



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MAURÍCIO REBELO MARTINS**

**A EDUCAÇÃO MORAL NO CONTEXTO DAS  
SOCIEDADES COMPLEXAS E PLURAIS**

**CAMPINAS**

**2017**



MAURÍCIO REBELO MARTINS

# **A EDUCAÇÃO MORAL NO CONTEXTO DAS SOCIEDADES COMPLEXAS E PLURAIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO MAURÍCIO REBELO MARTINS, E ORIENTADA PELO PROF. DR. PEDRO GOERGEN

CAMPINAS

2017

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**A EDUCAÇÃO MORAL NO CONTEXTO DAS  
SOCIEDADES COMPLEXAS E PLURAIS**

**Autor: Maurício Rebelo Martins**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Orientador: Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen

Prof. Dr. André Luiz Paulilo

Prof. Dr. Antônio Alvaro Soares Zuin

Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes

A Ata de Defesa assinada pelos membros da Comissão examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

**CAMPINAS**

**2017**

À minha esposa Evelise Bianchini pela  
compreensão, paciência e suporte no período  
de elaboração da tese e ao nosso filho  
Joaquim Bianchini Martins

## **AGRADECIMENTOS**

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) que concedeu a bolsa e o suporte financeiro necessário para a realização desta pesquisa.

Ao professor Pedro, pela orientação e pela confiança. Obrigado por ter sido um orientador atencioso e zeloso pela excelência acadêmica.

Aos Professores Benno Herzog e Francesc J. Hernandez pela confiança e colaboração atenciosa durante minha estadia na Universidade de Valência na Espanha.

Aos professores Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo e Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco pelas importantes indagações e colaborações feitas no exame de qualificação.

Aos professores e às professoras que tive no decorrer de toda a minha trajetória educacional.

Aos amigos e colegas que contribuíram significativamente nesse período: Christian Lindberg, Claudeonor Antônio de Vargas, Cleriston Petry, Emanuel Manguiera e Bruno Botelho.

A todos os técnicos-administrativos da secretaria de Pós-graduação da FE e das bibliotecas da FE e do IFCH.

À Universidade de Valência pela calorosa e atenciosa recepção durante meu estágio na Espanha.

Por fim, e não menos importante, agradeço à instituição UNICAMP. Aqui cresci como ser humano e profissional. Levarei comigo as lembranças, o orgulho de ter estudado aqui e o compromisso de representar bem essa Instituição.



Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP - processo nº 2012/12060-5 e nº 2014/11048-7

***Depois de pensar muito tempo, a única coisa  
que consigo responder é que pensar dói.***

(Resposta a pergunta *o que é pensar* de  
Gustavo, 10 anos, quando foi meu educando  
no 4º ano do Ensino Fundamental)

## RESUMO

O presente trabalho tem o propósito de pensar a educação moral e, por consequência, as instituições educativas no contexto complexo e plural das nossas sociedades. Minha instigação teórica se inscreve na tradição da Teoria Crítica, com a clara opção pela defesa da educação pública, comprometida com a sobrevivência e a consolidação da democracia. Com a contribuição da *Teoria do Reconhecimento* de Axel Honneth, argumento que, bem ou mal, toda educação é uma educação moral e que este é um tema incontornável de qualquer projeto educativo. Quer dizer, não existe, de fato, uma educação neutra uma vez que todo modelo de educação está alicerçado em determinados ideais e valores. No percurso da tese, mostrarei como as instituições educativas se deixaram orientar pelo que chamarei de pedagogia *zumbi*. O compromisso unilateral com a educação profissional e a invasão das novas tecnologias da informação e comunicação transformaram as salas de aula em ambientes onde se adquire conhecimentos úteis e instrumentais. Automatizadas e mecânicas, semelhantes a uma fábrica, as instituições educativas violentam a natureza subjetiva e relacional das crianças, negando duas de suas capacidades mais fundamentais: as capacidades de criticar e de cooperar. Para os fins de uma apresentação adequada aos objetivos da pesquisa, o texto terá a seguinte estrutura. No primeiro capítulo, *Sociedades complexas e plurais*, busco apresentar um diagnóstico das sociedades atuais, tomando como base o pensamento de Edgar Morin, Niklas Luhmann, Luc Boltanski e Éve Chiapello, Zygmunt Bauman, Gilles Lipovetsky, Ulrich Beck, Stuart Hall e Axel Honneth e outros, que destacam as principais características das sociedades complexas e plurais. No segundo capítulo, *A educação nas sociedades complexas e plurais*, meu objetivo é analisar as consequências dessas vertentes socioculturais para a educação e suas instituições. Já no terceiro capítulo, *A Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth*, o objetivo é apresentar seus principais conceitos e mais recentes desenvolvimentos teóricos. Procuro destacar suas principais ideias e o que é, na minha leitura, o fio condutor da sua produção intelectual: que a conquista da autonomia depende da formação intersubjetiva da nossa identidade. E, por fim, no quarto capítulo, *Educação moral como educação democrática*, a meta é analisar os principais bloqueios à autonomia presentes nas instituições educativas, visualizando, também, potenciais pontos de fuga emancipatórios presentes na realidade educacional. Nesse sentido, busco reunir argumentos em defesa da formação moral como uma educação democrática. A presente pesquisa é de natureza bibliográfica. Do ponto de vista metodológico, adoto a hermenêutica filosófica. Focado na análise crítica e reconstrutiva dos materiais selecionados, busco interpretá-los numa perspectiva pedagógica e filosófica. Já os procedimentos metodológicos utilizados são a leitura, o fichamento, a análise dos dados coletados e a redação da tese. Por fim, priorizei as obras de Axel Honneth como fonte primária e a de destacados pensadores e comentaristas importantes para o desenvolvimento da argumentação como secundária.

**Palavras-chave:** Educação Moral; Sociedade complexa e plural; Luta por reconhecimento; Democracia.



## ABSTRACT

The present work has the purpose to think the moral education and consequently the educational institutions in the complex and plural context of our societies. My theoretical instigation is registered in the tradition of the Critical Theory with the clear option of the defense of the public education committed to the survival and consolidation of democracy. With the contribution of the *Theory of the Recognition* of Axel Honneth, argument that, well or badly, any education is a moral education and that this is an essential theme of any educational project. In other words, there is not, in fact, a neutral education since all model education is founded in determined ideals and values. In the thesis route, I show how educational institutions allowed themselves to be guided by what I will call *zombie* pedagogy. The unilateral compromise with the professional education and the invasion of the new technologies of the information and communication has turned the classrooms into environments where they get useful and instrumental knowledge. Automated and mechanics, similar to a factory, the educational institutions violated subjective and relational nature of children, denying two of its most fundamental skills: the ability to criticize and to cooperate. For the purposes of an appropriate presentation of the research objectives, the text will have the following structure. In the first chapter, *Complex and plural societies*, I try to present a diagnosis of societies of the present, based on the work of important thinkers such as Edgar Morin, Niklas Luhmann, Luc Boltanski and Éve Chiapello, Zygmunt Bauman, Gilles Lipovetsky, Ulrich Beck, Stuart Hall and Axel Honneth, that highlight the principal characteristics of the complex and plural societies. In the second chapter, *The education in the complex and plural societies*, my objective is to analyze the consequences of socio-cultural perspective for the education and his institutions. Already in the third chapter, *The Theory of the Recognition of Axel Honneth*, the objective is to present his principal concepts and more recent theoretical developments. I try to detach his principal ideas and what is, in my reading, the thread of his intellectual production: that the conquest of the autonomy depends on the intersubjective formation of our identity. And, finally, in the fourth chapter, *Moral education as democratic education*, the goal is to analyze the principal blockades to the autonomy in the educational institutions, visualizing, also, potential points of emancipatory escape present in the educational reality. In this sense, I try to gather arguments in defense of moral education as a democratic education. The present research is a bibliographic nature. From a methodological point of view, I have chosen the philosophical hermeneutics. Focused on critical analysis and reconstructive of selected materials, seek to interpret them in a pedagogical and philosophical perspective. The methodological procedures used are reading, critical notes, the data analysis and writing of the thesis. Finally, prioritized the works of Axel Honneth as a primary source and the prominent thinkers and commentators important for the development of the argument as secondary.

**Keywords:** Moral education; Complex and Plural society; Struggle for recognition; Democracy.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
<b>1 – SOCIEDADES COMPLEXAS E PLURAIS .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 Sociedades complexas .....</b>	<b>21</b>
1.1.1 Sociedade de consumo .....	24
1.1.1.1 O Espírito do capitalismo .....	24
1.1.1.2 Consumo e consumismo .....	33
1.1.2 A sociedade efêmera .....	43
<b>1.2 Sociedades plurais .....</b>	<b>51</b>
<b>2 – A EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES COMPLEXAS E PLURAIS .....</b>	<b>59</b>
<b>2.1 A crise da educação.....</b>	<b>62</b>
2.1.1 Educação voltada para o consumo e para o ensino técnico.....	66
2.1.2 Educação <i>utilitarista</i> .....	75
2.1.3 O <i>deus</i> tecnologia.....	80
<b>2.2 Educação e emancipação .....</b>	<b>89</b>
2.2.1 As instituições educativas e o <i>tempo livre</i> .....	91
2.2.2 Educação e democracia.....	95
2.2.2.1 Definindo democracia e sua relação com a educação.....	101
<b>3 – A TEORIA DO RECONHECIMENTO DE AXEL HONNETH.....</b>	<b>111</b>
<b>3.1 Honneth e o déficit sociológico da Teoria Crítica .....</b>	<b>115</b>
<b>3.2 Luta por reconhecimento: os padrões de reconhecimento intersubjetivo...126</b>	
3.2.1 Luta por reconhecimento: as experiências de <i>desrespeito</i> .....	138
<b>3.3 O grupo como ambiente concreto de formação para a intersubjetividade .142</b>	
<b>3.4 Intersubjetividade e Liberdade.....</b>	<b>151</b>
<b>4 – EDUCAÇÃO MORAL COMO EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.....</b>	<b>157</b>
4.1 Sobre o ódio direcionado às instituições educativas.....	158
4.2 As instituições educacionais e a <i>igualdade de inteligências</i> ou <i>reconhecimento antecipatório</i> .....	163
4.3 A Instituição Educacional como <i>tempo livre e espaço público</i> .....	172
4.4 Reconhecimento, liberdade e cooperação .....	188
4.5 Por uma pedagogia do <i>assombro</i> .....	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
REFERÊNCIAS.....	226

## INTRODUÇÃO

Vivemos uma época marcada por grandes e rápidas transformações. A globalização e as novas tecnologias da informação e comunicação aceleram essas transformações. Pensar a educação e suas instituições num contexto plural e complexo é uma tarefa extremamente difícil. Estamos diante de uma geração muito diferente das anteriores. Criados na era da revolução digital, os jovens e crianças de hoje não pensam da mesma forma como pensávamos. Sendo assim, quando refletimos a educação e suas instituições, a primeira dificuldade surge na escolha entre adaptar a educação ao novo modelo de sociedade e à nova imagem de homem ou eleger uma educação conservadora, baseada em princípios tradicionais de organização e formação.

Embora possamos perceber várias formas de radicalismo em educação, entendo ser necessário evitar qualquer modelo de educação concentrado em práticas estritamente conservadoras ou progressistas. Desde a perspectiva da Teoria Crítica, acredito ser muito importante a noção de emancipação social. Nesse sentido, busco olhar para a educação e suas instituições e identificar os entraves para a emancipação. Contudo, pretendo, além disso, reconhecer e explorar os potenciais de emancipação do presente e encontrar formas de impulsionar seu desenvolvimento.

O desenho de uma Teoria da Educação, embasada na relação sistemática entre a Filosofia da Educação e a Teoria da Sociedade, tem o desafio de encarar a tarefa de pensar a educação numa perspectiva que privilegie a orientação ética e política da ação educativa. Quer dizer, ao pensar a educação, não podemos ignorar suas responsabilidades relacionadas à formação da cidadania e à sobrevivência e consolidação da democracia. Por isso, escolhi desenvolver a pesquisa em clave crítico-normativa, mirando a realidade no intuito de a compreender, explicar e projetar na perspectiva do dever ser.

É fundamental resgatar a Teoria da Educação como um saber normativo. Emile Durkheim afirmava que para pensar a educação não podemos nos limitar as pesquisas empíricas. Mesmo valorizando esse tipo de pesquisa, o sociólogo Durkheim nos alerta para o dever da Teoria da Educação de orientar a prática educativa. Esta prática é histórica e dinâmica envolvendo o crescimento das novas gerações na própria transformação da sociedade. Por essa razão, pensar a educação no horizonte do dever ser constitui-se numa tarefa tão importante quanto ocupar-se com pesquisas empíricas.

Não se trata, evidentemente, de fazer pouco caso da importância da pesquisa empírica, mas importa destacar que a acentuada priorização do olhar empirista em educação reduziu muito as investigações de caráter normativo. Pensar a realidade educacional na tentativa de ver nela mesma os potenciais emancipatórios é um vetor investigativo que não deve ser desprezado. Pelo contrário, estimular o desenvolvimento da investigação relativa ao dever ser, além de não se contrapor à pesquisa empírica pode fornecer um suporte reflexivo e auto-avaliativo da própria pesquisa empírica.

Nesse sentido, minha instigação teórica se inscreve na tradição da Teoria Crítica com a clara opção, a ela associada, da defesa da educação pública comprometida com a sobrevivência e a consolidação da democracia. Alinhado a essas tradições e opções ético-políticas, meu objetivo é investigar, no contexto plural e complexo da sociedade contemporânea, quais são os obstáculos e as linhas de fuga emancipatórias que podem ser impulsionadas. Trata-se de olhar para a realidade educacional e tentar identificar o que está inibindo as novas gerações de avançarem na direção da autonomia.

Vivemos uma realidade social tensa de conflitos, presentes em todas as instituições. Nas instituições educativas não é diferente. O contato próximo entre distintas culturas coloca em tela de debate temas matriciais da história humana, tais como a convivência, a tolerância e o reconhecimento da diferença. Além do choque de culturas, cresce também a violência física e/ou psicológica, praticada contra indivíduos ou grupos por razões relacionadas à diferença. Embora a agressão e a violência sempre tenham estado presentes nas escolas, hoje elas assumem maior gravidade e risco com o uso de armas de fogo ou outros instrumentos letais. Não se deve esquecer que as tantas formas de assédio e violência como *Burnout*, *bullying*, racismo, sexismo ou a pura vingança são potencializadas e disseminadas pelos mecanismos da comunicação eletrônica.

Daí a importância de resgatar a dimensão ética e moral da educação. Se de um lado, nos horrorizamos com os atos de discriminação e violência, de outro, nos acostumamos a negar a importância da educação moral. No caso brasileiro, o principal motivo da resistência

de viés moralizante parece estar relacionado à malfadada experiência com as disciplinas “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil” na educação básica e “Estudos dos Problemas Brasileiros” (EPB) no ensino superior. Criadas durante o regime militar (1964-1985), essas disciplinas estavam voltadas ao doutrinamento e ao controle social. Esta não é, por suposto, a posição a ser colocada em discussão no presente trabalho. Ao contrário, tentarei argumentar que, bem ou mal, toda educação é uma educação moral e que, portanto, este é um tema incontornável de qualquer projeto educativo. Quer dizer, não existe, de fato, uma educação neutra uma vez que todo modelo de educação está alicerçado em determinados ideais e valores. Importa, então, perguntar e discutir quais são e o que implicam os valores que a educação veladamente transmite. E, além disso, refletir sobre quais deveriam ser os ideais de ser humano e de sociedade que poderiam/deveriam orientar nossas atividades educativas.

Defender a importância da educação moral não significa criar uma disciplina específica. Trata-se, antes de tudo, de reconhecer que as instituições educativas são orientadas por valores e princípios. A criação de uma disciplina pode apenas subverter o verdadeiro objetivo de uma educação moral: formar sujeitos capazes de deliberar autonomamente sobre suas vidas e sua relação com o mundo e com os outros. As instituições educativas precisam ter clareza sobre os objetivos, valores e princípios orientadores de suas ações. Nesse sentido, tudo o que ocorre dentro da instituição escolar é importante para a educação moral das novas gerações, desde o tratamento dispensado aos funcionários, as relações entre docentes, entre docentes e alunos, fora e dentro da sala de aula, até a seleção dos conteúdos e métodos.

As novas gerações vêm encontrando instituições cada vez mais comprometidas com objetivos e valores externos à educação. Quer dizer, instituições empenhadas em um modelo instrumental de educação que favorece a formação de um indivíduo competente para atender às expectativas do mercado de trabalho. Embora não se negue a importância da educação profissional e do próprio crescimento econômico do país, não podemos esquecer a responsabilidade de formar sujeitos capazes de pensar e deliberar autonomamente sobre suas vidas e sua relação com o mundo e com os outros.

No percurso da tese, pretendo mostrar como as instituições educativas se deixaram orientar pelo que chamarei de *pedagogia zumbi*. Esqueceram-se da importância de proporcionar um espaço público de formação onde as novas gerações possam desenvolver suas potencialidades tanto profissionais quanto éticas, sociais e políticas. O compromisso unilateral com a educação profissional e a invasão das novas tecnologias da informação e comunicação transformaram as salas de aula em ambientes onde se adquirem, quase

exclusivamente, conhecimentos úteis e instrumentais. Automatizadas e mecânicas, mais e mais assemelhadas a fábricas, as instituições educativas ignoram a natureza subjetiva e relacional das crianças, negando-lhes o desenvolvimento de dois de seus traços mais fundamentais: o *sentido crítico* e a *sensibilidade cooperativa*.

Atenta a estes desafios, a Filosofia da Educação deve se dispor ao diálogo, constante e aberto, com as diversas vertentes políticas, econômicas, ideológicas envolvidas no debate. Com este propósito de pluralidade dialógica, busco amparo teórico-metodológico na *Teoria do Reconhecimento* de Axel Honneth a qual, a meu ver, representa uma postura filosófica amparada numa proposta crítico-propositiva, argumento central da presente investigação. Honneth é um autor ainda pouco conhecido no Brasil, mas cujas obras já foram traduzidas para inúmeras línguas. No entanto, até o momento, o pensamento de Honneth é predominantemente explorado na perspectiva ético/moral. Ainda são raros os trabalhos focados nas possíveis contribuições de sua teoria para o campo educacional. Tendo em vista a repercussão internacional da *Teoria do Reconhecimento* e sua ainda pequena difusão no Brasil, mas considerando, sobretudo, o seu potencial para o incremento produtivo do diálogo entre filosofia e educação, elegi os trabalhos de Honneth para pensar a educação e suas instituições no contexto complexo e plural das nossas sociedades.

Por esta razão, me parece promissor investigar em profundidade esta teoria para avaliar como e em que medida ela pode servir de suporte para repensar as bases da relação pedagógica em sociedades complexas e plurais. Pensar essa mudança exige o esclarecimento de alguns questionamentos que constituem o tema desta tese: Qual a concepção de ser humano que vigora nesse contexto de sociedades complexas e plurais? O que Honneth entende por reconhecimento? Qual a importância desse conceito para a constituição da identidade do ser humano? Como tal conceito pode ajudar a entender o contexto atual da sociedade complexa e plural? E, talvez seja essa a questão central do nosso projeto: em que medida a teoria do reconhecimento de Honneth pode ajudar a pensar a educação moral e suas instituições com o objetivo de fazer uma ‘viragem’ nas práticas pedagógicas, visando à aceitação das diferenças e o reconhecimento da identidade do outro?

Viver em sociedades complexas e plurais exige transformações profundas nos processos pedagógicos amparadas em conceitos fundamentais da filosofia e da educação. As crianças e jovens merecem uma nova instituição educacional criticamente atenta às condições plurais e complexas de nossa sociedade. Um espaço onde as crianças e jovens possam, desde cedo, experimentar um ambiente democrático no qual o diferente seja reconhecido e não desprezado ou visto como ameaça.

A presente pesquisa é de natureza bibliográfica. Focado na análise crítica e reconstrutiva, em especial, da obra *Luta por reconhecimento* de Axel Honneth, interpretada numa perspectiva pedagógica. A escolha desta obra se ampara na leitura dos mais importantes trabalhos de Honneth, os quais, é bom esclarecer, não prioriza o enfoque pedagógico. Com exceção de um artigo, a educação não é objeto de reflexão de Honneth, sendo ainda mencionada muito *en passant* em algumas de suas entrevistas.

Do ponto de vista metodológico, adoto a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, por me parecer o método mais adequado aos objetivos do trabalho. Esse procedimento consiste na reconstrução e interpretação dos textos e materiais selecionados numa perspectiva filosófica e pedagógica. Entendo que o diálogo e o debate com o legado histórico-cultural da humanidade é o procedimento adequado para interpretar os textos tomados como referência. A leitura crítica da tradição implica a permanente mediação de sentidos e resulta numa fusão de horizontes. Temos, portanto, dinamicamente relacionados, de um lado, os sentidos atribuídos pelo intérprete ao texto e, de outro, o sentido vinculado originariamente ao texto.

Além disso, a hermenêutica é um modo de pensar crítico frente ao modo reducionista de entender a educação a partir de ditames cientificistas. Quanto mais o processo pedagógico se aproxima dos parâmetros científicos, maior a pretensão de controle das circunstâncias em que ocorre tal processo. O sentido da educação não emerge de uma abstração, de uma subjetividade pura, nem encontra sua produtividade quando se entrega à rede de técnicas e procedimentos metodológicos. Ele surge da própria experiência educativa, de caráter sempre histórico e imprevisível.

Nesse processo, o intérprete deve tanto estar atento ao risco da imposição de sentido externo ao texto, bem como disposto a resistir à tendência de sua dogmatização. Dessa forma, reconstruir interpretativamente significa evitar quaisquer extremos que indiquem uma oclusão do diálogo, uma vez que esse é a condição da mediação crítica de sentidos numa investigação dialógica entre intérprete e texto. No caso específico desta pesquisa, há que considerar o fato de Honneth se encontrar em meio à sua trajetória de produção intelectual, o que exige atenção ao processo evolutivo de pensamento.

Do ponto de vista da estrutura, o trabalho se encontra dividido em quatro partes. No primeiro capítulo, *Sociedades complexas e plurais*, traz um diagnóstico das sociedades atuais, tomando por base a obra de importantes pensadores, tais como Edgar Morin, Niklas Luhmann, Luc Boltanski e Éve Chiapello, Zygmunt Bauman, Gilles Lipovetsky, Ulrich Beck, Stuart Hall e Axel Honneth, que destacam as principais características das sociedades

complexas e plurais. Na tentativa de escapar a reducionismos, entende-se que uma realidade complexa não pode ser analisada a partir de um único referencial teórico. Por essa razão, recorre-se ao diagnóstico de época de pensadores de distintas tradições. Embora os autores escolhidos não cubram a imensa variedade de posturas e interpretações, certamente se trata de autores representativos, até mesmo porque, tendo em vista a considerável difusão internacional de suas obras, podem ser considerados formadores de opinião.

No segundo capítulo, *A educação nas sociedades complexas e plurais*, o objetivo é analisar as consequências dessas vertentes socioculturais para a educação e suas instituições. A primeira parte deste capítulo concentra-se na crise da educação e suas consequências para a formação das novas gerações. E, a segunda parte, apresenta alguns argumentos sobre os fins da educação e a relação destes com o incremento e consolidação da democracia.

Já no terceiro capítulo, *A Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth*, o objetivo é apresentar seus principais conceitos e mais recentes desenvolvimentos teóricos. Mesmo reconhecendo limites pessoais, procuro ser cuidadoso o suficiente para enfatizar suas principais ideias e o que é, na minha leitura, o fio condutor da sua produção intelectual: a conquista da autonomia depende da formação intersubjetiva da nossa identidade. Quer dizer, para Honneth, nosso acesso à liberdade e à autonomia está condicionado à construção intersubjetiva de nossa identidade.

E, por fim, no quarto e último capítulo, *Educação moral como educação democrática*, a meta é analisar os principais bloqueios à autonomia presentes nas instituições educativas, visualizando, também, potenciais pontos de fuga emancipatórios inerentes à realidade educacional. O objetivo é reunir argumentos em defesa da formação moral como uma educação democrática. Não se trata, por suposto, de uma receita de funcionamento para as instituições educativas, mas de diagnosticar as possibilidades presentes na própria realidade educacional para a formação de indivíduos autônomos e capazes de cooperar e deliberar.

A tese central, apresentada no último capítulo, se concentra na defesa de uma pedagogia do assombro. A educação, no contexto plural e complexo das nossas sociedades, precisa ser capaz de formar indivíduos ativos, participativos e capazes de assombrar-se diante dos desvios da sociedade contemporânea e de motivar as novas gerações para mudanças. Apoiado em Honneth, destaca-se a possibilidade da prática pedagógica se orientar pelos princípios do cuidado, do respeito e da estima. Dessa forma, no decorrer do texto, a finalidade última não é apresentar uma ideia transcendente, mas identificar os potenciais emancipatórios presentes na própria realidade educacional.



Por fim, cabe esclarecer que se nos três primeiros capítulos se trata de uma apropriação e análise de conceitos de pensadores importantes no cenário da filosofia, sociologia, psicologia e educação, no último capítulo também se estabelece uma relação desses conceitos com a literatura e o cinema. Nesse sentido, a tese pretende trazer uma contribuição ao debate sobre a educação e suas instituições no contexto complexo e plural das sociedades contemporâneas. O texto, no seu todo, está permeado e animado pelo esforço de estimular as capacidades que as novas gerações manifestam logo nas suas primeiras interações com o mundo e com os outros.

## 1 – SOCIEDADES COMPLEXAS E PLURAIS

Tornou-se comum ouvirmos várias vozes enfatizando a importância da educação. Na verdade, a educação se tornou a principal bandeira de partidos políticos, de organizações não governamentais, de intelectuais, de empresários e de muitos aspirantes a cargos políticos. Como é de se esperar, estes discursos raras vezes alcançam reais transformações da realidade educacional. Mesmo educadores cientes da intrínseca relação entre educação e sociedade, muitas vezes, confiam em soluções ou receitas mágicas no enfrentamento dos desafios educacionais. Sabe-se que não há soluções mágicas para setores isolados da sociedade; é sim necessário o engajamento da sociedade com base em novos suportes teóricos que reconheçam os fundamentos das transformações do homem e da sociedade como um todo.

Diz-se também que se a sociedade vai mal é porque as instituições educativas vão mal. Para os que assim pensam, a responsabilidade dos problemas observados na sociedade é da educação. Há nisso um senso comum que necessita ser revertido pela consciência de que a educação não funciona de forma autônoma e independente da sociedade. Ao contrário, ela está enredada no tecido social, com suas determinações, conflitos e possibilidades. A Teoria da Educação não pode ser ingênua a ponto de julgar que este espaço das atividades humanas seja livre dos condicionamentos do todo político, econômico e cultural.

As condições materiais da sociedade capitalista são, portanto, o ponto de partida e o esteio do pensamento pedagógico, inclusive daquele que luta pela superação desse modelo socioeconômico. Só assim, sabendo-se determinada pela estrutura social, a educação pode agir diretamente sobre o sujeito e esse sobre a estrutura social. A verdadeira pedagogia revolucionária se reconhece condicionada. Esta condição, porém, não impede que a educação, embora condicionada, possa, por sua vez também influenciar a estrutura social determinante.

No cenário atual, cabe à Filosofia da Educação refletir sobre os processos pedagógicos tendo em conta as desafiadoras transformações sociais envolvendo violência física e psíquica, que precisam ser enfrentados com urgência. Nesse sentido, é interessante a afirmação de Nietzsche no início de uma conferência sobre educação:

O assunto sobre o qual vocês têm a intenção de refletir comigo é tão sério, tão importante e, num certo sentido, tão perturbador, que eu próprio, como vocês, me voltaria de boa-vontade para o primeiro que me promettesse ensinar algo a respeito disso, por mais jovem que ele fosse e por mais improvável que fosse que ele por si mesmo pudesse, com suas próprias forças, alcançar um resultado suficiente e proporcional à grandeza da tarefa (2003, p. 48).

Com estas palavras, Nietzsche nos alerta a respeito da difícil tarefa de discutir os caminhos da educação. Mal sabia o filósofo que o futuro reservava desafios ainda maiores inscritos no roteiro da sociedade industrial que, ao tempo de Nietzsche, apenas ensaiava seus primeiros passos. Tudo o que de positivo e negativo trouxe o desenvolvimento da ciência e tecnologia se reflete sobre o campo educacional, na teoria e na prática. Nesse sentido, e pelos argumentos apresentados acima, entendo que minha primeira tarefa é tentar apresentar minimamente essa sociedade, hoje denominada complexa e plural, pois, é neste cenário que a educação e as instituições devem desempenhar o seu papel.

Tentarei apresentar alguns dos aspectos que considero fundamentais para caracterizar essas sociedades. Para tanto, tentarei evitar juízos excessivos e apressados. Parece adequado partir da análise dos pressupostos normativos históricos, da modernidade em especial, para analisar se no processo de realização de seus ideais não surgiram problemas que impediram a sociedade de alcançar os seus objetivos. Nesse sentido, é certamente consensual que os principais pressupostos inerentes ao projeto da modernidade eram o desejo de mais liberdade e autonomia para o ser humano.

No decorrer desse capítulo, sustentarei que a busca pela realização desses pressupostos bem como sua incorporação ao espírito do capitalismo abriram fendas que impediram e ainda impedem os indivíduos de alcançarem a liberdade e a autonomia. No entanto, tratar dessas dissonâncias ou patologias sociais, na linguagem de Axel Honneth, não é uma tarefa fácil, pois a complexidade e a pluralidade das sociedades atuais tornam o desafio difícil e até mesmo perigoso.

Talvez o termo mais apropriado para designar, com alguma propriedade, as sociedades contemporâneas seja mesmo o conceito *complexo*, com o qual se reconhece que os estudos e a análises da realidade não podem se limitar a aspectos isolados uma vez que a

plurivocidade se tornou elemento constituinte do real. Espero, com olhar cuidadoso, poder mostrar que essa interconectividade representa o verdadeiro desafio epistêmico das sociedades complexas e plurais. Para isso, embora didaticamente apresentados em separado, os aspectos aqui abordados compõem uma tessitura complexa interconectada e assim devem ser entendidos.

## **1.1 Sociedades complexas**

É impossível olhar para o cenário atual sem perceber as inúmeras transformações que a nossa sociedade vem sofrendo. Embora a sociedade desde sempre tenha passado por transformações significativas, estas jamais ocorreram no ritmo atual. Transformações que no passado exigiam séculos hoje se processam em um curto espaço de tempo. Acontecimentos recentes, como as muitas manifestações que ocorreram em junho de 2013 no Brasil, dão testemunho dessa velocidade. Em poucas horas o povo se organizou e saiu às ruas para protestar e exigir melhores condições de vida. No caso específico da educação, a participação política dos jovens como vem ocorrendo com a ocupação de escolas aponta no mesmo sentido. Teria isso acontecido de repente e sem aviso? Mesmo sabendo que tais eventos não surgem do nada, é impossível negar o poder que o mundo virtual tem na atualidade. O acesso às redes sociais permitiu que essas manifestações ganhassem as ruas numa velocidade inimaginável há poucos anos atrás.

Desejo, nesse primeiro capítulo, apresentar as principais características dessas sociedades complexas e plurais. Entender a sociedade, suas pretensões e seus desafios, ajudará na análise da educação e suas instituições, objeto de análise dos capítulos posteriores. As instituições educativas não são instituições isoladas: de um lado, são pressionadas a se ajustarem às tendências sócio-políticas hegemônicas, mas, de outro, se rebelam usando todos os meios para defender seu direito à participação no contexto mais amplo da complexa vida social. Disso decorre que, para entender a realidade educacional, é preciso entender antes a natureza complexa de nossas sociedades.

O termo ‘sociedade complexa’ ainda não é um conceito de contornos muito precisos, mas já temos algumas referências que nos ajudam a entendê-lo melhor. O termo ‘sociedade complexa’ passou a ser usado nos anos 60, especialmente pela Antropologia, para diferenciar a sociedade atual das chamadas “sociedades primitivas, tribais ou simples”.

‘Sociedade complexa’ assume, num primeiro momento, o caráter de uma categoria residual. Com o passar do tempo, esse termo passou a ser entendido como sinônimo de sociedade contemporânea, para nomear as sociedades sujeitas às transformações relacionadas aos avanços científico-tecnológicos, industriais, econômicos e informacionais, movidas por inúmeros sujeitos sociais que se expressam no interior delas.

Essa complexidade exige um diagnóstico que leve em consideração pensadores de distintas tradições que, porém, sejam capazes de contribuir para caracterizar as sociedades contemporâneas. Como a lógica de um sistema de alta complexidade não nos é acessível no seu todo, é necessário manejá-lo a partir de diversas matrizes de racionalidade. Por essa razão, no decorrer desse capítulo farei uso da contribuição de vários autores para sustentar o diagnóstico das sociedades complexas e plurais. Embora de tradições diferentes, esses autores nos ajudam a compreender essa complexidade difícil de caracterizar a partir de leituras isoladas.

Um desses autores é Edgar Morin que, com sua Teoria da complexidade, nos ajuda a entender melhor o que são sociedades complexas. Segundo o autor, a palavra *complexus* significa “o que é tecido junto”. Nesse sentido, separar o complexo em partes, como se fosse possível analisá-las isoladamente, não seria um procedimento adequado. Em sentido oposto, o termo ‘complexidade’ pressupõe, por definição, uma tessitura comum que confere sentido às partes no todo. A questão é que essa tessitura comum não pode ser vista como resultado de ordem e organização:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo, e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e multiplicidade (MORIN, 2000, p. 38-39).

Nesse sentido, Morin também inclui a imprevisibilidade como característica fundamental da complexidade. Qualquer leitura que se pretenda definitiva corre o risco de ser desmentida por esse caráter imprevisível das sociedades complexas. Por isso, Morin fundamenta sua teoria da complexidade numa razão aberta. É aberta e complexa por que assume os antagonismos como unidade/multiplicidade, sujeito/objeto, ordem/desordem e previsibilidade/imprevisibilidade. Neste sentido, toda visão parcial, unidimensional é pobre em função de seu isolamento das outras dimensões que lhe conferem sentido. Aplicada ao ser humano, tal forma disciplinarizada de conhecimento significa não reconhecer que somos seres

simultaneamente físicos, sociais, psicológicos, políticos e culturais, ou seja, que somos seres complexos.

Uma sociedade muito complexa proporciona muitas liberdades de jogo a seus indivíduos e grupos. Permite-lhes ser criativos, algumas vezes delinquentes. A complexidade tem, assim, seus riscos. Ao atingir o extremo da complexidade a sociedade se desintegra (MORIN, 1998, p. 19).

Em perspectiva antropológica mais ampla, uma sociedade complexa é uma formação social marcada principalmente por duas características: a) no caso da divisão de trabalho, os membros da sociedade são mais ou menos especializados em atividades particulares e dependem de outros membros para, por exemplo, produzir e consumir bens e serviços; b) o tamanho da população de uma comunidade humana. Ou seja, quanto maior a população, mais complexa e diversificada é a coexistência dos membros de uma comunidade.

Para o sociólogo e jurista Niklas Luhmann, a complexidade significa a totalidade dos possíveis acontecimentos e das circunstâncias. Algo é complexo, quando, envolve situações de ordens distintas. Assim, é possível perceber uma complexidade incontrolável no mundo moderno, pois, apesar de sua lógica racional, conta com incertezas e riscos e, em consequência disso, com a ameaça permanente de falência de uma das conquistas principais do iluminismo, isto é, da liberdade humana.

El mundo se está malgastando en una complejidad incontrolable; tanto que en cualquier tiempo dado las personas pueden elegir libremente entre acciones muy diferentes. Sin embargo, tengo que actuar aquí y ahora. Existe solamente un breve momento del tiempo en que me es posible ver lo que otros hacen, y adaptarme conscientemente a ello (LUHMANN, 2005, p. 39).

O trabalho de Luhmann está embasado na teoria dos sistemas. A sociedade é um grande sistema complexo. Nesse sistema social encontramos subsistemas, como a economia e a educação, que funcionam com racionalidade própria. A complexidade desses subsistemas gera riscos e desafios que obrigam o sujeito a buscar soluções que Luhmann denomina *reduções da complexidade*. Os indivíduos precisam encontrar estratégias para reduzir a complexidade e superar os desafios que ela impõe.

Entendo que a educação pode e deve contribuir para enfrentamento da complexidade da sociedade. Quer dizer, nos termos de Luhmann, a educação pode ajudar a *reduzir* a complexidade. Contudo, antes de pensar na contribuição da educação, é preciso analisar duas importantes categorias: o *consumo* e a *efemeridade*. Se existe uma tessitura comum, ela passa por essas duas categorias que se cruzam, se repelem e se atraem. São elas

que desafiam o sujeito a encontrar soluções para reduzir a complexidade. Pode-se afirmar que o impulso ao consumo faz com que tudo se transforme rapidamente, inclusive as relações entre as pessoas. Na sequência, irei explicar de forma mais acurada esses dois pontos, na tentativa de clarear melhor o conceito de complexidade.

### **1.1.1 Sociedade de consumo**

A sociedade contemporânea que avança rapidamente em termos tecnológicos, industriais, científicos, econômicos e informacionais, tem o consumo como um de seus pilares de sustentação. É comum ouvir dos grandes líderes políticos mundo afora que o crescimento econômico se alcança pelo incremento do consumo. No entanto, crescimento econômico não é necessariamente sinônimo de desenvolvimento social, já que não significa, *per se*, avanço em educação, saúde, segurança e nem mesmo em democracia.

Nesse sentido, antes de falar de consumo, é preciso fazer referência ao modo de produção que transformou uma dimensão corriqueira da vida humana – o consumo – na própria razão de existir do ser humano, ou seja, precisamos falar do capitalismo. Para tratar do capitalismo tomo como referência a obra *O novo espírito do capitalismo* de Luc Boltanski e Éve Chiapello. Trata-se de um trabalho singular e extremamente cuidadoso de documentação e análise dos últimos 30 anos (de 1968 a 1998) de capitalismo. A contribuição desses dois pensadores é muito importante para entender a capacidade de se adaptar do capitalismo e, por consequência, de transformar o consumo em consumismo.

#### **1.1.1.1 O Espírito do capitalismo**

Vivemos um período no qual a crítica ao capitalismo arrefeceu. Tratamos o capitalismo como único modo de produção possível. Daí a importância do trabalho de Boltanski e Chiapello, pois eles tentam entender o que ocorreu para passarmos da crítica radical ao capitalismo ao silêncio da crítica ou à crítica impotente. Os autores partem de uma definição mínima de capitalismo, relevante também para o nosso trabalho: “A exigência de

acumulação ilimitada do capital por meios formalmente pacíficos” (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 35). Dessa definição mínima podemos extrair dois princípios básicos.

O primeiro, diz respeito à acumulação ilimitada de capital. O capitalista nunca está satisfeito. Ele precisa encontrar sempre novas estratégias de acúmulo de capital. Sem esta progressiva e permanente acumulação de capital, o capitalismo não sobrevive. Qualquer um que possua um excedente e esteja em condições de investir e fazê-lo gerar lucro pode ser chamado de capitalista. As ideias de lucro e acúmulo de capital estão na gênese do capitalismo. Vale destacar que não se trata de acumular objetos, imóveis, matéria-prima ou mercadorias. O acúmulo aqui significa juntar dinheiro para ser permanentemente reinvestido. Na lógica capitalista o dinheiro não pode ficar parado. Ele deve ser transformado em novos investimentos e rendimentos.

A segunda ideia diz respeito à acumulação por meios pacíficos. Ela talvez seja a grande responsável pela perpetuação do capitalismo, pois, na comparação direta com o modo escravagista, sugere que no capitalismo não existe exploração. O capitalismo não faz uso da força ou da violência para se justificar e se expandir. Ele separa a mão de obra dos meios de produção forçando o trabalhador a vender sua força de trabalho para sobreviver. No entanto, como a força e coerção não são sentidas pelo trabalhador, fica a impressão que o capitalista, na verdade, presta um serviço social ao fazer uso do seu capital para oferecer empregos.

Em alguns casos, o capitalismo aliado ao Estado faz uso da força e da repressão quando, por exemplo, reprime, com a ajuda do Estado, os movimentos de greve. O mesmo ocorre quando faz valer o poder do capital para a confecção de contratos unilaterais e injustos. Em todas essas situações o uso da força é visto como necessário e de direito.

O capitalismo sabe de forma muito inteligente obrigar o trabalhador a vender sua força de trabalho. Como afirmam Boltanski e Chiapello, o trabalhador é teoricamente livre para recusar-se a vender a sua força de trabalho. No entanto, na forma de uma coerção econômica, “o trabalhador não pode sobreviver muito tempo sem trabalhar” (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 38). Como o capitalista possui os meios de produção, o trabalhador não encontra outra saída a não ser vender sua força de trabalho por salários determinados pelos capitalistas. Sobre isso os autores afirmam:

O capitalismo, sob muitos aspectos, é um sistema absurdo: os assalariados perderam a propriedade do resultado de seu trabalho e a possibilidade de levar uma vida ativa fora da subordinação. Quanto aos capitalistas, estão presos a um processo infundável e insaciável, totalmente abstrato e dissociado da satisfação das necessidades de consumo, mesmo que supérfluas. Por esses dois tipos de protagonistas, a inserção no



processo capitalista carece de justificações (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 38).

Essas justificações é o que esses autores chamam de *Espírito do Capitalismo*. Embora a necessidade de sobrevivência tenha um poder de coerção muito forte sobre o trabalhador, ela sozinha não é capaz de obrigá-lo a se engajar com qualidade no processo capitalista. “Chamamos de espírito do capitalismo a *ideologia que justifica o engajamento no capitalismo*” (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 39) ou o “conjunto de crenças associadas à ordem capitalista que contribuem para justificar e sustentar essa ordem, legitimando os modos de ação e as disposições coerentes com ela” (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 42).

O capitalismo precisa se justificar para conseguir um engajamento qualificado no processo de acumulação do capital. Nesse sentido, entra em cena outra ideia fundamental para esses autores que é a ideia de crítica. Eles entendem que o capitalismo precisa da crítica para se justificar. Sem ela o capitalismo é incapaz de rever suas ações e estratégias e assim o seu destino seria a autodestruição. O capitalismo “precisa de seus inimigos; daqueles que ele indigna, daqueles que se lhe opõem, para encontrar os pontos de apoio morais que lhe faltam e incorporar dispositivos de justiça que, sem isso, ele não teria nenhuma razão para considerar pertinentes” (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 61).

O capitalismo precisa que a sociedade o veja como uma ordem aceitável e até mesmo desejável. O espírito do capitalismo conseguiu incorporar a crítica de tal forma que para muitos é o único modo de produção aceitável. Existe hoje uma postura profundamente fatalista em relação ao capitalismo. É como se não existissem outras possibilidades viáveis ou, mesmo existindo, são piores. A humanidade aceita mais facilmente as possibilidades escatológicas do que a superação do capitalismo.

Boltanski e Chiapello fazem referência a duas vertentes do capitalismo antes da atual. Falarei muito rapidamente sobre elas, pois nos ajudam a explicitar isto que chamam de novo espírito do capitalismo. A primeira seria do final do século XIX, centrada no indivíduo burguês empreendedor e nos valores burgueses. O espírito recai sobre o indivíduo e sua capacidade de empreender, inovar e correr riscos. Os avanços em tecnologia e, principalmente, em comunicação, também ajudam os indivíduos a se libertarem das suas raízes geográficas. É característico também desse primeiro momento que as relações mantidas com os empregados são de caráter patriarcal. No entanto, o que mais marca essa fase são as suas ambiguidades. Em nome da crença no progresso e na ciência, esses indivíduos vivem

entre a sede de lucro e o moralismo, a avareza e a caridade, o cientificismo e o tradicionalismo familiar (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 50).

Já o segundo momento do capitalismo, que estaria relacionado ao desenvolvimento entre os anos 1930 e 1960, é aquele da organização em grandes empresas e indústrias. Nesse caso, o que importa é fazer a empresa crescer mais e mais. Os proprietários e diretores recorrem a estratégias como a produção em massa, trabalho racional e organizado, padronização dos produtos e técnicas de *marketing* para fazer suas empresas crescerem (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 50). Como essas empresas ganham dimensões gigantescas, elas podem oferecer oportunidades de carreira e até mesmo outros benefícios com os quais antes os trabalhadores nem sonhavam.

Chegamos agora ao que os autores caracterizam como o novo espírito do capitalismo. Como foi dito antes, o capitalismo desde sempre precisou de justificações para engajar os trabalhadores em seu desenvolvimento. O capitalismo vinha sofrendo muitas críticas desde o início do século XX. Estas críticas atingiram seu auge em 1968 provocando uma crise e, com ela, reações estratégicas do próprio capitalismo para evitar sua derrocada. O resultado desse conjunto de reações estratégicas os autores designam como o novo espírito do capitalismo.

Ao invés de buscar o confronto, se buscou muito mais incorporar a crítica. Entre os anos 1960 e 1970, por exemplo, tratou-se de atender as reivindicações de mais liberdade e de mais igualdade dos trabalhadores, sem, no entanto, comprometer o sistema. O capitalismo foi capaz de agregar as críticas anticapitalistas, de inspirar a implosão do socialismo real e conquistar para o seu campo parte significativa dos seus detratores. Foi, também, através do estímulo à flexibilização e à mobilidade dos trabalhadores e de um forte acréscimo das qualificações acadêmicas e profissionais, como condição de emprego, que o sistema se justificou aos olhos de seus críticos.

Nesse sentido, os autores destacam dois tipos de crítica. A primeira, eles chamam de crítica social, responsável por denunciar a exploração e reivindicar mais justiça e mais igualdade. Já a segunda, a crítica estética, é responsável pela denúncia do autoritarismo e pela exigência de mais democracia, autonomia e liberdade para a criatividade. Importante é destacar que essas críticas estão relacionadas às duas primeiras caracterizações do capitalismo. Com o objetivo de sobreviver, o capitalismo as incorpora e surge como a melhor e única opção para a sociedade.

O que mais interessa nessas críticas é a reivindicação por mais autonomia e liberdade. De certa forma, a liberdade está intimamente ligada ao capitalismo desde o seu

início. Ele precisa oferecer o mínimo de liberdade às pessoas para que elas possam decidir se desejam ou não vender sua força de trabalho, se rompem ou não o contrato de trabalho. O capitalismo precisa se justificar para convencer os trabalhadores que o melhor é mesmo vender a sua força de trabalho e aceitar as condições do empregador.

Como vimos, em princípio, o capitalismo é insaciável. Seu objetivo básico é acumular mais e mais. Para isso, o consumidor precisa assumir, como se fosse sua, esta lógica da insaciabilidade. O ser humano é por natureza saciável. Mas o capitalismo, ao incorporar a crítica social, fez o consumidor enxergar no desejo por mais liberdade a sua necessidade vital, tornando-o insaciável também. O indivíduo quer sempre mais liberdade e esse desejo de liberdade, na lógica capitalista, só pode ser satisfeito mediante o consumo.

No entanto, se o desejo de consumir e acumular não for controlado, este pode transformar-se em violência e, no limite, na guerra de todos contra todos, o que não interessa ao capitalismo. Para contornar esse risco, o capitalismo novamente incorpora a crítica valendo-se da ideia de bem comum. Ou seja, de um lado, o capitalista pode acumular mais e mais e, de outro lado, o trabalhador e o consumidor devem respeitar certas regras civis e morais que limitam minimamente esse desejo de consumir. Assim, ao mesmo tempo em que estimula os indivíduos a consumir sempre mais, o capitalismo encontra estratégias para defender o seu desejo de acumular regulando a insaciabilidade dos consumidores.

No novo espírito do capitalismo, o objetivo permanece o mesmo: o lucro. Contudo, o modo de atingir esse objetivo mudou: a *rede*. Também conhecido como capitalismo informacional ou cognitivo, é um conjunto de doutrinas e práticas econômicas relacionadas à terceira fase de desenvolvimento do capitalismo e que tem como mola propulsora o acúmulo e uso de conhecimentos, principalmente, na área da tecnologia da informação. No capitalismo de rede se percebe o aumento significativo da troca de ideias e informações através dos recursos oferecidos pelas novas tecnologias. Desse modo, cresce a dependência tecnológica, principalmente com relação à obrigação de estar conectado e ativo na rede.

Além disso, é característico do novo espírito do capitalismo utilizar as redes para produzir projetos. Como a característica básica do projeto é a transitoriedade, a vida passa a ser idealizada como uma sucessão de projetos. Para a execução desses projetos não basta ser especialista na área em questão. Hoje se valoriza também, e muito, a sociabilidade no ambiente de trabalho. Ele é bom se executa um projeto até o fim com toda competência e dedicação possível e se é capaz de mobilizar toda a equipe de trabalho:

Isso significa que, na cidade por projetos, o grande não é somente aquele que sabe engajar-se, mas também aquele que é *capaz de engajar os outros*, de obter envolvimento, de tornar desejável o ato de segui-lo, porque inspira *confiança*, é *carismático*, sua *visão* produz entusiasmo, qualidades estas que fazem dele o animador de uma equipe que ele não dirige de modo autoritário, mas pondo-se à *escuta* dos outros, com *tolerância*, reconhecendo e *respeitando as diferenças*. Não se trata de chefe (hierárquico), mas de integrador, facilitador, *inspirador*, congregador de energias, *impulsionador de vida*, sentido e autonomia (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 147).

O funcionamento das empresas nesse novo espírito do capitalismo mobiliza grande quantidade de trabalho intelectual e afetivo fornecido gratuitamente pelos trabalhadores. Como elas fazem isso? Substituindo o controle externo pelo autocontrole. Se nas grandes empresas da segunda caracterização do capitalismo o papel do capataz e do supervisor era muito importante, agora o trabalhador ganha autonomia e liberdade. Mas essa autonomia e liberdade o obrigam a ser fiscal do seu trabalho e dos outros. Antes o capitalista precisava gastar com alguém que seria pago apenas para fiscalizar o trabalho dos outros. Agora ele transfere essa responsabilidade dos custos do controle para os empregados e para os próprios clientes.

Na verdade, o trabalho de Boltanski e Chiapello se aproxima muita da famosa distinção entre o Taylorismo/Fordismo e Toyotismo. Taylorismo e Fordismo são formas de organização da produção industrial que revolucionaram o trabalho fabril durante o século XX. Esses dois sistemas visavam à racionalização extrema da produção e, conseqüentemente, à maximização da produção em um menor espaço de tempo e dos lucros dos detentores dos meios de produção através da exploração da força de trabalho dos operários. Os trabalhadores deveriam ser organizados de forma hierarquizada e sistematizada; ou seja, cada trabalhador desenvolveria uma atividade específica no sistema produtivo da indústria (especialização do trabalho).

Já o Toyotismo é o modelo japonês de produção, criado pelo japonês Taiichi Ohno e implantado nas fábricas de automóveis Toyota, após o fim da Segunda Guerra Mundial. O objetivo era produzir somente o necessário, reduzindo os estoques (flexibilização da produção), produzindo em pequenos lotes, com a máxima qualidade, trocando a padronização pela diversificação e produtividade. As relações de trabalho também foram modificadas, pois agora o trabalhador deveria ser mais qualificado, participativo e polivalente, ou seja, deveria estar apto a trabalhar em mais de uma função.

O novo espírito do capitalismo é caracterizado por uma liberação generalizada ou, nos termos toyotistas, por uma flexibilização generalizada. Ele assume a pauta das lutas de 1968, como os estímulos à mobilidade, abertura, flexibilidade, pluricompetência, criatividade,

conectividade, entre outros. Dessa maneira, o capitalismo contemporâneo encontrou uma maneira de, ao mesmo tempo, responder aos seus críticos sem abrir mão da acumulação mediante a mais-valia. Num mesmo movimento, o novo espírito do capitalismo foi capaz de libertar o trabalhador das formas opressivas do velho capitalismo e forçar o engajamento do trabalhador na produção como meio de auto realização. Isso, contudo, são novas formas de controle, mais palatáveis e mais veladas.

Hoje o bom empregado é aquele que se doa à empresa com todas as suas competências e com seu capital social. Ele precisa mobilizar pessoas que possam fazer por ele aquilo que os impedimentos temporais e espaciais não o deixam fazer. Nesse sentido, não há mais uma separação nítida entre vida pessoal e vida profissional:

Num mundo conexcionista, a distinção entre vida privada e vida profissional tende a desvanecer-se sob o efeito de duas mesclas: por um lado, entre as qualidades da pessoa e as propriedades de sua força de trabalho (indissociavelmente misturadas na noção de competência); por outro lado, entre a posse pessoal – em primeiro plano, a posse de si mesmo – e a propriedade social, consignada na organização. Torna-se então difícil fazer a distinção entre o tempo da vida privada e o tempo da vida profissional, entre jantares com amigos e jantares de negócios, entre elos afetivos e relações úteis etc. (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 193).

Como complementos do capital econômico surgem o capital social (conexões) e o capital de informação (bancos de dados). A importância desse capital é tão grande que obriga o trabalhador a estar disponível ou online 24 horas por dia, via sistemas de comunicação. Estar conectado e ter boas relações são tão importantes quanto o capital econômico. Estar conectado ou fazer parte de uma rede de contatos privilegiados significa estar incluído. Aquele que não se encontra conectado é excluído. Dessa forma, importa a capacidade de trabalhar bem em grupo e possuir uma rede de relações apropriadas à execução do projeto.

Assim, por exemplo, as qualidades que, nesse novo espírito, são penhores de sucesso – autonomia, espontaneidade, mobilidade, capacidade rizomática, polivalência (em oposição à especialização estrita da antiga divisão do trabalho), comunicabilidade, abertura para os outros e para as novidades, disponibilidade, criatividade, intuição visionária, sensibilidade para as diferenças, capacidade de dar atenção à vivência alheia, aceitação de múltiplas experiências, atração pelo informal e busca de contatos interpessoais – são diretamente extraídas do repertório de maio de 68 (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 130).

Apenas para ilustrar esse capitalismo de rede, podemos falar de uma pesquisa feita pelos matemáticos suíços Stefania Vitali, James B. Glattfelder e Stefano Battiston (2011) que revela que 147 empresas, fortemente inter-relacionadas, controlam cerca de 40% da riqueza total de um primeiro núcleo central de 1318 empresas analisadas por eles. Pesquisas

anteriores já haviam identificado que algumas poucas empresas controlam grandes porções da economia, mas esses estudos incluíam um número limitado de empresas. A pesquisa feita por esses suíços pode falar sobre isso com a autoridade de quem analisou uma base de dados com 37 milhões de empresas e investidores. A análise identificou 43060 grandes empresas transnacionais e traçou as conexões de controle acionário entre elas, construindo um modelo de poder econômico em escala mundial. Refinando ainda mais os dados, o modelo final revelou um núcleo central de 1318 grandes empresas com laços com duas ou mais empresas - na média, cada uma delas tem 20 conexões com outras empresas. Os dados são ainda mais estarrecedores se forem ainda mais depurados, pois apontam que esse grupo de 1318 empresas controla cerca de 60% das vendas realizadas no mundo todo.

Esta pesquisa nos ajuda também a perceber a distinção entre a estratégia de “rede” entre trabalhadores e a “rede” entre empresas. Elas são duas faces do mesmo sistema de produção, mas não são a mesma coisa. De um lado, o trabalhador é obrigado a criar uma rede de relacionamentos que lhe dê condições de otimizar o seu trabalho. Essa rede de relacionamentos é mais importante que a especialização em uma determinada área, pois pode estabelecer trocas de favores que o ajudam a alcançar as metas projetadas pela empresa.

De outro lado, como ilustra a pesquisa dos matemáticos suíços, as empresas também se aproximam e criam grandes redes de cooperação que diminuem os custos e otimizam e abreviam o tempo das operações. Essas redes entre empresas são estruturas, são acordos, com escopo relacionado à vantagem competitiva. As circunstâncias que podem ensejar sua formação estariam ligadas à necessidade dessa vantagem competitiva que, no contexto atual, se dá praticamente em todos os mercados. São exemplos desse tipo as redes topdown e as rede horizontais. No primeiro caso, elas se caracterizam por modelos nos quais pequenas e médias empresas se tornam fornecedoras de bens e serviços para uma grande empresa. É uma rede na qual o fornecedor é altamente dependente das estratégias estabelecidas pela “empresa mãe”. Já as redes horizontais são associações estabelecidas entre empresas de um mesmo segmento para ter acesso a competências complementares e compartilhar custos e riscos. Neste tipo de aliança, é mais perceptível a troca de benefícios mútuos, pois se pode explorar um marketing coletivo, efetuar compras em conjunto e, desse modo, reduzir os custos de suas operações.

Para o sucesso dessas redes a flexibilidade é muito importante. Nesse sentido, ser flexível se tornou sinônimo de ser competente. No caso do trabalhador, ele deve se adaptar às demandas de tempo, o que pode se revelar em jornadas longas durante curtos períodos ou jornadas curtas durante longos períodos. Isso significa que a empresa flexível exige

permanente disponibilidade por parte do trabalhador, ainda que seus serviços não sejam efetivamente usados.

Na mesma lógica, é interessante perceber também uma nova atividade que é transferida aos consumidores. Alvin Toffler e Heide Toffler chamam essa ocupação de *prosumir*. Somos *prosumidores*, pois as empresas delegam ao consumidor tarefas que antes pertenciam a elas. Produzimos e consumimos atividades em casa e socialmente que não são remuneradas, mas que são fundamentais para a economia:

Imagine que, em média, uma simples transação convencional, se realizada no balcão de atendimento do banco, poderia levar, vamos dizer, dois minutos. Isso significa que os clientes realizam 28 bilhões de minutos de trabalho não-remunerado, o que de outra forma poderia exigir a contratação de mais de 200 mil funcionários em horário integral (TOFFLER, A. TOFFLER, H., 2012, p. 233).

Cada vez mais o que fazemos sem dinheiro tem um impacto maior sobre o que fazemos com dinheiro. Tradicionalmente fala-se que todo ser humano possui dois empregos. O primeiro é o oficial e remunerado. O segundo é o trabalho não-remunerado executado em casa. *Prosumir* seria o nosso terceiro emprego, também não-remunerado. A sua diferença fundamental para o segundo emprego é que ele movimenta a economia. Seja eliminando vagas de trabalho nas empresas, seja economizando tempo e dinheiro para as empresas.

Incorporados à exigência de mais autonomia e mais liberdade, os ideais de flexibilidade, mobilidade e conectividade transformaram o indivíduo contemporâneo num ser sem personalidade. Um *zumbi*. Quanto mais flexível e adaptável for o sujeito, mais condições ele terá de se destacar dos demais e se sentir incluído na rede. Sacrifica-se a própria personalidade em nome de ser aceito pelo outros, integrar-se ao sistema para não ser descartado.

A adaptabilidade, ou seja, a capacidade de tratar sua própria pessoa como um texto que poderia ser traduzido para diferentes línguas, constitui uma exigência fundamental para circular nas redes garantindo a passagem através da heterogeneidade de um ser definido minimamente por um corpo e por um nome próprio a ele vinculado. Considerada do ponto de vista desse novo modelo de excelência, a permanência, sobretudo a permanência de si mesmo ou o apego duradouro a “valores”, é criticável como rigidez inconveniente e até patológica e, segundo os contextos, como ineficiência, impolidez, intolerância, incapacidade para comunicar-se (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 466).

Essa breve descrição, com a ajuda de Boltanski e Chiapello, do novo espírito do capitalismo, será útil no decorrer do nosso trabalho, pois ajudará a entender como flexibilidade, mobilidade, conectividade e adaptabilidade são importantes para compreender o

cenário no qual a educação está inserida. Além disso, não podemos esquecer que a educação sempre esteve ligada aos temas da liberdade e autonomia, que também foram incorporados pelo capitalismo. No próximo subitem veremos como esse novo espírito do capitalismo transformou o consumo em consumismo.

### 1.1.1.2 Consumo e consumismo

Antes de avançarmos nesse tema é preciso fazer uma distinção entre *consumo* e *consumismo*. Quando falamos em consumo estamos tratando de um aspecto trivial da vida humana. Afinal de contas, precisamos consumir para sobreviver. Contudo, quem consome para sobreviver sabe que é necessário diferenciar entre as necessidades naturais e as necessidades artificiais. As necessidades naturais, de modo especial, são as necessidades físicas e biológicas. Ou seja, precisamos, por exemplo, comer, beber, dormir, sentir-nos aquecidos e ir ao banheiro. Desde os primórdios consumimos para satisfazer essas necessidades.

De outro lado, as necessidades artificiais são criadas e desenvolvidas desde a infância. São necessidades que invadem o mundo natural do ser humano e que, muitas vezes, precisam ser satisfeitas antes mesmo das necessidades naturais. Através de instituições, como a própria escola, e de estratégias de marketing, o sujeito se vê obrigado a satisfazer necessidades que parecem ser vitais para a construção da sua identidade. O interessante em relação a isso é que elas não são artificiais no sentido de algo criado do nada. Essas necessidades são o resultado do desprezo pelas necessidades naturais e da pressão social para a satisfação de novas necessidades. Dessa forma, a criação dessas necessidades e a pressão social pela sua satisfação é que nos leva ao que é conhecido como *consumismo*.

No entanto, é importante dizer que algumas necessidades que antes eram artificiais já não o são mais. Vejamos o exemplo do computador e do telefone. Certamente eles não são produtos ligados a necessidades humanas naturais. Contudo, é inegável a importância desses dois equipamentos na conjuntura atual. O problema não reside no fato de um indivíduo comprar *um* computador ou *um* telefone. Nesse caso, poderíamos tratar esse indivíduo como *consumidor*. De outro lado, se ele trocasse o computador ou o telefone a toda hora ou se tivesse muitos deles só para exibi-los aos outros, então poderíamos chamá-lo de *consumista*.



Para entender melhor essa diferença, em termos marxistas, podemos afirmar que as mercadorias possuem um *valor de uso*. Para Marx, é a utilidade de uma coisa que lhe dá um *valor de uso*. Os produtos do trabalho humano têm diferentes *valores de uso* que se desenvolvem à medida da transformação da sociedade. No estágio atual da humanidade, é possível, por exemplo, pensar a sociedade sem a energia elétrica? Certamente não. A humanidade viveu muitos séculos sem a energia elétrica, mas hoje ela assumiu uma importância social tal que seu consumo se tornou imprescindível. Por isso, Marx entendia que o *valor de uso* é uma categoria econômica transitória.

Diferente do consumo, o consumismo não é uma característica humana, mas uma exigência da sociedade capitalista. Nessa passagem do consumo enquanto aspecto trivial da vida humana para o consumo enquanto atributo da sociedade, o consumo se torna a própria razão da existência humana. O ser humano passa a ver no consumo o caminho para a felicidade, ou seja, o consumismo acaba agregando novos valores ao corpo social. De acordo com o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2008, p. 20):

Pode-se dizer que o “consumismo” é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes e, por assim dizer, “neutros quanto ao regime”, transformando-os na *principal força propulsora e operativa* da sociedade, uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação sociais, além da formação de indivíduos humanos, desempenhando ao mesmo tempo um papel importante nos processos de auto-identificação individual e de grupo, assim como na seleção e execução de políticas de vida individuais.

Para Bauman, o consumo como fenômeno que regulamenta as ações sociais, políticas e cotidianas é uma característica das sociedades contemporâneas. Se o mercado passa a ser o novo espaço regulador da vida, é através das leis de mercado que as relações de poder, identidade e inclusão e exclusão passam a ser reajustadas. Nessa sociedade, os seres humanos se tornam promotores e, ao mesmo tempo, mercadorias.

Adorno (1986, p. 137), numa bela passagem do seu texto *Sobre música popular*, forneceu uma pista para compreendermos que há uma espécie de processo de moldagem, afetando tanto os objetos produzidos quanto os sujeitos consumidores:

Em nossa presente sociedade, as próprias massas são moldadas pelo mesmo modo de produção que o material a elas impingidos. Os usuários da diversão musical são eles mesmos objetos, ou, de fato, produtos dos mesmos mecanismos que determinam a produção da música popular.

Nessa passagem, Adorno fala especificamente sobre a música popular. No

entanto, essa tese abarca toda a sua obra, pois ele entende que a *Indústria Cultural* impõe gostos e preferências às massas, modelando suas consciências ao inserir o desejo de necessidades dispensáveis. Ela é tão eficaz nessa tarefa que os indivíduos não percebem o que ocorre, impedindo a formação de pessoas capazes de julgar e de decidir conscientemente. Mascarada em meio aos programas de TV, filmes, rádios, revistas e jornais está uma força regida em função do lucro. Ao chegar em casa, os indivíduos são bombardeados a todo o momento com anúncios e clichês que visam garantir o seu comprometimento com a produção e o consumo.

Funde-se por isso com a propaganda, que se faz tanto mais onipotente quanto mais parece absurda, onde a concorrência é apenas aparente. Os motivos, no fundo, são econômicos. É evidente que se poderia viver sem a indústria cultural, pois já é enorme a saciedade e a apatia que ela gera entre os consumidores. Por si mesma ela pode bem pouco contra esse perigo. A publicidade é o seu elixir da vida. Mas, já que o seu produto reduz continuamente o prazer que promete como mercadoria à própria indústria, por ser simples promessa, finda por coincidir com a propaganda, de que necessita para compensar a sua não fruibilidade (ADORNO, 2002, p. 39).

Numa sociedade voltada para o consumo, a mercadoria, enquanto objeto ou produto, é menos importante do que o consumidor. Já não se compete por oferecer o melhor produto. A competição é pelos consumidores. Seduzir consumidores é mais importante que, por exemplo, produzir um determinado produto com qualidades que sejam capazes de deixar o consumidor satisfeito. Prova disso é que hoje o orçamento das grandes empresas prevê investimentos de até 30% em marketing e publicidade. Vejamos o exemplo americano, europeu e japonês:

Em 2004, as corporações americanas investiram 264 bilhões de dólares em publicidade e propaganda em jornais, revistas, televisões, rádios, malas diretas, publicações comerciais, agendas telefônicas e também na internet. Nesse mesmo ano, os anunciantes europeus gastaram 125 bilhões de dólares em publicidade e os japoneses, 56 bilhões (TOFFLER, A. e TOFFLER H., 2012, p. 32).

Bauman (2008) afirma que o jogo do mercado é fabulado por três regras: a primeira regra assevera que todo produto é vendável e visa ser consumido; a segunda, que esse consumo está vinculado à satisfação de desejos; e, por fim, a terceira regra afirma que o valor a ser pago depende diretamente da confiabilidade da promessa de satisfação e da intensidade de desejos. Aqui poderíamos acrescentar uma quarta regra que é a de fabricar produtos sob medida para o consumidor. A mesma indústria fabrica os mesmos produtos com qualidades diferentes para consumidores diferentes. O carro mais simples não precisa de *air*

*bags*, pois, se ele bater, morre apenas um consumidor pobre. Ou seja, gerada a necessidade, os produtos são feitos sob medida para os consumidores: maior ou menor qualidade dos produtos segundo o maior ou menor poder de compra. Como se vê, essa sociedade de consumidores se caracteriza principalmente por uma reconstrução das relações humanas fundamentada nas relações entre consumidores e objetos de consumo.

Se pensarmos nas pessoas como mercadorias, podemos ilustrar essa sociedade de consumo com muitos exemplos. Nos dias atuais, qualquer profissional que esteja em busca de um trabalho ou até mesmo de uma vaga no mundo acadêmico precisa vender a sua imagem. É muito mais importante a imagem que você consegue promover, por meio de currículo e outras estratégias, do que propriamente a capacidade para executar determinada função. Há sites na internet que vendem acessos: 2000 acessos por x, 20000 acessos por 2x. Assim, o dono de um blog ou algo parecido se torna supostamente mais conhecido e importante e pode se vender melhor como mercadoria. Sobre isso afirma Bauman (2008, p. 20):

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A “subjetividade” do “sujeito”, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável.

O ser humano se vê obrigado a consumir mais para se destacar dos demais. Roupas, acessórios, produtos de beleza, cirurgias plásticas, carros e até mesmo a compra de certificados de participações em cursos e eventos. Algumas tentativas, como, por exemplo, as participações em um *reality show*, mostram o desespero das pessoas em conseguir a atenção dos demais. Tudo com o objetivo de promover uma imagem capaz de fazê-lo ser escolhido na grande prateleira do mercado social. Trata-se de uma necessidade inerente ao modo capitalista de produção, despertando no indivíduo a necessidade de agradar, ser reconhecido e valorizado no mercado. Diz Bauman (2001, p.99):

Lembre-se, por exemplo, o formidável poder que os meios de comunicação de massa exercem sobre a imaginação popular, coletiva e individual. Imagens poderosas, “mais reais que a realidade”, em telas ubíquas estabelecem os padrões da realidade e de sua avaliação, e também a necessidade de tornar mais palatável a realidade “vivida”. A vida desejada tende a ser a vida “vista na TV”.

Geralmente as pessoas pensam que suas tentativas de se destacar dos demais contribuem para a construção de uma identidade singular. Ávidos por se destacar dos demais,

procuram em lojas e outros estabelecimentos comerciais as ferramentas que possam lhes ajudar a parecer valiosos e consumíveis. Usam roupas, cortes de cabelo e objetos que lhes fornecem a falsa sensação de que são diferentes de todos os outros. O que acontece, na verdade, é que passam da condição de sujeitos sem rosto de uma sociedade massificada para a condição de uma mercadoria igual a todas as outras. Tudo o que desejam, mesmo sem saber, é se tornar a mercadoria mais desejada, mais comentada, mais cobiçada e mais reconhecida<sup>1</sup>. Não importa quais meios serão empregados para alcançar o reconhecimento desejado. Na verdade, o que essas pessoas não suportam é o fato de serem ignoradas, de ficarem na prateleira como mercadoria sem procura.

Outra característica importante dessa sociedade para o consumo é o poder dos dispositivos eletrônicos, principalmente os móveis, sobre seus proprietários. Uma aluna de graduação me confidenciou certo dia que estava no 23º smartphone desde que havia começado a usar este tipo de equipamento. Isso mesmo, 23 aparelhos celulares num período de sete anos. O mercado de produtos eletrônicos se renova com uma velocidade estupenda. Através de campanhas de marketing cada vez mais elaboradas, se convence as pessoas que seus atuais aparelhos já se tornaram obsoletos. Dessa forma, elas induzem o indivíduo a trocar seu aparelho para não se sentir inferior aos donos de aparelhos mais atuais<sup>2</sup>.

Não é por acaso que este é o mercado que mais cresce no mundo. Esses dispositivos, aliados a internet, permitem que as pessoas façam compras e se comuniquem com outras pessoas sem precisarem encontrá-las pessoalmente. Afinal, o encontro face a face pode ser acompanhado de uma série de ‘inconvenientes’ como, por exemplo, o de perder a máscara de ilusão que é a sua vida. Além disso, é possível não apenas comprar objetos pela internet, mas, através de sites de encontros, estabelecer relacionamentos e também encontrar parceiros casuais ou não.

O mercado de relacionamentos também é um mercado que chama atenção, pois, tal como as mercadorias, também os relacionamentos se tornam obsoletos. O mercado não respeita fronteiras. As próprias pessoas e seus relacionamentos são ‘mercadorizados’ e podem ser escolhidos e adquiridos nas prateleiras eletrônicas. Hoje se está com alguém, mas talvez esse alguém no dia seguinte esteja ultrapassado. Assim como o celular velho e que não oferece as mesmas funções que o celular de última geração, a companheira ou companheiro

---

<sup>1</sup> O tipo de reconhecimento buscado nessa situação não é o tipo de reconhecimento do qual trataremos mais adiante.

<sup>2</sup> Não são apenas os aparelhos eletrônicos que dominam o mercado, mas também o crescimento do mercado de acessórios para esses aparelhos. Hoje é possível, por exemplo, encontrar capas de proteção para celulares decoradas com diamantes ou outras pedras preciosas.

também envelhece e, aproveitando a metáfora, talvez um novo relacionamento venha acompanhado de um parceiro ou parceira com novas ‘funções’.

Além disso, o mercado viabilizado pelos dispositivos eletrônicos e pelas redes sociais se complementa. Essa união perpetua a lógica dos relacionamentos sem compromisso e de curtíssimo prazo. A possibilidade da desconexão imediata com a pessoa virtual torna o rompimento da relação descomplicado e indolor. Estamos a um toque ou a uma mensagem de dizer que não queremos mais um relacionamento. Não precisamos enfrentar face a face as dificuldades de um rompimento.

O casamento, que se tornou um espetáculo que também é comercializado, pode durar apenas alguns meses. Afinal, o divórcio deixou de ser algo raro para se tornar algo ordinário. O IBGE divulgou que nos últimos três anos no Brasil o número de divórcios cresceu anualmente cerca de 45%. Ou seja, se o companheiro/a não serve mais ou se está ultrapassado, troque. Na sociedade voltada para o consumo, os laços humanos não precisam ser trabalhados. Para que gastar energias e dinheiro para salvar um relacionamento se você pode trocar de parceiro/a? Essa é a lógica de um mercado onde tudo pode ser comercializado.

Nas famílias, os pais, maridos e esposas trabalham muitas horas para garantir uma renda maior. A consequência é que eles permanecem muito tempo longe de casa. Para substituir a sua presença compram objetos e presenteiam seus cônjuges e filhos. É como se tentassem materializar o amor. Buscam compensar a ausência com presentes. É um ciclo sem fim: trabalhar mais para consumir mais e se destacar mais. Quando se destaca, se quer permanecer à frente dos demais. Para permanecer à frente dos demais, há que trabalhar mais. Trabalhando mais, se permanece mais tempo longe da família. Compensa-se essa ausência consumindo mais. Enfim, se existe um fim nesse ciclo, o fim é sempre o consumo.

Outro aspecto importante dessa sociedade voltada para o consumo é que ela não mais encontra resistências estruturais, culturais, ideológicas ou religiosas. A própria religião passou por uma reciclagem e aderiu ao consumo. Não mais se preza a vida religiosa centrada em práticas espirituais, vida contemplativa ou sacrifícios. A religião se tornou hedonista e festiva. Os valores que realmente importam numa sociedade de consumo são a velocidade, o prazer instantâneo, o excesso e o desperdício.

Não apenas a profusão de mercadorias cresce na sociedade de consumo, pois não adianta apenas oferecer as mercadorias. É mais importante criar os consumidores e suas necessidades, desejos, sonhos. Na linguagem do mercado, depois que você escolhe o produto que vai vender, você deve escolher o seu público alvo. Escolhido o público alvo, corre-se atrás de estratégias que convençam as pessoas que elas não podem viver sem aquele produto.

Às vezes até se inverte essa ordem; geram-se os desejos nas pessoas e só depois se criam os produtos para satisfazê-los. Um exemplo disso foi o Parque de diversões Beto Carrero. Bem antes de existir o Parque, fez-se propaganda gerando expectativas. Depois foram feitas consultas à população se o marketing ‘havia pegado’. Constando que sim, o Parque foi então construído a partir dessas expectativas, desejos, ‘necessidades’, com margem de erro mínima.

Nesse sentido, ocorre o que poderíamos chamar de alienação da vontade de querer. Tal qual a alienação da força de trabalho pensada por Marx, a vontade de querer é separada do sujeito e passa por uma reificação. Se no passado o homem consumia para sobreviver, para ter segurança e, mais recentemente, para acumular, ter comodidade e usufruir do respeito que o acúmulo de bens lhe concedesse, na sociedade consumista o ser humano consome para ser feliz.

A grande promessa da sociedade de consumidores é que quanto mais você consumir mais você verá seus desejos satisfeitos. Assim, quanto mais seus desejos forem satisfeitos, mais você será feliz. Nessa sociedade, o consumo é visto como sinônimo de felicidade. É como se a felicidade estivesse colada à mercadoria. Contudo, objetivamente, a mercadoria pode trazer ao indivíduo apenas um prazer instantâneo. Prazer que advém mais do ato de consumir do que propriamente da mercadoria e sua utilidade.

Esse prazer imediato é o resultado da satisfação dos seus desejos. Ocorre que, no processo de alienação da vontade de querer, o conteúdo dos desejos passa por uma verdadeira atualização. Se isso não bastasse, também acontece a criação intensa de novas necessidades e novos desejos. Com o surgimento de novos desejos é necessária a criação de novas mercadorias, como vimos no exemplo acima. Essas novas mercadorias trazem embutidas em si a criação de novos desejos e novas mercadorias.

Tudo isso acontece porque adquirimos mercadorias novas e, em seguida, as descartamos. A alienação da nossa vontade de querer, faz com que vejamos na mercadoria recém-adquirida um produto que precisa ser descartado e substituído. A felicidade de sua posse tem prazo limitado. Essa é a lógica: consumir, desfrutar e descartar. É como se o produto comprado nunca fosse capaz de satisfazer de forma aceitável as nossas necessidades e desejos. O detalhe, contudo, é que na promoção das mercadorias, o sujeito é levado a crer que ela irá satisfazer totalmente as suas necessidades produzindo a tão sonhada felicidade. Bauman (2008, p. 112) afirma:

Consumidores plenos não ficam melindrados por destinarem algo para o lixo; *ils (et elles, bien sûr) ne regrettent rien*. Como regra, aceitam a vida curta das coisas e sua morte predeterminada com equanimidade, muitas vezes com um prazer disfarçado,

mas às vezes com a alegria incontida da comemoração de uma vitória. Os mais capazes e sagazes adeptos da arte consumista sabem que se livrar de coisas que ultrapassaram sua data de vencimento (leia-se desfrutabilidade) é um evento a se *regozijar*.

Na verdade, o que mais encontramos na sociedade de consumo é insatisfação. Afinal, as mercadorias não são feitas para satisfazer plenamente o seu comprador. Elas são vistas como obsoletas e desprezíveis antes mesmo de serem aproveitadas. O prazer instantâneo do sujeito está no consumo e não na mercadoria. É o ato de consumir que move as ações dos sujeitos. A infelicidade não ocorre apenas pela insatisfação com as mercadorias, mas principalmente porque muitos não conseguem consumir o que desejam.

Dessa forma, outra faceta dessa sociedade de consumidores pode ser observada na impossibilidade de consumir. O consumismo alimenta a violência, a imoralidade, a injustiça e a deslealdade. Se a felicidade está no consumo, é natural que as pessoas tudo façam para consumir. Empregam-se todos os meios, lícitos e ilícitos, para ver essa necessidade de consumo satisfeita.

Talvez o grande perigo de uma sociedade de consumo, sobretudo naquelas em que as pessoas têm condições desiguais, seja exatamente a fragilização e a desestabilização emocional dos sujeitos. A sociedade consumista é, em primeiro lugar, dominada pela crescente insatisfação. Nunca se está satisfeito. A total satisfação é um alvo prometido, mas impossível de ser atingido. É uma característica da sociedade consumista alimentar um sentimento de culpa naqueles que fracassam em consumir. O medo de ser menosprezado e excluído leva mesmo os mais carentes a deixarem de satisfazer suas necessidades básicas, dispendendo seus poucos recursos em produtos associados à felicidade, à realização e ao reconhecimento social.

Uma economia voltada para o consumo precisa de pessoas insatisfeitas e infelizes. A convicção gerada artificialmente por uma constante publicidade de que só o consumo pode reverter tal situação, gera o consumismo, no limite, uma verdadeira doença: o temor da infelicidade causada pelos desejos insatisfeitos. O medo surge porque as pessoas pensam que se os seus desejos de consumo não forem atendidos, jamais serão felizes. A permanente tensão entre carência e consumo como condição de felicidade gera doenças de natureza psíquica, levando ao consumo de psicotrópicos que, por sinal, vem crescendo assustadoramente. Diz Bauman (2008, p. 64):

A sociedade de consumo prospera enquanto consegue tornar *perpétua* a *não-satisfação* de seus membros (e assim, em seus próprios termos, a infelicidade deles)

[...] satisfazendo cada necessidade/desejo/vontade de tal maneira que eles só podem dar origem a necessidades/desejos/vontades ainda mais novos. O que começa como um esforço para satisfazer uma necessidade deve se transformar em compulsão ou vício.

Além disso, esse medo surge de um sentimento cada vez mais enraizado na sociedade de consumo: o sentimento de vergonha. O indivíduo busca determinada posição social e procura mantê-la. Para isso se vê obrigado a consumir. Se não consegue consumir, sente-se envergonhado por possuir objetos ultrapassados ou por não possuir objetos que a sociedade de consumo define como essenciais à felicidade. A autoestima é abalada na medida em que se perde reconhecimento por não conseguir acompanhar os outros em termos de consumo.

As pessoas se tornam inseguras, intolerantes e irritáveis. Tudo o que as impede de consumir resulta em frustração, revolta e agressividade. Para os novos produtos, sonhos de consumo, fazem-se ansiosas filas de espera. Quando algo os frustra na sua expectativa de consumo, portanto, de felicidade, as reações são imprevisíveis. Em 2011, numa loja de Porto Alegre, um grupo de consumidores insaciáveis aguardava a abertura da loja para comprar um novo equipamento de telefonia celular. Quando a loja foi aberta, eles foram informados que o produto não havia chegado. A irritação foi tanta que alguns tentaram agredir o gerente e quebrar a loja.

As pessoas não toleram qualquer coisa que dificulte a luta pela satisfação imediata de seus desejos. Nunca se contentam com o que possuem ou com o que são. Precisam consumir para poder provar que estão à frente e merecem ser reconhecidos pelos demais. Tornam-se intolerantes com qualquer situação que os impeça de alcançar o reconhecimento pela sua capacidade de consumir. O consumo lhes confere poder e valor como mercadoria desejada em que eles próprios se transformam.

Todos somos 'elevados' à condição de mercadoria, de objeto. Olhamos para nossas vidas e nosso corpo como algo que não pode possuir 'defeitos'. O processo natural de nascer e de se desenvolver é motivo de vergonha. Aplicamos às nossas vidas um rígido controle de qualidade típico daqueles usados na produção dos objetos/mercadorias. A vergonha a que somos submetidos, por exemplo, na avaliação do nosso corpo, é algo assustador. Fazem-nos pensar que somos cheios de imperfeições que precisam ser corrigidas através da alimentação, de exercícios, remédios e cirurgias. O corpo com o qual nascemos não é digno dessa sociedade. O mercado de estética, cosméticos, remédios, cirurgias plásticas é o que mais cresce mundialmente, pois é tarefa fundamental do indivíduo dessa sociedade de



consumo cuidar do seu corpo com todos os meios e ferramentas disponíveis. Se ele não o fizer, é um incompetente e fracassado porque não consegue consumir os produtos que o alinhem aos ideais estéticos da sociedade de consumo.

No passado, fazer uma cirurgia era sinônimo de temor e de uma experiência que deveria ser, sempre que possível, evitada. Nos dias atuais, com a preocupação cada vez maior com o corpo, esse procedimento se tornou um desejo, uma necessidade. Nada escapa à lógica do consumo. Desejosas de melhorar rapidamente, as pessoas não apenas aceitam as cirurgias com tranquilidade, como também ficam infelizes quando um médico lhes diz que a intervenção não é necessária. A infelicidade se manifesta principalmente porque o sujeito dessa sociedade de consumo não é capaz de suportar qualquer decisão contrária à satisfação do seu objetivo principal: adaptar-se aos ideais contemporâneos artificialmente construídos para induzir ao consumo.

Nesse sentido, o próprio Estado se rende às estratégias da sociedade de consumo, na medida em que a própria política se adapta às estratégias da produção, comércio e consumo de bens superficiais. Serve de exemplo, nos dias atuais, o esforço para tornar os indivíduos consumidores dignos de crédito. Recebemos ofertas de cartões de crédito ou linhas de crédito todos os dias, estimulando o consumo e a correlata sensação de felicidade. Afinal, para se tornar considerado e respeitado, o indivíduo precisa dispor de recursos, ainda que ao custo do endividamento, para consumir.

Talvez o consumismo seja o aspecto mais proeminente da sociedade complexa, pois implica numa verdadeira inversão de valores. A suprema regra é consumir, antes de tudo, para ter prazer. A explicação dessa compulsão ao consumo é certamente complexa e não pode ser reduzida a este ou aquele fator. No entanto, percebemos com clareza que, nas sociedades complexas, o objetivo aprisiona o subjetivo. O material escraviza o humano. O que importa é o material, o útil, o calculável, o consumível. É a derrota do humanismo pela barbárie consumista. É o consumismo também o responsável por vivermos uma realidade fragmentada, fundada na fluidez e obscuridade. Uma realidade efêmera. A seguir, reúno alguns argumentos sobre esta tese.

### 1.1.2 A sociedade efêmera

A sociedade voltada para o consumo precisa encontrar as condições para se perpetuar. Como apresentado acima, umas das condições fundamentais do atual modo de produção capitalista é que os desejos e, por consequência, as mercadorias, precisam ser obsoletizados e substituídos rapidamente. As mercadorias devem ter durabilidade limitada e não estabelecer vínculos de uso com seus donos. Elas são fabricadas para serem consumidas e gerar prazer imediato: o prazer de consumir. Ou seja, o prazer não é inerente ao valor de uso da mercadoria, mas se reduz ao próprio ato de ter, de consumir<sup>3</sup>. Ter um automóvel de alto luxo com motor extremamente potente sem poder usá-lo, seja pelo risco da violência, da falta de infraestrutura rodoviária ou mesmo dos gastos com combustível ou seguros, pode ser essencial à sensação de felicidade.

Por isso, é importante que desejos e ambições sejam rapidamente substituídos, o que somente é possível numa sociedade em que tudo é efêmero. Objetos, sentimentos e relacionamentos são substituídos na mesma velocidade em que são criados. Tudo é descartável. Talvez por isso a ansiedade seja uma das doenças que dominam a nossa época. Mal terminamos de adquirir uma mercadoria e já desejamos outra. Angustiado, o sujeito só consegue paz temporária quando satisfaz o seu novo desejo.

Numa sociedade na qual tudo é passageiro e os desejos e ambições precisam ser substituídos muito rapidamente, as técnicas de sedução permanente desempenham um papel fundamental. O novo e a criação constante de novas ‘tentações’ contribuem para a formação de indivíduos compulsivos e incapazes de se contentar com outra coisa que não o novo. Essas técnicas de sedução estimulam também a urgência dos prazeres.

O imediato, o agora, o presente, ganha muita importância nessas sociedades. Não há lugar para o obsoleto ou para espera. O indivíduo não pode esperar em função da torturante ansiedade que nele se gera. Um exemplo paradigmático é o dos telefones celulares. Cada vez mais pessoas andam com vários deles enfiados nos bolsos, nas bolsas ou espalhados sobre as mesas no seu dia a dia, mesmo sem necessidade profissional. Consultam-nos a cada instante. Quando tocam, não podem esperar. São prioridade. Interrompem qualquer conversa, qualquer diálogo ou atendimento. Invadem a intimidade e os espaços públicos, tornam-se

---

<sup>3</sup> Um exemplo disso é a quantidade de mercadorias guardadas em nossas casas. Primeiro as adquirimos como se não fosse possível viver sem elas. Algumas delas nós utilizamos. Outras sequer são tocadas (é o caso de roupas que são compradas, mas não são usadas). No fim, o destino é o mesmo: ou elas acabam em caixas ou prateleiras no interior das nossas casas ou acabam no lixo.

imprescindíveis e insuportáveis ao ponto de alguns restaurantes exigirem que os celulares sejam todos deixados na entrada.

O uso desses equipamentos torna-se essencial à boa vida. Na sua falta, o tédio toma conta. O tédio, aliás, é uma das principais características do nosso tempo. Entediamonos com os nossos relacionamentos, nosso trabalho, com a vista da janela, com o silêncio noturno, com o canto dos pássaros, enfim, com tudo que nos cerca. Tornou-se intolerável viver uma vida em que as coisas e os relacionamentos se repetem. Repetição e relações duradouras são sinônimos de tédio. Tudo que se aproxime do comportamento rotineiro é motivo de vergonha, próprio daqueles que não são capazes de viver e experimentar um mundo repleto de novidades. Para combater o tédio é preciso inovar, descartar, substituir o velho pelo novo. Inovar está na ordem do dia para as coisas que possuímos, para o quê somos (corpo, princípios, convicções) e também para as pessoas com as quais nos relacionamos. Perde-se o sentido da permanência, tudo se torna volátil, intercambiável, descartável, na medida do tédio, da ansiedade e do consumo.

Nesse sentido, é inegável a função da mídia eletrônica e do mundo virtual, pois são ágeis, voláteis, frívolos, sem permanência. Afinal, é por meio delas que temos o acesso à informação e o intercâmbio em tempo real. Essa experiência com o mundo virtual, onde tudo é imediato, ajudou a transformar o indivíduo contemporâneo num ser incapaz de suportar todas as formas de espera. Além disso, como afirma Bauman, nessa sociedade na qual tudo é efêmero, a lentidão e a paciência indicam a morte social.

Nesse contexto, o tempo se tornou um bem mais valioso do que a própria liberdade. É uma preocupação constante das pessoas encontrarem formas de utilização racional do seu tempo. Nunca a expressão ‘otimização do tempo’ foi tão utilizada. Não são apenas os adultos que se preocupam com o tempo e o organizam cuidadosamente. Hoje até mesmo as crianças e os aposentados possuem agendas lotadas. Aceleramos nossas vidas com a esperança de que possamos aproveitar cada segundo do nosso dia. Contudo, temos a sensação de que quanto mais ocupamos nossas vidas, menos tempo nos resta. Afirmam Boltanski e Chiapello (2009, p. 189-190):

Poupar, nesse mundo, é, em primeiro lugar, mostrar-se ávaro de tempo e judicioso naquilo a que ele é dedicado. Evidentemente, isso vale sobretudo para o tempo dedicado aos outros: não perder tempo é reservá-lo para estabelecer e manter conexões mais lucrativas, ou seja, as mais improváveis ou as mais longínquas, em vez de desperdiçá-lo na relação com pessoas próximas ou com pessoas cujo trato propicia unicamente prazer de ordem afetiva ou lúdica. Mas a boa administração do tempo livre também significa (e as duas coisas estão frequentemente juntas) acesso à informação e acesso ao dinheiro [...] O tempo constitui o recurso básico para

conectar os atores que controlam o acesso ao dinheiro, do que depende o orçamento do projeto. Mas, como o tempo não é recurso estocável, esse tipo de poupança não pode ficar parado e deve ser reinvestido permanentemente.

O tempo precisa ser cuidadosamente calculado. É inadmissível perder tempo com pessoas que não podem contribuir para satisfação dos nossos desejos. Construimos redes de relacionamentos que são úteis para alcançarmos nossos objetivos. Na linguagem de mercado, relacionamentos que são mais lucrativos. De que serve desperdiçar tempo com relacionamentos afetivos ou lúdicos? Importa dedicar tempo às pessoas que talvez não gozem da nossa estima, mas que podem servir de ‘escada’ para subirmos no trabalho, na política ou na sociedade.

Tudo é apressado. Os relacionamentos, o trabalho, a educação e todos os outros aspectos da vida humana são acelerados. Não existe espaço na sociedade contemporânea para ociosidade, para os ritos e tudo o que fazemos precisa estar justificado dentro do planejamento ‘racional’ e da celeridade do nosso tempo. Precisamos acelerar nossas atividades cotidianas para incluir outras mais na roda viva que nos faz girar desde a mais tenra idade.

A noção de tempo sofre uma profunda transformação, pois não faz mais sentido a perspectiva de longo prazo. Esgota-se a perspectiva histórica e tudo se reduz ao presente. Importa viver cada momento, experimentar cada instante da vida como o eterno agora. Não há razão para pensar no futuro ou em responsabilidades e consequências de nossas escolhas e ações, pois importa apenas viver o presente e o prazer imediato, no aqui e agora.

O indivíduo na sociedade de consumo acaba assumindo um comportamento irrefletido diante do mundo. Ele não pensa nas consequências das suas escolhas ou mesmo em como elas podem contribuir para o seu futuro. Preocupado com o presente, não se importa em olhar para o futuro e pensar sobre o seu objetivo de vida e nos meios adequados para alcançá-lo. Vive como um *zumbi*, um morto vivo. Não pensa, apenas sobrevive. Egoísta e preocupado apenas com a satisfação imediata dos seus desejos e vivendo numa sociedade onde os valores são voláteis, o indivíduo não se incomoda com os resultados das suas ações.

Como sustenta Gilles Lipovetsky, vivemos sob o domínio do efêmero e da moda. As variações incessantes da moda dominam as relações produtivas e sociais. A moda é fugaz e permite a desqualificação do passado e valorização do novo. Pode-se observar o frenético gosto pelas novidades e o desprezo pelo velho. É como se o velho e o passado fossem sinônimos de coisas ultrapassadas e, por isso, desprezíveis. Os objetos duráveis com valor de

uso não têm espaço nessa sociedade efêmera. Os produtos irrompem céleres já com a marca da fugacidade de sua superação.

Na hipermodernidade, não há escolha, não há alternativa, senão evoluir, acelerar para não ser ultrapassado pela “evolução”: o culto da modernização técnica prevaleceu sobre a glorificação dos fins e dos ideais. Quanto menos o futuro é previsível, mais ele precisa ser mutável, flexível, reativo, permanentemente pronto a mudar (LIPOVETSKY, 2004, p. 57).

Nessa sociedade, na qual tudo é transitório, o novo é objeto de desejo. É insuportável permanecer com os mesmos objetos por longos períodos. Na verdade, as mercadorias e também os relacionamentos não são pensados com base em conceitos de solidez, permanência e uso. A própria subsistência do sistema capitalista produtivista e consumista exige o permanente e cada vez mais rápido descarte dos produtos antigos e sua substituição por outros supostamente mais novos, mais atraentes e eficientes.

No entanto, como tudo pode mudar rapidamente, o próprio impulso de substituição do antigo pelo novo passa por um processo de transformação. Vivemos o que se pode chamar de transformação do passado em mercadoria. O sucesso de vendas de objetos antigos ou rotulados como ‘originais’ é cada vez maior. Um móvel restaurado tem um valor muito superior a um móvel de fabricação recente. As campanhas de publicidade indicam que ao comprar um objeto antigo, o indivíduo é transportado ao passado e as emoções que ele lhe provoca. Na verdade, não há uma valorização da memória ou da tradição. Trata-se apenas de transformar o passado em mercadoria.

Hoje se multiplicam pelo mundo os museus e antiquários. Isso, contudo, não representa um acesso ao passado preservando-o na sua totalidade. Pelo contrário, o passado e as memórias que ele nos provoca são reciclados e reinventados. Ou seja, queremos usufruir dos benefícios do contato com o passado, mas sem abandonar o conforto do presente. Restauramos a fachada de um prédio antigo, mas o seu interior é totalmente adaptado para proporcionar o conforto do presente. Embora cada vez mais sejamos atraídos pelo passado como uma mercadoria, é o presente e as suas regras mutáveis que nos governam. O passado é apenas um adorno do presente. O quadro antigo na parede é promoção pessoal: sou uma pessoa que além de ter os recursos para adquirir obras valiosas, a obra me confere um atestado de cultura e bom gosto o que, por sua vez, me agrega reconhecimento como alguém de valor.

É difícil apontar uma razão que tenha desencadeado essas transformações presentes na sociedade contemporânea. Mas com certeza um dos aspectos mais importantes

que possibilitou essas mudanças é o que poderíamos chamar de flexibilização da vida. Essa flexibilização ou liberalização permitiu, por exemplo, a desregulamentação dos mercados financeiros, imobiliários e do trabalho. Sobre isso diz Lipovetsky (2004, p. 54-55):

Assim, testemunha-se um enorme inchaço das atividades nas finanças e nas Bolsas; uma aceleração do ritmo das operações econômicas, doravante funcionando em tempo real; uma explosão fenomenal dos volumes de capital em circulação pelo planeta. Já faz tempo que a sociedade de consumo se exhibe sob o signo do excesso, da profusão de mercadorias; pois agora isso se exacerbou com os hipermercados e shopping centers, cada vez mais gigantescos, que oferecem uma pletora de produtos, marcas e serviços.

Com essa desregulamentação, a especulação financeira e a exploração da mão de obra se tornaram uma realidade indiscutível. A grande diferença no que diz respeito à mão de obra é que no passado o trabalhador percebia sua exploração com mais facilidade. Nos dias atuais, há uma sensação de liberdade com a possível (quando possível) troca de emprego. O que não se percebe é que a mudança de empresa não altera sua condição de explorado.

Cada dia fica mais evidente que as empresas não buscam empregados que fixem raízes e lutem por ascensão profissional. O melhor exemplo é o sistema da Pessoa Jurídica, ou seja, o trabalhador se transforma em empresa cujos serviços outras empresas contratam para tarefas específicas e por tempo limitado. O seguro saúde, aposentadoria etc. ficam por conta do empregado desonerando a empresa.

As empresas desejam empregados flexíveis, em termos de postura, de mobilidade e de tempo. Esperam rápida adaptação e máxima eficiência, sem geração de laços afetivos seja com colegas, seja com a própria empresa. As empresas esperam pessoas criativas, dinâmicas e eficientes, com máxima rentabilidade. Em caso de desajuste, desentendimento ou desinteresse de uma ou ambas as partes, a demissão é o caminho natural, supostamente sem traumas. Como a vassoura que envelhece e é substituída por outra nova, assim é a relação do empregador com empregado. Trata-se de uma relação de estrito interesse econômico, sem interferência de questões pessoais ou familiares. O que muda profundamente esta relação trabalhista são os meios eletrônicos de comunicação que deixam o empregado praticamente vinte e quatro horas por dia à disposição da empresa, esteja ele em horário de trabalho ou não, seja de dia ou de noite, esteja ele de férias ou não. Com isso, a exploração alcança grau máximo, sem ônus para a empresa.

Se o empregado entender que o emprego não lhe agrada mais ou que está ganhando pouco, a empresa espera que peça demissão, sem ela ter o ônus da demissão. Se o empregado deixar de corresponder às expectativas da empresa e ela tiver que demiti-lo, o

ônus para a empresa também não será tão grande porque seu contrato não foi muito longo. Assim, emprego temporário e contratos de curto prazo se tornam fundamentais para dar conta dessa nova realidade.

Na sociedade efêmera, os valores e os conceitos também passam por mudanças significativas. É o caso do conceito de trabalho. Se no passado o trabalho era visto como uma atividade dignificante, hoje importa apenas a satisfação imediata, espera-se que o trabalho seja satisfatório por si mesmo e em si mesmo. Não importa se a função desempenhada produz algum benefício para a sociedade ou mesmo para as futuras gerações. Na sociedade do espetáculo, a pessoa é admirada pela sua capacidade de se destacar dos demais e servir como referência de uma vida desejada. Dessa forma, o objetivo é trabalhar bastante, mas apenas com o objetivo de poder consumir e se destacar dos demais.

Destacar-se dos demais pode ser um objetivo que pressupõe exagerada liberdade. No entanto, trata-se de uma liberdade ilusória, pois ela se inscreve no horizonte fixo do consumir. Mesmo com toda essa aparente liberdade talvez esta seja a época em que somos mais impotentes. O desejo de consumir o novo alimenta a compulsão de livrar-se do ‘velho’. A angústia toma conta de nossa existência, pois nunca estamos satisfeitos com o que temos ou com o que somos. Precisamos nos livrar do passado e do ultrapassado e substituir o passado pelo atual. Ultrapassado não significa sem serventia; significa simplesmente não atual. Mesmo que um produto antigo seja melhor que o similar novo, é preciso mudar para estar atualizado. De acordo com Bauman (2008, p. 47), somos profundamente dependentes, pois não somos capazes de controlar as situações sociais que podem nos ajudar a nos auto-afirmar.

Além disso, a suposta liberdade coloca o sujeito frente a um mundo de possibilidades, sugerindo que há liberdade de escolha. Falácia cruel, pois poucos são os que têm efetivas condições econômicas de escolher livremente. Dizer que uma pessoa pode consumir o que ela quiser é uma falácia, porque a liberdade de consumir está condicionada aos recursos disponíveis. De acordo com o relatório de 2013 da ONU (Organização das Nações Unidas), cerca de 1,57 bilhão de pessoas vivem em estado de “pobreza multidimensional”<sup>4</sup>, o que representa cerca de 30% da população mundial. Nessas condições, é profundamente cruel colocar as pessoas na posição de escolher entre suas necessidades prioritárias e as atraentes necessidades artificialmente criadas pelo mercado publicitário.

---

<sup>4</sup> De acordo com o Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), “pobreza multidimensional” é aquela em que há carências em várias dimensões, como saúde, educação, moradia e renda. IPM (Índice de Pobreza Multidimensional) foi criado para ir além das medidas tradicionais de pobreza, que se baseavam apenas na renda. De acordo com o índice calculado em 104 países (muitas nações não têm dados suficientes para o cálculo), 2,7% dos brasileiros sofrem de pobreza multidimensional.

Outro dilema relacionado a essa liberdade é que as pessoas são formalmente chamadas a aproveitar todas as oportunidades que se lhes apresentam. Se não conseguir aproveitá-las será considerado incapaz de desfrutar do universo de possibilidades que o sistema lhe oferece.

Estabelecer prioridades, fazer escolhas, tomar decisões não deveriam ser experiências consideradas negativas para o sujeito. Pelo contrário, trata-se de experiências fundamentais para formação da sua identidade. O problema dessas sociedades de consumo é que não são as pessoas que escolhem suas prioridades, mas é o mercado que lhes diz o que é mais importante. Embora seja dura e angustiante a tarefa de escolher quando a liberdade está cerceada pela falta de recursos, ainda assim a decisão deveria pertencer ao sujeito.

Parafrazeando Adorno, poderíamos dizer que não existe uma sociedade verdadeiramente livre ou emancipada sem indivíduos livres e emancipados (ADORNO, 2006, p. 141). Adorno argumenta que a organização da realidade se tornou tão poderosa a ponto de forçar a adaptação dos sujeitos a uma realidade que é, muitas vezes, estranha à sua consciência. São muitas instituições a lhe dizer o que é certo e errado, ou seja, o que é real. O sujeito acredita, então, que deve aceitar essa realidade e negar sua consciência. Numa verdadeira democracia em que liberdade e emancipação não existem apenas no discurso; é importante que a política e também as instituições educativas contribuam para a resistência a essa violenta adaptação:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos (ADORNO, 2006, p. 142).

Somos convencidos a acreditar que gozamos da maior liberdade possível. Trata-se, porém, de uma falsa liberdade. Talvez seja esta a grande falácia das nossas sociedades. Na modernidade, a liberdade e a emancipação eram as principais bandeiras dos grandes pensadores. A nossa época chegou com a impressão de que a liberdade foi conquistada e que basta agora o sujeito escolher o que irá fazer dela. Contudo, como é o consumo que orienta a vida contemporânea, o homem é verdadeiramente livre, se tiver os recursos, para fazer apenas uma coisa: consumir. Ele está livre para consumir, mas nem sempre pode escolher o que vai consumir e nem mesmo o que vai fazer da sua vida profissional e pessoal.



Embora o indivíduo contemporâneo se veja com muita liberdade e um aparente controle total sobre sua vida, talvez em nenhuma época tenha sido tão dependente quanto agora. Isso ocorre também pela dificuldade de lidar com essa liberdade, mas, principalmente porque as obrigações e as exigências do presente são mais amplas e mais onerosas. Quer dizer, toda essa liberdade tem suas consequências. Assumir as responsabilidades em uma sociedade hedonista que prima pelo prazer imediato é um dos desafios da nossa época.

Nesse sentido, cabe observar que ter recursos econômicos não é apenas um benefício no ato da escolha, mas também ônus das escolhas equivocadas. Para quem tem recursos, divorciar-se é razoavelmente simples; para o pobre, ao contrário, as dificuldades são enormes. Por exemplo, para um rico que erra na escolha do parceiro ou parceira de casamento, o divórcio é uma escolha simples, rápida e mesmo tranquila. Para aqueles que pertencem às classes de menor poder aquisitivo, o divórcio é uma decisão a ser pensada, antes de tudo, em função das consideráveis despesas com advogados e do posterior custo de vida não mais partilhado após a separação. Numa sociedade na qual tudo muda, tudo é volátil ou líquido, na expressão de Bauman (2007), o que ontem era considerado normal e saudável, hoje pode ser anormal e patológico. As opiniões e as regras mudam; tudo fica sujeito a transformações. O que hoje é digno de escolha, amanhã pode ser objeto de recusa. Num mundo repleto de possibilidades, o sujeito se percebe frágil e incapaz de fazer escolhas, pelas incertezas que o assolam desde o futuro. A sensação de impotência e insegurança aos poucos deixa a sua vida insuportável.

É desse e de outros temas que trata o livro *Sociedade de risco* de Ulrich Beck (2010). O autor entende que houve uma ruptura dentro da modernidade que a afastou da sociedade industrial clássica, caracterizada pela produção e distribuição de bens, e fez surgir a sociedade de risco, na qual a distribuição dos riscos não corresponde às diferenças sociais, econômicas e geográficas. O desenvolvimento da ciência e da técnica não consegue prognosticar nem controlar os riscos que contribuem decisivamente para criar e que geram consequências severas para a saúde humana e para o meio ambiente. Entre essas ameaças, Beck inclui os riscos ecológicos, químicos, nucleares e genéticos. Tais ameaças geram situações de perigo social que afetam as diversas camadas da sociedade de forma diferenciada, porém de maneira acentuada os menos poderosos. Contudo, como o conceito de sociedade de risco se cruza diretamente com o de globalização e pluralismo, os riscos são universais, afetando nações e classes sociais sem respeitar fronteiras. Assim, Na sequência, tratarei de uma das consequências da globalização, a meu ver, mais importantes na conjuntura atual: a pluralidade.

## 1.2 Sociedades plurais

Qualquer tentativa de investigar os desafios relacionados à educação não pode deixar de lado as significativas transformações culturais pelas quais passaram e passam as nossas sociedades. Com a globalização econômica, começamos a indagar quais seriam as suas consequências para a cultura. Falou-se da possibilidade da criação de uma identidade cultural global. Na prática, no entanto, observamos que não desapareceu a diversidade cultural.

Paradoxalmente, ao contrário de uma cultura universal padronizada, podemos observar o reforço das identidades culturais. Existe, sem dúvida, a universalização, internacionalização e globalização da cultura, mas ocorre também a reação das culturas locais que buscam defender sua identidade. A opção pela generalização de uma língua para uma nação ou de uma linguagem para um grupo são exemplos de estratégias para reforçar e unificar uma identidade. No entanto, é típico das sociedades plurais o conflito entre os grupos que buscam enfatizar suas identidades e aqueles que defendem uma identidade globalizada. Se, de um lado, existem grupos que escolhem uma língua para chamar de sua, de outro lado, há aqueles que defendem uma língua e uma moeda global. Afinal, quando se fala de identidade globalizada, o sentido último é sempre o mercado:

Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” – como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo [...] Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado global” (HALL, 2005, p. 74-75).

Num mundo onde tudo é efêmero e incerto, as pessoas procuram grupos nos quais possam participar e se sentir seguros. Essa busca de identidade levou a uma verdadeira fragmentação cultural, religiosa, artística e política. A fragmentação é um fenômeno que abre espaço para o reagrupamento em torno de identidades primárias: religiosas, étnicas, territoriais entre outras:

Cada vez mais, as pessoas organizam seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que elas são ou acreditam que são. Enquanto isso, as redes globais de intercâmbios instrumentais conectam e desconectam indivíduos, grupos, regiões e

até países, de acordo com sua pertinência na realização dos objetivos processados na rede, em um fluxo de decisões estratégicas (CASTELLS, 1999, p. 41).

Os indivíduos regressam ao passado para poder entender melhor as suas raízes. Existe uma necessidade muito forte de se identificar com um grupo, uma nação ou uma religião para, então, ser capaz de formar a sua própria identidade. Essa necessidade surge da aspiração do ser humano de superar a sensação de efemeridade que ele experimenta. Mesmo se tudo se move e se transforma, a sua identidade precisa ser reconhecida como algo sólido e imutável. Sobre isso afirma Lipovetsky (2004, p. 95):

Na presente situação, a filiação identitária é tudo menos instantânea ou dada em definitivo; ela é, isto sim, um problema, uma reivindicação, um objeto de apropriação dos indivíduos. Meio de construir-se e dizer o que se é, maneira de afirmar-se e fazer-se reconhecer, a filiação comunitária vem acompanhada de autodefinição e autoquestionamento. (...) Trata-se de sermos reconhecidos pelo que somos em nossa diferença comunitária e histórica, pelo que nos distingue dos outros grupos.

Toda forma de desprezo, falta de apreço ou tentativa de inferiorização é imediatamente rechaçada. Geralmente, o indivíduo nessas sociedades plurais clama por reconhecimento. Não apenas um reconhecimento em termos econômicos, como já aconteceu em outras épocas. O reconhecimento desejado pelo indivíduo contemporâneo é também o da sua especificidade, aferida pelas suas raízes coletivas. Diante dos outros grupos, o indivíduo necessita ser reconhecido como igual na diferença. Esperam que sua identidade receba o mesmo respeito e atenção que outras identidades recebem.

No entanto, essa tentativa de preservar a identidade, embora saudável de uma determinada perspectiva, gera inúmeros conflitos, como é o caso das tiranias fundamentalistas. Preocupados em preservar ou resgatar suas raízes nacionais ou religiosas, muitos se organizam no seio da sociedade pluralista, formando grupos sociais que entram em conflito com outros que não se identificam com suas ideias ou normas. Em outras palavras, a busca de identidade e a falta de reconhecimento, geram conflitos de identidade para os quais, até hoje, não se vislumbra um final feliz.

O mundo atual apresenta um cenário em que multidões estão à busca de sua identidade, de seu 'eu'. A busca de identidade e reconhecimento leva as pessoas à objetivação do 'outro'. O 'outro' é procurado como alguém que deve servir para atestar e promover a minha identidade; ele, portanto, serve como ferramenta de autoconfirmação pessoal. Se o 'outro' não se dispuser a reconhecer minha identidade, ele será ignorado e desprezado.

Qualquer discordância ou sinceridade é rejeitada e vista como sinal de inveja ou desejo de fracasso.

É essa problemática que está presente no trabalho de Axel Honneth. Ele entende que a formação da identidade pessoal e a possibilidade de viver a vida em sua plenitude dependem de um conjunto de relações bem sucedidas de reconhecimento recíproco. É adquirindo autoconfiança, autorrespeito e autoestima que o indivíduo consegue sentir-se completo. Contudo, Honneth, na sua postura de teórico crítico, vê nas próprias relações de reconhecimento bloqueios que impedem a autorrealização dos sujeitos. A esses bloqueios ou entraves, Honneth dá o nome de desrespeito, sobre o qual falarei mais detalhadamente no terceiro capítulo.

Outra característica importante dessas sociedades plurais é a grande necessidade de publicizar intimidades. Dividem-se sentimentos, ansiedades e desejos com pessoas que sequer se conhecem. Existe hoje uma verdadeira compulsão por exibir a vida privada. Postam-se fotos, notícias e pensamentos expondo a vida privada, sem medir consequências. As redes sociais cibernéticas oferecem às pessoas a possibilidade de se expressarem, sem ter de enfrentar os outros face a face. Na rede, tudo pode ser dito e divulgado. Na rede, o privado é público, um verdadeiro *Big Brother* virtual.

Assim, um recurso tecnológico que, em tese, poderia ser proveitoso, dá origem a muitas dificuldades que se manifestam socialmente. Nas redes sociais as pessoas (haters) não dividem com as outras apenas coisas do seu gosto, mas também o que elas temem e odeiam. Num primeiro momento, comunidades virtuais são criadas para as pessoas falarem de sentimentos. Muito rapidamente os membros dessas comunidades não conseguem mais ficar apenas discutindo virtualmente sobre o que gostam ou odeiam. Eles precisam sair às ruas, pois apenas discutir não satisfaz. Muitas dessas comunidades servem para pessoas, que não têm coragem de fazer algo sozinhas, localizarem outras para por em prática seus desejos e ambições, não raro violentos e preconceituosos.

A globalização parece ter mais sucesso ao alargar a força da inimizade e as lutas entre culturas do que em promover a convivência pacífica. O intenso contato entre culturas coloca em tela de debate a aceitação das diferenças culturais, a convivência e a tolerância entre os povos. Se, de um lado, observamos a aproximação, de outro, são perceptíveis diversas formas de rejeição da identidade cultural. São exemplos dessas formas a xenofobia, o etnocentrismo e a formação de estereótipos sociais.

Duas práticas resultantes desse contato entre culturas são muito comuns. De um lado, o desejo de rejeitar o diferente leva a extremos como as práticas dos grupos neonazistas.

De outro lado, e essa é prática muito comum nos dias atuais, para anular a diferença se tenta transformar o diferente em semelhante. Tenta-se convencer o diferente de que ele é parecido com os membros de um determinado grupo. Assim, aos poucos, aquilo que o fazia diferente é anulado e ele é dominado pelo grupo.

Os conflitos entre culturas causados pela globalização econômica e pela crescente mobilidade social, que resultam em atos de violência física ou psicológica, precisam ser considerados por quem queira refletir sobre a educação e as instituições educativas na atualidade. O mundo virtual gerou indivíduos cosmopolitas, com acesso a outras culturas, crenças e ideais. O acesso à informação é hoje mais relevante que a própria qualidade de vida. As redes sociais deixaram de ser uma opção e se tornaram necessidade. Não é à toa que no discurso acadêmico ou mesmo popular o termo ‘sociedade’ vem sendo substituído por ‘rede’. Porém, isso não significa que nós já saibamos lidar com esse novo ambiente. Pelo contrário, acessamos informações com facilidade, mas não sabemos o lugar que cada cultura assume nessa sociedade nem reconhecemos sua importância para o desenvolvimento da nossa própria identidade. Sem dominar a arte do convívio e do reconhecimento, o que se impõe é a luta pelo poder, pelo domínio. Como veremos adiante, este é o tema de Honneth, em *Luta por reconhecimento*. Por hora, vale registrar que a alteridade nos ameaça e nos deixa inseguros; por isso, buscamos eliminá-la pela incorporação ou domínio. Sobre isso assevera Bauman (2001, p. 123):

A capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha. Essa capacidade é uma arte que, como toda arte, requer estudo e exercício. A incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se autoperpetuam e reforçam: quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera.

Os conflitos resultantes dos encontros de culturas, a democracia e a representatividade, as ações afirmativas, a discriminação e a exclusão social e outros temas fazem parte da sociedade plural. Nesse sentido, dois conceitos são fundamentais para entendermos essa pluralidade: o multiculturalismo e o interculturalismo. Segundo Carlos Giménez Romero (2003), o pluralismo é a categoria geral de uma sociedade democrática, em que se encontram o pluralismo social, político, jurídico, cultural, artístico, religioso etc.

Em linhas gerais, podemos dizer que o multiculturalismo está no fato de encontrarmos nessas sociedades plurais uma grande diversidade cultural, artística, linguística,

religiosa etc. De outro lado, o interculturalismo é a relação entre etnias, entre povos de línguas diferentes, de religiões distintas etc. Ou seja, é inegável que nos dias atuais temos, num mesmo território, culturas muito diversificadas dividindo o mesmo espaço (multiculturalismo) e que podem ou não estabelecer relações (interculturalismo).

Com relação ao interculturalismo, que no plano normativo se orienta pelos princípios da diferença, igualdade e interação positiva, Romero indica que devemos ter cuidado para não confundir “inclusão real” e “inclusão aparente”. A “inclusão real” é aquela que se contrapõe a toda forma de exclusão. Já a “inclusão aparente” é responsável pelos processos de homogeneização e assimilação cultural. Processos que, mesmo mascarados, são marcados pela opressão dos mais fortes sobre os mais fracos.

A “inclusão aparente” oferece aos indivíduos duas opções: devem escolher entre aceitar se submeter a uma ordem que não respeita a diferença e obriga a abandonar suas raízes ou escolher a exclusão. No caso da “inclusão aparente”, as práticas mais comuns são conhecidas como assimilação e fusão cultural, ou seja, um grupo social ou cultural se torna parte de outro. É o processo pelo qual as minorias étnicas adquirem características culturais dos grupos dominantes. A assimilação cultural normalmente envolve uma transformação gradual e ocorre em vários níveis e torna-se completa quando os novos membros da sociedade se tornam irreconhecíveis em relação aos antigos.

No caso da exclusão social, existem três práticas muito comuns. A primeira delas se refere à discriminação do outro. Ou seja, são aqueles casos em que existe um tratamento desigual entre membros de culturas ou classes diferentes. A segunda prática é a segregação. Delimitam-se espaços onde certas pessoas e outras não podem viver, estudar, divertir-se etc. E a terceira prática é a mais radical, pois se trata de eliminar o outro. Genocídio, etnocídio e limpeza étnica são as práticas mais comuns.

Várias são as dificuldades geradas pela heterogeneidade cultural, política, religiosa, étnica, racial, comportamental, econômica etc. Já que teremos que conviver de alguma maneira, o que fazer para enfrentar essas dificuldades? A complexidade da resposta inicia com as distintas ordens de heterogeneidades encontradas no mundo contemporâneo. De acordo com Stuart Hall, em sua obra *Da Diáspora* (HALL, 2003, p. 52-53), podemos identificar pelo menos seis concepções diferentes de multiculturalismo na atualidade. Dessas, apenas uma pode realmente ser útil para evitar a exclusão social e a assimilação cultural.

A primeira dessas concepções seria o que ele chama de multiculturalismo conservador. Nessa situação, os dominantes buscam assimilar as minorias diferentes às tradições e costumes da maioria. É o que se chama assimilação cultural, ou seja, o processo

pelo qual as minorias étnicas adquirem características culturais dos grupos dominantes. A segunda, Hall identifica como multiculturalismo liberal. De acordo com essa concepção, os diferentes devem ser integrados como iguais na sociedade dominante. A cidadania deve ser universal e igualitária, mas no domínio privado os diferentes podem adotar suas práticas culturais específicas.

Uma terceira concepção seria a do multiculturalismo pluralista. Os diferentes grupos devem viver separadamente, dentro de uma ordem política federativa. É uma forma de segregação cultural. A quarta concepção é chamada de multiculturalismo comercial. Nesse caso, a diferença entre os indivíduos e grupos deve ser resolvida nas relações de mercado e no consumo privado, sem que sejam questionadas as desigualdades de poder e riqueza.

Uma quinta concepção pode ser identificada como multiculturalismo corporativo, pois, nesse caso, a diferença deve ser administrada de tal modo que os interesses culturais e econômicos das minorias subalternas não incomodem os interesses dos dominantes. Nessas cinco concepções podemos observar um traço comum: as majorias devem sempre se submeter às minorias. Ora, sendo assimilada pelos dominantes, ora sendo segregada ou excluída. Afinal, trata-se de uma questão de poder e não de números.

Nesse sentido, Hall fala, ainda, de uma sexta concepção diferente das outras cinco. Ele a chama de multiculturalismo crítico. Nessa concepção, se questiona a origem das diferenças, criticando a exclusão social, a exclusão política, as formas de privilégios e de hierarquia existentes nas sociedades contemporâneas. Além disso, quem comunga dessa concepção sustenta os movimentos de resistência e de revolta dos dominados.

O interessante é que, no plano normativo, seja falando de multiculturalismo ou interculturalismo, devem ser assumidas estratégias que se oponham à exclusão e à assimilação cultural. Apenas reconhecer a diversidade cultural não é suficiente. São necessárias práticas que reconheçam as culturas e ao mesmo tempo sejam capazes de estimular um convívio sadio e respeitoso entre elas. Mais do que isso, é preciso se rebelar contra toda e qualquer forma de dominação.

Portanto, o termo ‘sociedades plurais’ significa que as diferentes culturas, já antes existentes, passam a ocupar os mesmos espaços, num mesmo país, numa mesma região, num mesmo clube, numa mesma escola e, por vezes, até mesmo numa mesma família. Por isso, precisam conviver e se reconhecer. Observamos o encontro de culturas, ideais, crenças e princípios que são consequências da globalização econômica e da crescente mobilidade social. O fato é que, cada vez mais, nos deparamos com o diferente. A sociedade complexa e plural se coloca como o grande desafio da educação na contemporaneidade. É nesse contexto

que a educação deve cumprir seu papel de formar pessoas na sua integralidade e capazes de conviver uns com os outros.

É preciso reconhecer que as nações e os povos estão hoje estreitamente relacionados entre si. A economia global os vincula. Os problemas ambientais, religiosos, econômicos e políticos ultrapassam fronteiras e têm alcance mundial. Vivemos uma época em que a interdependência é uma realidade. Os problemas econômicos da Europa, dos Estados Unidos e da China afetam, de uma maneira ou de outra, a vida dos indivíduos em todo o planeta. As ações de uns incidem sobre a vida dos outros com força e abrangência tais que a humanidade jamais havia conhecido.

O pluralismo acarreta muitos problemas e muitos desafios. Contudo, de outra parte, também oferece benefícios e oportunidades que ampliam o horizonte da humanidade. O confronto, o debate, a negociação e o compromisso entre valores, preferências e ideais é talvez o maior desafio dessas sociedades plurais. É preciso aprender a viver com a diferença ou, quiçá, criar as condições para que não seja necessária essa aprendizagem. Isso não significa acabar com a diferença como algumas sociedades já tentaram fazer através de práticas violentas e excludentes. É preciso entender as diferenças e aproveitar os benefícios que elas nos proporcionam.

Como foi dito antes, todos os aspectos dessas sociedades complexas e plurais se entrecruzam e confrontam. Posto que o consumo é o fim último dessas sociedades, aqueles que não conseguem consumir são excluídos.. Nesse pluralismo, encontramos uma massa de excluídos que é tratada como atrasada, ignorante, incapaz ou indolente. São motivos de assédio e desprezo. Aumenta a lacuna entre aqueles que conseguem consumir e aqueles que são seduzidos, mas não têm recursos para consumir. Os pobres e excluídos todos os dias são ostentados, na letra e na imagem, ao olhar depreciativo dos que podem consumir. E, para piorar, os que não consomem são induzidos a crer que a responsabilidade pelo fracasso é sua e não de um conjunto de fatores históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos. Portanto, além de aumentar a lacuna e a desigualdade entre os que consomem e os que não consomem, o *stablishment* faz os indivíduos sentirem-se incompetentes e a concluir que eles próprios são os culpados por sua exclusão.

No entanto, não é apenas o consumo e a efemeridade que caracterizam essas sociedades complexas e plurais. Destaquei, em vários momentos no decorrer desse primeiro capítulo, um tema que será abordado mais adiante com o cuidado que merece: a importância das *Tecnologias de Informação e Comunicação*. São elas que induzem e orientam o consumo ou, dito de outro modo, elas vendem o consumo e o consumo as vende. A lógica da



efemeridade produz novas TICs numa velocidade assustadora, gerando ininterrupto e estonteante processo de obsolescência. Com a internet, também os padrões de comportamento individual e grupal se modificaram significativamente. Como veremos mais tarde, diferente de outras tecnologias, as TICs modificam o modo como agimos e pensamos.

As sociedades complexas e plurais são heterogêneas, compostas por diferentes grupos humanos, interesses contrapostos, classes e identidades culturais em conflito. Tudo isso potencializado pelas TICs. Vivemos em sociedades nas quais os diferentes estão quase permanentemente em contato. Os diferentes são obrigados ao encontro e à convivência. O mesmo ocorre também com as instituições educativas que, inseridas no contexto de sociedades complexas e plurais, encontram os mesmos desafios e precisam estar preparadas para enfrentá-los. Daí a importância, ao pensar a educação, de discutir os encargos que surgem com a lógica do consumo, com a efemeridade, com as TICs e o enfrentamento da pluralidade. Identificar, analisar e precisar esses desafios postos à educação é o que farei no próximo capítulo.

## 2 – A EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES COMPLEXAS E PLURAIS

Seria um grande equívoco imaginar que alguma instituição poderia estar blindada contra as transformações que vêm ocorrendo em todos os âmbitos da sociedade contemporânea. As mudanças que presenciamos atingiram a educação e as instituições educativas da mesma forma que atingiram as outras instituições. Contudo, no caso da educação, a complexidade dos problemas e desafios exige mais cuidado para que análises precipitadas ou superficiais sejam evitadas.

Hannah Arendt em seu texto sobre *A crise na educação* afirma que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres *nascem* para o mundo” (ARENDR, 1972, p. 223). A criança, ao nascer, encontra um mundo que lhe é profundamente estranho. Cabe à educação ajudá-la a *nascer* para esse mundo que já existia antes dela. Quer dizer, educar significa introduzir as novas gerações num mundo já existente e repleto de contradições e conflitos:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação (ARENDR, 1972, p. 234-235).

Essa dupla face da educação apontada por Arendt significa que, quando pensamos a educação e seus desafios, devemos, primeiro, enfrentar a seguinte questão: a educação deve apresentar o indivíduo ao mundo tal como ele se apresenta, ou seja, educar significa integrar os que chegam no novo mundo? Esse é um dilema que todo o educador enfrenta e que, portanto, nenhum pesquisador da área pode ignorar. Afinal, a palavra educação tem sido usada em muitos sentidos, ora excessivamente amplos, ora exageradamente estreitos, quando

não equivocados. É claro que a pluralidade de situações, assinaladas anteriormente, da qual o próprio conceito ‘educação’ faz parte, é um forte indicativo de que deve haver diferentes caminhos a seguir. Porém, isso, por si só, não justifica uma postura relativista segundo a qual todas as ações educativas são equivalentes. Nesse sentido, para explicitar minha posição diante dessa questão, ou seja, se cabe à educação acomodar à realidade existente ou despertar para um mundo diferente e melhor, o primeiro passo será esclarecer o que entendo por educação.

Numa primeira aproximação, pode-se dizer que educação é uma atividade desenvolvida entre jovens e adultos, visando preparar, segundo as expectativas sócio culturais vigentes, a nova geração para uma realidade que lhe é estranha. Nesse sentido, talvez a definição de educação de Durkheim (2010, p. 49) seja a mais acertada:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

A definição de Durkheim deixa claro que é preciso fazer opções. Afinal, o que se espera dessas gerações mais novas? Hannah Arendt (1972) afirma que a educação é responsável pelo nascimento para o mundo dessas gerações mais novas. No entanto, é evidente que as gerações adultas esperam que crianças e jovens desenvolvam certas posturas e capacidades que julgam fundamentais para os jovens em sociedade. E é com a educação que as gerações adultas visam formar certo tipo de pessoa.

Aqui, parece-me, surge a primeira dificuldade, pois, a meu juízo, a educação não deve se preocupar em formar um *tipo* padrão de indivíduo, ‘conformado’ à realidade. A educação oferecida no contexto das sociedades complexas e plurais contemporâneas se caracteriza pela reprodução de conhecimentos externos às instituições educativas. Valorizando a simples transmissão do saber, a educação contribui para a perpetuação dos padrões culturais dominantes. Daí resulta um círculo vicioso entre educação e realidade, ou seja, quanto mais educação, mais os indivíduos se conformam ao mundo que os cerca.

Entendo que a finalidade da educação é ajudar o indivíduo a desenvolver a capacidade de pensar crítica e autonomamente o mundo. Fomentar no indivíduo a capacidade de pensar crítica e autonomamente, representa, a meu juízo, a melhor possibilidade (e talvez a única) de superar a barbárie. Theodor Adorno afirma que “se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o

punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito” (2006, p. 134). Educar os mais jovens representa a grande responsabilidade pela sobrevivência da própria humanidade e do planeta.

É meu entendimento que as gerações mais novas devem ser educadas para uma sociedade justa, solidária, democrática e emancipada. É preciso que nas instituições educativas os indivíduos possam experimentar desde cedo os desafios e as conquistas que fazem parte de uma vida verdadeiramente democrática. Se for o nosso desejo formar para a democracia, então é fundamental que a criança viva na escola os valores e as dificuldades próprias de um regime democrático, ou seja, uma sociedade na qual os indivíduos aprendam a pensar e decidir autonomamente sobre os problemas, desafios e avanços que devem fazer.

É claro que essa visão pode parecer demasiado idealista. Afinal, o grande dilema da educação é precisamente ter que, de um lado, educar para o mundo que existe, com todos os seus impasses, contradições, injustiças e riscos, porque é neste mundo, enquanto ele persistir, que os educandos precisam existir e ganhar a vida, e, de outro, ter que educá-los para se tornarem agentes de um outro mundo, um mundo melhor, mais democrático e mais justo. O desafio consiste exatamente em tentar conciliar estes movimentos que parecem inconciliáveis. Ou seja, devemos enfrentar o desafio de manejar este conflito. Talvez não possamos resolver essa tensão, mas importa reconhecer esta realidade para a tomada de consciência do quão exigente é a tarefa de educar.

A dificuldade já apontada por Arendt é verdadeira. Todo educador precisa olhar para o presente, mas deve pensar no futuro. A concepção de educação que tentarei fundamentar nesse trabalho está filiada à longa tradição da educação democrática. Tradição essa iniciada por Rousseau e Kant, passando por Schleiermacher para chegar até as concepções de Durkheim e Dewey. De acordo com essa tradição, educação e política ou teoria da educação e teoria política devem ser pensadas de modo complementar. Para os autores dessa tradição, a pedagogia era vista como irmã gêmea da teoria da democracia. Dessa forma, caberia à educação cultivar nas gerações mais jovens os comportamentos necessários ao exercício democrático: capacidade de tolerância, de se colocar no lugar do outro, orientação para o bem comum, entre outros.

Nesse sentido, quando falo de educação, estou essencialmente falando de educação moral. No entanto, não se trata de uma educação moral no sentido doutrinador e disciplinador. Falar de educação moral não significa incluir uma disciplina no currículo que seja responsável pela domesticação das gerações mais novas. Na verdade, defender a tradição

da educação democrática, significa entender educação e moral como elementos geminados com os quais a educação e as instituições educativas devem se ocupar como valores necessários à sobrevivência da democracia.

Se a finalidade da educação é desenvolver pessoas emancipadas e autônomas, é necessário fazer um diagnóstico de época que abarque tanto as potencialidades emancipatórias quanto os bloqueios que impedem a sua realização. No decorrer dos próximos capítulos, irei sustentar a posição que vincula intrinsecamente os termos educação e democracia. Nesse sentido, depois de ter situado, no primeiro capítulo, alguns aspectos constituintes das chamadas sociedades complexas e plurais, este segundo capítulo, tem por objetivo analisar como esses aspectos influenciam a educação e, por consequência, as instituições educativas.

## 2.1 A crise da educação

No capítulo anterior mostrei como as sociedades complexas e plurais estão dominadas pela efemeridade e pelo consumismo. Além disso, também foram analisadas a pluralidade e o multiculturalismo como características próprias a essas sociedades, hoje potencializadas pela revolução das Tecnologias da Informação e Comunicação. Diante dessa realidade, interessa saber quais são as consequências que essa nova configuração complexa e plural das sociedades está trazendo para a educação e as instituições educativas.

Em uma palavra, a resposta poderia ser essa: *crise*. Normalmente, educadores, representantes políticos, jornalistas e a comunidade estão de acordo com essa resposta. A educação passa por uma crise profunda. Talvez essa crise tenha começado silenciosamente, mas nos dias atuais seus efeitos falam muito alto. A dissolução dos valores tradicionais, a perda de autoridade, a desorientação de docentes e gestores, o desânimo generalizado, a instabilidade e a violência interna e externa são sinais dessa crise que toma conta da educação.

Hannah Arendt, no seu já citado texto sobre *A crise na educação*, alertava para alguns dos problemas que mais tarde ganhariam uma dimensão ainda maior. Para a filósofa alemã, três são os pressupostos que levaram à crise na educação. O primeiro foi aquele que supunha um mundo próprio das crianças. O que não era falso em princípio, tornou-se problema quando esse pressuposto serviu de justificativa para abandonar a criança ao seu próprio governo. Leituras e conclusões precipitadas desse pressuposto levaram muitos

pedagogos a assumir a postura de apenas auxiliar as crianças no seu autogoverno. Com isso, na verdade, a criança é abandonada à sua própria autoridade, ou seja, foi exposta às autoridades externas sem estar preparada para lidar com estas influências e interesses.

O segundo pressuposto, diz Arendt, tem a ver com a transformação da pedagogia em uma ciência do ensino em geral. O uso equivocado de algumas teses da psicologia moderna e do pragmatismo conduziu à conclusão que o educador é capaz de ensinar qualquer coisa. Essa compreensão formou educadores generalistas, sem domínio de qualquer assunto em particular. Desse modo, aquilo que tradicionalmente conferia autoridade ao professor, ou seja, o seu vasto conhecimento em uma determina área, foi substituído por conhecimentos gerais sobre educação.

Já o terceiro pressuposto, e esse é o mais importante para esta investigação, é o da criação de uma teoria moderna da aprendizagem, ancorada no Pragmatismo. De acordo com Arendt, esse pressuposto defende que só aprendemos aquilo que fazemos por nós mesmos. Ou seja, para aqueles que assumiram esse pressuposto, o chamado conhecimento teórico, a capacidade de argumentar e pensar são irrelevantes, pois importam somente os conhecimentos indispensáveis para viver e se acomodar ao mundo. Em suma, importa formar para uma profissão, pois dessa maneira o indivíduo pode assumir um lugar no mundo.

Um exemplo do que Arendt fala é o que fizeram com a obra de John Dewey, pois mostra como a pedagogia e a filosofia, as vezes, se apressam em aplicar uma determinada teoria e suas consequências são desastrosas para a educação. Sua obra *Democracia e Educação* (1979), que completou 100 anos em 2016, defendia o desenvolvimento dos valores e hábitos democráticos com a organização democrática do ambiente educacional. Contudo, o próprio Dewey fez questão de chamar sua versão do pragmatismo de *instrumentalismo* para indicar que as ideias são como instrumentos para lidarmos com nossos problemas. Quer dizer, o autor americano estava preocupado em como pensamos e o que fazemos com o que pensamos e não apenas com a utilidade do que fazemos.

Na verdade, todos os pressupostos são importantes para a educação. Respeitar a criança e o seu mundo é a uma condição que todo educador deve levar a sério. Isso não significa, no entanto, que possamos deixar desamparado um ser ainda em formação. As gerações adultas não podem se desresponsabilizar pela formação das gerações mais novas. Também é muito importante que o educador possua conhecimentos de outras áreas para enriquecer o seu trabalho e aprender a trabalhar interdisciplinarmente. Porém, em primeiro lugar, ele não deve abdicar de uma formação que lhe proporcione o domínio em sua própria área ou disciplina. E, por fim, o terceiro pressuposto também não pode ser ignorado, pois é

benéfico à educação utilizar estratégias que permitam ao aluno entender o mundo e alcançar o conhecimento por meio de sua própria experiência. O que, porém, não pode ocorrer, mas infelizmente se tornou corriqueiro nas instituições educativas, é substituir a aprendizagem pelo brincar.

Dermeval Saviani, no seu livro *Escola e Democracia* (2001, p. 44) faz uma crítica à Escola Nova<sup>5</sup> que se aproxima das teses de Arendt. O autor entende que, quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais a escola esteve articulada com a ordem democrática e, ao contrário, quando mais se falou de democracia dentro da escola, menos democrática ela foi. Ele explica que, por mais falhas que possamos encontrar na pedagogia tradicional, ao valorizar a disciplina e o conteúdo, ela se mostrou mais eficaz do que a pedagogia da Escola Nova. Como esta última parte do princípio de que os indivíduos são diferentes e devem manter essa diferença, ela serviu para manter a hegemonia da classe dominante. Além disso, a Escola Nova, ao confundir ensino e pesquisa, inviabilizou a pesquisa e empobreceu o ensino. A Escola Nova prometia uma educação voltada às camadas populares, na prática, tal promessa se revelou uma farsa, pois a educação das camadas mais favorecidas foi aprimorada e a educação oferecida às camadas mais populares ainda mais enfraquecida com, por exemplo, o aligeiramento do ensino.

Na verdade, a tentativa de vencer o autoritarismo e o tradicionalismo enfraqueceu a educação. Certas teses que assumimos ingenuamente podem conduzir a educação a caminhos completamente diferentes daqueles que desejamos. Além disso, ao adotar essas convicções ingênuas pode-se estar a serviço de pressupostos contrários à educação voltada para autonomia e a democracia.

Numa sociedade voltada ao consumo, o principal objetivo é o crescimento do mercado. Nesse sentido, as transformações que temos observado na educação tem o objetivo de formar indivíduos ou, poderíamos dizer, máquinas capazes de realizar determinadas tarefas que contribuam para a produção de objetos de consumo. Desde criança, o indivíduo é induzido por seus pais e pela sociedade a pensar e escolher uma profissão que lhe seja financeiramente compensadora. Não importam os interesses individuais ou mesmo as aptidões. O que realmente importa é se qualificar para uma profissão rentável. Contudo, num mercado altamente competitivo não é suficiente se habilitar profissionalmente. O indivíduo também deve buscar uma formação especializada para enriquecer seu currículo. Afinal, como

---

<sup>5</sup> A crítica de Saviani é importante. Contudo, ele parece ignorar que a Escola Nova também foi um movimento político. Ela serviu como um instrumento, uma ferramenta política para marcar o lugar da educação.

disse no primeiro capítulo, numa sociedade voltada para o consumo, a educação e o próprio ser humano se transformam em mercadoria.

A lógica que tomou conta da educação é de natureza essencialmente pragmatista. Segundo essa lógica, não é necessário se preocupar com a formação para o pensamento crítico, para as artes e nem mesmo com a formação moral. A educação das pessoas passa a assumir relação direta com as necessidades do mercado. As transformações mais radicais podem ser percebidas principalmente no currículo escolar, no qual as disciplinas humanas e as relacionadas com as artes e a literatura não apenas perdem espaço, mas estão sendo substituídas por disciplinas que visam à formação técnica e profissionalizante.

O critério usado pelas autoridades para essas mudanças é da necessidade do sentido prático e útil da educação. Se uma disciplina ou mesmo uma profissão não é útil ao crescimento econômico de um país, então ela deve ser abandonada. É importante considerar que a organização curricular não é apenas livre decisão dos responsáveis pelas políticas públicas, uma vez que tais decisões estão relacionadas também ao desinteresse dos próprios alunos e seus pais por estas disciplinas. Portanto, trata-se de uma questão não tão simples e esquemática. Não basta demonizar os gestores das políticas públicas, embora lhes caiba parcela importante da responsabilidade. Trata-se de uma questão econômica e cultural mais abrangente.

A depreciação das disciplinas da área de humanas e artes vem de longa data. No caso brasileiro, primeiro foi o governo militar que decidiu eliminar Filosofia e Sociologia do currículo da educação básica. Só em 2008, através da aprovação do Projeto de Lei nº 1641/2003, elas retornaram como disciplinas obrigatórias ao currículo do Ensino Médio. Contudo, essa conquista está sendo ameaçada por iniciativa do Deputado Federal Izalci Lucas Ferreira do PSDB-DF, que vem propondo a retirada dessas disciplinas do currículo do Ensino Médio. Em novembro de 2013, esse Deputado apresentou à Comissão de Educação da Câmara Federal o projeto de lei (PL nº 6.003/2013), com o qual afirma ser muito grande a carga horária dedicada a Filosofia e Sociologia, razão pela qual propõe que elas sejam diluídas nas outras disciplinas na forma de tema transversal.

Ao contrário do que diz o Deputado, a carga horária dessas disciplinas é muito pequena. Além disso, seu discurso se alinha ao daqueles que afirmam que precisamos de mais engenheiros e menos filósofos e sociólogos. A questão não se limita ao Brasil. Nuno Crato (2013), matemático e estatístico português, atualmente Ministro da Educação e da Ciência do seu país, afirma que é preciso investir mais no ensino técnico e menos numa educação cívica.



Defende que antes as crianças precisam aprender a ler e calcular para depois se preocupar com questões humanas, sociais e políticas.

As ideias de Crato apenas manifestam o desprezo dedicado às disciplinas humanas, às artes e à literatura. Vistos como desocupados, os estudantes dessas áreas recebem pouco apoio financeiro para pesquisa e são subvalorizados como profissionais. Os pais e a sociedade em geral estimulam e motivam os jovens a escolherem cursos que tragam retorno econômico em curto prazo. Certamente, não são muitos os pais que se dizem orgulhosos dos filhos que optam por carreiras relacionadas às ciências humanas, como filosofia, educação, artes etc. Sobre isso afirma a filósofa americana Martha Nussbaum (2010, p. 20):

Concebidas como ornamentos inúteis por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos.

A crise da educação está intimamente ligada às mudanças nos cenários político e econômico das sociedades complexas e plurais. Pais e filhos escolhem as ciências exatas e, sobretudo, aplicadas, em detrimento das humanas, pois entendem que é a única forma de garantir um futuro promissor. Nesse contexto, parece-me adequado explicitar agora como a crise da educação está relacionada com a sociedade voltada para o consumo e para efemeridade.

### **2.1.1 Educação voltada para o consumo e para o ensino técnico**

No primeiro capítulo deste trabalho, ao apresentar o que são as sociedades complexas e plurais, argumentei que o consumo se tornou o valor central na vida da maior parte da população. Consumir não apenas se converteu na razão de existir do indivíduo, mas também para as economias nacionais. Sedentos por dinheiro e conseqüente crescimento econômico, os estados nacionais optam por transformações na educação que a restringem ao seu sentido econômico.

Não se trata de negar que a educação deve também preparar o indivíduo para o trabalho. Seria uma ingenuidade extemporânea. O que se defende aqui é uma educação que tenha um sentido mais amplo de formação. No caso dos estados democráticos, a educação

deve formar cidadãos, comprometidos com a construção de uma sociedade mais digna, justa e democrática. Tais atitudes pressupõem o cultivo do pensamento crítico, da capacidade de se colocar no lugar do outro e da disposição de enfrentar e contribuir para a solução dos problemas globais que hoje afligem a humanidade. São estas algumas das características das quais uma educação para a democracia não pode abdicar. No entanto, predomina no cenário atual uma preocupação com a rentabilidade e não com os valores e atitudes necessários a democracia.

Numa sociedade voltada para o consumo, como já era de se esperar, a educação também foi atingida. Os estados nacionais, visando fomentar o crescimento econômico, buscam preparar indivíduos aptos ao consumo e habilitados a contribuir laborial e tecnicamente para o crescimento econômico. Para tanto, não importa a formação humanística ou artística; importa, apenas, a qualificação centrada na aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas e científicas. De acordo com István Mészáros (2008, p. 35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu modo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e *transmitir* um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Mészáros afirma que as instituições educativas tiveram que se adaptar de acordo com as determinações reprodutivas do capitalismo. Nesse sentido, educação nada mais é que um processo de *internalização* da função que lhe foi atribuída no corpo social. Sabemos que é fundamental para reprodução do capital que cada indivíduo assuma as metas do capital como metas pessoais. Ao fazer da educação esse instrumento de legitimação, o capitalismo pode deixar de lado, até quando o seu uso for requerido novamente, as formas violentas de justificação do sistema. Em contrapartida, o capital oferece recompensas financeiras àqueles que fizerem jus, mediante sua capacitação técnica de competência. Capacitação essa que está ao alcance apenas das camadas privilegiadas da sociedade, ou seja, daqueles que têm condições de frequentar as melhores escolas e universidades. Forma-se, assim, um círculo vicioso entre qualificação técnico-científica de parcela da sociedade e exclusão social.

A luta social se resume nisso: alcançar os conhecimentos e habilidades para assegurar um lugar ao sol na sociedade capitalista técnico-industrial. É óbvio que daí resulta um cenário de competição agressiva no campo da educação. A inteligência do capital não

tardou a perceber que o próprio espaço da educação poderia ser espaço de exploração econômica e generosa fonte de lucro. O neoliberalismo, com sua guerra ao Estado, criou as condições infra e supra estruturais para que este projeto fosse implantado. Este é, em poucas palavras, o cenário da educação em que, não seria preciso dizer, as humanidades não encontram lugar. A não ser que, e isso sim é preciso ser dito, que as humanidades exerçam um papel coadjuvante no sentido de servir como verniz humanizante e, em alguns casos, de complemento otimizador aos interesses do capital.

No entanto, Mészáros (2008, p. 45) também adverte que as instituições educativas não são os únicos espaços de educação. Elas apenas representam os espaços formais. Isso significa que o capitalismo também precisa que os outros espaços – a família, as igrejas, entre outras instituições – sejam capazes de reproduzir os interesses capitalistas de tal forma que o sujeito se conforme com a sua posição social e com suas obrigações para o crescimento econômico. Essa questão é crucial para a sobrevivência do capitalismo, pois os indivíduos precisam assumir como seus os interesses do capital.

Nesse sentido, infelizmente, a educação tem contribuído significativamente para perpetuar a lógica capitalista com o estímulo ao consumo e a criação de necessidades artificiais. Ao invés de estimular os educandos a descobrir quais são suas reais necessidades do ponto de vista humano, a educação reproduz as necessidades artificiais difundidas pelas grandes campanhas de publicidade a serviço do sistema. Além disso, o próprio espaço das instituições educativas se transformou num ambiente que ajuda na propagação do consumo como valor supremo das nossas sociedades. É o caso, por exemplo, da instalação de centros comerciais dentro das universidades.

O ambiente educacional se modificou, pois uma das consequências desse modelo para o desenvolvimento econômico é, também, a transformação da educação em mercadoria. Tudo se vende e tudo se compra. Tudo tem um preço. Embora o capitalismo prometa liberdade, talvez o ser humano jamais tenha se deparado com tantas formas de controle que impedem sua emancipação. Nesse caso, numa sociedade que impede a emancipação, é natural que vejamos o surgimento de instituições educativas como verdadeiros *shopping centers*. O aluno vai até a instituição educativa, atraído pela melhor publicidade, para comprar o produto que lhe disseram ser o melhor e mais promissor para o seu futuro. Afirma Gert Biesta (2013, p. 37-38):

O principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma *transação econômica*, isto é, uma transação em que (1) o aprendente é o (potencial)

consumidor, aquele que tem certas ‘necessidades’, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma ‘coisa’ a ser entregue pelo professor e pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente.

Com essa mercantilização, é natural que a educação seja oferecida com as mesmas ferramentas publicitárias que qualquer outra mercadoria. Campanhas de publicidade, de informação e até de jornalismo incentivam a escolha de carreiras relacionadas às ciências e à tecnologia. Dito de maneira incisiva: os jovens devem aprender a ler, a calcular e a frequentar disciplinas com o único propósito de contribuir para o crescimento econômico e de se habilitar ao consumo. Parafraseando a campanha publicitária de 1920, usada pelo exército americano para recrutar jovens para a Primeira Guerra Mundial, poderíamos usar o mesmo cartaz de um homem com dedo em riste dizendo: “Eu preciso de você para o sucesso econômico da nação”. Da mesma forma como os jovens de então se sentiam excluídos quando não podiam servir por questões de saúde, os jovens de hoje que não *servem* a lógica do consumo são vistos como incompetentes e responsáveis pelas dificuldades econômicas da nação.

Esta busca exagerada pelo crescimento econômico persuadiu inúmeros governantes de que a ciência e a tecnologia são essenciais ao sucesso das suas nações no futuro. De fato, dado o sistema econômico vigente, aos governantes não resta outra alternativa senão tomar as medidas necessárias para promover o ajuste ao sistema. Se não o fizerem, serão acusados por todos, eventualmente até por intelectuais de esquerda, de que são incompetentes.

É o caso, por exemplo, do programa brasileiro *Ciência sem fronteiras*, criado em julho de 2011 para incentivar a pesquisa no exterior. Esse programa pretendia oferecer, até 2015, 101 mil bolsas para as áreas ligadas às ciências e tecnologias. Aqueles que desejassem estudar nas áreas de ciências humanas, artes e literatura deveriam se contentar com os meios escassos que já existem. O resultado dessa opção pelo investimento maciço nas áreas técnicas é a crescente impaciência dos pais com as outras disciplinas:

Impacientes con los aprendizajes que consideran superfluos y ansiosos de que sus hijos adquieran aptitudes comprobables y tendientes al éxito económico, estos padres están tratando de cambiar los principios rectores de la escuela. Y, al parecer, están listos para lograrlo (NUSSBAUM, 2010, p. 23).

Devo dizer, e tratarei disso com mais cuidado nos próximos itens, que não estou negando a importância das ciências e da tecnologia. Pelo contrário, entendo que os governos

devem sim investir nessas áreas. O que não pode ocorrer é que esse investimento signifique o abandono de outras dimensões formativas, vitais tanto para os indivíduos quanto para a coletividade, de modo que possam ser enfrentadas as dificuldades características das sociedades complexas e plurais. É preciso entender que o almejado crescimento econômico requer as mesmas atitudes indispensáveis para ser um bom cidadão.

A crise do sistema público de ensino é um reflexo dessa orientação cega para o crescimento econômico a qualquer custo. De um lado, pressionada pelas exigências do capital e pelos cortes de recursos dos orçamentos públicos, avistamos a educação pública definhando. Até mesmo governos ditos de esquerda, como o governo Dilma Rousseff, depois de afirmar a educação como prioridade do seu segundo mandato, anunciou, dias após, o corte de cerca de 7 bilhões anuais da previsão orçamentária da educação. Em sentido oposto, observa-se o crescimento assustador do sistema privado de ensino, inclusive com o maciço investimento de recursos públicos em programas de acesso ao ensino privado com enormes vantagens financeiras para este setor. De um lado, tem-se o justificado fomento de acesso ao ensino superior dos jovens de baixa renda, mas de outro, o suspeito favorecimento de instituições privadas em dificuldades financeiras. A consequência dessa contradição é a distribuição desigual no acesso à educação de qualidade. Sobre isso diz Valdemar Sguissardi (2013, p. 950):

Os processos de certificação em massa (na graduação) e de alta qualificação (na pós-graduação *stricto sensu*) seriam alcançados ao custo de maior intensificação e precarização do trabalho docente das Ifes, aproximando-se suas condições de trabalho das dos docentes das cerca de 2.000 IES privado/mercantis, comprovadamente muito piores que as dos trabalhadores em geral, portadores de iguais níveis de qualificação profissional.

Essa busca sem limites pelo crescimento econômico não tem favorecido uma distribuição mais equitativa de oportunidades e serviços prestados pelo Estado. A qualidade da educação e dos serviços públicos mais importantes fica em segundo plano frente aos interesses econômicos. Assim, por exemplo, quando os bancos correm algum risco, são disponibilizadas imediatamente enormes somas de recursos. Quando a qualidade dos serviços públicos corre risco, não há vontade política para intervir. A manutenção das escolas e baixo nível salarial dos docentes são apenas dois dos mais eloquentes exemplos.

O que realmente importa para os dirigentes é o desenvolvimento do Produto Interno Bruto. Eles argumentam que o crescimento econômico se converterá automaticamente em benefícios que abrandarão as desigualdades sociais e econômicas. No entanto, esses

índices geralmente não retratam a realidade. Pelo contrário, eles mascaram uma realidade na qual existem profundas desigualdades principalmente no acesso à educação e saúde de qualidade. Daí decorre a principal contradição desse modelo, pois se opõe, de um lado, o crescimento econômico indicado pelo PIB e, de outro, indicadores alarmantes de desigualdade.

No caso da educação, vale lembrar que também existem índices, provas e instrumentos de avaliação da qualidade das instituições educativas. Não surpreende que, geralmente, na aplicação desses instrumentos, as instituições técnicas e os departamentos científicos contam com as melhores avaliações. Novamente nos deparamos com procedimentos que não visam atestar a importância ou não das humanidades e das artes, servindo apenas para deslocar o investimento dessas áreas para as áreas técnicas e científicas.

A utilização desses instrumentos de avaliação tem consequências diretas para a organização e o currículo, especialmente das instituições educativas privadas. Sabedores da importância dessas avaliações para a imagem das instituições, seus dirigentes organizam toda a vida institucional para que o aluno possa atestar que recebeu educação de primeira qualidade. Semanas de simulados, períodos de aula destinados à preparação para as provas e, principalmente, a pressão sobre os professores, são algumas das estratégias adotadas pelos dirigentes.

Esse modelo de educação voltada para o capital e para o crescimento econômico exige, essencialmente, dois tipos de pessoas. O primeiro é o portador de competências básicas, ou seja, que necessita apenas ser alfabetizado e ter competência mínima em matemática. Geralmente, esse indivíduo irá compor a mão de obra rudimentar das grandes empresas. O segundo tipo é aquele que possui capacidades mais avançadas para lidar com tecnologia. Esse irá compor o que se chama de mão de obra qualificada. Aliás, existe em todos os lugares uma busca constante pelo trabalhador qualificado. A consequência disso é a preocupação que leva os governantes a investir mais no ensino técnico e científico.

Ese tipo de educación también procura que los relatos de la historia y la economía no provoquen ningún tipo de pensamiento crítico serio sobre cuestiones de clase, de raza y de género, sobre los supuestos beneficios de las inversiones extranjeras para los sectores pobres de la población rural ni sobre la supervivencia de la democracia cuando existe una profunda desigualdad de oportunidades básicas (NUSSBAUM, 2010, p. 42).

Lígia Martins (2011, p. 54) afirma que cabe a escola “a tarefa de ensinar, isto é, de promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas

científicas e culturais da humanidade”. O interessante aqui é a insistência na importância dos conteúdos. É preciso que a classe operária tenha acesso a conteúdos significativos e relevantes. Dessa forma, os indivíduos podem aprender a ver com outros olhos aquilo que eles já conhecem. É preciso romper com a visão aparente da prática social para transformá-la. Saviani (2001, p. 55) entende que não é possível a libertação do dominado sem o acesso a esses conteúdos:

Porque esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...] O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Para Martins, o papel da educação é ajudar o ser humano a se desenvolver em toda a sua plenitude. Ele necessita ter acesso aos conhecimentos mais complexos. É preciso que a classe operária seja estimulada a lidar com esses conhecimentos complexos. Nesse sentido, é importante que os estudantes tenham acesso a atividades mais exigentes, mais complexas e mais desafiadoras. Só dessa maneira, o indivíduo pode de forma consciente lutar com todas as ferramentas pela superação das condições em que vive.

Lígia Martins e Dermeval Saviani são assumidamente conteudistas, mas são críticos, também. Para eles, defender a importância do acesso aos conhecimentos técnicos não significa dizer que eles são tecnicistas ao estilo dos autores neoliberais. Pelo contrário, para esse autores é fundamental que a classe operária tenha acesso aos mesmos conteúdos e a mesma formação oferecidos às classes mais favorecidas. Com esses conteúdos e uma formação que valorize o pensar crítico e autônomo, o sujeito pode, de fato, alcançar sua emancipação e viver uma vida melhor.

Contudo, o modelo de educação voltado para o capital necessita de indivíduos dóceis e obedientes. Pessoas, portanto, que não pensam, que não questionam o sistema, mas tratam de se adaptar da melhor forma possível. A liberdade de pensamento para o sistema é perigosa. Se o fim último é apenas o ganho, não se deve questionar as ordens e as disposições presentes no mundo do trabalho e, inclusive, nas próprias instituições educativas. O operário obediente não questiona as regras, pois as incorpora como inexcusável condição de sucesso, de certo modo, como normas morais do mundo econômico. Ele passa a crer que seus deveres e serviços são objetivamente limitados para que um bem maior, nesse caso o crescimento econômico da empresa e, por consequência, seus próprios ganhos se concretizem. Equivocadamente, o indivíduo, influenciado pela propaganda do sistema, supõe que, se a

nação crescer economicamente, então seus integrantes também desfrutarão de vida melhor. Contudo, esta pressuposição é falsa, pois oculta os limites da nação e a drástica desigualdade na distribuição de oportunidades.

Como disse anteriormente, o desprezo é tão grande pelas artes, ciências humanas e literatura, que os pais ficam envergonhados quando os jovens optam por uma carreira nessas áreas. Afinal, essas áreas não contribuem para o desenvolvimento da nação. É claro que os pais estão menos preocupados com a nação do que com a vida econômica dos seus filhos. No entanto, a difamação dessas áreas chega ao absurdo. Quem convive nos institutos dessas áreas no Brasil se acostumou a ser chamado de desocupado. Quem faz humanidades é visto como alguém que escolheu essa área por causa da sua incapacidade ou da sua falta de inteligência. Ou seja, os estudantes das humanas não teriam capacidade para fazer algo melhor, mais útil, individual e socialmente produtivo. Além disso, nos últimos anos, as chamadas universidades técnicas ou tecnológicas não apenas cresceram em número, como passaram a liderar os *rankings* internacionais de qualidade na educação superior. É o caso do Instituto de Tecnologia de Massachusetts e do Instituto Tecnológico da Califórnia. Os dois têm aparecido com frequência no primeiro ou no segundo lugares desses *rankings*.

No Brasil, no ano de 2008, com o objetivo de promover a formação técnica e científica, o congresso aprovou a lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país. Essa lei criou os 38 Institutos Federais que existem no território nacional. São instituições de educação especializadas em oferecer educação profissional, tecnológica e científica nas diferentes modalidades de ensino. Hoje os institutos estão presentes em todos os Estados da federação, oferecendo ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação. No ano de 2013, em dados atuais, o Brasil já contava com mais de 354 unidades dedicadas à Educação Profissional.

O problema, certamente, não é a expansão e o crescimento da rede de educação científica e tecnológica. Quer dizer, esse investimento na formação em ciência e tecnologia poderia ser acompanhado de uma sólida formação em ciências humanas. Contudo, o mundo passou a apostar na ciência e tecnologia como se elas pudessem libertar a humanidade de todas as suas dificuldades. Seria também precipitado afirmar que a ciência e tecnologia são as responsáveis pelos problemas encontrados nessas sociedades complexas e plurais. Contudo, precisamos reconhecer que a enlevação quase religiosa pelas ciências e tecnologia pode conduzir a humanidade à destruição. De acordo com o economista americano Paul Craig Roberts (2014):



Do modo como o mundo está organizado, sob poucos e imensamente poderosos e gananciosos interesses privados, a tecnologia nada fará pela humanidade. A tecnologia significa que os humanos não serão mais requeridos na força de trabalho e que os exércitos de robôs sem emoção tomarão o lugar dos exércitos humanos e não há qualquer remorso quanto a destruir os humanos que os desenvolveram. O quadro que emerge é mais ameaçador que as previsões de Alex Jones. Diante da pequena demanda por trabalho humano, muito poucos pensadores preveem que os ricos pretendem aniquilar a raça humana e viver num ambiente dentre poucos, servidos por seus robôs [...] O capitalismo internacional levou a ganância a um patamar de força determinante da história. O capitalismo desregulado e dirigido pela ganância está destruindo as perspectivas de emprego no mundo desenvolvido e no mundo em desenvolvimento, cujas agriculturas se tornaram monoculturas para exportação a serviço dos capitalistas globais, para alimentarem a si mesmos. Quando vier a quebradeira, os capitalistas deixarão “a outra” humanidade à míngua.

O que Roberts analisa, nesse breve e brilhante artigo, é uma das tantas contradições do capitalismo e, portanto, uma das contradições das sociedades complexas e plurais. O paradigma do crescimento econômico aposta na tecnologia e na ciência e coage as instituições educativas a se adaptarem a esse modelo. Além de desconsiderar a formação integral do ser humano, este modelo ignora que a tecnologia, ao invés de criar novos postos de trabalho, está fazendo crescer as taxas de desemprego, inclusive nos países mais desenvolvidos.

É claro que se trata de um dilema. Afinal, no caso de um país dependente e periférico como o Brasil, cujo desenvolvimento, querendo ou não, depende do acompanhamento dos rumos internacionais, dizer que a tecnologia e seus usos são obra do capitalismo, dizer que não se quer ciência e tecnologia e não se deseja institutos tecnológicos, pode representar um atraso ou até mesmo um retrocesso. Não é esse o meu objetivo. Parece-me necessário abordar com muito cuidado o tema da tecnologia. Assim, talvez possamos evitar que a mesma seja vista como redentora da humanidade.

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o desemprego e a desigualdade cresceram consideravelmente nos países ricos e desenvolvidos. O profundo empenho na formação de profissionais em ciência e tecnologia se ancora na promessa de que eles terão emprego e contribuirão para o desenvolvimento econômico do país. Porém, de fato, muitos não encontram emprego, pois os melhor classificados e especializados ocupam os poucos postos de trabalho ainda existentes.

### 2.1.2 Educação *utilitarista*

Uma educação aliada ao paradigma do desenvolvimento econômico e do tecnicismo trouxe consequências terríveis para a formação das gerações mais novas. Uma delas é, sem dúvida, aquela que Bauman (2007) definiu como *educação líquida*. O autor afirma que vivemos em tempos líquidos, ou seja, tempos em que as instituições e organizações sociais não podem e nem conseguem permanecer com a mesma forma por muito tempo. Daí segue que as instituições educativas também precisam se adaptar a essa realidade.

Numa sociedade *líquida*, relações duradouras, fidelidade e tradição não são mais vistas como qualidades. No caso da educação, a ideia de que o conhecimento acumulado da humanidade deve ser acessado e conservado pelas gerações mais jovens não faz mais sentido. Importa o conhecimento útil e aplicável. Depois de usado, pode ser abandonado ou descartado. Convencer as gerações mais jovens da importância do conhecimento sem esta conotação de utilidade ou aplicabilidade tornou-se tarefa complicada, pois, numa sociedade na qual tudo é efêmero, numa sociedade em que importa apenas o presente, é muito difícil mostrar que o passado e o conhecimento acumulado são importantes para pensar o presente e o futuro.

Outra consequência do utilitarismo na educação é a desmotivação dos jovens. De acordo com o utilitarismo, todo conhecimento precisa de uma utilidade. Dessa forma, as gerações mais jovens precisam de uma utilidade para tudo que aprendem. Os melhores educadores são aqueles que encontram uma utilidade imediata para os conhecimentos que precisam ensinar. Os educandos não confiam naqueles educadores que defendem uma educação com objetivos que ultrapassam os limites do imediatismo:

[...] Neste nosso tempo e época, uma reação que comece com ‘Porque mais tarde, quando vocês estiverem crescidos’ é inadequada e até mesmo negligente. Além do valor de entretenimento, assim dizem os acusadores, o que motiva os jovens é a informação sobre a utilidade do que eles estão aprendendo, juntamente com a capacidade de fazer suas próprias escolhas sobre o que aprendem (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 16).

Na verdade, um dos grandes desafios da educação é enfrentar essa concepção que afirma que só tem valor o conhecimento útil. Devemos manter os conhecimentos enquanto nos forem vantajosos e, quando obsoletos, substituí-los por outros mais úteis. Por não terem utilidade imediata e material, os conhecimentos das áreas de humanas, das artes e da literatura

são menosprezados. São conhecimentos que, geralmente, não trazem satisfação e muito menos satisfação material, além de serem incômodos por suscitarem inquietações, angústias e até mesmo sofrimento.

As instituições educativas tradicionalmente servem à doutrinação e à imposição de obediência, exercendo um papel de controle e coerção. Michel Foucault<sup>6</sup>, em *Vigiar e Punir*, afirma que dentro da sociedade disciplinar a escola assume a forma de uma instituição de sequestro que utiliza técnicas disciplinares de controle temporal do corpo e da ação. As instituições disciplinares, entre elas a escola, são espaços onde o poder normalizador e disciplinar produz indivíduos dóceis e submissos às estratégias do poder. Foucault (1987, p.174) afirma que “a escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular”.

O indivíduo não é educado para a autonomia e para o pensamento crítico. A educação sustenta, pela doutrinação, a estrutura de poder das classes dominantes, ou seja, é idealizada para sustentar os interesses dos ricos, poderosos e socialmente reconhecidos. A infeliz lição que o indivíduo aprende ao longo de seu processo de socialização é que, se não apoiar os interesses da classe dominante, está destinado à exclusão social, política e econômica.

Além disso, como argumentei na seção anterior, a educação se transformou em mercadoria. Como tal, ela deve ocultar sua natureza e reais objetivos que não correspondem ao que tradicionalmente se entendia por educação. Transformada em mercadoria, ela precisa zelar por sua aparência e mostrar-se atraente ao olhar do educando/consumidor. Como em toda e qualquer transação econômica, a educação entendida como mercadoria deve atender às necessidades do consumidor. No limite, isto significa assumir como princípio que o educando/consumidor tem sempre razão. A grande falácia nisso envolvida é a pressuposição de que o educando sabe de antemão quais são as suas reais necessidades, esquecendo-se que suas expectativas e necessidades são influenciadas e gerenciadas segundo os interesses econômicos do sistema.

Arendt (1972) já alertava para o perigo de deixar as gerações mais jovens entregues a si mesmas. Além de ser uma decisão eticamente questionável, pois implica irresponsabilidade com relação a um ser ainda frágil física e psiquicamente, significa também uma omissão com relação à introdução dos jovens na cultura com todas as suas facetas, ou

---

<sup>6</sup> Embora a análise de Foucault seja importante para nos alertar dessas estratégias de controle, irei, no terceiro capítulo, com a ajuda de Axel Honneth, mostrar uma dificuldade nessas teses. De modo especial, o fato dela conduzir a uma análise da escola como uma instituição total e que não contemplaria a possibilidade da emancipação.

seja, numa palavra, uma omissão com relação à tarefa de educar as novas gerações, incontestável responsabilidade dos adultos. Engajar-se num processo educacional é assumir o risco de fazer surgir o novo, do educando aprender coisas que nem teria imaginado aprender. É a natalidade da qual fala Arendt, pois vir ao mundo não é algo que os indivíduos podem fazer sozinhos. É percorrendo o caminho da educação, ao cuidado dos adultos, que os jovens descobrem e se tornam capazes de fazer juízos a respeito de suas reais necessidades.

Essa decisão de deixar as gerações mais jovens decidir por conta quais são as suas necessidades em educação favoreceu o surgimento da compreensão que a educação deve ser sempre prazerosa, fácil, útil, atraente e emocionante. Embora a educação não deva ser tristeza, dor e sofrimento, é importante saber que, por mais que se cultive a ludicidade e a alegria, a educação é, também, trabalho e disciplina. O verdadeiro processo educativo em muitos momentos não é prazeroso, nem fácil. Exige disciplina, esforço individual e coletivo, dedicação e, em alguns casos, capacidade para lidar com a frustração e o sofrimento. Mas não é isso mesmo que se espera da formação das gerações mais novas?

Embora o caminho da educação apresente esforço e sacrifício, isso não significa que ele não possa ser prazeroso. Talvez a grande dificuldade que surge daí esteja relacionada ao advento de algumas teorias educacionais de caráter construtivista ou sociocultural que, na tentativa de construir um novo modelo de educação, abandonaram o antigo. Na tentativa de construir um modelo que atendesse as necessidades da época, ignorou-se que o modelo tradicional de educação também teve suas conquistas. Além disso, a educação formal, na tentativa de autolegitimação, se apressou em absorver, ao longo das últimas décadas, os resultados das ciências mais avançadas, sobretudo das áreas humanas e sociais. A adesão modista e aligeirada a determinadas teorias psicológicas, filosóficas e sociológicas, como é o caso do comportamentalismo, do construtivismo, do socioconstrutivismo, da pedagogia Montessori e da pedagogia Waldorf, ajudou a educação a se afastar da sua real tarefa de educar para a conquista da autonomia e consciência social.

Decididamente essas teorias trouxeram novidades importantes à educação como, por exemplo, o desvelamento de determinadas práticas pedagógicas autoritárias. A presente pesquisa tem o objetivo de pensar estratégias que ajudem a educação contemporânea a lidar com as dificuldades características das sociedades complexas e plurais, tais como a forte presença da tecnologia e da pluralidade social. Contudo, isso não significa que se deva descartar tudo o que já foi feito e pensado em educação. Nesse sentido, ao se vender a educação como mercadoria, professores e dirigentes de instituições educativas ocultam que, embora o processo educacional possa e deva ser o mais prazeroso possível, o caminho da

educação pode e deve ensinar ao educando coisas sobre si mesmo, sobre suas ações, reações e decisões que, por si só, ele preferia não aprender.

A educação é uma forma de violência, uma vez que interfere na soberania do sujeito propondo questões difíceis e criando encontros difíceis. Mas é essa violação que torna possível a vinda ao mundo de seres únicos e singulares – sendo por isso que Derrida fala de tal violação como violência *transcendental*, o termo ‘transcendental’ referindo-se ao que precisa ocorrer para tornar algo possível [...] como educadores, estamos sempre interferindo nas vidas de nossos estudantes, e que essa interferência pode ter um impacto profundo, transformador e até perturbador sobre nossos estudantes (BIESTA, 2013, p. 49-50).

Numa sociedade intolerante à dor e ao sacrifício, as dificuldades ou frustrações só são aceitáveis se forem imediatamente vantajosas e úteis. O utilitarismo que toma conta das instituições educativas hoje é altamente perigoso, pois, o educador se vê obrigado a escolher os métodos e os conteúdos pela sua utilidade imediata. Em última análise, isso significa que a educação passa a se orientar pelos interesses econômicos e produtivos. Essa educação utilitarista visa produzir um conhecimento útil para a sociedade e preparar os indivíduos para as relações de mercado:

O adágio é: ser empregável! O evangelho: a empregabilidade é o caminho para comprar sua própria liberdade e contribuir para o progresso social! O sermão: não se aliene e não dê de ombros à sua responsabilidade para com a sociedade! O lembrete tranquilizador: deixe aquele que não tem necessidade de aprender atirar a primeira pedra! (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 112).

As demandas do mercado de trabalho se impõem como se fossem diretrizes do trabalho pedagógico. A inclusão dos educandos na lógica econômica do capital expressa que o homem deveria servir de meio para alcançar os objetivos econômicos. Embora o princípio da utilidade seja favorável quando se trata de resultados imediatos em termos econômicos, a médio e longo prazo ele desaproveita o capital mais valioso do qual a sociedade poderia dispor: a força criativa do indivíduo que se vê reconhecido e estimado em toda a sua potencialidade.

Conectada à lógica do consumo e do desenvolvimento econômico, o princípio da utilidade na educação promete ao indivíduo o sucesso no futuro. Quantas vezes ouvimos de pais, professores e dirigentes políticos a frase, que é o lema do utilitarismo na educação, “estude para ser alguém no futuro”? Exige-se do educando bom comportamento, disciplina, fazer as tarefas de casa e, é claro, tirar boas notas, com a promessa de um bom emprego na

fase adulta. Afinal, o fim da educação é preparar o jovem para o ingresso competente no mercado de trabalho:

Muitos pais, de fato, podem gostar da ideia da escola como campo de treinamento básico para emprego futuro, como fazem muitos executivos de grandes empresas. Isto é porque a crônica da Utilidade Econômica é contada e recontada em comerciais de televisão e discursos políticos como a razão por que as crianças devem ir para escola, e permanecer na escola, e por que as escolas devem receber apoio público (POSTMAN, 2002, p. 36).

No entanto, a promessa feita não pode ser cumprida. Como veremos no próximo item, e como nos alerta o economista Paul Roberts no texto já citado acima, o desenvolvimento da tecnologia está tornando escassas as oportunidades de emprego<sup>7</sup>. Se isso não é suficiente, é preciso considerar, ainda, que a educação não é capaz de prever quais profissões os jovens podem aspirar. Não restam dúvidas que as instituições educativas também devem preparar os jovens para seu futuro profissional. Contudo, colocar a educação a serviço do econômico é limitar toda a potencialidade do processo educativo. Dotar os jovens de habilidades profissionais práticas é apenas um aspecto da educação, certamente importante e fundamental, mas não a sua única finalidade.

Tradicionalmente, a educação vem se organizando de acordo com as necessidades apresentadas pelos modos de produção. Isso ocorre, especialmente, no caso do modo capitalista. Marx (2004) dizia que o trabalho é o que identifica o homem. É pelo trabalho que o homem se realiza enquanto ser humano. É a partir da interação do homem com a natureza, para garantir seu sustento, que o homem encontra sua realização. No entanto, no capitalismo, o trabalho está se transformando em um processo no qual o sujeito perde sua identidade e sacrifica sua existência, pois, além de vender sua força de trabalho, se entrega e se adapta no seu todo. Especialmente com a tecnologia da informação que alcança o trabalhador, a qualquer hora do dia e da noite, inclusive no seu tempo livre, a disponibilidade alcança o ápice da eliminação do privado, da autonomia e da liberdade. Para o capital e seus sofisticados recursos de manejo dos seus interesses, o trabalhador é apenas uma fonte de lucro.

Uma educação voltada para o trabalho, no sentido analisado por Marx, serviria apenas para formar jovens capacitados para servir de mão de obra. Como destaquei

---

<sup>7</sup> Isso não significa dizer que o desenvolvimento tecnológico é o responsável pelo desemprego em massa. Não é a tecnologia o problema, mas a sua aplicação sob o capitalismo. Quer dizer, o desenvolvimento tecnológico poderia ser usado para o trabalho compartilhado de forma igual e as horas da jornada de trabalho poderiam ser reduzidas para todos.

anteriormente, isso não significa que a educação deve ignorar o mundo do trabalho. A formação profissional é um aspecto da educação. O trabalho, no entanto, tal como Marx (2004) entendia, deve ser visto como uma forma de realização do ser humano e não sua anulação. Se preparar para o mundo do trabalho é um dos objetivos da educação, devemos entender o trabalho no sentido da relação com a natureza como processo produtivo da cultura e do humano. Não se trata, pois, de pensar a educação para o trabalho no sentido de adestramento, para o mero exercício de uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos da própria habilidade. Afinal, como afirma Marx (2007, p. 14):

O homem se diferencia dos outros animais por muitas características, mas a primeira, determinante, é a capacidade de trabalho. Enquanto os outros animais apenas recolhem o que encontram na natureza, o homem, ao produzir as condições da sua sobrevivência, a transforma. A capacidade de trabalho faz com que o homem seja um ser histórico; isto porque cada geração recebe condições de vida e as transmite a gerações futuras, sempre modificadas – para pior ou para melhor.

### 2.1.3 O *deus* tecnologia

Nos itens anteriores procurei entender as consequências da orientação do consumo e do utilitarismo para a educação. Enquanto para o consumo o reconhecimento está associado à capacidade de acumular, para o utilitarismo o indivíduo é reconhecido pelo que ele faz profissionalmente. Contudo, consumismo e utilitarismo não são os únicos aspectos da cultura contemporânea responsáveis pela atual situação da educação. Parafraseando Neil Postman (2002), outro *deus* assumiu lugar importante nessa crise: a *tecnologia*<sup>8</sup>. É muito difícil separar no mundo contemporâneo consumo, utilitarismo e tecnologia. Faço isso neste texto na tentativa de ser o mais didático possível, pois, na verdade, trata-se de três realidades que se entrecruzam na complexidade social.

Os avanços da ciência e tecnologia substituíram os deuses antigos. Nenhuma novidade até aqui, pois Heidegger (2007), Horkheimer (2002), Adorno (2002 e 2006) e outros pensadores contemporâneos já denunciaram o perigo que o endeusamento da tecnologia poderia representar para sobrevivência da humanidade. O impacto das novas tecnologias

---

<sup>8</sup> Cabe destacar que estamos tratando dos avanços tecnológicos dos últimos 30 anos. Certamente a educação em outros períodos conheceu e enfrentou o surgimento de outras tecnologias. Contudo, o interesse nesse trabalho está relacionado as novas tecnologias da informação e comunicação, pois essas tecnologias são muito mais velozes que as tecnologias do passado.

sobre a educação é algo novo que carece de cuidadoso exame para evitar a crítica unilateral dos riscos sem reconhecer os incontestáveis benefícios da tecnologia. Mesmo assim, talvez o alerta de Adorno (2006, p. 155) deva ser retomado:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.

Adorno destaca, nessa passagem, que a barbárie está ligada ao descompasso entre avanços tecnológicos e avanços humanos. Este descompasso, registrado por Adorno no tempo da Segunda Guerra mundial, tornou-se hoje endêmico e estrutural. A diferença é tão grande que hoje depositamos mais confiança na tecnologia que no nosso relacionamento com os outros. Nada vemos de estranho na criação de assentos aquecidos de vasos sanitários mesmo que muitas pessoas sequer tenham acesso ao saneamento básico. Não nos importam estas contradições quando se trata de promover o consumo. Investem-se grandes recursos para desenvolver novas e sofisticadas tecnologias que servem ao conforto de uns poucos, enquanto outros não conseguem satisfazer suas necessidades básicas.

Produção e consumo são os valores centrais das nossas sociedades. Em particular, o consumo da tecnologia vem alcançando o topo da lista de prioridades de qualquer indivíduo. A tecnologia oferece ao indivíduo algo que este busca desde os primórdios da humanidade: poder. Curiosamente, um reflexo do utilitarismo sobre a tecnologia é a exigência de possuir poder e praticidade. Ou seja, quanto mais avançado e impactante for um equipamento, mais poder ele agrega ao seu consumidor. Tal como os deuses na antiguidade, hoje o deus da tecnologia oferece uma série de recompensas:

Oferece conforto, eficiência e prosperidade aqui e agora; e oferece seus benefícios a todos, aos ricos e também aos pobres, como o faz o Deus cristão. Mas vai muito mais longe. Pois não somente dá conforto aos pobres; promete que, conforme a devoção que lhe dedicarem, os pobres se tornarão ricos. Seu dossiê de realizações – não haja dúvida – é formidável, em parte porque ele é um deus exigente e rigorosamente monoteísta. Seu primeiro mandamento é conhecido: ‘Não terás outros deuses diante de mim’. Isto significa que aqueles que lhe seguem o caminho devem adequar suas necessidades e aspirações às possibilidades da tecnologia (POSTMAN, 2002, p. 17).



O endeusamento da tecnologia parte do princípio de que o progresso da humanidade e a inventividade tecnológica são categoricamente a mesma coisa (POSTMAN, 2002, p. 18). A tecnologia que deveria servir ao homem acaba por escravizá-lo. Estão entre as dez mercadorias mais vendidas de todos os tempos os celulares, computadores móveis, consoles e jogos de vídeo game. O mais interessante nesta lista é que são equipamentos com alta taxa de obsolescência. Cada vez mais se abrevia o tempo entre produção e descarte. Mesmo sem utilidade prática, as inovações precisam ser adquiridas porque a atualização simboliza poder, o qual, por sua vez, gera reconhecimento social. Mesmo que o novo equipamento ofereça serviços que nunca serão usados, ele precisa ser adquirido, pois, possuir o mais novo, o tecnologicamente mais avançado é uma importante estratégia de reconhecimento e poder.

Para evitar conclusões apressadas, me adianto e afirmo que a tecnologia pode e deve sim ser usada na educação. Talvez o melhor caminho para lidar com as novas tecnologias é entender que as condições históricas não são as mesmas. De acordo com o filósofo francês Michel Serres, estamos diante de uma geração que pensa, comunica e age de forma muito distinta da nossa. Estamos diante de novas formas de expressão e comunicação, talvez mesmo diante um novo modo cognitivo que exige um novo professor, uma nova relação pedagógica, enfim, novas instituições educativas, preparadas para acolher e atender esse novo ser humano. Diz Serres (2013, p. 19):

Essas crianças, então, habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não tem mais a mesma cabeça.

Hoje cresce o número daqueles que acreditam que a tecnologia pode salvar a educação, pouco importando se estamos diante de um novo homem, como diz Serres. Crescentemente, a tecnologia é vista como a grande e, talvez, única possibilidade de fazer da sala de aula um ambiente próprio para enfrentar os desafios das sociedades contemporâneas. Não tenho dúvidas de que existem muitos benefícios e possibilidades para a tecnologia na educação, mas, mesmo assim, é preciso estar atento ao uso indiscriminado da tecnologia e desconfiar da promessa de que a tecnologia é a redenção quase milagrosa de todos os problemas e dificuldades enfrentadas pela educação no contexto das sociedades complexas e plurais. A emancipação que buscamos, certamente, tem como um de seus requisitos tanto a

familiarização com as possibilidades quanto a resistência ao encantamento exagerado com relação à tecnologia.

A tecnologia não tomou o lugar dos antigos deuses; ela criou, por assim dizer, seus próprios deuses, hoje tão adorados quanto os deuses redentores da antiguidade. O ser humano e o mundo dependem de suas graças e quem não alcança tais graças está perdido, senão ao inferno, pelo menos ao ostracismo social. Os que não têm computador de última geração, quem não anda com seu smartphone ou seu Tablet, são considerados seres estranhos que não se dão conta que os tempos mudaram. Não se aperceberam que hoje o céu ao qual se aspira está ocupado por novos deuses que devem servir de exemplo e modelo às gerações mais jovens. Bill Gates, Steve Jobs e, mais recentemente, Mark Zuckerberg representam bem essa classe de deuses de segundo escalão. Suas vidas são contadas como se a mudança no mundo só fosse possível pelas descobertas e avanços feitos pela tecnologia. O modelo de Zuckerberg é o mais louvado nos dias atuais. De acordo com esse modelo, você pode enriquecer ainda jovem e sem muito trabalho. Frequentar aulas? Desnecessário! É melhor dedicar seu tempo a algo mais *útil*: transformar o mundo com uma nova tecnologia e ficar rico.

De modo geral, a confiança depositada na tecnologia é tão grande que é muito difícil argumentar contra os seus defensores. O principal argumento em defesa da tecnologia na educação concentra-se na afirmação de que hoje os educandos têm mais acesso a informação fora da sala do que dentro dela. Embora seja difícil argumentar contra isso, tal não permite concluir que as instituições educativas são hoje dispensáveis. Pelo contrário, talvez nunca na história da humanidade elas tenham sido tão necessárias quanto hoje. A razão é simples: oferecer informação ao educando – basicamente as máquinas fazem - é apenas uma das tarefas da educação. Tão, ou mais importante, é trabalhar pedagógico/formativamente o fato e o teor desse novo *modus* de difusão/apropriação do conhecimento.

Neste sentido, é de extrema relevância distinguir entre informação e formação. O que recebemos todos os dias, na forma de informações pelos jornais, internet, rádio, televisão ou outros meios de comunicação é o que chamamos de informação. Nesse contexto, e com a irrupção abissal das cadeias de difusão, as informações tendem a ser entendidas e avaliadas a partir de seu caráter de novidade, impacto, quantidade e agilidade. Estes elementos, de certa maneira formais e exteriores, reforçam a necessidade de práticas pedagógicas crítico-reflexivas que trabalhem a relação desse enorme fluxo de informações com o ser humano em processo de educação. Trata-se do desenvolvimento de competência com o sentido de criticidade e autonomia que, numa palavra, se designa como formação. É um processo

complexo e amplo de investigação, análise, reflexão, confrontação, verificação, organização, seleção e estruturação das informações. Só assim, o grande volume de informações pode alcançar um sentido formativo.

Além disso, é preciso ter claro que todo o tipo de tecnologia não apenas nos oferece benefícios. Ela também toma algo de nós, alterando nossos modos de vida, nossos hábitos, nossos relacionamentos e nossos pensamentos. Como ignorar que com o advento dos pequenos computadores de mão as pessoas deixaram de conversar na rua, no ônibus, na mesa de jantar e, inclusive, nas próprias instituições educativas? De fato, o uso da tecnologia na educação pode ser importante, mas é preciso discutir, inclusive em sala de aula, suas vantagens e riscos. Talvez seja mais necessário questionarmos quais são seus efeitos sobre os nossos hábitos, nossa mente e nosso modo de nos relacionarmos com o mundo e com as pessoas.

Negar o acesso à tecnologia aos educadores e educandos seria aderir a uma absurda estratégia de exclusão tecnológica e mesmo social. Precisamos pensar como as novas tecnologias podem contribuir para formação integral do indivíduo. Ou seja, a tecnologia já está aí e seu acesso se dissemina celeremente. Computadores nas salas de aula vêm se tornando tão comuns quanto cadernos e livros. Existem vários programas estatais empenhados em disponibilizar na educação pública os chamados laboratórios de informática. Outros programas já estão distribuindo tablets aos professores e alunos. Em muitos casos, a disponibilização destas máquinas tem mais um efeito publicitário que educativo. Fornecer gratuitamente ou a preço reduzido tablets ou notebooks traz a mensagem que a instituição tem nível de excelência. Servem, portanto, de isca para atrair clientes e consumidores e pouco têm a ver com o interesse educativo. O mesmo vale, em termos de propaganda política, para governos que disponibilizam recursos eletrônicos para escolas que sequer têm a infraestrutura para seu uso. De resto, em nenhum momento, se devem esquecer os interesses multibilionários daqueles que fabricam ou detêm as patentes destes equipamentos. Por isso, é muito importante questionar, para além dos seus benefícios, quais são os bloqueios que a tecnologia pode trazer para a emancipação.

Precisamos entender que a tecnologia deve estar a serviço do homem e não o inverso. Alan Kay, com passagens pela Apple Computer, pela HP e pela Walt Disney Imagineering, ainda na década de 90, quando trabalhava na Apple e participava da equipe que criou e vendeu o primeiro computador pessoal, afirmava que os problemas que as escolas não conseguem resolver sem os computadores, também não conseguirão solucioná-los com eles. Educação em seu sentido mais humano, profundo e denso, ou seja, no sentido de formar

pessoas em sua subjetividade e sociabilidade, exige das instituições educativas mais que um laboratório de informática ou de ciências. Se pretendemos que este ideal formativo ainda continue sendo o horizonte da educação escolar, os novos recursos e técnicas têm que ser integrados a tais objetivos, inclusive aproveitando o potencial formativo das novas tecnologias. Este processo inclui, também, a conscientização do risco de seu uso, como ocorre, só para citar um exemplo, no caso da socialização. Isto pode acontecer até em contextos simples e aparentemente banais. As crianças e os jovens precisam aprender a esperar a sua vez. Em outros casos, devem dividir o computador ou um microscópio. Enfim, elas precisam aprender a viver de forma civilizada e disciplinada como parte de um grupo.

Além disso, a questão que envolve o acesso à tecnologia é outro tema importante. Basta ver que os benefícios da tecnologia não são distribuídos igualmente aos membros da sociedade. A disponibilização desses benefícios dentro das instituições educativas privadas também é muito diferente daquele usual nas instituições públicas. Na verdade, vale a pergunta: quem aprende mais, o educando que tem à sua disposição um computador ou aquele que precisa aprender a dividir um computador com os colegas? De toda forma, como a tecnologia não é distribuída igualmente, ela cria um grupo de vencedores e um de perdedores, um grupo de incluídos e um grupo de excluídos.

Outra questão está relacionada ao papel do educador no contexto da educação mediada tecnologicamente. Geralmente, quando não se pensa com seriedade o uso da tecnologia na educação, o papel do educador é reduzido a de instrutor. Isso significa transformar o processo educativo num processo formal e técnico, desconectado de toda a história do educador e do educando. É como se o educando não devesse se preocupar com o seu entorno, pois tendo a tecnologia em suas mãos ele, supostamente, é capaz de tudo. A atividade dos instrutores das Escolas de Condutores de Veículos pode servir de exemplo. É exatamente esse o papel do educador em questão. Ele não precisa se preocupar com a preparação do aprendiz para as dificuldades do trânsito. Engarrafamento, acidentes, motoristas agressivos e outras situações não precisam ser consideradas. Importa apenas que o motorista saiba dominar a máquina, trocar as marchas, usar o freio corretamente e respeitar as normas de trânsito. O candidato não aprende que o automóvel, além de ser um equipamento de enorme utilidade, pode ser também uma arma perigosa; não aprende que quando estiver manejando esta máquina, ele não tem o direito de se sentir superior aos que se deslocam a pé; não aprende que a cordialidade e o respeito devem ser normas fundamentais num trânsito carregado de máquinas letais. E se os instrutores de trânsito fossem menos instrutores e mais

educadores, talvez conseguíssemos influenciar e reduzir a violência e agressividade do trânsito.

Existem autores que se posicionam contra o que definem como determinismo tecnológico. Vilém Flusser é um deles. Ele usa uma metáfora entre o determinismo e um carro em movimento que é muito interessante para alertar sobre o perigo do determinismo tecnológico. De acordo com essa metáfora, o determinismo tecnológico é como um carro em movimento que não necessita de direção ou de desvios, que corre livremente, automaticamente e, neste meio tempo, pode atropelar a humanidade caso ela veja tarde demais que o desenvolvimento prometido não foi exatamente o obtido (FLUSSER, 2007, p. 74). No caso da educação, o atropelamento decorrente do mau uso das máquinas eletrônicas pode ser verificado na superficialidade e pequenez dos textos produzidos pelos educandos, na resistência a leituras mais profundas e mais complexas, no prejudicado desenvolvimento cerebral e na impaciência e indisciplina nas salas de aula.

A tecnologia é a extensão do braço humano. Ou seja, criamos tecnologia para fazer aquilo que fisicamente não conseguiríamos fazer. Porém, damos pouca atenção ao fato de que a tecnologia transforma nosso modo de ser, de pensar e de agir. Basta fazermos uma retrospectiva e observar o quanto mudamos desde a invenção do computador e da Internet. Nossa capacidade de concentração, por exemplo, já não é a mesma. Nossos relacionamentos também mudaram. Nicholas Carr, em seu livro *A geração superficial – O que a internet está fazendo com os nossos cérebros*, amparado em Marshall McLuhan, defende que as TICs estão modificando significativamente o nosso cérebro:

O conteúdo do meio importa menos do que o próprio meio na influência sobre o nosso modo de pensar e de agir. Como nossa janela para o mundo e para nós mesmos, um meio popular molda o que vemos e como vemos – e, por fim, se o usarmos o suficiente, modifica quem somos, como indivíduos e como sociedade [...] O meio faz a sua mágica ou o seu feitiço no próprio sistema nervoso (2011, p. 13).

Para dar força aos seus argumentos, Carr recorre aos estudos e pesquisas da Neurociência. Nessas pesquisas ele se deparou com a *neuroplasticidade*. Os pesquisados que trabalham com esse conceito, argumentam que o cérebro possui a capacidade de se adaptar ou de se reprogramar. Pesquisas com cobaias humanas que haviam sofrido algum tipo de trauma, desde a perda de um membro do corpo ou de um dos sentidos, mostraram que o cérebro procura novos caminhos para abrandar o trauma. É o caso daqueles que perdem a visão e aperfeiçoam o olfato, a audição e ou o tato:

O cérebro não é a máquina que antigamente pensávamos que era. Embora diferentes regiões do cérebro estejam associadas com diferentes funções mentais, os componentes celulares não formam estruturas permanentes ou desempenham papéis rígidos. Mudam com as experiências, circunstâncias e necessidades. Algumas das mudanças mais extensas e notáveis ocorrem em resposta a danos do sistema nervoso. Experimentos mostram, por exemplo, que quando uma pessoa fica cega, a parte do cérebro que era dedicada ao processamento de estímulos visuais – o córtex visual – não se apaga simplesmente. Ela é rapidamente requisitada pelos circuitos usados para o processamento auditivo (CARR, 2011, p. 49).

Experimentos com jovens que cresceram com a internet mostram que eles não conseguem se concentrar por mais de 7 minutos em média. Isso ocorre porque a internet tem um funcionamento completamente diferente da leitura de um livro. As redes sociais, os Blogs e o Twitter não veiculam textos longos. Pelo contrário, no caso do Twitter, o número de letras ou caracteres é limitado propositadamente. Outro exemplo são as redes tipo YouTube e Instagram que substituem o texto pelo vídeo e pela foto. Além disso, visto que navegar na Internet não exige concentração, os jovens costumam fazer mais de uma atividade ao mesmo tempo; o que não significa que as façam com a mesma qualidade.

O problema é que além de a internet oferecer uma falsa sensação de conhecimento, pois, por seu intermédio, apenas possuímos acesso à informação, ela também modifica o modo como lidamos com o mundo e com os outros. A capacidade de concentração e atenção está prejudicada. Ler um livro exige um tipo de concentração que a internet não requer. Afinal, é preciso se desligar do mundo e “entrar” na lógica do livro para entendê-lo. E aqui talvez se encontre a principal diferença, pois a leitura do livro, diferentemente da internet, exige o pensamento:

O que era tão notável em relação à leitura do livro é que a concentração profunda estava combinada com a decifração altamente ativa e eficiente do texto e a interpretação do significado. A leitura de uma sequência de páginas impressas era valiosa não apenas pelo conhecimento que os leitores adquiriam das palavras do autor, mas também pelo modo como essas palavras despertavam vibrações intelectuais no interior das suas mentes. Nos silenciosos espaços abertos pela leitura prolongada, sem distrações, de um livro, as pessoas criavam as suas próprias associações, faziam suas próprias inferências e analogias, e cultivavam suas próprias ideias. Pensavam profundamente, enquanto liam profundamente (CARR, 2011, p. 95).

Outra mudança que pode ser observada é que as TICs acentuam vigorosamente o individualismo. Os relacionamentos virtuais estão substituindo os relacionamentos reais até mesmo entre aqueles que dividem o mesmo teto. Usamos nossos computadores de mão para nos comunicar com nossos familiares e amigos em cômodos diferentes da mesma casa. Nesse sentido, é importante destacar que a maioria dos internautas usa seu acesso ao mundo virtual

apenas para acessar redes sociais. Apesar da aparência de estarmos unidos por essas redes, nos isolamos cada vez mais em *nosso* mundo virtual.

Esse isolamento é um retrocesso para a democracia. Num regime democrático, expor o rosto e argumentos é fundamental. Nas redes sociais temos a sensação de podermos fazer e falar qualquer coisa. Adorno, quando trata da barbárie, argumenta que existe nela um tipo específico de violência. Para ele, toda violência que não possui um elo transparente com os objetivos racionais da sociedade é uma manifestação da barbárie (ADORNO, 2006, p. 159). Infelizmente, as redes sociais têm acentuado esse tipo de violência, pois os ataques a pessoas ou grupos se tornaram comuns, numerosos e irracionais.

Não são poucas as pesquisas que mostram os efeitos nocivos da internet para o cérebro e para a nossa personalidade. Com as novas tecnologias pensamos e nos comportamos de forma diferente. Será que estamos aproveitando nosso cérebro naquilo que de melhor ele pode nos oferecer? Será que estar conectado significa estar junto com os outros? Essas questões precisam ser abordadas pela educação, sob pena de não se levar a sério as transformações em curso no contexto das sociedades tecnológicas, complexas e plurais.

Terminologias antes usadas apenas no mundo econômico e no mundo do trabalho agora estão presentes também na educação. É o caso da excelência, da qualidade total e da eficiência. Diz-se que as instituições educativas devem buscar a excelência. Para isso, algumas instituições inclusive implantaram o 5S como etapa inicial da busca de qualidade total. Estabelecem metas fixas para os educadores que são pressionados pela busca desesperada pela eficiência. O que muitas vezes passa despercebido é a perversidade da educação capitalista que, sempre interessada no lucro, usa as gerações mais jovens como capital de risco.

Entendo, e no último capítulo aprofundarei esse tema, que a tecnologia na educação pode contribuir para enfrentar os desafios pedagógicos do nosso tempo. No entanto, a tecnologia não pode ser o coração da educação, pois nos dias atuais os jovens não precisam da escola para aprender a utilizar as novas tecnologias. O centro da educação deve ser o educando e não as máquinas. O uso da tecnologia só faz sentido se a relação entre educador e educando for rica e satisfatória. É preciso superar toda forma de instrucionismo identificado, seja na prática do educador que privilegia a tecnologia, seja na prática daquele menos interessado em tecnologia. Afinal, a pedagogia tradicional sempre se preocupou mais com a instrução do que com a educação.

Enfim, até esse item, procurei destacar como o consumo, o utilitarismo e a tecnologia contribuíram para a educação se afastar da sua finalidade. Não foi meu objetivo me

posicionar contra a tecnologia ou contra a formação profissional. Meu objetivo até aqui foi enfatizar que, ao fazermos da tecnologia o centro da educação, transformamos o secundário em essencial. No próximo item, irei refletir sobre a finalidade da educação e como ela pode contribuir para uma cidadania mais integradora.

## **2.2 Educação e emancipação**

Até aqui tentei destacar alguns dos principais bloqueios à emancipação humana no contexto das sociedades complexas e plurais. Adotando uma perspectiva epistemológica, procuro olhar para a sociedade e, nesse caso específico, para as instituições educativas, com o objetivo de identificar bloqueios e potencialidades para a emancipação. A intenção não é apenas desenhar uma sociedade e uma instituição educativa ideal ou mesmo apenas diagnosticar seu funcionamento. Pretendo analisar a realidade à luz da ideia de emancipação, na perspectiva tanto de seu bloqueio quanto de suas possibilidades emancipatórias, no contexto das relações sociais vigentes.

Inseridas que estão na sociedade, também as instituições educativas sofrem os efeitos das profundas transformações destacadas no primeiro capítulo. Nas seções anteriores, mostrei como o consumo, o utilitarismo e a tecnologia podem limitar ou mesmo bloquear a potencialidade formativa da educação. Na sequência, tentarei vislumbrar na própria realidade as perspectivas e oportunidades de emancipação, no entanto, sem partilhar a opinião dos que defendem uma imagem idealizada da escola como uma instituição com potencial para resolver todos os problemas sociais. A escola, evidentemente, não é a redentora da humanidade:

Significa, acima de tudo, que a escola é incumbida de tarefas que são impossíveis de serem cumpridas sem abandonar a própria escola. Com efeito, a geração jovem é, simultaneamente, considerada responsável pelos problemas sociais existentes e pela realização do sonho político de uma sociedade melhor. Nesse sentido, a geração jovem assume a responsabilidade que a velha geração não é mais capaz ou não está disposta a carregar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 109).

As questões sociais e as dificuldades típicas das sociedades complexas e plurais devem ser tratadas como matéria de políticas públicas de Estado e Governo e não como problemas a serem solucionados pelos jovens, embora suas vozes devam ser ouvidas e seus



anseios levados em conta na formulação de políticas públicas no campo da educação. Arendt (1972) defende que é muito importante não perder de vista que somos nós, os adultos, que temos a responsabilidade com as gerações mais jovens e com a renovação do mundo. É desmedido e mesmo covarde responsabilizar os jovens pelos problemas e atrasos históricos hoje tão evidentes na educação; problemas que as gerações adultas não sabem ou não estão dispostas a enfrentar. Além disso, colocar toda a culpa das mazelas sociais sobre os ombros da educação ou alimentar a expectativa que uma boa educação poderia resolver todos os problemas sociais, significa colocar sobre os ombros da escola e dos educadores uma responsabilidade que ultrapassa em muito sua função e suas possibilidades.

De outra parte, isso não significa que a escola não tenha nada a contribuir para a transformação social. Aliás, esse parece ter sido o maior erro dos chamados *crítico-reprodutivistas*. Esses teóricos entendem que a escola, inserida em um determinado contexto socioeconômico, - o capitalismo, por exemplo -, naturalmente reflete o ideal político dessa sociedade. Ou seja, a educação e as suas instituições formais são condicionadas pelos interesses do capitalismo. Elas são reprodutoras da sociedade de classes e robustecem o modo de produção capitalista. As instituições educativas seriam totalmente sistêmicas, ou seja, inculcadoras da ideologia dominante e repressoras de qualquer contracorrente. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, sociólogos franceses e representantes dessa concepção, entendiam que a escola não é uma ilha isolada de um contexto social. Pelo contrário, o sistema social marca a educação de maneira fatal e irreversível e, com ela, os indivíduos que a frequentam.

Estas teorias contribuíram para a compreensão dos condicionantes mais amplos da educação. Contudo, seu maior erro é dar origem a um modo estático, unilateral e determinista de conceber o fenômeno educativo. Elas não consideraram a reciprocidade entre os domínios infraestruturais e superestruturais. Além disso, é determinista por não conferir às instituições da superestrutura, e aqui interessam as instituições educativas, papel algum no processo de transformação social.

Exigir que a escola assuma uma tarefa impossível ou simplesmente afirmar que ela reproduz a ideologia capitalista fez surgir defensores do fim da escola. Ivan Illich em seu livro *Sociedade sem Escolas* (1985) está entre eles. Embora seu argumento seja um pouco diferente, ele está entre aqueles que entendem que a escola não tem mais lugar nas sociedades contemporâneas. Para ele, a escola funciona como ferramenta de manutenção de uma sociedade hierarquizada e desigual. O conhecimento não deve ser monopolizado por uma instituição, mas compartilhado por todos. Com as novas tecnologias, assim pensa Illich, os

jovens aprendem muito mais fora da escola. Por isso seu lema era ‘uma sociedade sem escolas’. Com a criação de redes de aprendizagem, a sociedade poderia superar a institucionalização da educação. Nas seções seguintes desse capítulo vou explicar porque minha posição é contrária a de Illich. Embora concorde que a institucionalização e a burocratização da educação atrapalham a formação humana, irei defender não o fim das instituições educativas, mas a possibilidade de fazer do espaço escolar um lugar diferente, um lugar onde o novo possa nascer e onde a possibilidade da emancipação seja uma realidade.

### 2.2.1 As instituições educativas e o *tempo livre*

No início deste segundo capítulo, destaquei que educação e política sempre estiveram intimamente ligadas. Talvez só possamos falar dessa relação com mais propriedade a partir das reflexões de Rousseau, que inaugura essa tradição que aproxima educação e política. No entanto, não podemos ignorar que a escola surge como uma instituição histórica e política e, como tal, é portadora de uma determinada finalidade. Assim, se voltarmos à origem da escola, talvez seja possível entender um pouco melhor essa relação entre educação e política.

A tradução mais comum da palavra grega *skholé* é tempo livre. As primeiras instituições educativas, nas cidades-estado gregas, tinham uma finalidade muito clara: oferecer tempo livre às gerações mais jovens. Os defensores do fim das instituições educativas entendem que não faz sentido oferecer tempo livre, pois nas sociedades dominadas pelo consumo e pela efemeridade, todo tempo livre deve estar a serviço da produção. Até mesmo o lazer em nossa época se caracteriza como uma atividade produtiva e voltada para o consumo. No entanto, os gregos pensavam de forma diferente:

[...] É importante ressaltar que a escola é uma invenção (política) específica da *polis* grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares da Grécia antiga [...] Em outras palavras, a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua ‘posição’) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em-grego: *oikos*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 26).

Da citação acima podemos extrair algumas conclusões importantes. A primeira delas é que a escola é filha da democracia. Ela surge para oferecer tempo livre a todos. A escola grega era um espaço onde o tempo livre para o estudo era ofertado às pessoas que não tinham direito a ele de acordo com as leis gregas. Não importava mais a raça, a origem ou a natureza de alguém. Por essa razão, qualquer tentativa de separar educação e democracia significa fugir das próprias raízes das instituições educativas.

Outro aspecto importante relacionado à citação acima é que os espaços das instituições educativas não devem estar a serviço da produção. Toda forma de utilitarismo é aqui afastada. Afinal, seja na família ou na sociedade, estamos sempre produzindo. Não existe espaço para tempo livre. Tempo livre é sinônimo de desperdício no mundo contemporâneo. O tempo deve ser produtivo, operacional e dedicado ao uso mais eficiente possível para o benefício de objetivos prefixados. Nesse sentido, assegurar a escola como tempo livre é oferecer ao indivíduo a possibilidade de uma experiência diferente daquela realizada na família e na sociedade.

Mas se esse tempo livre não é nem produção nem ócio, o que seria então? Esse tempo livre é um tempo dedicado ao acesso a conhecimentos e habilidades que derivam do mundo, mas não são o mundo. Ou seja, a tarefa da escola não é vocacional ou profissional. O educador não deve se preocupar com a aplicabilidade imediata dos conhecimentos e habilidades. O processo de formação é lento e trabalhoso e requer paciência de quem vive num mundo onde tudo que é improdutivo deve ser ignorado. A instituição educativa oferece o tempo livre para que os jovens possam despertar e se libertar de um tipo de pensamento superficial e fantasioso.

Nesse sentido, Jan Masschelein e Maarten Simons contribuem de forma significativa para pensar as instituições educativas, pois indicam que a escola como tempo livre não deve se apegar ao passado e nem ao futuro. Ora, é claro que sempre educamos com expectativas de futuro. Também é óbvio que os conhecimentos e habilidades ofertados ao educandos são construções históricas e, portanto, concernidas ao passado. Contudo, o passado oprime e define os educandos em termos de falta ou não de habilidades e talentos e o futuro é a pressão demasiada por uma pretensão planejada pelos adultos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 36).

As instituições educativas precisam firmar o pé no presente. Se, e depois discutirei isso, o papel da educação é também preparar para a democracia, então é fundamental que os jovens experimentem na escola os benefícios e as vicissitudes deste regime político. Mas é preciso olhar para o futuro como um alvo sem esquecer que o mais importante é o processo, a

caminhada. De nada adianta uma educação que oferece todos os conhecimentos e habilidades do passado sem sonhar com um futuro desejado. É preciso entender que o tempo nas instituições educativas não representa uma simples passagem, como se fosse possível antever que todos os educandos chegarão ao seu destino. Ao olharmos apenas para o objetivo, como, por exemplo, a democracia ou o pensamento crítico, estaremos negligenciando a caminhada, ou seja, o processo formativo do ir ao encontro, da busca de.

Procurar e justificar a finalidade da educação fora das instituições educativas pode suscitar muitas dificuldades. Principalmente quando essa finalidade é a empregabilidade. Como já foi dito, fixar-se na importância prática e na utilidade é uma aposta pretensiosa e dolosa, pois pressupõe ser possível enumerar uma série de conhecimentos e habilidades necessários em uma sociedade caracterizada pela efemeridade. A educação é, parafraseando Arendt (1972), uma oportunidade ou uma experiência de renovar o mundo em que vivemos. Mas essa experiência não pode ser ignorada como quem pensa no futuro esquecendo o presente.

Com isso, não se condena a aquisição de conhecimentos e habilidades para o exercício profissional. Contudo, adquirir habilidades profissionais não pode ser o objetivo principal da educação. O tempo escolar não pode se restringir ao produtivo. Os jovens não devem ser pressionados por quaisquer constrangimentos específicos relacionados à família, ao trabalho ou a sociedade. Isso significa que o tempo livre na escola deve ser dedicado ao lazer? Certamente que não. Masschelein e Simons (2013, p. 98-99) dizem sobre isso:

Consequentemente, o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou para o relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir. O tempo livre não é um tempo para o eu (para satisfazer necessidades ou desenvolver talentos), mas um tempo para se *empenhar em algo*, e esse algo é mais importante do que as necessidades pessoais, os talentos ou os projetos. É por abrir um mundo para as crianças e os jovens [...] que crianças ou jovens podem experimentar a si próprios como uma geração capaz de construir um novo começo.

A educação não deve apontar para um destino ou um alvo externo a ela. Deve apontar para o presente e para experiência rica que os jovens podem fazer com o mundo apresentado a eles. Como mencionei no início do capítulo, entendo que a educação e a democracia estão intimamente vinculadas. Se o tempo livre deve ser dedicado a algo que extrapole as minhas necessidades pessoais, então esse primeiro contato com o mundo pode contribuir para a formação de um cidadão hábil a viver num regime democrático. Ao ser apresentado ao mundo e às suas coisas, o jovem deve se sentir responsável pelo bem comum e

livre para construir um mundo novo. Sem esse sentimento, os jovens estão destinados a virar consumidores ou clientes, interessados apenas na sua satisfação pessoal.

Meu objetivo é aprofundar a tese das instituições educativas como *tempo livre* no último capítulo. Contudo, posso adiantar que não se trata nem de tempo dedicado a lazer e nem tempo dedicado à produção. Também não significa assumir uma postura relativista, como se não fosse necessário pensar na finalidade ou nos propósitos da educação. Trata-se do tempo do exercício, da atividade, do pensamento. Parafrazeado Arendt (1972), é o tempo entre o passado e o futuro, entre o possível e o real. Nesse sentido, como nos alertam Masschelein e Simons (2014), o conceito de *suspensão* pode ajudar a entender melhor o significado das instituições educativas como tempo livre.

Em primeiro lugar, é bom esclarecer que não se deve confundir tempo livre com a instituição, pois, essa última, sim, tem finalidades e propósitos. Trata-se de pensar na própria atividade pedagógica. É nesse sentido que o tempo da escola é um tempo sem objetivo. É tempo suspenso no qual educador e educando suspendem o tempo dos seus propósitos. A atividade do pensamento deve ser livre e não destinada. Suspender o tempo significa apresentar o mundo aos educandos sem tentar definir como ele deve ser ou como ele deveria ser. Essa experiência do pensamento livre, suspenso, cabe aos educandos. Diz Arendt (1972, p. 243):

Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura.

Para Arendt (1972), a educação é uma oportunidade de um novo começo para a sociedade. O educador deve conservar o mundo como inacabado para que os educandos possam começar de novo. Para que eles possam obter o mesmo significado da geração adulta ou mesmo encontrar um novo significado para o mundo. Oferecer tempo livre às gerações mais jovens é o mesmo que oferecer uma oportunidade de recomeço para a humanidade. Nesse sentido, como filha da democracia, a instituição educativa é, antes de tudo, a decisão de instalar a igualdade na sociedade, pois oferece tempo livre a todos independentemente de gênero, etnia ou condição social. Nela os jovens podem ter contato com o mundo e fazer experiências significativas para a sua formação como indivíduo e como cidadão.

### 2.2.2 Educação e democracia

Pensar a educação como processo de formação da cidadania implica entender um princípio básico de quem defende essa tradição, a saber, que o ideal de educação democrática consiste em ser primeiro governado para depois governar. Nesse sentido, Kant já alertava, em seus escritos sobre a pedagogia, que existem duas invenções humanas impregnadas de dificuldades: a política e a educação. Tomados isoladamente, já são temas amplos e polêmicos; relacionados entre si, sua complexidade aumenta e se aprofunda. Quando, então, optamos pela defesa de uma educação democrática e para a democracia, a tarefa se torna ainda mais complexa.

O primeiro a aproximar educação e política de forma mais consistente foi Jean-Jacques Rousseau. Ele entendia que a sociedade é responsável pela corrupção do homem, mas também é a responsável pela sua moralização. Nesse sentido, a educação cumpre um papel muito importante, pois ela visa à constituição deste novo homem, deste cidadão que será capaz de reformar esta sociedade corrupta. Contudo, o modelo deste novo homem não deve ser buscado fora do homem, mas em seu próprio interior; não fora da sociedade, mas no processo de sociabilidade humana.

Tanto o *Emílio* quanto o *Contrato Social* devem ser lidos a partir da premissa de que o homem é naturalmente bom. Rousseau parece não se referir a uma bondade no sentido moral; seu propósito é alertar que a criança ao nascer é livre de qualquer vício ou virtude. É bom recordar que naquele tempo se acreditava na doutrina do pecado original. Assim, Rousseau, ao defender a tese da bondade natural, inverte a lógica disseminada pela escolástica e pela ampla tradição cristã.

A sociedade sonhada por Rousseau só seria possível se o homem fosse educado para *liberdade bem regrada*<sup>9</sup> e para autonomia. Desse modo, entende-se porque o *Emílio* e o *Contrato Social* foram escritos no mesmo período. Seu projeto de uma educação natural está

---

<sup>9</sup> O conceito de liberdade bem regrada em Rousseau é central em sua obra. Esse conceito é a tentativa de conciliar duas teses essenciais para Rousseau: o valor absoluto da liberdade e o valor absoluto das regras corretas. Trata-se de um tema bastante difícil de ser tratado, pois como podemos ser livres se estamos sujeitos ao poder coercitivo das regras? A saída encontrada por Rousseau, tanto em passagens da “Profissão de fé do vigário saboiano” como do *Contrato Social*, consiste em indicar para a capacidade autolegisladora do sujeito. Trata-se do recurso à voz interna da consciência que reconhece a necessidade das regras para ser verdadeiramente livre. Essa ideia, em certa medida, antecipa a ideia kantiana de autonomia e de liberdade moral, onde o sujeito moral é aquele que é capaz de obedecer às regras que ele mesmo estabeleceu.

alinhado ao seu projeto político. As ideias de como conduzir a educação de uma criança deságuam nas suas ideias políticas. O Emílio deve ser preparado pela educação para o convívio social e para lutar contra qualquer forma de corrupção. Sobre isso Cláudio Dalbosco (2011, p. 28) assevera:

O fato é que a obra *Émile* se torna o elo entre o diagnóstico crítico-pessimista do *Segundo Discurso* e o modelo de dever ser jurídico-moral de um estado sociopolítico, traçado pelo *Contrato Social*. A força de um tal elo repousa na convicção iluminista mais ampla, da qual Rousseau é partidário, de que é pela educação que o homem é capaz de abandonar sua selvageria (menoridade) e conquistar sua independência (maioridade), porque é por meio dela que ele vem a ser capaz de criar uma fortaleza interior para poder exercer o domínio moral de si mesmo, domínio este indispensável para o exercício de um bom governo sobre os outros. Desse modo, a ordem moral que alicerça a estrutura político-jurídica da ordem social, deve, por sua vez, estar apoiada num projeto educacional, isto é, a própria ordem moral precisa ser formada pedagogicamente e tal formação, que deve começar já na infância, estende-se por toda a vida do homem.

A primeira crítica que os defensores da educação democrática precisam enfrentar é a de que a educação deve se preocupar apenas com os conteúdos básicos. É muito comum ouvir que as disciplinas humanas, as artes, a educação sexual, a integração étnica, a educação moral, entre outros temas, não são conteúdos que merecem ser trabalhados nas instituições educativas. Parte-se do princípio da neutralidade moral na educação. Afinal, assim se argumenta, é preciso garantir que os jovens aprendam o básico para poderem exercer a única função que lhes é imputável: se tornarem participantes do mercado, ou seja, produtores e consumidores inseridos no processo de crescimento econômico. No entanto, existe um sério problema para quem defende esse princípio de neutralidade na educação:

Si se acepta el principio que sostiene que la educación moral es dominio de la familia y no del Estado, entonces los contenidos básicos no deberían incluir la enseñanza de historia o biología (en la medida que se incluya teoría de la evolución) ni educación sexual o integración racial. El Estado no puede financiar escuelas sin involucrarse en la educación moral (GUTMANN, 2001, p. 20).

Frequentemente ouvimos a afirmação de que “quem educa é a família e quem ensina é a escola”. Essa frase parte do princípio que não cabe às instituições educativas qualquer tipo de educação moral, ou seja, que a autoridade sobre a educação moral e, portanto, dos valores adquiridos pelos mais jovens, é exclusividade dos pais. Os educadores deveriam evitar a qualquer custo<sup>10</sup> deliberar sobre temas como opção sexual, injustiça social e

<sup>10</sup> É o caso do programa *Escola sem partido*.

política, pois cabe às instituições educativas apenas ensinar os conteúdos básicos. No entanto, é curiosa a incoerência de alguns, pois entre aqueles que são contra a educação moral, encontramos facilmente alguns que são favoráveis à educação religiosa que, no nosso país, quase sempre significa uma educação cristã.

No Brasil, não apenas os defensores de uma educação neutra se arrepiam quando ouvem a expressão educação moral. Entre aqueles que defendem a liberdade e igualdade é comum encontrar quem se posiciona contra, pois se recordam do período de 1969 a 1993. Nesse período, os brasileiros foram obrigados a cursar as disciplinas “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil” na educação básica e “Estudos dos Problemas Brasileiros” (EPB) no ensino superior. Estas disciplinas foram criadas por Decreto-Lei, em 12 de setembro de 1969, durante o governo ditatorial do presidente Garrastazu Médici. A criação e a obrigatoriedade de tais disciplinas tinham como meta a manutenção do modelo político vigente. Os mais jovens deveriam aprender desde cedo a “amar a pátria” e, principalmente, a respeitar seus governantes. Na verdade, trata-se de uma confusão, pois essas disciplinas tinham função moralizante e não de educação moral. Ou seja, destinavam-se doutrinar e disciplinar e não a educar para emancipação.

A disciplina *Educação Moral e Cívica* era claramente doutrinária. Destinava-se à transmissão de valores e modelos que deveriam ser seguidos como dogmas. Isso atendia aos anseios do governo militar que carecia de uma sociedade dócil e manipulável. Disciplina, aliás, era a palavra corrente nesse período. No contexto ditatorial, o progresso do país dependia da ordem que não poderia ser assegurada somente pela repressão. A ordem dependia também de um alinhamento ideológico, visando à aceitação sem questionamentos do autoritarismo militar. Como foi dito anteriormente, não existe uma educação amoral. Por isso, me coloco a favor do debate de questões morais na escola. No entanto, certamente não se pode confundir as disciplinas impostas pelo governo militar brasileiro com uma educação moral no sentido que estou defendendo. No caso das disciplinas originadas no regime militar, tratava-se de uma educação profundamente moralizante e disciplinadora. Sua função era manter a sociedade dócil e fiel ao regime. A educação moral, como a entendo, deve estar em consonância e comprometida com os princípios da sociedade democrática. Portanto, não significa disciplinar ou fidelizar, mas contribuir para o desenvolvimento de virtudes e posturas democráticas.

Como se vê, é possível entender a resistência a uma educação moral, pois as experiências que se diziam democráticas eram, na verdade, antidemocráticas. Isso não significa que sustentar uma educação democrática e para a democracia deva ser evitada. Pelo



contrário, é preciso entender que uma educação guiada pelo princípio democrático é antes de tudo uma tentativa de solucionar os problemas típicos de sociedades complexas e plurais. Cultivar a virtude da democracia é aprender a deliberar sobre a própria educação a partir das discordâncias inerentes ao mundo complexo e plural.

O pluralismo, embora já tenha estado presente em outras sociedades e outros períodos históricos, acentua-se na contemporaneidade. É na conjuntura atual, no contexto do capitalismo e da disseminação cada vez mais ampla das novas tecnologias, que as diferenças entre os indivíduos e os grupos servem de motivação para verdadeiras lutas históricas pelo reconhecimento de suas identidades.

Mesmo assim, e em contraste com esse pluralismo, ainda é possível perceber processos de homogeneização social. No passado, as sociedades estiveram organizadas em torno das virtudes das divindades mitológicas, das essências metafísicas, do Deus cristão e da racionalidade iluminista moderna. No presente, a homogeneidade ainda é perceptível, por exemplo, na adoção do consumo como valor central da vida humana. Esse contraste entre, de um lado, uma sociedade em que as diferenças se acirram e, de outro, ainda persiste uma ordem natural fundada no princípio da identidade, a reflexão sobre a educação é tarefa complexa e desafiadora.

Quando se fala do princípio da identidade ou do princípio da não-contradição, entende-se aquela concepção dominante no pensamento ocidental, segundo a qual, o ser humano individual é exemplo singular de uma essência mais geral do ser humano. De acordo com esse princípio, a essência de cada indivíduo já está definida previamente por essa essência mais geral. A essência é algo fixo, tem definição universal e é igual para todos. De outro lado, a singularidade subjetiva é única e pessoal. O que não estiver de acordo com essa essência deve ser ignorado ou homogeneizado. O princípio da identidade é o princípio da unicidade, da ordem estável e fixa. Nesse caso, o ser humano é um produto de meu pensamento, assim como todas as outras coisas das quais posso ter certeza racional. Penso, tematizo e idealizo o outro ser humano sempre na interioridade de meu pensamento. O outro não passa de um conceito, um efeito do pensamento. Eu assumo os outros seres humanos como *coisas*.

Em contrapartida, o princípio da diferença olha para o sujeito e observa a sua condição, ou seja, quem ele é. Aqui importa a singularidade de cada sujeito, sua história, suas experiências etc. Para quem assume essa postura, o outro não é um mero objeto instituído pela consciência. Ele é um ser único, singular e relacional. Segundo este princípio, a identidade é constituída na relação ou nas relações estabelecidas com o Outro. Para aqueles que defendem

esse princípio, cada um constitui sua identidade, o seu *eu*, na relação com o outro. Trata-se de um processo nada simples, pois, nos termos de Axel Honneth (2003), o reconhecimento almejado pelo ser humano só pode ser alcançado se ele estiver disposto a entender e aceitar que sua autorrealização é o resultado de um processo de autoconstituição intersubjetiva, realizado na tensão entre os princípios da identidade e da diferença.

Nestes termos, parece-me que a educação democrática e para a democracia é a melhor forma de lidar com essa natureza identitária em que convergem identidade e diferença. Numa verdadeira democracia, posições desarmônicas não são vistas como excludentes e, portanto, não representam um entrave ao progresso de uma nação ou da própria humanidade. Na verdade, a democracia se caracteriza mais pelo dissenso que pelo consenso. Assim, também, assumir a diferença como princípio pedagógico pode contribuir para aceitar o indivíduo como um sujeito e não classificá-lo como um objeto. Dito de outra forma, a pedagogia que se norteia pelo princípio da diferença abraça a pergunta sobre *quem* é o sujeito e não o *que* ele é.

Nesse sentido, podemos falar verdadeiramente de uma educação democrática e para a democracia, pois o outro é que me configura. O outro sou eu e eu sou o outro. Só assim é possível dissolver a noção de uma essência geral segundo a qual todos são julgados e assimilados. Assumir a diferença é assumir que o outro não é apenas um objeto do meu pensamento. Enquanto prevaleceram as relações baseadas na objetividade, não é possível construir projetos coletivos, pois, os projetos, assim ditos coletivos, serão, na verdade, sempre projetos individualistas que agregam indivíduos egóicos e solipsistas.

Outro aspecto importante refere-se ao princípio da diferença que impede a confusão entre reconhecimento e tolerância ou pacificação. Essas estratégias são aquilo que defini no primeiro capítulo como assimilação cultural. Neste caso, o outro é tomado como instrumento para justificar minha própria identidade. Nesse processo, a identidade do outro é ignorada e dissolvida na tolerância. Assim, ser tolerante não é o mesmo que reconhecer verdadeiramente o outro como um ser único e singular. Vejamos o que diz Sartre (1999, p. 507-508) sobre esse tema:

Não se deve supor, porém, que uma moral da ‘permissividade’ e da tolerância iria respeitar mais a liberdade do outro: uma vez que existo, estabeleço um limite de fato à liberdade do Outro, sou este limite, e cada um de meus projetos delinea este limite à volta do Outro: a caridade, a permissividade, a tolerância – ou toda atitude abstencionista – são projetos meus que me comprometem e comprometem o outro na sua aquiescência. Realizar a tolerância à volta do Outro é fazer com que este seja arremessado à força em um mundo tolerante. É privá-lo por princípio dessas livres

possibilidades de resistência corajosa, de perseverança, de afirmação de si, que ele teria oportunidade de desenvolver em um mundo de intolerância.

O que Sartre destaca é que a estratégia de tolerância, e poderíamos acrescentar de pacificação, priva os sujeitos de alcançarem a verdadeira emancipação. Toda e qualquer estratégia que obrigue o sujeito a se abster dos seus direitos e da própria liberdade é uma tentativa frustrada de resolver os conflitos típicos das sociedades plurais. Aliás, além de ser uma estratégia frustrada, também é uma posição perversa com relação ao outro, pois, conforme nos alerta Sartre, na passagem acima, ao optar pela tolerância eu obrigo o outro a viver nesse mundo tolerante e a abandonar a sua luta por reconhecimento.

O que Honneth, por exemplo, defende em sua *Teoria do Reconhecimento* é que não podemos olhar com seriedade para a realidade se não formos capazes de perceber que o conflito é o motor propulsor da constituição das nossas identidades. O conflito, o desacordo e a defesa de interesses de grupos são fundamentais para a verdadeira democracia. Sem isso, ela deixa de ser democracia para se transformar em tirania de alguns poucos sobre os outros pela indiferença. A indiferença é uma forma de menosprezo, de exclusão do outro da verdadeira relação de alteridade; é a declaração de que o outro não é um *alter*, mas um ninguém.

O Estado que não oferece educação de qualidade está privando as novas gerações de participarem ativamente da democracia, ou seja, está exercendo a indiferença e gerando pessoas isoladas das verdadeiras relações sociais. Sobre esse risco Gutmann (2001, p. 29) afirma:

Ciudadanos y funcionarios pueden utilizar procesos democráticos para destruir la democracia. Pueden socavar las bases intelectuales de las deliberaciones democráticas futuras al aplicar políticas educativas que repriman maneras de pensar poco populares (pero racionales) o excluir a algunos de los futuros ciudadanos de la posibilidad de tener una educación adecuada para participar en políticas democráticas.

Parece o momento de esclarecer brevemente o que entendo por *educação de qualidade*. Essa expressão admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha do que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Em primeiro lugar, quando falo de *qualidade*, não assumo esse termo com as mesmas características que o mercado capitalista. Ou seja, não se trata de querer aplicar à educação programas de qualidade total ou instrumentos de regulamentação das práticas pedagógicas. Afinal, como venho sustentado até aqui, as instituições educativas não podem ser tratadas como mais um estabelecimento comercial.

Em segundo lugar, entendo que a educação abrange também a qualidade política. Trata-se de assumir que a educação exige construção e participação social e política. Uma educação de qualidade deve ser capaz de socializar o conhecimento acumulado da humanidade, mas também deve se preocupar com a formação da cidadania, o cultivo da capacidade de reconhecimento, o desenvolvimento da identidade cultural e comunitária, e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a participação em políticas democráticas. Nas palavras de Pedro Demo (2001, p. 21), uma educação de qualidade “[...] precisa de anos de estudo, de currículo, de prédios e de equipamentos, mas, sobretudo de bons professores, de gestão criativa e de ambiente construtivo/participativo, sobretudo de alunos construtivos/participativos.”

Como se vê, assumir a democracia como forma de governo não é tão simples quanto possa parecer. Nesse sentido, considero fundamental concluir este capítulo definindo minimamente o que compreendo por democracia para depois esclarecer como a educação pode, efetivamente, contribuir para a sua sobrevivência. Sobre essa contribuição também se faz necessário explicar porque não devemos *preparar* as gerações mais jovens para a democracia. Talvez já tenha deixado isso implícito, mas quero nessa última sessão explicar melhor minha posição sobre a visão da escola como *preparação*.

### **2.2.2.1 Definindo democracia e sua relação com a educação**

Certamente ‘democracia’ é um dos conceitos que mais sofreram ao longo do tempo nas mãos de pesquisadores, políticos e cidadãos. Geralmente usamos a palavra democracia e suas variações para defender uma sociedade em que o poder político pertence, em última instância e por direito, ao povo. Contudo, esquecemos que a sua definição é fundamental para evitar confusões sobre o real potencial da democracia e sobre o potencial da área da educação, da qual estamos nos aproximando. Não tenho a pretensão de apresentar uma definição detalhada do que é democracia, mas pretendo mencionar alguns elementos sem os quais entendo que não podemos falar de um governo, de uma sociedade ou de uma instituição democrática.

O primeiro problema ao analisar o conceito de democracia é que, nas sociedades complexas e plurais, dificilmente encontramos pessoas que não queiram ver seu nome agregado a ela. Pelo contrário, facilmente escutamos, nos mais diversos tipos de discursos, a

inclusão do termo ‘democracia’ como técnica de valorização do discurso. Decorre daí que é possível encontrar tantos significados para democracia que ou não sabemos defini-la minimamente ou, pior, lhe atribuímos tal diversidade de sentidos que o próprio conceito perde sua força. Assim sendo, vou dar um passo atrás e procurar o significado da palavra democracia.

Etimologicamente, democracia é um termo de origem grega composto de *demos* e *kratos* que significam, respectivamente povo e poder. Democracia é, portanto, um regime político no qual a soberania é exercida pelo povo. O poder pertence ao conjunto dos cidadãos que exercem o sufrágio universal. Segundo Norberto Bobbio (2000, p. 7):

(...) por democracia entende-se uma das várias formas de governo, em particular aquelas em que o poder não está nas mãos de um só ou de poucos, mas de todos, ou melhor, da maior parte, como tal se contrapondo às formas autocráticas, como a monarquia e a oligarquia.

No entanto, existem tipos diferentes de democracia, sendo os mais comuns aqueles que pressupõem a participação direta ou indireta do povo. No caso da democracia direta, o povo, através de eleições, plebiscitos, referendos ou outras formas de consultas populares, pode deliberar diretamente sobre assuntos políticos ou administrativos de sua cidade, Estado ou país. A ênfase nesse recai sobre participação dos cidadãos sem intermediários (presidente, governador, deputados, senadores, vereadores). Alguns chamam as democracias diretas de deliberativas, pois nela são valorizados os mecanismos racionais e discursivos de tomada de decisão.

Já na democracia indireta, o povo também participa, porém não de forma direta mas por meio de representantes aos quais é delegado o poder mediante o voto. Os cidadãos elegem seus representantes (presidente, governador, deputados, senadores, vereadores) que tomam decisões em nome de todos. Estes representantes promulgam, julgam e aplicam as leis. Diretamente, o povo só entra em cena no período eleitoral. Esta forma de democracia é conhecida como democracia representativa, pois todo o poder é repassado pelo povo para as mãos dos seus representantes.

Para John Dewey (1979, p. 93) democracia “é mais do que uma forma de governo; é, essencialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Nestes termos, ou seja, democracia como forma de vida é uma ideia que precisa ser constantemente discutida e reavaliada. Um conceito fixo do que é democracia pode eliminar dela todo o seu verdadeiro potencial. Exemplo disso é a democracia

grega, na qual *povo* não significa *todos*, pois mulheres, escravos e estrangeiros não participavam das decisões políticas. Paulo Freire (1989, p. 80), seguramente inspirado em Dewey, também definia a democracia como forma de vida:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe.

A democracia se caracteriza por ser uma forma de organização social na qual é possível deliberar conjuntamente sobre os problemas da cidade. O voto como instrumento político é apenas um efeito. Por si só, ele não gera democracia. A sociedade democrática se caracteriza pela comunicação, pelo conflito, pelo debate, pela cooperação e livre intercâmbio entre *todos* os indivíduos. Dessa forma, a democracia envolve dois elementos fundamentais: primeiro, a reavaliação constante do próprio conceito e, segundo, a exigência de participação e deliberação de todos os membros de uma sociedade. Jürgen Habermas (1997, p. 145), com seu ‘princípio democracia’, ajuda-nos a compreender melhor essa forma de vida chamada democracia:

[...] o princípio democracia destina-se a amarrar procedimentos de normatização legítima do direito. Ele significa, com efeito, que somente podem pretender validade legítima as leis jurídicas capazes de encontrar o assentimento de todos os parceiros do direito, num processo jurídico de normatização discursiva. O princípio da democracia explica, noutros termos, o sentido performativo da prática de autodeterminação de membros do direito que se reconhecem mutuamente como membros iguais e livres de uma associação estabelecida livremente. [...] (O) princípio da democracia pressupõe preliminarmente a possibilidade da decisão racional de questões práticas, mais precisamente, a possibilidade de todas as fundamentações, a serem realizadas em discursos (e negociações reguladas pelo procedimento), das quais depende a legitimidade das leis.

Na perspectiva de Habermas, a democracia está relacionada à participação na deliberação sobre os assuntos da cidade. No entanto, ele fala de membros que se reconhecem livres e iguais e que escolhem o discurso racional como meio para chegar ao entendimento. Embora concorde com Habermas em quase tudo, prefiro a perspectiva honnethiana sobre a democracia. A diferença fundamental entre o mestre e o discípulo é que Honneth afirma que não é o entendimento o motor que move as relações sociais, mas o conflito. Aqui apenas estou antecipando essa diferença, que irei tratar mais detalhadamente adiante.

Embora não sejam poucos os que acusam a democracia de ser o pior tipo de governo, Platão e Winston Churchill, por exemplo, acreditam que a distribuição de poder

dentro do sistema democrático e a possibilidade de participar, de deliberar livremente, parece fazer dele o melhor sistema político pensado até hoje. De qualquer forma, não pretendo discutir este ponto, pois parto da convicção de que a democracia é o melhor sistema político e que as nações mais desenvolvidas do planeta atualmente são sociedades democráticas. Contudo, isto não significa que não existam dificuldades no modelo democrático, mas penso que a aproximação entre a democracia e a educação pode contribuir para aprimorar tanto o campo educativo quanto o campo político.

Espero ter deixado claro que ao tratar da democracia estou abordando um modo de vida que implica em participação, deliberação e conflito. Nesse sentido, parece oportuno agora explicar melhor o caráter produtivo da aproximação entre educação e democracia. Embora falar de educação democrática tenha se tornado comum nos dias atuais, convém lembrar que existem formas diferentes de entender essa aproximação. Designo a primeira forma de ‘*educação para a democracia*’, a segunda de ‘*educação na democracia*’ e a terceira de ‘*educação com os outros na e para a democracia*’.

No caso da primeira forma, a *educação para a democracia*, o indivíduo é visto como um produto da educação. Embora não muito lembrado, Rousseau está nas origens da tradição, segundo a qual, a educação é entendida como *preparação* para a democracia. Há na sua obra uma unidade a partir da qual as suas contradições internas podem ser entendidas. Essa unidade reside na ideia de que o homem é naturalmente bom e a sociedade o corrompe. Rousseau (2006, p. 9) afirma no início do *Contrato social* que “o homem nasceu livre e por toda parte ele está agrilhado”. Porém, isso não significa que o homem deve voltar ao seu estado natural, mas deve, por meio da educação e da sociedade, transformar a si mesmo para que possa transformar a sociedade.

Aqui podemos perceber a importância que Rousseau dá a educação, pois, para ele, a educação é o meio mais eficaz para *preparar* o indivíduo para enfrentar a sociedade corrupta que ele irá encontrar. Rousseau, ao contrário do que alguns podem pensar, não é um pessimista em relação ao homem. Ele deposita muita confiança na bondade humana:

O que Rousseau pretende transmitir, de facto, é que todos os homens são potencialmente bons – ninguém pode ser totalmente mau. Se os homens deixassem a sua bondade natural brotar, desejariam apenas aquilo que é correto; e o fato de não o desejarem só significa que não compreendem a sua própria natureza. Mas a natureza está lá, apesar de tudo isso (BERLIN, 2005, p. 70).

Para Rousseau, se a educação de uma criança for bem dirigida, as chances de a bondade natural predominar no mundo são maiores. A ideia de uma educação natural deve ser

entendida, portanto, a partir deste eixo. Rousseau não parece querer que o homem civilizado retroceda no tempo e se torne agora um *bom selvagem*. A sociedade que é responsável pela corrupção do homem, também é responsável pela sua moralização. Dessa forma, a educação cumpre um papel muito importante, pois ela visa à constituição deste novo homem, deste cidadão, capaz de reformar esta sociedade corrupta. Mas o mais importante para a tradição posterior é que o modelo deste novo homem não deve ser buscado fora do homem, mas dentro dele mesmo.

Em outras palavras, a tradição posterior a Rousseau, propõe que o resultado obrigatório do processo educativo é a formação de um indivíduo dotado das capacidades e habilidades necessárias para a participação na democracia. Embora Rousseau seja o iniciador dessa tradição, é preciso reconhecer que o difusor de suas ideias foi Immanuel Kant. Depois do seu escrito *Sobre a Pedagogia*, outros autores seguiram essa mesma linha. Exemplos mais recentes são Henry Giroux e Amy Gutmann. Nessa tradição, é fundamental que o currículo escolar aproxime os jovens dos conhecimentos e habilidades necessários para a democracia. O problema dessa forma de entender a democracia e sua relação com a educação, dizem seus críticos, é que os jovens são vistos como indivíduos isolados, capazes de sair da sua minoridade apenas com a aquisição de habilidades e conhecimentos democráticos. Kant (1999, p. 22), em *Sobre a Pedagogia*, fala da educação como preparação para o futuro:

Um princípio de pedagogia, o qual mormente os homens que propõem planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos, é: não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação. Esse princípio é de máxima importância. De modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro.

Para Kant, a educação é vista como a *preparação* do indivíduo para deixar sua minoridade e contribuir para um futuro melhor, não só seu, mas da humanidade. Contudo, a crítica feita a essa tradição kantiana parte do pressuposto de que o indivíduo não é um ser isolado do mundo. A máxima kantiana e do Iluminismo que convida a pensar por si mesmo teria esquecido o papel fundamental que o ambiente desempenha na formação da subjetividade. Afirmar que o sujeito com acesso aos conhecimentos e habilidades da democracia estará preparado para a democracia é ignorar as pesquisas que indicam que os jovens não aprendem apenas com o que lhes é ensinado, mas que aprendem também, e até mesmo com mais eficácia, por influência do contexto, do ambiente em que vivem.



Dessa crítica decorre a segunda forma de entender a aproximação entre educação e democracia. Esse segundo modelo privilegia uma formação *na* democracia. Sem dúvida, seu maior expoente é John Dewey, pois entendia, como bom pragmatista, que a mente era algo adquirido. Se Kant entendia o funcionamento da educação como um despertador para acordar os indivíduos da sua menoridade, Dewey atribuía ao indivíduo a necessidade de adquirir conhecimentos e habilidades por meio da experiência da vida democrática. Assim, a ideia orientadora dessa tradição é que através da experiência de um ambiente democrático os jovens irão desenvolver e promover a democracia.

Não tenho a pretensão de entrar nesse debate, mas Dewey acusa Kant e a tradição posterior de pressupor indivíduos possuidores de disposições naturais para a vida democrática. Nesse caso, bastaria à educação despertar o indivíduo para sair daquela situação de menoridade, ou seja, de não uso de sua razão. Para Dewey e aqueles que o seguiram, a maioria kantiana só pode ser atingida pela experiência. No caso específico da democracia, não se pode pressupor que seja possível alcançá-la mediante o auto desenvolvimento do indivíduo. Ao contrário, é necessária a influência externa de instituições educativas democráticas. Em outras palavras, de nada adianta um currículo modelar em termos de democracia se a gestão e as práticas pedagógicas são autoritárias.

A polêmica entre aqueles que se alinham à tradição de Rousseau e Kant e os adeptos da tradição deweyniana lembra a antiga querela entre ensinar história da filosofia e ensinar a filosofar. De um lado, os críticos da tradição de Rousseau e Kant alegam que eles optaram por um individualismo e racionalismo. Ao dizer que o indivíduo já possui dentro de si as disposições naturais e que precisa apenas desenvolvê-las, essa tradição teria esquecido o fator social na formação da subjetividade. Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud, John Dewey, Michel Foucault e Jürgen Habermas são alguns dos autores críticos dessa tradição incapaz de entender a relação entre a formação da subjetividade e o contexto externo.

Esses críticos, cada um ao seu modo, mostraram a configuração social da subjetividade. É por meio da interação social e da comunicação que o indivíduo adquire as habilidades necessárias à vida. Dewey, por exemplo, argumenta que o próprio hábito de pensar e refletir criticamente se adquire por meio da experiência. Dito de outra forma, os hábitos e habilidades necessários à postura democrática se adquirem socialmente. Por meio da participação na vida democrática o indivíduo desenvolve a inteligência social necessária para aprender a governar e ser governado.

Entendo como dispensável assumir posição excludente a favor de um ou de outro lado desta querela. Certamente, cabe parcela de razão a cada uma dessas posições teóricas, ou

seja, o processo educativo parece não ser nem apenas individual nem exclusivamente social. É inegável o avanço feito por Dewey em comparação com Rousseau e Kant. Contudo, as duas posições veem o cidadão democrático como um *produto* do processo educativo. Caberia à educação, *para e na* democracia, formar um sujeito com os predicados necessários à vida democrática.

Entendo ser possível assumir as contribuições das duas posições e ainda assim avançar na aproximação entre educação e democracia. Primeiro, é inegável a importância de oferecer aos educandos a oportunidade de acessar os conhecimentos e habilidades necessários à vida democrática. Na comparação com a querela entre filosofar ou ensinar filosofia, poderíamos perguntar se é possível filosofar sem conhecer a tradição da história da filosofia. Segundo, também é importante sublinhar a importância que o ambiente social tem na formação da subjetividade. Novamente comparando com a contenda da filosofia, podemos perguntar se apenas ensinar história da filosofia é suficiente para aprender a filosofar.

Uma verdadeira educação democrática deve oferecer tanto o acesso aos conhecimentos e habilidades necessárias à democracia quanto um ambiente gestado e vivido democraticamente. De resto, é possível avançar para além dessas duas perspectivas. Penso, por exemplo, que Hannah Arendt (2007) oferece uma contribuição interessante para o encaminhamento dessa questão quando ela destaca a importância dos *outros* na constituição da nossa subjetividade.

Arendt distingue três dimensões do que ela chama de *vida ativa*: labor, trabalho e ação. As duas primeiras não são relevantes no presente contexto, por isso, as deixo de lado. Vou me deter na terceira dimensão. De acordo com a autora, a *ação* é a dimensão da *vida ativa* que acontece diretamente entre os homens. Agir significa engendrar algo novo por meio de tudo o que fazemos, mas isto só pode ocorrer mediante a reação dos outros. Vale dizer que a constituição de nossa subjetividade se efetiva no encontro e na relação com o outro. Gert Biesta, ao falar sobre Arendt, afirma:

Se eu começasse algo, mas ninguém reagisse, nada resultaria da minha iniciativa e, conseqüentemente, meus inícios não viriam ao mundo e eu não *seria* um sujeito. *Eu* não viria ao mundo. Quando, por outro lado, começo algo e os outros adotam realmente meus inícios, eu venho de fato ao mundo, e precisamente nesse momento eu *sou* um sujeito (2013, p. 175-176).

A grande contribuição de Arendt foi mostrar que a reação dos outros é imprevisível. A tentativa de prever ou de controlar a reação dos outros eliminaria toda a possibilidade de pluralidade e diferença. Além disso, controlar a reação dos outros seria o

mesmo que usá-los como instrumentos de afirmação da nossa subjetividade o que anularia a nossa subjetividade uma vez que esta só existe na interação aberta e imprevisível. Dessa forma, para Arendt, a subjetividade não é um atributo apenas do sujeito, mas uma qualidade da interação humana. Só existimos como sujeitos se os outros também puderem ser sujeitos.

Uma educação que se pretenda democrática precisa garantir a pluralidade e a diferença. Em função disso, as instituições educativas não devem apenas oferecer a oportunidade de educação a todos os indivíduos; elas precisam, acima de tudo, garantir a todos a oportunidade de *serem* sujeitos, pois só assim, o termo *formação* alcança seu pleno sentido. A interação humana, ou seja, a ação social é fundamental para o sujeito sentir-se reconhecido e, assim, ser capaz de lidar com os benefícios e os desafios próprios da vida democrática.

Por isso, é muito importante entender que a sobrevivência da democracia depende de uma compreensão da sociedade e da educação a partir da pluralidade e da outridade. A formação da *minha* subjetividade depende do *outro*. A diferença, presente nas sociedades complexas e plurais, não é apenas inevitável, mas também boa e preciosa. Não podemos esperar que os *outros* sujeitos pensem, sintam e reajam do mesmo modo como nós. Qualquer estratégia política ou educativa baseada numa suposta essência geral do *ser* humano prejudica a riqueza humana da diferença.

Axel Honneth também destaca a importância do outro na formação da subjetividade. Ele entende que o sujeito só aprende a ver a si mesmo de modo positivo na medida em que desenvolve suas capacidades e é reconhecido por seus parceiros de interação. No entanto, quando é desrespeitado, injustiçado ou humilhado, o sujeito encontra nessas experiências a motivação para lutar pelo reconhecimento. Essa noção de *conflito* é muito importante para a formulação de teoria crítica de Honneth, pois, aquilo que os sujeitos experimentam como um prejuízo de suas expectativas morais pode se tornar um bloqueio ao processo emancipatório. A formação da identidade depende das relações de reconhecimento recíproco e a violação dessas relações impede a realização da autonomia subjetiva.

Com Arendt e Honneth, podemos dizer que a educação pode e deve ser o ambiente em que os indivíduos podem se tornar e se sentir sujeitos. A novidade fundamental dos argumentos de Honneth é que tornar-se sujeito é o resultado de uma luta diária e intersubjetiva. O indivíduo jamais pode se afirmar reconhecido em sua plenitude; é no convívio diário com os outros que ele busca reconhecimento e forma sua identidade. Daí a importância das instituições educativas oportunizarem um ambiente onde a intersubjetividade seja cultivada e estimulada.

Crucial para uma educação realmente democrática é a organização de um ambiente em que os jovens possam alcançar a condição de sujeitos. Isto contrasta com a ideia de *produzir* uma pessoa democrática. A subjetividade é acima de tudo uma construção intersubjetiva que, porém, não é livre de conflitos. Honneth destaca a ideia de conflito como central às ações humanas. Com isso, nos ajuda a compreender que uma educação democrática bem sucedida depende não apenas do sucesso dos indivíduos nas suas lutas por reconhecimento, mas também da capacidade de lidar com o conflito, com o não reconhecimento, com o fracasso.

A aprendizagem, nessa perspectiva, deve deixar de ser compreendida apenas como mera aquisição de conhecimentos, valores ou habilidades. Ela deve ser entendida como resposta ou reação ao não familiar, ao outro, à diferença. Essa é a noção de conflito tão cara a Honneth, pois a formação da subjetividade depende fundamentalmente da reação do indivíduo diante daquilo que o desafia ou perturba. Responder é uma possibilidade aberta. Daí o caráter imprevisível da educação. Imprevisível porque o indivíduo pode simplesmente não responder ou se retrair, pois o desafio proposto pelo outro pode ser difícil e doloroso. Assim, as instituições educativas podem se transformar em ambientes que possibilitam a interação social de modo que *eu* aprenda a ver com *meus* próprios olhos, desde uma perspectiva *não apenas a minha*.

Contudo, talvez seja necessário lembrar que a instituição educativa não é a redentora de todos os problemas sociais, nem é dela toda a responsabilidade pelo futuro da democracia. É ilusório imaginar que a instituição educativa poderia sozinha formar cidadãos democráticos. Mas, ela pode, sim, no espaço de suas atividades precípuas, contribuir para a formação do cidadão democrático, se essa tarefa for pensada como parte de um esforço social amplo e conjunto, visando formar novas gerações de sujeitos emancipados. Dito de outra forma, ela pode oferecer aos mais jovens a oportunidade de aprenderem a *pensar* e a *refletir* sobre as suas condições de reconhecimento. Isto não significa, é claro, desresponsabilizar a educação:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevisível para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 1972, p. 247).

No entanto, a pergunta fundamental que surge aqui é a seguinte: como ajudar as instituições educativas a se converterem em ambientes democráticos onde os jovens possam, de fato, se transformar em sujeitos? Ou ainda, como transformar o ambiente escolar de tal forma que ele contribua para que os jovens alcancem a emancipação sem a instrumentalização dos *outros*? Para fugir de sugestões um tanto gerais e abstratas, nos dois próximos capítulos irei sugerir, a partir da *Teoria do Reconhecimento* de Honneth e de outras leituras, uma forma diferente de compreender a gestão e as práticas pedagógicas nas instituições educativas. Para esse fim, no terceiro capítulo, apresentarei Honneth e seus principais conceitos, para depois, no quarto capítulo, examinar como as suas ideias podem contribuir para pensar uma ‘viragem’ nos processos formativos.

### **3 – A TEORIA DO RECONHECIMENTO DE AXEL HONNETH**

Os desafios postos à educação exigem que pensemos o presente sem esquecer o passado e, nos termos de Arendt, que nos responsabilizemos pelo futuro. Nos dois primeiros capítulos, parti de alguns diagnósticos de época que nos permitem entender o momento presente. Ouvi recentemente de um colega de pesquisa que talvez a atual geração seja a primeira a viver como se fosse a primeira a estar na terra e habitar o mundo. Penso que tão verdadeiro quanto isso parece ser o fato de que essa geração também vive como se ela fosse a última.

Esse é, sem dúvida, um dos maiores desafios das sociedades complexas e plurais: entender que escolhemos viver o presente com intensidade e esquecemos que somos responsáveis frente ao passado e o futuro. Do passado precisamos honrar as conquistas e para o futuro precisamos corrigir erros e gerar acertos. Como sinalizei no segundo capítulo, sou daqueles que defendem a longa tradição da educação democrática. Cabe à educação incentivar nas gerações mais jovens posturas compatíveis com os ideais da cidadania e do exercício democrático: capacidade de tolerância, de se colocar no lugar do outro, de se orientar para o bem comum, de ter responsabilidade pelo futuro.

Nesse sentido, assumo a educação como educação moral. Sem retomar o debate sobre a definição desses termos, realizado no capítulo anterior, sublinho minha posição de que toda a forma de educação abriga sempre uma moral implícita ou, algumas vezes, explícita. Quando assumo isso e me afilio à tradição da educação democrática, estou assumindo que a educação deve se comprometer com a experiência de valores importantes para a sobrevivência e para o amadurecimento da democracia.

Defendo que a educação precisa urgentemente rever alguns dos seus conceitos historicamente construídos (como, por exemplo, a moralidade, aprendizagem, currículo etc.)

e, dessa forma, pensar novas estratégias para organizar as instituições educativas. A aproximação entre Filosofia e Educação pode ajudar nesse processo. De certo, não com o objetivo de oferecer receitas prontas de como devem ser as instituições educativas, mas de pensar criticamente os limites do atual modelo de educação e de projetar inovações que proporcionem as oportunidades para uma educação emancipadora.

Nesse sentido, parece-me importante entender os enredos sócio-psicológicos de constituição da identidade subjetiva para pensar nas potencialidades do processo formativo. A obra de Axel Honneth me servirá de referencial para analisar a constituição da identidade do sujeito. Minha ideia é que as reflexões de Honneth podem contribuir significativamente para entendermos melhor o indivíduo contemporâneo e construir, a partir daí, possibilidades para a educação e as instituições educativas.

Antes de prosseguir, devo alertar que a educação não é um tema central na obra de Honneth. Salvo melhor juízo, há apenas um artigo do autor no qual a educação é o foco principal de sua reflexão. Contudo, meu objetivo não é pensar a educação desde um arcabouço teórico, nesse caso o de Honneth, mas pensar como suas reflexões podem iluminar o debate sobre educação, no contexto de sociedades complexas e plurais. O desafio é grande por duas razões: primeiro, sua obra ainda é pouco discutida no Brasil e segundo, porque se trata de um pensador vivo e sua obra continua em desenvolvimento.

Axel Honneth, filósofo e sociólogo alemão, nasceu em 18 de julho de 1949, na cidade de Essen, no Estado da Renânia do Norte-Vestfália, na região oeste da Alemanha. De 1969 a 1974 estudou Filosofia, Sociologia e Germanística em Bonn e Bochum. Entre os anos de 1977 e 1982, foi assistente científico no Instituto de Sociologia da Universidade Livre de Berlim, onde defendeu sua tese de doutorado, publicada e ampliada em 1989 com o título *Kritik der Macht* (publicada na Espanha em 2009 com o título *Crítica del poder*). De 1982 a 1983, foi pesquisador bolsista junto a Jürgen Habermas, no Instituto Max Planck de Ciências Sociais, em Munique. Ainda em 1983, trabalhou como assistente no Curso de Filosofia da Universidade de Frankfurt.

No entanto, foi em julho de 1990, no Departamento de Filosofia da Universidade de Frankfurt am Main, que defendeu sua tese de livre docência, publicada em 1992, com o título *Kampf um Anerkennung* (publicado no Brasil em 2003 com o título *Luta por reconhecimento*, pela Editora 34). Em 1991, foi professor de filosofia na Universidade de Konstanz, no Estado de Baden-Württemberg. Em 1992, esteve à frente da cátedra de Filosofia Política, na Universidade Livre de Berlim. De 1995 a 1996, foi docente convidado “Theodor–Heuss”, na New School for Social Research, de Nova Iorque. Em 1996, foi professor de

Filosofia Social na Universidade de Frankfurt am Main e membro do colegiado do Instituto para Pesquisa Social da mesma Universidade. De 30 de abril a junho de 1999 esteve no departamento de Filosofia da Universidade de Amsterdam, onde assumiu a cátedra Spinoza.

Desde abril de 2001, Honneth é diretor científico do Instituto para Pesquisa Social da Universidade Johann Wolfgang von Goethe de Frankfurt am Main. Esse cargo foi desempenhado, ao longo da história do Instituto, por Max Horkheimer e Theodor Adorno. Dentre os muitos artigos e livros publicados, merecem destaque especial os livros *Leiden an Unbestimmtheit: Eine Reaktualisierung der Hegelschen Rechtsphilosophie*, Reclam Verlag, 2001 (*Sufrimento de indeterminação: Uma reatualização da Filosofia do direito de Hegel*, publicado em português no ano de 2007) e *Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie* (*O eu no nós: estudos sobre a teoria do reconhecimento* é uma coletânea de artigos publicada na Alemanha em 2010). Contudo, é no ano de 2011 que ele publica uma das suas mais importantes obras, resultado de cinco anos de trabalho, intitulada *Das Recht der Freiheit* (publicada na Espanha em 2014 com o título *El derecho de la libertad: Esbozo de una eticidad democrática*).

Honneth, do mesmo modo que seu mestre Jürgen Habermas, apresenta a sua própria posição teórica em confronto com a de seus antecessores. Para isso, primeiro ele busca mostrar os limites da ‘teoria da ação comunicativa’ de Habermas. Em seguida, elabora a sua própria posição teórica que pode ser resumida hoje como *Teoria do Reconhecimento*<sup>11</sup>. Seu objetivo, com essa teoria, é formular uma Teoria Crítica da sociedade preocupada em interpretar a sociedade a partir de uma única categoria, isto é, do reconhecimento<sup>12</sup>.

Embora Honneth já houvesse se tornado conhecido com sua tese de doutorado, ampliada e intitulada *Crítica do poder*, foi sua tese de livre-docência, *Luta por reconhecimento*, que o tornou influente nos debates principalmente nas áreas de Filosofia, Sociologia e Direito<sup>13</sup>. Em *Luta por reconhecimento*, Honneth procura mostrar, a partir de uma análise de alguns elementos da filosofia do Jovem Hegel, a necessidade de pensar o processo de construção da identidade (pessoal ou coletiva) a partir dos conflitos sociais.

---

<sup>11</sup> A expressão *Teoria do Reconhecimento* só pode ser usada depois da publicação de *O Direito da Liberdade*. Antes dessa obra, o próprio Honneth preferia chamar seu conjunto de ideias de *giro teórico do reconhecimento*. Embora no Brasil não se mencione essa distinção, fui alertado pelo Prof. Francesco Hernández que a recepção da obra de Honneth na Europa não ignora essa diferença importante.

<sup>12</sup> Convém lembrar que a categoria *reconhecimento* enquanto *luta social* tem uma longa trajetória histórica desde Maquiavel, Rousseau, Hobbes, Hegel, Nietzsche, entre outros. Honneth a retoma desde a obra do jovem Hegel.

<sup>13</sup> Também são importantes para esse debate sobre o reconhecimento os trabalhos dos filósofos Charles Taylor e Nancy Fraser.



Diferente de Habermas, para quem o *entendimento* é o *telos* da comunicação linguística, Honneth defende o *reconhecimento* como o *telos* das relações sociais.

Para entender a obra de Honneth é preciso, antes de tudo, localizá-lo dentro da tradição da Teoria Crítica. Ou seja, Honneth faz parte de uma tradição que se caracteriza, de modo amplo, por pelo menos dois aspectos importantes. Primeiro, o teórico crítico olha para sociedade e procura visualizar o que nessa sociedade está bloqueando a emancipação dos sujeitos. Mas não fica apenas nisso, pois também é tarefa do teórico crítico olhar para essa realidade e explorar as possibilidades de emancipação, presentes nela mesma. Ou seja, é característico da Teoria Crítica se orientar pelo ideal de emancipação.

Para essa tradição, é impossível mostrar como as coisas realmente são, senão a partir da perspectiva de como elas deveriam ser. É preciso olhar para a sociedade e procurar entender porque suas potencialidades emancipatórias não se concretizam. Isso significa que existem tendências estruturais que levam a perpetuar os entraves que nos impedem de alcançar a emancipação. Mas como a Teoria Crítica é uma teoria normativa, ela também investiga as tendências potenciais da ação que nos permitem superar esses entraves.

O segundo aspecto está relacionado ao fato da Teoria Crítica representar uma continuidade do trabalho de Marx. Dessa forma, ao exemplo de Marx, os teóricos críticos entendem que a verdade é histórica. Por isso, continuar essa tradição significa, acima de tudo, não repetir os seus antecessores. O teórico crítico deve acompanhar o movimento histórico da sociedade. É nesse sentido que Honneth procura ir além de seus antecessores. Não com a pretensão arrogante de suplantá-los, mas com o objetivo de dar continuidade a essa tradição e acompanhar o movimento histórico. Nesses termos,

(...) faz teoria crítica todo aquele que pretende continuar a obra de Karl Marx (1818-1883). Isso não significa de maneira alguma que “continuar” seja simplesmente repetir o que Marx havia dito. Pelo contrário, Horkheimer insiste em que só é possível continuar a vertente intelectual da Teoria Crítica indicando primeiramente todos os pontos em que as análises inaugurais de Marx já não são suficientes para entender o momento presente. Dito de outra maneira, a ideia mesma da Teoria Crítica exige uma permanente atenção às transformações sociais, econômicas e políticas em curso e uma constante revisão e renovação das análises em vista de uma compreensão acurada do momento presente (NOBRE, 2009, p. 35).

É na sua obra *Crítica do poder* que Honneth procura analisar toda a tradição da teoria crítica. Nessa análise, ele fala de um “*déficit* sociológico” da Teoria Crítica. Toma para análise principalmente as obras de Adorno, Horkheimer, Habermas e Foucault. Os dois últimos são analisados como pensadores que tentaram solucionar o *déficit* sociológico presente principalmente nas obras de Adorno e Horkheimer. Sua crítica repousa na premissa

de que os estudos da Teoria Crítica foram determinados por uma filosofia da história que reduz o processo histórico a uma dimensão de dominação da natureza. Tratarei mais detalhadamente dessa crítica no próximo tópico.

### 3.1 Honneth e o déficit sociológico da Teoria Crítica<sup>14</sup>

Para entender a posição teórico-metodológica de Honneth, devemos observar que ele rejeita o pressuposto de que a crítica da sociedade pode ser feita a partir de um ponto de vista externo à realidade social. Entende que é preciso fazer um diagnóstico de época, abarcando as possibilidades emancipatórias e os bloqueios que impedem sua realização. Honneth fez a opção pelo ‘social’ e não pelas estruturas, funções ou mesmo instituições sociais formais. Para ele, é mais importante analisar a vida social concreta do ponto de vista da tessitura dos conflitos e da repressão que caracterizam o mundo ainda não emancipado (NOBRE, 2013, p. 11).

No seu livro *Crítica do poder*, Honneth retoma a tradição da Teoria Crítica, de modo especial Horkheimer, Adorno, Foucault e Habermas, para tratar do *déficit sociológico da Teoria Crítica*. No caso de Horkheimer e Adorno, Honneth se volta para as obras “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” e “Dialética do *esclarecimento*”. Seu objetivo é a superação de determinadas dificuldades a que chegaram esses pensadores. Contudo, parece que o objetivo principal é propor um caminho diferente daquele defendido por Horkheimer em seus textos. Ou seja, entende ser preciso que a Teoria Crítica esteja ancorada na realidade social.

O *déficit* sociológico da Teoria Crítica, na visão de Honneth, é o esquecimento do social. As teses sobre a dominação capitalista e a impossibilidade de superação desta dominação produziram um diagnóstico de oclusão das potencialidades emancipatórias. Dessa forma, presos a noções universais de dominação, tornou-se impossível acessar o domínio do social. Esta forma de análise restringe toda a ação social naquilo que Marx chamava de reificação. No caso específico de Horkheimer e Adorno, Honneth (2009, p. 102) afirma que esse *déficit* converge para um funcionalismo marxista:

---

<sup>14</sup> Tudo que será exposto sobre o *déficit sociológico da teoria crítica* seguirá a argumentação de Honneth. Quer dizer, não é o objetivo desse trabalho provar que Honneth está certo ou mesmo dar voz aqueles que foram criticados. O objetivo desse tópico é mostrar como Honneth parte dessa crítica para construir sua própria posição teórica.

La influencia que el tema filosófico-histórico tiene en la argumentación teórico-social de *Dialéctica de la Ilustración* es tan poderosa que Adorno y Horkheimer no tienen más remedio que comprender a los sujetos socialmente sometidos, análogamente, como víctimas pasivas y colaterales de las tecnologías de dominación dirigidas al dominio de la naturaleza. Parece, así pues, como si los procedimientos de control pudieran determinar a los individuos sin que éstos, a su vez, pudieran realizar tentativas de resistencia social y de oposición cultural.

Esse funcionalismo se caracteriza por uma escolha feita por Horkheimer e Adorno de observar a sociedade com um sistema, no qual, de um lado, estão as estruturas econômicas e, do outro, o processo de socialização dos indivíduos. Aos olhos de Honneth, esses pensadores da primeira geração da Teoria Crítica não percebem que é preciso algo para mediar esses dois polos. Além disso, deixar de lado a ação social significa ignorar as experiências dos indivíduos e os processos de dominação dos quais eles participam. Assim, o olhar voltado para essa polarização, sem nenhum tipo de mediação, exclui qualquer possibilidade emancipatória.

Fazer a opção pelo social é, para Honneth, estar aberto para cumprir com o principal objetivo da Teoria Crítica: olhar para sociedade e ver não apenas os obstáculos, mas principalmente observar as possibilidades emancipatórias presentes no tecido social. As análises empreendidas por Horkheimer e Adorno não foram capazes de entender o papel que os conflitos sociais desempenham na formação da identidade do sujeito. De certa forma, para esses pensadores, o ser humano encontra-se encerrado num mundo administrado e, portanto, isso o incapacita para *lutar* pela sua emancipação do controle exercido pelas estruturas e instituições sociais.

Para Honneth, construímos nossa identidade porque *lutamos* por reconhecimento e essa construção é social. Ao olhar para sociedade e avistar apenas as estruturas econômicas dominantes, esquecemos a ação social como mediadora entre as estruturas e os indivíduos. Assim, a importância de superar esse *déficit* sociológico está na necessidade de cumprir com a orientação para a emancipação presente no coração da Teoria Crítica.

Antes de prosseguir, faz-se necessária uma pequena digressão para esclarecer o que significa o conceito *luta* para Honneth, consagrado no título de sua mais conhecida obra. Geralmente, em nome da primazia pelo reconhecimento, ignoramos a importância que tem esse conceito na formulação honnethiana. Mas ignorar a *luta* é ignorar a importância do conflito social para a teoria do reconhecimento. Resumidamente, Honneth entende por *luta* aquelas situações nas quais o sujeito percebe discrepâncias entre as possibilidades emancipatórias de uma sociedade e a realidade social vigente. Dito de outra forma, a *luta* se

manifesta quando o sujeito experimenta o sentimento de desrespeito. Sobre o conceito de *luta* na obra de Honneth, afirmam Hernández e Herzog (2012, p. 615):

La idea de la lucha en la obra de Honneth se refiere a un fenómeno precomunicativo, en el que el ser humano «choca» contra las limitaciones del mundo social y de ahí desarrolla una sensación afectiva o un sentimiento de desprecio. Estas luchas internas, que Honneth ya muestra desde la interacción del lactante según las teorías psicoanalíticas o apelando a la psicología social de Herbert G. Mead, pueden provocar cambios en la estructura interna del individuo o cambios grupales e incluso hacer emerger conflictos sociales no manifiestos. Estos sentimientos son el núcleo de la «gramática moral de los conflictos sociales».

Nesse sentido, as lutas não podem ser entendidas apenas naquelas situações onde há manifestações violentas. Para Honneth, a luta por reconhecimento só se manifesta quando um sujeito ou um grupo social experimenta o desrespeito. Contudo, não se trata apenas das manifestações públicas, mas também daquelas lutas que não se manifestam linguisticamente<sup>15</sup>, uma vez que podem ser até mesmo pré-comunicativas, como destacam Hernández e Herzog na citação acima. Quer dizer, o desrespeito é um sentimento que pode tornar-se público ou não. O importante para Honneth é entendermos a luta como um processo originado pelo sentimento de desrespeito. A origem da luta encontra-se na percepção pelo sujeito dos bloqueios para a sua autorrealização.

Retomando a crítica de Honneth ao déficit sociológico, ele entende que a primeira geração da Teoria Crítica não foi capaz de explicar a vida social para além das estruturas de dominação social. Toda sua análise está centrada no trabalho e no seu valor social. Isso significa que não são pensados e desenvolvidos os outros espaços de atividade humana onde o conflito social está presente. Talvez seja forte demais a afirmação que a primeira geração tenha deixado de lado a ação social. O mais correto seria afirmar que Horkheimer e Adorno compreendem a ação social de forma diversa da de Honneth. Enquanto os primeiros capturam o social desde um viés situado nas instituições sociais, Honneth apreende o social desde os conflitos presentes nas mais diversas atividades humanas.

No entanto, a denúncia de Honneth a respeito desse *déficit* representa a suspeita que Horkheimer e Adorno incorreram em uma aporia. Ela consiste no fato de que eles adotariam uma leitura da sociedade que reduz o indivíduo a uma subordinação da qual ele é

---

<sup>15</sup> Hernández e Herzog, no texto citado acima, tratam de alguns problemas relacionados a essa noção de luta. Como não é do nosso interesse resolver esses problemas, mas apenas esclarecer o que pensador alemão entende por luta, sugerimos então a leitura do artigo desses autores.

incapaz de se emancipar<sup>16</sup>. Deixa-se de lado o comportamento crítico com perspectivas de lutas sociais, visto que a racionalidade instrumental produz e reproduz resignação diante da dominação vigente. Dessa forma, em nome de um compromisso com a sociedade emancipada, Honneth entende ser necessário superar essa aporia para retornar às raízes da Teoria Crítica. Adorno comenta que:

La brusca transformación de la Revolución Soviética en la burocracia estatal dictatorial de Stalin, la consolidación terrorista de los aparatos fascistas de poder en Europa y el crecimiento aparentemente sin límites del capitalismo norteamericano son para él formas de desarrollo sólo en un plano superficial diferentes de un único proceso histórico cuya culminación no es sino un sistema de dominación total (HONNETH, 2009, p. 74).

Seja por desesperança em relação às revoluções socialistas seja pela situação da Alemanha ao tempo de Hitler, a primeira geração não conseguiu suplantar essa aporia. Honneth avalia que a tentativa de superá-la foi um intento de outros membros da tradição da Teoria Crítica. Michel Foucault e Jürgen Habermas, talvez tenham sido os autores que mais tentaram superar o pessimismo ou negativismo da primeira geração. Como procurei destacar até aqui, Honneth busca recuperar, dentro da própria tradição da Teoria Crítica, elementos não desenvolvidos que permitem oferecer um diagnóstico mais profundo do tempo presente.

Após a análise da primeira geração da Teoria Crítica, Honneth se dedica a analisar o trabalho de Michel Foucault. Embora o próprio Foucault não apreciase ser filiado à tradições de pensamento ou mesmo a uma área específica, Honneth entende que ele, ao seu modo, elaborou um arcabouço teórico que pode ser visto como uma continuação dos objetivos da tradição da Teoria Crítica. No entanto, Honneth encontra no trabalho de Foucault o mesmo *déficit* sociológico que havia percebido nos trabalhos da primeira geração da Teoria Crítica.

É importante sublinhar, antes de prosseguir, que Honneth concentra sua investigação sobre Foucault na passagem da arqueologia do saber à genealogia do poder. Nesse sentido, da mesma forma que em Horkheimer e Adorno, ele percebe na obra foucaultiana uma visão funcionalista da sociedade. O *déficit* sociológico foucaultiano estaria no fato das patologias sociais serem explicadas exclusivamente através dos mecanismos de dominação, deixando de lado as experiências dos próprios indivíduos inseridos nesses processos.

---

<sup>16</sup> Essa conclusão de Honneth é no mínimo perigosa. Afinal, Adorno e Horkheimer, em mais de uma ocasião, falaram que ser um pessimista teórico exige, por outro lado, ser um otimista prático. Quer dizer, esses autores não parecem ignorar a busca pela emancipação. Pelo contrário, procuram compreender a lacuna entre o conceito e a realidade para identificar os obstáculos e os potenciais emancipatórios.

Se para Adorno e Horkheimer o modelo de dominação da natureza seria capaz de diagnosticar uma forma de sujeição unívoca e crescente, para Foucault, o processo civilizatório pautado na racionalidade instrumental culmina em organizações de dominação capazes de controlar e dirigir os indivíduos e a vida social. Honneth chama esse modelo foucaultiano de racionalidade estratégica ou versão teórico-sistêmica de cunho funcionalista. Nesse sentido, Foucault, aos olhos de Honneth, descreve a história das sociedades apenas como um processo sistêmico que converge para o desenvolvimento da capacidade do poder.

A sociedade é um sistema social organizado mediante estratégias utilizadas pelos grupos em busca da conquista de poder social, político e material. O poder, para Foucault, é o resultado de interações sociais em que os indivíduos competem pela realização dos seus objetivos. Assim, o poder social é a capacidade dos indivíduos fazerem a interação funcionar a seu favor ou, nos termos de Honneth, o poder social pode ser interpretado simplesmente como o êxito em uma situação de luta.

Honneth entende que Foucault está preocupado com a história da dominação. Seu objetivo é analisar a dominação e a forma como ela atua sobre os objetos de domínio. Do ponto de vista da análise foucaultiana, são mais importantes os efeitos da dominação sobre o corpo do que sobre as atividades morais e cognitivas. Foucault está sobretudo interessado nos mecanismos de poder das sociedades modernas, razão pela qual se debruça sobre as novas técnicas e estratégias de dominação.

Para Honneth, ao trazer o conflito e a luta intersubjetiva para dentro da sua análise da sociedade, Foucault dá um passo significativo para não deixar a ação social esquecida. Contudo, o maior problema decorrente da sua análise é a dificuldade de compreender a possibilidade de estabilização de posições de poder, estrategicamente conquistadas. Na leitura de Honneth, Foucault não vê a possibilidade de se alcançar consensos normativamente motivados<sup>17</sup>. Numa sociedade em que o discurso é pré-estruturado e as lutas são estrategicamente organizadas de acordo com os interesses privados, a possibilidade do consenso não existe. Daí resulta, de acordo com Honneth, a resistência de Foucault às normas jurídicas e às orientações morais que regulam a interação dos membros da sociedade:

De este esquema de pensamiento, que acabamos de perfilar a grandes rasgos, se deduce para Foucault sobre todo la necesidad de rechazar las normas jurídicas y las orientaciones morales que regulan la interacción de los miembros de la sociedad entre sí, entendidas ahora como meras ilusiones o engaños culturales. En el perpetuo

---

<sup>17</sup> Devemos lembrar que Honneth faz uma análise do Foucault da genealogia do saber e do poder. Quer dizer, estão excluídos da sua análise os últimos trabalhos de Foucault, voltados para a hermenêutica do sujeito. Além disso, a emancipação e o consenso não são temas trabalhados por Foucault.

combate de las luchas sociales, en el que un orden social de dominación alcanza en cierto sentido su existencia, las normas jurídicas y las actitudes morales tan sólo tienen la función de esconder los objetivos estratégicos y velar la situación cotidiana de conflicto. Frente a la inalterable sustancia de la lucha, ellas representan, por así decirlo, meras supra-estructuras históricamente modificables. A esta consecuencia, que, en el plano conceptual de su teoría del poder, ha de deducirse de su modelo de acción – como hemos visto, no se permite una posible dimensión de acuerdo normativo –, Foucault sólo se refiere de manera abrupta y grosera en su crítica de la teoría social del contrato (HONNETH, 2009, p. 248).

A crítica de Honneth, nesse caso, se concentra no fato de o filósofo francês negar a possibilidade de se alcançar acordos normativos que assegurem estabilidade mínima a uma estrutura de poder. Para Foucault, a sociedade vive em um estado de luta ininterrupta pelo poder<sup>18</sup>. Embora Honneth considere a noção de conflito fundamental para o resgate da ideia de ação social, presente na tradição da Teoria Crítica, também entende que Foucault não considerou a possibilidade de o conflito ser, em algum momento, equacionado mediante a realização de acordos normativos.

A análise da sociedade feita por Foucault é orientada por uma interpretação das relações sociais que leva em consideração o modelo das instituições totais; daí surge o seu interesse pelas instituições penais que, para ele, são o melhor exemplo de como funciona a sociedade. Além disso, se olharmos para a prisão e para outras importantes instituições, tais como o quartel, a escola e o hospital, veremos que elas servem ao mesmo objetivo: aprimorar o processo de controle social.

Honneth (2009, p. 275), chama atenção para o fato de que as teses foucaultianas tendem a um funcionalismo orientado historicamente. Isso significa que as ideias, valores e normas estão a serviço do fim último da sociedade: o incremento do poder. Disso segue a crítica de Foucault aos ideais Iluministas, que estariam na origem da substituição de um modelo superficial por um modelo mais aprimorado de controle social (HONNETH, 2009, p. 276).

Si Foucault sigue con un procedimiento metodológico de este tipo, tiene que intentar observar todos los procesos sociales bajo una perspectiva funcionalista no sólo atendiendo a la conservación, sino también a la cuestión del incremento de poder, y esto significa seguramente bajo lo punto de vista de la finalidad objetiva de lograr el máximo de control de todos los procesos de la vida social (2009, p. 278).

Honneth parece preocupado em resgatar um conceito forte de emancipação. Da mesma forma que a primeira geração, Horkheimer e Adorno, a análise foucaultiana também

---

<sup>18</sup> Leitores de Foucault discordam dessa análise, pois entendem que Foucault não fala de uma *luta pelo poder*, mas que o *poder é a luta*.

não deixa espaço para a emancipação do sujeito. Pelo contrário, as estratégias de dominação são aprimoradas para produzir um indivíduo submisso, disciplinado e útil para as estruturas coercitivas de produção. Na opinião de Honneth, Foucault parece estar fortemente influenciado pelo behaviorismo, pois vê os indivíduos como seres dominados pelos mecanismos coercitivos das estratégias de controle social, sem espaço para fazer suas próprias escolhas e construir sua história.

Ainda segundo Honneth, Foucault escolheu um modelo sistêmico no qual as estratégias de dominação são consequência de um processo de adaptação e docilização dos sujeitos, não se apercebendo que tais estratégias também podem ser o resultado de conflitos sociais. Destacando essa ideia de conflito social, Honneth argumenta que as lutas sociais também podem ser lutas moralmente motivadas: *lutas por reconhecimento*.

A crítica ao *déficit sociológico* da teoria crítica tanto em Adorno/Horkheimer quanto em Foucault visa mostrar que estes autores ficam presos a um modelo de análise social pessimista e sem abertura para um conceito realista de emancipação. Se, por um lado, Adorno se preocupou com a dominação do ponto vista intrapsíquico, de outro, Foucault se concentrou sobre a dominação do corpo, da linguagem e do conhecimento. Porém, embora desde prismas diferentes, ambos ficaram presos a um modelo sem perspectivas de emancipação. Honneth busca apoio teórico em Habermas, cuja teoria social considera a possibilidade da comunicação e do consenso normativo, como base para um projeto de emancipação.

De fato, a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas é a tentativa de superar o pessimismo sócio histórico observado nas teses de seus antecessores da teoria crítica. A seu juízo, Adorno e Horkheimer ficaram presos a um único modelo de racionalidade, a racionalidade *instrumental*. Tal racionalidade, característica do capitalismo administrado, bloqueia qualquer possibilidade de emancipação do sujeito. Contrariamente a isso, Habermas identifica a existência de uma racionalidade comunicativa com potencial emancipatório. Na opinião de Habermas, a crítica da razão instrumental, feita por Horkheimer e Adorno, só ganha sentido pleno se acompanhada de uma ampliação do conceito de racionalidade comunicativa. Na sua principal obra, *Teoria da Ação Comunicativa I e II*, ele mostra que o conceito de racionalidade comunicativa difere da racionalidade instrumental. Ao sustentar um conceito de sociedade que articula dois paradigmas, o de mundo da vida e o de sistema, ele esboça uma teoria da modernidade que consegue compreender as novas patologias sociais como consequência da subordinação da ação comunicativa aos imperativos do sistema.

Para cada tipo de racionalidade existe um tipo de ação. No caso da razão instrumental, existe a *ação instrumental*. Esta ocorre quando o indivíduo calcula os melhores



meios para alcançar os fins determinados de antemão. Esse tipo de ação é característico do mundo do trabalho, pois implica a dominação da natureza e a organização da sociedade para reprodução *material* da sociedade. Habermas não condena a ação instrumental, mas lhe contrapõe um outro tipo de razão e ação que, no seu entendimento, é capaz de frear a razão instrumental e estimular a emancipação. Com isto, acredita superar o pessimismo teórico e o imobilismo político da primeira geração da Teoria Crítica.

Habermas chama essa razão de *comunicativa* cujo horizonte é o *entendimento* orientado para a ação emancipatória. A ação *comunicativa* não está relacionada à manipulação material do mundo, mas à reprodução *simbólica* da sociedade. Sua crítica à dominação da razão instrumental se desenvolve ao abrigo de um conceito de razão que vai além da relação meio-fim. Para desenvolver seu conceito de racionalidade comunicativa, Habermas recorre a autores da filosofia da linguagem, como Noam Chomsky, John Austin e Karl-Otto Appel.

Ao desenvolver seu conceito de razão comunicativa, ou seja, de uma ação social mediada pela linguagem, ele percebe estar em jogo uma lógica intersubjetiva. Os agentes de fala têm de se relacionar entre si, ao mesmo tempo, como sujeitos iguais e diferentes. Isso significa que quando executamos um ato de fala não podemos escapar à lógica intersubjetiva. Toda vez que falamos, postulamos, da perspectiva do outro, uma pretensão de validade para o que enunciamos.

Com sua “virada comunicativa”, Habermas recoloca o elemento do social no centro da Teoria Crítica, ancorando-a na intersubjetividade. Assim, não se trata da constituição da subjetividade de um ser isolado e ensimesmado, mas da constituição intersubjetiva da identidade. Marcos Nobre (2003, p. 14) explica que:

Para Habermas, a forma social própria da modernidade é aquela em que a orientação da ação para o entendimento encontra-se presente no próprio processo de reprodução cultural que permite a continuidade de interpretações do mundo, nas próprias instituições em que o indivíduo é socializado, nos processos de aprendizado e de constituição da personalidade. A racionalidade comunicativa encontra-se assim, para Habermas, efetivamente inscrita na realidade das relações sociais contemporâneas.

Honneth, por sua vez, observa criticamente que o problema central de Habermas é ancorar toda força de seus argumentos no entendimento, ignorando o conflito social enquanto verdadeiro fundamento social da teoria crítica. Antes de prosseguir, devo alertar que, num primeiro momento, o trabalho de Honneth parece original. Contudo, o próprio Honneth reconhece que se trata mais de um trabalho de reconstrução e atualização da teoria crítica,

uma vez que a noção de conflito social já está presente na obra do próprio Habermas, que parece ter preferido não aprofundá-la.

A principal crítica de Honneth ao seu mestre está relacionada à distinção entre *sistema* e *mundo da vida*. De um lado, o *sistema* contém os domínios da reprodução material da sociedade e corresponde à razão instrumental. De outro, o *mundo da vida* se diferencia por ser o campo da produção simbólica da sociedade e corresponde à razão comunicativa. Para Honneth, os dois polos se encontram distanciados e sem mediação<sup>19</sup>.

Habermas não teria conseguido, na avaliação de Honneth, observar que o próprio *sistema* e sua lógica instrumental são resultados de permanentes conflitos. Se, de uma parte, Habermas encontrou no entendimento e no consenso a base das interações sociais, de outra, não reconhece o conflito como possibilidade de emancipação. Para Honneth, a gramática das interações sociais é precisamente a *luta por reconhecimento*. Assim, a teoria habermasiana seria por demais abstrata e mecânica, enquanto a teoria honnethiana teria consequências mais práticas e empíricas.

O que está muito claro para Honneth é que seu mestre soube entender a importância dos acordos normativos para as interações sociais. O núcleo de sua teoria da ação comunicativa está no projeto da formação intersubjetiva da identidade humana. No entanto, a emancipação estaria subordinada apenas à estratégia da interação comunicativa e da capacidade humana de estabelecer normas de comunicação e padrões de entendimento.

Essa argumentação nos permite perceber a diferença entre as teses de Habermas e Foucault, já mencionadas anteriormente. Se, de um lado, Foucault argumenta que a sociedade é formada por estratégias de dominação que têm por finalidade o incremento do poder, de outro lado, Habermas defende que a estabilização do poder só é possível por meio de acordos comunicativos. Essa foi a escolha feita por Habermas, pois, segundo Honneth, ele preferiu aprofundar os acordos comunicativos e não se preocupou tanto com o conteúdo motivacional ou moral desses acordos.

Como mencionei acima, uma das críticas de Honneth a Foucault está centrada no fato de o filósofo francês afastar qualquer possibilidade de um acordo comunicativo para a estabilização de uma estrutura de poder. Para Habermas não existe essa dificuldade, uma vez que sua teoria está dirigida exatamente aos acordos comunicativos. No entanto, Honneth vê no modelo habermasiano um caráter estático que não dá a devida importância à dinâmica dos conflitos sociais. Habermas teria se preocupado demais com o entendimento ignorando a

---

<sup>19</sup> Habermas mostra anos depois que Honneth parece ter se enganado nessa crítica. Mas como disse anteriormente, não é meu objetivo aqui provar quem está certo. Apenas mostrar como Honneth desenvolve seu pensamento.

relevância do conteúdo moral subjacente aos conflitos sociais. Essa desconsideração dos conflitos sociais o levou, por consequência, a subestimar o papel das lutas de grupos sociais na transformação da sociedade:

En esta medida el conflicto fundamental que caracteriza al desarrollo sociocultural no está situado dentro del proceso del entendimiento social en los términos de una oposición entre grupos o clases sociales, sino que más bien se organiza en el espacio de tensiones existente entre las esferas de acción instrumental y comunicativa; el movimiento que despliega históricamente este conflicto fundamental no pasa, pues, por la lucha entre grupos y clases sociales; se pone en funcionamiento como un proceso de racionalización que, superando la categoría de clase, permite la existencia desde un principio de acciones racionales conforme a fines desde un marco de normas intersubjetivamente válidas y que finalmente, como sistema, actúa de forma destructiva sobre las relaciones de interacción desarrolladas moralmente existentes en otro nivel (HONNETH, 2009, p. 304).

Honneth argumenta que Habermas, influenciado pela teoria dos sistemas, admite, pelo menos num primeiro momento, que apenas os indivíduos podem interagir e expressar os seus interesses, mas não teria ignorado por completo o papel dos grupos sociais. O problema é o fato de ter atribuído aos grupos sociais as mesmas propriedades que caracterizam os indivíduos. Os grupos sociais seriam como macro-sujeitos. Isso, aos olhos de Honneth, levou seu mestre a ignorar o importante papel dos grupos sociais na transformação das sociedades:

Esos actores colectivos que se relacionan comunicativamente entre sí no pueden ser comprendidos entonces como macrosujetos, sino más bien como grupos sociales cuya identidad colectiva no es más que el producto frágil y siempre amenazado de un proceso de socialización que se desarrolla entre los individuos (HONNETH, 2009, p. 404-405).

Aqui, Honneth já está lançando as sementes da sua luta por reconhecimento, pois entende que Habermas escolheu não aprofundar as lutas realizadas por atores coletivos. Para a argumentação honnethiana, é importante entender que os grupos sociais interagem em busca de reconhecimento. Nestes termos, critica seu professor por ter negligenciado a importância do conflito entre grupos sociais de interesses discordantes como causa da mudança social.

A proposta de Honneth é a elaboração de uma teoria não instrumental do conflito. No caso de Habermas, teria ocorrido uma redução da luta e do conflito ao agir estratégico, pois sua teoria da ação comunicativa está orientada pelo entendimento. Os sujeitos enunciam argumentos racionais na busca de um acordo. Para Honneth, a reprodução simbólica do mundo social atua através das interações cooperativas e conflituosas entre indivíduos ou grupos sociais que buscam obter a distribuição social do reconhecimento. Dessa forma, ele assume o paradigma habermasiano de comunicação, porém, concebendo-o não mais em

termos de uma teoria da linguagem, mas, em bases mais amplas, como *teoria do reconhecimento*.

Portanto, Honneth identifica um *déficit* sociológico nas gerações anteriores da Teoria Crítica chegando até Habermas. As críticas são diferentes em cada caso. No entanto, pode-se dizer que duas críticas estão sempre presentes. Primeiro, esses autores teriam ignorado que a ação social e o conflito devem estar no centro da análise social. E, segundo, a tradição da Teoria Crítica não pode jamais se afastar de um conceito realista de emancipação. Diz Honneth (2003a) numa entrevista concedida à Folha de São Paulo:

Em relação a Adorno e Horkheimer, continuo convencido de que suas teorias da sociedade subestimam o sentido próprio do mundo da vida social. Eles não atribuem às normas morais nem às operações interpretativas dos sujeitos papel essencial na reprodução da sociedade. Ambos tendem a um funcionalismo marxista: a socialização, a integração cultural e o controle jurídico possuem meras funções para a imposição do imperativo capitalista da valorização. Em Habermas isso é diferente. Ele parte justamente da racionalidade comunicativa do mundo da vida social. Por isso eu vejo o seu *déficit* sociológico inscrito na tendência a subestimar em todas as ordens sociais o seu caráter determinado por conflitos e negociações. Foucault, finalmente, tende a um *déficit* sociológico porque ele abandona a intuição central de Durkheim, segundo a qual toda ordem de poder carece do assentimento normativo dos membros da sociedade na forma de um consenso. Essas distintas versões de um *déficit* sociológico na tradição da Teoria Crítica da sociedade só podem ser superadas quando se coloca no centro da vida social um conflito insolúvel por reconhecimento. Assim, o consenso moral e a luta social podem ser considerados estágios diferentes no processo de reprodução dos mundos da vida sociais.

Para Honneth, a história moderna não está relacionada tão-somente à luta pela *sobrevivência*, mas especialmente à luta por *reconhecimento*. Ele entende que uma teoria da sociedade deve partir do princípio de que as relações de reconhecimento abarcam pretensões normativas na sua estrutura, as quais possibilitam o esclarecimento das transformações sociais. O modelo teórico-crítico de Honneth apresenta o conflito como a força que impulsiona o desenvolvimento social. A luta por reconhecimento, ou seja, o conflito, estaria no centro do processo que antecede o consenso social. Habermas entendia que o consenso era o resultado de decisões racionais tomadas em conjunto. Neste caso, a racionalidade comunicativa se apresenta como anterior ao conflito, enquanto que, para Honneth, são as lutas por reconhecimento que moldam as estruturas comunicativas e contribuem para o progresso social.

### 3.2 *Luta por reconhecimento: os padrões de reconhecimento intersubjetivo*

Feita a análise das primeiras gerações, Honneth se concentra na formulação de sua própria *versão* de Teoria Crítica. Para ele, é fundamental compreender que os conflitos sociais se encontram no coração do progresso moral da sociedade. Seu foco, no entanto, não recai sobre os conflitos sociais relacionados à integridade física dos sujeitos. As lutas por autoconservação foram do interesse de toda uma tradição da filosofia política, mas não é o caso de Honneth. Honneth tampouco se reporta ao conceito marxista de *luta de classe*, mas se concentra nos conflitos sociais com origem em experiências de desrespeito ou de não reconhecimento. Nesse caso, o que está em jogo é a integridade moral dos sujeitos. Essas experiências de desrespeito podem dar origem a lutas por reconhecimento que visam restabelecer a integridade moral dos indivíduos e grupos sociais.

Diferente dos seus antecessores que subestimaram o papel dos grupos sociais, Honneth argumenta que os sujeitos sofrem com o desrespeito e, em função disso, se engajam em movimentos sociais que lutam pelo atendimento de suas expectativas morais. Os conflitos têm origem em experiências de desrespeito, gerando as lutas por reconhecimento. Uma vez instalado o conflito, a expectativa dos movimentos sociais é o fortalecimento e atendimento de suas aspirações. Nas palavras de Honneth (2003b, p. 258):

Sentimentos de lesão dessa espécie só podem tornar-se a base motivacional de resistência coletiva quando o sujeito é capaz de articulá-los num quadro de interpretação intersubjetivo que os comprova como típicos de um grupo inteiro; nesse sentido, o surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permite interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual, mas também um círculo de muitos outros sujeitos.

Como foi dito anteriormente, as experiências de desrespeito, que podem dar origem aos conflitos sociais, resultam da frustração das expectativas morais dos sujeitos. A origem dessas expectativas, de acordo com Honneth, encontra-se nos padrões de reconhecimento intersubjetivo. Ou seja, a formação da identidade pessoal e a possibilidade de viver a vida em sua plenitude dependem de um conjunto de relações bem sucedidas de reconhecimento recíproco. O sujeito só alcança sua autorrealização ou sua autonomia na medida em que vê suas exigências de reconhecimento atendidas. Ou seja, o direito ao reconhecimento assenta sobre o pressuposto antropológico de que a constituição da identidade se dá no contexto coletivo.

Assim, Honneth concebe o que ele chama de padrões ou formas de reconhecimento num quadro intersubjetivo. Mesmo admitindo os avanços significativos alcançados por Habermas em sua Teoria da Ação Comunicativa, Honneth argumenta que tais avanços não foram suficientes para saldar o *déficit* sociológico da Teoria Crítica. Se Habermas tivesse escolhido aprofundar as lutas por reconhecimento, talvez tivesse conseguido pensar a formação da identidade humana num quadro intersubjetivo. É por isso que Honneth recorre ao jovem Hegel para ampliar e explicar o conceito de luta por reconhecimento.

Hegel, em seus escritos de juventude, em Jena<sup>20</sup>, desenvolveu seu sistema da eticidade no qual entendia que a autorrealização humana é resultado das interações sociais e do respeito ao outro. Ele dividiu em três etapas de relações sociais o processo de autorrealização e formação da identidade: na primeira etapa estão as relações amorosas, quando o indivíduo aprende a se perceber como completo somente na sua relação com o outro; na segunda etapa, estão as relações de competição entre sujeitos, quando aprende a respeitar a si mesmo e aos outros; e a terceira etapa é a da comunidade ética, quando o sujeito aprende a valorizar o outro e a esperar que os outros o valorizem.

Em seus escritos de juventude, Hegel se mostra profundamente insatisfeito com a ideia kantiana de autonomia individual. Essa ideia lhe pareceu essencialmente formalista. A partir dela, Kant teria concluído que o indivíduo precede às relações sociais. Em sentido oposto, Hegel argumenta que a autorrealização dos indivíduos só é possível num quadro intersubjetivo. Ou seja, é justamente nas relações intersubjetivas que os sujeitos desenvolvem sua identidade e autonomia. Diz Honneth (2003b, p. 47):

A estrutura de uma tal relação de reconhecimento recíproco é para Hegel, em todos os casos, a mesma: na medida em que se sabe reconhecido por um outro sujeito em algumas de suas capacidades e propriedades e nisso está reconciliado com ele, um sujeito sempre virá a conhecer, ao mesmo tempo, as partes de sua identidade inconfundível e, deste modo, também estará contraposto ao outro novamente como um particular.

Para Hegel, o sujeito busca no outro o reconhecimento das múltiplas dimensões de sua individualidade. Essa busca, não isenta de conflitos ou lutas por reconhecimento, é condição para o desenvolvimento pleno dos sujeitos que estabelecem entre si novas relações éticas. Dessa forma, a luta por reconhecimento não visa a autopreservação, mas representa um

---

<sup>20</sup> Compõem os chamados Escritos do período de Jena: “Maneiras científicas de tratar o direito natural” de 1802, “Sistema da eticidade” de 1802-1803 e “Sistema da filosofia especulativa” ou “Realphilosophie de Jena”, de 1805-1806.

evento ético mediante o qual o conflito por reconhecimento se torna a lógica do desenvolvimento moral da sociedade.

Se os sujeitos precisam abandonar e superar as relações éticas nas quais eles se encontram originariamente, visto que não veem plenamente reconhecida sua identidade particular, então a luta que procede daí não pode ser um confronto pela pura autoconservação de seu ser físico; antes, o conflito prático que se ascende entre os sujeitos é por origem um acontecimento ético, na medida em que objetiva o reconhecimento intersubjetivo das dimensões da individualidade humana. (...) Hegel introduz uma versão do conceito de luta social realmente inovadora, em cuja consequência o conflito prático entre sujeitos pode ser entendido como um momento do movimento ético no interior do contexto social da vida (HONNETH, 2003b, p. 48).

Como foi dito anteriormente, Honneth parte do jovem Hegel para formular a sua própria versão de luta por reconhecimento. Pretende, assim, retomar algumas teses do jovem Hegel que ele mesmo teria abandonado em sua maturidade. Esse percurso hegeliano se manifesta na troca do referencial conceitual de “natureza” para o de “espírito” ou “consciência”. Com a passagem para a filosofia da consciência, Hegel teria renunciado à intersubjetividade e, aos poucos, sua atenção se transferiu das formas de interação social e das relações éticas para a análise das etapas da construção da consciência individual, abdicando da sua leitura original, segundo a qual, as relações sociais antecediam ao indivíduo. Após esta passagem, sempre segundo a interpretação de Honneth, Hegel teria focado sua atenção sobre a formação do espírito reduzindo reconhecimento a mero instrumento de universalização social.

Se para o jovem Hegel as lutas por reconhecimento estavam no cerne da formação da identidade dos sujeitos, na sua maturidade ele argumenta que primeiro o indivíduo precisa ter uma consciência de totalidade, abandonando, assim, a ideia de uma intersubjetividade anterior à universalização social. Para Honneth, essa mudança foi fundamental para obstruir “o caminho para uma solução totalmente diferente, que teria consistido em realizar a distinção necessária de diversos graus de autonomia pessoal dentro do próprio quadro da teoria da intersubjetividade” (HONNETH, 2003b, p. 66).

No entanto, é na intuição hegeliana de uma luta motivada moralmente que Honneth irá localizar os pressupostos de uma tipologia das formas de reconhecimento. Quer dizer, ele assume de Hegel a ideia de que nossas lutas são sempre motivadas por expectativas morais não atendidas. O modelo conceitual de Hegel, partindo das premissas da teoria da intersubjetividade, afirma a existência de formas diversas de reconhecimento mútuo. As diferentes esferas da vida social correspondem a diferentes formas de reconhecimento que

movem os conflitos sociais. Os conceitos “amor”, “direito” e “eticidade”, Hegel os relaciona respectivamente à família, à sociedade civil e ao Estado. Em diversas obras hegelianas encontramos a caracterização dessas três formas de reconhecimento, em cujo quadro os indivíduos se reconhecem reciprocamente como pessoas autônomas e individuadas.

Com o objetivo de reatualizar as teses do jovem Hegel, Honneth argumenta que, embora o filósofo indique as etapas do desenvolvimento moral dos indivíduos, elas não se fundamentariam em hipóteses empiricamente ancoradas. Honneth pretende explicar que nas teses de Hegel, o amor, o direito e a solidariedade não se manifestam como domínios materiais do desenvolvimento dos indivíduos, mas como etapas do desenvolvimento lógico-racional de estruturas naturais do homem. Hegel estaria preso a classificações essencialmente abstratas. Insatisfeito com esse modelo conceitual, Honneth busca na psicologia social, mais especificamente no Intencionismo Simbólico do filósofo americano G. H. Mead, os traços materialistas que faltavam à teoria hegeliana da luta por reconhecimento. Dessa forma, ele espera reparar o *déficit* empírico presente nas teses de Hegel e fundar uma teoria social de teor normativo.

Honneth entende que Mead recupera temas do idealismo alemão numa perspectiva social. No âmbito da psicologia social ele encontra precisamente aquilo que faltava ao modelo teórico do jovem Hegel, ou seja, a fundamentação empírica da luta por reconhecimento. É importante destacar que Honneth não está apenas tentando superar as dificuldades hegelianas com os avanços da psicologia social. Seu trabalho consiste em reatualizar e reconstruir essas teorias. Dito de outra forma, seu objetivo é desenvolver o potencial dessas teorias que os próprios autores, por suas próprias razões, escolheram não aprofundar.

A preferência por Mead deixa claro o interesse de Honneth em relacionar a sua tipologia das formas de reconhecimento com circunstâncias empiricamente válidas. O modelo hegeliano, embora promissor, era demasiado idealista. Com o auxílio da psicologia social, ele pode sustentar o processo psicológico de formação da identidade em perspectiva intersubjetiva e conflituosa. Isso porque a formação da identidade, para Mead, tem origem nas relações intersubjetivas, quando o sujeito incorpora as expectativas de seus parceiros de interação.

Preocupado em entender como um sujeito toma consciência da própria subjetividade, Mead argumenta que este processo ocorre na medida em que o sujeito aprende a perceber a sua própria ação da perspectiva simbolicamente representada de uma segunda pessoa. Assim, o sujeito internaliza um conjunto de expectativas, ao qual Mead dá o nome de



“Me”. O “Me” seria responsável por orientar as ações dos sujeitos. Ou seja, o “Me” tem função normativa, pois representa uma autoimagem cognitiva do sujeito, a cujas expectativas ele tenta sempre se adaptar. Nos termos de Honneth (2003b, p. 131),

Essa tese representa o primeiro passo para uma fundamentação naturalista da teoria do reconhecimento de Hegel, no sentido de que pode indicar o mecanismo psíquico que torna o desenvolvimento da autoconsciência dependente da existência de um segundo sujeito: sem a experiência de um parceiro de interação que lhe reagisse, um indivíduo não estaria em condições de influir sobre si mesmo com base em manifestações autoperceptíveis, de modo que aprendesse a entender aí suas reações como produções da própria pessoa. Como o jovem Hegel, mas com os meios das ciências empíricas, Mead inverte a relação de Eu e mundo social e afirma uma precedência da percepção do outro sobre o desenvolvimento da autoconsciência.

A teoria de Mead consiste na distinção de três formas de reconhecimento recíproco. A primeira é chamada de esfera da dedicação emotiva, a segunda, de relações amorosas e das amizades, e, a terceira, de esfera do reconhecimento jurídico e do consenso solidário. O processo de socialização é, simultaneamente, um processo de individualização. A individualização não é um processo de autorrealização decorrente de um indivíduo isolado; trata-se de um caminho linguisticamente mediado que se concretiza por meio da socialização. Dessa forma, a contribuição crucial de Mead se encontra no fato de que, a partir da tensão entre o “Eu” e o “Me”, nasce a internalização de papéis, rompendo com os desígnios da filosofia da consciência, que entende a construção da identidade como processo reflexivo individual.

Mead, portanto, sustenta que o processo de formação da identidade se caracteriza pelo conflito. O sujeito carrega consigo um conjunto de expectativas que nem sempre combinam com os padrões de reconhecimento vigentes em uma sociedade. Daí surge a tensão entre o “Eu” e o “Me”, pois o sujeito entra em conflito com o ambiente em que vive, buscando alcançar o reconhecimento necessário para satisfazer as suas expectativas. Esse processo força os limites dos padrões de reconhecimento estabelecidos, podendo ampliá-los. No entanto, para que essa ampliação ocorra, é necessário que as lutas por reconhecimento tenham como horizonte um ideal normativo de vida boa. Ou seja, a evolução moral da sociedade é um processo de ampliação das lutas intersubjetivas, por meio das quais os sujeitos ampliam o consenso de direitos que preservam sua autonomia pessoal.

A tipologia de padrões de reconhecimento de Mead é muito profícua para as pretensões de Honneth no intuito de construir uma teoria social de bases normativas. Contudo, ele encontra uma dificuldade importante em Mead. De acordo com Honneth, o filósofo americano se fixou demasiadamente em condições históricas e sociais determinadas.

Essas condições, de acordo com o filósofo alemão, não poderiam servir de fundamento para uma teoria social normativa porque Mead afirma ser suficiente para o reconhecimento intersubjetivo um sistema transparente de divisão funcional do trabalho.

Mead deposita exagerada confiança na divisão social do trabalho na medida em que argumenta ser ela a principal responsável pela criação das condições necessárias para autorrealização individual. Nesse sentido, seria no trabalho que o indivíduo adquire autorrespeito ao perceber sua contribuição positiva para a reprodução da coletividade. Para Honneth (2003, p. 150-151), o problema é que Mead desvincula os pressupostos intersubjetivos da autorrealização das condições axiológicas da coletividade particular. Dito de outra forma, sua teoria subestima a centralidade dos pressupostos valorativos na eleição do percurso para a autorrealização. O cumprimento eficiente dos deveres profissionais seria suficiente para o sujeito alcançar a autorrealização. Mead parece ignorar que a divisão do trabalho não pode ser considerada axiologicamente neutra. No entanto, para Honneth, essa tática teórica fracassa, justamente por desconsiderar que o reconhecimento das singularidades socialmente úteis depende dos valores e intenções de uma coletividade.

Como procurei destacar anteriormente, o objetivo de Honneth é construir uma teoria social ancorada em bases intersubjetivas. Para isso, recorre ao jovem Hegel e a psicologia social de Mead. Enquanto Hegel desenvolveu a teoria do reconhecimento até chegar a um modelo de conflito de modo idealista, a formulação de Mead foi desenvolvida de uma maneira materialista. A dificuldade da primeira é se fixar num modelo abstrato demais e, da segunda, enraizar-se num modelo demasiado materialista. Para escapar da pura abstração e das determinações históricas concretas, Honneth desenvolve uma concepção formal de eticidade edificada em padrões de reconhecimento intersubjetivo:

De uma parte, os três distintos padrões de reconhecimento, que de agora em diante devem ser considerados as outras condições de uma autorrealização bem-sucedida, são, segundo a sua definição, abstratos ou formais o suficiente para não despertar a suspeita de incorporarem determinados ideais de vida; de outra parte, a exposição dessas três condições é, sob o ponto de vista do conteúdo, rica o suficiente para enunciar mais a respeito das estruturas universais de uma vida bem-sucedida do que está contido na mera referência à autodeterminação individual (HONNETH, 2003b, p. 274).

É a partir das teorias do reconhecimento e dos três padrões de interação social, contidas na filosofia dialética idealista de Hegel e na psicologia social materialista de Mead, que Honneth sugere um desenvolvimento complementar das intuições desses autores. Não se trata de complementar um autor com o outro, mas de uma reatualização de suas teorias e do

desenvolvimento de potenciais desconsiderados. Para tanto, Honneth pensa as três dimensões do reconhecimento como algo que se diferencia conforme se realize na rede dos afetos, dos direitos ou da solidariedade. A formação da identidade pessoal e a possibilidade de viver a vida em sua plenitude dependem de um conjunto de relações bem sucedidas de reconhecimento recíproco. É adquirindo autoconfiança, autorrespeito e autoestima que o indivíduo consegue se sentir completo.

A primeira forma ou padrão de reconhecimento ele chama de *amor* ou *dedicação emotiva*, pois entende que nas relações primárias se expressam fortes ligações emotivas pelas quais o indivíduo pode adquirir autoconfiança. Essa forma de reconhecimento está conectada à esfera íntima. Aqui o indivíduo recebe o cuidado de pessoas próximas. Ao se sentir amado e reconhecido em suas carências, o sujeito adquire a confiança imprescindível para a sua autorrealização. “Essa relação de reconhecimento prepara o caminho para uma espécie de autorrelação em que os sujeitos alcançam mutuamente uma confiança elementar de si mesmo” (HONNETH, 2003b, p. 177).

No caso desse primeiro padrão de reconhecimento, o que está em jogo são as relações entre as pessoas próximas, as chamadas relações primárias. Num primeiro momento, aparece, na primeira infância, na forma do amor entre mãe e bebê. Com o objetivo de escapar do idealismo hegeliano e encontrar apoio empírico, Honneth recorre à psicanálise, mais especificamente à teoria das relações de objeto. Com a contribuição do psicanalista inglês Donald W. Winnicott, Honneth argumenta que as relações primárias afetivas são marcadas pela tensão entre autonomia e dependência.

De acordo com Winnicott (2002), o bebê, ao nascer, não reconhece a mãe e o mundo como algo externo a ele. Logo ao nascer o bebê é a mãe e a mãe é o bebê. Há, portanto, uma identidade primária entre os dois. É como se eles fossem uma unidade. O bebê, no início, vive um estágio de dependência absoluta. Se tudo transcorrer naturalmente, o bebê passa a um estágio de dependência relativa até chegar à independência. A mãe participa de todo esse processo, e o modo como ela atende as necessidades da criança será responsável pela constituição do *self* do bebê.

Vivendo um estágio de dependência absoluta ao nascer, o bebê depende de um ambiente favorável ao desenvolvimento natural de suas potencialidades inatas. A sua dependência absoluta diz respeito às suas necessidades físicas e emocionais. Muito embora o bebê traga dentro de si tendências inatas para o seu desenvolvimento, ele não consegue sobreviver sem os cuidados maternos. É nesse movimento intersubjetivo que se constrói, ao

mesmo tempo, o amor de si mesmo e a autoconfiança, mediante a experiência do amor do outro e da confiança no amor do outro.

No início há uma identificação muito forte entre a mãe e o bebê. Essa experiência é também de uma dependência absoluta da parte dele. O detalhe é que o bebê não sabe nada desta dependência, pois acredita ser ele mesmo quem satisfaz suas necessidades. Segundo Winnicott (2002), tal estado de intersubjetividade indiferenciada se caracteriza pela não-diferenciação cognitiva da criança entre ela mesma e o corpo da mãe. No entanto, chega o momento em que o bebê inicia a passagem da dependência absoluta à dependência relativa, rumo à independência. Essa passagem pode ser muito dolorosa se ele não receber o apoio e o cuidado necessário.

Aos poucos, o bebê começa a tomar conhecimento de sua dependência absoluta. Ele percebe que não é ele quem satisfaz suas necessidades. A mãe dedicada é capaz de desviar a atenção do seu próprio *self* para o do bebê, adaptando-se às necessidades do filho. Assumindo o papel de *ego* auxiliar, ela facilita nesse período a adaptação do bebê ao mundo. O que Winnicott destaca muitas vezes, é que ninguém sabe dispensar os cuidados ao bebê melhor do que a própria mãe. Só a mãe é capaz de criar um ambiente saudável para o desenvolvimento do *self* do seu filho.

Com o desenvolvimento da confiança na mãe, o desespero original de se ver abandonado cede lugar à tranquilidade do estar só, daquele que pode estar sozinho sem aflições. A criança, ao receber o amor materno, adquire autoconfiança para ficar sozinha despreocupadamente. Para Honneth, nesse processo de reconhecimento recíproco, mãe e filho aprendem a reconhecer a si próprios como seres individuados, autônomos e possuidores de direitos, ainda que mutuamente dependentes.

Sem dúvida, o padrão do *amor* ou *dedicação emotiva*, constitui-se como uma esfera bastante peculiar de relação intersubjetiva. Convém destacar que quando Honneth fala de “amor” não usa essa expressão no sentido restrito que o conceito recebeu desde a valorização romântica da relação íntima sexual. Para ele, “por relações amorosas devem ser entendidas aqui todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizades e de relações pais e filho” (HONNETH, 2003b, p. 159).

Importa, desse modo, destacar que o processo bem-sucedido de reconhecimento recíproco nas relações primárias possibilita o desenvolvimento da autoconfiança. Trata-se da primeira etapa da constituição da autorrelação prática do sujeito consigo mesmo. Se nessa etapa o sujeito tiver um desenvolvimento bem sucedido, ele conquista a autoconfiança que é a

premissa psíquica para a formação do autorrespeito e da autoestima. Ou seja, esse primeiro padrão de reconhecimento é a condição necessária para que o sujeito esteja preparado para buscar o reconhecimento nas outras estâncias.

A segunda forma é a do *direito* ou *respeito cognitivo*, na qual as relações jurídicas se regulam pelos princípios morais universalistas, construídos na modernidade. O sistema jurídico deve expressar interesses universalizáveis para todos os membros da sociedade, não admitindo privilégios e gradações, permitindo aos indivíduos a conquista do autorrespeito. Trata-se de um tipo mais formal de reconhecimento, pois ele está atrelado às relações jurídicas. O sujeito é reconhecido como membro da sociedade, protegido por determinados direitos. Não basta mais ao sujeito se sentir amado e respeitado pelas pessoas próximas a ele. Ele deseja se sentir reconhecido e respeitado por todos. O sujeito deseja ser reconhecido como livre e igual a todos os seus parceiros de interação.

No plano do reconhecimento jurídico, Honneth continua mantendo suas referências principais: Hegel e Mead. Para esses autores, só podemos alcançar uma percepção de nós mesmos como portadores de direitos quando sabemos quais são as nossas obrigações em relação ao outro. Para Honneth, é importante destacar que o reconhecimento jurídico tem seus pressupostos intersubjetivos originados na esfera do *amor*. A autoconfiança surge como base indispensável à luta pelo reconhecimento na esfera jurídica, pois apenas o sujeito autoconfiante dispõe da base emotiva necessária à exigência do atendimento social de suas ambições subjetivas. No amor, esse reconhecimento é possível, porque há dedicação emotiva. No direito, porque há respeito. Nos dois padrões de reconhecimento, só há autonomia quando há o reconhecimento da autonomia do outro.

De acordo com Honneth, o sistema jurídico deve expressar interesses universalizáveis de todos os membros da sociedade, não admitindo privilégios e gradações. Desse modo, o direito deve ser geral o suficiente para ter em consideração todos os interesses de todos os participantes da sociedade. É com o direito que os sujeitos se reconhecem reciprocamente como seres humanos iguais e que compartilham os mesmos direitos de participação na formação discursiva da vontade. Nas relações jurídicas, a pessoa é reconhecida como autônoma e moralmente imputável unicamente ao desenvolver sentimentos de autorrespeito.

No entanto, só com a formação de direitos básicos universais, uma forma de autorrespeito dessa espécie pode assumir o caráter que lhe é somado quando se fala da imputabilidade moral como o cerne, digno de respeito, de uma pessoa; pois só sob as condições em que direitos universais não são mais abjudicados de maneira

díspar aos membros de grupos sociais definidos por *status*, mas, em princípio, de maneira igualitária a todos os homens como seres livres, a pessoa de direito individual poderá ver neles um parâmetro para que a capacidade de formação do juízo autônomo encontre reconhecimento nela (HONNETH, 2003b, p. 195).

O autorrespeito é responsável pela capacidade de determinar a observação social de pretensões já instituídas. Simultaneamente, ele possibilita o estímulo necessário ao envolvimento do sujeito em lutas por reconhecimento, na esperança da ampliação do conjunto de direitos juridicamente garantidos. Os sujeitos precisam estar em condições de desenvolver sua autonomia para que possam decidir racionalmente sobre questões morais. A luta por reconhecimento, diz Honneth, deve ser vista como uma pressão que visa ampliar o rol de direitos fundamentais. Ou seja, ele se esforça, assumidamente influenciado pelos escritos de T. H. Marshall, para indicar que a história do direito moderno deve ser recuperada como um processo direcionado à ampliação dos direitos fundamentais do sujeito.

A luta pelo reconhecimento no interior da esfera jurídica, portanto, se dá nesses dois domínios: na busca de ampliação tanto do seu (a) conteúdo material, como do seu (b) alcance social, pois as formas de igualdade conquistadas por alguns têm a capacidade de serem estendidas a todos, e as aspirações vão crescendo continuamente. Na esfera do direito, portanto, o conflito está baseado na ideia de igualdade e visa mostrar que os grupos antes excluídos merecem ser legalmente incluídos.

Assim, na esfera do direito, devemos reconhecer o outro enquanto membro de uma comunidade com direitos para que possamos olhar para nós mesmos como pessoas jurídicas. O sujeito só se pode considerar detentor de direitos na medida em que reconhece a posse de direitos dos outros. Ser um sujeito jurídico envolve reconhecer todos os outros como sujeitos jurídicos. Honneth entende que o indivíduo precisa estar em pé de igualdade com seus membros de interação para que ele possa conquistar o autorrespeito. Se lhe são negados determinados direitos em uma ordem social, então ele é incapaz de se reconhecer como um sujeito capaz de formar juízos morais (HONNETH, 2003b, p. 216). Em outras palavras, o indivíduo precisa se ver como um deliberador competente; precisa ver a si mesmo como fonte legítima das razões para agir.

Já a terceira e última forma ou padrão de reconhecimento é a da *solidariedade* ou *estima social*, segundo a qual o indivíduo, diante da comunidade de valores, pode adquirir uma estima social que lhe permita se referir positivamente às suas propriedades e capacidades concretas. Diferente do segundo tipo de reconhecimento, aqui o sujeito deseja ser reconhecido por suas particularidades como pessoa. Na forma anterior de reconhecimento, ele quer ser

reconhecido com uma pessoa igual a todas as outras. Nesta terceira esfera, ele pretende ser reconhecido pelas suas contribuições à sociedade. Ele sente-se reconhecido e valorizado quando é estimado por suas “capacidades biograficamente desenvolvidas” (HONNETH, 2003b, p. 205).

No caso da estima, é preciso garantir ao sujeito as condições básicas para que ele se perceba como um sujeito de valor estimável. A autoestima permite ao indivíduo a possibilidade de compreender a si próprio como um sujeito estimado por suas propriedades individuais, capacidades, características e pela sua importância para a coletividade. A estima social, portanto, tem sua origem nas qualidades e realizações individuais, observadas e reconhecidas no plano das relações intersubjetivas ou sociais.

Interessam nessa esfera as qualidades particulares constitutivas de um sujeito diferente dos outros. Enquanto, no caso do direito moderno se trata de um reconhecimento expresso em propriedades universais dos sujeitos humanos, no caso da estima social, se lida com um reconhecimento de natureza social que leva em conta as diferenças entre capacidades ou qualidades dos sujeitos humanos. Nesse caso, a avaliação é feita de acordo com um quadro de valores simbolicamente articulados. De acordo com esse quadro variável de valores, as qualidades e características são avaliadas como negativas ou positivas para a realização dos objetivos sociais. Em outras palavras, da mesma forma que o direito, também a esfera da autoestima se modifica historicamente. De acordo com esse conjunto de valores partilhados, o indivíduo se sente estimado pelos demais, percebendo-se socialmente valorizado.

Para Honneth, uma exigência dessa esfera de estima social é a atribuição do mesmo grau de valor a todos os sujeitos. Nesta esfera de relações sociais, definida como *solidariedade*, as lutas por reconhecimento consistem na tentativa de desenvolver, por meio da organização de movimentos sociais de resistência política, o nível de valorização social das identidades dos diferentes grupos sociais. Dessa forma, a luta por estima demanda a atenção da esfera pública, pois é nela que ocorre o debate em torno do reconhecimento simétrico de todos os cidadãos.

Por isso, sob as condições das sociedades modernas, a solidariedade está ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (e autônomos); estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum. Relações dessa espécie podem se chamar ‘solidárias’ porque elas não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade: só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis (HONNETH, 2003b, p. 211).

Nessa esfera da solidariedade, as lutas por reconhecimento estão associadas à tentativa dos indivíduos de conquistar e avaliar seu valor social. Pelo visto, não se trata apenas do processo intersubjetivo e de reconhecimento das capacidades e desempenhos individuais. Honneth entende que na luta por reconhecimento dos grupos, que representam determinadas formas de vida, está também a possibilidade de elevar na sociedade a estima social do grupo e, por consequência, também a de seus membros.

Honneth afirma que nas sociedades estamentais o grau de estima social recebido pelo sujeito era definido pelo seu vínculo a determinado estamento. Nesse caso, existia um padrão de estima *assimétrica*. Importavam as qualificações socialmente conferidas ao grupo e não as características individuais dos sujeitos. Nessas sociedades antigas, o padrão de reconhecimento era assegurado pela existência de uma relação com valores comuns. Essa relação permitia ao indivíduo perceber que era estimado pelos outros e, desse modo, possibilitava avaliar a si próprio e a sua ação como dignos de valor.

No caso das sociedades modernas, lidamos com um padrão de reconhecimento *simétrico*. Honneth faz questão de explicar em que sentido ele usa essa expressão. Por simétrico entende que todo sujeito recebe a chance de fazer a experiência de si mesmo, em suas próprias realizações e capacidades, como valiosas para a sociedade. Ou seja, no caso das sociedades modernas, o sujeito tem a possibilidade de ser valorizado por si próprio. Honneth conclui ser exclusivo das relações sociais do padrão de reconhecimento da solidariedade “abrir o horizonte em que a concorrência individual por estima social assume uma forma isenta de dor, isto é, não turvada por experiências de desrespeito” (2003b, p. 211).

Para Honneth, os indivíduos e grupos só formam suas identidades e são reconhecidos quando aceitos nas relações com o próximo (*amor*), na prática institucional (*direito*) e na convivência em comunidade (*solidariedade*). A autorrealização plena dos indivíduos requer, portanto, a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima. Se o indivíduo for reconhecido em somente uma das esferas da tipologia mencionada, o máximo que ele alcançará é a constituição de uma consciência fragmentada. São os padrões de reconhecimento intersubjetivo que delimitam a concepção de vida boa, ou seja, o estado de desenvolvimento integral da subjetividade individual. Sobre sua tipologia do reconhecimento, Honneth (2003b, p. 266) afirma:

De acordo com isso, são as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sociais sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles



mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, autorespeito e autoestima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos.

Dessa forma, o desenvolvimento da identidade pessoal e a possibilidade de viver a vida em sua plenitude dependem de um conjunto de relações bem sucedidas de reconhecimento recíproco. É adquirindo autoconfiança, autorrespeito e autoestima que o indivíduo consegue se sentir completo. Contudo, como parte do seu projeto como teórico crítico, Honneth vê nas próprias relações de reconhecimento bloqueios, chamados por ele de desrespeito, que impedem a autorrealização dos sujeitos.

### **3.2.1 Luta por reconhecimento: as experiências de *desrespeito***

De acordo com Honneth, são as experiências de desrespeito e de vulnerabilidade moral que podem se converter na base motivacional que impulsiona os conflitos sociais. Essas experiências são aquelas que atingem a integridade moral dos sujeitos que as vivenciam. Tais experiências podem dar origem às lutas por reconhecimento, ou seja, lutas que visam restabelecer a integridade moral dos indivíduos. As experiências de desrespeito significam o desapontamento das expectativas morais dos sujeitos. De acordo com os três padrões de reconhecimento, o sujeito alimenta as expectativas de ver respeitados os seus direitos e de ser estimado pelos demais membros da sociedade. A violação dessas expectativas, desenvolvidas nas relações intersubjetivas, caracteriza a experiência de desrespeito.

A luta por reconhecimento é motivada pelas experiências de desrespeito ou pelo não reconhecimento das pretensões morais do sujeito. Ele só aprende a ver a si mesmo de modo positivo na medida em que amplia suas capacidades e é reconhecido por seus parceiros de interação. No entanto, quando é desrespeitado, ou seja, quando passa por experiências de injustiça e humilhação, o sujeito encontra nessas experiências a motivação para lutar pelo reconhecimento. Honneth indica, de modo mais amplo, que a vulnerabilidade tipicamente humana se encontra na nossa dependência em relação aos outros. Em *Luta por reconhecimento* (HONNETH, 2003b, p. 213-214) afirma:

É do entrelaçamento interno de individualização e reconhecimento, [...] que resulta aquela vulnerabilidade particular dos seres humanos, identificada com o conceito de

“desrespeito”: visto que a autoimagem normativa de cada ser humano, de seu “Me”, como disse Mead, depende da possibilidade de um resseguro constante no outro, vai de par com a experiência de desrespeito o perigo de uma lesão, capaz de desmoronar a identidade da pessoa inteira.

A vulnerabilidade humana, portanto, diz respeito às relações de reconhecimento recíproco ou, mais precisamente, às relações de não reconhecimento ou de desrespeito. Somos vulneráveis porque dependemos dos outros para a constituição da nossa identidade. As experiências de desrespeito são tão prejudiciais que podem até causar danos físicos ou psíquicos irreparáveis. Daí a importância de identificar empiricamente como essas formas de desrespeito se manifestam:

Ora, é típico dos três grupos de experiências de desrespeito, que se distinguem analiticamente dessa maneira, o fato de suas consequências individuais serem sempre descritas com metáforas que remetem a estados de abatimento do corpo humano: nos estudos psicológicos que investigam as sequelas pessoais da experiência de tortura e violação, é frequente falar de ‘morte psíquica’; nesse meio-tempo, no campo de pesquisa que se ocupa, no caso da escravidão, com a elaboração coletiva da privação de direitos e da exclusão social, ganhou cidadania o conceito de ‘morte social’; e, em relação ao tipo de desrespeito que se encontra na degradação cultural de uma forma de vida, é a categoria de ‘vexação’ que recebe um emprego preferencial (HONNETH, 2003b, p. 218-219).

Honneth, então, analisa cada um dos padrões de reconhecimento de sua tipologia para diagnosticar as formas de desrespeito relacionadas a cada uma das esferas. No caso do *amor* ou *dedicação emotiva*, o desrespeito se manifesta nos casos de maus tratos e violação física. Nessas situações, o que está em jogo é a integridade física do indivíduo. O sujeito vê arrancadas dele, violentamente, todas as possibilidades da livre disposição sobre seu corpo. Nos casos de violação física, o ser humano é privado do mais primário de seus direitos, ou seja, o direito à integridade física, vale dizer, de poder dispor de seu próprio corpo. Em outras palavras, o maior prejuízo ocasionado por essa forma de desrespeito não é a dor física, mas a humilhação da perda da autonomia corporal que, mais tarde, pode inclusive contribuir para uma insegurança no contato com as outras pessoas.

Nesse padrão de reconhecimento, Honneth fala de uma autoconfiança que permite ao sujeito ter uma relação aberta e confiante frente aos seus desejos, sentimentos e impulsos. Preocupado com as violações físicas, Honneth cita exemplos como o estupro e a tortura, agressões tão violentas que podem prejudicar a relação de autoconfiança a ponto do sujeito passar a suspeitar de seus próprios sentimentos. Uma sociedade justa deve se comprometer em defender o sujeito de qualquer violação bloqueadora da autoconfiança, necessária para formação da identidade primária dos sujeitos. Honneth e Joel Anderson citam a licença

maternidade e paternidade como exemplos de políticas que podem servir para a promoção das condições básicas necessárias para alcançar esse primeiro grau de autonomia, o da autoconfiança (HONNETH, ANDERSON, 2011, p. 96).

Já no segundo padrão de reconhecimento, o *direito* ou *respeito cognitivo*, o desrespeito consiste na exclusão e privação de direitos. No caso, é a integridade social que se desrespeita. A relação de igualdade com os demais parceiros de interação é condição do autorrespeito individual. A negação de determinados direitos de ordem social torna o indivíduo incapaz de se reconhecer como sujeito de juízos morais. Nessa forma de desrespeito lhe é negada a imputabilidade moral na mesma medida que os outros membros da sociedade (HONNETH, 2003b, p. 216).

Neste segundo padrão, o sujeito precisa se ver como um deliberador competente, ou seja, necessita se sentir fonte legítima das razões de seu agir. Honneth e Anderson mencionam a subordinação, a marginalização e a exclusão como exemplos de vulnerabilidade. Nesses casos, é negada ao sujeito a condição de cidadão igual aos outros e com os mesmos direitos. Para superar a vulnerabilidade, as instituições sociais devem garantir aos cidadãos que alcancem o auto respeito por meio da visão de si mesmos como colegisladores. Dito de outra forma, o sujeito desrespeitado se sente em condição de inferioridade moral, pois o que implica a igualdade de direitos é a capacidade que cada um tem de estabelecer julgamentos morais.

E, no terceiro padrão de reconhecimento, o da *solidariedade* ou *estima social*, o desrespeito aparece nos casos de degradação e ofensa. A “honra” e a dignidade do indivíduo são desrespeitadas. Quando não conquista a autoestima, o indivíduo perde a “possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características” (HONNETH, 2003b, p. 218). Parar Honneth, essa forma de desrespeito subtrai do sujeito a capacidade de se sentir estimado pela sua importância para a coletividade. O sentimento de vergonha social é a principal expressão desse tipo de ofensa, pois o indivíduo se sente inferior aos demais membros da sociedade.

No caso da solidariedade ou estima social, é preciso assegurar ao sujeito as condições básicas para que ele se perceba como um sujeito de valor estimável. Caso contrário, o indivíduo se torna vulnerável à humilhação e à degradação. Os autores chamam isso de *vulnerabilidade semântica*, entendendo que a deliberação do valor e do significado das atividades de um indivíduo é moldada pelos campos semântico e simbólico nos quais aquela deliberação ocorre. Dito de outra forma, o sujeito é vulnerável ao significado que seus parceiros de interação atribuem às suas atividades.

Se os recursos semânticos disponíveis para pensar sobre a forma de vida de alguém são carregados negativamente - se, por exemplo, “pai que fica em casa” é tomado como eufemismo para “desempregado” – então se torna difícil vê-lo como digno de valor (HONNETH, ANDERSON, 2011, p. 97).

Aspiramos à aprovação daquilo que fazemos e ao reconhecimento das qualidades que nos diferenciam dos outros. Contudo, quando essa aprovação não ocorre ou é alvo de menosprezo, deixamos de realizar aquelas atividades que *parecem* não ter significado. Ambientes desfavoráveis ao reconhecimento da importância das atividades dos indivíduos podem bloquear sua autoestima, induzindo-os a pensar em si mesmos como protagonistas de ações sem sentido.

As formas de desrespeito e degradação impedem que os sujeitos alcancem a autorrealização. No entanto, se, por um lado, o rebaixamento e a humilhação ameaçam identidades, por outro, eles estão na própria base da gênese das lutas por reconhecimento. O desrespeito pode se tornar impulso motivacional para as lutas sociais, pois manifesta que outros atores sociais bloqueiam a realização daquilo que um indivíduo ou grupo consideram vida boa.

Das experiências de desrespeito se origina o *conflito*. Ele acontece porque temos expectativas de reconhecimento que, quando não acolhidas, nos fazem experimentar sentimentos morais de injustiça. Honneth se aproxima de John Dewey para argumentar que o conflito é de natureza moral porque as experiências de desrespeito estão ligadas à violação de normas pressupostas como válidas. Vivenciamos sentimentos como vergonha, desprezo, ira e indignação que podem causar lesões significativas em nossa identidade ou podem nos motivar a lutar pelo reconhecimento da vida que julgamos digna de valor.

O conflito é a força moral capaz de impulsionar o sujeito à ação. Experimentar esses conflitos morais entre sujeitos interdependentes pode nos levar a lutar por reconhecimento. Não se trata de uma luta na qual existem inimigos ou opositores. Trata-se, ao contrário, de uma luta por uma sociedade favorável à autorrealização. Entretanto, o conflito origina lutas por reconhecimento somente quando os sentimentos de desrespeito se transformam em base motivacional para lutas de *grupos* sociais. Ou seja, é preciso articular os interesses ou expectativas individuais num *quadro intersubjetivo*.

Portanto, Honneth defende uma teoria normativa do reconhecimento que trata das exigências sociais para realização de uma sociedade justa e com sujeitos autônomos. É imprescindível que as instituições básicas da sociedade, entre elas as instituições educativas,

asseguem as condições sociais para o reconhecimento recíproco. É preciso resguardar e fomentar os contextos sociais nos quais ocorrem as conquistas de autoconfiança, autorrespeito e autoestima em oposição a todas as formas de violações, injúrias ou humilhações. Dessa forma, o indivíduo estará em condições de seguir a vida que considera digna de valor:

Não podemos trilhar esse caminho sozinhos, e somos, em cada passo dessa trajetória, vulneráveis a injustiças que reduzem nossa autonomia – não somente à intervenção ou à privação material, mas também ao rompimento dos nexos sociais que são necessários à autonomia (HONNETH, ANDERSON, 2011, p. 86).

### 3.3 O grupo como ambiente concreto de formação para a intersubjetividade

*Grupo* é sem dúvida um conceito fundamental no arcabouço teórico de Honneth. Mesmo já tendo tratado de alguns aspectos relativos a este tema em seções anteriores, parece-me fundamental reconstruir cuidadosamente as ideias de Honneth relativas ao o papel do grupo na formação da identidade dos sujeitos enquanto instância compensatória de reconhecimento denegado.

O texto no qual Honneth analisa o conceito de *grupo* é *Das Ich im Wir: Anerkennung als Triebkraft von Gruppen* (O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos), que é o último capítulo do livro *Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie* de 2010. Utilizarei aqui a tradução de Emil Sobottka para o português, publicada na revista *Sociologias* da UFRGS. Nesta seção, meu objetivo é reconstruir analiticamente a argumentação de Honneth sobre a importância do grupo para a formação intersubjetiva dos sujeitos.

A tese central de Honneth está fundada no diagnóstico de que o indivíduo almeja ser membro de grupos sociais. Ou seja, os grupos surgem da necessidade dos indivíduos de encontrar um lugar favorável à estabilização de suas identidades. Parafraseando Adorno, Honneth assume o grupo como fonte da humanidade. Ainda retomando a psicologia social de Mead, Honneth afirma que o sujeito forma sua identidade através das relações de reconhecimento intersubjetivo. O grupo surge como espaço apropriado no qual o indivíduo pode reforçar seus sentimentos de autoconfiança, autorrespeito e autoestima:

[...] o grupo, independentemente de seu tamanho e tipo, inicialmente deveria ser compreendido como um mecanismo social fundado na necessidade ou no interesse

psíquico do indivíduo, porque o auxilia na estabilidade e ampliação pessoais (HONNETH, 2013c, p. 61).

Honneth inicia o texto afirmando que o conceito de grupo assume distintas características em diferentes épocas históricas. Comum a estas acepções históricas parece ser sua valoração positiva ou negativa. Ora se representa o grupo como um espaço negativo no qual as subjetividades são subjugadas à autoridade de um líder, ora se destacam os benefícios que o grupo aporta à constituição saudável da identidade dos sujeitos.

No primeiro momento, podemos encontrar na história aqueles que argumentam que o grupo é um mecanismo no qual as identidades mais *fracas* são facilmente reprimidas pelas identidades mais *fortes* ou *dominantes*. Honneth afirma que uma das primeiras caracterizações de grupo está relacionada à imagem da massa regressiva (2013c, p. 58). Tal forma negativa de ver o grupo pode ser encontrada em Freud, Canetti e Adorno<sup>21</sup>. Segundo Honneth, estes autores entendiam o grupo como uma experiência de regresso à barbárie. Assim, Freud, em sua obra *Psicologia das massas e análise do eu*, considera a vida em grupo responsável pelas regressões que induzem os membros a se submeter aos líderes onipotentes e fantasiosos (HONNETH, 2013c, p. 75). Também Adorno, fortemente impactado pela experiência do nacional-socialismo, entendia que os grupos se constituíam em espaços adversos ao exercício de controle do sujeito sobre suas energias psíquicas.

Para Honneth, o que Freud e Adorno não se deram conta é que as patologias relacionadas aos grupos não estão relacionadas ao próprio ambiente do grupo, mas têm sua origem em distúrbios individuais de personalidade. São experiências de grupo orientadas por esses distúrbios individuais que podem conduzir os membros de um determinado agrupamento social à regressão e, até mesmo, à barbárie. Ou seja, é a presença de *um* ou mais indivíduos *doentes* que pode transformar a vida em grupo numa experiência marcadamente negativa ou, nos termos de Honneth, patológica<sup>22</sup>.

Embora Honneth reconheça que possam existir outros tipos de distúrbios individuais, nesse texto ele distingue os dois mais comuns em nossas sociedades. O primeiro tipo é aquele em que o indivíduo não completou o estágio de separação inicial. Na esteira de Winnicott, Honneth menciona a existência de indivíduos que permanecem estacionados no

---

<sup>21</sup> No final do texto, Honneth afirma que Adorno reconsiderou sua opinião sobre o grupo e foi capaz de perceber sua importância para formação da identidade dos sujeitos. Adorno, inclusive, teria entendido o grupo como o lugar onde nasce a humanidade.

<sup>22</sup> Essa posição assumida por Honneth é, sem dúvida, perigosa. Embora não tenha aprofundado esse tema, ele parece desconsiderar a importância que um ambiente patologicamente afetado pode ter na formação da identidade dos indivíduos. É o caso dos estudos de Philip Zimbardo, que procura demonstrar que situações sociais patológicas podem distorcer identidades pessoais até então afirmadas.

estágio primário de dependência absoluta. Mesmo adultos, alguns indivíduos são conseguem completar a *separação* ou a *independência*, passagem fundamental para o desenvolvimento saudável das suas identidades.

Neste tipo de distúrbio individual, existe “uma vinculação medrosa a um objeto afetivo ao qual eles atribuíram habilidades onipotentes” (HONNETH, 2013c, p. 76). Não tendo completado o estágio primário de separação, o indivíduo procura algo que lhe possa oferecer a segurança que sozinho não conquistou. Geralmente, os indivíduos encontram essa segurança na vinculação a um líder com mais poder e conhecimento. Nos grupos em que se registra esse tipo de comportamento patológico, nem o indivíduo e nem o líder desenvolvem identidades saudáveis. Pelo contrário, se num mesmo grupo for grande o número de indivíduos com esse tipo de distúrbio, é bem comum ocorrer a negação e substituição do líder. Isso acontece porque dificilmente um líder consegue atender às necessidades desses indivíduos doentes. Afinal, se muitos membros de um grupo forem muito dependentes do seu líder, este não conseguirá dar atenção a todos. Seria, por exemplo, o caso da mãe com muitos filhos, que não consegue proporcionar os mesmos cuidados a todos eles.

Um segundo tipo de distúrbio individual é oriundo das experiências precedentes de abandono e desrespeito. Seja na infância ou na fase adulta, os indivíduos experimentam situações que contribuem para a formação de uma identidade não saudável. A presença desse tipo de indivíduo nos grupos sociais pode desencadear situações nas quais ele dá vazão à sua “quase incontrolável agressividade” (HONNETH, 2013c, p. 76). No caso dessa distorção de grupo, os indivíduos experimentam um sentimento constante de perseguição. Desenvolvem fantasias paranoicas que, ao se espalharem pelo grupo, podem fracioná-lo em pequenos grupos. Se o sentimento de dependência é a principal característica do primeiro tipo de distorção de grupo, nesse segundo caso, são os sentimentos de medo, desconfiança e perseguição que o caracterizam.

O objetivo de Honneth é mostrar que existem distorções do conceito de grupo. Nesse sentido, são os distúrbios individuais de personalidade os responsáveis pela constituição de uma formação grupal patológica. Observar no grupo uma forma de regressão patológica ou de massa regressiva significa não perceber as conquistas oferecidas pela experiência grupal. Dito de outra forma, é preciso uma análise cuidadosa das experiências em grupo para entender que o patológico do grupo é, na verdade, a manifestação de distúrbios psíquicos dos membros do grupo.

De outro lado, Honneth percebe uma estilização de grupo essencialmente positiva. Se a caracterização negativa de grupo se concentrou somente nos aspectos negativos, a

construção positiva se ateve apenas aos aspectos positivos da experiência em grupo. Para Honneth, foi o estudo do desenvolvimento moral da criança de Piaget que provou o valor socializador do grupo de pares (HONNETH, 2013c, p. 59). O problema surge quando os leitores e seguidores das pesquisas de Piaget depositam demasiadas expectativas com relação às experiências de grupo.

Essa estilização positiva do grupo idealiza o ambiente como espaço de conquista da autonomia. No entanto, ao se concentrar somente nos traços positivos, parece ter ignorado os distúrbios individuais bloqueadores da conquista da autonomia. O reflexo dessa valorização unilateral do grupo para a educação foi desastroso. Tal como acontece com muitas teorias, a pressa em colocar em prática as teorias piagetianas, levou a experiências escolares de grupo em que se manifestaram os distúrbios de dependência, medo e agressividade. Sobre as duas caracterizações de grupo, Honneth (2013c, p. 59) afirma:

Nas concepções negativas, os traços grupais regressivos ameaçadores do eu, foram generalizados a tal ponto que, da multiplicidade de suas manifestações sociais, restou tão somente a tediosa massa; enquanto nas concepções positivas, os elementos civilizadores, fortalecedores do eu, foram idealizados a tal ponto que, imperceptivelmente, os riscos da perda de autonomia tiveram que passar despercebidos.

Foram essas concepções de grupo que influenciaram os estudos da psicanálise e da sociologia no último século. De um lado, a psicanálise se concentrou nos aspectos negativos e não conseguiu avançar e perceber os benefícios do grupo. De outro, a Sociologia alcançou apenas os traços positivos da imersão no grupo e não conseguiu identificar os riscos dessa imersão para a formação sadia do *eu*. Para Honneth, a única forma de suplantar essa dicotomia é assumir uma postura equilibrada, valorizando os traços positivos da experiência de grupo, mas identificando também as suas distorções.

Para esclarecer sua posição, Honneth desenvolve a sua concepção de grupo recorrendo ao conceito de reconhecimento. Tal como já havia feito em *Luta por reconhecimento*, ele assume a defesa do desenvolvimento intersubjetivo da identidade. É no contato com os outros e, principalmente, com a reação dos outros às nossas ações que vamos desenvolvendo nossa identidade. Nesse sentido, ganha força e importância a participação em grupos sociais. Sobre isso argumenta Benno Herzog (2015, p. 5):

Members of a group develop their practices, beliefs, and habits through a process of socialization in which recognition itself is essential. Recognition is vital to the creation of one's identity, not only in contact with the rest of society but also within the group itself. Therefore, a person needs such recognition to develop a comfortable



identity as a member of the group. In other words, what is to be recognized by the rest of society is itself the result of an (internal) process of recognition.

O indivíduo conquista sua autorrealização na medida em que vai avançando em direção à autonomia. Com o aumento do número dos parceiros de interação também se tornam mais exigentes os comportamentos de reconhecimento recíproco. É adquirindo autoconfiança, autorrespeito e autoestima que o indivíduo desenvolve uma identidade sadia. Se o indivíduo busca reconhecimento em cada uma das formas da tipologia apresentadas por Honneth, então é necessário um ambiente sadio que vá reforçando os sentimentos de autoconfiança, autorrespeito e autoestima. O sujeito “necessita participar de grupos sociais que, de certa forma, representam um espelho do comportamento original de reconhecimento” (HONNETH, 2013c, p. 65).

Ao aproximar o conceito de *grupo* da sua *Teoria do Reconhecimento*, Honneth procura explicar como o grupo contribui, em cada um dos padrões de reconhecimento, para a formação da identidade dos sujeitos. É necessário distinguir o processo de socialização dos indivíduos em diferentes estágios ou, na sua tipologia, em diferentes padrões. Ou seja, o grupo é um lugar onde o indivíduo conquista e reforça os sentimentos de autoconfiança, autorrespeito e autoestima e aprende a se conceber como membro competente de seu ambiente social.

A experiência de ser considerado importante nas próprias carências, na sua capacidade de julgamento e, sobretudo, nas suas habilidades precisa ser renovada e reconstruída pelo sujeito sempre de novo na vida em grupo, para que ela não perca sua força e vivacidade na anonimidade do outro generalizado (HONNETH, 2013c, p. 65).

No caso do primeiro padrão de reconhecimento, o do *amor* ou *dedicação emotiva*, Honneth afirma que a criança desenvolve o sentimento de autoconfiança ao receber a atenção e os cuidados necessários para um desenvolvimento saudável nesse estágio primário. Se no início da vida a criança conta apenas com os cuidados da mãe e da família que a cerca, na fase adulta, as relações amorosas e de amizade servem de reforço para a autoconfiança conquistada na primeira infância.

Honneth argumenta que, neste caso, não se trata propriamente de uma experiência de grupo. Experiências íntimas de amizade ou de relacionamento com sentido sexual representam uma experiência de cuidado e, portanto, de confiança. Trata-se de uma experiência para reviver a simbiose inicial. Os indivíduos precisam experimentar novamente aquele estágio inicial de fusão com a mãe e de progresso em direção à independência. Nas

relações a dois, o sujeito pode fortalecer sua autoconfiança na medida em que experimenta a simbiose e a separação com o seu parceiro ou parceira de relação.

A importância dessas relações a dois está no fato de elas lembrarem o sujeito das suas carências. De modo especial, elas lembram aquelas carências iniciais de atenção e cuidado. Honneth parte da premissa de que aquele amor e dedicação recebido na primeira infância não se sustenta por toda a vida. São necessárias, no percurso da vida, outras experiências de amor e dedicação emotiva, semelhantes à identidade primária entre mãe e bebê, para lembrar os sujeitos de suas carências e reforçar sua autoconfiança.

No segundo padrão de reconhecimento, o do *direito* ou *respeito cognitivo*, o grupo pode servir para compensar os direitos ou o respeito denegado. Para Honneth, o indivíduo dotado de autoconfiança, ao fim da adolescência, é capaz de, sozinho, confiar no valor do seu próprio discernimento (2013c, p. 66). É possível que a participação cidadã e a experiência dos deveres e direitos proporcione ao sujeito o sentimento de autorrespeito. No entanto, Honneth entende que essa experiência pode ser demasiado abstrata.

A importância do grupo está na possibilidade de ele servir como instância compensatória. O sujeito que experimenta o desrespeito ou o não reconhecimento dos seus direitos é incapaz de desenvolver um sentimento de auto respeito. Por essa razão, ele busca no grupo um tipo de respeito compensatório. Como disse nas seções anteriores, isso pressupõe que o sujeito esteja em pé de igualdade com seus companheiros de interação para que ele possa alcançar o auto respeito. Se lhe são negados determinados direitos em alguma ordem social, então ele estará impossibilitado de se reconhecer como sujeito formador de juízos morais. No grupo, o sujeito encontra o ambiente adequado para ser respeitado e, conseqüentemente, de se sentir igual aos outros na esfera dos direitos. Esses grupos podem ser pequenos ou grandes o suficiente para se converterem em movimentos sociais:

No lugar dos gestos concretos de reconhecimento, nesses grandes grupos anônimos, estabeleceram-se símbolos e rituais coletivamente compartilhados que, no entanto, têm força simbiótica suficiente para prover aos seus membros, mesmo à distância, o respeito compensatório (HONNETH, 2013c, p. 67).

No entanto, é o terceiro padrão de reconhecimento, o da *solidariedade* ou *estima social*, “o solo mais fértil para formação de grupos” (HONNETH, 2013c, p. 67). Nessa esfera, o sujeito busca o reconhecimento das habilidades que o tornam importante aos olhos dos outros membros da sociedade. Mesmo assim, no decorrer da vida, é necessário reconfirmar o valor dessas habilidades. A criança que na infância vive num ambiente saudável já

experimenta o sentimento de autoestima ao ver suas habilidades reconhecidas pelos pais e familiares. Mas isso é a apenas a base de um sentimento que precisa ser sempre reforçado:

Mas com o ingresso na escola e, sobretudo, mais tarde na vida profissional, cresce muito o círculo daqueles de cuja estima a própria autoestima depende, de modo que, em reação à maior vulnerabilidade, também aumenta o desejo de aprovação e confirmação concretas. Na necessidade de encontrar uma estima passível de ser experimentada diretamente no círculo das pessoas afins, está hoje *um*, senão o motivo central para a formação de grupos (HONNETH, 2013c, p. 67).

Numa sociedade plural como a nossa, Honneth entende ser impossível descrever padrões de avaliação válidos para toda a sociedade. Nesse sentido, é fácil observar um número incontável de grupos com o objetivo de reafirmar o valor das habilidades e talentos dos seus membros. À semelhança do que pode ocorrer na esfera do direito, em termos de *solidariedade ou estima social*, também pode acontecer do sujeito não ter suas habilidades reconhecidas pela sociedade. Dessa forma, ele almeja fazer parte de grupos que lhe assegurem esse reconhecimento.

No entanto, o próprio Honneth trata de esclarecer que a sua descrição de grupo, de acordo com os padrões de reconhecimento, é uma tipologia ideal. De certa forma, trata-se de uma “ficção metodológica”, uma vez que podem existir dinâmicas inconscientes nos grupos. Honneth quis primeiro demonstrar, ainda que em termos ideais, quais são os impulsos naturais motivadores da formação de grupos. No contexto de sua metodologia, era necessário, antes de tudo, entender as razões motivadoras do desejo dos sujeitos na participação e formação de grupos sociais.

Winnicott afirma que o indivíduo mantém por toda sua vida um impulso motivador para resgatar aquela simbiose original entre mãe e filho. Por isso, o indivíduo aspira fazer parte de grupos sociais. Fazer parte de um grupo é o mesmo que recuperar aqueles sentimentos de respeito, cuidado e confiança experimentados na infância. Segundo Winnicott, da mesma maneira que a criança só adquire esses sentimentos se tiver ao seu lado uma mãe dedicada e um ambiente saudável, também no grupo ele necessita de condições semelhantes, agora por parte dos companheiros. Do contrário, em ambos os casos, são grandes as chances de o sujeito desenvolver patologias psíquicas.

Se no início da vida naturalmente experimentamos uma unidade simbiótica, então é natural que no decorrer da vida busquemos um ambiente semelhante a essa unidade primária. Aos poucos, a criança percebe sua dependência de outro ser que lhe oferece cuidados físicos e psíquicos. No entanto, embora necessária, a experiência de passagem pelo

estágio de dependência relativa até a independência é muito dolorosa. Afinal, a criança vê o mundo à sua volta ganhar outra configuração.

Daí a importância do conceito de *objetos transicionais* para Winnicott. Com a dissolução daquela unidade simbiótica primária, a criança busca uma forma de substituir a mãe perdida. Resumidamente, esses objetos podem ser um cobertor, um bichinho de pelúcia ou outro brinquedo com o qual o bebê estabelece uma relação de confiança muito especial. Essa experiência prepara o bebê para o desmame e para a ruptura da identidade primária estabelecida com a mãe. Por isso, é comum ver as mães levarem esses objetos para viagens, não raro, sem lavá-los, para evitar que o bebê os estranhe. Importa, e isso a mãe intui muito bem, preservar esse objeto até o bebê se desfazer dele.

No estágio inicial, o bebê tem a ilusão de independência e onipotência. Contudo, com o passar dos meses, ele percebe a ilusão desses sentimentos. A primeira decepção ocorre quando ele nota que o seio da mãe não faz parte dele e que a existência do seio também não depende dele. Assim, ele procura algo para substituir a perda do seio materno. De acordo com Winnicott, o bebê busca algo para se manter iludido. É como se o bebê criasse um objeto que representasse a mãe e, ao mesmo tempo, pudesse conservar seu sentimento de onipotência.

O grupo, então, simboliza esse *objeto transicional* na fase adulta. Ele é o meio encontrado pelo indivíduo adulto para substituir aquela relação matricial que lhe oferecia cuidado e segurança. Ora, por certo, o indivíduo adulto e sadio não pode estar preso à sua mãe ou mesmo a objetos da infância. Mesmo assim, ele precisa de um ambiente que lhe ofereça as condições para desenvolver os sentimentos de autoconfiança, autorrespeito e autoestima. Honneth (2013c, p. 72) conclui:

Por conseguinte, a fascinante observação de Winnicott pode ser ampliada, no sentido de que, ao lado da arte e da religião, também a intersubjetividade do grupo forma uma esfera de experiência que faz desaparecer as fronteiras entre a realidade interna e externa; sim, se levarmos a sério sua indicação a respeito da origem dessas zonas intermediárias na brincadeira infantil, então talvez seja possível, inclusive, dizer que a experiência da fusão no grupo representa, para o adulto, o espelhamento mais direto de suas experiências na tenra infância.

Experimentar no grupo aquela simbiose primária significa vivenciar e compartilhar com os membros do grupo os mesmos valores e as mesmas normas. Ou seja, os sujeitos aspiram não apenas a estima do grupo, mas também desejam regressar aquele estágio inicial da sua existência. Para Honneth, no entanto, como explicamos no início dessa seção, não se trata de uma regressão *patológica*. Pelo contrário, trata-se de uma regressão *sadia*, na qual o indivíduo pode reforçar as normas e os valores que confirmam sua estima e que são

responsáveis pela consolidação do reconhecimento intersubjetivo. Essa regressão é, portanto, uma “recuperação de vitalidade psíquica” (2013c, p. 73).

Conforme foi exposto no primeiro capítulo, nós vivemos num contexto social e pedagógico contemporâneo caracterizado por agudas tendências individualistas e hedonistas que, em nome de um cuidado excessivo por uma determinada forma de liberdade individual, tende a dominar as formas coletivas e solidárias de vida. Paralelamente, é possível perceber problemas sociais, políticos e ambientais que seguramente não encontram soluções individualistas, imediatistas e localizadas, senão que exigem reflexão conjunta e soluções coletivas.

Para Honneth, o grupo se constitui no ambiente concreto de formação para a intersubjetividade, fortalecendo os primeiros laços de cooperação e solidariedade no desenvolvimento intelectual, moral e político do educando. Por isso, a relação entre *reconhecimento* e *grupo* é fundamental, uma vez que ambos são interdependentes. A necessidade de ser reconhecido estimula o indivíduo a se associar a diferentes grupos sociais reforçando assim seus sentimentos de autoconfiança, autorrespeito e autoestima. É na relação com o grupo que o indivíduo pode alcançar os valores centrais à sua individuação. Honneth (2013c, p. 77) finaliza sintetizando bem sua tese central sobre a importância do grupo à socialização humana:

O eu busca o nós da vida comum em grupo, porque, mesmo depois de amadurecido, ele ainda depende de formas de reconhecimento social que possuam o denso caráter da motivação direta e da confirmação. Ele não pode manter nem o autorrespeito nem a autoestima, sem a experiência de apoio que se faz através da prática de valores compartilhados no grupo. Por conseguinte, o grupo longe de representar uma ameaça para a identidade pessoal, é, nas palavras de Adorno, uma *fonte da humanidade*. Aquelas patologizações que, sempre de novo, podemos observar na vida em grupos, por sua vez, são o resultado de uma infiltração por distúrbios individuais de personalidade. Por isso, a situação dos grupos numa sociedade sempre é tão boa ou tão ruim quanto o são as condições de socialização que nela prevalecem.

A análise atenta do conceito de grupo, na verdade, está centrada num conceito que é fundamental para Honneth desde seus primeiros escritos: a *intersubjetividade*. Quer dizer, a formação da identidade dos indivíduos é dependente das relações de reconhecimento recíproco. O grupo pode se constituir num ambiente onde os indivíduos compensem o reconhecimento que lhes foi negado. No entanto, é preciso ter muito cuidado, pois, afinal, existem desenvolvimentos patológicos que podem transformar o grupo num ambiente opressor ou homogeneizador.

Apesar do cuidado que dispensa ao tema, Honneth está mais interessado em desenvolver as potencialidades do grupo em ambiente compensatório e não em questionar se essa compensação é positiva ou negativa. Fica evidente sua defesa da formação de grupos como instância compensatória. Contudo, essa compensação pode ser positiva ou negativa e, até mesmo, as duas coisas. É o caso de jovens que escolhem fazer parte de grupos de traficantes nas favelas brasileiras. Eles encontram nesses grupos o respeito que lhes foi negado pela família, pela sociedade ou pelo Estado. Poderíamos argumentar que o grupo, nesse caso, constitui um ambiente de compensação positiva. Mas esse mesmo grupo exige desses jovens ações que não apenas violam ou desrespeitam suas identidades, mas também violam e desrespeitam a identidade de outras pessoas. É, sem dúvida, possível alegar que a compensação não é positiva quando existem desenvolvimentos patológicos de grupo. No entanto, qualquer interesse pela formação de grupos precisa considerar essas dificuldades para evitar os riscos, apontados pelo próprio Honneth.

O que de fato interessa para a educação nessa análise é o destaque que Honneth confere à intersubjetividade. Efetivamente, a chave para a sua compreensão de grupo está na intersubjetividade. Assim como em seus trabalhos anteriores, Honneth insiste na tese segundo a qual a formação da nossa identidade depende das relações que estabelecemos com os outros. E aqui, o mais importante é entender o outro como alguém digno de reconhecimento e não como um instrumento da formação da minha identidade. Na contramão de uma sociedade na qual o individualismo tem crescido gradativamente, o destaque de Honneth para intersubjetividade contribui significativamente para pensarmos em instituições capazes de fomentar a cooperação e o reconhecimento recíproco. Nesse sentido, o próprio Honneth, em sua obra mais recente, examina a importância das instituições e da intersubjetividade para a concretização da liberdade individual. Esse exame será objeto do próximo item.

### **3.4 Intersubjetividade e Liberdade**

Talvez ainda não seja possível falar de fases na obra de Honneth. No entanto, podemos mencionar pelo menos duas grandes obras – no sentido de obras de grande repercussão internacional: a primeira, *Luta por reconhecimento*, e a segunda, *O direito da liberdade*. Nas seções anteriores, analisei os principais argumentos de sua primeira obra. Nela, Honneth parte da premissa da intersubjetividade e afirma a existência de formas ou

padrões de reconhecimento que fornecem ao sujeito distintos graus de autonomia. As lutas por reconhecimento se revelam como o lugar da articulação e formação da identidade individual e coletiva. No caso da segunda obra, talvez seja possível dizer que o seu principal argumento é o da liberdade como resultado de uma construção intersubjetiva.

Cerca de vinte anos depois da publicação de *Luta por Reconhecimento*, Honneth publica o livro intitulado *O direito da liberdade* (Das Recht der Freiheit). Sem abandonar os padrões de reconhecimento, agora o autor se concentra no conceito de liberdade. Se antes parecia estar mais interessado no potencial emancipatório das lutas por reconhecimento, fundadas em relações intersubjetivas diretas, agora se volta para o potencial emancipatório das próprias instituições. Ele sofreu críticas relacionadas à sua compreensão do desenvolvimento do sujeito individual autônomo a partir de microrrelações intersubjetivas. Argumentou-se que essa compreensão, além de restrita, seria incapaz de dar conta adequadamente da complexidade e pluralidade das sociedades atuais.

Honneth parece ter reconhecido essa dificuldade e busca contorná-la baseado numa releitura da Filosofia do Direito de Hegel. O trabalho *Sufrimento de indeterminação* talvez tenha sido o primeiro resultado dessa leitura. Nesta obra, podemos encontrar uma passagem esclarecedora sobre os seus objetivos:

[...] gostaria de propor um esboço passo a passo de como a intenção fundamental e a estrutura do texto no seu todo devem ser compreendidas, sem com isso precisar das instruções metódicas da “Lógica” nem da concepção basilar do Estado; o objetivo desse modo de proceder “indireto” deve ser demonstrar a atualidade da *Filosofia do direito* hegeliana ao indicar que esta, como projeto de uma teoria normativa, tem de ser concebida em relação àquelas esferas de reconhecimento recíproco cuja manutenção é constitutiva para a identidade moral das sociedades modernas (HONNETH, 2007, p. 51).

Contudo, é em *O direito da liberdade* que Honneth se empenha em investigar o potencial emancipatório das instituições sociais. Para isso, estabelece o que denomina de reconstrução normativa; analisa as instituições sociais e procura identificar e revelar as pretensões morais imanentes à estrutura dessas instituições. Quer dizer, realiza um exame sistemático dos valores comumente aceitos, perguntando se eles chegam a ser efetivados. Nesse sentido, as instituições sociais representam a tradução dos conteúdos normativos presentes nas reivindicações sociais e históricas. Por isso, por exemplo, no caso das instituições educativas, não se trata de relações vazias ou imparciais. Pelo contrário, as práticas estabelecidas dentro de uma instituição educativa estão carregadas de conteúdo moral.

Honneth argumenta que existem três esferas distintas nas sociedades atuais: as relações pessoais (amizade, relações íntimas, famílias), o mercado (mercado, esfera de consumo, mercado de trabalho) e o Estado democrático (a esfera pública democrática, o estado de direito democrático, a cultura política). A característica principal de cada uma dessas esferas reside na presença de valores e ideais orientadores da ação. No entanto, embora hajam valores distintos e esferas distintas, Honneth (2014, p. 10) afirma:

[...] que en las sociedades democráticas liberales modernas estos valores están fusionados en uno solo, a saber, la libertad individual en la multiplicidad de los significados conocidos por nosotros. Por lo tanto, cada esfera constitutiva de nuestra sociedad encarna – esto afirma la premisa de partida de mi estudio – un determinado aspecto de nuestra experiencia de libertad individual.

Para fins dessa reconstrução normativa, Honneth deseja examinar as diversas concepções de liberdade e ver em que grau elas foram concretizadas nas instituições sociais. Identifica, então, a existência de três acepções, historicamente distintas, de liberdade: na primeira, a *liberdade negativa*, vigora a ausência de forças coercitivas, externas à vontade dos sujeitos; na segunda, a *liberdade reflexiva*, está em jogo o julgamento moral das normas, ou seja, o indivíduo seria livre para julgar as normas morais à sua disposição e agir de acordo com as suas próprias intenções; e, por último, a *liberdade social*. Para a lógica dessa argumentação é muito importante revelar as duas primeiras acepções de liberdade, sabendo, no entanto, que seu interesse recai sobre a *liberdade social*, pois, enquanto as duas liberdades anteriores proporcionam ao sujeito a possibilidade de um abrigo em sua individualidade, a liberdade social o posiciona num contexto direto de interação. Daí resulta a tese fundamental da constituição da liberdade como o resultado das relações de reconhecimento recíproco e, portanto, da intersubjetividade.

Só somos capazes de exercer nossa liberdade individual num quadro de relações intersubjetivas. Desempenhamos papéis sociais (somos pais, amigos, parceiros, consumidores etc.) e esses relacionamentos impõem obrigações sociais. Quer dizer, a identidade do sujeito não é algo dado, mas resultado de processos sociais. Segundo Honneth, a liberdade reflexiva pensa a autonomia sem nenhum tipo de dependência frente à realidade social. De outro lado, na *liberdade social*, a autonomia do sujeito não é pensável sem uma relação aberta com a pluralidade de sujeitos e instituições. Seguindo de perto os passos de Hegel, Honneth (2014, p. 68) afirma:



[...] “libre” es en último término el sujeto solo cuando en el marco de prácticas institucionales se encuentra con una contraparte a la cual lo conecta una relación de reconocimiento mutuo, porque puede ver en las metas de este una condición de la realización de las propias metas.

Nesse sentido, entende-se a linguagem como o caminho que possibilita aos indivíduos se expressar na luta pelo mútuo reconhecimento. Ou seja, se formos incapazes de compartilhar e respeitar mutuamente nossas aspirações, necessidades e intenções, não teremos condição de nos associar livremente em instituições com regras comuns. Experimentar a liberdade individual requer a capacidade de um sujeito autônomo de se relacionar com uma pluralidade de sujeitos também autônomos e com suas aspirações e interesses próprios.

Essa reconstrução honnethiana, até mesmo pela envergadura da obra, tem gerado inúmeros debates e também críticas importantes. Alguns o acusam de concentrar sua análise apenas nos países da Europa ocidental. Ou seja, seu objeto de estudo seria uma sociedade específica, de modo especial, a Alemanha. Honneth teria se concentrado em um material empírico concernente à sociedade alemã. Desse modo, sua reconstrução não poderia ser vista como uma descrição fiel de outras sociedades, mesmo de outros países industrializados e democráticos.

No momento, não tenho a intenção de analisar essas dificuldades e menos ainda debater outras questões importantes dessa obra. Meu propósito é destacar duas ideias fundamentais. A primeira, diz respeito à centralidade da intersubjetividade na obra de Honneth. Desde *Luta por reconhecimento*, a intersubjetividade se tornou central ao debate sobre o reconhecimento: construímos nossa identidade na relação com o outro. Devemos entender que os objetivos, as estratégias e as próprias identidades não estão postos de antemão, mas se estabelecem na ação conjunta. A autonomia, e nesse caso a *liberdade social*, só se concretiza como um projeto sempre inacabado e dialógico no encontro com o outro.

A liberdade se realiza na interação com a ação igualmente livre do outro. Por isso, o autor fala de *nós* quando trata da realidade da liberdade. Para além da liberdade reflexiva, não lhe interessa a conhecida afirmação que “uma liberdade termina onde começa a do outro”. Para ele, a liberdade só se concretiza *com* e *mediante* a liberdade do outro. A liberdade social é, portanto, uma construção intersubjetiva porque a própria formação do sujeito autônomo depende de relações sociais de reconhecimento e *cooperação*.

Nisso Honneth se afasta da tradição liberal que defende a autonomia como resultado da independência em relação aos outros. Ser livre, para os liberais, significa a total ausência de impedimentos e coerções. Estaria nas mãos do sujeito decidir quando lhe é

conveniente ou não limitar sua liberdade. Para Honneth, ao contrário, é preciso reconhecer nossa dependência em relação ao outro não como algo negativo. Pelo contrário, é reconhecendo essa dependência em relação ao outro que alcançamos uma identidade autônoma e livre.

A segunda ideia fundamental de *O direito da liberdade* está na preocupação de analisar o potencial emancipatório das próprias instituições. Quer dizer, assumindo a tradição da *Teoria Crítica*, o autor pretende verificar em que medida as instituições contribuem ou bloqueiam o acesso à liberdade. Essa ideia merece destaque, pois, uma das instituições responsáveis pela formação do indivíduo autônomo e livre é a instituição educativa. É também essencial analisar seu funcionamento e sua organização porque cabe à instituição educativa o compromisso com a formação dos valores necessários para sobrevivência e o aprofundamento da democracia. Sobre o resultado esperado com sua reconstrução normativa, Honneth (2014, p. 11) esclarece ainda no início do livro:

No obstante, espero que en la suma de los análisis de las distintas esferas de la libertad surja como resultado de mi estudio lo siguiente: solo podremos lograr hoy una consciencia clara acerca de los requerimientos futuros de la justicia social si junto con la evocación de las luchas libradas sobre el suelo normativo de la Modernidad nos aseguramos de las demandas que aún no han sido satisfechas en el proceso histórico de reclamo de las promesas de libertad institucionalizadas.

Honneth está claramente preocupado em analisar em que medida as instituições sociais não representam com a suficiente amplitude ou totalidade os valores gerais que incorporam (HONNETH, 2014, p. 25). Quer dizer, ele está interessado em verificar se as instituições sociais estão comprometidas com a promessa de liberdade. Para Honneth, a liberdade só é possível nas instituições cujas práticas normativas asseguram um reconhecimento recíproco. A opção forte pela intersubjetividade o faz defender a necessidade da interação dos indivíduos no interior das instituições historicamente reconhecidas. Se assim for, eles podem alcançar o reconhecimento mútuo e a percepção de suas dependências recíprocas.

Nesse ponto, estamos, novamente, diante do Honneth de *Luta por reconhecimento*, em que defende a necessidade do reconhecimento recíproco. Ou seja, é preciso reconhecer os outros como parceiros cujas aspirações nos dizem respeito, mas também nossas aspirações precisam ser reconhecidas como significativas por nossos interlocutores. Nesse sentido, as instituições sociais, através de suas práticas, devem contribuir para os indivíduos se conscientizarem de suas dependências recíprocas. Assim, elas

podem se configurar no espaço adequado para a realização da liberdade intersubjetiva e, com isso, contribuir para a liberdade de cada indivíduo.

De modo geral, hoje se investe demasiado em processos educativos organizados segundo princípios teóricos. Opondo-se a isso, Honneth sugere uma educação embasada em atividades práticas de cooperação nas quais os jovens possam experimentar, ou seja, viver conscientemente o conflito e não ignorá-lo, como se ele não existisse. Nesses termos, os educadores devem organizar espaços com práticas que motivem os jovens a enfrentar os conflitos muitas vezes ignorados pelas instituições educativas.

Admirador de Oskar Negt, Honneth entende ser possível conceber instituições educativas nas quais as práticas estejam vinculadas com alguma forma de trabalho cooperativo. No contexto plural e complexo de hoje, é fundamental que os jovens experimentem e aprendam a gerir cooperativamente seus conflitos. Talvez, desse modo, possam compreender que é possível descobrir soluções cooperativas para os problemas das sociedades complexas e plurais. Em suma, a renovação do mundo depende da capacidade das novas gerações de se relacionarem e se reconhecerem mutuamente.

Procurei destacar, nesse capítulo, as principais teses de Axel Honneth. No último capítulo, irei tratar do potencial da Teoria do Reconhecimento para a educação. Parto da hipótese de que esta teoria pode ajudar a enfrentar os desafios típicos das sociedades contemporâneas. Contra o individualismo e a tentativa de forçar a aceitação do outro, as teses de Honneth recomendam uma educação fundadora de espaços verdadeiramente democráticos onde as crianças possam, além de angariar conhecimentos e habilidades, desenvolver sua capacidade de lidar com dificuldades e conflitos. Isso, entretanto, só será possível se as instituições educativas, como espaços distintos de formação, contribuírem para que os indivíduos e grupos se sintam mutuamente reconhecidos.

## 4 – EDUCAÇÃO MORAL COMO EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Até o momento, analisei, primeiro, as sociedades complexas e plurais; na sequência, destaquei os desafios postos à educação e às instituições educativas; finalmente, examinei os principais conceitos relacionados à *Teoria do Reconhecimento*. No próximo capítulo, meu objetivo, é pensar, com Honneth, a possibilidade de uma ‘viragem’ nos processos formativos, enfatizando a aceitação das diferenças e o reconhecimento da alteridade.

Cabe lembrar meu entendimento da educação como ato moral; ou seja, na minha visão, não existem experiências educativas amorais. Mesmo aquelas autoproclamadas amorais são sempre experiências que partem, ainda que veladamente, de um conjunto de valores e pressupostos morais. Falar de educação ignorando tal natureza moral significa assumir o risco de pensar a educação sem ponderar a materialidade do mundo no qual ela está inserida. Diz Amy Gutmann (2001, p. 75):

Pero los niños no dejan sus almas en casa cuando van a escuela y las escuelas, de muchas maneras significativas y sutiles, no pueden desentenderse del cuidado de las almas de los niños. Aunque las escuelas eviten todas las asignaturas que traten explícitamente de la educación moral o cívica, siguen participando en la educación moral en virtud de su <<currículo oculto>>, practicas no curriculares que sirven para desarrollar el carácter y las actitudes morales en los estudiantes. Las escuelas desarrollan el carácter moral al mismo tiempo que tratan de enseñar habilidades cognitivas básicas, al insistir en que los estudiantes se sienten en sus sillas (al lado de estudiantes de distintas razas y religiones), levanten la mano antes de hablar, entreguen sus deberes a tiempo, no holgazaneen en los pasillos, sean deportivos en el campo de juego y cumplan otras muchas reglas que ayudan a definir el carácter de una escuela.

No mesmo sentido, também não falo de educação moral enquanto disciplina específica. A história nos mostra que todas as vezes que se tentou ‘disciplinarizar’ a formação moral os resultados foram trágicos. A meu ver, falar de educação moral é falar de todas as

relações, metodologias e procedimentos inseridos na dinâmica de cada instituição educativa. Dessa forma, e com as novas demandas sociais, é preciso pensar a educação moral como os valores, princípios e normas que orientam tanto o funcionamento das instituições educativas quanto as relações entre educandos, educadores, pais e funcionários.

#### 4.1 Sobre o ódio direcionado às instituições educativas

Como tentei mostrar nos primeiros capítulos, as instituições educativas enfrentam muitos desafios no contexto complexo e plural em que vivemos. No entanto, para fazer frente a tais desafios, parece-me necessário, antes de tudo, tratar do sentimento hostil, da aversão quase generalizada entre as novas gerações com relação às *instituições educativas*<sup>23</sup>. Talvez tal desconfiança tenha existido sempre, mas atualmente ela vem se tornando mais forte e manifesta.

Eu mesmo frequentei a escola por obrigação. Embora não sentisse qualquer constrangimento moral, a ameaça do chinelo da minha mãe efetivamente representava algum tipo de obrigação moral. Meu preceito moral era o chinelo. Se eu dissesse: *Mãe, eu não gosto da escola e vou ficar em casa hoje*, ela prontamente responderia: *se você não for, vou te levar de casa até a escola a chineladas*. Ou seja, minha única motivação para ir à escola era o medo de ser humilhado publicamente.

Mais tarde, ao cursar a graduação, tinha a obrigação de buscar uma formação que garantisse meu futuro profissional e vida econômica tranquila. Por ironia, escolhi Filosofia e Educação das quais não se pode esperar um retorno financeiro condigno. No entanto, talvez essa escolha tenha me proporcionado algo que não teria conquistado com outras opções. Mesmo assim, restou-me a lembrança de detestar as instituições educativas. Se tal sentimento fosse algo puramente particular, não deveria ser lembrado aqui. Ocorre se tratar de um sentimento cada vez mais comum e presente entre as novas gerações.

Na sua última obra, Honneth afirma que talvez a melhor forma de entender uma época não seja mediante pesquisas sociais, mas pela literatura, cinema e arte em geral.

---

<sup>23</sup> O movimento de ocupação das escolas e universidades contraria essa tese. Contudo, refiro-me aqui mais ao funcionamento e organização dessas instituições. Enquanto o movimento de ocupação luta pela garantia dos direitos desses jovens estudantes.

Conhecemos as patologias sociais com mais clareza por meio das manifestações estéticas. Honneth argumenta:

En este sentido, el mejor camino para diagnosticar tales patologías sigue siendo, como en la época de Hegel o del joven Lukács, el análisis de los testimonios estéticos en los que tales síntomas se presentan indirectamente: las novelas, las películas o las obras de arte contienen aún el material a partir del cual obtenemos de manera primaria conocimiento acerca de si en nuestra época se pueden detectar tendencias de una deformación reflexiva, de un nivel superior, del comportamiento social y cuán difundidas están (2014, p. 120).

Existem muitas manifestações estéticas de ódio às instituições educativas ou de experiências educativas fracassadas. Sem falar naqueles relatos de experiências geradoras de patologias psíquicas e até mesmo físicas. O que torna o tema ainda mais interessante é o fato de existirem pouquíssimas manifestações estéticas que defendem ou que expressem elogios às instituições educativas. Este fato, para além dos desafios educacionais das sociedades complexas e plurais, precisa ser pensado com a mesma seriedade e responsabilidade que os outros temas educacionais.

Entre os teóricos da educação é possível encontrar verdadeiros defensores do fim da escola. O caso mais famoso é sem dúvida o de Ivan Illich, com seu livro *Sociedade sem escolas* (1985). No entanto, esses teóricos falam do fim de uma instituição educacional opressora, antidemocrática, entediante etc. Podemos concordar com eles nesse ponto. Afinal, a literatura, o cinema e as outras artes nos mostram o quanto instituições educativas podem ser responsáveis pela formação de patologias psíquicas e físicas que os indivíduos não conseguem superar nem mesmo na vida adulta.

Existem filmes clássicos e populares que apresentam a escola como um lugar de opressão, de tédio e, é claro, de *bullying*. Talvez um dos filmes mais marcantes seja *The Breakfast Club* (na versão brasileira Brasil, *Clube dos cinco*) dirigido por John Hughes. Esse filme, de 1985, mostra um dia na vida de cinco adolescentes que, por terem se comportado mal na escola, ficam detidos um sábado inteiro, obrigados a redigir um longo texto, com mais de mil palavras, sobre o que eles pensam sobre si mesmos. No final do filme, os cinco alunos apresentam um único texto no qual respondem ao professor. Ao dizerem o que pensam sobre si mesmos, os alunos denunciam algo muito comum nas instituições educativas: a criação de estereótipos sociais.

Outro clássico do cinema é *The Wall*, filme de 1982 dirigido pelo britânico Alan Parker, baseado no álbum *The Wall*, da banda Pink Floyd. Embora não trate apenas da escola, o filme ficou mais conhecido pelas cenas alusivas à escola como uma fábrica. Cenas que

seguem a música *Another Brick in the Wall* do compositor e baixista da banda Roger Waters. Talvez seja uma das mais brilhantes manifestações estéticas sobre a escola. Apesar das cenas fortes beirando o exagero, trata-se, sem dúvida, de uma perspicaz percepção da patologia educacional.

Outro filme, esse mais recente e baseado em fatos reais, é *Freedom Writers* de 2007 (no Brasil *Os Escritores da Liberdade*) dirigido por Richard LaGravenese. Neste filme, a professora Erin Gruwell assume uma turma de alunos *problemáticos* de uma escola que não está disposta a investir ou mesmo a acreditar naqueles adolescentes. Como em outros filmes similares, a professora assume a tarefa de educar e civilizar aquela turma estigmatizada como “os sem-futuro” pelos demais professores. Neste filme também podemos identificar algumas das principais patologias do ambiente educacional.

Ainda poderíamos citar outros filmes como *Ao mestre com carinho* dirigido por James Clavel, de 1967, e *Sociedade dos Poetas Mortos*, dirigido por Peter Weir, de 1989. A meu ver, os inúmeros filmes que tratam dessa questão podem ser classificados em duas categorias. Na primeira categoria estão os filmes mais populares que representam a escola como um ambiente profundamente opressor e tedioso. São filmes que ignoram que opressão e tédio são sintomas de problemas mais complexos. A solução encontrada pelos alunos nesses filmes, metafórica e fisicamente, é destruir a instituição educativa e tudo o que ela representa. O professor e a instituição são inimigos. Os jovens entendem que é preciso guerrear para tornar a vida dentro das instituições educativas suportável.

Na segunda categoria estão os filmes nos quais um único professor transforma toda a realidade de uma instituição. Nesses casos, o professor tem o papel de salvador ou libertador. Ele encontra uma realidade adversa e aos poucos consegue a transformação completa dessa realidade. O professor consegue vencer os obstáculos, por exemplo, os colegas reacionários e acomodados, uma direção ausente ou comprometida com outros valores e as dificuldades trazidas de casa pelos alunos. Ou seja, o professor é um herói.

Poderia mencionar muitos outros filmes excelentes, mas para os fins da minha exposição, julgo estes exemplos suficientes. Mesmo sendo de categorias diferentes, estes filmes mostram um fato muito importante: a instituição educativa, mesmo em épocas distintas, sempre esteve marcada por um ambiente profundamente autoritário, opressor e tedioso. Com menor ou maior propriedade, as películas mostram um ambiente escolar marcado principalmente pelo autoritarismo e pelo tédio.

No entanto, naqueles filmes em que a realidade se transforma, a mudança ocorre mediante soluções mágicas. Geralmente, partem da hipótese de que um único educador

consegue resolver todos os problemas de um ambiente educacional. Alguns filmes inclusive alimentam uma tradição pedagógica que poderíamos chamar de espontaneista. Ou seja, qualquer estratégia inventada serve para transformar a realidade, mesmo que isso signifique uma formação desqualificada dos jovens em questão, que representam, na linguagem cinematográfica, todos os jovens de uma geração. Os espontaneistas enfrentam apenas uma das patologias, o tédio. Em nome do prazer e da alegria, decidem deixar nas mãos das novas gerações a sua própria educação.

Na literatura não é muito diferente. Existem livros das duas categorias citadas acima. Na literatura internacional chamam atenção, a título de exemplo, os livros da série *Diary of a wimpy kid* (no Brasil com o título *Diário de um banana*), escrita e ilustrada por Jeff Kinney. Nos livros, Greg, o personagem principal, conta as desventuras de sua vida escolar. Em busca de um pouco de popularidade, o jovem garoto se envolve em uma série de dificuldades que procura resolver de maneira muito particular. Independente da qualidade dos textos, faz sentido lembrar aqui que se trata de uma série de livros traduzida em 28 idiomas, inclusive com versão para o cinema.

Boa ou ruim, a história de Greg é mais uma das tantas histórias estereotipadas de abordar o tema da escola. O texto descreve um menino buscando popularidade em uma instituição opressora, autoritária e entediante. Fala de alguns desafios da adolescência e da convivência familiar. Mesmo assim, a série tem presença garantida nas listas dos livros mais vendidos. Numa época em que as novas gerações têm optado mais pelas tecnologias e menos pelos livros, sua aceitação pelo público adolescente ainda é considerável. Em suma, para o personagem principal, o ensino fundamental é a coisa mais idiota possível.

No Brasil, o livro *Como se tornar o pior aluno da escola*, do apresentador e comediante Danilo Gentili<sup>24</sup>, chegou rapidamente à lista dos mais vendidos, dos mais amados e dos mais odiados. Nele, o autor ensina, de forma irônica, como ser o pior aluno e, ainda assim, se dar muito bem. Sua crítica irônica ao sistema escolar é repleta de estereótipos. Certamente, o autor ignora ou desconhece o fato de que a comédia e o sarcasmo têm a força de perpetuar os estereótipos e os preconceitos. Afinal, por se tratar de comédia, o autor imagina que as piadas são inofensivas ou, na vontade de fazer render sua popularidade, nem se importa com isso.

Mas há também livros de literatura com excelentes reflexões sobre o cotidiano educacional, como os que irei usar no decorrer do presente capítulo. O primeiro se chama *Mal*

---

<sup>24</sup> Fala-se que vai ganhar uma versão no cinema em 2017. Inclusive as gravações já teriam iniciado.



*de escuela*, de 2007, de Daniel Pennac. Nesse livro, o autor fala da educação e da escola desde sua experiência. Para além dos estigmas e dos rótulos, Pennac nos faz refletir sobre a educação e as instituições educativas desde a perspectiva de quem era considerado um mau aluno. Uma obra com histórias que têm em comum a angústia vivida por muitos de nós, em nossos tempos de escola.

O outro livro é uma antologia, intitulada *Tempos de escola*, de 2015, traz nomes da literatura brasileira de distintas épocas, tendo em comum a seleção de memórias, contos e crônicas sobre as delicadas impressões do período escolar. Autores como Carlos Drummond de Andrade, Moacyr Scliar e Machado de Assis nos ajudam a pensar, desde perspectivas muito diferentes, as relações e o dia-a-dia educacional com seus contos e crônicas capazes de estimular a reflexão sobre determinadas práticas e comportamentos perpetuados no interior das instituições educativas.

Bem ou mal avaliados esteticamente, todos esses filmes e livros têm em comum a percepção da instituição educacional como opressora, autoritária, discriminatória e entediante. Para além dos estereótipos e dos rótulos, essas obras manifestam um descontentamento com a instituição educacional que remete sempre ao fato de ser um ambiente antidemocrático e enfadonho.

Está muito claro que a instituição educacional precisa lidar com dificuldades que são antigas. Gerações anteriores já experimentaram o que os jovens de hoje ainda vivenciam nas instituições educacionais. Não podemos mais ignorar perguntas repetidas há muitos anos por diferentes gerações, como, por exemplo, “qual o sentido desse conteúdo?”. Trata-se de pensar a educação e as instituições educativas de forma tal que possamos transformar democraticamente o cotidiano educacional e priorizar a emancipação e o pensamento.

Isso não significa defender a educação e as instituições educativas como centros de lazer e prazer. Aliás, é comum ouvirmos discursos que, embora bem intencionados, defendem práticas pedagógicas apenas lúdicas e prazerosas, esquecendo que elas sempre têm seu lado de esforço, disciplina e trabalho. Em nome de *bandeiras* como o amor, o respeito, o prazer, o jogo, o lazer etc., defende-se um modelo de educação que resulta pior do que o modelo tradicional. Geralmente, esses projetos pedagógicos encantam muitos pedagogos num primeiro momento, mas, a médio e longo prazos, seus resultados são frustrantes.

Minha tese parte do pressuposto de que é necessário arquitetar uma viragem nos processos formativos. Uma educação capaz de enfrentar os desafios colocados desde há muito tempo, e também aqueles típicos das sociedades complexas e plurais, deve se orientar pela democracia, pela emancipação e pelo pensamento crítico. Nos próximos itens tentarei

esclarecer esses três elementos e mostrar como eles se entrecruzam. Com a ajuda de algumas categorias da *Teoria do Reconhecimento* de Axel Honneth, pretendo defender uma educação embasada na exploração do potencial transformador dos incontornáveis conflitos que habitam, por definição, o processo formativo, sobretudo no contexto complexo e plural da sociedade contemporânea.

#### **4.2 As instituições educacionais e a *igualdade de inteligências* ou *reconhecimento antecipatório***

Falar de emancipação e igualdade e relacionar esses dois valores ou princípios com educação não é nenhuma novidade. Pelo contrário, muitos teóricos da educação já trabalharam com esses conceitos. No entanto, geralmente esses pensadores falam da emancipação e da igualdade como objetivos ou finalidades da educação. Esses valores seriam como um objetivo que a educação deveria ter em conta ao pensar e orientar suas práticas e seus relacionamentos no ambiente educacional.

Esse caminho parece-me bloquear o acesso das novas gerações à emancipação. Quando nos deixamos orientar pela tese da igualdade como finalidade e não como ponto de partida, corremos o risco de organizar as práticas pedagógicas que acabam marcadas pela discriminação e pela estigmatização. Isso geralmente ocorre porque os educadores tomam seus educandos como diferentes e os rotulam. Ou são bons ou são maus alunos. Quantas vezes estigmatizamos alunos como ‘problemáticos’ antes mesmo de os conhecermos? Daniel Pennac (2013, p. 21) revela em seu livro *Mal de escuela* o que muitos desses “alunos problemáticos” pensam:

Sí, es lo que hacen los zoquetes, se cuentan sin parar la historia de su zoquetería: soy nulo, nunca lo conseguiré, ni siquiera vale la pena intentarlo, está jodido de antemano, ya os lo había dicho, la escuela no es para mí... La escuela les parece un club muy cerrado cuya entrada se prohíben. Con la ayuda algunos profesores, a veces.

A experiência de Pennac é a mesma de muitos meninos e meninas. Ao frequentar a educação básica, muitas crianças voltam para casa, tomadas de vergonha quando não conseguem acompanhar o professor e os seus colegas em determinada tarefa. Não é a toa que muitas dessas crianças buscam outras estratégias para enfrentar essa vergonha: o mau

comportamento, as brigas com professores e colegas e todo tipo de conduta que é, na verdade, um grito de socorro. Nos termos de Honneth, o conflito é um grito por reconhecimento.

Em nossas instituições educacionais, com exceção de raras experiências isoladas, as práticas pedagógicas estiveram orientadas pela distinção prévia de que alguns têm mais facilidade para aprender que outros. Essa premissa é perfeitamente aceitável. Afinal, por razões diversas – físicas, psíquicas, familiares, de classe etc. –, as crianças aprendem cada qual no seu tempo, em ritmos distintos. Jean Piaget, na sua teoria dos estágios do desenvolvimento, demonstra como podemos contribuir ou atrapalhar em cada período o desenvolvimento da criança para a sua plena maturação.

O problema não é aceitar que cada um se desenvolve de forma diferente. Reconhecer a diferença é sem dúvida uma das riquezas a serem exploradas no ambiente educacional, mas não podemos, em nome da diferença, ignorar a igualdade de direitos. Ou seja, precisamos garantir o direito de cada educando de ser reconhecido como sujeito capaz de se comunicar, pensar e agir. Sem reconhecer esse direito básico, é impossível imaginar educação e instituições educativas capazes de enfrentar os desafios das sociedades tradicionais e das sociedades complexas e plurais contemporâneas.

Como disse anteriormente, Axel Honneth, com exceção de um único artigo, ainda não se dedicou ao tema da educação. No entanto, quando perguntado em entrevista (2017, p. 403) <sup>25</sup> sobre onde as instituições educativas se localizariam em sua *Teoria do Reconhecimento*, ele respondeu:

[...] la escuela forma la bisagra institucional entre la socialización familiar y el Estado democrático de derecho, en el otro caso es la bisagra institucional entre la familia y el sistema económico. Sobre cuál de los dos principios de reconocimiento domina en la escuela en cada momento, deciden siempre, tal como lo veo yo, las disputas político-morales dentro del ámbito público acerca del papel y de la tarea de la educación escolar; y, según mi impresión, no hay duda de que hoy en día, en la ejecución de la llamada transformación “neoliberal” del capitalismo occidental, el segundo principio de reconocimiento ha alcanzado el predominio, fuertemente apoyado por parte de los padres de las capas sociales más altas que así esperan ventajas competitivas para sus hijas e hijos en el mercado laboral.

Honneth reconhece, nessa mesma entrevista, que ao seguir a filosofia do direito de Hegel, acabou por não dar a devida importância às instituições educativas. Agora, analisando e discutindo seu livro *Do direito da liberdade*, conclui-se que ele entende que as instituições educativas funcionam como uma *dobradiça* entre a família e o estado, e entre a família e o

---

<sup>25</sup> Os professores Benno Herzog, Francesco Hernández e eu realizamos essa entrevista com Axel Honneth com o título *Reconhecimento e Educação* no ano de 2016 com apoio da FAPESP na Universidade de Valencia na Espanha.

sistema econômico. Quer dizer, elas fazem, principalmente, a articulação institucional entre os padrões do amor e do direito.

Sobre o padrão do amor falarei mais adiante. Agora, na esfera do direito, podemos deduzir a importância do reconhecimento da igualdade de inteligências. Quer dizer, todo ser humano é portador de inteligência e, portanto, da capacidade de se comunicar, de pensar e de agir. Afinal, como mostramos no terceiro capítulo, o sujeito deseja se sentir reconhecido e respeitado por todos. Ou seja, ele espera ser reconhecido como livre e *igual* a todos os seus parceiros de interação. Honneth argumenta que o sujeito precisa estar em pé de igualdade com seus parceiros de interação para que ele possa alcançar o autorrespeito.

Quando pensamos na educação e nas instituições educativas, fica evidente a necessidade de reconhecer a igualdade de inteligências de todos os indivíduos. Tradicionalmente, partimos da desigualdade e posicionamos a igualdade como promessa de um horizonte distante. Ou seja, a educação nesse modelo, assim como podemos visualizar no filme *Escritores da liberdade*, seria a promotora da igualdade. Ou, em outros termos, a educação seria responsável pela solução dos problemas sociais, lastreados na desigualdade.

Como destacado no capítulo anterior, a educação não é a solução dos males sociais. Em termos menos messiânicos e na esteira de Honneth, penso que a educação pode e deve contribuir para o pleno desenvolvimento das pessoas, mas sem alimentar a ilusão de que tal objetivo pode ser alcançado isoladamente pela educação. Os indivíduos são, objetivamente, desiguais: não são igualmente dotados, não têm as mesmas condições sociais, culturais, econômicas etc., ou seja, são diferentes. No obstante isso, precisam ser reconhecidos como sujeitos de iguais direitos, enquanto pessoas, merecedoras de reconhecimento. No caso do processo educativo, todos devem ser considerados iguais em princípio. Iguais como seres humanos portadores de inteligência e, portanto, da capacidade de se comunicar, de pensar e de agir.

A igualdade que aqui postulo não pode ser vista como um fim a ser atingido. Ao contrário: a igualdade deve ser vista como premissa fundamental dos processos pedagógicos. Pensar na igualdade como princípio e não como objetivo significa levar a sério que todos, mesmo diferentes, tem a capacidade de se comunicar, de pensar e de agir. Afinal, como bem destaca Rancière (2002, p. 11):

A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele. Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta

capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação.

Rancière se refere à *igualdade de inteligências*, ou seja, argumenta que é preciso *reconhecer* todo indivíduo como um ser capaz de se comunicar, de pensar e de agir. Nos termos do padrão de reconhecimento do direito de Honneth, significa dizer que todo indivíduo almeja ser reconhecido como igual a todos os outros. Com base no direito (antecipado) de reconhecimento, os sujeitos se reconhecem reciprocamente como seres humanos iguais que compartilham das mesmas características. Honneth (2017, p. 397) chama isso de reconhecimento *antecipatório*:

No hay más que decir, salvo dar a entender desde el principio a cada participante de una clase universitaria que su palabra tiene peso porque podría abrir perspectivas interesantes y alternativas de una interpretación creativa; es decir, hay que conceder algo así como un reconocimiento “anticipatorio” que indique la suposición de que se trata de un estudiante con mucho talento. Naturalmente, en este asunto también resulta importante no hacer ninguna diferencia entre los géneros o por la pertenencia cultural, e incluso contrarrestar, intentando sacar lo mejor de las manifestaciones de los representantes de una minoría.

No entanto, no padrão do direito efetivo, Honneth entende que o sujeito só pode se considerar detentor de direitos na medida em que reconhece os direitos dos outros. Ser um sujeito jurídico envolve reconhecer todos os outros como sujeitos jurídicos. O indivíduo precisa estar em nível de igualdade com seus parceiros de interação para que ele possa conquistar o autorrespeito. Não se trata, portanto, de apenas reconhecer os educandos como iguais; o mestre precisa, em termos de direito, estar em pé de igualdade com os seus alunos. Ele é igual enquanto pessoa e sujeito de direito. Por isso, ele precisa respeitar seus educandos. Contudo, ele não é igual como portador de experiência de vida, de conhecimentos etc. Se educador e educando fossem iguais nesse sentido, se dissolveria a relação educador/educando.

Isso não significa, no entanto, se desresponsabilizar pela educação e nem mesmo negar ao educador sua autoridade – como bem nos alerta Hannah Arendt. Não é a renúncia da relação mestre-educando e nem a adoção de um vínculo “relaxado” entre eles, de modo que, em nome da liberdade, o educando se tornaria, nos termos de Rousseau, um pequeno tirano. O mestre ignorante, para Rancière, não exerce um saber que se impõe diante da ignorância do outro. Ele desperta no outro a vontade do saber, de constatar a própria inteligência. É nesse

sentido que Rancière fala, na citação acima, de que é possível pela educação “forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer” (2002, p. 11).

Na perspectiva da Teoria do reconhecimento de Honneth, é fundamental compreender que o sujeito só alcança seu pleno desenvolvimento se conquistar autoconfiança, autorrespeito e autoestima. Nesse sentido, o modelo de educação fundado no princípio da desigualdade de inteligências bloqueia o pleno desenvolvimento do sujeito. Paralelamente ao diagnóstico dos bloqueios da emancipação, Honneth também destaca que é tarefa da *Teoria Crítica* identificar as possibilidades reais de emancipação. Nesse sentido, defender a igualdade de inteligências significa perceber algo que já está posto, mas que é negado, não reconhecido: o fato de todo sujeito ser capaz de se comunicar, de pensar e agir livremente.

Nesse sentido, qual é o papel do educador num modelo que assume a igualdade como pressuposto? Desde logo, o educador não assume a posição de transmissor de saber e nem se apresenta como o condutor que conduz o aluno pela mão pelo bom caminho. Ao contrário disso, o educador se posiciona em pé de igualdade e reconhece seus educandos como seres de vontade. Ele olha para seu educando e incentiva-o a buscar o seu caminho. Nesse sentido, o aspecto fundamental é o dever do educador de facultar ao sujeito/educando de usar, ele próprio, sua inteligência na busca do caminho para a autonomia.

Mais uma vez, é oportuno esclarecer alguns dos termos aqui usados para evitar mal-entendidos. No campo da educação é bastante comum o uso de conceitos que aparentam novidade e sofisticação, mas que, muitas vezes, beiram o limite da responsabilidade. Quando afirmo que o educador se posiciona em pé de igualdade, não significa que ele deva abdicar da sua autoridade e de toda preparação e conhecimento que possui. Aqui o que está em jogo é o dever do educador de reconhecer seus educandos como seres inteligentes que, bem orientados, sabem usar suas inteligências na condução de seu próprio processo formativo. Diz Honneth (2017, p. 396) sobre sua experiência educacional:

La historia de mi elaboración de la teoría del reconocimiento en la educación y la formación comienza mucho antes, a saber, en mi experiencia como estudiante en el instituto y en la universidad. A diferencia del sistema de enseñanza norteamericano – en la medida en que puedo enjuiciarlo –, el sistema alemán de enseñanza media dirigida a la universidad opera al principio de manera muy intensa con mensajes desalentadores, al señalar de manera informal a los alumnos y a las alumnas que apenas disponen de talentos y capacidades propias, y que tendrían que aprender todo ello en una enseñanza futura. Al contrario de lo que sucede en el sistema alemán, en el norteamericano el mensaje es al principio afirmativo. En este, el mensaje oculto es: «Tú» eres capaz, tienes muy buenas aptitudes y tienes que desarrollarlas mediante la enseñanza. Que el sistema alemán opere con aquel principio no sería la única razón que me convirtió en un alumno nefasto en el instituto, pero aportó su grano de arena porque nunca pude desarrollar la impresión de que llevara conmigo

aptitudes valiosas. En la universidad, la situación fue similar al principio: estaba completamente callado como un ratoncillo. Estaba sentado en las clases universitarias y no lograba abrir la boca porque nadie me inspiraba confianza.

Daí a importância de se reconhecer que as gerações jovens possuem capacidade e talento para se desenvolverem, com a ajuda dos adultos, educadores profissionais ou não. Afinal, e isso não é nenhuma novidade, as crianças nascem com a curiosidade natural de aprender e de buscar incessantemente, por iniciativa própria, seu próprio desenvolvimento. É essa vontade que precisa ser reconhecida, preservada e estimulada. No entanto, nós, adultos e instituições sociais, tendemos a menosprezar ou mesmo reprimir essa curiosidade natural. Transformamos o processo de aprendizagem em uma experiência dolorosa e negativa. Machado de Assis (2015, p. 13), em o *Conto da Escola*, resume o conflito que vive uma criança entre escolher a rua ou a escola:

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo do desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

Machado de Assis expressa com maestria o dilema de muitas crianças. Inclusive o meu naqueles idos tempos. Quantas vezes queria ter ficado em casa ou na rua com meus amigos? Talvez quando, aos 6 anos de idade, fui arrastado, com o rosto no piso áspero da escola por um colega mais velho... Talvez quando minha professora da primeira série solicitou minha expulsão da escola porque não segurava o lápis de maneira correta como todos... Talvez quando a professora, prometendo uma atividade diferente e nos obrigou a construir um instrumento de punição física... Ou talvez, na graduação, quando um professor de filosofia perguntou quem eu pensava que era para pensar e escrever por conta própria.

Tanto Honneth quanto Rancière consideram fundamental o reconhecimento do outro como força transformadora das relações dos indivíduos no contexto social. No entanto, Honneth faz uma descoberta ainda mais fundamental: o conflito como mola propulsora dos avanços sociais. O que se aplica na sociedade como um todo vale também para o âmbito mais restrito da escola. Nas instituições educativas podemos perceber muito claramente a presença e, conforme Honneth, o papel fundamental do conflito. A grande questão é que, conforme já mencionei anteriormente, os educandos desejam estar em qualquer lugar menos nas instituições educativas, porque ali seus gritos por reconhecimento não são ouvidos.

Aqui novamente soam as palavras de Rancière sobre o *déficit* da igualdade de inteligências na escola. Sob a justificativa da desigualdade de inteligências, os conflitos são ignorados e o educando condenado ao silêncio. Nestes termos, ganham enorme relevância as palavras de Hannah Arendt a respeito da responsabilidade da geração adulta pela educação das gerações mais jovens. A realidade nos mostra que o princípio da desigualdade é posto em prática. Nós adultos nos consideramos iluminados enquanto os jovens se encontram na escuridão; são, portanto, os adultos que devem conduzi-los para fora da escuridão, para fora da caverna.

Gostaria de aproveitar a alegoria da caverna de Platão num sentido distinto do usual. Na leitura mais comum, essa metáfora fala da nossa ignorância e a necessidade de alguém nos ajudar a sair dessa condição. No domínio da educação, essa interpretação conduziu à concepção tradicional da desigualdade ou, nos termos de Rancière e Honneth, da lógica explicativa. Como havia mencionado, quando falava dos filmes sobre educação, nessa lógica, o educador é o responsável pela libertação do indivíduo. A educação é o processo pelo qual o indivíduo, com a ajuda do educador, consegue se libertar da ignorância.

O problema desse modelo é que ele nega ao indivíduo o seu direito básico de ser reconhecido como portador de inteligência e, portanto, da capacidade de se comunicar, de pensar e de agir. O clamor de toda criança pelo reconhecimento dessa igualdade originária se manifesta pelos inúmeros conflitos presentes no cotidiano educacional. Conflitos que, no entendimento de Honneth, não podem ser ignorados. Na verdade, as crianças e os jovens, através do seu desprezo pela instituição educacional, manifestam o seu desejo de serem reconhecidos. Daniel Pennac (2013, p. 80-81) nos relata um momento de sua infância que retrata o quanto faz diferença a forma como um educador se posiciona diante de seus educandos:

No creo haber hecho progresos sustanciales en nada aquel año pero por primera vez en toda mi escolaridad un profesor me concedía un estatuto; existía escolarmente para alguien, como un individuo que tenía una línea que seguir y que la podía aguantar duraderamente. Enorme agradecimiento hacia mi benefactor, claro está, y aunque fuese bastante distante, el viejo caballero se convirtió en el confidente de mis lecturas secretas.

Todos tivemos experiências marcantes com alguns poucos professores que nos reconheceram e tornaram mais suportável nossa passagem pelas instituições educacionais. Esses exemplos evidenciam a possibilidade do ambiente educacional formar pessoas mais felizes e saudáveis psicologicamente. No entanto, esses professores são como ovelhas que



precisam sobreviver no meio de uma alcateia. Se derem sorte, sobrevivem, senão, acabam sendo consumidos pela lógica da desigualdade de inteligências.

Um modelo de educação que privilegia a igualdade de inteligência não classifica os alunos em bons ou maus, em melhores ou piores. O educador, ou o “mestre ignorante” na versão de Rancière, olha para seus alunos e reconhece inteligências iguais. Todos podem aprender. É verdade que cada um tem seu tempo. No entanto, a luta por reconhecimento se evidencia no desejo de cada educando ser reconhecido como portador dos mesmos direitos de todos. É como se da boca de cada menino e menina ouvíssemos: “Ei, professor, eu existo. Eu me comunico, penso e atuo da mesma maneira que o senhor. Reconheço a sua autoridade. Só espero que o senhor reconheça a minha existência”.

É por isso que Rancière, seguindo Jacotot, defende a igualdade de inteligências como um *axioma* e não como um sistema. Não se trata de aplicar a igualdade de inteligências às instituições educativas. Trata-se de uma pressuposição, no sentido de axioma, de algo que deve ser pressuposto para ser verificado. A emancipação intelectual não pode ser a lei de funcionamento de uma instituição ou um método institucional. Nos termos de Rancière, a emancipação se efetiva quando a igualdade de inteligências é o ponto de partida. A questão mais importante é saber do onde se parte: da igualdade ou da desigualdade? Geralmente, a relação pedagógica parte de uma suposta desigualdade, visando se aproximar da igualdade. Para Rancière, toda relação emancipadora exige que a igualdade seja tomada como ponto de partida. Precisamos partir não do que o *ignorante* não sabe, mas do que ele sabe. O *ignorante* sempre sabe alguma coisa e sempre pode relacionar o que ignora ao que já sabe.

Nesse sentido, é possível retomar a relação entre educação e democracia. Como destacado no segundo capítulo, prefiro falar de uma educação *com os outros na e para a democracia*. Verificar a igualdade de inteligências é reconhecer a capacidade do indivíduo de se comunicar, pensar e agir. Assim, formar um cidadão democrático não seria a finalidade da educação, mas uma potencialidade. Na medida em que comunicar, pensar e agir são capacidades fundamentais para qualquer democracia, assumir e reconhecer a igualdade de inteligências significa contribuir, potencialmente, para a formação de um cidadão capaz de lidar com os desafios de uma sociedade democrática.

Aqui podemos perceber uma aproximação muito interessante entre Rancière e Honneth. Ambos entendem a emancipação como resultado de uma *luta*, mesmo que o filósofo francês prefira o termo *reivindicação* ou *verificação* em lugar de *luta*. Na verdade, o que move a emancipação, nos termos de Honneth, é a percepção do desrespeito. O desrespeito, nesse caso a desigualdade de inteligências, pode mover o indivíduo na luta pelo

reconhecimento de sua capacidade de comunicar, pensar e agir. Ou seja, não é o educador o responsável pela emancipação do educando. O educador pode contribuir na medida em que reconhece e verifica essa igualdade. No entanto, o que move a emancipação é a própria percepção do sujeito do desrespeito que experimenta. Diz Rancière (2002, p. 107-108):

O problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo *em si* da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores.

O papel do educador não é fornecer a chave para o conhecimento. Afinal, o educando já possui o que é necessário. No entanto, quando ele considera o educando como portador de uma inteligência igual a qualquer outra, inclusive a sua, ele contribui para que o educando tenha consciência daquilo que é capaz com a sua inteligência. Daí a importância de assumir essa igualdade como um axioma e não como um método. Sem ela, a emancipação não passa de um discurso messiânico. No livro *Mal de escuela*, Pennac (2013, p. 79) ilustra como a preocupação com o futuro, com o *porvenir*, pode tornar o presente insuportável ou, muito pior, pode proporcionar a percepção de que a sua condição é intransponível:

La expresión <<llegar a ser algo>> le paraliza sobre todo porque expresa la inquietud o la reprobación de los adultos. El porvenir soy yo pero peor, he aquí en líneas generales lo que traducía cuando mis profesores me aseguraban que no llegaría a nada. Al escucharles no podía hacerme la menor representación del tiempo, sencillamente les creía: cretino para siempre jamás, siendo <<jamás>> y <<siempre>> las únicas unidades de medida que el orgullo herido propone al zoquete para sondear el tiempo.

*Chegar a ser alguém* é a velha promessa que ouvimos e perpetuamos no cotidiano educacional. Ou seja, no presente a criança não é ninguém. Tudo que ela precisa, nós, a geração adulta, podemos lhe oferecer. Ter a responsabilidade pelas gerações mais novas não significa sacrificar o presente em nome do futuro. Antes de pensar na organização da instituição educacional, devemos admitir a igualdade de inteligências como pressuposto, como axioma. A emancipação não é tomar consciência de uma dominação ou exploração, mas é reivindicar ou lutar pela possibilidade de comunicar, pensar e agir desde uma posição de igualdade.

É certo que não devemos sacrificar o presente tendo o futuro como objetivo. Contudo, seria aceitável sacrificar o futuro tendo o presente como objetivo? Esta postura radical pode conduzir a equívocos tão nocivos quanto a primeira posição. As práticas

orientadas pelo *Carpe Diem*, do *aproveite o dia*, geralmente entregam as crianças à própria sorte. Orientadas pelo prazer e por uma hipotética liberdade, essas práticas pedagógicas se desresponsabilizam pela formação dos mais jovens. Por isso, entendo que a igualdade de inteligências nada mais é do que um axioma ou um pressuposto. É preciso agora pensar a organização das instituições educativas de tal forma que elas contribuam para a formação das novas gerações emancipadas, mas também preparadas para enfrentar os desafios típicos das sociedades complexas e plurais.

### 4.3 A Instituição Educacional como *tempo livre e espaço público*

No último item, sustentei a necessidade de assumir a igualdade de inteligências como pressuposto, como axioma. O reconhecimento do educando como um ser portador de inteligência tal como seus colegas e como seu educador é a condição primeira da prática educativa emancipadora. No entanto, estabelecer uma relação nessas condições não é exclusividade da instituição educativa. Os pais podem e devem assumir essa atitude em casa. Contudo, não podemos falar de educação sem pensar o seu *espaço* privilegiado: a *instituição* escolar. Afinal, desde há muito tempo nós escolhemos as instituições escolares, seja do nível que for, como espaços privilegiados da educação formal.

Por isso, quero resgatar o sentido mais antigo da palavra escola: lazer ou tempo livre. A palavra escola vem do grego σχολή (skholé). Originariamente, essa palavra significa *lazer* ou, também, o *tempo* em que se tem *lazer*. Escola significa o *intervalo de trabalho, de lazer para a aprendizagem*. É possível perceber duas palavras que sempre aparecem relacionadas à etimologia da palavra escola: *tempo* e *lazer*. Podemos relacioná-las e, com isso, alcançar a expressão *tempo livre*. No entanto, parece-me mais fecundo, num primeiro momento, tratar delas separadamente.

Falar da palavra *tempo* demandaria muitos parágrafos para não dizer muitas páginas. Mas como não é a finalidade desse trabalho entrar em pormenores a respeito da definição de tempo, tomarei a definição mais aceita por cientistas de todas as áreas. *Tempo* é a duração dos fatos, é o que define os momentos, os períodos, as épocas, as horas, os dias, as semanas, os séculos etc. No entanto, dependendo do contexto em que é empregada, essa palavra pode ter muitos significados distintos. Do latim *tempus*, a palavra tempo é a grandeza física que permite medir a duração ou a separação das coisas mutáveis ou sujeitas a

alterações. Para o que nos interessa, da definição mais usual de tempo, podemos extrair um elemento muito importante: o tempo sempre implica *atividade*. Sempre quando falamos de tempo, independente do sentido e do contexto, nele está implicado a noção de atividade.

De outro lado, a palavra lazer tem origem no latim *licere* que significa *ser lícito, ser permitido*. Lazer é o tempo que não está relacionado ao horário de trabalho ou do cumprimento de outras obrigações. Ele é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode se entregar de livre vontade. É livre porque ele escolhe como vai ocupá-lo: pode repousar, divertir-se, recrear-se, brincar, buscar informação ou formação desinteressada etc. Tudo isso depois de cumprir suas obrigações profissionais, familiares ou sociais. Em resumo, *o lazer é o tempo sem obrigação*. Daí que podemos tranquilamente alcançar a definição etimológica de escola como *tempo de lazer* ou simplesmente *tempo livre*.

Essa definição etimológica de *escola* como *tempo livre* pode nos ajudar a enfrentar um dos maiores desafios da educação no contexto plural e complexo que vivemos: o modelo educacional utilitarista e produtivista. Desde há muito tempo as instituições educativas se transformaram em *fábricas* de indivíduos preparados para o mercado de trabalho. O fim último da educação seria preparar as novas gerações para assumir os postos de trabalho. Na verdade, a educação assumiu o discurso popular *estude se quiser ser alguém na vida*.

Alinhado a esse modelo, está a presença cada vez mais forte das novas tecnologias da informação e comunicação no ambiente educacional. Afinal, se as empresas estão informatizando todos os processos de trabalho, então é natural que a instituição educacional, que prepara para o mercado de trabalho, inclua essas novas tecnologias como parte vital do currículo. Não é a toa que muitas instituições particulares oferecem cursos de robótica, informática, análise de sistemas etc. Como disse no segundo capítulo, as novas tecnologias assumem a condição de uma divindade capaz de solucionar todas as nossas dificuldades.

Gostaria agora de propor uma alternativa a esse modelo utilitarista e produtivista. Por isso, optei por conceituar as instituições educativas desde a raiz etimológica da palavra escola, ou seja, como tempo livre. O espaço e o tempo de uma instituição educacional deve ser livre. Mas não no sentido de cada um fazer o que quiser. Assumo livre aqui como tempo não produtivo. Ou, como diz a raiz da palavra escola, *tempo livre de obrigações*. As instituições educativas e, de modo especial, a escola, não podem se comprometer exclusivamente com a formação de indivíduos para o mercado de trabalho.

Como disse anteriormente, entendo que educação e política se imbricam. Por isso, as instituições educativas carregam responsabilidades políticas como é o caso de formação de

indivíduos que possam participar de processos democráticos e, até mesmo, formar indivíduos capazes de escolher e exercer uma profissão. No entanto, no meu entendimento, a instituição educacional deve se constituir num *espacio público* onde o *tempo livre* é o norte.

*Tempo livre* não significa tempo para fazer qualquer coisa. Afinal, o espontaneísmo em educação é tão perigoso quanto o autoritarismo. É profundamente perigoso um ambiente e um cotidiano educacional em que crianças e jovens podem fazer o que querem. Tenho usado muitas vezes o alerta de Hannah Arendt sobre a responsabilidade das gerações adultas com as gerações mais jovens. Faço isso, embora perceba a necessidade de uma viragem nos processos educacionais, porque defender o *tempo livre* não significa que devemos ou podemos deixar as gerações mais jovens abandonadas à sua própria sorte.

O *tempo livre* não significa deixar que as crianças e jovens façam o quiserem. Também não se trata de um método. Afinal, embora muitos professores gostariam que lhes fosse fornecido um método salvador ou um receituário, entendo que minha proposta nada mais é que uma possibilidade a ser posta em prática através de métodos diferentes. Dada a igualdade de inteligências como pressuposto da prática pedagógica, as instituições educativas, e de modo especial seus professores, devem oferecer aos educandos a oportunidade de se concentrar no tema ou conteúdo em questão. Nesse sentido, Daniel Pennac (2013, p. 108, grifo meu) nos oferece uma metáfora que parece muito produtiva para entendermos o tempo das instituições educativas como *tempo livre*:

Pero no, no debe pedirse nunca a un alumno que se ponga en el lugar de un profesor, la tentación de la risa sarcástica es demasiado fuerte. Y no le propongáis nunca que mida su tiempo con el nuestro: nuestra hora no es realmente la suya, no evolucionamos en la misma duración. Por lo que se refiere a hablarle de nosotros o de él mismo, nada de nada: el tema no es ese. Limitarnos a lo que hemos decidido: esa hora de gramática debe ser una **burbuja en el tiempo**. Mi trabajo consiste en hacer que mis alumnos sientan que existen *gramaticalmente* durante esos cincuenta y cinco minutos.

*Tempo livre* como uma **bolha no tempo**. O tempo da escola deveria ser visto como tempo dedicado aos conteúdos e ao modo como eles se relacionam com a vida dos estudantes. Seria muito mais simples se deixássemos os alunos escolherem os conteúdos que lhes interessam e a forma como eles acessam esses conteúdos. No entanto, essa responsabilidade é nossa, da geração adulta.

É, sim, nosso dever debater democraticamente a eleição dos conteúdos e dos métodos educacionais, mas isso não significa que o aluno não possa participar da eleição de alguns conteúdos e até mesmo de alguns métodos. Sua participação é muito importante, afinal

ele é o principal interessado e responsável por desenvolver sua inteligência. À instituição e aos profissionais, cabe a responsabilidade de criar as condições para as gerações mais novas se desenvolverem plenamente. Daí a importância de transformar o tempo da escola em uma **bolha no tempo**.

Uma **bolha no tempo** significa fazer aquele conteúdo específico ser oferecido aos educandos de tal forma que eles não tenham que se preocupar com nada além do próprio conteúdo. Ou seja, deixar de lado opiniões ou mesmo conceituações prévias sobre aquele conteúdo. Como disse ainda no segundo capítulo, inspirado por Masschelein e Simons (2014), é o tempo no qual o educador e o educando suspendem o tempo dos seus propósitos. A atividade do pensamento deve ser livre e não destinada. O espaço e o tempo das instituições educativas são espaços e tempos diferenciados.

Contudo, o tempo que prevalece nas escolas de nossa sociedade está orientado pelos interesses do mercado. A pressão consumista e produtivista do mercado e, com isso, a intenção de fazer dos sujeitos seres empreendedores, orienta desde os parâmetros, currículos e práticas pedagógicas para a formação de indivíduos dotados das competências, habilidades e ferramentas, para que possam assumir funções dentro do mercado capitalista. O tempo da escola é um tempo produtivo. O educando se enfada com o conteúdo, pois o mesmo não tem sentido para sua vida. Ele mesmo acaba transformando o tempo da escola em tempo com finalidades produtivas externas à instituição educativa.

Por isso, além de assumir a igualdade de inteligências como pressuposto, precisamos entender o tempo da escola como a suspensão do tempo que predomina no campo social, econômico e político. A **bolha no tempo** oferece aos estudantes uma experiência de tempo no qual as palavras, os conteúdos, as verdades e os saberes são, de alguma forma, desprendidos de seu uso predominante. Ela é uma oportunidade dos educandos e do próprio educador se reapropriarem desses saberes para abordá-los ativamente e não passivamente, como quase sempre ocorre. Dessa maneira, entender as instituições educativas como uma **bolha no tempo** significa oferecer às novas gerações a oportunidade de manusear os conteúdos e saberes sem estabelecer, antecipadamente, o sentido desse manuseio. Afinal, como nos diz Nuccio Ordine (2013, p. 9) em seu livro *La utilidad de lo inútil*, é preciso experimentar todos os tipos de saberes:

Existen saberes que son fines por sí mismos y que – precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico y comercial – pueden ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y

cultural de la humanidad. En este contexto, considero útil todo aquello que nos ayuda a hacernos mejores.

É preciso esclarecer, embora já tenha feito isso no segundo capítulo, que não se deve confundir o *tempo da instituição* com a *instituição*. A instituição tem sim finalidades e propósitos. Trata-se aqui de pensar na própria atividade pedagógica. O tempo da escola é o tempo da atividade pedagógica e não da gestão educacional. É nesse sentido que entendo o tempo da escola como um tempo sem finalidade. Não é um tempo de passagem, preparação ou iniciação na vida em sociedade. A **bolha no tempo** é uma oportunidade de experimentar os conteúdos e saberes como quem os experimenta pela primeira vez. O tempo da instituição educacional pode lembrar aquela experiência da criança que se assombra diante da magnitude do mundo.

Aliado à ideia do tempo institucional como uma **bolha no tempo**, existe outro potencial a ser explorado: a instituição educacional como **espaço público**. Na instituição educacional, podemos experimentar o mundo de forma comum e compartilhada. Mais do que isso, e agora falo da finalidade da instituição, ela é o espaço público comum, onde nós adultos mostramos às gerações mais jovens que, parafraseando Hannah Arendt, amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele. É o espaço onde mostramos que amamos o mundo o suficiente para nos preocupar com ele e com as gerações que o irão habitar. Amamos o mundo de tal modo que criamos a instituição educacional como um espaço onde as gerações mais jovens têm “a oportunidade de *empreender alguma coisa nova e imprevista para nós*, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (ARENDDT, 1972, p. 247, grifo meu).

A Teoria do Reconhecimento de Honneth sugere que os indivíduos criam, formam e confirmam sua identidade como sujeitos autônomos e emancipados nas interações com outras pessoas e com as instituições. Nesse sentido, é possível formular duas teses importantes: Primeiro, um indivíduo não pode alcançar o reconhecimento por si só. Ou seja, ele precisa de pelo menos uma pessoa ou uma instituição que possam lhe conceder o reconhecimento. Segundo, essa pessoa ou instituição precisa ser reconhecida pelos outros para que seja apta a proporcionar o reconhecimento.

Sem dúvida, a Teoria do Reconhecimento é um conceito promissor para tratar dos desafios de uma sociedade plural como a nossa. Com ela podemos combinar igualdade e diferença. Afinal, de acordo com Honneth, somos iguais na medida em que todos precisamos ser reconhecidos nos padrões do amor, do direito e da solidariedade. Quer dizer, somos iguais

porque precisamos de amor, de respeito e estima. Mas também somos iguais porque, sem essas formas de reconhecimento, não podemos alcançar nossa autonomia como sujeitos.

De outro lado, somos diferentes, estabelecemos relações primárias distintas, de modo especial na família e nas amizades. Em alguns casos, seja por nacionalidade, religião, ou outra condição, temos direitos e deveres diferentes. E, por fim, almejamos a estima social porque esperamos o reconhecimento por aquilo que nos faz diferentes dos outros, por aquelas capacidades e habilidades que nos tornam seres únicos e capazes de contribuir socialmente. Dessa forma, Honneth sugere combinar a igualdade de direitos com o reconhecimento diferenciado na forma de estima social.

Como já destacado nos capítulos anteriores, Honneth está de acordo com a tradição que entende teoria política e teoria da educação como irmãs gêmeas. Nesse sentido, ele argumenta que com o passar dos anos fomos esquecendo a função normativa das instituições educativas. Resgatar o debate acerca dessa função normativa é o mínimo que podemos fazer se realmente esperamos dessas instituições uma formação capaz de garantir aos sujeitos o desenvolvimento pleno e, ao mesmo tempo, a sobrevivência da democracia. Diz Honneth (2013, p. 548):

O tipo de educação escolar, seus métodos e conteúdos, pode repercutir de maneira desejável na consistência de uma democracia, promovendo, por exemplo, a capacidade de cooperação e a autoestima individual, ou então contribuir, de maneira negativa, para seu insidioso solapamento quando ela veicular a submissão à autoridade e o conformismo moral.

Para Honneth, qualquer discurso que privilegie a neutralidade na educação, além de ser materialmente impossível, nega a possibilidade da sobrevivência da democracia. Defender uma educação democrática e, nesse sentido, uma educação moral, significa assumir alguns valores que são fundamentais para confirmar nossa responsabilidade pelo mundo. Com instituições educacionais eticamente neutras, argumenta Honneth (2013, p. 552), “a sociedade democrática perderia o quase único instrumento de que ela dispõe para a regeneração de seus próprios fundamentos morais”.

Se antes argumentava sobre o *tempo* educacional, agora estou tratando da instituição e sua finalidade. No início desse item, procurei destacar a importância de organizar o tempo educacional como tempo livre ou, nas palavras de Pennac, como uma **bolha no tempo**. O tempo livre é o tempo sem finalidades. No entanto, a instituição educacional, por ser uma criação humana e política, possui finalidades. Para a tradição que escolhi seguir e da qual Honneth se aproxima, a instituição educacional tem a finalidade de formar indivíduos



autônomos e preparados para contribuir com a sobrevivência e o amadurecimento da democracia.

Honneth entende que não podemos renunciar à possibilidade de despertar, ainda na infância e juventude, as capacidades para a deliberação pública. Não existem outras instituições mais adequadas para desenvolver essa capacidade do que a escola e a universidade. No entanto, infelizmente, a democracia não é a marca das nossas instituições educacionais. Excetuando-se as experiências das chamadas *Escolas democráticas* e outras experiências isoladas, a marca tradicional é o autoritarismo.

Não é incomum ouvirmos discursos ou encontrar em projetos políticos pedagógicos a preocupação com a democracia e com a formação do cidadão democrático. Contudo, a prática contradiz o discurso. Geralmente, os educandos, e até mesmo os educadores, têm pouco poder de deliberar sobre os conteúdos, métodos e práticas dentro de uma instituição educacional. Como é possível essa contradição entre o discurso e a ação se muitas vezes conhecemos e sabemos da boa intenção dessas autoridades, sejam elas políticas, administrativas ou educacionais? O que acontece no percurso entre o discurso e a prática para transformar a boa intenção em uma negação do objetivo inicial?

De acordo com Andreas Gruschka, a contradição entre o discurso e a ação está marcada por aquilo que Adorno e Horkheimer chamaram de *Frieza Burguesa*. Para esses pensadores, a frieza faz com que as pessoas aceitem as coisas como são e não tenham forças para transformar a sua realidade. No caso da educação e suas respectivas instituições, os educandos e educadores aceitam o autoritarismo pedagógico com a promessa de uma emancipação futura. Ou seja, desde que no futuro as novas gerações alcancem a emancipação e estejam preparadas para a deliberação pública, no presente são aceitáveis práticas autoritárias e repressivas. O próprio educando se convence, por exemplo, de que o castigo ou a punição no presente, embora dolorosos, são necessários para um futuro promissor. Na verdade, o educando na sua relação com o educador e esse na sua relação com a direção e outras autoridades, se veem enredados numa situação profundamente complexa, na qual a realidade contraria a promessa. Diz Gruschka (2014, p. X-XI):

Assim, os alunos experimentam duas postulações diferentes conflitantes. Por um lado, trata-se de uma promessa humana e, por outro lado, da carapaça férrea da servidão (Weber) para obter maturidade em uma e adaptação na outra; para uma educação comum a todos aqui, e para seleção lá; para justiça como aceitação da especificidade do indivíduo aqui e a justiça como igualdade de tratamento de todos com o propósito de concorrência justa lá; para solidariedade incondicional aqui e para a individuação lá [...] Cada aula inicia com o empenho de todos em aprender tudo, e também o professor deve poder prometer ser capaz de transmitir toda a

matéria. Mas depois se avança naturalmente com a matéria, mesmo quando muitos ainda não sabem aquilo que deveriam saber. E também a aula continua configurada de modo que, em vez de produzir uma aproximação do nível de conhecimento, continua acumulando conteúdos e assuntos não entendidos.

Falava disso quando, anteriormente, tratava da igualdade de inteligências. Não podemos esperar formar um indivíduo emancipado e com capacidade crítica e de deliberação pública se o condenarmos a uma condição de servidão e de imobilidade no presente. Por isso, Honneth entende que as instituições educacionais possuem um potencial que é tradicionalmente ignorado: de ser um *espaço público* propício para o desenvolvimento de cidadãos críticos e capazes de pensar e deliberar por si mesmos. Afinal, é preciso “compreender a educação pública como órgão central da autorreprodução das democracias” (HONNETH, 2013, p. 558).

Para Honneth, o ato de tomar a palavra é o ato básico de uma democracia e da reforma democrática, que só podem acontecer na esfera pública. Contudo, com a revolução digital das novas tecnologias da informação e comunicação, podemos falar da existência de múltiplas esferas públicas na web. Nesse sentido, as instituições educativas podem contribuir significativamente para resgatar a esfera pública *real*. Ou seja, colocar os sujeitos frente a frente, cara a cara, para deliberarem sobre suas condições e ambições.

A título de exemplo, mas sem mencionar o nome da instituição e dos envolvidos, quando era professor de uma escola, sucedeu um caso que pode ilustrar como a frieza pode se manifestar no ambiente educacional. Eu era professor dessa escola já havia alguns anos quando foi decidido trabalhar interdisciplinarmente o tema do respeito aos diferentes. Com o objetivo de desenvolver essa temática, foram abordados temas como a homossexualidade, necessidades especiais, racismo, entre outros temas. No entanto, o que marcou esses trabalhos foi uma abordagem vertical e moralista do tema. Quer dizer, se pudessemos traduzir em uma frase, foi como se dissessem aos jovens e crianças que deveriam respeitar o diferente porque ser diferente não é ruim.

Nenhuma deliberação sobre o tema. Nenhuma reflexão. Embora bem intencionadas, as ações estavam relacionadas mais à atitude de tolerância e menos com o reconhecimento da autenticidade da identidade dos *diferentes*. Ocorre que alguns educandos do oitavo ano resolveram por o discurso à prova. Bem resolvidos com o tema da homossexualidade eles resolveram testar a teoria. Dois meninos foram para o recreio de mãos dadas. Sentaram-se juntos e bem próximos. Nada além disso. Os colegas sabiam que se tratava de uma brincadeira, pois o objetivo era afrontar a direção da escola.

Uma ajudante, ao observar tal fato, chamou a diretora. Esta olhou (mais tarde alguns meninos me confidenciaram que ela os observou com um olhar de espanto), mas não tomou nenhuma atitude. Voltou para a sua sala. Os meninos, decepcionados com seu aparente insucesso, desistiram da postura e voltaram normalmente para a sala de aula. Para sua surpresa, logo depois do intervalo, foram chamados para a sala da direção. Lá, pelo que consta, foram convidados (o eterno convite como forma de mascarar a ordem) a não mais andarem de mãos dadas pelos corredores e no recreio. Eles finalmente alcançaram o êxito que esperavam.

Discutiram com a diretora e argumentaram sobre o trabalho feito para impulsionar o respeito ao diferente. A diretora, contudo, teria argumentado que não se tratava de um desrespeito à homossexualidade, mas de uma norma da escola de evitar manifestações públicas de afeto. Ou seja, o mesmo valia para os jovens de opção heterossexual. Nesse ponto, embora discorde veementemente da diretora, afinal não vejo qualquer problema com a demonstração de afeto, pelo contrário, ele é fundamental para formação sadia e plena da identidade de um indivíduo, devo relatar que a mesma atitude era tomada pela diretora no caso de manifestações de afeto heterossexual.

O fato tomou proporções que acredito não eram esperadas nem pelos jovens e nem mesmo pela direção da escola. Ignorando a oportunidade de deliberar sobre esse fato com a participação de professores, pais e educandos, a direção viu os jovens discutirem a diferença entre o discurso e a prática nas redes sociais. Grupos surgiram para apoiar os jovens, mas também surgiram grupos homofóbicos, até então escondidos. Alguns inclusive ameaçaram espancar os meninos se os vissem novamente de mãos dadas. Felizmente, nenhuma dessas ameaças assumiu contornos reais.

Conhecendo pessoalmente a diretora da escola e sabendo de suas boas intenções, posso afirmar sua dificuldade de entender a complexidade entre a promessa de liberdade e a construção intersubjetiva da liberdade. Para ela, é mais seguro evitar as consequências dessas manifestações de afeto do que lidar com elas. O discurso sobre o respeito ao diferente é substituído por uma atitude *fria* que prefere manter o diferente ordeiro a lidar com a deliberação e os conflitos decorrentes da presença desses sujeitos no ambiente educacional. Certa vez, um colega saiu em defesa da direção e disse, em uma reunião de professores, que preferia evitar essas manifestações porque a escola já estava sobrecarregada de muitas tarefas.

Esse relato além de servir de exemplo para a *frieza* na educação, também nos ajuda a constatar outros dois problemas: primeiro, a dificuldade das instituições educativas em lidar com as relações afetivas e, segundo, a manutenção da organização autoritária e

civilizatória que impede a reflexão e a deliberação. Na verdade, são problemas que se entrecruzam. Afinal, as novas tecnologias da informação e comunicação criaram o que podemos denominar de espaços públicos virtuais. Infelizmente, esses espaços servem para acentuar o individualismo e a incapacidade de encontrar soluções coletivas para os desafios de interesse cada vez mais coletivo.

Honneth, em sintonia com a educação democrática, entende ser impossível construir a cidadania com base em relações autoritárias e metodologias que visam à mera transmissão e reprodução do conhecimento. Nesse sentido, a organização do ambiente e do cotidiano educacional deve privilegiar o desenvolvimento da postura dialógica e reflexiva dos educandos e, ao mesmo tempo, a busca de estratégias de conscientização dos educandos e educandas a respeito de seus próprios sentimentos e emoções.

Não podemos esquecer que as instituições educativas são um espaço *público*, quer dizer, um espaço aberto a todos. Vale dizer que não são propriedade dos órgãos públicos, nem dos gestores ou docentes. Elas são o espaço de toda a comunidade educacional envolvida em cada estabelecimento físico. Como vimos acima, tradicionalmente, se evita ou se ignora o conflito no ambiente educacional, desvirtuando a natureza da instituição verdadeiramente pública orientada pelo conflito, como estratégia de desenvolvimento moral dos sujeitos e da próprias instituições.

Para entender a instituição educacional como espaço público é necessário fazer uma breve e importante distinção: ela não é a *casa* e também não é o *mundo*. Isso não significa que ela esteja livre das influências dos pais, do Estado, da sociedade ou, mesmo do mercado. Pelo contrário, como destaquei ainda no segundo capítulo, é exatamente pela influência desses atores e instituições que a instituição educacional se vê hipertrofiada. Transfere-se para ela um excesso de encargos e obrigações. Para além do currículo com as disciplinas tradicionais, a instituição educacional tem de se preocupar com a educação sexual, o combate às drogas e à violência, o *bullying*, a educação ambiental e ecológica, a formação para as novas tecnologias, a educação para o trânsito, as atividades artísticas e desportivas, as oficinas dos mais diversos tipos, a educação para a cidadania etc. Embora cada um destes programas ou conteúdos tenha sua relevância e justificativa, somados eles representam um volume de compromissos que ultrapassa em muito a capacidade das instituições educativas. Por isso, é cada vez mais comum encontrarmos nos debates sobre educação dois discursos opostos: de um lado, imagina-se a educação e suas instituições formais com a capacidade de resolver todos os problemas sociais; de outro lado, ela é vista como responsável por todos os problemas sociais.

Por isso, é preciso entender a instituição educacional como um espaço público singular. Não é a *casa* porque, embora ocorra aprendizagem e socialização já na família, no ambiente institucional formal se trata de um tempo dedicado prioritariamente ao desenvolvimento intelectual e social das novas gerações. Além disso, em sua casa, a criança geralmente encontra o afeto e o carinho que lhe proporcionam bem estar e autoconfiança. Ou seja, a casa é um lugar seguro onde a família procura proteger a criança da exposição diante das dificuldades do mundo. O vínculo com a família e a consequente confiança se estabelecem naturalmente<sup>26</sup>. Na instituição educacional, o primeiro desafio é conquistar o reconhecimento dos outros membros de interação, sejam eles educadores ou colegas.

De outra parte, a instituição educacional também não é o *mundo*. Em sentido inverso ao anterior, aqui, de certa forma, a instituição cumpre o papel da família, de proteção, em relação ao mundo. Mas não da mesma forma que a família, pois o espaço educacional é uma representação do mundo. No mundo, porém, o erro não é tolerável; quem erra é geralmente julgado e penalizado. No ambiente educacional, o erro, ao contrário, deve ser visto como uma oportunidade de aprendizagem e inclusive de socialização. Afinal, ao errarmos sozinhos, podemos perceber a necessidade do outro para resolver determinada dificuldade.

Pensar a educação e suas instituições formais como *espaço público* significa, antes de tudo, trabalhar para aumentar o compromisso social da educação. Mesmo sendo mundo, a instituição educacional pode aceitar e apoiar iniciativas de famílias, de associações e de outros atores sociais. Mas é preciso deixar claro que a instituição educacional não é o instrumento responsável pela transformação social. Ela faz parte de uma rede complexa de instituições e de práticas culturais que constituem a sociedade da qual faz parte. Daí a importância de criar as condições que permitam um trabalho diário, profissionalmente qualificado e apoiado do ponto de vista social.

Integrar a sociedade no ambiente educacional não significa subjugar a escola aos objetivos particulares de grupos ou mesmo do mercado capitalista. Importante insistir que a instituição educacional não é o mundo, mas um espaço mediador entre a família e o mundo. Ela se relaciona com a família, mas não é família; ela se relaciona com o mundo, mas não é mundo. Relacionar a instituição escolar com a família e a sociedade não significa se render aos objetivos privados, mas sim lutar pelo compromisso da sociedade com a educação e da educação com a sociedade.

---

<sup>26</sup> Excetuando, é claro, os casos onde é possível perceber patologias psíquicas na família.

É comum a opinião de que o educador não teve outras possibilidades profissionais e por isso recorre à docência. Falar de compromisso da sociedade com a educação significa destacar a importância da instituição educacional se constituir num espaço capaz de promover e aceitar – e isso é importante, pois, às vezes, nós professores também somos arrogantes e pensamos não precisar da contribuição dos outros – a participação efetiva das famílias e da sociedade no ambiente educacional. A sociedade precisa tomar conhecimento do quão difícil é a tarefa da instituição educacional em nosso contexto plural e complexo. Dessa forma, talvez possamos recuperar a importância do educador e, ao mesmo tempo, conseguir o compromisso, de fato e não proforma, da família e dos demais atores sociais com a educação.

Além disso, precisamos entender que uma instituição educacional não é uma instituição pública apenas por oferecer tempo livre para aprendizagem, ou seja, por ter uma finalidade comum. Ela é pública quando e porque vai além dessa finalidade comum e se transforma num espaço público, onde as novas gerações podem partilhar objetivos comuns. Para muitas crianças e jovens, assim como para muitas famílias, a instituição educacional não tem qualquer sentido. Isto porque não conseguem perceber qualquer relação entre a instituição escolar com os seus projetos pessoais ou sociais de vida. Não surpreende que, em pleno século 21, ainda se ouça a célebre frase “estude se você quer ser alguém na vida”. Um conto de Olavo Bilac (2015, p. 39) ilustra como essa preocupação exagerada com o futuro impede as novas gerações de viverem o presente e experimentarem o mundo livremente:

Tanto nos recomendavam isso, que ficamos homens antes do tempo. E que homens! Céticos, tristes, de um romantismo doentio... Do colégio para a academia levamos um embezzamento que ainda hoje é o nosso distintivo. Aos dezesseis anos, éramos sábios! Não brincávamos: *pensávamos*, tínhamos clubes literários, e declarávamos, com asco, que a Vida era uma podridão! Não namorávamos: *amávamos*, com esgares, e desvairamentos, e excessos trágicos, amaldiçoando a Mulher e odiando o Amor!

A instituição educacional como um espaço público não é uma *preparação* para o mundo. Ela é, em si mesma, um espaço público onde as novas gerações podem experimentar conteúdos, problemas, saberes, artes sem a objetivação utilitarista prévia. Não podemos perder de vista o fato de crianças e jovens serem novos nesse mundo. Se realmente entendemos e aceitamos as novas gerações como a possibilidade de renovação do mundo, então a geração adulta deve disponibilizar o seu mundo. Contudo, é importante destacar que deve ser uma *disponibilização* e não a *imposição* do mundo adulto.

A imposição de um mundo estranho às novas gerações as impede de relacionar os conteúdos e saberes com o seu mundo. Daí a relação entre tempo livre e espaço público.

Afinal, ninguém nega a tarefa da educação de familiarizar e introduzir as novas gerações no mundo adulto. As instituições educativas são os espaços formais pensados para isso. No entanto, não é adequado impor um mundo de concepções prévias e fechadas às novas gerações.

De um lado, a geração adulta ama o seu mundo quando se mostra preocupada não apenas com o estado atual do mundo, mas principalmente com o seu futuro. De outro lado, mostra seu amor pelas gerações mais jovens quando é capaz de oferecer o seu mundo como um gesto de quem se preocupa com o futuro dos jovens. O conceito amor tem aqui o sentido de reponsabilidade. Assim, as gerações adultas têm reponsabilidade não apenas pelo mundo, mas pela educação das gerações mais jovens, de sorte que elas sejam capazes de fazer desse mundo um lugar melhor de se viver. Parafraseando Arendt, podemos dizer que as gerações mais antigas são responsáveis por fomentar nas novas gerações o desejo de *renovar* o mundo.

Pensar na instituição educativa como espaço público implica levar a sério o pressuposto da liberdade. Nesse sentido, é preciso superar o discurso e as práticas que prometem liberdade, mas não a tornam real. Se no passado técnicas severas de punição eram usadas para controlar as novas gerações, hoje lançamos mão de outras técnicas, não raro sob o disfarce da liberdade e da igualdade. Antes as crianças recebiam puxões de orelha, tapas, eram obrigadas a se ajoelhar no milho etc. Hoje proibidos, tais usos foram substituídos por avaliações, com a mesma função de dominação e punição. As avaliações garantem educação justa e igualitária, diz-se. Trata-se de discurso meritocrático que encobre o fato de que crianças são jogadas num mundo de competição feroz pelas melhores notas. Alega-se que elas precisam estar preparadas, pois o mercado só acolhe os melhores. Assim, mesmo sob a bandeira da liberdade e da igualdade, muitas práticas pedagógicas contemporâneas contribuem para aumentar a desigualdade já existente.

No passado, a intimidação e os castigos eram práticas aceitas; hoje foram substituídas por outras práticas de coerção e punição, aplicadas por educadores bem intencionados que querem superar os males do passado, sem perceber que apenas mudam as formas (técnicas) de punição. Especialmente, os educadores recém licenciados chegam às instituições educativas com vontade de transformar a rotina e a organização educacional, mas encontram desafios quase intransponíveis: a pluralidade dos educandos, as expectativas das famílias, as exigências do mercado, a violência, as novas tecnologias etc. Esta realidade os desalenta, levando-os a recorrer às mesmas práticas de seus antigos professores. Enfatizam o conteúdo, por que ‘vai cair na prova’. Fazem avaliações para selecionar e punir, inclusive transformando atividades em princípio prazerosas, como, por exemplo, a leitura, atividade

tediosa e, por vezes, punitiva. Eu mesmo trabalhei em três escolas diferentes que usavam a biblioteca como espaço para onde iam os educandos com mau comportamento. Difícil não fazer uma analogia, mesmo inconsciente, entre a biblioteca e presídio. Afinal, a biblioteca, como o presídio, representa um espaço de privação da liberdade.

Em escolas particulares, segundo minha experiência, os jovens com mau comportamento são ameaçados de expulsão. Ou, como tantas vezes ouvi, são polidamente ‘convidados’ a sair da instituição. Certa vez, um menino, com quem trabalhei no primeiro ano do ensino médio, foi ‘convidado’ a sair da escola, porque se negava a usar o uniforme escolar. Na verdade, seu objetivo era questionar o uso de uniformes. Ao ouvir o ‘convite’ da diretora, ele respondeu “não, obrigado”. Para o espanto da diretora, o menino então explicou que um convite pode ser aceito ou não. Ou ela assumia que o estava expulsando, ou, se realmente se tratasse de um convite, ele preferia não aceitar. É mais uma prova de como subestimamos os mais jovens. Usamos novas linguagens e novas estratégias para perpetuar, de forma mais suave, o mesmo esquema erro-punição.

Não percebemos, por exemplo, que a expulsão pode ser, e muitas vezes de fato é, causa de danos maiores que as punições físicas do passado. Procurar um novo estabelecimento, carregando consigo o rótulo de ‘mau’ aluno, para eventualmente ser aceito com certa reserva, pode deixar marcas indeléveis para a vida. A expulsão é apenas um exemplo de como uma instituição pode, mesmo em nome da liberdade, igualdade e bondade, lançar mão de práticas que contrariam esses valores. Afinal, em muitos casos, argumenta-se que a expulsão tem o objetivo de preservar a ordem e resguardar os ‘bons’ dos ‘maus’ alunos. Até mesmo o discurso usado nessas oportunidades é recheado de bondade: “Veja bem, na verdade, com nosso ‘convite’, estamos lhe oferecendo a oportunidade de encontrar outro lugar onde possa ser mais feliz”. Ou seja, aqui não é o seu lugar, portanto, procure outro onde aceitem o seu jeito de ser.

Quanto ao funcionamento e à organização das instituições educativas, o principal desafio é evitar procedimentos atomizados de decisão. É preciso materializar uma responsabilidade coletiva pela educação e evitar a lógica de organização centralizada que legitima a atual tendência de qualificar a educação como um bem privado e não como um direito e, portanto, responsabilidade pública. Talvez o regresso às dinâmicas associativas possa contribuir para superar tendências burocráticas e corporativistas de uma instituição que oferece um serviço privado para alunos clientes.

Os sistemas de ensino se verticalizaram e, salvo raras exceções, não praticam a deliberação pública democrática. Em todas as instâncias, do técnico ao ministro, se assume



práticas e estruturas burocráticas, anulando os procedimentos participativos de promover a educação. Aos poucos, a instituição educacional foi substituindo os processos educativos informais – a família, a comunidade, a igreja etc. tornando-se o espaço público destinado à educação formal das novas gerações. A grande dificuldade surge quando essas instituições assumem estruturas rígidas e subordinadas de funcionamento. Num contexto plural e complexo, ‘espaço público’, no caso o escolar, significa o espaço onde se executam tarefas que lhe são atribuídas pelo sistema. As instituições escolares pouco são ouvidas a respeito das atribuições que lhe são impostas de fora. A escola não tem opção: precisa atender e executar o que o sistema dela espera e exige. Daí a tão justificada luta por autonomia que precisa ganhar contornos reais, permitindo que educadores, gestores, famílias e outros agentes sociais envolvidos participem dos processos deliberativos que envolvem as instituições educacionais.

Venho afirmando repetidamente: não alcançamos formar cidadãos críticos e autônomos a partir de relações autoritárias. Se desde cedo as novas gerações percebem a hierarquia não como uma forma de organização social, mas como a imposição autoritária das ideias e valores da geração adulta, se reduzem as chances da democracia. Daí a importância do desenvolvimento da competência reflexiva, dialógica e argumentativa dos educandos. A cooperação com outras associações e instituições culturais, políticas e artísticas na construção do educativo não é demérito para docentes e gestores da educação. Muito antes, reforça a importância da educação e sinaliza a necessidade do apoio social para o trabalho diário e qualificado das instituições educativas. Assim, as novas gerações podem entender a importância da deliberação coletiva sobre os assuntos públicos e, ao mesmo tempo, sentirem-se responsáveis num mundo que ouve e dá voz a todos.

Talvez uma das opções mais interessantes para a transformação das instituições educativas em espaço público seja o modelo de *assembleia*. As sistematizações do pedagogo francês Celestin Freinet (1976, 1996 e 2001) apresentam a assembleia como a possibilidade real de uma instituição promotora dos valores democráticos. As assembleias podem se constituir no momento institucional da palavra, da escuta e do diálogo. Nesses momentos, o coletivo se reúne para pensar e tomar consciência de sua responsabilidade nos processos de transformação. As assembleias seriam momentos organizados em que toda comunidade educacional delibera sobre temas e procedimentos importantes para melhorar o trabalho e a convivência no ambiente educacional.

É claro, no entanto, que o modelo de assembleia tem seus riscos. É o caso do que se convencionou chamar de “assembleísmo imobilizante”. Muitos temem, que se discuta *ad eternum et ad nauseam*, devido às diferentes posições e interesses econômicos-políticos. Quer

dizer, as assembleias podem ser aparelhadas por interesses partidários e até mesmo antidemocráticos. Nesses casos, a argumentação emprega a repetição persistente de uma premissa até o ponto de causar “náusea” e a desistência do interlocutor. Daí a importância de ver a assembleia como uma estratégia e não como a única forma de implementar a democracia nas instituições educativas.

O espaço das assembleias é promissor para experiências conceituais concretas e práticas de democracia na escola. Mas é preciso ter cuidados. De modo especial, o espaço das assembleias não pode se destinar unicamente à deliberação de conflitos. É um momento também para tomar consciência das conquistas pessoais e de grupo e projetar o futuro. Embora, discutir e resolver conflitos seja fundamental para a formação dos indivíduos e para a organização da instituição, também é importante oferecer às gerações mais novas a oportunidade de perceber os benefícios da democracia. Num momento em que a democracia sofre ataques impiedosos e a despolitização é a meta daqueles interessados na volta do autoritarismo, nada mais oportuno que desmistificar o discurso da democracia como defesa da pior forma de governo e a política como espaço da corrupção. Argumenta Honneth (2014, p. 390):

A diferencia de las otras esferas de la libertad social, como habíamos visto, la participación en la vida pública democrática y, con ella, el ejercicio de la libertad allí radicada requieren, en primer lugar, una decisión individual de poner los objetivos privados por detrás del bienestar común, para trabajar cooperativamente con otros en pos de una mejora de las condiciones sociales de vida; en las democracias modernas, por lo común, los motivos para tal compromiso público provienen, como lo sabía Durkheim, de las fuerzas cohesivas de una solidaridad ciudadana que obliga a los miembros a sentirse responsables unos por otros y, en caso necesario, a hacer sacrificios.

Enfim, a instituição educacional como espaço público precisa, além de proporcionar tempo livre, ser um ambiente onde a igualdade de inteligências e a liberdade sejam respeitadas. Isso não significa aceitar que as novas gerações façam o que quiserem, mas também não significa aceitar a coerção externa como caminho de liberdade. Trata-se, sobretudo, de entender a liberdade como uma construção intersubjetiva. Nos termos de Honneth, dependemos dos outros para tornar-nos indivíduos livres e autônomos. O exercício da liberdade, num contexto complexo e plural como o nosso, representa uma tarefa hercúlea, pois, afinal, a verdadeira liberdade exige que reconheçamos os outros, os diferentes, como sujeitos dignos de amor, respeito e estima.

#### 4.4 Reconhecimento, liberdade e cooperação

Retomando os argumentos até aqui expostos, preciso destacar novamente o meu entendimento da instituição educacional como um *espacio público* de oferta de *tempo livre* para a educação das novas gerações. Nesse sentido, argumentei sobre a emancipação como o reconhecimento da igualdade de inteligências. Quer dizer, toda ação educativa deve se orientar pela compreensão dos educandos como seres humanos portadores da capacidade de comunicar, pensar e agir. Não é o fato de serem mais novos que os faz diferentes das gerações adultas. Eles possuem as mesmas capacidades. A diferença fundamental está na nossa responsabilidade com o mundo e com essas gerações mais jovens. As gerações adultas são iguais às mais jovens enquanto seres portadores de direitos, mas são diferentes porquanto têm experiência e conhecem a correlação de conteúdos, saberes e mundo que os mais jovens ainda não alcançaram. Nesse sentido, resgatar a educação e suas instituições formais como instituições democráticas significa retomar o compromisso com a sobrevivência e a consolidação da democracia e, portanto, com a possibilidade de renovar o mundo.

Enfrentar os desafios característicos das sociedades complexas e plurais requer uma viragem nos processos educativos que passa pela compreensão da instituição educacional como *espacio público* responsável pelo *tempo livre* de aprendizagem e renovação do mundo. No entanto, há tempos, a instituição educacional se encontra numa encruzilhada: ou educa com prazer ou educa com dor. Quer dizer, ou a instituição opta por práticas prazerosas de ensino ou por práticas que tratem o conhecimento como fruto do esforço de fazer o que não se gosta. A respeito, lembro uma passagem do livro *Como una novela* de Daniel Pennac (1993, p. 77-78):

La escuela no puede ser una escuela del placer, el cual supone una gran dosis de gratuidad. Es una fábrica necesaria de saber que requiere esfuerzo. Las materias enseñadas en ella son los instrumentos de la consciencia. Los profesores encargados de estas materias son sus iniciadores, y no se le puede exigir que canten la gratuidad del aprendizaje intelectual cuando todo, absolutamente todo en la vida escolar – programas, notas, exámenes, clasificaciones, ciclos, orientaciones, secciones –, afirma la finalidad competitiva de la instrucción, inducida por el mercado de trabajo.

Pennac está certo, sobretudo, num ponto: o mercado exerce forte influência sobre as instituições educativas. Além disso, é preciso ter o cuidado de não cair na disjunção entre prazer ou esforço. Pressupõe-se ser necessário escolher um dos dois caminhos. Vários pedagogos modernos e contemporâneos nos brindaram com técnicas e práticas que mostram

ser possível tornar a aprendizagem mais prazerosa, embora se deva reconhecer que se trata de trabalho que exige empenho, esforço e dedicação, nem sempre lúdicos. Vejamos, por exemplo, nossa relação com o livro. A relação com o livro poder ser apenas tédio e esforço exigente. No entanto, outra pessoa pode ter uma experiência com o livro profundamente prazerosa. Ainda assim, por mais interessante que seja o assunto e primoroso o estilo de um livro, ele sempre exige do leitor concentração e imersão ao mundo do autor. Talvez o maior engano esteja em confundir esforço e sofrimento. É claro que o prazer deve existir nas instituições educativas, mas é uma ilusão imaginar que tudo seja prazeroso. Estudo é trabalho: o trabalho de si mesmo. E trabalho exige esforço, opção, sacrifício.

Como se vê, as instituições educativas estão diante de muitos desafios. Posto isso, é importante destacar que todas essas dificuldades estão, por assim dizer, contagiadas pela ampliação do individualismo. Sejam as novas tecnologias da informação e comunicação, sejam as exigências do mercado de trabalho ou mesmo a pluralidade e a diferença que, ao invés de ser saudada, é motivo de desprezo, todas tendem a acentuar o individualismo e o modo solitário de vida. Daí a importância das instituições educativas como espaços públicos não apenas para a socialização do conhecimento acumulado, mas principalmente para promover práticas de cooperação.

Para Honneth, a defesa da educação pública é necessária, pois compete às instituições educativas estimular o reconhecimento do Estado, ou seja, do público. Entregar a educação nas mãos das instituições privadas significa negar às pessoas carentes de recursos, o direito básico do acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade. Negar esse direito é uma das formas mais primárias de desrespeito. Nesse caso, o indivíduo não adquire o autorrespeito necessário para conviver em condições de igualdade com os outros. E essa condição é fundamental para o futuro das sociedades democráticas. Afirma Honneth (2013, p. 552):

Mas quanto mais longe forem levadas essas reflexões inicialmente só tentativas, quanto mais decisivamente, portanto, a escola pública fosse concebida como eticamente neutra, para colocar no lugar dela um sem-número de escolas privadas com vínculo cosmovisivo, tanto mais acentuadamente a sociedade democrática perderia o quase único instrumento de que ela dispõe para a regeneração de seus próprios fundamentos morais. Neste sentido, o conflito em torno do sistema escolar estatal, independentemente de ele dizer respeito à sua estruturação, aos currículos ou aos métodos empregados, sempre é também uma luta pela viabilidade das democracias para o futuro.

A necessidade do vínculo entre educação e democracia, e entre instituições educativas e Estado, está presente nas reflexões de Honneth. Em seus argumentos, destaca

tanto a importância da tradição da educação democrática, quanto a necessidade da configuração de instituições educativas capazes de prover aos cidadãos as competências e habilidades necessárias para o futuro das sociedades democráticas. Neste sentido, a sua insistente argumentação a favor da formação intersubjetiva das identidades ganha força em meio a uma sociedade que aprofunda significativamente o individualismo.

Nas seções anteriores, ponderei sobre a importância de entender as instituições educativas como *tempo livre* e *espaço público*. Mas esse entendimento poderia seguir mantendo as bases de uma educação focada somente na formação individual. A tese forte honnethiana da intersubjetividade nos proporciona a oportunidade de pensar a lógica das instituições educativas de forma cooperativa. Quer dizer, não se trata apenas de reconhecer o indivíduo como um sujeito portador de uma inteligência igual a dos outros. Trata-se de organizar as práticas educativas de tal forma que o indivíduo compreenda a sua dependência dos outros para a formação de sua identidade.

Essa tarefa não é nada simples. Afinal, reconhecimento não é tolerância e, menos ainda, significa a instrumentalização do outro. Tolerar significa não agredir o outro, mas isso não implica que o outro seja reconhecido. Tal postura transparece em frases que costumamos ouvir como: “não tenho nada contra homossexuais, mas também nada a favor”. Por outro lado, também não se trata de assumir o outro como um instrumento. O reconhecimento só ocorre quando o sujeito assume que sua própria autonomia e a liberdade dependem da aceitação do outro como um igual em direitos e diferente nas competências e habilidades, tornando ambos estimados socialmente.

Para que esse processo de constituição do reconhecimento ocorra, é de vital importância que seja estimulado desde cedo na vida das pessoas. As novas gerações precisam aprender a conviver, a cooperar, a trabalhar juntas na constituição de si. Na verdade, de acordo com Winnicott, como já mostramos anteriormente, a *cooperação* é uma forma de relacionamento que já pode ser percebida na relação entre o bebê e a mãe. Ele aprende rapidamente que precisa da ajuda do adulto para satisfazer suas necessidades mais vitais. Historicamente, é fato que temos lutado contra a natureza da criança. Ela é curiosa e cooperativa desde a infância, embora no início da vida essa cooperação tenha contornos egoístas. Afinal, é natural que o bebê ainda totalmente dependente só busque satisfazer suas necessidades.

No primeiro capítulo, refletindo sobre as sociedades complexas e plurais, destaquei como nos dias atuais o individualismo vem se exacerbando. Inclusive as próprias instituições educativas adotam práticas pedagógicas baseadas na lei do cada um por si e todos

contra todos. No lugar da cooperação e da solidariedade, estimula-se o individualismo e a competitividade quando as instituições educativas deveriam despertar e estimular nas crianças as habilidades para a cooperação e para a deliberação democrática.

Práticas de cooperação são a oportunidade das novas gerações experimentarem desde cedo uma comunidade democrática. Dewey e Honneth também acreditam na importância da formação de hábitos práticos próprios de uma sociedade democrática. No entanto, para que isso seja possível, o indivíduo precisa ser reconhecido, respeitado e estimado para se sentir seguro para participar de uma comunidade de cooperação. Compete aos educadores e às instituições educativas fomentar o ambiente cooperativo no qual as crianças possam despertar e adquirir competências e habilidades cooperativas.

Honneth explica que autoconfiança como forma de reconhecimento se revela desde cedo nas relações familiares, na amizade e posteriormente nas relações amorosas. Ainda que esta forma de reconhecimento esteja relacionado às relações mais íntimas, nada impede que tal reconhecimento também esteja presente nas instituições educativas. Sobretudo no contexto atual em que as crianças chegam a escola ainda muito novas é preciso garantir formas de reconhecimento para que elas se sintam confiantes e seguras para participar da comunidade educacional.

Infelizmente, os temas da amizade e do amor geralmente são vistos de forma equivocada no ambiente educacional. Ou se nega a importância desses tipos de relacionamentos para a formação da identidade dos sujeitos, ou, por outro lado, a abordagem desses temas é muito superficial. Desde Rousseau, tornou-se obrigatório pensar a importância do afeto e do cuidado para a educação. No entanto, se, de um lado, as instituições educacionais deixaram de lado as práticas de opressão e de punição que eram comuns no passado, de outro, o ambiente educacional tornou-se muito semelhante ao de uma fábrica nos moldes fordistas: é frio, as atividades são repetitivas, parceladas e monótonas, com a velocidade e ritmo estabelecidos independentemente do educando.

Honneth, seguindo Durkheim, fala da importância da incorporação de hábitos democráticos por meio do afeto. As crianças deveriam, em primeiro lugar, experimentar práticas capazes de contribuir para elas incorporarem determinadas regras de convivência sem forçá-las a aceitarem essas regras. Poderíamos, por exemplo, seguindo as contribuições de Winnicott (2002), falar da relação estabelecida entre a mãe e o bebê na amamentação. De acordo com o psicanalista inglês, a amamentação ao seio pode se constituir na primeira experiência de um sentimento muito importante para o ser humano: o amor.

A amamentação, no princípio, é apenas um movimento vigoroso de gengiva do bebê. Aos poucos, contudo, o bebê passa a morder, arranhar, chutar, puxar os cabelos da mãe e a gritar. Para Winnicott, nesse estágio, é como se o bebê quisesse destruir sua mãe. Tudo depende de como a mãe reage a essas agressões. Se ela perceber que está sendo destruída e se proteger sem ferir o filho ou mesmo sem qualquer tipo de retaliação, pode estar aí brotando uma experiência muito valiosa para ela e, sobretudo, para o bebê.

A mãe deve sobreviver a esses ataques. Se ela sobreviver a essa tentativa de destruição, a palavra amor ganha significado para o bebê. Afinal de contas, aquele ser que ele atacou e tentou destruir, ao invés de lhe responder com violência, reage com carinho, atenção e compreensão. Winnicott (2002, p. 26) afirma: “é como se o bebê pudesse dizer para a sua mãe: ‘Eu a amo por ter sobrevivido à minha tentativa de destruí-la. Em meus sonhos e em minha fantasia eu a destruo sempre que penso em você, pois a amo’”.

Quer dizer, o afeto da mãe faz o bebê incorporar o respeito por ela. Ele percebe a importância de seguir essa regra para sua alimentação e, ao mesmo tempo, adquire confiança naquele ser que devolve a agressão com carinho, cuidado e afeto. O detalhe, nessa situação, está no fato do bebê ainda não ter conhecimento sobre o que é uma regra e, menos ainda, sobre sua validade. Daí a importância das práticas educativas afetuosas no início da vida escolar. Com o passar do tempo, outras práticas podem ser incorporadas com o objetivo de estimular a deliberação sobre as regras. Mas isso só é possível respeitando o desenvolvimento físico e psíquico das crianças.

Para os fins do reconhecimento no padrão do direito, ganha importância a igualdade de inteligências como fundamento das instituições educativas. Ou, como diz Honneth, reconhecimento *antecipatório*. Se uma criança não for reconhecida como igual a qualquer outro colega e, inclusive, aos educadores, ou seja, como alguém que possui a capacidade de se comunicar, de pensar e agir como qualquer outro, então a instituição estará inibindo o acesso dessa criança ao autorrespeito. Quer dizer, o indivíduo precisa antes ser respeitado como igual, para depois ser reconhecido por aquelas capacidades e habilidades que o farão ser estimado pela sua contribuição social.

Nesse sentido, é de fundamental importância a criação de comunidades de cooperação. Como venho destacando desde o segundo capítulo, Honneth está de acordo com a tradição da educação democrática. Contudo, ele não está de acordo com as teses que defendem a formação individual da autonomia. Pelo contrário, seguindo sempre de perto sua tese da formação intersubjetiva da identidade dos sujeitos, ele argumenta em defesa das teses de Durkheim e Dewey:

Neste sentido, os dois pensadores não são da opinião, atualmente defendida com frequência, de que a escola deve servir primordialmente à formação da autonomia individual; a imagem de educação deles se caracteriza, pelo contrário, de modo consentâneo, pela ideia de ensinar aos alunos uma percepção certa do que significa entender o colega como um parceiro com direitos iguais num processo comum de aprendizado e investigação. Para que a escola pública volte a gerar em cada nova geração as formas de comportamento que são vitalmente necessárias para a formação da vontade democrática, ela deve apostar muito mais fortemente na habituação a uma cultura associativa do que na transmissão unilateral de princípios morais (HONNETH, 2013, p. 556).

Nesta passagem, podemos perceber que Honneth se preocupa em acompanhar a tese de uma educação moral não como uma disciplina com o objetivo de transmitir valores e princípios morais. Trata-se de pensar a educação moral como a convivência em uma cultura de cooperação. Como foi dito anteriormente, só com a maturidade as crianças desenvolvem a capacidade de deliberar sobre a validade ou não de determinados valores ou normas. Inicialmente, é necessário um ambiente que lhes proporcione o entendimento de sua dependência dos outros para a formação da sua identidade. Quer dizer, é gerando situações nas quais a criança precisa se colocar no lugar do outro, deliberar e tomar decisões, que estamos colaborando para sua formação moral e, por consequência, para a renovação da democracia.

O conceito de cooperação é muito importante para Honneth. Inclusive ele o utiliza para defender uma possibilidade de enfrentar dois dos grandes desafios educacionais do nosso tempo: a revolução iniciada pelas novas tecnologias da informação e comunicação e a convivência cada vez mais evidente de crianças com crenças, valores, objetivos e culturas diferentes. No caso da primeira, Honneth não está entre os defensores do banimento dessas novas tecnologias do ambiente educacional. Pelo contrário, para ele, é preciso pensar com cuidado e seriedade quais são os benefícios dessas novas tecnologias e em que situações elas se configuram em obstáculos para a emancipação.

Autores como Nicholas Carr (2011) e Mark Bauerlein (2011) procuram denunciar os perigos relacionados ao computador e as novas tecnologias da informação e comunicação. O último prefere defender teses mais radicais, sugerindo reduzir o acesso a essas tecnologias nos primeiros anos de aprendizagem. Seus trabalhos apresentam excelentes contribuições sobre os perigos relacionados a essas novas tecnologias. No entanto, a posição adotada por Mark Bauerlein parece ignorar que, mesmo retirando o acesso a esses meios no ambiente educacional, as novas gerações terão acesso a eles no ambiente externo.



Mais interessante parece o trabalho da psicóloga e socióloga americana Sherry Turkle. Professora naquele que é considerado o maior instituto de tecnologia do mundo, o Instituto de Tecnologia de Massachusetts – MIT, ela tem pesquisado e publicado sobre como a relação dos seres humanos com as novas tecnologias afeta sua relação com o mundo e com os outros. Seu livro *Alone Together: Why we expect more from technology and less from each other* (2012) (traduzido livremente como *Sozinhos juntos: porque esperamos mais da tecnologia e menos dos outros*) mostra como a tecnologia está mudando a forma como as pessoas se relacionam umas com as outras e constroem suas vidas internas. Sua preocupação é de ordem psicológica e sociológica.

Nos seus livros anteriores, Turkle enfatiza a profusão de oportunidades para cultivar a identidade que os computadores e as redes sociais oferecem para as pessoas. Em *Alone Together*, ela nos apresenta uma visão mais pessimista, argumentando que as novas tecnologias têm feito da conveniência e controle uma prioridade enquanto reduzem as expectativas que temos dos outros. Quer dizer, as novas tecnologias nos oferecem a sensação de controle. Podemos escolher o que queremos ver, com quem falamos, quando falamos. Temos a sensação de que o mundo está a um clique e sob nosso controle.

Podemos ter uma conversa nas redes sociais? Podemos. Mas nas redes sociais temos o controle. Podemos pensar, escrever e apagar se acharmos conveniente. Numa conversa real, não temos total controle sobre o que comunicamos. Além disso, uma vez comunicado, não se pode voltar atrás e apagar. O computador e as novas tecnologias da informação e comunicação nos oferecem a oportunidade de nos apresentar da forma como acharmos apropriado. Redigimos, apagamos e editamos o que somos. Toda a riqueza presente nas relações humanas é ignorada.

As relações humanas são confusas e exigentes. E nisso está sua riqueza. De acordo com Turkle, nós estabelecemos conversas para aprendermos a conversar com nós mesmos. Nesse sentido, fugir de uma conversa ou de uma relação no mundo real pode comprometer a nossa capacidade de autorreflexão. Do ponto de vista da educação, essa capacidade é fundamental para o desenvolvimento das crianças. O modo como estamos nos apropriando dessas novas tecnologias nos faz querer evitar o contato e a convivência no mundo real. Afinal, no mundo virtual podemos escolher a hora, a rede, as pessoas e o tempo disponível para uma conversa.

Para Turkle, com as promessas das novas tecnologias, nós aprendemos a esperar mais da tecnologia do que dos outros seres humanos. Isso acontece porque vivemos um dilema: não queremos estar sozinhos porque temos medo da solidão. Para dar conta da

solidão, desenvolvemos tecnologias que nos oferecem a impressão de estar conectados. Mas isso ocorre apenas no mundo virtual. Uma amizade no mundo real é um relacionamento exigente. No mundo virtual, pelo contrário, as amizades são editadas e não precisam de intimidade.

Estar verdadeiramente sozinho é fundamental para a formação da identidade psíquica. Turkle defende, no entanto, que nos dias atuais nos isolamos com a falsa sensação de que estamos conectados. Quer dizer, nem estamos verdadeiramente sozinhos e nem estamos verdadeiramente conectados. Nos relacionamos com essas máquinas virtuais como se elas fossem outras pessoas, porém, pessoas que estão sob o nosso controle. Com esse controle, nos aproximamos mais e mais do objetivo de acalmar nosso medo de ficar sozinhos.

Dessa tese Turkle tira uma conclusão fundamental: se não formos capazes de estar verdadeiramente sozinhos, então estaremos, efetivamente, cada vez mais sozinhos. É preciso aprender a ficar sozinho. Essa experiência possibilita o desenvolvimento da autorreflexão. Por isso, a autora não defende que se desliguem os aparelhos. Se aprendermos a estar sozinhos, então desenvolvemos a autorreflexão. Desenvolvendo essa capacidade, seremos capazes de estabelecer uma relação mais consciente com esses aparelhos. Zoë Neill Readhead, filha de A. S. Neil, fundador da Escola de Summerhill, foi também aluna, mãe e diretora de uma das democracias educacionais mais antigas do ocidente. No seu livro, intitulado *Summerhill Hoy*, Readhead (2012, p. 17) nos fala da importância de estar sozinhos para a formação das novas gerações:

Esta es una de las virtudes de Summerhill: permite a la gente estar a solas y tener su espacio. A la mayoría de adultos les gusta estarlo alguna vez, pero para los niños hay pocas oportunidades, porque normalmente aparece algún mayor preocupándose por ellos y queriendo ofrecer su ayuda. A veces está bien no tener ayuda ninguna, simplemente estar en tu propio espacio.

Nesse sentido, Turkle defende que devemos voltar a conversar realmente. Falar uns com os outros. Na conversa real, erramos, tropeçamos e dizemos coisas das quais nos arrependemos. Isso revela quem somos verdadeiramente. Diferentemente do mundo virtual e conveniente, na vida real temos de enfrentar conversas e relacionamentos que nos incomodam. Mas essa é a riqueza humana. Nessas experiências podemos conhecer os outros e conhecer mais a nós mesmos.

Estar conectado o tempo todo nos faz experimentar um falso sentimento de não estarmos sozinhos. Mas são os relacionamentos reais que possibilitam a experiência de apreciar e estimar os outros pelo que eles são de verdade. Para Honneth essa experiência é

fundamental. Do contrário, estaríamos usando os outros como instrumentos enquanto são úteis, substituindo-os, em seguida, por outros mais convenientes para o fortalecimento da nossa frágil identidade. Sobre o desafio com as novas tecnologias, argumenta Honneth (2013, p. 559-560):

Certamente é tarefa do ensino escolar preparar técnica e socialmente os alunos para o uso dessa nova mídia, mas o enfrentamento conjunto de suas consequências históricas nem de longe deve se esgotar nisso. Parece-me, além disso, necessário averiguar em conjunto, na verificação experimental do surgimento de temas e conhecimentos digitalmente disseminados, onde se encontram, além dos potenciais, também os limites e as ameaças da nova mídia [...] As alunas e os alunos deveriam ser preparados, por meio da utilização cooperativa do computador – portanto, inteiramente de acordo com o que preconizava Dewey –, a fazer uso mais tarde, de maneira autônoma, dos novos instrumentos da formação da vontade política.

Outra vez podemos constatar a importância do conceito de cooperação para Honneth, especialmente quando se trata de pensar a educação e as instituições educativas. De acordo com o autor, outro grande desafio para essas instituições está na convivência cada vez mais próximas de crianças com crenças, valores, objetivos e culturas diferentes. Da forma como estão organizados esses espaços, acentuamos o individualismo e nos isolamos das pessoas ou grupos que não partilham dos mesmos valores e objetivos.

Para Honneth, a riqueza escondida na possibilidade desses relacionamentos é fundamental para a formação das novas gerações. Elas podem experimentar o enfrentamento com outras culturas e aprender a fortalecer sua própria identidade sem deixar de reconhecer o valor das culturas diferentes da sua. Não se trata de assumir a outra cultura instrumentalmente. Pelo contrário, partindo da sua tese da formação intersubjetiva da identidade, Honneth defende uma comunidade de cooperação onde essas culturas possam ser partilhadas e apropriadas.

A ideia da educação democrática, que quis lembrar com minha palestra, já tem a resposta para a primeira parte, a parte metodológica dessa pergunta: quanto menos o aluno ou a aluna for visto, no ensino, como um sujeito isolado, produtor de desempenho, portanto quanto mais fortemente ele ou ela for tratado como membro de uma comunidade de aprendizado cooperativo, tanto mais provavelmente devem se estabelecer entre eles formas de comunicação em que diferenças culturais podem ser não apenas aceitas ludicamente, mas compreendidas como oportunidades de enriquecimento mútuo (HONNETH, 2013, p. 560).

Claro está que Honneth aposta fortemente na cooperação como o método mais fecundo para a educação. Certamente, pode-se objetar que não há novidades nessa escolha. Afinal, o próprio Honneth reconhece a importância desse conceito na tradição democrática.

Mas também devemos recordar a sua filiação à tradição da Teoria Crítica. Isso significa que ele não está preocupado em apresentar algo rigorosamente novo, mas resgatar os potenciais emancipatórios presentes na própria realidade educacional. Seguidor da tradição da teoria crítica, ele percebe na cooperação a possibilidade de uma formação capaz de enfrentar os desafios típicos das sociedades complexas e plurais.

Para Honneth é fundamental entender o outro, não como uma limitação, mas como uma condição para a liberdade individual (2014, p. 186). Na cooperação podemos explorar nossos valores, nossos limites e nossa própria identidade. Diante dos acelerados processos de flexibilização e individualização, a cooperação pode contribuir para resgatarmos a capacidade adormecida de se sentir dependente dos outros. Num contexto no qual os problemas já não são locais, mas globais, é fundamental resgatar essa capacidade de trabalhar com os outros na busca de soluções coletivas.

Pensar numa instituição educativa comprometida com a democracia exige o compromisso com a autonomia e a descentralização do poder. Vejamos o exemplo da Finlândia, país que mais tem avançado quando o assunto é educação pública. Se, de um lado, é verdade que a Finlândia possui um currículo comum nacional, de outro lado, é verdade também que as escolas e os professores têm ampla autonomia para, a partir do referencial nacional, formular seu currículo específico. Desse modo, os diretores de escola e os professores contam com bastante autonomia e liberdade de atuação. O currículo nacional passou a ser menos detalhado e funciona mais como uma orientação geral que deixa a cargo dos estabelecimentos de ensino a escolha sobre o quê e como será ensinado, incluindo os livros e materiais didáticos a serem utilizados.

Certamente, não se trata de copiar o modelo finlandês. Pelo contrário, uma educação democrática parte do princípio de que a comunidade escolar pode e deve decidir o seu futuro. Contudo, é preciso ter o cuidado de não cair em experiências antidemocráticas. É o caso do modelo americano analisado por Amy Gutmann (2001). Funciona? Em alguns casos sim, mas tem algumas condições que são extremamente polêmicas. Primeiro, a comunidade financia sua escola. A comunidade contrata e descontrata professores. A comunidade decide sobre orientação ideológica, religiosa etc. Uma escola pode impor o darwinismo e a outra o criacionismo. Quem não se enquadra, no caso de professores e funcionários, é demitido, e no caso dos educandos é 'convidado' a se transferir para outra instituição.

No entanto, a experiência americana deve servir de alerta e não de obstáculo à concretização de instituições educativas mais democráticas. Afinal, no caso do Brasil, um país de extensão e números continentais, onde encontramos climas, geografias e culturas distintas,

descentralizar e oferecer autonomia é fundamental para avançarmos na construção de instituições educativas democráticas. Quando o estado é capaz de oferecer autonomia para as instituições educacionais ele também envia um recado às novas gerações: vejam, nós confiamos nos professores, nas direções, nas coordenações pedagógicas e inclusive em vocês para decidirem o que e como estudar.

Enfim, a educação pode ser uma atividade prazerosa. Mas ela não é só isso. Isso não significa assumir a educação como um ato de violência. Mas precisamos reconhecer que muito do que aprendemos exige esforço, entrega, concentração e dedicação. Também não podemos ignorar que aprendemos muito quando erramos ou enfrentamos crises em nossa aprendizagem. Inclusive a própria cooperação não é uma prática simples. Ela exige a nossa capacidade de ouvir atentamente os outros e de colocar nossos interesses em segundo plano para deliberar sobre o que é melhor para todos.

#### **4.5 Por uma pedagogia do *assombro***

Durante todo este capítulo, procurei pensar a educação e, de modo especial, as instituições educativas como ambientes onde a igualdade de inteligências seja reconhecida e os educandos possam experimentar os conteúdos e os saberes cooperativamente. Além disso, abordei a instituição educativa como um espaço público capaz de oferecer tempo livre para aprendizagem. Esses ideais estão relacionados à tradição da educação democrática. Contudo, gostaria de finalizar abordando um potencial emancipatório que pode ser recuperado.

O ser humano manifesta curiosidade desde o nascimento. O mundo que o cerca e os outros seres humanos com quem interage compõem a primeira fonte de curiosidade do bebê. A dificuldade fundamental nesse caso está no processo de adestramento dessa capacidade pelos pais e pelas instituições. Quer dizer, seja em casa ou nas instituições educativas, a criança passa de um estado em que todas as coisas a espantam e lhes causam curiosidade para um estado de *sonambulismo* ou, como gostaria de chamar, um estado *zumbi*.

Nossas crianças são cheias de vida nos primeiros anos da escola. Nos últimos, são como sonâmbulos ou zumbis, de alguma forma estão vivos, mas nada ao seu redor lhes provoca ou lhes causa indignação. Na verdade, a própria lógica do reconhecimento é quebrada se o indivíduo permanece nesse estado de sonambulismo ou zumbi. Não existe luta por reconhecimento se o indivíduo não se sente desrespeitado. Nos termos de Honneth, a

evolução moral das sociedades está relacionada diretamente às experiências de desrespeito e, conseqüentemente, às lutas por reconhecimento.

No seu diálogo *Teeteto* (2007), Platão afirma que a filosofia começa com a admiração, com o *assombro*. *Tò thaumázein* é o verbo grego admirar-se, *assombrar-se*. Trata-se de um estado que nos atinge quando nos defrontamos com algo estranho por ser “*thaumaston*”, quer dizer, extraordinário, *assombroso*. No verbo *tò thaumázein* se encontra a raiz *thea* que significa ver, olhar. Ver e olhar atentamente o objeto que se manifesta e provoca a vontade de saber. Assim teria nascido a Filosofia.

Na longa tradição da filosofia, outros filósofos, como é o caso de Aristóteles, seguiram de perto a definição platônica. No entanto, parece-me uma definição que poderia muito bem estar relacionada à educação. Afinal, trata-se de um apetite natural do ser humano. Nascemos e o mundo que nos cerca naturalmente nos provoca esse sentimento. Quem não experimenta o *assombro* e não vive para o *assombro* perde esse apetite natural e está no caminho da desumanização. O ser humano sem *assombro* é como um *zumbi*.

Muitas instituições educativas<sup>27</sup> trabalham baseadas em uma pedagogia que eu gostaria de chamar de *Pedagogia Zumbi*. Isto é, elas existem, mas no fundo estão mortas. O resultado de uma instituição, que tem se caracterizado por aniquilar essa disposição natural do ser humano para o *assombro*, só poderia resultar na formação de indivíduos zumbis. Quando pensamos sem *assombro* somos como zumbis, mortos vivos, indivíduos governados por um piloto automático que já pensou e decidiu tudo por nós e que dirige nossa ação sem o menor indício de dúvida, choque, gratidão ou alegria. Diz Jorge Fernández Gonzalo (2011, p. 124) em seu livro *Filosofía Zombi*:

Los únicos supervivientes en un mundo de afecciones impostadas y de encuentros virtuales no son otros que los más claramente expuestos a la recepción mediáticas, a las valoraciones y opiniones del otro y a las numerosas reglas y disparatadas intervenciones de una organización que guía sus rutinas diarias y que codifica casi policialmente el relato de sus vidas. Adáptate a la mediocridad de las modernas interrelaciones o no podrás ser un zombi como nosotros, un zombi con fama y poder, disoluto y juerguista. En un mundo apocalíptico de plagas de no-muertos los únicos supervivientes resultarán ser los más zombis: una serie de personajes superficiales, con rencillas ingenuas y de un claro infantilismo afectivo – pero altamente productivo a la hora de forjar lazos sociales y atraer simpatías mediáticas – o con relaciones esporádicas y triviales por el desgaste de sus herramientas sentimentales y expresivas.

---

<sup>27</sup> Felizmente há muitos gestores, professores e críticos que muito se assombrom. Há centenas de revistas da área de educação no país que se dedicam a provocar o *assombro*. *Educação e Sociedade*, para citar uma, há meio século tem contribuído para pensar a educação criticamente.

Viver como um zumbi significa ignorar nossas habilidades mais elementares. Precisamos resgatar a nossa disposição original de olhar para o mundo com assombro, quer dizer, olhar o mundo criticamente. As instituições educacionais devem promover esse olhar, mas não como um olhar acrítico. Na infância, a criança se assombra com o mundo e consigo mesma sem ainda refletir criticamente. Com o passar dos anos, podemos promover e resgatar o assombro como uma atitude marcada pela maturidade e pela consciência de que tudo que nos cerca é um mistério a ser desvendado.

Uma pedagogia do assombro não aceita o fundamentalismo. Pelo contrário, na tradição de uma educação democrática, isso significa combater posturas intelectuais e morais que pretendem apresentar a realidade com uma explicação pronta e acabada. Uma pedagogia do assombro significa deliberar sobre o modo como cada um vê a realidade. Não significa assumir o relativismo, afinal este também é uma forma de fundamentalismo. Importa aceitar a vida e nossas relações como um mistério e manter acesa a chama do assombro. Nesse sentido, assombrar-se significa criticar, indagar nossos sentidos e não aceitar passivamente a realidade posta.

Tradicionalmente, as gerações adultas ajudam as novas gerações a eliminar o assombro. Fazemos isso porque o assombro não possui apenas conotações alegres e prazerosas. Ele implica também em conflito e desconforto. O assombro nos exige força e coragem para enfrentar a realidade como ela é e não como nos disseram que ela é. O assombro exige abertura e atenção. Precisamos estar dispostos a refletir sobre o mundo e nossa relação com o mundo e com os outros. Daí a importância destacada anteriormente de aprender a ficar sozinhos. Ou seja, precisamos estar sozinhos com nossa própria identidade para desenvolver a capacidade da autorreflexão.

Assombrar-se com o mundo e com as relações significa estar aberto verdadeiramente ao outro e estar disposto a abandonar a compreensão limitada do mundo; sair da nossa concha. Derrubar as paredes do mundo particular para olhar o que existe fora dele. Como se vê, o assombro possui uma dupla perspectiva: por um lado, assombrar-se com o mundo é uma experiência prazerosa, mas, por outro, também é uma experiência exigente e desconfortável. Viver como um zumbi, ao contrário, não causa desconforto. O único desconforto do zumbi é a necessidade de se alimentar. Mas ele não delibera, não pensa e não se comunica; para ele tudo está decidido previamente.

Essa metáfora me parece muito fecunda. Afinal, muitas vezes vivemos como se a realidade não nos afetasse: o outro existe, mas como alimento. Quer dizer, eu não o reconheço, mas o instrumentalizo, tomando-o como condição de minha sobrevivência. No

caso das instituições educativas, podemos perceber que estão orientadas para a formação de uma inteligência desencarnada da realidade. Fazendo uso de outra metáfora, a criança quando chega ao mundo, e mesmo quando ela, já mais crescida, chega à escola, encontra-se como num bosque denso e escuro. A criança se *assombra* com aquela situação. Ao mesmo tempo, o bosque aguça sua curiosidade e gera o medo do desconhecido. Qual a melhor forma de lidar com esse medo e essa escuridão? Não podemos enfrentar sozinhos as maravilhas e os perigos desse bosque, mas podemos estar abertos ao testemunho de quem nos antecedeu nessa aventura. Podemos partilhar nossas preocupações e nossas possíveis respostas a respeito dos desafios desse bosque.

As instituições educativas poderiam se orientar pela Pedagogia do assombro. Poderiam alimentar, cultivar e provocar o assombro. Se no passado tínhamos crianças amedrontadas pelas práticas pedagógicas disciplinares e violentas, no presente observamos a formação de uma geração zumbi. A única situação que lhes causa desconforto é a própria sobrevivência. Perdemos ou anestesiámos a capacidade de assombrar-nos com o mundo e com os outros. Na verdade, diante de uma educação orientada por conteúdos e saberes estabelecidos, naturalizados, as novas gerações experimentam a vida como se tudo fosse normal. Violência, preconceito, fome, problemas ambientais, distribuição de renda, corrupção etc. não espantam. Aceitam com naturalidade situações que deveriam assombrar.

O verbo **Θαυμάζω** carrega em si diversos significados: admirar-se, espantar-se, surpreender-se, assombrar-se etc. Adotei o significado de assombro porque me parece mais adequado ao sentido dessa experiência. Quer dizer, trata-se de uma experiência com duplo significado: o assombro causa espanto, mas também causa desconforto. Assombrar-se com o mundo carrega em si uma experiência prazerosa e incômoda. Prazerosa porque a descoberta nos causa satisfação de compreender determinada realidade. Incômoda porque aprender é tarefa exigente e que, muitas vezes, revela algo que não se gostaria de saber. Na filosofia, o assombro é a raiz da crítica, da desnaturalização.

Honneth se concentra, por exemplo, nas formas de desrespeito. Faz isso porque entende o avanço moral das sociedades como resultado de lutas por reconhecimento. Lutas que são motivadas por experiências incômodas. No entanto, como foi dito anteriormente, existe a possibilidade do sujeito não perceber determinadas ações como negação de reconhecimento. Ou, mesmo percebendo, pode se acomodar diante da dificuldade de lutar com os outros pelo reconhecimento como sujeito digno de confiança, respeito e estima. Retomando nossa metáfora, diante do bosque denso e escuro, o sujeito pode cooperar com os



outros para conhecer e desbravar esse bosque, ou pode simplesmente dar meia volta e se acomodar.

Assombrar-se com a realidade significa considerá-la como problema, imaginar o que ela não é e poderia ser, significa indagar, tentar entender como ela é, ou seja, não podemos assumir a realidade a partir de juízos prévios de como as coisas ou os outros são. Aqui reiteramos a importância da igualdade de inteligências e a segunda esfera do reconhecimento de Honneth. Precisamos garantir que as instituições educativas reconheçam os estudantes igualmente como seres humanos que se comunicam, pensam e agem. Evitar qualquer julgamento prévio sobre as capacidades das novas gerações irá proporcionar a elas a autoconfiança e o autorrespeito.

Além disso, a capacidade de cooperar é fundamental. Assombradas com o mundo e com os outros, as novas gerações precisam ser estimuladas a cooperar. Precisam aprender a trabalhar com os outros e oferecer à comunidade suas melhores habilidades. Falar de cooperação num contexto cada vez mais capitalista, materialista, instrumentalista e utilitarista pode parecer até estranho, mas é preciso lutar pelo desenvolvimento dessa capacidade de cooperar. Afinal, os desafios relacionados às sociedades complexas e plurais exigem soluções coletivas e não individualistas.

Pensar a educação e suas instituições no contexto complexo e plural significa resgatar duas disposições humanas originárias: o assombro e a cooperação, que não são isoladas, mas entrecruzadas. Até mesmo o assombro do bebê diante da mãe o faz perceber que precisa cooperar e se relacionar com a mãe para satisfazer suas necessidades. Por outro lado, a própria cooperação pode conduzir ao assombro, pois, é por meio dela que conhecemos melhor o mundo, os outros e a nós mesmos. O assombro não muda apenas o que conhecemos, ele muda também nosso modo de pensar e de agir.

Outra razão para adotar o assombro e não a admiração é a existência do que poderíamos chamar de admiração de rotina. Esse tipo de admiração podemos sentir rotineiramente por uma pessoa ou por um evento que presenciamos. No caso do assombro, a experiência é completamente diferente. A experiência do assombro nos causa desconforto; é como se os nossos pensamentos e percepções enfrentassem uma turbulência. É a vertigem da qual fala Sócrates no *Teeteto* de Platão. Com o assombro, o que julgávamos saber e dominar não parece mais algo tão certo; é uma experiência que balança nosso chão. Ou seja, no assombro nossas convicções, conhecimentos e valores são desestabilizados, desacomodados. O assombro permite que questionemos a nossa realidade, o mundo e o nosso relacionamento

com ele e com os outros. Deixar-se assombrar é reconhecer a própria ignorância, é perceber que não se sabe tudo.

A pedagogia zumbi tende a aprisionar ou adormecer na criança a capacidade de se assombrar. Oferecendo respostas, saberes e conhecimentos prontos, essa pedagogia resulta em mortos-vivos. Indivíduos que julgam saber tudo e não precisam dos outros. A pedagogia do assombro, por outro lado, pode permitir que o sujeito se sinta desacomodado, desorientado e carente de conhecimento.

Retomando a ideia, defendida anteriormente, das instituições educativas como tempo livre, ou como uma *bolha no tempo*, segundo palavras de Pennac, isso significa oferecer as novas gerações a possibilidade de se assombrarem frente ao mundo. Aos educadores cabe a tarefa de proporcionar o acesso aos conhecimentos e saberes sem pré-conceitos, sem pré-julgamentos. Trata-se de proporcionar aos educandos a possibilidade de se aproximar desses conhecimentos sem determinações e fundamentações prévias. Bloquear essa oportunidade não é apenas um problema pedagógico, é também uma violência, pois impede as novas gerações de experimentarem o mundo de uma forma diferente da nossa. Com Arendt, é possível afirmar que bloquear o assombro significa inibir a possibilidade das novas gerações renovarem o mundo.

Reconhecimento e assombro se unem na experiência da intersubjetividade. Quando nos relacionamos com os outros podemos experimentar o assombro, o mistério, a surpresa da igualdade e da diferença do outro. Contudo, Honneth alerta que também podemos nos comportar de outra maneira. Quer dizer, podemos ser indiferentes, frios ou calculistas frente ao outro, adotando uma atitude de mero observador. Neste caso, não seremos observadores atentos, mas mecânicos.

Quando uso a expressão *pedagogia zumbi* é importante destacar algo que tenho procurado enfatizar no decorrer desse trabalho: as instituições educativas são instituições sempre bem intencionadas. No entanto, ocorre que a sociedade exige que ela cumpra com as obrigações que lhe parecem ser as mais importantes. Especialização, disciplina, padronização, competitividade, capacidade de se desapegar de si e dos outros são algumas das capacidades ligadas ao mundo produtivo.

Não podemos culpar a educação e suas instituições pelas exigências que o sistema lhes impõe. Ainda assim, uma reforma educacional inicia, por assim dizer, pelo assombro frente às imposições sistêmicas que bloqueiam o desenvolvimento integral dos indivíduos. Uma pedagogia preocupada apenas com o disciplinamento, com a padronização e com

competitividade, só pode formar indivíduos acomodados à realidade existente, incapazes de sentir empatia pela realidade da diferença do outro.

Por isso, não pode haver empatia sem assombro e sem empatia não há reconhecimento. Quer dizer, assombrar-se com o outro, ficar chocado com a realidade do outro, é fundamental para se entender empaticamente o diferente. Embora, como seres humanos, experimentemos a igualdade em nossas capacidades de pensar, comunicar e agir, a diferença do outro deve nos assombrar, nos provocar. Uma *pedagogia zumbi* trata de formar sujeitos incapazes de se assombrar com a diferença do outro, incapazes de sentir empaticamente a dor ou o desprezo que o outro sofre.

A pedagogia zumbi cria mecanismos que dificultam a percepção do outro como um ser que tem algo a dizer. Nos termos de Honneth, é mecanismo de coisificação e invisibilização. O outro da relação pedagógica se torna invisível ou coisa que pode ser útil ou não para a minha autorrealização. Nesse sentido, as tão temidas avaliações representam uma forma de ignorar os educandos, sua história, o contexto social e a maturação de suas habilidades e capacidades. Importa a frieza dos números, das notas. O curioso é que geralmente as avaliações são uma preocupação do educando e não do educador. Isso mostra, mais uma vez, que as instituições educativas são bem intencionadas, mas as exigências de uma sociedade cada vez mais competitiva obrigam as crianças, desde cedo, a se preocupar com as suas notas.

Esses mecanismos de coisificação e invisibilização são profundamente antidemocráticos, pois impedem a participação dos educandos no seu processo de formação. Benno Herzog (2011) chama isso de exclusão discursiva. Ao sujeito é negada a possibilidade de participar da esfera discursiva. No caso das instituições educativas, é negada aos educandos e aos educadores a possibilidade de decidirem autonomamente sobre os conteúdos, saberes, metodologias e gestão educacional. Nisso gostaria de insistir, pois não se trata de criar fórmulas ou receitas para o funcionamento de todas as instituições educativas. Trata-se, pelo contrário, de pensar as instituições educativas como espaços públicos onde seus membros possam decidir democraticamente sobre o seu funcionamento. Afinal, num país de tamanho continental como o Brasil, não é saudável pensar em horários, métodos e conteúdos iguais para todas as regiões. Talvez o mais adequado seja pensar numa base curricular comum a partir da qual as instituições educativas teriam autonomia para discutir algumas mudanças que atendessem seu contexto social.

Uma pedagogia do assombro, dessa maneira, pode criar instituições que estimulem o assombrar-se com o outro e com seus interesses e suas demandas por

reconhecimento. Sem essa capacidade é muito difícil perceber o sofrimento do outro. Assombrar-se é também colocar-se no lugar do outro, sentir empatia. Quer dizer, é igualmente indignar-se com o sofrimento do outro. Contudo, nisso está a novidade de Honneth, não basta assombrar-se ou indignar-se; é necessário reconhecer o outro como um sujeito digno de confiança, respeito e estima social.

As instituições educativas precisam estar atentas aos mecanismos que bloqueiam o acesso dos educandos e de toda comunidade educacional à confiança, ao respeito e à estima social. A igualdade de inteligências, a instituição educativa como tempo livre e espaço público de cooperação e a pedagogia do assombro podem contribuir para o desenvolvimento da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima. Reconhecer os indivíduos como seres iguais em inteligência e diferentes em suas contribuições sociais é fundamental para a conquista de uma identidade plena, sadia e feliz.

No coração das instituições educativas está o conhecimento. Assombrar-se significa reconhecer que sabemos muito pouco sobre o mundo, sobre nós mesmos e sobre os outros. Certamente, não é possível estar em estado de assombro o tempo todo. Nem se deseja isso. Mas alimentar essa capacidade humana elementar é fundamental para não vivermos como zumbis preocupados apenas com sua sobrevivência individual e seus interesses.

O mecanismo do assombro se conecta ao reconhecimento quando olhamos para o mundo, para os outros e para nós mesmos e percebemos como as coisas realmente são. Mas, como um passo adiante, o assombro nos permite perceber que as coisas não precisam ser como se apresentam. Que elas podem ser diferentes. Renovar o mundo, na perspectiva de Honneth, começa por esse assombro capaz de nos ajudar a perceber que para nossa autorrealização precisamos dos outros e os outros precisam de nós.

A renovação do mundo só é possível se reconhecermos nossa interdependência. As injustiças e os sofrimentos que podemos perceber nas instituições educativas estão diretamente relacionados a uma pedagogia que valoriza só o individual. Talvez a principal contribuição de Honneth esteja na sua insistência na interdependência. Ou seja, lutamos por reconhecimento, mas nosso próprio reconhecimento depende da nossa capacidade de reconhecer os outros.

Honneth se afasta das idealizações clássicas nas quais o indivíduo é concebido como ser atomizado, ou seja, como um possuidor de tudo o que é necessário para ser considerado um sujeito autônomo. Ele entende que o reconhecimento dos outros é necessário para desenvolver uma identidade saudável. Nesse sentido, a autonomia também significa ser

responsável pelos outros. Ou nos termos de Honneth, precisamos desenvolver uma autonomia descentrada.

A autonomia descentrada é um conjunto de três níveis: primeiro, a capacidade de articulação linguística; segundo, a coerência narrativa de vida e, terceiro, a complementação da orientação por princípios com um critério de sensibilidade moral ao contexto. Para Honneth, estar apto a conduzir a própria vida não é um processo autossuficiente, pois o sujeito depende das relações de reconhecimento recíproco.

No primeiro nível, o sujeito precisa tomar conhecimento de suas necessidades e, conseqüentemente, entender o sentido das suas ações. Quer dizer, uma ação livre ou autônoma é aquela na qual o sujeito tem consciência das suas necessidades e do sentido das ações que visam satisfazer essas necessidades. Daí a importância do reconhecimento na esfera do amor ou dedicação emotiva, pois o sujeito adquire confiança com o afeto que recebe dos outros. Além disso, é fundamental que ele seja capaz de comunicar claramente suas necessidades e a intencionalidade de suas ações.

Num segundo nível, o sujeito deve entender e organizar suas necessidades elementares à luz de valores éticos. Ou seja, ele precisa elaborar coerentemente a narrativa de sua vida. Ser autônomo, nesse caso, significa ser capaz de mostrar que sua vida está articulada coerentemente e que suas decisões foram antes refletidas. Um sujeito autônomo é aquele que mostra que refletiu sobre suas decisões e avaliou seus desejos e impulsos. Aqui, parece, estamos diante da esfera do direito, pois Honneth está falando da capacidade do indivíduo de articular coerentemente suas decisões à luz de valores éticos universais, compreensíveis e aceitos pelos outros.

Num terceiro nível, Honneth avança ao afirmar que não basta ao indivíduo tomar suas decisões à luz de princípios universais. Aqui ele introduz uma capacidade muito interessante para educação: a participação afetiva e sensibilidade frente às situações concretas de cada caso particular. Ou seja, não basta ser capaz de orientar sua vida e suas decisões por princípios universalizáveis, é preciso estar aberto, ser sensível às circunstâncias concretas de cada caso particular. Quer dizer, ser autônomo significa desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Nesse sentido, um sujeito descentrado sabe que suas necessidades não são, por si só, totalmente transparentes e, portanto, precisa ser capaz de comunicá-las por meio de uma linguagem intersubjetiva. Além disso, sabe também da dificuldade de compor linearmente a narrativa da sua vida e daí a importância de articulá-la e refletí-la à luz de princípios éticos universalizáveis. E, por fim, um sujeito descentrado é sensível às circunstâncias únicas de

cada situação e, conseqüentemente, capaz de se colocar no lugar do outro. Em resumo, um sujeito autonomamente descentrado reconhece sua dependência dos outros e é capaz de comunicar suas necessidades, refletir sobre suas intenções e decisões e colocar-se no lugar dos outros.

Com a educação, assumindo a pedagogia do assombro, podemos descobrir nossas necessidades e capacidades. A experiência do reconhecimento das próprias necessidades e capacidades proporciona aos indivíduos as condições para articular as suas metas de vida de maneira autônoma. Como disse anteriormente, as instituições educativas são o espaço privilegiado para as gerações adultas dividirem com as novas gerações os saberes, conhecimentos e capacidades acumulados pela humanidade. Contudo, em sociedades complexas e plurais como as que vivemos, é fundamental ser capaz de refletir sobre tudo o que nos cerca. As novas gerações não precisam das instituições educativas para buscar informação. Elas podem encontrar isso nas bibliotecas, meios de comunicação e, principalmente, nas novas tecnologias da comunicação e informação. Por outro lado, a pedagogia do assombro pode evitar um dos problemas resultantes dessa profusão de meios onde podemos encontrar informação: a sensação de saber tudo.

Quem já esteve em sala de aula com as novas gerações certamente se deparou com crianças e jovens muito bem relacionados com as novas tecnologias da informação e comunicação. Esse domínio das novas tecnologias proporciona a elas uma sensação de domínio de todo conhecimento existente. Diferente do *só sei que nada sei* socrático, vivemos uma época que as novas gerações parecem gritar *sei muito e o que não sei está acessível no Google*. Contudo, como bem sabemos, grande parte das crianças e principalmente os jovens usam essas tecnologias apenas para acessar as redes sociais. Resgatar o assombro, aquela experiência elementar do ser humano, significa proporcionar as novas gerações o estímulo da capacidade de pensar e refletir sobre os conhecimentos. Organizar, separar as informações verdadeiras das falsas, testar e, sobretudo, ser capaz de assombrar-se com esses conhecimentos. Quer dizer, ser capaz de perceber que se fez uma descoberta e que ela conduz a exigência de novas descobertas.

Além disso, há também na educação o descobrimento de uma dimensão simbólica que nos une aos demais. A criança está acostumada a viver em um mundo familiar, em um mundo um pouco privado, separado dos outros. Com a educação e suas instituições, a criança pode conhecer os vínculos capazes de uni-la aos outros cidadãos, aos outros países, ao mundo. Por essa razão, o ponto de partida de Honneth está vinculado ao pressuposto hegeliano de que os indivíduos, para se tornarem plenamente sujeitos, possuem a necessidade

do reconhecimento dos outros. Não somos autossuficientes. Os processos educativos deveriam considerar a interdependência existente entre os indivíduos como algo intrínseco ao humano.

Uma pedagogia do assombro deve se orientar pelos princípios do reconhecimento: o cuidado, o respeito e a solidariedade. Formar um indivíduo autônomo com a capacidade de cuidar e ser cuidado, de respeitar e ser respeitado e de estimar e ser estimado é o desafio de uma educação consciente da interdependência dos indivíduos. Nesse sentido, não se trata de criar um ambiente necessariamente inovador, mas de criar as condições para as novas gerações resgatarem duas das capacidades que se manifestam já nos primeiros dias de vida: as capacidades de cooperar e de se assombrar com mundo.

Como destaquei anteriormente, a educação moral, como a vejo, não parte do princípio da transmissão de valores morais ou mesmo da tese de que valores morais são inatos. Entendo que os valores morais são construídos na experiência significativa estabelecida pelo sujeito com o mundo e com os outros. Contudo, cabe destacar, os valores não podem ser constituídos a cada instante. O ser humano nasce numa cultura e precisa integrar-se a ela. Desse processo de integração, do qual a linguagem é o elemento central, fazem parte os valores, as tradições. Aristóteles falava de hábitos. Nós, quando nascemos, somos jogados numa cultura e, querendo ou não, nos banhamos nela. Só depois, aos poucos, podemos *aprender a nadar* e escolher os rumos por onde vamos, adotando ou rejeitando valores. Daí a importância das instituições educativas pensarem nos valores que orientam implicitamente sua organização e suas práticas. É nessa experiência diária que as novas gerações podem experimentar e deliberar sobre os valores ou princípios importantes para a sobrevivência e o aprofundamento da democracia.

Tenho insistido que é mais importante refletir sobre os princípios e valores que orientam o funcionamento das instituições educativas do que procurar receitas universais. A criança chega à escola vinda de um ambiente que é, geralmente, antidemocrático. A família é um espaço onde os adultos exercem sua autoridade de forma autoritária. Além disso, por mais numerosa que seja uma família, as crianças são o centro do mundo para os seus pais. Recebem atenção, presentes e outras formas de afeto, importantes para o desenvolvimento da personalidade sadia e autoconfiante, mas que ainda não proporcionam a experiência de deliberar sobre os seus direitos e deveres. Pelo contrário, em casa os papéis são bem definidos: quem detém o poder manda e os demais obedecem.

Nos dias atuais, podemos perceber avanços significativos na composição das famílias. Inclusive encontramos muitas casas onde desde cedo as crianças experimentam um

ambiente democrático. Contudo, até mesmo pelo tempo que as novas gerações passam dentro das instituições educativas, é muito importante a criação de instituições educativas organizadas e pensadas democraticamente. Dessa forma, cuidado, respeito e estima podem contribuir significativamente para a organização de instituições educativas comprometidas com a formação de sujeitos autônomos.

A preocupação excessiva com conteúdos e avaliações transformou as instituições educativas em ambientes marcados pela mesmice e pelo automatismo. As chamadas reformas educacionais estão quase sempre concentradas em aspectos técnicos. Parece que esquecemos que a educação visa à formação de seres humanos e não de autômatos. A forte influência das novas tecnologias da informação e comunicação conduz à formação de indivíduos que confundem a mente com a tela. Quer dizer, a mente humana e a tela de um computador, TV ou celular são quase a mesma coisa. Por isso, falo de uma *pedagogia zumbi* no sentido de uma educação voltada para a formação de sujeitos sem vida própria e sem autonomia.

A educação é um processo efetivamente humano. Implica contato, troca de conhecimentos e sentidos, confronto de culturas, de ideais e sentimentos. Essas experiências não aparecem nos currículos formais e oficiais. Pelo contrário, geralmente são ignoradas em favor de uma série de conteúdos que muitas vezes não têm sentido algum para as novas gerações. Não é de estranhar que os jovens de hoje não têm medo dos seus educadores como acontecia antigamente – o que em si é um avanço –, mas também não demonstram nenhum tipo de afeto ou de desprezo.

Isso realmente é preocupante, pois pior que sofrer com algum tipo de desprezo é ser indiferente a qualquer sentimento. Uma *pedagogia zumbi* forma indivíduos indiferentes e incapazes de se assombrar. Aceitam tudo com naturalidade. Desde a violência até outras experiências que violam seus direitos mais fundamentais. É impressionante como as novas gerações parecem ter perdido a capacidade de questionar. Com razão ou sem razão, as gerações anteriores incomodavam seus pais e educadores, perguntado sobre o sentido da educação, das instituições e dos conteúdos. Atualmente, as novas gerações aceitam tudo como se fizesse parte de uma organização natural e inevitável. Entretanto, cabe enfatizar que não se trata apenas da geração mais jovem. Não podemos culpar os jovens pela formação da qual nós adultos somos responsáveis. Eles não se tornam zumbis por opção livre e espontânea. Como apresentei no primeiro e segundo capítulos, a questão é sistêmica.

Uma pedagogia do assombro procura resgatar o humano dentro da educação. Quer dizer, desde os princípios do cuidado, do respeito e da estima, precisamos transformar as instituições educativas em ambientes capazes de estimular, despertar e fortalecer duas



capacidades que se manifestam com o nascimento de cada indivíduo: as capacidades de cooperar e de se assombrar. Cooperar e se assombrar são capacidades que os bebês desenvolvem logo após o nascimento. Nos assombramos com o que nos cerca desde que abrimos os olhos pela primeira vez e percebemos a necessidade de cooperar com aqueles que nos ajudam a satisfazer nossas necessidades mais fundamentais.

Dessa forma, talvez a pedagogia do assombro possa contribuir para as novas gerações se sentirem estimuladas a frequentar as instituições educativas. Uma pedagogia que instigue a investigação e não a memorização. Que seja organizada cooperativamente e não competitivamente. Onde o afeto seja estimulado e não imposta a frieza, característica das sociedades preocupadas apenas com os ganhos pessoais. Um lugar onde as novas gerações possam encontrar felicidade ao invés de viverem entediadas e aborrecidas. Uma instituição que, finalmente, seja capaz de entender que a formação saudável das novas gerações passa por um projeto centrado na intersubjetividade.

Se levarmos a sério os princípios do cuidado, do respeito e da estima, podemos organizar as estratégias, práticas e o ambiente educacional apropriado ao desenvolvimento progressivo em direção à autonomia. O cuidado e o afeto são fundamentais para o desenvolvimento sadio de um sujeito. No presente, numa sociedade cada vez mais individualista, fria e ardilosa, as instituições educativas precisam criar estratégias capazes de cuidar das necessidades afetivas dos educandos. Não estou falando aqui de uma pedagogia do amor, mas de considerar seriamente as relações afetivas no ambiente educacional.

Se na medicina vigora a norma de o médico não se relacionar afetivamente com o paciente, o mesmo não serve para a educação. O Educador deve estar preparado para receber e proporcionar afeto. Esses cuidados, dispensados com mais intensidade nos primeiros anos, permanecem por toda a vida de um indivíduo. Daí a importância do trabalho que vem desenvolvendo Claudio Naranjo (2013). O pensador chileno está preocupado principalmente com a saúde psíquica dos educadores. Quer dizer, ele defende que transformar a educação significa transformar o mundo; mas para transformar a educação é preciso primeiro transformar a formação dos professores.

De fato, a pressão social e, ao mesmo tempo, o descaso político e social com a educação, produziram uma geração de educadores que adoecem continuamente. Simultaneamente pressionados e abandonados, os educadores precisam entrar em salas de aula com educandos que também são pressionados pelos pais e pela sociedade e, muitas vezes, abandonados física e/ou psiquicamente. Essa realidade exige a formação de educadores

capazes de lidar com suas necessidades afetivas e, por consequência, oferecer os cuidados adequados para o desenvolvimento integral e sadio das novas gerações.

Para Honneth, no primeiro padrão de reconhecimento, assumimos nossas carências. Faz parte do desenvolvimento sadio, percebermos que não somos seres autossuficientes. Temos carências e não somos capazes de satisfazê-las sozinhos. Essa satisfação das carências proporciona aos indivíduos a autoconfiança que eles precisam para um desenvolvimento sadio. As crianças alcançam a autonomia por meio dessa relação emotiva com os outros. Ou seja, é numa relação que envolve a capacidade de cooperar que as crianças saem daquele estágio de dependência absoluta, do qual fala Winnicott, para o estágio de dependência relativa até alcançar a autonomia. Diz Honneth (2003, p. 165):

A formulação da questão já indica que desde o início Winnicott concebeu o processo de amadurecimento infantil como uma tarefa que só através da cooperação intersubjetiva de mãe e filho pode ser solucionada em comum: visto que ambos os sujeitos estão incluídos inicialmente, por meio de operações ativas, no estado do ser-um simbiótico, eles de certo modo precisam aprender do respectivo outro como eles têm de diferenciar-se em seres autônomos.

As novas gerações devem encontrar nas instituições educativas um ambiente onde possam desenvolver essa autoconfiança. Os educadores precisam entender que a cooperação é uma capacidade que os indivíduos desenvolvem quando ainda estão sendo amamentados. É claro, porém, que cooperar não é uma atividade assim tão simples. Mesmo entre a mãe e o bebê a cooperação não é um momento pacífico. Pelo contrário, o bebê reage muitas vezes com agressividade. Quando a mãe reage com afeto e carinho a toda essa agressividade do bebê, o mesmo desenvolve uma confiança em si mesmo desde a confiança que recebeu de sua mãe.

As novas gerações, muitas vezes, chegam às instituições educativas carentes de afeto. Mas como são jovens, agem como o bebê, com agressividade. Imagine se o educador respondesse com agressividade ou com indiferença. Esse educador estaria impedindo o desenvolvimento saudável desses jovens. Como destacou Honneth, a autoconfiança é o sentimento mais elementar, sem o qual o sujeito dificilmente será capaz de desenvolver autorrespeito e autoestima. As instituições educativas precisam organizar suas práticas cooperativamente e com a certeza de que não é possível aceitar educadores que se relacionam com frieza, agressividade ou indiferença. Não podemos nos esquecer, por um lado, que o educador representa a geração adulta, supostamente preparada para exercer a formação. Por outro lado, as novas gerações estão em desenvolvimento. Ou seja, a maturidade é uma

exigência da parte do educador e não do educando. Este se encontra a caminho da maturidade. Caminho que pode ser bloqueado ou facilitado pelo educador.

O outro princípio do reconhecimento ao qual as instituições educativas devem estar atentas é o princípio do respeito. Aqui não se trata da noção de respeito que corriqueiramente adotamos. Respeito nos termos de uma teoria do reconhecimento não significa tolerância. Tolerar significa suportar. Respeitar nos termos da teoria do reconhecimento significa aceitar o outro naquilo que nos une como sujeitos. Somos seres que partilhamos as mesmas capacidades mais elementares: comunicamos, pensamos e agimos. Esse tipo de respeito deve orientar as instituições educativas. Os educadores devem orientar suas ações respeitando a igualdade de inteligências. Quer dizer, trata-se de respeitar os educandos por aquelas propriedades universais que fazem dele uma pessoa.

Respeitar significa que não podemos classificar os educandos. Infelizmente, a linguagem e o cotidiano educacional estão dominados pelos rótulos. Este é bom aluno, aquele é mau aluno, aquela tem problemas de aprendizagem etc. Respeitar significa, antes de tudo, ser capaz de reconhecer o outro como alguém capaz de aprender. Nisso muitos educadores se enganam completamente, pois pensam que os educandos gostam de exceções ou privilégios. Pelo contrário, geralmente eles esperam ser reconhecidos como indivíduos capazes de aprender. O educando quer olhar nos olhos dos seus professores e colegas e poder sentir que é reconhecido igualmente.

Por isso, é importante estar atento àqueles educadores que classificam seus educandos, que os rotulam. Respeitar de verdade é reconhecer os educandos como capazes. É oferecer a oportunidade de manipular os saberes e conhecimentos da mesma forma que os outros. É desafiá-los igualmente. Infelizmente, existem educadores que acreditam estar agindo bem ao classificar os jovens e ao escolher desafiar só aqueles que respondem imediatamente e corretamente suas questões. Os outros são esquecidos. É como se mandassem um recado: 'Não se preocupem, vocês não são bons como os seus colegas, mas vocês vão passar de ano mesmo assim'. Por isso, Honneth insiste em afirmar que respeito não é tolerância, pois esta última não implica reconhecimento. Pelo contrário, esse tipo de atitude apenas mascara os conflitos e nega ao indivíduo a possibilidade de desenvolver o autorrespeito. Só somos capazes de desenvolver esse autorrespeito quando percebemos que somos respeitados da mesma forma que os outros.

O princípio da estima envolve a capacidade de reconhecer no outro suas capacidades biograficamente construídas. Quer dizer, o indivíduo aspira ser estimado por aquelas propriedades que o tornam importante para os seus parceiros de interação. A estima

social é um padrão de reconhecimento que está mais relacionado à fase adulta. No entanto, já nas instituições educativas as novas gerações manifestam capacidades individuais pelas quais querem ser reconhecidas. Alguns desenvolvem melhor a capacidade da leitura e da escrita, outros das ciências exatas e ainda outros das artes e literatura. Desde cedo, o educador atento pode perceber nos educandos o surgimento de certas propriedades cujo reconhecimento fomenta o sentimento de autoestima.

Para o desenvolvimento da autoestima é muito importante o cultivo da capacidade de cooperar. De acordo com Honneth, a autoestima está relacionada à solidariedade. Ser solidário, nesse sentido, significa ser capaz de cooperar. Precisamos aprender a cuidar das particularidades dos outros ativamente. Dessa forma, estimulando o desenvolvimento de suas capacidades individuais, podemos colaborar para que os fins que temos em comum se concretizem. No ambiente educacional, uma pedagogia orientada pela cooperação pode ajudar as novas gerações a desenvolverem gradativamente aquelas capacidades pelas quais serão estimados socialmente. Educador e educando saem ganhando ao entenderem que a estima mútua pode lhes proporcionar um sentimento fundamental para formação das suas identidades: a autoestima.

Nesse sentido, a liberdade da autorrealização depende de pressupostos que não estão à disposição do próprio sujeito humano, visto que ele só pode adquiri-la com a ajuda de seu parceiro de interação. Os diversos padrões de reconhecimento representam condições intersubjetivas que temos de pensar necessariamente quando queremos descrever as estruturas universais de uma vida bem-sucedida (HONNETH, 2003, p. 273).

Daí a importância de o ambiente educacional criar espaços e práticas capazes de estimular a participação ativa dos educandos em sua própria formação. Fechar as portas para a pedagogia zumbi é entender que os sujeitos são iguais nas capacidades mais elementares, mas são diferentes nas capacidades construídas biograficamente. Já dissemos como as assembleias podem ser espaços privilegiados onde os mais jovens podem alcançar o autorrespeito, pois oferecem a todos a oportunidade equitativa de participarem da vida e da organização da instituição educativa da qual fazem parte. Mas elas também podem oferecer a oportunidade de cada um apresentar e ampliar suas capacidades individuais que podem contribuir para o aprofundamento das relações e da organização do ambiente educacional. Ou seja, as assembleias, assim como outras estratégias, contribuem significativamente para o gradual ganho de autoestima.

Insisti, no trajeto desse trabalho, no raciocínio da educação moral como uma educação democrática. Quer dizer, primeiro, toda educação é uma educação moral. Não existe educação amoral. Segundo, defendi a tese de que a melhor forma de educar moralmente é através de uma educação democrática. As instituições educativas orientadas democraticamente podem colaborar positivamente para a formação de indivíduos autônomos e capazes de contribuir para a sobrevivência e a consolidação da democracia. Uma educação democrática deve se orientar por princípios ou valores capazes de proporcionar às novas gerações a oportunidade de renovação do mundo e do modo como nos relacionamos com ele e com os nossos parceiros de interação.

Nesse sentido, a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth ajudou a identificar alguns bloqueios à autonomia presentes nas instituições educativas. Resumi esses bloqueios com o nome de *pedagogia zumbi*. Orientada por interesses econômicos, utilitários e individualistas, essa pedagogia não contribui para a formação de um indivíduo autônomo e, por consequência, é um forte obstáculo para a sobrevivência da democracia. Ao se preocupar apenas com a formação técnica, essa pedagogia forma indivíduos passivos, indiferentes e acomodados. Aceitam a realidade como uma fatalidade e toleram o que os incomoda. Seu único objetivo é sobreviver. Renovar o mundo não é uma opção para a geração formada sob a pedagogia zumbi. Não pensa, não se assombra, não se comunica verdadeiramente e age apenas de forma predeterminada. Na verdade, para essa pedagogia, o mundo já está predeterminado e exige apenas adaptação.

Embora Honneth tenha se concentrado em sintomas como a vergonha, a ira, a vexação ou o desprezo, também é possível perceber situações onde o sofrimento se manifesta pelo desejo de se fazer invisível ou então indiferente. Quer dizer, o sofrimento se manifesta de muitas formas, mas são esses sentimentos que podem conduzir um indivíduo do sofrimento à uma ação ativa. As instituições educativas precisam estar atentas a esses sintomas para ajudar as novas gerações nas suas lutas por reconhecimento. O ambiente educacional não pode ser um espaço onde as crianças aprendam que sofrer é uma coisa habitual e admissível. O sofrimento existe, mas só o sentimos quando as nossas pretensões de reconhecimento não são atendidas. As crianças precisam desenvolver a capacidade de se assombrar com essas situações e entenderem que a configuração do mundo não precisa ser mantida, ela pode ser renovada e, portanto, melhorada.

Richard Sennett costuma dizer em seus textos que a sociedade moderna está desabilitando as pessoas na condução da vida cotidiana. Assombrar e cooperar são duas dessas capacidades que estão sendo desabilitadas. Ao se assombrar com o mundo e com as

peçoas, um indivíduo é capaz de ver como as coisas realmente são. Essa descoberta lhe indica a necessidade de cooperar com os outros para alcançar sua autonomia. Contudo, tanto assombrar-se como cooperar são experiências exigentes, repletas de conflitos. Vivemos numa sociedade com a tendência de minimizar os conflitos e as diferenças. Sobre isso diz Sennett (2013, p. 19):

A sociedade moderna está gerando um novo tipo de caráter. É o tipo de pessoa empenhada em reduzir ansiedades provocadas pelas diferenças, sejam de natureza política, racial, religiosa, étnica ou erótica. O objetivo da pessoa é evitar qualquer sobressalto, sentir-se o menos estimulada possível por diferenças profundas [...] ‘Tudo é basicamente igual’ expressa essa visão de mundo que busca a neutralidade. O desejo de neutralizar toda diferença, de domesticá-la, decorre (é pelo menos o que tentarei demonstrar) de uma angústia em relação à diferença, conectando-se com a economia da cultura global de consumo.

Estamos perdendo a capacidade de lidar com a diferença e com tudo que ela origina. A esperança que tínhamos com as novas tecnologias da informação e comunicação está em xeque. Como disse anteriormente, nas redes sociais somos o que nos convém. Na esfera pública real não temos as opções bloquear, apagar, colar e editar. É verdade que frente à frente podemos também mentir, omitir ou ser indiferentes. Mas o fato de estar com outra pessoa nos obriga a um relacionamento que implica uma série de movimentos e sentimentos que são, na maioria das vezes, espontâneos, e não mecânicos ou editados. As redes sociais não estimulam a cooperação como esperávamos. Pelo contrário, elas incitam ao individualismo e comprometem a capacidade de lidar com o diferente. Nos isolamos em nosso mundo virtual e tudo o que não está de acordo com ele ignoramos ou incorporamos.

Cooperar, contudo, não é uma capacidade essencialmente simples. Da mesma forma que o grupo pode ser uma formação social compensatória em termos de reconhecimento, mas maligna ao acentuar os preconceitos e a violência entre grupos diferentes, a cooperação pode unir pessoas para fazerem mal umas as outras. Daí a importância dos educadores estarem atentos à formação de grupos e para as estratégias de cooperação. Elas são fundamentais, mas precisam de boa orientação e do cuidado, atenção e presença dos educadores.

Por isso, também insisti no princípio da igualdade de inteligências ou reconhecimento antecipatório, pois as novas gerações, ao chegarem às instituições educativas, experimentam a desigualdade. Certas desigualdades são impostas, como quando as crianças são obrigadas a frequentar uma determinada instituição ou uma determinada sala de aula. Outras desigualdades são absorvidas, como é o caso daquelas geradas pelo bombardeio de

propagandas vinculadas aos meios de comunicação. O certo é que as crianças se sentem inibidas para se conectar e cooperar umas com as outras. Elas experimentam na escola o sentimento de serem inferiores aos outros. Esse sentimento bloqueia a sua capacidade de confiar nos outros e, ao mesmo tempo, impede também o seu acesso à autoconfiança. Ao invés de aprofundarem a capacidade de cooperar que se manifesta já na primeira infância, a desigualdade encontrada no ambiente educacional congela ou desabilita essa capacidade.

Cooperar é participar ativamente e não apenas estar presente. Quando nos assombramos frente ao mundo não apenas percebemos a necessidade de cooperar, mas também somos capazes de olhar para fora de nós mesmos. Quer dizer, entendemos que não podemos olhar para o mundo como se ele fosse um espelho do que somos. Estimular essa capacidade de olhar para fora ajudará as novas gerações a estarem atentas às diferenças e às discordâncias. Aquele que apenas se faz presente não participa ativamente porque não é capaz de olhar para fora de si mesmo. Sabemos como isso acontece com frequência nas instituições educativas. Por isso, as estratégias de cooperação e os trabalhos em grupo precisam ser bem coordenados, avaliados constantemente e reconfigurados se for necessário.

Uma pedagogia do assombro tem o objetivo de estimular a curiosidade intelectual. Diferente da *pedagogia zumbi*, responsável pela formação de indivíduos passivos intelectualmente e apáticos politicamente. A pedagogia do assombro visa à formação de um indivíduo ativo, questionador e crítico. Por isso, esse tipo de pedagogia está vinculado à educação democrática. Ela ajuda a desenvolver e fortalecer as capacidades humanas benéficas para participação política e para o aprofundamento da democracia.

Como disse anteriormente, a educação democrática é uma educação moral. Se desejamos instituições educativas que não eduquem moralmente, então devemos acabar com elas, afinal, toda instituição educativa se orienta por determinados princípios e valores. No caso da educação democrática, escolhemos os princípios do cuidado, do respeito e da estima. É claro, no entanto, que educar democraticamente envolve riscos. Mas eles são bem vindos. Assumir esses riscos significa proporcionar a oportunidade das novas gerações aprenderem com os seus erros, conhecerem os limites e, talvez isso seja o mais importante, desenvolverem a capacidade de se colocar no lugar do outro. Sobre os riscos, Zoë N. Readhead (2012, p. 47) afirma:

Si no te permiten correr ningún riesgo por ti mismo, nunca puedes llegar a entender de verdad las consecuencias de esos riesgos. Ser capaz de tomar decisiones por uno mismo desde una edad temprana te enseña a enfrentarte a los resultados de las

decisiones incorrectas y te muestra qué se siente al estar en el lado incorrecto de las decisiones tomadas por otras personas.

A educação democrática assume o risco como a possibilidade das novas gerações renovarem o mundo. Ao abraçar suas responsabilidades gradativamente, as crianças e os jovens aprendem a diferenciar o que está bem do que não está bem no mundo e nas relações com os outros. Aprendem que as suas ações têm consequências para si mesmos e também para os outros. Assumir os riscos de uma educação democrática é apostar no ser humano e na sua capacidade de deliberar autonomamente sobre as condições para uma boa vida e para a própria sobrevivência da democracia.

Desde Rousseau, a educação democrática almeja um ambiente educacional onde as novas gerações tenham a liberdade de desenvolver suas capacidades naturais. Algumas dessas experiências, como é o caso de Summerhill, optaram por dar total liberdade aos educandos. Outras elegeram uma liberdade parcial. Na verdade, não existe uma fórmula de sucesso. O próprio Rousseau, por exemplo, falava de uma liberdade bem regada. O que interessa, de fato, é a criação de um ambiente educacional capaz de proporcionar o desenvolvimento natural das novas gerações. De modo especial, como sublinhei no decorrer deste último capítulo, desenvolver e aprofundar as capacidades de assombro e cooperação. Cito Catherine L'Ecuyer (2015, p. 31):

Los niños pequeños se asombran porque no dan el mundo por supuesto, sino que lo ven como un regalo. Este pensamiento metafísico es propio de la persona que constata que las cosas *son*, pero podrían *no haber sido*. Somos – el mundo es – contingentes. Si dejamos de existir, el mundo sigue... Sin embargo, participamos de algo más grande... el mecanismo natural del asombro es precisamente lo que nos permite transcender de lo cotidiano y llegar a ello. Y, consecuentemente, nos lleva a una actitud de profunda humildad y agradecimiento.

Parafraseando Hannah Arendt, poderíamos dizer que em cada criança o mundo ganha a oportunidade de se renovar. Em cada criança temos a oportunidade de reavaliar se é esse o mundo que aspiramos ou se ele poderia ser diferente. Por isso, é mais importante estimular a curiosidade do que oferecer as novas gerações uma quantidade de conteúdos que ainda não estão preparados para entender. Receber passivamente as informações não é o mesmo que experimentar ativamente conteúdos e saberes. A pedagogia do assombro visa à formação sujeitos com os cérebros vivos e ativos. Como argumentou Rousseau, precisamos aprender a respeitar a natureza das crianças. Devemos estar atentos e sensíveis para proporcionar que elas desenvolvam suas capacidades naturalmente.



Esse tipo de atitude exige um educador consciente da sua importância e, ao mesmo tempo, humilde o suficiente para entender que o protagonista da educação é o educando. Isso não significa deixar as novas gerações fazerem tudo livremente ou com uma supervisão passiva. Afinal, como foi dito anteriormente, a responsabilidade pela educação é da geração adulta. O cuidado e o afeto são muito importantes. Mas é o respeito e a estima recebidos dos adultos e dos seus colegas que proporcionam a confiança necessária para as novas gerações alcançarem a capacidade de pensar e agir autonomamente. Proporcionar um ambiente onde eles possam conhecer e entender os limites é importante para a sua formação, mas também é uma demonstração verdadeira do nosso comprometimento com eles e com o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir esse trabalho, gostaria de convidar o leitor para me acompanhar na seguinte metáfora. Imagine que as instituições educativas sejam como uma casa antiga. A manutenção desse espaço (casa) é defendida por pessoas interessadas nos benefícios, sejam eles de caráter afetivo ou econômico, que lhes trará sua preservação. Outras pessoas, por sua vez, que não têm interesse e nem veem nela sentido, preferem ver a casa demolida. De modo similar, no campo das instituições educativas, pessoas que nelas se sentem ambientadas, reconhecendo seu sentido e vantagens, sejam eles de natureza pedagógica ou política, defendem sua relevância e se engajam por sua manutenção. Quer dizer, pessoas interessadas nos benefícios políticos ou de outra ordem tendem a incorporar um discurso em defesa da importância e permanência das instituições educativas.

Em contrapartida, existem aquelas pessoas que, por razões outras, defendem a extinção dessas instituições. Para estas, tais instituições ou espaços pedagógicos se tornaram obsoletos diante das profundas transformações sociais, não tendo mais razão de existir. Apoiados no argumento clássico de que as instituições educativas são espaços privilegiados para a socialização dos conhecimentos da humanidade, afirmam que as novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) criaram um novo espaço (virtual) e aquisição de conhecimentos sem a necessidade de deslocamentos físicos.

Diante desses interesses opostos, a casa sobrevive. Contudo, como toda a construção antiga, ela precisa de reformas para permanecer segura e confortável. No caso das instituições educativas, só constatamos algumas pequenas reformas. Pintamos a fachada, escoramos paredes prestes a ruir, consertamos pequenos problemas elétricos ou hidráulicos etc. Tratamos dessas instituições como se não fossem necessárias reformas estruturais.

No primeiro e segundo capítulo, indiquei que as nossas sociedades passaram por profundas e expressivas transformações, tornando-as complexas e plurais. Constituiu-se um cenário de novas exigências para as instituições educativas. A mesma casa de ontem, precisa hoje atender a objetivos que no passado pertenciam à família, à igreja e ao Estado. O compromisso unilateral com a educação profissional e a difusão das novas tecnologias da informação e comunicação transformaram as salas de aula em ambientes onde se adquire conhecimentos úteis e instrumentais. Numa sociedade em que viver significa consumir, a tarefa da educação e suas instituições é estar a serviço do desenvolvimento e dos interesses econômicos.

As sociedades complexas e plurais são heterogêneas, compostas por diferentes grupos humanos, interesses contrapostos, classes e identidades culturais em conflito. Tudo isso potencializado pelas TICs. No mundo contemporâneo da comunicação e mobilidade, os diferentes são forçados ao encontro e à convivência. Esta realidade social mais ampla se reflete também sobre as instituições educativas. Com o predomínio da lógica do consumo e da efemeridade, escolhemos adaptar a educação e suas instituições às necessidades do mercado e ignoramos o compromisso dessas instituições com a formação integral do ser humano.

Essa casa (da educação), automatizada e mecânica, similar a uma fábrica, violenta a natureza subjetiva e relacional das novas gerações. As pequenas reformas adaptativas ignoram, inclusive, o pacto histórico das instituições educativas com a sobrevivência e a consolidação da democracia. Elas se tornam um espaço estranho às novas gerações e dificultam o desenvolvimento de duas das potencialidades humanas mais fundamentais: as capacidades de se *assombrar ou criticar* e de *cooperar*. A adaptação amortece, quando não ocupa de vez, o lugar da crítica promotora do desenvolvimento humano.

Geralmente, quando viajamos, disfrutamos do prazer de conhecer pessoas, culturas, novas cidades etc. No entanto, quando a nossa casa é um espaço acolhedor e estimulante, regressar é tão prazeroso quanto a própria viagem. Desde há muito tempo, as instituições educativas não conseguem ser essa casa que nos oferece conforto, afeto, estímulo e reconhecimento. Pelo contrário, excetuando poucas experiências isoladas, as instituições educativas se tornaram ambientes suspeitos senão detestados pelas novas gerações. Ao contrário do que muitas vezes se afirma, culpabilizando as novas gerações, isso não significa que elas sejam irresponsáveis e desinteressadas. O que ocorre é uma resistência e rejeição de um espaço muitas vezes antidemocrático, repressivo e nocivo ao seu desenvolvimento físico e psíquico.

Ao longo do trabalho, argumentei a favor da preservação dessa casa. Entendo que além do compromisso com a formação integral dos sujeitos, as instituições educativas devem estar empenhadas na sobrevivência e consolidação da democracia. Para isso, não bastam pequenas reformas. No contexto complexo e plural das nossas sociedades, pensar a educação e suas instituições significa estar comprometido com reformas profundas no sistema educativo. Tais reformas não implicam na demolição da casa antiga, mas na preservação de estruturas históricas e culturais positivas com a agregação de elementos novos que os tempos renovados exigem. Para ficar com a metáfora inicial, ao modo como sabem fazer os grandes arquitetos, não podemos abandonar o passado como se as experiências educativas que nos constituíram de repente nada mais significassem no presente.

Contudo, esse espaço precisa de uma nova configuração e é nesses termos que, diante dos desafios expostos nessa tese, defendo que toda educação é uma educação moral. Quer dizer, não existe educação amoral. Afinal, as instituições educativas sempre estão comprometidas com determinados valores e ideais, mesmo que veladamente. Alinhado a tradição da Teoria Crítica, procurei mostrar que a finalidade das instituições educativas está relacionada à formação de um sujeito emancipado. Daí a necessidade dessas instituições se transformarem num espaço onde as novas gerações possam experimentar desde cedo os benefícios e os desafios da democracia. Um espaço onde possam se envolver ativamente na sua formação.

Por outro lado, isso não significa se desresponsabilizar pela formação das novas gerações. Afinal, mais danoso do que os espaços tradicionais de educação são aqueles espontaneístas. Quer dizer, espaços nos quais os adultos abandonam os jovens como se estes pudessem conduzir sua própria formação. Espaços onde tudo é permitido. Não podemos confundir amor, cuidado, respeito e estima com a atitude de deixar as novas gerações relegadas à própria sorte ou com uma supervisão passiva. É nossa responsabilidade conduzir a formação dessas gerações para que elas consigam renovar o mundo e as relações humanas.

Com Axel Honneth, é possível afirmar que a educação pode colaborar de forma significativa para a formação de sujeitos emancipados. Talvez a principal contribuição do pensador alemão seja sua tese de que ser sujeito é o resultado de uma luta diária e intersubjetiva. Ou seja, o sujeito jamais se encontra reconhecido em sua plenitude. É na relação diária com os outros, sempre conflituosa, que ele busca reconhecimento e forma sua identidade. Daí a importância das instituições educativas oportunizarem um ambiente no qual a intersubjetividade seja privilegiada e estimulada.

Dessa forma, para uma educação realmente democrática é decisiva a organização de um ambiente em que os jovens possam alcançar a condição de sujeitos. Nesse aspecto, Honneth com a sua ideia de conflito como norteador das ações humanas, nos ajuda a compreender que uma educação democrática bem sucedida depende do sucesso dos indivíduos nas suas lutas por reconhecimento e também da capacidade de lidar com o fracasso. Ou seja, seguindo nossa metáfora, a casa precisa oferecer segurança e conforto, mas não pode ignorar os conflitos que fazem parte do desenvolvimento saudável do ser humano.

Para Honneth, a formação da subjetividade depende fundamentalmente da resposta do indivíduo àquilo que o desafia ou perturba. Responder é uma possibilidade aberta. Daí o caráter imprevisível da educação. Imprevisível porque o indivíduo pode simplesmente não responder ou se retrair, pois o desafio proposto pelo outro pode ser difícil e doloroso. As instituições educativas podem se transformar em ambientes que possibilitem a interação social de modo que eu aprenda a ver com os meus próprios olhos a partir de uma posição que não é apenas a minha. Assim, nos termos da Teoria do Reconhecimento de Honneth, poderíamos falar de uma educação democrática comprometida com os princípios do cuidado, respeito e estima.

Cuidado, no sentido de uma educação preocupada em oferecer as condições para as novas gerações se sentirem acolhidas e seguras. Elas precisam encontrar um ambiente afetuoso capaz de lhes proporcionar a autoconfiança necessária para seu desenvolvimento. Nos termos de Winnicott, a criança só caminha na direção da autonomia quando reconhecida em suas carências. No caso do respeito, oferecendo um espaço onde possam ser reconhecidas como sujeitos de direito. Quer dizer, sujeitos portadores da capacidade de se comunicar, pensar e agir. As instituições educativas devem reconhecer o que Rancière chama de igualdade de inteligências e o que Honneth chama de reconhecimento antecipatório. Ou seja, a necessidade que todo indivíduo possui de ser reconhecido como igual a todos os outros. Por fim, a estima, no sentido de proporcionar aos educandos o reconhecimento por aquelas capacidades e características que os fazem diferentes uns dos outros. Nesse caso, trata-se de ser estimado por sua contribuição social.

Ainda com Honneth, podemos argumentar que tão importante quanto a organização das instituições educativas orientadas pelos princípios do cuidado, do respeito e da estima, é a atenção dispensada pelos educadores às experiências de desrespeito. É relevante estar atento aos conflitos que surgem, pois nesses casos podemos constatar um sujeito ou um grupo que busca o reconhecimento das pretensões morais que acreditam terem sido violadas. O conflito não pode ser visto como algo maléfico à formação humana. Pelo

contrário, o conflito é a manifestação de indivíduos vivos e capazes de se assombrar com mundo e com os outros. É o grito por reconhecimento que não aceita ser desrespeitado.

Nesse sentido, Rousseau, talvez o primeiro defensor da relação entre educação e democracia, argumentava que as instituições educativas são um espaço no qual as novas gerações podem desenvolver suas capacidades naturais. No entanto, como essas instituições se deixam orientar pelo que chamo de *pedagogia zumbi*, o resultado é a formação de indivíduos passivos intelectualmente e politicamente apáticos. Estamos diante de uma geração preocupada apenas em sobreviver; uma geração que está sendo induzida a não questionar; a aceitar passivamente a realidade. Uma geração que é ativa virtualmente, mas é passiva no mundo real.

Daí a importância das instituições educativas se transformarem num espaço público que oferece tempo livre para as novas gerações experimentarem os conhecimentos gerados e preservados pela humanidade. Quer dizer, um espaço público com a participação ativa não apenas dos educadores e educandos, mas também dos pais e da sociedade. Uma casa onde as novas gerações possam experimentar os conhecimentos sem prévias definições, sem uma orientação que limite a sua criatividade.

Por isso, defendo o que denominei *pedagogia do assombro*. Nesse caso, as instituições educativas deveriam estar comprometidas com duas das capacidades humanas mais importantes para a formação de um sujeito emancipado: *o assombro ou crítica e a cooperação*. O objetivo dessa pedagogia é estimular a curiosidade intelectual e a formação de um indivíduo ativo, questionador, crítico e cooperativo. Por essa razão, esse tipo de pedagogia está vinculada à tese de uma educação moral como educação democrática. Afinal, ela auxilia no desenvolvimento e fortalecimento das capacidades humanas benéficas para participação política e para o aprofundamento da democracia.

Sabe-se, contudo, que educar democraticamente envolve riscos. Mas eles são bem vindos. Admitir esses riscos significa oferecer às novas gerações a oportunidade para aprenderem com os seus erros, conhecerem os limites e, talvez o mais importante, desenvolverem a capacidade de se colocarem no lugar do outro. A educação democrática assume o 'risco' como a possibilidade das novas gerações renovarem o mundo. Ao abraçar suas responsabilidades gradativamente, as crianças e os jovens aprendem a diferenciar o que está bem do que não está bem no mundo e nas relações com os outros. Aprendem que as suas ações têm consequências para si mesmos e também para os outros.

Daí a importância de estimular a capacidade de cooperação. Quando nos assombramos frente ao mundo, isso exige a capacidade de olhar para fora de nós mesmos.

Quer dizer, entendemos que não podemos olhar para o mundo como se ele fosse um espelho do que somos. Estimular essa capacidade de olhar para fora ajudará as novas gerações a estarem atentas às diferenças e às discordâncias. Aquele que apenas se faz presente não participa ativamente porque não é capaz de olhar para fora de si mesmo. Cooperar exige essa capacidade e é por isso que as instituições educativas precisam estimular a participação ativa de toda a comunidade educacional. Afinal, as sociedades complexas e plurais exigem soluções coletivas para enfrentar o acentuado individualismo contemporâneo.

Por fim, pensar a reforma profunda desta casa passa também pela discussão sobre a educação superior. Os educadores, alicerces das instituições educativas, precisam de uma formação que lhes permita contribuir para a reforma educacional que tanto precisamos. Além disso, é necessário resgatar o respeito pelo profissional da educação. Afinal, nos dias atuais parece que todos sabem mais sobre educação do que ele. Não testemunhamos um educador dizer a um médico como ele deve conduzir uma cirurgia. Mas se tornou comum ouvirmos outros profissionais, jornalistas e formadores de opinião destruindo a imagem já desgastada dos profissionais de educação. Existem muitos educadores preocupados e empenhados na reforma educacional. Inclusive, depois de muito tempo, podemos perceber o envolvimento da comunidade educacional na discussão do plano nacional de educação e na reforma curricular.

A casa é mais do que suas fundações e paredes. Ela é constituída principalmente das relações instituídas dentro dela. Pensar a educação moral como educação democrática significa estar atento às relações e às manifestações de lutas por reconhecimento nas instituições educativas. Manifestações dos educandos e também dos educadores. A imprensa, formadora de opinião, tem o hábito de por um alvo nas costas dos educadores como se eles fossem os culpados pela crise na educação. Ignoram que a instituição educativa é apenas uma das tantas instituições de nossa sociedade. Como tal, sofre com as pressões e exigências externas. Na verdade, vivemos um momento em que o ideal não é buscar culpados, mas de ouvir todos aqueles que sofrem com a negação das suas expectativas morais.

Pensar a educação e suas instituições no contexto das sociedades complexas e plurais implica, no meu entendimento, em reformar suas fundações. Isso significa que não é necessário destruir a casa. Pelo contrário, essa casa tem muito a nos ensinar. Essas sociedades apresentam novos desafios, mas isso não significa abandonar a tradição e os benefícios que ela pode oferecer. É preciso transformar as instituições educativas num ambiente em que as novas gerações recebam cuidado, respeito e estima. Talvez só assim elas possam desenvolver as capacidades de se assombrar com o mundo e com os outros e a capacidade de cooperar.

Capacidades fundamentais para enfrentar os desafios típicos das nossas sociedades além de contribuir para sobrevivência e consolidação da democracia.



## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- \_\_\_\_\_. Sobre música popular. In: COHN, Gabriel (org.). **Coleção “Grandes Cientistas Sociais”**. São Paulo: Ática, 1986. p. 115-146.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ASSIS, Machado de. Conto da escola. In: **Tempos de escola: contos, crônicas e memórias**. São Paulo: Boa companhia, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Vida para o consumo: A transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUERLEIN, Mark. **The dumbest generation**. Connecticut: Tantor Media, 2011.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- BELTRAN, J. HERNÁNDEZ, F. J. MARRERO, A. **Teorías sobre sociedad, familia y educación**. Valência: Tirant lo Blanc, 2009.
- BERLIN, I. **Rousseau e outros cinco inimigos da liberdade**. Lisboa: Gradiva, 2005.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- BILAC, Olavo. Infância Macambúzia. In: **Tempos de escola: contos, crônicas e memórias**. São Paulo: Boa companhia, 2015.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Éve. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CARR, Nicholas. **A geração superficial: O que a internet está fazendo com os nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHESTERTON, G. K. **Ortodoxia**. Campinas: Ecclesiae, 2013.

DALBOSCO, Cláudio Almir (Org.). **Filosofia e educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador como governante**. Campinas: Alínea, 2011.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1979. (Atualidades pedagógicas, v. 21).

DURKHEIM, Emile. Educação e Sociologia. In: **Émile Durkheim**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

ENGEL, Susan. Children's Need to Know: Curiosity in Schools. In: **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 81, n. 4, p. 625-645, 2011.

FERRER GUARDIA, Francisco. **La Escuela Moderna**. Barcelona: Fábula Tusquets, 2002.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. Organizado por Rafael Cardoso. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? In: **Revista Lua nova**, São Paulo, n. 70, p.101-138, 2007.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

\_\_\_\_\_. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, 1996.

\_\_\_\_\_. **Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GOERGEN, P. Educação moral e cultura. In: **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.28, p.159-175, 2010.

GONZALO, Jorge Fernández. **Filosofía Zombi**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2011.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação**. Campinas: Autores associados, 2014.

GUTMANN, Amy. **La educación democrática: Una teoría política de la educación.** Barcelona: Paidós, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: Entre facticidade e validade.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HADOT, Pierre. **Ejercicios espirituales y filosofía antigua.** Madrid: Siruela, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In: **Scientiæ zudia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398, 2007.

HERNÁNDEZ, F. J. **Teoría crítica y educación.** Valencia: Setimig, 2001.

\_\_\_\_\_. **La teoría crítica de Axel Honneth y la sociología de la educación.** Congreso FES, Barcelona, setembro 2007.

HERNÁNDEZ, F. J.; HERZOG, Benno. La noción de «lucha» en la teoría de reconocimiento de Axel Honneth: Sobre la posibilidad de subsanar el «déficit sociológico» de la Teoría Crítica con la ayuda del Análisis del Discurso. In: **Política y Sociedad**, Madrid, v. 49, n. 3, p. 609-623, 2012.

\_\_\_\_\_. **Estética del reconocimiento: Fragmentos de una crítica social de las artes.** Valencia: PUV, 2015.

HERZOG, Benno. Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de exclusión social. In: **Revista Internacional de Sociología**, Córdoba, v. 69, n. 3, p. 607-626, 2011.

\_\_\_\_\_. Recognition in multicultural societies: intergroup relations as second-order recognition. In: **Revista Internacional de Sociología**, Córdoba, v. 73, n. 2, p. 1-12, 2015.

HONNETH, Axel. Abismos do reconhecimento: O legado sociofilosófico de Jean-Jacques Rousseau. In: **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n.3, p. 563-585, set.-dez. 2013a.

\_\_\_\_\_. **Crítica del poder: fases en la reflexión de una Teoría Crítica de la sociedad.** Madrid: Editora Mínimo Tránsito, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. In: **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n.3, p. 544-562, set./dez. 2013b.

\_\_\_\_\_. La Educación y la Teoría del Reconocimiento. Entrevista a Axel Honneth de autoria de Francesc J. Hernández, Benno Herzog e Maurício R. Martins. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n.1, p. 395-406, jan./mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **El derecho de la libertad: Esbozo de una eticidad democrática.** Madrid: Editora Katz, 2014.

\_\_\_\_\_. Honneth esquadrinha “déficit sociológico”. Entrevista a Marcos Nobre e Luiz Repa, em 11/10/2003, para a **Folha de S. Paulo**, 2003a. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u37729.shtml>. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. La democracia como cooperación reflexiva. In: **Metapolítica**, Cidade do México, v. 5, n.19 p.11-31, 2001.

\_\_\_\_\_. **La sociedad del desprecio**. Madrid: Editora Trotta, 2011.

\_\_\_\_\_. **Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003b.

\_\_\_\_\_. O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 15, n.33, p. 56-80, 2013c.

\_\_\_\_\_. **Sufrimento de indeterminação: Uma reatualização da Filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Editora Singular, Esfera Pública, 2007.

HONNETH, A.; ANDERSON, J. Autonomia, Vulnerabilidade, Reconhecimento e Justiça. In: **Cadernos de Filosofia Alemã. Crítica e Modernidade**, n. 17, p.81-112, jan-jun de 2011.

HONNETH, Axel; RANCIÈRE, Jacques. **Recognition or Disagreement**. New York: Columbia University Press, 2016.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

HUTTUNEN, Rauno. **Habermas, Honneth and Education: the significance of Jürgen Habermas's and Axel Honneth's critical theories to education**. Koln: Lambert Academic Publishing, 2008.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

L'ECUYER, Catherine. **Educar en el asombro**. Barcelona: Plataforma Editorial, 2015.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LUHMANN, Niklas. **Confianza**. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial, 2005.

MARTINS, Lígia M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.), **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 43-57.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MELO, Rúrion (org.). **A teoria crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo: Saraiva, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORDUCHOWICZ, Roxana. **Los adolescentes y las redes sociales: La construcción de la identidade juvenil en Internet**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.

MORIN, Edgar. Complexidade e liberdade. In: Revistas **Thot**, São Paulo, n. 67, p. 12-19, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NARANJO, Claudio. **Cambiar la educación para cambiar el mundo**. Barcelona: La Llave, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: Editora Loyola, 2003.

NOBRE, Marcos. **Curso livre de Teoria Crítica**. Campinas: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica**. In: HONNETH, A. *Luta por reconhecimento – a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003. p. 07-19.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução em dois níveis: Um aspecto do modelo crítico de Axel Honneth**. In: MELO, Rúrion (org.). **A teoria crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo: Saraiva, 2013.

NUSSBAUM, Martha C. **Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones**. Barcelona: Paidós, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades**. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

ORDINE, Nuccio. **La utilidad de lo inútil: Manifiesto**. Barcelona: Acantilado, 2013.

PENNAC, Daniel. **Mal de escuela**. Barcelona: Contemporánea Debolsillo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Como una novela**. Barcelona: Anagrama, 2013.

PLATÃO. **Diálogos: Teeteto (ou do conhecimento), Sofista (ou do ser), Protágoras (ou sofistas)**. v. 1. São Paulo: Edipro, 2007.

POSTMAN, Neil. **O fim da educação**: Redefinindo o valor da escola. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

READHEAD, Zoë Neill. **Summerhill Hoy**. Valencia: Litera Libros, 2012.

RIBEIRO, Renato J. A educação sustenta o avanço econômico: Entrevista, em 6/4/2015, para o **Blog do Planalto**, 2015. Disponível em: <http://blog.planalto.gov.br/a-educacao-sustenta-o-avanco-economico-diz-novo-ministro/>. Acesso em: 25 abr. 2015.

ROBERTS, Paul Craig. O capitalismo global está destruindo a raça humana. In: **Carta Maior**, 14 mar. 2014. Disponível: <http://www.cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FEconomia%2FO-capitalismo-global-esta-destruindo-a-raca-humana%2F7%2F30477>. Acesso em: 31 abr. 2014.

ROMERO, Carlos Giménez. Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad: Propuesta de clarificación y apuntes educativos. In: **Revista Educación y Futuro**: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas, n.8, Editorial CES Don Bosco-EDEBÈ, abril 2003, p. 9-26.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **O contrato social**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVATER, Fernando. **El valor de educar**. Barcelona: Ariel, 1997.

\_\_\_\_\_. **Figuraciones Mías**. Barcelona: Ariel, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política de cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SERRES, Michel. **Hominescências**: O começo de uma outra humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, jul.-set. 2013.

SOUZA, Luiz G. da C. **Reconhecimento como teoria crítica?: A formulação de Axel Honneth**. Rio de Janeiro: Luminária academia, 2011.

TOFFLER, A.; TOFFLER, H. **O futuro do capitalismo: A economia do conhecimento e o significado da riqueza no século XXI**. São Paulo: Saraiva, 2012.

TURKLE, Sherry. **Alone Together**. Nova York: Perseus Books, 2012.

VITALI, Stefania; GLATTFELDER, James; BATTISTON, Stefano. The network of global corporate control. In: **Plos one**, 6(10): e25995, 2011. Disponível: [http://arxiv.org/PS\\_cache/arxiv/pdf/1107/1107.5728v2.pdf](http://arxiv.org/PS_cache/arxiv/pdf/1107/1107.5728v2.pdf). Acesso em: 13 jul. 2013.

WIGGERSHAUS, Rolf. **La escuela de Fráncfort**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Universidade Autónoma Metropolitana, 2011.

WINNICOTT, Donald W. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.