

A pragmática do professor e a experiência de liberdade educativa

Amarildo Luiz Trevisan

Como citar: TREVISAN, Amarildo Luiz. A pragmática do professor e a experiência de liberdade educativa. *In* : PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Poiesis, 2010. p.213-228. DOI: <https://doi.org/10.36311/2010.978-85-7983-062-4.p213-228>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A pragmática do professor e a experiência de liberdade educativa

Amarildo Luiz Trevisan¹

Amicus Plato, sed magis amica veritas
(Aristóteles)

Considerações iniciais

As teorias pedagógicas cultivam hoje certo sentimento de mal-estar, na medida em que, fiéis ao projeto iluminista, em geral colocaram na pauta de suas reflexões uma razão preocupada com os fins (teleológica) da *autonomia* ou da *emancipação* da espécie humana. Fiéis a esse propósito, os meios pedagógicos de ensino - desde a estruturação da aula, passando pela organização curricular, até a gestão dos processos educativos - de maneira geral, deveriam estar a serviço do encurtamento paulatino das desigualdades entre professor e aluno, o qual somente iria se completar, de maneira efetiva, ao fim e ao cabo de todo o processo do ensino. No entanto, em vez de atingir a forma emancipada, nos deparamos atualmente com diversas experiências educativas - entre elas, as teorias pedagógicas - prisioneiras de uma racionalidade exercida de maneira circular, assemelhando-se a conteúdos mitológicos, como bem demonstrou a “diagnose de época”, de Adorno e Horkheimer (1985), presente na *Dialética do Esclarecimento*. Essa circularidade, como um verdadeiro *circulum vitiosum*, impossibilitaria romper e, conseqüentemente, evoluir na compreensão dos seus equívocos, mesmo estando no limite, muitas vezes, da exaustão de si mesma.

Neste trabalho, pretendo propor a “terapia” da “diagnose hegeliana de época” como via alternativa de apreciação do problema da experiência de liberdade educativa. Esta saída é debatida por Axel Honneth (2003) no artigo

¹ Professor do Departamento de Fundamentos da Educação - CE/UFMS e pesquisador do CNPq.

Patologias da liberdade individual: o diagnóstico hegeliano de época e o presente e complementada no livro *Sufrimento de indeterminação: uma reatualização da filosofia do direito de Hegel* (2007). Segundo tal análise, a época presente e, por decorrência disso, poderíamos acrescentar, igualmente a experiência de liberdade educativa, padeceriam de um *sofrimento de indeterminação* (solidão, vacuidade e abatimento). E isso se deveria a “efeitos patológicos” oriundos da absolutização de duas concepções incompletas de liberdade – a moral e a jurídica (2003, p. 84). O primeiro caso patológico do uso da liberdade reside na compreensão unilateral do ideal moderno de auto-realização, significando a liberdade de querer determinar por si mesmo a própria identidade. E, no segundo caso, teríamos as limitações à liberdade individual definidas de maneira jurídica pelo próprio sistema. Inspirado nesse contexto de discussão, pretendo debater neste artigo as seguintes questões: quem define os parâmetros para as experiências de liberdade no ambiente pedagógico? É possível evitar que a educação se transforme no fracasso da experiência de liberdade? E qual é a pragmática da experiência de liberdade do professor? A ideia da pragmática cogitada aqui tem o sentido de perceber os acordos que estão vigorando de maneira antecipada à ação propriamente dita, para com isso viabilizar experiências de liberdade e, conseqüentemente, de mais criatividade em nossos meios acadêmicos.

Honneth propõe como terapia para a emancipação das patologias descritas a saída hegeliana da passagem para o reino da eticidade, enquanto “realização da liberdade individual pela via comunicativa” (2003, p. 89). Com isso, ele abre espaços para repensar a *pragmática da compreensão* do professor, como apoio regulador para uma comunicação saudável, isto é, não patológica. Creio ser esse caminho possível para subsidiar o debate a respeito de algumas ideias vigentes no contexto educativo, posicionando-se criticamente, desse modo, em relação ao círculo vicioso em que as teorias pedagógicas ficaram enredadas.

O problema da experiência docente e o sofrimento de indeterminação

Honneth parte da constatação de um vazio deixado por alguns julgamentos da contemporaneidade, que não resistiram a um exame empírico mais atencioso. Contraria alguns diagnósticos de caracterização da conjuntura contemporânea, enquanto época de “mudança de valores”, “pós-modernidade”, “sociedade de risco” ou “sociedade das vivências”, que deveriam ter entrado no lugar de “sociedade industrial”, “capitalismo de massas” ou “modernidade”. Apesar de serem valorizadas nas esferas públicas, influenciando inclusive na formulação de programas de partidos políticos, algumas apreciações mais atentas revelaram

que tais críticas são, na verdade, “produto de uma superespecialização de desenvolvimentos sociais com alcance restrito, seja sob o aspecto histórico, seja sob o social” (2003, p. 77-78).

Ele vai esboçar, então, a sugestão de um outro diagnóstico de época que tem por base a extração de elementos reflexivos presentes na obra *Filosofia do direito*, de Hegel, especialmente quando define a ideia de “sofrimento de indeterminação” do indivíduo contemporâneo. A dificuldade inicial é superar os “motivos idealistas” da obra de Hegel, sendo esses incompatíveis com a era atual, dominada pelo pensamento pós-metafísico. Outra dificuldade é o acento muito forte que Hegel põe na realização do espírito objetivo na figura do estado, o que induziria a atitudes antidemocráticas.² Superadas essas dificuldades, Honneth entende que, para Hegel, existiriam, ao mesmo tempo, três instâncias de compreensão da liberdade determinantes para a auto-realização do indivíduo, em linha crescente: a compreensão negativa, optativa e a comunicativa. E ele considera necessárias duas pré-condições para os cidadãos ativarem a dimensão comunicativa da vida ética:

De um lado, conforme as pré-definições do direito abstrato, eles precisam ter aprendido a se entender como portadores de direitos, como pessoas de direito; de outro, precisam ter desenvolvido ao mesmo tempo um senso para a força dos argumentos morais, a fim de se conceberem complementarmente como portadores de uma consciência individual, como sujeitos morais. (HONNETH, 2003, p. 83).

É a fusão dessas duas pré-condições para o uso da liberdade pelo sujeito – nas dimensões jurídica e individual – que permite a sua realização sem coerções no âmbito da ação social. Porém, em vez de caminharem na mesma direção, Hegel percebe uma grande confusão sobre o uso dessas liberdades pelos seus contemporâneos. “Por conseguinte”, afirma Honneth,

[...] são incontáveis na obra de Hegel os trechos nos quais ele aponta os perigos de uma autonomização da moralidade, assim como são também incontáveis as passagens nas quais aponta os efeitos negativos de uma limitação às liberdades constituídas apenas juridicamente. (2007, p. 81-82).

² Essas críticas à filosofia hegeliana são enfrentadas por Honneth, mas existem outras críticas que aqui não cabe discutir, neste momento, em função dos limites do trabalho, como a desconfiança de Habermas de que uma teoria dos direitos de Hegel, sendo construída individualisticamente, poderia dar conta das lutas por reconhecimento que põem em questão identidades coletivas (HABERMAS [19--?], p. 125).

Ele já compreendera, portanto, em seu próprio tempo, a distância em que os indivíduos operam em relação ao ideal da liberdade individual nas sociedades modernas e suas nefastas consequências, em termos patológicos. O resultado é uma absolutização incompleta das representações da liberdade, o que leva justamente ao estado de “sofrimento de indeterminação”. Sendo assim, a dificuldade dos seus concidadãos de utilizar adequadamente essas liberdades de maneira complementar, fez com que eles permanecessem prisioneiros de duas patologias básicas: o excesso de si mesmo, por um lado, e as pressões jurídicas exercidas pela burocracia estatal e o seu poder coercivo, por outro. Em consequência, há uma série de situações negativas criadas por conta da separação ou autonomização desses dois aspectos da conduta humana. Os efeitos patológicos levam ao diagnóstico de “sofrimento de indeterminação”, em vista da dificuldade de o indivíduo definir a sua liberdade por si mesmo. Honneth vai aproximar esses efeitos de liberdade do “esgotamento de si mesmo”, uma cisão do indivíduo consigo mesmo, que num primeiro momento levou a neuroses e atualmente às depressões ou os fenômenos conhecidos como “borderline”.

Hegel tenta juntar aqui dois horizontes que julga complementares: a visão da política moderna (principalmente de Hobbes e Maquiavel), cujo acento é dado aos conflitos do indivíduo para viver no seio do ordenamento social, devido a sua saída do estado de natureza, com a visão comunitarista de Aristóteles e sua definição de eticidade e vida boa. Por um lado, contra os modernos, Hegel defende que a passagem para o contrato social não encerra a luta de todos contra todos, própria do estado de natureza, mas a define de maneira jurídica mais responsável. Por outro lado, influenciado pelos estudos de Aristóteles, ele percebe que existe um lastro de eticidade nas relações sociais, isto é, há um acordo intersubjetivo que permite a assinatura do contrato social. E que esse consenso prévio possibilita aos indivíduos obedecer às normas e limitar suas condutas em favor do outro.

Honneth objetiva a partir desse conjunto de reflexões, emanadas da filosofia hegeliana do direito, renovar os potenciais de protesto da teoria crítica e sua preocupação com as experiências de injustiça social vividas pelos indivíduos. Da fusão do horizonte da política dos mundos antigo e moderno, resulta uma concepção do desenvolvimento social de luta por reconhecimento e o consequente ganho de liberdade que daí pode ocorrer. Com isso, procura superar o que ele chama de déficit sociológico da teoria crítica (de Horkheimer a Habermas), na medida em que essa havia perdido de vista os conflitos e negociações próprios de toda forma de ordenamento social. E isso abre um amplo espectro de possibilidades para pensar os conflitos sociais como violação das condições

de reconhecimento.

Antes de analisar propriamente a terapia proposta por Hegel a esses problemas, convém aproximar a discussão nesse ponto daquilo que está ocorrendo no âmbito pedagógico. É claro ser preciso aqui guardar as devidas reservas ante o distanciamento existente entre uma teoria da justiça com base normativa e os problemas cotidianos da educação. Contudo, não se pode negar que elas comungam, em tese, da mesma preocupação com a eticidade, dado que o objetivo da primeira não seria diferente do objetivo da segunda, isto é, “colocar à disposição todas as possibilidades de acesso à auto-realização” (HONNETH, 2007, p. 41).

Nesse sentido, creio que tais ponderações podem nos auxiliar a entender o “sofrimento de indeterminação” que também acomete a educação em algumas instâncias atualmente, em especial no concernente à crise dos seus fundamentos, exemplificada “no descrédito da discussão sobre as teorias da educação” (TREVISAN, 2006, p. 35). No mínimo, talvez possamos compreender melhor o porquê de nos depararmos ainda hoje com indagações, como: o que motiva ainda a permanência no presente, da contraposição entre dois modelos pedagógicos que se digladiam há tantos anos ao longo da história da educação? Por que esses modelos têm oscilado, em geral, em enfatizar ora um extremo ora outro do processo pedagógico? Será que para alguns importa o papel da autodeterminação individual enquanto para outros interessa o determinismo social? Por último, o que explica a retomada, que se evidencia atualmente, a respeito da discussão sobre a autoridade do professor?³

Longe de fazer uma contraposição entre espontaneísmo e autoritarismo, até porque essa relação exigiria um debate mais aprofundado, entendo que o problema das teorias pedagógicas resulta, igualmente, da vigência incondicional de uma forma ou de outra de compreensão da liberdade, o que recai no mesmo problema enfatizado por Honneth, a partir de Hegel. Para detalhar melhor essa comparação, parto da análise do caso das pedagogias que apostam, segundo Duarte, no posicionamento valorativo de que “o indivíduo só poderia adquirir o método de investigação, somente poderia ‘aprender a aprender’ através de uma atividade autônoma” (2001, p. 37).

Acredito que se enquadram nesse universo não apenas o construtivismo, o escolanovismo e as pedagogias das competências, de acordo com a classifica-

³ Ver, a esse respeito, a análise de DOZOL, Marlene de Souza. *Da figura do mestre* (2003), que pretende um retorno à discussão da autoridade pela via da sedução; e, ainda, GHIGGI, G. *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação* (2008), que tem o mesmo objetivo, porém amparado na discussão da liberdade.

ção de Duarte, mas ainda outras tendências liberalizantes de auto-aprendizado, como as escolas anarquistas ou libertárias, e ainda a experiência de Summerhill. Essa escola inglesa, fundada em 1921 por Alexander Sutherland Neill (Escócia, 1883-1973), é um típico caso nesse sentido, tendo como expressão máxima o seu clássico livro *Liberdade sem medo*. Apesar de essa última experiência ser pioneira dentro do movimento das escolas democráticas, e de as propostas dos métodos ativos das pedagogias focadas sobre o aluno serem extremamente sedutoras, principalmente em contextos com viés autoritário, de alguma maneira essas iniciativas não prosperaram de todo. Elas acabaram deixando no ar um sentimento de que faltou algo nessas experiências, cujo resultado colaborou para levar em certo sentido ao mal-estar da indeterminação. A favor dessas pedagogias há uma constatação de que tais iniciativas eventualmente funcionam com alguns “iluminados”. Porém, em contraposição a essa tendência, há um claro movimento na educação que pretende repensar o papel da autoridade do professor.

No outro extremo, teríamos as pedagogias que se contentam em reproduzir a liberdade propagada pelo *status quo* vigente, como a pedagogia tradicional, o tecnicismo e a educação bancária, entre outras. As pedagogias desse campo defendem em geral a centralidade do papel do professor e a ênfase na transmissão dos conhecimentos, não se restringindo, em consequência disso, ao simples oferecimento de possibilidades para o próprio aluno fazer as suas descobertas.

Não vou me alongar aqui no esclarecimento de ambos os tipos de atitude frente à liberdade educativa, pois acredito que tais propostas já são suficientemente conhecidas de todos, na medida em que o debate a seu respeito é frequente em nosso meio. Apenas devo acrescentar que talvez haja em ambos os casos justamente uma incompletude no que diz respeito ao entendimento do uso da liberdade, ou seja, essas pedagogias teriam se excedido em adotar o estilo próprio dos tipos de experiência da liberdade, o que trouxe como consequência, ao fim e ao cabo, a autodeterminação unilateral do processo de ensino por parte do aluno ou parte do professor. A partir da perspectiva teórica em que vimos discutindo esses problemas, o conflito em que se debate a Pedagogia – enquanto permanecer na contraposição entre autodeterminação ou heterodeterminação – somente irá perpetuar o sofrimento de indeterminação da própria educação. Esse “sofrimento” a torna presa fácil de fórmulas patológicas de vivência da liberdade, ou seja, da colonização dos renovados modismos pedagógicos, os quais, propagados com dinâmicas espetaculares e como soluções mágicas, apenas prometem saídas simplificadoras para esse sério problema.

Desse modo, também a prática diária do professor sofre dos mesmos padecimentos, ao ser concebida a sua experiência de liberdade, no atual contexto, por intermédio de duas tendências de discursos produzidos nessa mesma linha de raciocínio:

1. *Um discurso sistêmico no nível público*, do ponto de vista jurídico, lhe atribui uma sobrecarga de demandas e limitações cada vez maiores de tarefas, a título de responsabilização pela qualidade do processo educativo.⁴ Esse discurso tem como expressão bem evidente, especialmente no ensino universitário, as exigências crescentes dos órgãos de fomento à pesquisa e ensino, os quais estão se agigantando cada vez mais, impondo ao professor restrições e limites sobre onde deve comunicar: publicar em determinadas revistas, ou periódicos, ou editoras qualisadas, ou falar em grandes fóruns acadêmicos exclusivamente. Essas limitações de uso da liberdade acabam criando uma *opacidade* muito grande, ao retirar o foco da fala do professor da sociedade mais ampla, redirecionando-o para locais em que vige apenas o discurso especializado. E, ao mesmo tempo, essas restrições funcionam como *mecanismos de neutralização* do alcance de sua voz, em termos de repercussão junto ao grande público. Imaginemos aqui se a teoria de Paulo Freire, por exemplo, tivesse se mantido prisioneira de grandes fóruns de discussão unicamente, e não houvesse ingressado em outras frentes de luta, como as pequenas reuniões sindicais, as organizações de bairros e periferias, as comunidades de base e os movimentos sociais. Com certeza, há uma clara tentativa por parte do sistema de restringir o alcance da fala docente à cultura dos que detêm o conhecimento especializado. Tais avaliações ou análises não acabam alterando fenômenos presentes nos sistemas educativos de maneira reificada ou alienada, como a tendência a considerar os problemas apenas pelo viés do quantitativo (vide as fórmulas de enturmamento no RS e do

⁴ A propósito do conflito entre as cobranças exageradas de responsabilização do professor sem uma contrapartida adequada por parte do sistema de ensino, ver meu livro: *Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade* (2004). Nesse trabalho, defendo a ideia de que, ao invés de incentivar o compromisso do professor com as “grandes histórias”, deveríamos talvez lutar pela retirada de seus ombros das expectativas elevadas do “complexo de Atlas”, as quais, sob o manto da “responsabilidade da profissão”, acabam criando muito mais o imobilismo e a inércia frente aos problemas enfrentados do que propriamente a transformação social e a mudança que todos requeremos.

próprio sistema Qualis da CAPES⁵), e as patologias do professor explicador, tão bem denunciadas por Jacotot.⁶

Em contraposição a esse estado de coisas, a educação tem levantado por vezes algumas bandeiras frágeis, como, por exemplo:

2. *Um discurso de valorização da experiência da vida privada do professor*, procurando aliar o ser pessoal ao profissional. Essas literaturas procuram detectar, através, muitas vezes, de pesquisas empíricas, as vivências do professor, suas memórias e estados de espírito frente a alguns elementos desencadeadores da reflexão, como, por exemplo, o uso de cartilhas, a maneira como se deu a sua formação inicial, a constituição da sua identidade docente, entre outros. Tais investigações, seguidoras do imaginário moderno de auto-realização, são muito importantes para perceber o pensamento do professor, como ele recebeu a sua formação e o porquê de certas atitudes e procedimentos. Porém são incapazes de detectar ou não reconhecer por vezes, ao mesmo tempo, as limitações de sua liberdade, em função de a quais conjunturas políticas, ideológicas ou sociais esteve exposto e como foi possível transcendê-las, bem como o papel da interação ou comunicação nesse processo. Nesse caso, há uma aposta numa razão subjetiva do indivíduo da consciência autônoma que se constitui a partir de recursos pessoais.

Ambos os discursos funcionam como limitações da liberdade a mecanismos pré-concebidos sem conotação com as redes de situações comunicativas

⁵ Sobre as limitações impostas pelo modelo CAPES de avaliação aos Programas de Pós-Graduação em Educação, devido à sua origem nas ciências naturais e exatas, ver o excelente artigo de HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas (2005). As restrições à liberdade intelectual impostas por esse modelo podem ser percebidas também diariamente nas falas de professores submetidos a tais tensões, quando dizem: “- Me sinto como se estivesse vivendo num moedor de carne”, adverte um. Ou, então: “- Que saudades do tempo em que eu escrevia porque tinha algo a dizer”, observa outro.

⁶ Baseado nas ideias do pedagogo francês do século XIX, Joseph Jacotot, Jacques Rancière apresenta, na obra *O mestre ignorante*, algumas lições sobre emancipação intelectual, defendendo basicamente a ideia de que o aluno deveria ser emancipado já no início do procedimento de ensino e não somente ao final, como requer a ordem explicadora. Entre outros exemplos importantes nesse sentido, ele esclarece: “Quem ensina sem emancipar embrutece” (2005, p. 37), ou então “Não se sobrecarrega a memória, forma-se a inteligência” (p. 42), e ainda, “Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio” (p. 57).

envolvidas e, principalmente, concebidos de maneira alheia ao contexto de fala com um público mais amplo, insistindo em não tocar nesse distanciamento. Além disso, há uma redução da esfera pública de discussão dos reais problemas educacionais, diminuindo a capacidade dos atores em intervir no curso desse processo. Assim, “sofrer a indeterminação” nesse caso resulta, por um lado, numa espécie de esvaziamento, em que aquilo que está fora do “previsto, controlado e qualificado” não é mais objeto de visibilidade, cujo destino, portanto, é o aniquilamento.

Por outro lado, abre-se espaço para a ansiedade do educador, porque permanece prisioneiro de um modelo de racionalidade que já se encontra esgotado, o qual não tem mais sentidos a lhe oferecer. Por isso, o professor que se guia por esses modelos unilateralmente pode tornar-se refém do “sofrimento de indeterminação”, isto é, de sintomas de abatimento, de vazio e solidão, porque limita a sua liberdade às demandas sistêmicas ou personalizadas por demais. A dificuldade de sair dessa limitação reside em que ele não se reconhece mais no outro, preferindo operar no mesmo, no idêntico, ou seja, no afirmativo.

Mas, apesar das limitações a que o professor está exposto diariamente em sua prática, é possível vislumbrar novos horizontes de compreensão da experiência de liberdade educativa? Será que o *sofrimento de indeterminação* das teorias pedagógicas e da própria educação poderia ser equacionado de maneira diferente? Nesse momento, diferente de uma pragmática que limita a experiência da liberdade do educador no não reconhecimento do olhar do outro, do estranho e do diferente, pretendo expor a ideia de uma pragmática da compreensão como forma de atenuar tais conflitos.

A pragmática de compreensão do professor

Honneth vê como “terapia” para as restrições à experiência de liberdade a proposta de Hegel, auxiliada pela mediação compreensiva amparada em Wittgenstein⁷. A saída está na “passagem para a eticidade,” na medida em que

⁷ Honneth considera a perspectiva hegeliana semelhante à terapia proposta por Wittgenstein, conforme seu próprio comentário: “Em sua Filosofia do direito, Hegel desenvolveu em referência à compreensão moderna da liberdade um procedimento com o qual desde Wittgenstein também na filosofia se empregou o conceito de “terapia”: partindo da verificação de um “sofrimento” determinado no mundo da vida social, segue-se primeiramente que esse “sofrimento” é o resultado de uma perspectiva equivocada derivada de uma confusão filosófica que visava a apresentar então a proposta terapêutica de uma familiaridade com o conteúdo racional de nossa práxis da vida” (2007, p. 100). Honneth vai explicitar mais adiante, nesse mesmo trabalho, que a terapia consiste, para Wittgenstein, em libertar-se de uma “imagem” que “nos mantinha preso” (2007, p. 101).

essa transição “tem de ser experienciada pelo sujeito individual como uma libertação” (2003, p. 88). Os exemplos nesse sentido dados por Hegel são o amor e a amizade, pois ambos são atitudes não experienciadas como limitadoras da conduta. Como disse anteriormente, a eticidade é o terceiro estágio de realização do indivíduo na sociedade, todavia, ela só tem valor se for tomada de forma ascendente e em conjunto com as outras duas esferas. Viver no estágio ético pressupõe a participação numa comunidade de interação, ou seja, Honneth percebe, a partir de Hegel, que somente a relação intersubjetiva é que vai dar sentido à liberdade pessoal, uma vez que essa somente se constitui na relação com o outro:

[...] se a liberdade individual designa primeiramente e sobretudo o “ser-consigo-mesmo-no-outro”, então a justiça das sociedades modernas se mede pelo grau de sua capacidade de assegurar a todos os seus membros, em igual medida, as condições dessa experiência comunicativa e, portanto, de possibilitar a cada um a participação nas relações da interação não-desfigurada. (2003, p. 82).

Logo, a entrada no âmbito da eticidade deve ser percebida justamente como libertação do “sofrimento de indeterminação”, o que implica a necessidade de uma mudança paradigmática na compreensão do problema. “Tão logo nos percebemos em relações sociais cuja própria normatividade já abrange deveres e direitos, em suma, regras morais, isso nos liberta do vazio atormentador a que nos levou a autonomização do ponto de vista moral” (HONNETH, 2003, p. 88). Portanto, considerando “a causa de nossas patologias sociais [...] uma absolutização de modelos incompletos de liberdade” (HONNETH, 2003, p. 90), Hegel propõe a realização da liberdade individual pela via comunicativa, sendo essa passagem compreendida como experiência de emancipação que normatiza os conflitos.

Entre outras prerrogativas, isso exigiria voltar o nosso olhar para algumas noções de compromisso social com a diversidade que está próxima em toda a sua intensidade. Por isso, dada a dificuldade de mudar estruturas pesadas e distantes, como o modelo de avaliação proposto pelas agências reguladoras do ensino e pesquisa, creio que deveríamos dar atenção não apenas para o que acontece no plano do macro-sistema, o que seria muito importante, mas observar melhor o que acontece também no plano micro da racionalidade docente. Assim, é possível transcender as limitações impostas pelas formas usuais de enunciação de discursos na educação, a começar, por exemplo, pelo que acontece na própria sala de aula.

De modo geral, a ideia paradigmática do bem ensinar e aprender que se tornou hegemônica no âmbito de maior atuação da racionalidade docente, *a sala de aula*, apresenta diversos fatores, menos o *reconhecimento do outro*, ao ser pouco debatida nos sistemas de ensino a importância do lugar ocupado pelo aluno por princípio e igualdade de condições. Senão vejamos como se posicionam o professor e o aluno nesse processo. Fiel ao método explicador, a racionalidade docente determina que, na aula, normalmente o professor deve expor, num primeiro momento, o domínio do objeto, dissecar suas partes mínimas e desenvolver a ideia central, até extrair as suas consequências e aplicabilidades. O aluno, por sua vez, recebe os conteúdos espelhando-os em sua consciência, e, a seguir, tenta reproduzi-los em suas anotações, as quais, ao término dos procedimentos, acabam voltando às mãos do mestre para ser avaliadas ou averiguadas. Essa circularidade do processo garantiria que, ao fim desse percurso, mestre e discípulos deveriam estar em pé de igualdade, ou seja, a emancipação ou autonomia seria enfim conquistada e, é claro, no ponto de chegada, jamais no momento da partida. E é assim que tal forma de utilizar a racionalidade, de maneira dedutiva e desigual, definida nos parâmetros e objetivos para o conhecimento do mundo vivido pela tecnociência, acabou se impondo também no ensino ministrado nas escolas e universidades. Afinal, é sobre essa desigualdade que se fundam em geral os métodos pedagógicos: “A cada etapa, cava-se o abismo da ignorância que o professor tapa, antes de cavar um outro. Fragmentos se acrescentam, peças isoladas de um saber do explicador que levam o aluno a reboque de um mestre que ele jamais atingirá” (RANCIÈRE, 2005, p. 41). Do mesmo modo, somar-se-ão aqui as críticas de Dewey e de Paulo Freire a esse modo de experienciar o ensino.

Entretanto, como a pragmática da compreensão hermenêutica propõe a possibilidade de compreender um autor melhor do que ele próprio se compreendeu, sugiro aqui avançar um pouco mais nas teses embrionárias de reconhecimento do outro, no ambiente pedagógico, até aqui esboçadas. Por essa via, o professor poderia servir de exemplo para o sistema, no reconhecimento do outro como estranho e diferente, e não exclusivamente como melhor, inferior ou igual, mas, sim, percebendo a igualdade na diferença no ponto inicial da conversação educativa. Um caso típico é o que acontece com a cultura da avaliação: quando a avaliação vai perguntar, por exemplo, o que o aluno realmente sabe e não o que o professor quer ouvir? Na posição de alteridade, o professor não é um juiz, porém testemunha de conhecimentos que são por natureza diferentes, pois se trata de histórias de vida diversas. A posição de alteridade, nesse caso, corrompe o sistema educativo pela base, pois desfaz a relação de poder

dissimulada pelo saber.

Aspectos conclusivos

Como é possível evitar que a educação se transforme no fracasso da experiência de liberdade? Qual é, portanto, o alcance da liberdade do professor no contexto educativo? Ora, do ponto de vista pragmático, existem acordos anteriores, no sentido comunicativo, que determinam os rumos de nossas ações. Estas convenções vão permitir que as nossas práticas funcionem desta ou daquela maneira e, igualmente, irão definir o fracasso ou não das nossas experiências de liberdade no campo pedagógico. Enfim, são estas negociações que viabilizam o alcance das nossas experiências, seja no ambiente das teorias pedagógicas, no funcionamento do macrosistema ou mesmo no microcosmo da sala de aula. Creio que por tais itinerários passa a aderência ou não às “fórmulas repressoras do sistema”. A decisão de participar de tais redes de interação, sob a tutela das agências reguladoras de ensino e pesquisa, deve ser experienciada como alcance de maior liberdade, e não de privação, caso contrário ela perde todo sentido.

Do mesmo modo, as tendências e correntes pedagógicas poderiam inspirar as suas interlocuções por esses caminhos, pois não há como negar a repercussão da teoria hegeliana como vetor ou critério de análise importante para avaliar tais propostas no contexto pedagógico⁸. Logo, do ponto de vista normativo, as lutas entre os modelos de pedagogia, divididas entre autonomia ou heteronomia, podem, sim, ser avaliadas como uma contraposição cega entre dois modelos de falta, privação ou de indeterminação da liberdade educativa. Nessa luta, é compreensível, até certo ponto, uma denúncia de ilusões mútuas, na qual por um lado os métodos ativos são acusados de não-realistas ou idealistas e até adaptativos e, portanto, subservientes ao *status quo* vigente. Por outro lado, o modelo oposto é criticado por defender métodos transmissivos, que impedem o educando de aprender sozinho, isto é, de ser autônomo, o que seria uma prerrogativa fundamental para bem viver numa sociedade de ritmo acelerado, que torna logo anacrônico o conhecimento de quem não se atualiza constantemente (DUARTE, 2001). Mas o esquecimento ético ocorrido nesse

⁸ A diagnose hegeliana de época deveria merecer aqui um processo de adaptação, na sua transferência para o campo da educação. De uma parte, é correto dizer que a limitação da liberdade educativa sofre de um sentimento de indeterminação, se o que for considerado é o sentido negativo, de falta ou ausência de algo. No entanto, por algo ter sido absolutizado, positivamente o que existe de fato é um excesso de determinação da iniciativa de um tipo de liberdade em detrimento do outro.

tipo de discussão é que o excesso de um modelo de prevalência da liberdade em detrimento do outro é tão prejudicial quanto a sua ausência.

A terapia para o sofrimento de indeterminação das teorias pedagógicas poderia estar na compensação da falta ou privação de liberdade, no movimento ético de *busca do reconhecimento do outro*, como elo complementar entre as duas formas de pedagogia, isto é, enquanto realização do si mesmo no outro, fiel ao modelo de luta por reconhecimento na dialética do senhor e do escravo, de Hegel. E, a seguir, para contrapor o excesso de determinação presente nessas teorias, o qual insiste em afirmar exclusivamente uma ou então outra forma equivocada de liberdade educativa, dever-se-ia fazer um movimento de *aproximação com o estranhamento*, que ocorre no movimento da formação cultural (*Bildung*), descrito por Hegel na *Fenomenologia do espírito*. Esse contato com o estranho e o diferente permitiria relativizar os seus próprios pontos de vista e preconceitos, percebendo que existe também reivindicação de validade no argumento do outro. Um caso exemplar nesse sentido é oferecido pelo próprio A. Neill, que depois de ter escrito *Liberdade sem medo*, e narrado nessa obra tantas experiências maravilhosas, sedutoras e bem-sucedidas de autodeterminação da liberdade pelo próprio educando, resolveu publicar outro livro, intitulado *Liberdade sem excesso*. Assim, na passagem para a eticidade, as teorias pedagógicas podem se libertar terapêuticamente *da imagem unilateralizada* que vigorou no debate até o momento.

O acordo ético vai permitir esse duplo movimento, pois há uma base estabelecida intersubjetivamente no contrato social que permite a divergência, o conflito e o movimento de luta por reconhecimento. Sendo assim, o apoio do conflito ainda está no consenso, porém, ao mesmo tempo, esse consenso só se aperfeiçoa se for questionado pela divergência e a explicitação do conflito. No entanto, assim como o tensionamento dessas diferenças jamais pode ferir a base ética do respeito mútuo e da boa convivência, para que a eticidade seja preservada, é preciso vigiar constantemente até que ponto essa atitude não destrói o apoio que permite a existência desse pacto. É neste ponto que entra, positivamente, a preocupação da teoria crítica de Honneth, com o reconhecimento do distante, do estranho e do alheio, que se torna presente na reivindicação da alteridade do outro e, negativamente, a preocupação com as causas da sistemática violação das condições de reconhecimento traduzidas em desrespeito e injustiça.

Para que a prática educativa não se transforme, por conseguinte, no fracasso da experiência de liberdade, concluímos que, nas atuais circunstâncias, a pragmática do mestre deveria se pautar pela compreensão da liberdade educa-

tiva situada no plano da eticidade, como base para uma comunicação saudável, não patológica. Nessa medida, a autoconstituição ocorre na relação com o outro, implicando essa, portanto, uma autocompreensão melhor de si mesmo. O aluno não é visto, pois, como prolongamento do professor, limitado a sua aura de “respeito” ou, o que é pior, constrangido a ter uma convivência com ele mediada pela força. Mas a coexistência entre ambos é inspirada em valores importantes, como o amor e a amizade. E o professor não será mais um julgador, e nem uma presença ausente, e, sim, co-participante do conhecimento do aluno, desde que seu saber tenha impregnância no saber do outro. Afinal, como já afirmava Paulo Freire a esse respeito: “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (1996, p. 61). É por isso que os professores que pautam a sua conduta inspirados no horizonte da estima e da consideração tendem a ser mais bem sucedidos em sua prática diária.

Sendo assim, tanto os modelos do professor explicador, do tecnicismo, da educação bancária e dos demais métodos transmissivos, que desconsideram a atividade do aluno, por um lado, quanto os métodos ativos de pura construção do conhecimento, que perdem de vista a importância do professor, de outro, tomados isoladamente seriam nada mais do que fórmulas reificadas (alienadas ou patológicas) de esquecimento (do não reconhecimento) do outro no campo pedagógico. Ao privilegiar unilateralmente um modelo de liberdade educativa em desprestígio do outro, estaremos contribuindo para perpetuar cada vez mais o sofrimento de indeterminação (ou de determinação) da educação. Evitando trilhar esses caminhos, talvez possamos atingir, com mais propriedade, a emancipação intelectual, a qual ficou tão bem expressa na famosa frase atribuída a Aristóteles, quando assim teria se referido ao legado de seu mestre Platão: *“Amicus Plato, sed magis amica veritas”*, isto é, “Amigo Platão, porém mais amiga é a verdade”.

Referências

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- DOZOL, M. S. *Da figura do mestre*. Campinas, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- DUARTE, N. As pedagogias do 'aprender a aprender' e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Rev. Bras. Ed.*, Campinas, n. 18, p. 35-40., set/out, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHIGGI, G. *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação*. 2. ed. Pelotas: Seiva Publicações, 2008.
- HABERMAS, J. Lutas pelo reconhecimento no estado democrático constitucional. In.: TAYLOR, C. *Multiculturalismo: examinando a política do reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, [19--?].
- HEGEL, G. W. F. *Princípios da Filosofia do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HONNETH, A. *Luta por reconhecimento*. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: 34, 2003.
- _____. Patologias da liberdade individual: o diagnóstico hegeliano de época e o presente. *Revista Novos Estudos*. CEBRAP, no. 66, julho de 2003, p. 53-76.
- _____. *Sofrimento de indeterminação: uma reatualização da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Singular, Esfera Pública, 2007.
- HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Rev. Bras. Educ.*, n. 30, p.95-116, dez 2005.
- MATTOS, P. *A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TREVISAN, A. L. *Terapia de Atlas: Pedagogia e formação docente na pós-modernidade*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. Paradigmas da filosofia e teorias educacionais: novas perspectivas a partir do conceito de cultura. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 23-36, jan/jun 2006.