UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÍVIA COUTO GUEDES

EDUCAÇÃO E AXIOLOGIA DO RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA

Maceió

2020

LÍVIA COUTO GUEDES

EDUCAÇÃO E AXIOLOGIA DO RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal) como requisito parcial para obtenção de título de Doutorado, na linha de pesquisa de Processos Educativos e Grupo de Pesquisa de Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia.

ORIENTADOR: PROF. Dr. WALTER MATIAS LIMA

Maceió

2020

Catalogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

G924e Guedes, Lívia Couto.
Educação e axiologia do reconhecimento intersubjetivo: um olhar sobre a formação docente em pedagogia / Lívia Couto Guedes. – 2020.
389 f. : il. ; figs. ; tabs. color.

Orientador: Walter Matias Lima.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 341-370.
Apêndices: f. 371-386.
Anexos: f. 387-389.

1. Relações intersubjetivas. 2. Formação de professores. 3. Axiologia. 4. Teoria social crítica. 5. Educação inclusiva. 6. Reconhecimento intersubjetivo. 6. Pedagogia. I. Título.

CDU: 371.13

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

EDUCAÇÃO E AXIOLOGIA DO RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA

Lívia Couto Guedes

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 29 de julho de 2020.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). WALTER MATIAS LIMA
Orientador

Prof(a). Dr(a). ANDERSON DE ALENCAR MENEZES
Examinador(a) Interno(a)

Prof(a). Dr(a). SILVIO ANCISAR SANCHEZ GAMBOA (UFAL)
Examinador(a) Interno(a)

Prof(a). Dr(a). KARL-HEINZ EFKEN (UNICAP)
Examinador(a) Externo(a)

Prof(a). Dr(a) ANDRÉ GUSTAVO FERREIRA DA SILVA (UFPE)
Examinador(a) Externo(a)

RESUMO

Desde Hegel, as tramas subjacentes ao conflito social apontam para a existência de relações moralmente motivadas, de ordem intersubjetiva, a fundamentar lutas por reconhecimento. A educação, assim como outras áreas do saber e da atuação humana, também se vê afetada pelas repercussões dessas lutas intersubjetivas, exemplificadas pelo solapamento da experiência resultante do processo de instrumentalização de uma racionalidade que vem ganhando adjetivos cada vez mais utilitaristas e funcionalistas, mesmo diante da diversificação de modalidades virtuais, digitais e tecnológicas de comunicação e interatividade que prometem conectar mais pessoas em todo o mundo. Nesse mundo dirigido pela "sociedade administrada", em que cabem patologias sociais de várias ordens, através da transdisciplinaridade de olhares de cunho antropológico, filosófico, sociológico, psicológico e pedagógico, demanda-se a superação do discurso metafísico para a formação docente e a consequente formação escolar, justificada pela necessidade de aperfeiçoamento da relação eu-outro para além da dicotomia sujeito-objeto, remanescente da lógica positivista que não capta as filigranas das manifestações humanas e sociais da atualidade. Enredados nessa lógica, grupos socialmente vulneráveis, a exemplo das pessoas com deficiência, seguem expressando a profusão de violações morais com as quais convive diuturnamente, denunciando atentados contra as garantias fundamentais, humanas e sociais que já lhes pertencem por direito e reclamando a inauguração de uma nova gramática moral, segundo a qual os acordos sociais sejam fixados com base em um repertório axiológico capaz de resgatar o respeito pelas identidades singulares, considerando sua relação de interdependência. Tendo como pano de fundo os preceitos da Teoria Social Crítica, tais como defendidos por intelectuais das 3 gerações da Escola de Frankfurt, ensaiamos o desvelamento de uma dada Pedagogia Inclusiva do Reconhecimento, voltada ao interesse axiológico do público escolar com deficiência, através do confronto entre a Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo de Axel Honneth e a Teoria da Inclusão Social, visando à recomposição transdisciplinar de um projeto emancipador da razão vinculado à lógica democrática que pode reconfigurar acordos morais atentos a uma ética comunicativa sensível a essas biografias vulneráveis. Ao analisarmos as projeções curriculares provenientes das diretrizes nacionais para a formação docente e a consequente prática pedagógica de licenciandos em Pedagogia no Brasil, o que se deu pela adoção de pesquisas bibliográficas e documentais de natureza qualitativa, concluímos, entre outros, que apesar dos enunciados inclusivos, as relações intersubjetivas efetivamente praticadas no contexto da escola pública entre estudantes com deficiência e professores formados em Pedagogia tendem a manifestar barreiras atitudinais, a exemplo da generalização, negação, crença na incapacidade intelectual e percepção de menos-valia, que, por sua vez, potencializam equivalentes negativos do reconhecimento, como a perda da autoconfiança, da autoestima e do autorrespeito, obstaculizando a educação inclusiva e promovendo embaraços ao reconhecimento de estudantes com deficiência no contexto comunitário da escola. Igualmente, concluímos que os valores concernentes a uma gramática moral inclusiva, uma vez explicitados transversalmente no currículo do Ensino Superior, podem fomentar ações conscientes de engajamento docente em favor da inclusão e reconhecimento de estudantes com deficiência na Educação Básica. Porém, tais ações de engajamento precisam consolidar-se no cotidiano das práticas éticas e solidárias, a fim de que uma estima social inclusiva resulte da superação do paradigma integracionista que julgamos ainda vigorar na

formação docente e na dimensão teórica do reconhecimento honnethiano. Por fim, acreditamos haver confirmado a tese defendida de que as iniciativas de inclusão social no Brasil, fomentadas no contexto da educação formal através da formação docente intitulada inclusiva, não contemplam o universo conceitual que conduz ao efetivo reconhecimento intersubjetivo de estudantes com deficiência, haja vista a inclusão escolar desse público tender a se sustentar unilateralmente em justificativas de cunho jurídico baseadas, em sua maioria, na exaltação da dignidade da pessoa humana, como princípio metafísico localizado no rol dos direitos fundamentais e humanos universais. Nesse sentido, nossa investigação aponta possibilidades formativas para o curso de Licenciatura em Pedagogia, ao sugerir um olhar diverso para o currículo da formação inicial a partir das quais as noções teóricas defendidas sobre o direito à inclusão sejam ratificadas no cotidiano de práticas pedagógicas orientadas por uma hermenêutica de acessibilidade, da qual decorra uma comunicação e uma avaliação da aprendizagem respeitosas da pessoa humana com deficiência, em prol de relações intersubjetivas de efetivo respeito à inclusão e ao reconhecimento, o que pode ser implementado nas demais licenciaturas.

Palavras-chave: Axiologia; Reconhecimento Intersubjetivo; Teoria Social Crítica; Formação Docente; Pedagogia Inclusiva do Reconhecimento.

ABSTRACT

Since Hegel, the schemes underlying the social conflict aim to the existence of morally motivated relations, of intersubjective order, basing struggles for recognition. Education, as well as other areas of knowledge and human acting, also finds itself affected by the rebound of these intersubjective struggles, as exemplified by the undermining of the experience resulting from the instrumentalizing process of a rationality that is continually gaining more and more utilitarist and functionalist adjectives, even in face of diversification of virtual, digital and technological modalities of communication and interactivity that promise to connect more people all over the world. In this wold led by the "managed society", in which several orders of pathologies are fit through the disciplinarity of looks of anthropological, philosophical, sociological, psychological and pedagogical character, the overcoming of metaphysical discourse is demanded for the docent formation and consequently school formation, as justified by the need of improving the I-other relation to beyond subject-object dichotomy, remnant of positivist logic that does not capture the filigrees of current human and social manifestations. Entangled in this logic, socially vulnerable groups, as for example disabled people, continue expressing profusely moral violations in their day to day living, witnessing them continually, denouncing attempts against fundamental human and social guaranties, which are theirs by right, claiming for the time of a new moral Grammar, according to which social agreements be stablished on the basis of an axiological repertoire capable of rescuing the respect for singular identities, considering their interdependence relation. Having the precepts of Critical Social Theory as backstage, such as defended by intellectuals of 3 generations of Frankfurt School, we have essayed the unveiling of one given Inclusive Pedagogy of Recognition, turned to axiological interest of disabled school public, by confronting Axel Honneth's Intersubjective Recognition Theory and the Social Inclusion Theory, aiming to the transdisciplinary recomposition of an emancipating Project of Reason bonded to democratic logic that can reconfigure moral agreements attentive to a communicating ethics sensitive to these vulnerable biographies. When we analyse curricular projections from national guidelines to docent formation and the resulting pedagogical practice of licencees in Pedagogy in Brazil, which was obtained by the use of bibliographic and documental researches of qualitative nature, we conclude, among other things, despite inclusive statements, that intersubjective relations effectively practiced in the context of public school among disabled students and teachers graduated in Pedagogy tend to manifest attitudinal barriers as exemplified by the generalization, negation, belief in intellective incapacity and perception of little value that, in turn, potentializes negative equivalents of recognition, as loss of self-confidence, self-esteem and self-respect, creating obstacles to inclusive education, thus promoting embarrassment at the recognition of disabled students in the school communitarian context. Likewise, we conclude that the values concerning inclusive moral grammar, once made transversally explicit in Higher Learning Curriculum, may foment conscious docent engagement actions in favor of inclusion and recognition of disabled students in Basic Education. However, such engagement actions need to be consolidated in day to day ethic and solidary practices so that a social inclusive esteem may result from overcoming the integrationist paradigm which we suppose yet invigorating in the docent formation and in the theoretical dimension of honnethian recognition. Finally, we believe we have confirmed the thesis defended that the initiatives of social inclusion in Brazil, fomented in the context of formal education through docent formation entitled as inclusive, do not contemplate the conceptual universe that leads to the effective intersubjective recognition

of disabled students, considering that school inclusion of this public tends to support itself unilaterally on justifications of legal nature based, mostly, on the exaltation of the dignity of human people, as a metaphysical principle located in the list of fundamental rights and human universal rights. In this sense, our investigation points to formative possibilities for the Course of Degree in Pedagogy, as it suggests a diverse look to the curriculum for initial formation, from which theoretical notions about the right to inclusion defended be ratified in everyday pedagogical practices, guided by a hermeneutic of accessibility from which communication and evaluation of learning arise, respecting disabled human people, in benefit of intersubjective relations with effective respect to inclusion and recognition, that can be implemented in the several other graduations.

Key words: Axiology; Intersubjective Recognition; Critical Social Theory; Teaching Formation; Inclusive Pedagogy of Recognition.

RESUMEN

Desde Hegel, las tramas subyacentes en el conflicto social apuntan hacia la existencia de relaciones moralmente motivadas, de orden intersubjetiva, que fundamentan luchas por el reconocimiento. La educación, así como otras áreas del saber y de la actuación humana, también se ve afectada por las repercusiones de esas luchas intersubjetivas, ejemplificadas por el solapamiento de la experiencia resultante del proceso de instrumentalización de una racionalidad que viene ganando adjetivos cada vez más utilitaristas y funcionalistas, mismo frente a la diversificación de modalidades virtuales, digitales y tecnológicas de comunicación e interactividad que prometen conectar más personas en todo el mundo. En este mundo dirigido por la "sociedad administrada", en el cual caben patologías sociales de varios órdenes, a través de la transdisciplinariedad de miradas de cuño antropológico, filosófico, sociológico, psicológico y pedagógico, se demanda la superación del discurso metafísico para la formación docente y la consecuente formación escolar, justificada por la necesidad de perfeccionamiento de la relación yo-otro allende la dicotomía sujeto-objeto, reminiscencia de la lógica positivista que no capta filigranas de las manifestaciones humanas y sociales de la actualidad. Enredados en esa lógica, grupos socialmente vulnerables, por ejemplo las personas con discapacidad, siguen expresando la profusión de violaciones morales con las cuales conviven cada dia, denunciando atentados contra las garantías fundamentales, humanas y sociales que ya les pertenecen por derecho y reclamando la inauguración de una nueva gramática moral, según la cual los acuerdos sociales sean fijados con base en un repertorio axiológico capaz de rescatar el respeto por las identidades singulares, considerando su relación de interdependencia. Teniendo como tela de fondo los preceptos de la Teoría Social Crítica, defendidos por intelectuales de las 3 generaciones de la Escuela de Frankfurt, ensayamos el desvelamiento de una dada Pedagogía Inclusiva del Reconocimiento, enfocada en el interés axiológico del público escolar con discapacidad, a través de la confrontación entre la Teoria del Reconocimiento Intersubjetivo de Axel Honneth y la Teoria de la Inclusión Social, con vista a la recomposición transdisciplinaria de un proyecto emancipador de la razón vinculado a la lógica democrática que puede reconfigurar acuerdos morales atentos a una ética comunicativa sensible a esas biografías vulnerables. Al analizar las proyecciones curriculares provenientes de las directrices nacionales para la formación docente y la consecuente práctica pedagógica de licenciandos en Pedagogía en Brasil, lo que se dió por la adopción de investigaciones bibliográficas y documentales de naturaleza cualitativa, concluimos, entre otros, que a pesar de los enunciados inclusivos, las relaciones intersubjetivas efectivamente practicadas en el contexto de la escuela pública, entre estudiantes con discapacidad y profesores formados en Pedagogía, tienden a manifestar barreras actitudinales, por ejemplo la generalización, negación, creencia en la incapacidad intelectual y percepción de minusvalía, que a su vez potencializan equivalentes negativos del reconocimiento, como la pérdida de la autoconfianza, de la autoestima y del autorespeto, obstaculizando la educación inclusiva y promoviendo situaciones embarazosas en el reconocimiento de estudiantes con discapacidad en el contexto comunitario de la escuela. Igualmente concluimos que los valores concernientes a una gramática moral inclusiva, una vez explicitados transversalmente en el currículo de la Enseñanza Superior, pueden fomentar acciones conscientes de compromiso docente en favor de la inclusión y reconocimiento de estudiantes con discapacidad en la Educación Básica. Sin embargo, tales acciones de compromiso deben consolidarse en las prácticas éticas y solidarias cotidianas, con el fin de que una estima social inclusiva resulte de la superación del paradigma integracionista

que juzgamos todavía vigente en la formación docente y en la dimensión teórica del reconocimiento honnethiano. Por fin, creemos haber confirmado la tésis defendida, en cuanto a que las iniciativas de inclusión social en el Brasil, fomentadas en el contexto de la educación formal a través de la formación docente intitulada inclusiva, no contemplan el universo conceptual que conduce al efectivo reconocimiento intersubjetivo de estudiantes con discapacidad, dado que la inclusión escolar de este público tiende a apoyarse unilateralmente en justificaciones de cuño jurídico, basadas, en su mayoría, en la exaltación de la dignidad de la persona humana, como principio metafísico localizado en el rol de los derechos fundamentales y humanos universales. En este sentido, nuestra investigación señala posibilidades formativas para el curso de Licenciatura en Pedagogía, al sugerir una mirada diferente para el currículo de la formación inicial, a partir de las cuales las nociones teóricas defendidas sobre el derecho a la inclusión, sean ratificadas en lo cotidiano de las prácticas pedagógicas orientadas por una hermenéutica de accesibilidad, de la cual surja una comunicación y una evaluación de aprendizaje respetuosas de la persona humana con discapacidad, en aras de relaciones intersubjetivas de efectivo respeto a la inclusión y al reconocimiento, lo que puede ser implementado en las demás licenciaturas.

Palabras clave: Axiología; Reconocimiento Intersubjetivo; Teoría Social Crítica; Formación Docente; Pedagogía Inclusiva del Reconocimiento.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Concepção tradicionalista de avaliação da aprendizagem escolar.

Imagem 2 – Concepção tradicionalista de posicionamento corporal em sala de aula.

Imagem 3 – Concepção tradicionalista aplicada ao uso prioritário de bem público (banheiro acessível).

Imagem 4 – Concepção tradicionalista aplicada ao uso prioritário de bem público (vaga de estacionamento).

Imagem 5 – Concepção tradicionalista aplicada ao uso de tecnologias e ferramentas comunicacionais.

Imagem 6 – Cartaz produzido com recursos de acessibilidade – Banheiro Masculino.

Imagem 7 – Cartaz produzido com recursos de acessibilidade – Coordenação de Pedagogia.

Imagem 8 – Prof. Dr. Axel Honneth e plateia durante curso ministrado no auditório da Faculty of Divinity, da Universidade de Cambridge – Inglaterra, durante o evento *The John Robert Selley Lectures*, realizado em maio de 2017.

Imagem 9 – Prof. Dr. Axel Honneth durante o evento *The John Robert Selley Lectures* – 2017.

Imagem 10 – Prof. Dr. Axel Honneth durante o evento *The John Robert Selley Lectures* – 2017.

Imagem 11 – Painel digital anunciando o curso a ser ministrado pelo Prof. Dr. Axel Honneth no auditório da *Faculty of Divinity*, da Universidade de Cambridge – Inglaterra.

Imagem 12 – Registro fotográfico pessoal com o Prof. Dr. Axel Honneth após a entrevista concedida no dia 24 de maio de 2017, em frente ao *King's College* – Universidade de Cambridge – Inglaterra.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pressupostos filosóficos com implicações para a prática.

Tabela 2 – Estrutura das relações sociais de reconhecimento.

Tabela 3 – Estrutura das relações comparativas entre a gramática moral do reconhecimento intersubjetivo honnethiano e as barreiras atitudinais praticadas contra pessoas com deficiência no âmbito formal da escola regular.

Tabela 4 – Síntese relacional dos elementos de barreiras e acessibilidades condizentes com o universo experiencial de pessoas com deficiência.

Tabela 5 – Oito tipos de ação na educação.

Tabela 6 – Organização das categorias e subcategorias de análise dos dados.

Tabela 7 – Núcleos de estudos constituintes das diretrizes para a formação docente.

Tabela 8 – Competências Gerais Docentes.

Tabela 9 – Competências Docentes Específicas.

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AD – Audiodescrição

AEE – Atendimento Educacional Especializado

Ancine – Associação Nacional de Cinema

Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Anpof – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

BBC – *British Broadcasting Corporation* = Corporação Britânica de Radiodifusão (tradução nossa)

BNC – Base Nacional Comum

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Capes – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cebrap – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento

Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

Conae – Conferência Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

CPC – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCR – Denúncia por Crime de Responsabilidade

Deed – Diretoria de Estatísticas Educacionais

DF – Distrito Federal

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EAD – Educação à Distância

Eduerj – Editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Edufscar – Editora da Universidade Federal de São Carlos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Forumdir – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISBN – *International Standard Book Number* = Número Internacional Normatizado para Livros (tradução nossa)

ISSN – *International Standard Serial Number* = Número Internacional Normatizado para Publicações Seriadas (tradução nossa)

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB/LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua de Sinais Brasileira

LGBTQIA – Lésbicas, *Gay*, Bissexuais, Transexuais, *Queer*, Intersex e Assexuais

LPP – Laboratório de Políticas Públicas

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

NBR – Norma Técnica Brasileira

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PT – Partido dos Trabalhadores

RJ – Rio de Janeiro

Sealf – Secretaria de Alfabetização

SEB – Secretaria de Educação Básica

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDPCD – Secretaria Especial dos Direitos das Pessoas com Deficiência

Seesp – Secretaria de Educação Especial

Semesp – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SP – São Paulo

STF – Supremo Tribunal Federal

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TV – Televisão

Uerj – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Ufal – Universidade Federal de Alagoas

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UN – *United Nations* = Nações Unidas (tradução nossa)

UNB – Universidade de Brasília

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNHCR – *United Nations High Commissioner for Refugees* = Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (tradução nossa)

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP – Universidade de São Paulo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

LISTA DE ABREVIATURAS

abr. – abril
ago. – agosto
ampl. – ampliada
Cf. – Confira
Coord. – Coordenador(a)/Coordenadores
dez. – dezembro
ed. – Edição/Editor(a) – o(a) profissional
Ed. – Editora – instituição
e.g. – *exempli gratia* = por exemplo
et al. – e outros
etc. – *et cetera* = e o resto, e outras coisas
f. – folhas
fev. – fevereiro
Ibid. – na mesma obra
Id. – idem = do mesmo autor
jan. – janeiro
jul. – julho
jun. – junho
mar. – março
n./nº – número
nov. – novembro
n.p. – não paginado
op. cit. – *opere citato* = obra citada
Org. – Organizador(a)/Organizadores
out. – outubro
p./pp. – página/páginas
rev. – revista
s.d. – *sine data* = ausência de data
set. – setembro
v./vol. – volume

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 28

2. CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS, FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS SOBRE TEORIA TRADICIONAL E TEORIA CRÍTICA À LUZ DA ESCOLA DE FRANKFURT 46

2.1. Breve percurso no campo das ciências e teorias 46

2.2. Desdobramentos do pensamento tradicional no presente: a questão da hierarquia nas ciências e na filosofia 56

2.3. Pensando a construção do outro nas Ciências Humanas e Sociais: do discurso metafísico ao pós-metafísico 66

3. TEORIA DO RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO: DESTAQUES DE HEGEL A HONNETH 78

3.1. Ideias fundacionais de Hegel sobre eticidade e reconhecimento social 81

3.2. Habermas e o reconhecimento: apontamentos sobre a Teoria do Agir Comunicativo desde a 2ª geração da Escola de Frankfurt 92

3.3. Axel Honneth, considerando o déficit sociológico de Habermas: luta por reconhecimento e nova gramática moral na 3ª geração da Escola de Frankfurt . 102

3.3.1. Avanços honnethianos sobre o tema do reconhecimento intersubjetivo: contrapontos com Hegel, Habermas e Mead 105

3.3.2. Acessando o território da gramática moral honnethiana para o reconhecimento intersubjetivo: indícios de um possível repertório axiológico? 117

(a) Sobre as relações primárias do reconhecimento intersubjetivo: refletindo sobre o Amor e a possível derivação de um repertório axiológico inclusivo 121

(b) Sobre as relações jurídicas do reconhecimento intersubjetivo: apontamentos sobre o Direito e a possível derivação de um repertório axiológico inclusivo 127

(c) Sobre a comunidade de valores do reconhecimento intersubjetivo: indicativos da Solidariedade e a possível derivação de um repertório axiológico inclusivo 137

3.4. A Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo de Axel Honneth na visão de críticos contemporâneos 154

4. CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS, FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: RELAÇÕES ENTRE O LEGAL E O PEDAGÓGICO 165

4.1. Apontamentos sobre a construção da noção de dignidade da pessoa humana no Direito brasileiro 165

4.2. Aspectos legais que referendam historicamente a defesa dos direitos humanos, fundamentais e sociais das pessoas com deficiência e sua luta por reconhecimento 175

4.3. Reflexões sobre a construção social em torno das noções de [a]normalidade, diferença e diversidade humanas e sua relação com a educação de pessoas com deficiência: pistas de seu reconhecimento e inclusão por intermédio da sociologia do corpo 184

4.4. Formação Docente e Prática Pedagógica: o legal e o pedagógico na direção da inclusão social de pessoas com deficiência, via escola regular 197

4.4.1. Revisando alguns conceitos geradores sobre pedagogia, educação e escolarização formal: para uma formação crítica em favor da diversidade humana 197

4.4.2. Revisando princípios da Educação Inclusiva para pessoas com deficiência na escola regular brasileira 209

4.4.3. Indicadores da Formação Docente que orientam a Prática Pedagógica de licenciandos em Pedagogia: indícios do aporte inclusivo na escolarização de alunos com deficiência 235

5. METODOLOGIA 255

5.1. Conferindo criticidade ao método de pesquisa 256

5.2. O método crítico horkheimeriano aplicado às motivações iniciais da pesquisa 262

5.3. Materiais, procedimentos e sistematização das [sub]categorias elencadas para a análise dos dados e o alcance dos objetivos anunciados 270

6. POR UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA DO RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR 280

6.1. Analisando o currículo da Formação Docente pelo viés das diretrizes nacionais: o que há de inclusivo e pró-reconhecimento em seus conteúdos? 287

6.1.1. Formação Docente via Diretrizes Curriculares Nacionais (FD1) 290

6.1.2. Das Competências para a Formação Docente (FD2) 302

6.2. Analisando as diretrizes nacionais voltadas à organização curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia: da Formação para a Prática Pedagógica 311

6.2.1. Da atuação do Pedagogo como Docente e Pesquisador (PP1) 316

6.2.2. Da atuação do Pedagogo como Profissional da Educação que articula e acompanha tarefas pedagógicas (PP2) e como Membro Colegiado (PP3) 325

CONSIDERAÇÕES FINAIS 334

REFERÊNCIAS 341

APÊNDICE A – Síntese da cronologia apresentada por Freitag (1994) **..... 371**

APÊNDICE B – Registros fotográficos pessoais do evento The John Robert Seeley Lectures, realizado nas noites dos dias 16, 18, 23 e 25 de maio de 2017, promovido pelo Cambridge Centre for Political Thought, da Faculdade de História da Universidade de Cambridge, Inglaterra. **375**

Imagens 8, 9 e 10 - Participação do Prof. Dr. Axel Honneth no evento *The John Robert Seeley Lectures 2017*, Universidade de Cambridge, Inglaterra. 375

Imagem 11 - Painel digital instalado no *hall* da Faculty of Divinity – Universidade de Cambridge, anunciando uma das quatro datas em que ocorreu o evento *The John Robert Seeley Lectures*, em 25 de maio de 2017. 375

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista apresentado ao Prof. Dr. Axel Honneth no dia 24 de maio de 2017, em Cambridge, Inglaterra. **377**

Imagem 12 - Registro fotográfico da entrevista pessoal concedida pelo Prof. Dr. Axel Honneth em 24 de maio de 2017, em frente ao *King's College* - Universidade de Cambridge, na cidade de Cambridge, Inglaterra. 379

APÊNDICE D – Tradução da entrevista, realizada por meio de roteiro, com o Prof. Dr. Axel Honneth, no dia 24 de maio de 2017, em Cambridge, Inglaterra. **380**

ANEXO 1 - Carta de Apresentação enviada em fevereiro de 2017 por e-mail ao Departamento de Políticas e Estudos Internacionais do Centro para o Pensamento Político de Cambridge, da Universidade de Cambridge, com vistas a solicitar autorização para participação como ouvinte no evento The John Robert Seeley Lectures 2017 **387**

ANEXO 2 - Cartaz com programação do evento The John Robert Seeley Lectures 2017, promovido pelo Departamento de Políticas e Estudos Internacionais do Centro para o Pensamento Político de Cambridge, da Universidade de Cambridge, em maio de 2017**389**

Entrego estas palavras
aos Pés de Lótus do meu Divino Mestre,
a quem reverencio em todos os Seus nomes e formas,
porque vê onde eu não vejo,
vai aonde eu não alcanço,
cura onde em mim reclama,
transmuta onde é preciso.

Jay, Bhagavan! Om Sri Sai Ram!

Para Marcos Erize,

♪ *"[...] pé do meu samba,*
chão do meu terreiro,
mão do meu carinho..." ♫

AGRADECIMENTOS

Para alguns, talvez para a maioria, escrever uma tese é o resultado de um feito extraordinário somente alcançável por pessoas extraordinárias. Não estou convencida disso. Como poderia eu, então, tê-la escrito?

O que sei, medido apenas pelo meu senso e juízo construídos até aqui, é que a natureza dessa tarefa exige qualidades importantes a qualquer pessoa, de qualquer área profissional, tais como: persistência, dedicação, tenacidade, desapego a ideias, senso investigativo, discernimento, paciência, curiosidade, autoconfiança, perscrutação, respeito pelos fatos, visão sistêmica, perfeccionismo, criatividade, apreço pelo conhecimento, senso crítico, desejo de contribuir positivamente, gosto pela escrita e pela auto expressão.

Todas essas características desfilaram em minha tela mental um milhão de vezes e eu, em alguns momentos angustiantes ao longo dos últimos 4 anos, as procurei e não as identifiquei em mim... nessas horas, percebi que para concluir essa tarefa árdua, mas não impossível, o/a pesquisador/a só pode se apoiar em duas coisas: em seu repertório axiológico, avalista dos saberes que vão se construindo; e em seu/sua Orientador/a, quando, pela experiência que lhe situa no lugar devido, aceita desbravar essa densa floresta que é a pesquisa do outro que aprende, ajudando a abrir clareiras para deixar a luz do sol entrar. Ambos foram e são valiosos faróis para mim.

Digo repertório axiológico porque o meu refúgio nos momentos de maior descrença em minha capacidade de desenvolver essa tarefa não foi o meu currículo, que mais parecia um carro com os faróis acesos apontando para trás; e também não foram os livros e todo o acervo cultural disponível nas bibliotecas a que, felizmente, tive acesso; foi a amizade. E eu concebo a amizade em seu sentido mais aristotélico: *"A amizade é, antes de tudo, liberdade. O estado mais virtuoso do ser"*[1].

Desenvolvi amizade comigo. Escutei minhas queixas. Dei a mão para mim em fases mais turbulentas. Abandonei certos hábitos que me pareciam nocivos, a exemplo de algumas ferramentas tecnológicas atuais de comunicação e dispersão. E, quando olhei para os lados, estavam no mesmo páreo que eu apenas dois tipos de pessoas: as que me querem bem e as que me respeitam, mesmo não me compreendendo. Não restaram muitas...

Dentre elas, destaco o Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes, quem primeiro me motivou e auxiliou na direção do doutorado, enxergando em mim potenciais que eu não divisava, trazendo sempre um sorriso amigo e farto de pureza, acompanhado de uma solicitude e genialidade com as quais raras vezes me deparei na vida.

O Prof. Dr. Walter Matias Lima, Orientador que cultivou em mim as melhores sementes de acolhimento e motivação, e providenciou a solidão e o silêncio necessários nos momentos exatos em que isso era tudo o que eu precisava para florescer. Walter, você constituiu para mim a metanoia devida para eu desvelar os potenciais internos. Sua pedagogia, cultura e amizade são referências absolutamente positivas para mim. Sou eternamente grata e afortunada por tê-lo encontrado e por conviver com você neste período especial de minha vida. Foi um tempo

[1] Aristóteles, em *Ética a Nicômaco*.

primoroso que eu nunca esquecerei. Devo esta tese a você e admiro sua estância neste mundo, como intelectual e como pessoa humana.

Os meus pais Fátima e Marconi Guedes, por tudo o que sempre foram, cada um com o seu jeito individual, mas principalmente pelo que representam como um par. Em todas as procelas, ora âncoras, ora botes salva-vidas. São dois espíritos de valor inestimável para mim. Qualquer "parto" é menos dolorido com vocês ao meu lado.

Os meus irmãos Larissa e Marcelo Couto Guedes, que nesta vida são minha escolha cotidiana de amizade, para sempre e além. A afinidade gratuita que nós temos e a graça de tê-los como irmãos nessa jornada são um alento inspirador. Cada um me ensina muito e, entre uma lição e outra, tento aprender alguma coisa: constância de espírito, inteligência acadêmica, emocional e espiritual, bons olhos e silêncios. Sou grata por suas expressões de afeto e pela escuta profunda com a qual me salvaram de mim mesma, em vários momentos.

O meu primo Renato Lira, pelas conversas necessárias sobre Ciência Política e pelo tempo compartilhado em torno de interesses afins, música e poesia. Sempre instigante presença.

O fisioterapeuta Thiaggo Níckolas de Melo Barbosa, pelas vezes incontáveis em que entrei em seu consultório com tudo fora do lugar e ele consertou cada osso para mim. Muito obrigada por encarar este desafio em forma de paciente! Reconheço que, neste caso, a paciência foi toda sua! :)

A amiga e colega de trabalho Maria Gorete Rodrigues de Amorim, cuja amizade me é cara e distinta. Por você e pelos demais colegas do Curso de Pedagogia Licenciatura da Ufal/*Campus* de Arapiraca e, especialmente, da área de Gestão Escolar e Práticas Educativas, guardo uma gratidão especial.

Os professores do PPGE/Ufal Anamelea de Campos Pinto *(in memoriam)*, Neiza Fumes, Daniella Ribeiro, Roseane Amorim, Laura Pizzi, Walter Matias Lima, Anderson de Alencar Menezes, Junot Cornélio Matos, que me deram a tão feliz oportunidade de voltar a ser estudante! Vocês foram fundamentais para a construção dessa Lívia que sou hoje. Gratidão e admiração.

Os professores que atuaram como Examinadores do manuscrito enviado para qualificação, pelas contribuições à pesquisa e ao seu registro posterior, na forma de tese: os titulares Dr. Walter Matias Lima, Dr. Anderson de Alencar Menezes, Dr. Silvio Ancisar Sanchez Gamboa, Dr. André Gustavo Ferreira da Silva e Dr. Karl-Heinz Efken, e os suplentes Dr. Paulo Marcondes Ferreira Soares e Dr. Junot Cornélio Matos.

O mesmo agradecimento estendo aos professores Dr. Policarpo Junior, Dr. Ferdinand Röhr, Dr. Alexandre Simão e Dr. Francisco Lima, do PPGE/UFPE. A este último dedico um especial agradecimento, pois foi com quem primeiro tive a oportunidade de aprender coisas tão bacanas sobre Consciência Inclusiva que me auxiliaram na graduação e no mestrado, preparando o terreno para a construção do objeto de pesquisa para o doutorado.

Ao Prof. Dr. Axel Honneth, principal referência teórica desta tese e com quem tive o privilégio de conversar em 2017, na cidade de Cambridge, Inglaterra, dedico um agradecimento muito especial. Mais que uma referência intelectual, estar em sua presença valorosamente simples foi uma experiência espiritualmente transformadora. Sou especialmente grata por

dedicar 1 hora e 10 minutos ao meu projeto de tese e por responder com tanta paciência e atitude compassiva às minhas perguntas, formuladas num inglês em construção.

Ao Prof. Dr. John Robertson, do *Centre for Political Thought* da Faculdade de História da Universidade de Cambridge, pela atenção e facilitação dos trâmites relativos à minha presença no curso ministrado pelo Prof. Honneth.

À Marie-Nöelle Erize, Crystal Fernandez Erize, Helena e Nathaniel Nava Blanco, por todas as iniciativas voluntárias que, afetuosamente, facilitaram minha estadia na Inglaterra.

Ao meu pai, volto a agradecer muito especialmente pela pronta disponibilidade em traduzir, do inglês para o português e vice-versa, o roteiro de questões que me guiou na entrevista presencial com o Prof. Honneth, além de resumos e trechos literários que me permitiram compreender melhor as teorias estudadas. Qualquer característica positiva que tenha me auxiliado na produção desta tese é, sem dúvida, resultado de nossa convivência direta.

À Profª. Cida Feitosa, tradutora-intérprete que desvelou com paciência, qualidade e profissionalismo o conteúdo da entrevista realizada com o Prof. Dr. Axel Honneth. Seu zelo permitiu que este subproduto, antes ruidoso e mal gravado, se tornasse claro e acessível.

Ao Prof. Dr. Arim Soares do Bem, do Instituto de Ciências Sociais da Ufal, pela pronta disponibilidade em fornecer esclarecimentos sobre a obra de Axel Honneth, um de seus objetos de estudo.

À Eliziane de Lima Silveira, cuja atenção administrativa foi de uma delicadeza na Secretaria do PPGE/Ufal! Sou grata por todas as vezes em que você parou seus inúmeros afazeres para acolher minhas dúvidas e demandas, Liz.

Aos colegas dos grupos de pesquisa *Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia* e *Teoria Crítica, Emancipação e Reconhecimento (TeCER)*, coordenados, respectivamente, pelos Professores Dr. Walter Matias Lima e Dr. Anderson de Alencar Menezes. Presenciar suas produções individuais e coletivas foi fundamentalmente importante para o entendimento dos preceitos basilares de meu próprio processo de investigação.

Aos colegas de Doutorado da turma de 2016 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufal, que navegaram no mesmo bote, animando e compartilhando informações valiosas, especialmente pelos momentos iniciais do curso, em que estudamos juntos, presencialmente. Um agradecimento especial às queridas Sônia Lira e Aline da Silva Ferreira Aderne, amizades que o doutorado ajudou a desvelar e cujo apoio foi providencial.

Ao Prof. Dr. Guillermo Navarro Schlotterbeck que, desde o Chile, enviou recomendações metodológicas importantes para o reforço dos caminhos investigativos a percorrer e, uma vez no Brasil, destinou um tempo de suas merecidas férias para compartilhar sua experiência acadêmica comigo.

À Cris Aragão, presente em forma de amiga, agradeço pelo amor que chegou por correio em forma de vidrinhos de florais e por todo o resto que você representa... sim, o doutorado pode adoecer e este é um tema que seria bom abordarmos com mais sensibilidade.

À Dalvaneide Araújo, amiga querida que me acompanha como irmã na sagrada aventura da Pedagogia, foi e continuará sendo uma referência de lucidez, admiração, formação e

espiritualidade para mim. Quando eu olhei para os lados e procurei uma escuta verdadeira, você sempre esteve lá.

À Alcione de Lourdes Araújo *(in memoriam),* pois bem antes de o doutorado se tornar uma verdade concreta, querida amiga, você já era um dos meus mais caros modelos de Pedagogia e Amizade verdadeira. Sinto sua falta sempre! Qualquer dia desses vamos nos reencontrar, numa nuvem dessas, e continuar falando de valores humanos...

Aos companheiros voluntários da Organização Dhamma, com quem tive o profundo privilégio de aprender a técnica da meditação Vipassana, ferramenta imprescindível para o equilíbrio deste corpo/mente nos meses que antecederam a defesa desta tese.

Ao amado Marcos Erize, agradeço por facilitar a tradução de referências espanholas e francesas, mas principalmente por escolher ser para mim o Companheiro de Vida que o cosmos, num ato de profunda generosidade, me destinou nesta existência corpórea. Costumo lhe dizer que, além dos itens básicos, você veio cheio de acessórios, pois além do amor que construímos conscientemente, ainda posso contar com sua escuta compassiva. Sua sensibilidade e grandeza como ser espiritual me inspiram no autoconhecimento que pratico. Por isso, não há no léxico terrestre qualquer palavra que descreva suficientemente o que você significa para mim e o quanto sou grata por tudo o que você é e por cada coisa que elege fazer por mim, todos os dias. Só nós dois sabemos o quanto você me reconfigurou a existência... e foi assim que eu entendi a divindade se manifestando em minha vida, ultimamente... Aliás, só Deus mesmo! Que aventura!

No mais, sou grata a cada pessoa que, não podendo ser nomeada diretamente, de alguma forma anônima me impulsionou até aqui. A cada uma, pedra de toque que burila o meu sentir mais profundo, agradeço por me conduzir no terreno fértil do auto garimpo, ao *self*, sem o qual findaria eu desaproveitando os meus dias.

> Conhecer é bom, mas viver a *Gita* é incomparavelmente melhor (HERMÓGENES, 2006, p. 10 *In*: Gita Vahini).

Por que esta obsessão que nos obriga a debruçar sobre escritos alheios e, durante semanas, meses, anos, articular palavra com palavra a fim de construir um edifício de pensamento, onde possamos caminhar como se cortássemos uma cidade estranha e familiar? O que nos leva a gastar grande parte de nossas vidas junto a uma escrivaninha, elaborando o nosso discurso por meio do discurso do outro? O romancista emprega seu tempo para criar um mundo imaginário; seus personagens adquirem independência a ponto de cobrar do autor o direito de ousarem viver seu drama até o fim. Mas tudo isso são fintas de escritor, que marca os personagens independentes com sua própria assinatura. O filósofo, entretanto, parece consumir filosofias alheias que, contudo, não são destruídas por esse consumo, já que por ele sobrevivem. Suporte do discurso alheio, o filósofo empresta sua voz fiel e deformante aos textos chamativos do passado, com o intuito de elaborar um novo discurso que foge de sua subjetividade para apresentar-se como um pensamento objetivo. Nesse exercício se dá "[...] um jogo de distanciamento e de intimidade com o mundo. Os acontecimentos chegam até nós filtrados pelas diversas óticas armadas por discursos de terceiros. [...] Neste sentido, não se ensina filosofia, mas se alimenta o desabrochar de uma recusa secreta, uma necessidade de recuo, de encontrar um caminho produtivo para um estranhamento atávico. O ensino da filosofia vem conformar e socializar essa marginalidade, transpondo-a do real para o imaginário. Não se trata apenas de familiarizar com uma linguagem cifrada que não resulta, ao contrário da simbologia científica, na transformação das coisas, numa tecnologia. Antes de tudo, cabe-lhe integrar o rebelde virtual numa comunidade de rebeldes imaginários que, de fato, trocam informações, competem entre si acirradamente, esgotando seu empuxo no enorme esforço de manter de pé essa sociabilidade fantástica" (GIANNOTTI, 1975, p. 144-145).

Apresentação

De forma geral, um livro, um poema, uma crônica, uma tese, são escritos para um tempo. Fazem sentido, quando fazem algum sentido para além de quem os escreveu, em seu justo contexto.

Excetuam-se aquelas obras atemporais que se subscrevem na palavra, se demoram na importância, se hospedam na cultura, na língua, como se nelas fizessem morada eterna. Essas exceções fugidias cravam em nossas memórias imateriais uma verdade que teima em ser verdade ainda, por revelarem, ilesas, as "velhidades" da vida que se perpetuam nas gentes, sejam de onde sejam, em tempo qualquer da existência.

Um texto fala mesmo é de quem o rascunha e, nele, tem a esperança de fazer-se vitrine para os leitores contados que aceitam, generosamente, a incumbência de ler essa aura de pessoa, essa sombra de achares, pensares e sentires que revela um ser e estar transitante no mundo.

Não raro, um texto "acabado" demonstra a pequenez da ideia, a restrição da opinião pouco talhada, o mergulho raso na forma que, por ser infinita, segue carecendo de trato e atenção.

Mas aí, o tempo, o apuro, a expectativa, a timidez – este algoz interno –, quebrantam o viço do deixar-se entrever pela palavra e, de seu, algo se dá, algo se encobre, permitindo aos olhos que procuram decifrar os motivos escondidos por trás do desfile alfabético que passa, apenas suspeitar os seus intentos.

Um texto que pretende ser lido em forma de tese tem um problema quando a alma de quem o escreveu é lírica e poética: é um tentar infinito, um esconde-esconde sob véus transparentes, um intento pouco frutífero que, vez por outra, descuida-se dos trilhos da métrica e da norma e acaba por revelar a visão ulterior de quem teima, sofrivelmente, em enformar-se.

Esta é a minha confissão mais certeira: estar ciente da ciência que, muitas vezes, aprisiona o meu impulso vital de sentir e de deixar-me ver tal como julgo que sou hoje, em toda a minha feliz "desimportância".

Não espero concordâncias absolutas, apenas que aceitem entrar em minha tenda, vez por outra, com o ar de quem ouve sem pressa e sem queixa prévia. Que tão somente olhem, levantando um véu ou outro, e vejam, se assim o quiserem, um ser em franco esculpir de si mesmo. Porque toda verdade apenas está.

Mas se, além disso, ainda bondosos forem, com olhos solidários talvez me deem de si mesmos e me ensinem. Quero aprender com seus sentires. Porque é bom poder trocar-se com

o mundo... faz bem perceber a sagrada incompletude que nos humaniza, na “aprendência” do profundo espiral que é cada um.

Sou eu, pois, esse pisca-pisca de [auto]conhecer[-se]... e, nesse frenesi, luz-escuridão, me sei, vagando sem fim por entre desfiladeiros e buracos negros de saber e suposição.

Sou este aceitar de sucumbir, com/sem nexo, com/sem cio de conhecer...

Sou esta fagocitose infinita que me devora, de mim, toda a certeza absoluta e que me escolta, enfim, em cada tropeço, em cada demais que ainda devo subtrair. Ou não...

Lívia.

Arapiraca/AL, 05 de fevereiro de 2020.

1. INTRODUÇÃO[2]

Em meados de 2018, o mundo, percebido desde o nordeste brasileiro, parecia assediado por uma enxurrada de informações que incitavam respostas rápidas e posicionamentos *on-line*, os quais, dado seu costumeiro pouco tempo de maturação, pouco representavam nossas melhores reflexões sobre qualquer assunto.

Desde que ingressamos na chamada Era do Conhecimento, é como se os consumidores ordinários de notícias atuassem inadvertidamente, alheios aos perigos escondidos nos discursos criados para alimentar opiniões superficiais e reativas, condizentes com a ausência da mais básica noção de crítica e hermenêutica.

Tais consumidores certamente não estão familiarizados com as preocupações de Nietzsche (1844-1900), mais de um século antes, sobre as características requeridas àquele a quem considerou ser o leitor ideal:

> O leitor do qual espero alguma coisa tem de ter três propriedades: deve ser calmo e ler sem pressa, não deve sempre privilegiar a si mesmo e intrometer a sua "formação" (Bildung), não lhe é permitido, por fim, esperar na conclusão algo como um resultado, uma listagem (BA/EE Prólogo I, KSA 1.648 *apud* NASSER, 2014).

Uma vez enredados na trama da comunicação incipiente, segundo a qual aquilo que se apresenta como fato, dado ou produto do conhecimento nem sempre se ampara em fundamentos éticos, ao contrário daquele "leitor ideal", os que hoje têm acesso facilitado à informação se

---

[2] Este trabalho segue o padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), mais especificamente pelas seguintes normas: NBR 10520:2002, que orienta como fazer citações em documentos acadêmicos; NBR 6028:2003, sobre a elaboração de resumo; NBR 14724:2011, que orienta a formatação de trabalhos acadêmicos; NBR 6027:2013, sobre sumário; NBR 6022:2018, sobre a padronização de artigos em publicação periódica técnica e/ou científica; e NBR 6023:2018, sobre a elaboração de referências.
Entre as atualizações normativas mais recentes, destacamos o não uso dos sinais menor que (<) e maior que (>) que costumavam ser utilizados antes e depois da designação de referências eletrônicas pesquisadas (cf. item 6.6 da NBR 6023:2018). Também no tópico 9 – Ordenação das referências, a NBR 6023:2018 não traz mais a indicação do uso dos seis traços sublineares *(underline)*, antes usados para evitar a sequência repetida do nome de um/a mesmo/a autor/a em obras diferentes, na lista de referências; isto é, quando duas obras seguidas, na lista de referências, tinham a mesma autoria.
Quanto às siglas, nos valemos das orientações contidas no Manual de Comunicação da Secretaria de Comunicação, que normatiza que siglas com até 3 letras devem ser grafadas em maiúsculo (ex.: ONU, OMS, UN); siglas com 4 ou mais letras que não formem uma palavra pronunciável devem ser grafadas em maiúsculo (ex.: UFRGS, IBGE, PNEDH); e siglas com 4 ou mais letras que formem uma palavra pronunciável devem ter apenas a inicial maiúscula (ex.: Ufal, Unicamp, Unicef). Cf. https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/siglas

revelam intelectual e emocionalmente vulneráveis aos conteúdos e ruídos compartilhados neste nosso mundo virtualizado, repleto de novas tecnologias e sugestor de novos hábitos de consumo e modalidades de vínculos sociais.

É redundante dizer o quanto a *internet*, ao passo que encurtou distâncias continentais, vem forjando na sociedade global diferentes formas de comunicação e interatividade, o que tem contribuído também para alterar a maneira como praticamos e concebemos a gênese educativa.

No entanto, vale considerar que, ao mesmo tempo que fomenta conexões, boa parte das relações interpessoais nutridas nesse novo cenário de necessidades e consumo é artificializada, esvaziada de sentidos, particularmente no que tange ao valor da experiência estabelecida na relação eu-outro.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016, p. 25).

Na realidade concreta, lances dessa [des]conexão também podem ser vistos indiscriminadamente em várias partes do mundo "real" como reflexos da visão mercantil atribuída ao sujeito moderno, visto que somos, consoante Larrosa, "[...] sujeitos ultrainformados, transbordantes de opiniões e superestimulados" (Ibid., p. 24).

Talvez possamos melhor descrever este sujeito superestimulado, do qual podem escapar sutilezas e profundidades para a análise, como resultante da dicotomia habermasiana entre o *Mundo do Sistema* e o *Mundo da Vida*; com esta oposição, Habermas (2012) sugere que enquanto o sistema busca produzir sujeitos objetificados para atenderem a um projeto de razão instrumental, a razão comunicativa constituiria uma saída formativa, prenhe em dialogicidade e respeito mútuo.

> Com essas novas organizações, surgem perspectivas sistêmicas, das quais o mundo da vida é distanciado e percebido como um elemento do meio ambiente do sistema. As organizações ganham autonomia através de uma demarcação que as neutraliza frente às estruturas simbólicas do mundo da vida. Tornam-se peculiarmente indiferentes à cultura, à sociedade e à personalidade (HABERMAS, 1987, p. 307).

Nessa mesma direção, Pizzi (2006, p. 24) afirma que:

> Na verdade, nosso tempo se apresenta como uma paradoxal lista de interrogações abertas, não apenas em relação à ciência e à tecnologia, mas da própria Filosofia, que, por um lado, apontam para um futuro impossível ou hilariante e, por outro, acentuam a fragmentação cada vez mais acentuada das alternativas que possibilitam cultivar e promover a vida e a convivência como tal (PIZZI, 2006, p. 24).

Este "futuro impossível", no entanto, já se faz presente em vários horizontes sociais nos quais o cultivo de uma convivência regulada por mecanismos éticos e normativos mais responde aos interesses vulgares de um projeto de desumanização dos sujeitos, em que não é possível estabelecer uma lógica de emancipação que defenda, com justiça social, os anseios por um ideal de efetivo direito à liberdade, por exemplo.

No mundo "real", este que poderia ser classificado como um estado de não reconhecimento[3], segundo o qual milhares de pessoas vivenciam experiências impactantes de profundo abandono e exclusão, muitos são os flagrantes de desrespeito e injustiça a destacar.

No plano concreto, atravessamos a nunca finda guerra entre Israel e Palestina[4] e ainda somos afetados pelas ameaças e ataques trocados entre os Estados Unidos da América e a Coreia do Norte[5], noticiados como iminentes de uma hecatombe nuclear que poderia dar fim à existência humana.

Em paralelo, assistimos à migração hostil vivida há vários anos por milhares de crianças, homens e mulheres, refugiados da Síria e de outras partes do mundo árabe, sujeitados a toda sorte de infortúnios em decorrência do já banalizado estado de guerra[6].

Com proporções diferentes, no chamado "êxodo de Mianmar", acompanhamos o drama dos muçulmanos *rohingyas*, minoria étnica que é vítima de xenofobia e "apatridamento", num

---

[3] A questão do reconhecimento, a ser tratada com maior profundidade em capítulo posterior, há muito tem sido alvo de investigações filosóficas e objeto de análise de várias ciências, como a sociologia, a antropologia, a psicologia e a ciência política. Atualmente, o filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth tem sido considerado um expoente intelectual sobre o tema por se dedicar a resgatar aspectos históricos do reconhecimento hegeliano como mote para a formulação de sua própria Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo, discorrida na obra "*Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais"*, publicada originalmente em alemão, em 1992.

[4] Cf. https://www.bbc.com/portuguese/internacional-42268607

[5] Cf. https://oglobo.globo.com/mundo/eua-ameaca-de-ataque-nuclear-da-coreia-do-norte-aumenta-22005692

[6] Cf. https://nacoesunidas.org/apos-oito-anos-de-guerra-na-siria-mais-de-12-milhoes-permanecem-deslocados-video/

claro flagrante de não reconhecimento social que já se configura como "desastre humanitário"[7], resultante de disputas políticas e religiosas, em pleno século XXI.

Aqui, na América Latina, com vieses distintos, também temos notícia de processos migratórios forçados, gerados como consequência de políticas governamentais sem precedentes na Venezuela[8] e em outras nações assoladas pelo totalitarismo.

Apesar de tão diferentes em costumes, idiomas, geografias, entre outros, os que são obrigados a deixar seu país de origem na condição de refugiados buscam um lugar para viver onde a dignidade da pessoa humana, consagrada na Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), seja uma esperança viável, não apenas retórica[9].

No Brasil, mais uma greve foi realizada, dessa vez por caminhoneiros em busca de melhores condições de trabalho e taxações mais justas, envolvendo reivindicações diretas ao então Presidente da República, Michel Temer, herdeiro do cargo após participar de um urdido golpe de Estado em 2016, que resultou no *impeachment* da Presidenta democraticamente eleita dois anos antes, Dilma Rousseff[10], de sua mesma chapa, que dava continuidade ao plano de governo iniciado em 2003 por Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), oposição histórica à política direitista no país.

Ao mesmo tempo, o agora ex-Presidente Temer é um dos personagens investigados na "Operação Lava Jato"[11] e, junto com vários outros eleitos para cargos públicos e personalidades da classe empresarial, engrossa o caldo de corruptores do sistema político nacional. O que têm em comum parece ser um currículo recheado de infrações e crimes cometidos ao longo da vida pública. Porém, apesar das denúncias acumuladas e das provas cuidadosamente arquivadas que materializam culpa e dolo, em oposição ao bem social, alguns desses personagens têm a seu

---

[7] Cf. https://g1.globo.com/mundo/noticia/o-exodo-rohingya.ghtml
[8] Cf. https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/26/internacional/1535307553_501641.html
[9] Dados do último relatório oficial publicado pela *The UN Refugge Agency – UNHCR (Agência da ONU para Refugiados)* acerca das migrações forçadas, *Global Trends. Forced Displacement in 2017*, informam que pelo menos 68,5 milhões de pessoas se deslocaram como refugiadas, "como resultado de perseguição, conflito ou violência generalizada", em todo o mundo.
Cf. https://www.unhcr.org/5b27be547#_ga=2.98853982.1324496420.1544033860-488205436.1541381604&_gac=1.8137478.1544033860.EAIaIQobChMI3b35_6aJ3wIViQ6RCh2TyQdvEAAYASAAEgLDd_D_BwE
[10] Cf. https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/destaque-de-materias/impeachment-da-presidente-dilma
[11] Cf. http://www.mpf.mp.br/rj/sala-de-imprensa/docs/pr-rj/lava-jato-denuncias-temer-moreira-franco-e-outros

favor a conveniente imunidade parlamentar que favorece o não afastamento dos cargos que ora ocupam e posterga qualquer punição ou reclusão devida, no caso de virem a ser condenados.

Com a sociedade polarizada entre uma burguesia focada em reaver privilégios a todo custo e um grupo de "seguidores" respondentes a um projeto de ideologia que, utopicamente, ainda leva o nome de esquerdista, mas que na prática carrega uma fissura na base de seus ideais originais, sobretudo após o processo penal gerido pela mesma "Operação Lava Jato", que gerou a prisão de Lula[12] [considerada por apoiadores prisão política], a massa, estranhada de si mesma e extremamente influenciada pela mídia dirigida, se divide entre os gritos irrefletidos por uma não compreendida intervenção militar e a esperança por uma revolução proletária nunca alcançada.

Num clima de debate popular acalorado, em sua maioria mais partidário que razoável, as atenções permanecem divididas entre as últimas prisões decretadas pelo judiciário superior, que processou réus oriundos de várias filiações partidárias, e a desconfiança de parte da população sobre a [im]parcialidade desse mesmo judiciário em julgar as sentenças.

Enquanto isso, a *internet* se torna o principal veículo para a divulgação de notícias falsas no âmbito das campanhas eleitorais[13], o que tem contribuído sobejamente para ampliar ainda mais as dúvidas sobre a estabilidade dos projetos sociais em vigor, dada a ameaça representada pela aproximação de reformas unilaterais e das privatizações em marcha.

Diante desse cenário esdrúxulo, seguindo o fluxo de dramas históricos não superados, eis que surge também no Brasil, como antes surgiu nos Estados Unidos da América com Donald Trump, na Itália e em outros países, uma forte tendência ao conservadorismo na política, o que ocorre no atual governo brasileiro[14].

Ora, se no Brasil, apesar de sua recente trajetória democrática, o panorama conjuntural político revela tamanha dicotomia, o que dizer de outras nações onde ainda não se tem clareza sobre os deveres do Estado no tocante à oferta dos direitos concernentes à prática da cidadania?

---

[12] Cf. http://www.mpf.mp.br/para-o-cidadao/caso-lava-jato/atuacao-na-1a-instancia/denuncias-do-mpf/documentos/LulaSENT1.pdf/view

[13] Cf. http://www.tse.jus.br/hotsites/esclarecimentos-informacoes-falsas-eleicoes-2018/

[14] Em sua versão traduzida para o português, o livro *Como funciona o fascismo: a política do "nós" e "eles"*, de Jason Stanley (2018, Introdução, n.p.), originalmente publicado em 1969, traz a seguinte reflexão sobre o tema do ultraconservadorismo: "Nos últimos anos, diversos países de todos os cantos do mundo foram acometidos por uma espécie de nacionalismo de extrema-direita. A lista inclui Rússia, Hungria, Polônia, Índia, Turquia e Estados Unidos" – O tema do fascismo é mencionado porque confronta os princípios da democracia e também do reconhecimento intersubjetivo, aos quais se vinculam como valores basilares [e, ao mesmo tempo, resultantes] a liberdade e a justiça, entre outros.

É, pois, a cidadania outorgada por instância superior? E que dizer dos valores atribuídos ao humanismo do Renascimento e Iluminismo, uma vez que até as nações habituadas à naturalização da díade jurídica (direitos e deveres) e, portanto, já despertas para o papel do Estado, ainda são reféns do capitalismo e do neoliberalismo que, em essência, desvirtuam os valores reconhecidamente humanos, que são a base para os direitos socialmente compartilhados?

Para além das diferenças culturais importantes que distinguem os vários contextos mencionados, citados apenas como exemplos ilustrativos do grave panorama de desigualdades em que a humanidade se encontra submergida, o que parece igualar a todos os humanos é a certeza de que há injustiça nos lados ocidental e oriental do planeta, e que ela se materializa segundo diversas e combinadas ações de desrespeito, seja a indivíduos isolados ou a grupos vulneráveis e a instituições públicas.

Honneth (2009) reforça esta visão quando assevera que toda luta por reconhecimento se inicia pela experiência do desrespeito.

Onipresente, o desrespeito convive com a modernização da estética da luta de classes desde os primórdios da civilização, faz parte também das cada vez mais refinadas formas de arrecadação e destinação dos tributos, do desvirtuamento do papel do Estado democrático e do enaltecimento da meritocracia; e vem acompanhando os ciclos de surgimento e declínio dos vários matizes ideológicos que direcionaram a sociedade humana ao longo do tempo, sempre reforçando certa noção de "antagonismo original", o que justifica a invenção de "Édens" contemporâneos, forjados e alimentados pelo mercado.

Essa condição de desrespeito que, por sua vez, conduz ao estado de injustiça a que boa parte da população mundial está submetida, sugere questionamentos sobre o verdadeiro valor da condição humana nos dias atuais: seremos mesmo humanos dignos de respeito *a priori*? Sobre que bases axiológicas se sustenta tal reconhecimento? Em que níveis esse reconhecimento pode se manifestar? É possível descrever objetivamente um dado repertório de valores compatível com o reconhecimento social?

Naturalmente, a tendência metafísica para a resposta sobre a dignidade humana *a priori* sinaliza que sim. Mas pensar sobre o reconhecimento social diante da conjuntura contemporânea, em que os valores éticos, estéticos, políticos e espirituais são colocados a serviço de um *modus operandi* utilitarista e funcionalista, requer que assumamos um ponto de

vista diverso, capaz de acomodar em sua epistemologia perspectivas cabíveis neste mundo real e virtual, afeito ao multiculturalismo e à pluralidade em vários âmbitos.

Apesar de os exemplos citados sucederem num plano político maior, em nosso entendimento, toda e qualquer ação política que se desvirtua de uma prática coerente com os princípios éticos concernentes ao projeto democrático confirmam o distanciamento dos sujeitos sociais em relação aos bens, valores e direitos que, metafisicamente, já lhes pertencem na condição de sujeitos ontológicos. Tal afirmativa se configura na prática social como um desrespeito do Estado, que se autointitula democrático, no cumprimento de seus deveres para com os sujeitos de direitos que, em tese, assume como cidadãos.

Esse desvirtuamento do papel do Estado diante da proposta democrática, por sua vez, gera como consequência prática um estado de não reconhecimento dos sujeitos que, além de não mais serem respeitados em sua condição ontológica – desrespeito que ignora e nega toda a doutrina jurídica praticada no Brasil e em outras partes do mundo –, são levados a travar uma luta social em busca de reaver tal reconhecimento.

Por essa razão, tendo como base o cenário social a que hoje estamos submetidos, não identificamos nas respostas de ordem metafísica possibilidades de reconhecimento social efetivo, o que nos leva a refletir sobre a necessidade da consideração de outra epistemologia, por sua vez crítica e atualizada, para a análise e a busca de proposições capazes de fazer uma leitura mais adequada diante dos problemas e tensões em tela.

Sob essa égide epistemológica, pois, importa que contemplemos um debate antropológico no qual esteja inserido o olhar sobre a alteridade, a relação eu-outro; sobre o reconhecimento social como sendo, antes, uma predisposição individual, ademais de coletiva; e sobre a reflexão acerca do reconhecimento de alguém que, mesmo sendo *outro eu* diante de mim, tem sido tratado como objeto, não como um sujeito legítimo de razão.

> Tendo como suporte a subjetividade, a ideia do reconhecimento do *outro* em sua dignidade como fundamento das determinações morais está presente na filosofia moderna, sobretudo em Kant, Fichte e Hegel (OLIVEIRA 1993a e 1993b). Esse princípio ético tem em seu cerne uma concepção do *outro* não como um objeto, mas também como um *eu*, uma subjetividade, por intermédio da qual, os objetos do mundo recebem o seu sentido, sendo igualmente senhor de suas ações (GONÇALVES, 2015, p. 15, grifos da autora).

Numa discussão antropológica, naturalmente, extrapolam-se as razões e as pré-condições do pensamento metafísico, já que, segundo este, é o sujeito ontológico visto segundo

sua “natureza humana” essencial; enquanto para a antropologia, fato é que esta mesma sociedade que “dota” este sujeito com sentidos e valores imanentes, ao mesmo tempo, o expõe às mazelas provenientes da falta de acesso aos bens e direitos a que, metafisicamente, a ele já estariam destinados. Ou seja, o *sujeito* da metafísica (ontologia) é reconhecido espiritual e simbolicamente, enquanto aquele da pós-metafísica (antropologia) está *sujeitado* a ter que lutar por seu reconhecimento social.

Um exemplo disso é a própria noção que hoje se cultua acerca da representação da honra e da dignidade: na condição de sujeito ontológico, o homem é digno e honrado por ser o que é, por sua essência humana; já no ideário social captado pelas lentes antropológicas, vê-se que a dignidade e a honra estão mais relacionadas àquilo que resulta da ação concreta empreendida pelo sujeito, do seu labor produtivo. E é justamente nesse *ter que fazer para ser reconhecido* que reside a necessidade do discurso pós-metafísico diante das problemáticas que nos situam.

No caso específico da honra e da dignidade, vale destacar que tais categorias correspondem ao que Honneth (2009) designou como componentes da chamada *estima social*, a qual, por sua vez, resulta do terceiro dos três padrões de reconhecimento intersubjetivo e social (amor, direito e solidariedade/eticidade) necessários ao sujeito reconhecido.

Quando a personalidade de um sujeito se vê ameaçada, pontua o autor, pela ausência do reconhecimento oriundo da estima social (decorrente do terceiro padrão, solidariedade/eticidade), a honra e a dignidade estão colocadas em suspenso, pois não houve reconhecimento pleno na relação desse sujeito individual (eu) com o outro (que é um outro generalizado):

> Na medida em que todo membro de uma sociedade se coloca em condições de estimar a si próprio dessa maneira, pode-se falar, então, de um estado pós-tradicional de solidariedade social [...].
> 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 aparecerem 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. [...] “simétrico” significa que todo sujeito recebe a chance, sem graduações coletivas, de experienciar a si mesmo, em suas próprias realizações e capacidades, como valioso para a sociedade. É por isso também que só as relações sociais que tínhamos em vista com o conceito de “solidariedade” podem 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 (HONNETH, 2009, p. 210-211).

Este trabalho de pesquisa partiu, pois, desses e de outros disparadores históricos mais amplos. Mas por compreendermos que toda e qualquer ação orquestrada no universo político e social maior, necessariamente, se vale de um esforço também formativo para sua efetivação[15], é que optamos por analisar as tensões sociais citadas sob um viés pedagógico e filosófico, não ignorando as influências de outras ciências, como a sociologia, a psicologia e a antropologia, para tanto.

É válido afirmar que as tensões sociais a que nos referimos encontram eco, hoje, em cenários diversos, pois se estabelecermos como referência a perspectiva sociológica e a ela aplicarmos um padrão binário de observação, poderemos identificar questões conflitivas generalizadas entre homens e mulheres, entre os heteronormativos e a comunidade LGBTQIA+[16], entre crianças e adultos, entre discentes e docentes, entre esquerdistas e direitistas, entre crentes e laicos etc.

Isso porque esta cultura binária, se projetada sobre o universo social maior deste início de século XXI, restringe tais grupos a um sistema de pensamento tradicional de oposição que os qualifica como antagonistas ou, ainda pior, como inimigos, já que tal matriz ideológica não é capaz de perceber, essencialmente, os gradientes e filigranas que só poderiam ser captados segundo uma visão crítica que pondere o tecido social como resultante de dimensões multifacetadas, que se intercruzam e influenciam diversamente a partir de uma dinâmica de ressonância.

---

[15] Aqui, consideramos o papel da educação como ferramenta metodológica necessária à validação das práticas formativas pretendidas para a condução da sociedade, dentro e fora do ambiente escolar, independentemente do projeto ideológico escolhido.

[16] O termo LGBTQIA+ designa a abreviação não exaustiva dos termos Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Transexuais, *Queer*, Intersex e Assexuais; o carácter + (mais) dá espaço a que outras classificações referentes à orientação sexual e afetiva possam ser agregadas no futuro, considerando que as perspectivas conceituais relativas aos estudos de gênero podem somar outras categorias, a depender, inclusive, do próprio amadurecimento da sociedade no tocante a esta cultura.
De acordo com o glossário digital do Centro de Pesquisa LGBTQIA, da Universidade da Califórnia/*Campus* Davis, o termo *Aliagem* LGBTQIA* se refere à "[...] prática de confrontar o heterossexismo, o sexismo, a designação de gênero, o alossexismo e o monossexismo em si mesmo e em outras pessoas sem interesse próprio, e o respeito pelo bem estar de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, homossexuais, intersexuais e assexuais, se baseiam na crença que, desmontar o heterossexismo, o monossexismo, a opressão trans, a misoginia trans, o cissexismo e o alossexismo é um fator de justiça social" (tradução nossa) – disponível em: https://lgbtqia.ucdavis.edu/educated/glossary. * O termo "aliagem", apesar de pouco usual, refere-se a uma variação de "aliança" (cf. https://www.dicio.com.br/aliagem/); adotamos, pois, "aliagem" como tradução da palavra inglesa "*Allyship*", por considerarmos sua aplicação mais adequada ao contexto do conceito em tela.

Nessa direção, perceber o fenômeno social como dinâmica atravessada por várias instâncias e fatores é também ratificar a importância de transcender um determinado modelo tradicional de pensamento, o que conduz à superação da lógica positivista diante da observação de indivíduos, coletividades humanas e das interrelações que produzem os fatos sociais e históricos, por exemplo.

Acerca do Positivismo, Abbagnano (2007, p. 776-777) esclarece, em seu *Dicionário de Filosofia,* que o termo:

> [...] foi empregado pela primeira vez por Saint Simon, para designar o método exato das ciências e sua extensão para a filosofia (*De La religion Saint-Simonienne*, 1830, p. 3). Foi adotado por Augusto Comte para a sua filosofia e, graças a ele, passou a designar uma grande corrente filosófica que, na segunda metade do séc. XIX, teve numerosíssimas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental. A característica do Positivismo é a romantização da ciência, sua devoção como único guia da vida individual e social do homem, único conhecimento, única moral, única religião possível. Como Romantismo em ciência, o Positivismo acompanha e estimula o nascimento e a afirmação da organização técnico-industrial da sociedade moderna e expressa a exaltação otimista que acompanhou a origem do industrialismo. É possível distinguir duas formas históricas fundamentais do Positivismo: o Positivismo social de Saint-Simon, Comte e John Stuart Mill, nascido da exigência de constituir a ciência como fundamento de uma nova ordenação social e religiosa unitária; e o Positivismo evolucionista de Spencer, que estende a todo o universo o conceito de progresso e procura impô-lo a todos os ramos da ciência [...]. As teses fundamentais do Positivismo são as seguintes: 1ª A ciência é o único conhecimento possível, e o método da ciência é o único válido: portanto, o recurso a causas ou princípios não acessíveis ao método da ciência não dá origem a conhecimentos; a metafísica, que recorre a tal método, não tem nenhum valor. 2ª O método da ciência é puramente descritivo, no sentido de descrever os fatos e mostrar as relações constantes entre os fatos expressos pelas leis, que permitem a previsão dos próprios fatos (Comte); ou no sentido de mostrar a gênese evolutiva dos fatos mais complexos a partir dos mais simples (Spencer). 3ª O método da ciência, por ser o único válido, deve ser estendido a todos os campos de indagação e da atividade humana; toda a vida humana, individual ou social, deve ser guiada por ele. O Positivismo presidiu a primeira participação ativa da ciência moderna na organização social e constitui até hoje uma das alternativas fundamentais em termos de conceito filosófico, mesmo depois de abandonadas as ilusões totalitárias do Positivismo romântico, expressas na pretensão de absorver na ciência qualquer manifestação humana (ABBAGNANO, 2007, p. 776-777, grifo nosso).

Já Silvino (2007, p. 279-280), afirma que:

> Enquanto corrente filosófica, o positivismo influenciou diferentes produções humanas e situou-se em tradições culturais distintas: França (inseriu-se no racionalismo) - de Descartes a Auguste Comte; Inglaterra (tradição empirista e utilitarista) - John Stuart Mill e Herbert Spencer; Alemanha (cientificismo e monismo materialista) - Ernst Heckel e Jakob Moleschott; Itália (naturalismo renascentista) - Roberto Ardigò, e demarcou, antes de tudo, o espírito da época. No entanto, apesar das diversificações apresentadas, o positivismo apresenta similitudes que permitem identificá-lo como

> movimento de pensamento. Tais convergências podem ser enumeradas da seguinte forma:
> • ao contrário do idealismo, o positivismo reivindica o primado da ciência: nós conhecemos somente aquilo que as ciências naturais nos dão a conhecer - o único método de conhecimento é o das ciências naturais;
> • esse método (leis causais e domínio sobre os fatos) pode ser utilizado para o estudo da sociedade;
> • afirma a unidade do método científico e o primado desse método como instrumento cognoscitivo;
> • exalta a ciência como o único meio em condições de resolver, ao longo do tempo, todos os problemas humanos e sociais;
> • pronuncia-se pela "divindade" do fato, o que induziu alguns estudiosos a interpretarem o positivismo como parte integrante da mentalidade romântica;
> • toma alguns aspectos da tradição iluminista: a tendência a considerar os fatos empíricos como a única base do verdadeiro conhecimento, a fé na racionalidade científica como solução dos problemas da humanidade e a confiança acrítica, leviana e superficial na estabilidade e no crescimento sem obstáculos da ciência.
> A obra de Auguste Comte, por ser um marco do positivismo, pode auxiliar a entender as características que influenciaram alguns preceitos que são encontrados (e são hegemônicos) nas ciências até hoje (SILVINO, 2007, p. 279-280).

Considerando, pois, o Positivismo como corrente de pensamento da qual descende um modelo metodológico eficiente para a observação de fatos e fenômenos das ciências naturais, é que entendemos a necessidade de superação de sua lógica diante de objetos oriundos das ciências sociais e humanas. Para estes, sobretudo para o estudo das relações sociais e, mais especificamente, para a percepção do *outro*, de suas singularidades e diferenças, defendemos a importância da adoção de um olhar multicultural, sensível e antropológico.

A esse respeito, Gusmão (2008, p. 48) enfatiza que:

> A antropologia, como ciência da modernidade, coloca seu aparato teórico construído no passado, com possibilidade de, no presente, explicar e compreender os intensos movimentos provocados pela globalização: de um lado, os processos homogeneizantes da ordem social mundial e, de outro, contrariando tal tendência, a reivindicação das singularidades, apontando para a constituição da humanidade como una e diversa.
> [...] No contexto desse debate, a análise das relações existentes entre antropologia, estudos culturais e educação apresenta-se como desafio teórico da modernidade e como uma necessidade diante dos princípios e das práticas presentes na articulação entre o campo científico e o processo educativo na sociedade moderna. Em jogo, a busca do diálogo inter e transdisciplinar capaz de recuperar da modernidade o pensamento crítico para compreender as propriedades da vida social e resgatar a noção de cultura como noção crítica e engajada, ou seja, que entende a cultura como questão política (GUSMÃO, 2008, p. 48).

Diferentemente do modo de pensar positivista, pois, do qual podem escapar profundidades, abstrações e relativizações devidas diante dos fenômenos de natureza social e humana, em nosso entendimento, o olhar antropológico é capaz de captar aspectos singulares

que compõem o universo humano, e de naturalizar a concepção crítica como base para a interpretação do social.

Nesse sentido, interessa-nos também submeter nosso exercício investigativo, que ora se define no campo das lutas sociais e, mais particularmente, daquelas lutas sociais que repercutem no universo educacional formal, ao olhar crítico proveniente da antropologia, haja vista a antropologia como ciência estar preocupada com a questão das diferenças e buscar "[...] propor formas de intervenção sobre a realidade, papel a que se dirige qualquer conhecimento produzido a partir das relações entre os homens e o mundo social criado por eles" (Ibid., p. 54).

A partir desse viés, ratificamos junto com a autora que:

> Como cidadãos, antropólogos ou não, participamos todos dos problemas do País e também dos grupos minoritários que investigamos, mas cabe a nós perceber a grande agenda, as grandes questões que nos levam a não permanecer no particular, no específico deste ou daquele grupo. O desafio que o positivismo não via e que as demais correntes teóricas sempre enfrentaram ainda permanece o mesmo em pleno século XXI: como ir do particular para o geral, objetivo de toda e qualquer ciência e sua prática. Aqui a antropologia, como ciência da modernidade, tem algo a dizer às nossas modernas e complexas sociedades do presente (GUSMÃO, 2008, p. 80).

Assim é que a assunção de um modelo antropológico de observação, no qual se baseia a linguagem pós-metafísica da filosofia[17], pode resultar profícua, por exemplo, para analisar os possíveis problemas advindos da banalização do projeto democrático, os quais, em nosso entendimento, tendem a empobrecer as esferas de reconhecimento intersubjetivo, haja vista, consoante as lentes metafísicas que sustentam os direitos, ser imperioso para a consolidação da democracia o apreço absoluto pelo valor atribuído à vida humana e social, naturalmente ricas em diversidade e pluralidade de sentidos.

No que tange à questão do absoluto, resta uma consideração: em tempos em que a relativização do humano pode constituir uma saída para reconhecermos e, portanto, darmos lugar ao divergente dos padrões estandardizados, sobretudo nesta que promete ser a nova era do ultraconservadorismo, qual é o valor do absoluto?

---

[17] Importante considerar com Habermas (1990), em *Pensamento Pós-Metafísico - Estudos Filosóficos*, que: "O pensamento pós-metafísico assumiu no início a forma de uma crítica ao idealismo de tipo hegeliano. A primeira geração dos discípulos de Hegel criticou na obra do mestre a preponderância secreta do geral, do atemporal e do necessário sobre o particular, mutável e casual, portanto, a moldura idealista do conceito de razão" (HABERMAS, 1990, p. 48).

Esta crítica encontra eco no pensamento pós-metafísico[18] sobre o reconhecimento, pois enquanto Hegel[19] acredita na existência de um Absoluto (a liberdade, a felicidade, a verdade)[20], captado por seu sentido ontológico de pensar a sociedade, no plano concreto da luta social, este olhar absoluto não tem sido bastante para evitar as distorções valorativas do mundo moderno.

Com respeito ao valor, entretanto, não nos referimos a um padrão normativo estandardizado de juízo valorativo, haja vista, de acordo com Lalande (1999), uma noção objetiva para o verbete *valor*, de acordo com seu *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*, envolver, entre outras definições, percebê-lo como a característica das coisas que consiste em merecerem elas maior ou menor estima. Mas sim, na percepção mais subjetiva do termo, aquela dotada do uso filosófico atribuído pelos estoicos, que chegaram a introduzir o termo no domínio da ética e passaram a chamar de valor os objetos das escolhas morais (op. cit.).

Diante do exposto, a reflexão a que nos propomos neste estudo resgata a necessidade de investigarmos filosoficamente a categoria reconhecimento social, bem como os componentes axiológicos [valores] que subjazem em seu universo intersubjetivo.

Por entendermos a importância de estabelecer um recorte sobre tal fenômeno, a axiologia do reconhecimento, neste panorama social mais amplo, elegemos situar a investigação em torno de um grupo vulnerável específico, qual seja, o das pessoas com deficiência, que são alvo das políticas de formação de professores, denominadas inclusivas, cujas especificidades poderemos explorar com mais vagar e aprofundamento em capítulo posterior.

A escolha desse grupo social se deu em virtude de, em sua trajetória histórica, ser possível identificar aspectos comuns partilhados por pessoas que vivem em sociedade na condição de sujeitos não reconhecidos ou parcialmente reconhecidos; o que, por si só, desperta

---

[18] Santana e Santana (2017, p. 270) reforçam que: "[...] O advento do pensamento pós-metafísico colocou em descrédito o conceito de Razão de Kant, pois as fundamentações transcendentais atribuem à filosofia o papel de um juiz supremo, perdendo a dimensão crítica e a certificação das condições de um saber possível no mundo da vida. O pensamento pós-metafísico se apresentou como crítica ao conceito de Razão transcendental, à ciência normativa e ao 'eu'. Tal crítica possibilitou atingir, de certa forma, o idealismo transcendental de Kant e também constituir um conceito de Razão Dialógica".

[19] Kammer (2004) esclarece sobre a vasta e fecunda obra intelectual produzida por Hegel desde a juventude, e destaca como suas principais obras: a *Fenomenologia do Espírito* (1807); *A Ciência da Lógica* (1812-1816), *A Enciclopédia das Ciências Filosóficas em compêndio* (1817 reeditada em 1827 e 1830) e *Os Princípios da Filosofia do Direito* (1821). Referindo-se a obras editadas postumamente por seus discípulos, destaca: *Lições Sobre a Filosofia da História*; *Estética*; *Lições de Filosofia da Religião*; e *Lições sobre a História da Filosofia*. Cita, ainda, como os principais comentadores do pensamento político hegeliano no Brasil, a Tadeu Weber, Denis Rosenfield, Hans-Georg Flickinger e Marcos Müller.

[20] Cf. Matos (1993).

questionamentos também de cunho filosófico a respeito do fenômeno social que advém de sua luta e de sua resistência como grupo.

Igualmente, é nossa intenção resgatar aspectos teóricos de nosso percurso formativo no curso de mestrado em Educação, no qual investigamos a onipresença de um fenômeno social nomeado *barreira atitudinal*, encontrada também nos registros de desrespeito à norma jurídica que protege esse público socialmente vulnerável e que, em consequência, ainda é mote para a falta de inclusão social desse grupo, por exemplo, quando na condição de estudantes da escola regular.

Partindo desse viés conceitual, no entanto, nos propomos a submeter o paradigma inclusivo[21] ao pensamento pós-metafísico concernente à Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo, tal como proposto na atualidade pelo filósofo e sociólogo Axel Honneth, herdeiro da terceira geração da Teoria Crítica, vinculada à Escola de Frankfurt.

Assim, foi nosso interesse particular seguir investigando este *gap* identificado entre a garantia de direitos sociais, fundamentais e humanos, que se traduz, entre outros aspectos, como componente da chamada Inclusão Social aplicada às pessoas com deficiência, que mais nos parece uma tentativa parcial de reconhecimento, tese que aqui buscamos defender, e sua efetivação na prática, à luz dos preceitos axiológicos da Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo, sobretudo no que diz respeito à gramática moral anunciada por Honneth.

Este trabalho pretendeu, pois, de forma geral, refletir sobre o reconhecimento intersubjetivo como categoria filosófica aplicada no âmbito da formação docente inclusiva de licenciandos em Pedagogia no Brasil.

Os objetivos específicos envolveram:

1. Compreender historicamente os pressupostos da Teoria Crítica frankfurtiana e suas principais repercussões dentro e fora da Alemanha;

2. Conhecer os preceitos pós-metafísicos da Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo, conforme Axel Honneth;

[21] Tal como anunciado pelas políticas públicas de formação atuais, sobretudo aquelas preconizadas nos documentos oficiais voltados à formação dos profissionais egressos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, segundo as quais se defende metafisicamente o valor intrínseco da dignidade da pessoa humana e sobre as quais se assenta a defesa por uma política de inclusão ampla, geral e irrestrita das pessoas com deficiência nos ciclos formais de escolarização.

3. Analisar, considerando o enfoque honnethiano, a subjacência de um possível repertório de valores (gramática moral) sobre os quais se baseia a Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo;

4. Confrontar os componentes axiológicos do Reconhecimento Intersubjetivo honnethiano com os componentes axiológicos identificados nos preceitos normativos que orientam a formação inclusiva de licenciandos em Pedagogia no Brasil, sobretudo no quesito voltado à docência de estudantes com deficiência na escola regular;

5. Identificar a relação entre a Pedagogia Inclusiva e a gramática moral em Honneth;

6. Refletir sobre as contribuições da filosofia pós-metafísica para uma possível Pedagogia do Reconhecimento.

Nos capítulos que seguem, procuramos organizar o estudo em seis seções, considerando a fundamentação teórica, a descrição do modo como construímos e analisamos os dados em face das escolhas metodológicas, condizentes com o objeto investigado, e as considerações finais e referências, sucedidas pelos apêndices e anexos.

Assim, neste **capítulo 1**, de Introdução, traçamos o panorama da pesquisa em tela, apresentando de maneira introdutória os elementos fundantes que mais tarde servirão como base para os conceitos e teorias sobre as quais edificamos a investigação.

Já no **capítulo 2**, oferecemos uma revisão teórica voltada para as considerações históricas, filosóficas e metodológicas que permeiam o universo da chamada Teoria Crítica, com vistas a conduzir o leitor ao entendimento sobre o contexto da criação da Escola de Frankfurt na Alemanha, haja vista nossa principal referência bibliográfica, Axel Honneth, ser dela descendente.

Na busca de apresentar aspectos capazes de reconstruir brevemente o universo intelectual de suporte ao pensamento honnethiano sobre a axiologia que julgamos subjazer à Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo, nosso objeto de análise nesta tese, elaboramos uma aproximação entre a Teoria Tradicional [que antecedeu a Teoria Social Crítica da qual a Teoria do Reconhecimento provém], e o pensamento positivista predominante à época dos intelectuais frankfurtianos.

Nessa direção, lances entre o pensamento científico adotado nas ciências naturais, que privilegiava a investigação de objetos mais tangíveis em relação àqueles das ciências humanas e sociais, encontram eco na Teoria Tradicional praticada no recorte contextual de nossa análise.

Ou seja, se faz necessário para o entendimento de nosso objeto de pesquisa situar também a importância do critério científico para a elucidação de fenômenos sociais que, além de abstratos, carregam a marca da intersubjetividade.

Na sequência, no **capítulo 3**, discorremos sobre a Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo propriamente dita, buscando reconstituir as bases fundacionais sobre as quais Hegel instituiu a sua teoria do reconhecimento, bem como destacamos, tendo as gerações da Escola de Frankfurt como fio condutor, o percurso que conduziu até os escritos de Axel Honneth e sua própria contribuição ao tema; ou seja, tendo como referência a linguagem pós-metafísica trazida por Honneth, enveredamos pela gramática moral concernente à teoria crítica honnethiana, com vistas a refletir sobre o repertório de valores que julgamos que a subjaz.

Assim, buscamos confrontar os componentes axiológicos do reconhecimento honnethiano, a partir da estrutura das relações sociais de reconhecimento, com o conteúdo teórico que abarca as definições e manifestações práticas das barreiras atitudinais, buscando oferecer um quadro cruzado de visibilização dessas duas estruturas comparativas, aplicadas ao contexto da inclusão de estudantes com deficiência na escola regular.

A intenção ao oferecer esse olhar comparativo [não exaustivo] é também a de conduzir ao confronto da perspectiva pós-metafísica que, em nosso entendimento, pode auxiliar na compreensão dessas duas formas de expressão do desrespeito (as negações do reconhecimento e as barreiras atitudinais), especialmente quando confrontadas com o paradigma da Inclusão Social que visa à formação docente de licenciandos em Pedagogia, considerando que, no exercício de sua docência, lidarão com estudantes com deficiência e, portanto, estarão diante de sujeitos com experiências parciais ou totais de negação de reconhecimento social.

Já no **capítulo 4**, buscamos resgatar aspectos históricos, filosóficos e metodológicos da educação inclusiva, projetando-nos sobre a formação conferida pelo Ensino Superior aos futuros professores egressos do curso de Pedagogia Licenciatura.

Em primeiro lugar, estabelecemos uma discussão sobre os aportes legais e pedagógicos que estão sendo aplicados à formação docente considerada inclusiva no Brasil, com vistas a suscitar, de um lado, reflexões atualizadas diante de questões que perpassam o universo da pessoa com deficiência em situação escolar, a exemplo das noções de [a]normalidade, diferença e diversidade humanas, alteridade [sob óticas científicas e filosóficas]; e, em segundo lugar, visando perceber indicadores do reconhecimento intersubjetivo que podem influenciar a formação docente e a prática pedagógica de licenciandos em Pedagogia, o que fizemos

sobretudo através da análise de referentes documentais que oficializam as diretrizes para a formação inicial.

Disso, depreendemos sobre o impacto das barreiras atitudinais e de outras ordens que podem ser identificadas na experiência da formação docente, bem como na prática pedagógica, de modo a desvelar e interpretar lacunas na formação que podem prejudicar o exercício do projeto inclusivo e, consequentemente, o efetivo reconhecimento intersubjetivo de estudantes com deficiência na escola regular.

No **capítulo 5**, apresentamos os aspectos metodológicos que fundamentaram a pesquisa, configurada como exploratória, bibliográfica, documental e de natureza qualitativa. Para descrever os passos metodológicos de nossa investigação, nos valemos dos preceitos apresentados por Horkheimer (1975) quanto às características necessárias ao pesquisador crítico, em seu processo de análise.

No **capítulo 6**, procuramos nos aprofundar nos signos ou características valorativas que representam o substrato do que estamos nomeando de Pedagogia Inclusiva do Reconhecimento, analisando as indicações curriculares do Ensino Superior para a formação docente, considerando as demandas de escolarização de estudantes com deficiência na escola regular da Educação Básica. Nossa ideia foi retomar a discussão sobre a pertinência da aplicação do pensamento filosófico pós-metafísico no projeto de recomposição de uma racionalidade comunicativa e emancipadora, necessária à construção de uma gramática moral inclusiva e pró-reconhecimento.

Nesse percurso, este último capítulo traz os resultados da pesquisa no que concerne ao confronto das duas teorias estudadas, da Inclusão Social e do Reconhecimento Intersubjetivo honnethiano, apresentando um aprofundamento analítico sobre as categorias Formação Docente e Prática Pedagógica e suas subcategorias concernentes.

Com base na análise crítica das duas teorias, oferecemos um olhar diferente sobre a formação docente inicial, que aponta para a incorporação de valores inclusivos e pró-reconhecimento, de forma mais explícita, no currículo do Ensino Superior.

No mais, alguns subprodutos relacionados a recomendações, orientações e sugestões pedagógicas voltadas aos docentes e à comunidade escolar podem ser apreciados também, reservando-se as devidas distinções de contexto, pela comunidade universitária e pelos centros

de formação não escolares, em prol da construção de uma dada Pedagogia Inclusiva do Reconhecimento e da revisão permanente de seu repertório axiológico.

2. CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS, FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS SOBRE TEORIA TRADICIONAL E TEORIA CRÍTICA À LUZ DA ESCOLA DE FRANKFURT

> O que é real? Tudo parece enganador, a superfície visível parece enganosa. Eu olho para a minha mão... São nervos, músculos, ossos. Vamos mais fundo: são moléculas e ácidos. Mais fundo: é uma valsa impalpável de elétrons e nêutrons. Mais fundo ainda: uma nebulosa imaterial. Quem pode provar que minha mão existe?[22]
>
> Salvador Dali (1904-1989)

2.1. Breve percurso no campo das ciências e teorias

O contexto histórico que deu origem à conhecida Escola de Frankfurt na Alemanha e abrigou grande soma de intelectuais que, à despeito de suas diferenças conceituais, orbitaram em torno da chamada Teoria Crítica da sociedade, é o mesmo no qual se desenvolveu um regime político totalitário de grande vulto mundial, responsável pela dizimação de 6 milhões de judeus[23], o nazismo.

A sociedade a qual nos referimos é a europeia do início do século XX, período marcado até então por uma tradição teórica fundamentada em ideias cartesianas e positivistas que mais respondiam a uma moral kantiana, voltada à defesa de máximas universalistas, a serem materializadas através de projeto uniformizador de objetivação da racionalidade.

> Os grandes sistemas filosóficos, tais como os de Platão e Aristóteles, o escolasticismo, e o idealismo alemão, todos foram fundados sobre uma teoria objetiva da razão. Esses filósofos objetivavam desenvolver um sistema abrangente, ou uma hierarquia, de todos os seres, incluindo o homem e os seus afins. O grau de racionalidade de uma vida humana podia ser determinado segundo a sua harmonização com essa totalidade. A sua estrutura objetiva, e não apenas o homem e os seus propósitos, era o que determinava a avaliação dos pensamentos e das ações individuais. Esse tipo de razão jamais excluiu a razão subjetiva, mas simplesmente considerou-a como a expressão parcial e limitada de uma racionalidade universal, da qual se derivaram os critérios de medida de todos os seres e coisas (HORKHEIMER, 2002, p. 10-11).

---

[22] Cf. Olimpio (2017, p. 21).

[23] De acordo com o sítio eletrônico estadunidense *Holocaust Encyclopedia*, apesar da destruição de vários registros que documentavam as vítimas do holocausto, estima-se que entre civis e soldados desarmados mortos pelo regime nazista e colaboradores, são contabilizados 6 milhões de judeus, cerca de 7 milhões de civis soviéticos, cerca de 3 milhões de prisioneiros de guerra, possivelmente milhares de pessoas com orientação homossexual/homoafetiva, e aproximadamente 250 mil pessoas com deficiência que residiam sob o cuidado de instituições assistenciais. Disponível em https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/documenting-numbers-of-victims-of-the-holocaust-and-nazi-persecution.

As bases sobre as quais se assentava o pensamento tradicional, oposto à crítica empreendida pelos intelectuais frankfurtianos, davam sentido à formulação de teorias que, por sua vez, conduziram a paradigmas indicativos de um certo modo de fazer ciência, pautado na ênfase da "[...] separação entre mente e matéria", da qual resultou a "[...] divisão do conhecimento em campos especializados em busca de maior eficácia" (BEHRENS, 2009, p. 17).

Tal formulação designa o princípio apresentado por René Descartes (1596-1650) em *Discurso do Método* (1637), com vistas a alcançar um método de pesquisa capaz de não sucumbir às distrações personalistas da interpretação e da inferência, cujos pressupostos teriam o condão de conduzir o pesquisador rigoroso ao acerto metodológico, amparado pelos preceitos de:

> [...] nunca aceitar algo como verdadeiro que eu não conhecesse claramente como tal; ou seja, de evitar cuidadosamente a pressa e a prevenção, e de nada fazer constar de meus juízos que não se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito que eu não tivesse motivo algum de duvidar dele **[preceito da Evidência]**. [...] repartir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias a fim de melhor solucioná-las **[preceito da Análise]**. [...] conduzir por ordem meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para elevar-me, pouco a pouco, como galgando degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e presumindo até mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros **[preceito da Síntese]**. E [por último], [...] efetuar em toda parte relações metódicas tão completas e revisões tão gerais nas quais eu tivesse a certeza de nada omitir **[preceito da Enumeração]** (DESCARTES [1637], Segunda Parte – Domínio Público, grifos nossos).

Associadas a indagações pertinentes às Ciências Naturais e Exatas, as investigações científicas que se valiam de métodos tradicionais ilustravam o tipo de ser humano, de mentalidade e de sociedade construído até aquele momento, à luz de tais bases epistemológicas.

No terreno da investigação social e humana, no entanto, a construção de hipóteses e premissas em torno de um dado objeto abstrato, intangível ou subjetivo da realidade apontava para a carência de nova ótica e metodologia, haja vista os fenômenos identificados na esfera social apresentarem condicionantes e variáveis distintos daqueles percebidos no âmbito puramente objetivo da física e da matemática.

O olhar qualitativo se interpunha, então, às determinações e estandardizações quantitativas tradicionais, estas afeitas ao universo da mensuração exata, e emergia a necessidade de se pensar na natureza dos fenômenos sociais e humanos observados, em busca de perscrutar seus aspectos, manifestações e particularidades.

Creswell (2014) expressa a existência de quatro pressupostos filosóficos a serem considerados diante de objetos que demandam investigações qualitativas, a saber: o ontológico, o epistemológico, o axiológico e o metodológico, os quais são descritos no seguinte quadro:

Tabela 1: Pressupostos filosóficos com implicações para a prática

Pressupostos	Questões	Características	Implicações para a prática (exemplos)
Ontológico	Qual é a natureza da realidade?	A realidade é múltipla quando vista por meio de múltiplas perspectivas	O pesquisador relata diferentes perspectivas à medida que os temas se desenvolvem nos achados
Epistemológico	O que conta como conhecimento? Como as afirmações de conhecimento são justificadas? Qual é a relação entre pesquisador e quem está sendo pesquisado?	Evidências subjetivas dos participantes; o pesquisador tenta reduzir a distância entre ele e quem está sendo pesquisado	O pesquisador se baseia em citações como evidências do participante; colabora, passa um tempo no campo com os participantes e se torna um "incluído"
Axiológico	Qual é o papel dos valores?	O pesquisador reconhece que a pesquisa é carregada de valores e que os vieses estão presentes	O pesquisador discute abertamente os valores que moldam a narrativa e inclui a sua interpretação em conjunto com as interpretações dos participantes
Metodológico	Qual é o processo de pesquisa?	O pesquisador usa a lógica indutiva, estuda o tópico dentro do seu contexto e usa um projeto emergente	O pesquisador trabalha com particularidades (detalhes) antes das generalizações, descreve em detalhes o contexto do estudo e continuamente revisa questões das experiências no campo

Fonte: CRESWELL (2014, p. 33).

Projetados ao momento presente, num exercício de pensamento não linear, esses quatro pressupostos filosóficos, quando submetidos às perspectivas pós-modernistas, por exemplo, tal como assevera o mesmo autor, ratificam a constância da necessidade de uma Teoria Crítica ajustada ao nosso tempo.

Segundo ele, as perspectivas pós-modernistas buscam aplicar a atitude crítica ao "[...] contexto das condições do mundo de hoje e nas múltiplas perspectivas de classe, raça, gênero e outras afiliações de grupo"; esses condicionantes indicam, por sua vez, a existência de "[...] condições negativas que se apresentam em hierarquias, poder e controle pelos indivíduos e os

múltiplos significados da linguagem"; sendo que tais condições "[...] incluem a importância de diferentes discursos, a importância das pessoas e dos grupos marginalizados (o 'outro')", bem como a "[...] presença de 'metanarrativas' ou universais que se mantêm independentemente das condições sociais" (CRESWELL, 2014, p. 36).

Assim é que, mais recentemente:

> As perspectivas da ***teoria crítica*** estão preocupadas com o empoderamento dos seres humanos para transcenderem as restrições que lhes são impostas pela raça, classe e gênero (Fay, 1987). Os pesquisadores precisam reconhecer o seu poder, participar de diálogos e usar a teoria para interpretar ou iluminar a ação social (Madison, 2005). Os temas centrais que um pesquisador crítico pode explorar incluem o estudo científico das instituições sociais e suas transformações por meio das interpretações dos significados da vida social; os problemas históricos da dominação, alienação e lutas sociais; e uma crítica da sociedade e a visualização de novas possibilidades (Fay, 1987; Morrow e Brown, 1994) (CRESWELL, 2014, p. 39-40, grifo do autor).

A noção de crítica voltada à investigação de contextos e problemáticas contemporâneas, contudo, se difere daquela praticada na época dos intelectuais frankfurtianos, especialmente no que tange às condições materiais e imateriais que os levaram a se contrapor aos desafios-limite presentes em seu próprio contexto histórico.

Em contraste com o ocidente de hoje, na Alemanha de 1923, período afetado pelas consequências da I Guerra Mundial, um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, dentre eles Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin e Herbert Marcuse, fundou na cidade de Frankfurt o Instituto de Pesquisa Social *(Institut fuer Sozialforschung)*, com sede vinculada um ano depois à universidade e que, mais tarde, apenas na década de 1950, seria popularizado como Escola de Frankfurt.

Extensa literatura em alemão e vários outros idiomas, inclusive em português[24], dá conta de resgatar os aspectos históricos, filosóficos, políticos, econômicos e sociológicos que contextualizam o momento e as motivações da criação do Instituto na Alemanha, ressaltando

[24] Entre os autores que publicaram sobre o tema de forma específica ou relacionada, em português, destacamos Sérgio Rouanet (1989, 2010), Olgária Matos (1993), Barbara Freitag (1994), Marcos Nobre (2004), Jovino Pizzi (2005, 2006, 2012), Martin Jay (2008), Patrícia Mattos (2009), Jorge Soares (2010), Blanca Muñoz (2010a, 2010b), Olivier Voirol (2012 [obra traduzida]), Rúrion Melo (2013, 2014), Cesar Ramos (2016), Nathalie Bressiani (2011, 2015) etc.
Já no formato de artigo científico, uma simples busca pelo termo "Instituto de Pesquisa Social" no Portal de Periódicos da Capes apontou, no final de 2018, para mais de 18 mil artigos publicados apenas em português, nos quais se faz menção direta ou indireta a temas e objetos de estudo relacionados a um ou mais intelectuais vinculados às três gerações da chamada Escola de Frankfurt.
O artigo de Camargo (2014), publicado pela Lua Nova - Revista de Cultura e Política, acrescenta sobre *Os Primeiros anos da "Escola de Frankfurt" no Brasil.*

os ataques sofridos pela intensificação da censura nazista e do antissemitismo que a partir de 1933, mobilizados pela assunção de Adolf Hitler ao poder, passaram a ser mais fortemente praticados contra a sua primeira sede.

Freitag (1994)[25] discorreu sobre os acontecimentos que culminaram com a transferência involuntária do Instituto para outros países da Europa, o que se deu a partir de 1931, já sob a condução de Horkheimer[26] que, apoiado por intelectuais estrangeiros, se viu compelido a inaugurar pequenos escritórios para servirem de filiais ao Instituto nas cidades de Londres (Inglaterra), Paris (França) e Genebra (Suíça).

Já em 1933, segue a autora, por determinação do governo nazista, as instalações do Instituto foram definitivamente fechadas sob depredações e ameaças advindas, sobretudo, do estigma vinculado ao marxismo, o qual, exceto na União Soviética, era mantido em suspeita, dadas as ideias contrárias aos regimes totalitários da época.

Assim, por considerar as ações do Instituto de Pesquisa Social "hostis ao Estado", o fechamento de sua sede na Alemanha gerou a transferência definitiva para Genebra e, no ano seguinte, para os Estados Unidos da América, onde passou a ser conhecido como *International Institute of Social Research*[27].

A partir de então, o amplo acervo bibliográfico publicado pelo Instituto, especialmente através da reconhecida *Revista de Pesquisa Social (Zeitschrift fuer Sozialforschung),* foi expandido e irradiado para além da Alemanha, chegando a ultrapassar fronteiras continentais ainda durante a II Guerra Mundial.

Slater (1976) esclarece que a Escola de Frankfurt se refere ao mesmo tempo a um grupo de intelectuais e a uma teoria social e que, apesar de identificados como marxistas, os que a integraram estiveram sempre à margem de um marxismo-leninismo "clássico", tanto em sua versão teórico-ideológica, quanto em sua linha militante e partidária.

A esse respeito, Soares (2010, p. 07-08) especifica que:

---

[25] Uma síntese da cronologia apresentada por Freitag (1994) no capítulo intitulado *O histórico da Escola de Frankfurt*, agregada com dados extraídos de outras partes da obra, está disponível no Apêndice A.

[26] Antecedido por Carl Grünberg, que permaneceu no cargo de Diretor do Instituto de Pesquisa Social até 1927 (FREITAG, 1994).

[27] Somente em 1948, pontua Freitag (1994), quando Horkheimer decide viajar para a Alemanha liberada do nazismo, mas derrotada e destruída, a fim de negociar os termos de sua volta, é que, sendo surpreendido com uma recepção calorosa, foi levado a concordar com o retorno do Instituto de Pesquisa Social para Frankfurt, o que se efetivou no ano de 1950.

> Defendendo um marxismo aberto e crítico, mantiveram-se hostis ao capitalismo e ao socialismo em sua versão soviética, vendo ambos, em suas expressões concretas, como projetos sociais "não emancipadores" para os seres humanos. Isso lhes valeu, permanentemente, críticas acerbas, quer dos defensores do capitalismo, quer também dos setores de esquerda, engajados politicamente em tentativas de ações diretas de mudança social, que acusaram os frankfurtianos de "inércia política" diante de um mundo que, segundo eles, exigia mais ação e menos reflexão. A essa "esquerda militante institucionalizada", os representantes da Escola de Frankfurt continuaram respondendo com suas análises críticas contundentes, tentando tornar compreensível a lógica da sociedade como totalidade, com pesquisas desveladoras da sociedade burguesa e das perspectivas teóricas que consagravam sua existência (SOARES, 2010, p. 07-08).

Apesar de a ideia de uma teoria crítica a respeito da sociedade remontar a épocas e contextos históricos mais distantes, de forma catalogada, credita-se mais expressivamente a Karl Marx[28] e, em seguida, a Engels, a visibilidade que deram à crítica social, especialmente no que concerne aos escritos desenvolvidos em torno das relações travadas entre a classe dominante e o proletariado, orientadas pela expansão da revolução industrial, levada à cabo pelo capitalismo, bem como pelo aprofundamento epistemológico que empreenderam sobre a Economia Política e a "categoria trabalho".

Também é fato que expoentes como Aristóteles e Kant, entre tantos outros pensadores ocidentais da filosofia, ciência política, matemática, psicologia social etc., influenciaram a perspectiva crítica que mais tarde se constituiria como instrumento de contraposição à Teoria Tradicional, vigente à época dos intelectuais alemães da Escola de Frankfurt.

> Há, somente, na tessitura de sua produção teórica [dos intelectuais frankfurtianos], um ponto sempre presente: uma desobediência à tradição, uma dessacralização do saber naturalizado como única possibilidade de dar conta do real e que se apresenta como única maneira de constituí-lo. Isso envolvido por uma franca incredulidade que conduziu sempre à dúvida sistemática, por múltiplos caminhos, na companhia de Kant, Hegel e Freud, mas também dos teóricos mais significativos da filosofia e das ciências humanas e sociais (SOARES, 2010, p.08).

É mister salientar, contudo, que a atitude crítica mantida pelos intelectuais da Escola de Frankfurt em relação à sociedade e suas tensões não significa homogeneidade no discurso, haja

[28] A extensa obra literária de Karl Marx costuma ser dividida em três fases: do "Jovem Marx" (de 1839 a 1850), cujos escritos estiveram predominantemente voltados à filosofia pura (e.g. *Diferença da Filosofia da Natureza em Demócrito e Epicuro*, 1841; *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, 1843); do Marx em seu "período de transição" (de 1852 a 1856), que refletiu o interesse por mais leituras de economistas que de filósofos, o que repercutiu em seus próximos escritos (a exemplo de *O Domínio Britânico na Índia* e *Resultados Futuros do Domínio Britânico na Índia*, ambos publicados em 1853; e do chamado "Marx Maduro" (de 1857 a 1880), quando a crítica à economia se fez notar mais expressivamente em seus escritos (como se pode perceber, entre outros, em *Para a Crítica da Economia Política*, 1859; e *Manifesto de Lançamento da Primeira Internacional*, 1869).

vista as importantes diferenças conceituais existentes entre eles e o próprio Marx, e entre os frankfurtianos mesmos.

Para além da identificação marxista, pois, é sabido que a crítica realizada pelos intelectuais do Instituto de Pesquisa Social não conduziu à mera continuidade dos preceitos marxistas clássicos, especialmente porque os pensadores da Escola de Frankfurt passaram a identificar os temas da cultura e da estética como objetos centrais de interesse[29]; assim é que o termo "indústria cultural", cunhado por Adorno, foi considerado como a expressão da "[...] forma repressiva da formação da identidade da subjetividade social contemporânea" (ADORNO, 1995, p. 20).

Nobre (2004, p. 35) esclarece que:

> [...] 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, 2004, p. 35).

Dentre as obras que nortearam o horizonte teórico da Teoria Crítica alemã, destacamos a intitulada *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, publicada em 1937 por Horkheimer, em que são estabelecidas características que distinguem os dois aportes teóricos – tradicional e crítico –, no domínio da análise científica:

> [Sob a égide da Teoria Tradicional,] O cientista e sua ciência estão atrelados ao aparelho social, suas realizações constituem um momento da autopreservação e da reprodução contínua do existente, independentemente daquilo que imaginam a respeito disso. Eles têm apenas que se enquadrar ao seu "conceito", ou seja, fazer a teoria no sentido descrito acima. Dentro da divisão social do trabalho, o cientista tem que conceber e classificar os fatos em ordens conceituais e dispô-los de tal forma que ele mesmo e todos os que devem utilizá-los possam dominar os fatos o mais amplamente possível. Dentro da ciência o experimento tem o sentido de constatar os fatos de tal modo que seja particularmente adequado à respectiva situação da teoria (HORKHEIMER, 1975, p. 130-131, grifo nosso).

[29] Entre as obras citadas na síntese cronológica apresentada no Apêndice A, que refletem a dedicação dos intelectuais da Escola de Frankfurt aos temas *cultura* e *estética*, destacamos: *Sobre a Situação Social da Música* (ADORNO, 1932); *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica* (BENJAMIN, 1935)*; Caráter Afirmativo da Cultura* (MARCUSE, 1937); e *Indústria Cultural, Iluminismo como Sedução das Massas* (ADORNO e HORKHEIMER, 1947).

Nessa direção, corrobora Matos (1993, p. 39):

> A Teoria Tradicional teleguia os sujeitos históricos, reduzindo-os a simples objetos de uma "verdade" política pela qual são controlados. Dessa esperada racionalidade do social está excluída a contradição, tudo o que na história venha contrariar a sequência rumo ao progresso. Tal racionalidade é fonte do irracional, pois converte o opositor político em inimigo a ser liquidado.

Em contraposição ao *modus operandi* tradicional, prossegue Horkheimer (1975, p. 138), o comportamento crítico, alimentado e defendido pelos intelectuais frankfurtianos:

> [...] tem a própria sociedade como seu objeto. Ele não tem apenas a intenção de remediar quaisquer inconvenientes; ao contrário, estes lhe[s] parecem ligados necessariamente a toda organização estrutural da sociedade. Mesmo que este comportamento provenha de estrutura social, não é nem a sua intenção consciente nem a sua importância objetiva que faz com que alguma coisa funcione melhor nessa estrutura. As categorias: melhor, útil, conveniente, produtivo, valioso, tais como são aceitas nesta ordem [social], são para ele suspeitas e não são de forma alguma premissas extra-científicas que dispensem a sua atenção crítica. [...] A separação entre indivíduo e sociedade, em virtude da qual os indivíduos aceitam como naturais as barreiras que são impostas à sua atividade, é eliminada na teoria crítica, na medida em que ela considera ser o contexto condicionado pela cega atuação conjunta das atividades isoladas, isto é, pela divisão dada do trabalho e pelas diferenças de classe, como uma função que advém da ação humana e que poderia estar possivelmente subordinada à decisão planificada e a objetos racionais (HORKHEIMER, 1975, p. 138, grifo nosso).

Nesse sentido, a questão central a ser analisada no debate sobre as teorias tradicional e crítica, para os frankfurtianos, de maneira geral, residiu na necessidade da superação de paradigmas que, ao longo do tempo, fomentaram uma atitude e um comportamento passivos e, portanto, conformados ao sistema de crenças e valores tradicionalmente instalados na sociedade e reproduzidos na ciência.

Logo, a predisposição para uma certa insubordinação teórica e metodológica, por assim dizer, corresponderia a um dos elementos-chave do pensamento crítico.

Fazendo um paralelo entre a passagem da Teoria Tradicional para a Teoria Crítica e os ensinamentos da disciplina Filosofia da Ciência, por exemplo, tal como explicitado por Thomas Kuhn (1998) em *A Estrutura das Revoluções Científicas*, lembramos que o autor se referiu à crise dos paradigmas mediante o aparecimento do que chamou de "anomalias" ou "contraexemplos".

Segundo ele, tais elementos anômalos marcam a passagem da "ciência normal", na qual se tem um dado paradigma instalado, para a fase da "ciência extraordinária", que aduz à divergência diante de tais pontos de inconformidade. Na sequência, o que se tem é uma revolução científica que gerará a adoção de um "novo paradigma", a ser posteriormente tratado como ciência normal, e que, como tal, poderá voltar a ser confrontado, reiniciando outra vez a dinâmica (KUHN, 1998, p. 122).

No tocante à questão da razão, ponto central da crítica formulada pelos intelectuais frankfurtianos, especialmente por aqueles da primeira geração do Instituto de Pesquisa Social, que viveram ou exilados ou sujeitados à ameaça iminente da violência extrema pelos nazistas, é importante frisar que toda a lógica totalitarista imposta pelos algozes da razão, da experiência e da identidade [inter]subjetiva, configuraram para os judeus, quer fossem estes intelectualmente críticos ou não acerca do regime político, um marco de profunda anomalia social.

Não podiam ser considerados "normais", num sentido judicioso da palavra, senão "extraordinários", os eventos que culminaram com o que mais tarde Horkheimer iria chamar de "desterro da razão", referindo-se ao enaltecimento da "razão formal" oriunda da "sociedade administrada":

> A razão jamais dirigiu verdadeiramente a realidade social, mas hoje está tão completamente expurgada de quaisquer tendências ou preferências específicas que renunciou, por fim, até mesmo à tarefa de julgar as ações e o modo de vida do homem. Entregou-as à sanção suprema dos interesses em conflito aos quais nosso mundo parece estar realmente abandonado.
> Esse desterro da razão a uma posição subordinada contrasta agudamente com as ideias dos pioneiros da civilização burguesa, os representantes espirituais e políticos da classe média ascendente, que foram unânimes em assinalar o papel de destaque da razão no comportamento humano, talvez mesmo o papel predominante (HORKHEIMER, 2002, p. 15, grifo nosso).

A renúncia à tarefa de julgar, pertinente à atitude crítica (do latim *"critĭcus"*, do grego "*kritikós",* "faculdade de julgar"[30]), por sua vez, revela que uma razão que não conduz ao juízo, ao discernimento e também ao esclarecimento, não pode estar a serviço dos ideais de emancipação que caracterizam uma sociedade respeitosa.

[30] Cf. Dicionário Michaelis Digital, disponível em https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/crítica/.

Em *Dialética do Esclarecimento* também é possível identificar, a partir das análises feitas por Adorno e Horkheimer (1985), o desvelamento da reconfiguração dos sentidos da razão pelo regime ditatorial que aniquilou a experiência, a identidade e a vivência humanas.

Agora formalizada, a razão, travestida de "desenvolvimento" e "progresso", só correspondia aos ditames do mercado e da burocracia, os quais reconduziram o homem à nova situação de barbárie e, portanto, distanciado dos valores que constituem uma gramática moral que o saberia homem reconhecido:

> No período da grande divisão política em dois blocos colossais, objetivamente compelidos a colidirem um com o outro, o horror continuou. Os conflitos no Terceiro Mundo, o crescimento renovado do totalitarismo não são meros incidentes históricos, assim como tampouco o foi, segundo a *Dialética*, o fascismo em sua época. O pensamento crítico, que não se detém nem mesmo diante do progresso, exige hoje que se tome partido pelos últimos resíduos de liberdade, pelas tendências ainda existentes a uma humanidade real, ainda que pareçam impotentes em face da grande marcha da história.
> O desenvolvimento que identificamos [...] em direção à integração total está suspenso, mas não interrompido; ele ameaça se completar através de ditaduras e guerras. O prognóstico da conversão correlata do esclarecimento no positivismo, o mito dos fatos, finalmente a identidade da inteligência e da hostilidade ao espírito encontraram uma confirmação avassaladora. Nossa concepção da história não presume estar livre disso, mas, certamente, não está à cata de informações à maneira positivista. Crítica da filosofia que é, não quer abrir mão da filosofia (*Nota Sobre a Nova Tradução Alemã* publicada na versão de 1969 - ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 10, grifos nossos).

Sabemos que apenas conhecer intelectualmente histórias de barbárie, contadas a partir de livros e relatos de experiências impactantes, não nos afasta da responsabilidade de buscar aprender as motivações e [des]razões que levaram toda uma sociedade próspera e em franco desenvolvimento econômico e industrial a cometer um dos maiores atos de genocídio de que se tem notícia.

A opção pela atitude e o comportamento críticos, contudo, em época diversa e aparentemente distante das duas primeiras guerras mundiais, precisa ser tomada como ferramenta de luta social e resistência frente às novas e multifacetadas ameaças com que nos deparamos em nosso tempo.

Por vezes, tendências psicológicas em gérmen, tais como as que costumam brotar de personalidades autoritárias, mitificadas por uma sociedade que faz uso da perigosa "razão liberal mediana" (ADORNO, 1995, p. 39), anunciam o acanhamento das faculdades da razão e

do discernimento que humaniza[31], revelando semelhanças que jamais ousaríamos imaginar em nosso país e momento histórico.

A simples ameaça à liberdade de expressão, tomada por moeda sem valor pelas "manadas humanas" contemporâneas, que avançam sem justo rumo, mas são encorajadas pela oficiosa projeção de seus discursos de ódio, aplaudidos em palcos cúmplices do universo midiático digital, exaltam uma interatividade estranha entre as pessoas que, convenientemente, ignoram a importância de praticar uma razão apartidária, independente e crítica.

É nosso interesse seguir refletindo nesta pesquisa sobre os possíveis sinais de retrocesso das funções humanistas da razão, as quais ainda hoje aliciam as gentes, que, com sua "frieza burguesa" e "apatia feliz", categorias mencionadas por Horkheimer (2002) em *Eclipse da Razão*, ratificam o declínio de um projeto de sociedade emancipador e inclusivo.

2.2. Desdobramentos do pensamento tradicional no presente: a questão da hierarquia nas ciências e na filosofia

Mesmo passados alguns séculos desde o apogeu dos paradigmas cartesiano (século XVI) e positivista (século XIX), cujas bases sustentaram a Teoria Tradicional que, por sua vez, reforçou a separação da ciência convencional de uma atitude crítica sobre as doutrinas e ideologias circundantes ao seu contexto, exacerbando assim a divisão do saber em campos cada vez mais segregados e especializados, exaustivamente apartados da noção de seu *todo epistemológico*, parece que a sociedade em geral ainda se mantém alheia ao papel das ciências particulares e seus mecanismos próprios de consagração.

Isso porque é *lugar comum* ouvirmos a defesa de que, numa escala hierárquica dos conhecimentos, aqueles que possuem referências compreendidas como científicas [leiam-se

[31] Ou, como declarou Matos (1997, p. 10), "[...] os extravios do projeto de educação da Razão, que buscava a ação de homens virtuosos para reconhecer o diagnóstico do presente. [...] Acompanhar a história da educação da Razão e suas diversas dimensões pode abrir caminho para compreender o que se perdeu do passado, bem como o sentido dessa perda no presente. Para além da crença numa racionalidade homogênea e pacificada, a polifonia da razão oferece o diálogo que lhe é interno e a heterogeneidade do que parece uno, identitário, coerente e sem tensões: a Razão. Pode-se, assim, reconhecer as aporias da modernidade para, quem sabe, fazer homens melhores".

"exatas" e objetivas] costumam se destacar, em detrimento dos que resultam das chamadas Ciências Humanas e Sociais[32].

A literatura também confirma o histórico embate travado no cenário da História das Ciências, entre os adeptos das Ciências Naturais e aqueles das Ciências Humanas ou Sociais, embate este que colocou em cheque a cientificidade de alguns métodos de pesquisa, e levantou suspeitas sobre a autenticidade de objetos de estudo menos tangíveis, o que permitiu ao leitor a oportunidade de confrontar os diversos objetos pesquisáveis e a utilização de métodos aplicáveis à luz da ciência (Minayo *et al.*, 2010).

Gil (1999, p. 21) afirma que é "[...] sabido que as ciências sociais não gozam do mesmo prestígio conferido às ciências físicas". E Minayo et al (2010, p. 10) complementam, ao assegurar que entre os cientistas "[...] há aqueles que reivindicam a total diferença e especificidade do campo humano".

Aludindo à mesma questão, Alfonso-Goldfarb (2004, p. 07) defende que "[...] mesmo não sabendo dizer o que é Ciência, você acredita que todos os termos a ela relacionados – científico(a), cientificamente, cientista, cientificismo... – têm a ver com algo objetivo, sério, exato, e quase sempre importante e verdadeiro".

Daí se pode depreender a dúvida, alimentanda até por alguns estudiosos, sobre a cientificidade das ciências não exatas, do fato de serem os objetos inexatos passíveis de múltiplas variáveis, nem sempre tangíveis com a mesma previsibilidade que aqueles das ciências físicas ou naturais.

Para Gil (1999, p. 21), é a partir da multiplicidade de objetos considerados pela ciência que são desenvolvidas ciências particulares. O autor classifica inicialmente as ciências em formais e empíricas, sendo as ciências formais afeitas ao trato de entidades ideais e de suas relações – a exemplo da Matemática e da Lógica Formal –, e as ciências empíricas responsáveis pela investigação de dados e processos. Segundo ele:

---

[32] De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a avaliação das áreas do saber é feita a partir da seguinte classificação, atualizada em março de 2019: num Primeiro Nível, há os **Colégios** de Ciências da Vida; de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar[es]; e de Humanidades. Num Segundo Nível de classificação, especificamente o **Colégio de Humanidades** se divide nas **Grandes Áreas de Ciências Humanas** (por sua vez subdividida em Antropologia/Arqueologia, Ciência Política e Relações Internacionais, Ciências da Religião e Teologia, Educação, Filosofia, Geografia, História, Psicologia e Sociologia); **de Ciências Sociais Aplicadas** (integradas por Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo; Arquitetura, Urbanismo e Design; Comunicação e Informação; Direito; Economia; Planejamento Urbano e Regional/Demografia; e Serviço Social); e de **Linguística, Letras e Artes** (formada por Artes; Linguística e Literatura) – disponível em http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao.

> As ciências empíricas [...] podem ser classificadas em naturais e sociais. Dentre as ciências naturais estão: a Física, a Química, a Astronomia e a Biologia. Dentre as ciências sociais estão: a Sociologia, a Antropologia, a Ciência Política, a Economia e a História. A Psicologia, a despeito de apresentar algumas características que a aproximam das ciências naturais, constitui também uma ciência social. Isto porque, ao tratar do estudo do comportamento humano, trata-o sobretudo a partir da interação entre os indivíduos (GIL, 1999, p. 21).

Ao analisarmos as ciências naturais e sociais, do ponto de vista de seus objetos, percebemos que as primeiras tratam de dados mais tangíveis, factuais, concretos. Como exemplo, a realização da fotossíntese, suas fases e a forma como o ciclo se processa nas plantas podem ser consideradas objetos das ciências naturais. Isso porque toda essa estrutura corresponde a um dado da natureza que pode ser estudado dentro de um conjunto geral formado pelos vegetais e seres vivos. Em síntese, podemos afirmar que as ciências naturais se pautam pela objetividade na análise de seus objetos de estudo.

Minayo et al (2010, p. 13-14), mais uma vez, defendem que não existe uma ciência neutra, uma vez que "[...] toda ciência passa por interesses e visões de mundo historicamente criadas". E o lugar devido às Ciências Sociais é único, já que é através desse tipo de ciência que são concebidos teorias e instrumentos:

> [...] capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade, ao mesmo tempo em que abordam o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados (MINAYO *et al.*, 2010, p. 13-14).

Nas ciências sociais, reiteramos, o que se está buscando é a investigação dos fenômenos humanos, de caráter [inter]subjetivo, cujas manifestações podem ser influenciadas por diversas variáveis, a exemplo do meio a que os sujeitos estão expostos, à formação [escolar ou não] a qual tiveram acesso, à cultura familiar, aos grupos sociais dos quais participaram etc.

Acordes com esse raciocínio, Gil (1999) pontua que, no caso específico das ciências sociais, a ausência de uma ordem semelhante ao que se observa no universo físico pode, naturalmente, conduzir o pesquisador a perceber um grande leque de possibilidades subjetivas a partir da observação de seus objetos, fato pelo qual ainda se discute sobre o caráter científico das ciências sociais.

Consoante Lungarzo (1994), nem todos os fatos pertencem ao mundo físico, químico ou biológico. Há, por exemplo, cientificidade na Psicologia ao investigar a mente, o inconsciente e os conflitos humanos. Igualmente, há cientificidade na Sociologia, ao estudar os grupos sociais, a família, as populações, os Estados, as relações de poder, o conceito de conflito etc. Assim como é possível encontrar cientificidade na Antropologia, ao debruçar-se no estudo da organização de certas sociedades humanas, geralmente antigas.

Segundo este autor, essas ciências não são ciências naturais ou ciências dos fatos da natureza. São ciências humanas porque analisam tudo, estudam, pesquisam fenômenos relativos ao homem. São consideradas, ainda, como ciências humanas porque o homem é estudado a partir do ponto de vista de sua condição humana, pois nas ciências humanas a condição especial do homem tem um destaque inexistente nas ciências naturais.

Também Minayo et al (2010, p. 10-11) ressaltam que é preciso considerar alguns desdobramentos no tocante à cientificidade da pesquisa social. No primeiro deles, deve-se questionar a possibilidade de podermos avaliar concretamente uma dada realidade [contextual] da qual nós mesmos somos os agentes. Logo, como poderíamos manter uma objetividade [e a "imparcialidade" a ela associada] na investigação?

Um segundo desdobramento nos leva a refletir sobre se a busca pela objetivação, que é própria das ciências da natureza, não nos estaria conduzindo a descaracterizar aquilo que existe como essencial nos fenômenos e processos sociais, ou seja, aquilo que denominou como o profundo sentido dado pela subjetividade. E, por último, continua a autora, é preciso refletir sobre que método científico se poderia eleger para explorar realidades tão marcadas pela "diferenciação" e "especificidade" a ponto de se "garantir a possibilidade de um acordo fundado na partilha de princípios e não de procedimentos" (MINAYO et al, 2010).

Diante desses aspectos, compreendemos que a questão central sobre a qual se assentam as discussões em torno da cientificidade das ciências sociais e humanas corresponde à ênfase dada ao grau de precisão com que as ciências naturais buscam avaliar seus objetos de estudo, bem como procuram validar suas proposições e afirmar suas teorias. E mais, na dificuldade que o pesquisador social poderá encontrar ao não fazer uso de métodos apenas quantitativos, ao não trabalhar com variáveis objetivamente controladas, como no caso da referência utilizada pelas ciências naturais.

Nesse sentido, é que a busca por estandardizar critérios de validade e legitimidade, bem como a rigorosidade do método, é tema recorrente entre os investigadores das ciências exatas e naturais.

Gil (1999, p. 23) também alerta para o fato de que:

> [...] é necessário reconhecer que o objeto de estudo das ciências sociais é visto em alguns meios de forma tal que dificulta o seu tratamento quantitativo. São frequentes afirmações do tipo: o homem não pode ser reduzido a um número; não se pode tratar o homem como um conjunto de traços quantificados etc. Estas afirmações são geralmente emocionais e não podem merecer a atenção dos que se dedicam às ciências sociais. Entretanto, merece atenção o questionamento acerca da possibilidade de mensuração de fenômenos intangíveis, tais como a inteligência, emoções, atitudes, nível de aculturação e mobilidade social etc. (GIL, 1999, p. 23).

Ao se fazer uma leitura comparativa e, sem deixar de considerar fatores históricos e culturais que corroboraram com a ideia da prevalência das ciências naturais sobre as humanas, a questão do prestígio, a reboque da herança deixada pelo citado paradigma newtoniano-cartesiano, põe em dúvida a importância da reflexão sobre conteúdos mais simbólicos, tais como os que são objeto de investigação filosófica.

Talvez porque ainda se vincule a estes, grosso modo, o estigma da tradição oral, dos conhecimentos transmitidos de geração a geração, como forma de transmissão dos saberes e conhecimentos acumulados e valorizados culturalmente, ao longo do tempo; igualmente, a noção estereotipada de que a perpetuação de hábitos e costumes da tradição social abdicam de um filtro baseado no rigor metodológico, sem o qual a sociedade estaria destinada ao obscurantismo, oposto aos progressos alcançados pelo saber científico tradicional.

Também é fato que avanços empreendidos desde a revolução industrial e mais precisamente desde as últimas décadas da era digital, no sentido do aperfeiçoamento das técnicas aplicadas a resoluções imediatas de problemas [reais e simulados] da vida prática, reforçaram no imaginário coletivo a noção de que precisamos cada vez mais acumular dispositivos [e há um para cada tipo de coisa, em distintas cores, tamanhos e modelos!]; e que, ainda, é preciso renová-los rapidamente, de modo a corresponderem às atualizações e inovações que o "milagre" da tecnologia manifesta.

Nossas pseudonecessidades passaram, então, a acompanhar o ritmo frenético de cada *"Eureka!"*

Segundo essa lógica de consumo exacerbado, que enxerta na população em geral a falsa ideia de que *ser sem ter* é viver à margem da tríade importante-urgente-indispensável do mercado, com tantas opções à disposição de um simples *click* sem fio, o tempo que costumávamos usar para refletir sobre o essencial que nos abastecia foi, gradativamente, sendo desvirtuado e subtraído, extraviado da predisposição crítica para a predisposição de consumo[33].

Referindo-se ao pensamento de Bachelard (1884-1962), Japiassu (1979, p. 64) explica que este pensamento utilitarista acerca das razões e funções objetivas da ciência corresponde ao fato de que:

> O homem comum nada sabe do que se passa no reino da ciência, a não ser certas "informações" mais ou menos neo-esotéricas que se divulgam em publicações onde encontramos uma mescla de magia, de pseudociência e de charlatanismo. E é por causa dessa humilhação diante do poder da ciência que o homem comum se entrega a todos os tipos de compensações mais ou menos douradas ou rotuladas de científicas. Por outro lado, tudo indica que, diante da ciência objetiva, o homem comum é um estrangeiro. E não são poucas as teorias científicas que tentam mostrar que o homem ocupa um lugar apenas infinitesimal no universo, e que este lugar nem mesmo é *necessário*, mas apenas *casual*. Enfim, podemos constatar um *hiato* crescente entre o conhecimento objetivo (científico) e toda espécie de sentimentos ou de teoria dos valores. Portanto, [o homem comum] não pode conhecê-los. Nem tampouco preocupa-se com a imaginação criadora. Por isso, não pode haver nem ética nem estética objetivas. E como a ética e a arte são indispensáveis ao homem, são os filósofos e os "literatos" que vão elaborá-las, não os cientistas (JAPIASSU, 1979, p. 64, grifos do autor).

Por essa razão, saberes inclinados à reflexão, à formação do pensamento, ao questionamento sistemático sobre o porquê das coisas serem como são, podem ainda ser tratados pela massa adormecida com algum descrédito, confundidos e tachados de conhecimentos vulgares, populares, de opinião *(doxa)* ou do senso comum.

Em nossa própria experiência, é frequente, ao adentrarmos na sala de aula da universidade pública na condição de professores de cursos de licenciatura, ouvirmos um retumbante "não", pronunciado pela expressiva maioria dos matriculados em matérias da

[33] Matos (1997, p. 151) corrobora esse sentimento, ao afirmar, citando Adorno, que "A fragmentação do indivíduo, o parcelamento do trabalho, a perda de valores, bem como uma temporalidade de rupturas bruscas e de mudança incessante nas sociedades produtivistas resultam do desenraizamento do indivíduo. O agente dessa racionalidade é a **tecnologia**, o que 'torna a memória supérflua'. Fetichismo do presente – tempo sem memória, carente de recordação –, a tecnologia e os valores do mercado fetichista determinam perda de referências objetivas e subjetivas, são ausência de identidade e de possibilidades de **identificação.** Para Adorno, esta mudança na psicologia do indivíduo possibilitou Auschwitz [...]" (grifos da autora).

formação docente, quando perguntados sobre se atuar como professores e professoras era sua primeira escolha profissional.

E quando a licenciatura é a Pedagogia que, no Brasil, diferentemente de países europeus em que esta área do saber foi elevada à condição de Ciência da Educação[34], a ideia que até alguns licenciandos de outras áreas alimentam é a de que se trata de profissão docente menor, associada à pecha de prática recreativa ou extensão meramente afetiva do braço materno fora do recinto doméstico.

E vai mais além, pois esse tipo de raciocínio estigmatizante costuma ser transposto também aos profissionais da educação que atuam junto a pesquisas de conteúdos filosóficos, para os quais seguem sendo atribuídas baixas expectativas sociais, justificadas disfarçadamente sob pretextos salarias, condições árduas de trabalho, falta de reconhecimento geral. Porém, notadamente, o pano de fundo da "crítica irrefletida" [dialética estranha] subjacente, em nosso entendimento, segue sendo a comparação de ciências e saberes que, em essência, não deveriam ser comparados pejorativamente, uma vez que ao fazê-lo, costuma-se sacrificar a um em benefício da imagem social do outro.

Assim é que, comumente, aqueles estudos científicos que procuram investigar a "resolução definitiva" para tais e tais males "concretos" tendem a superar as expectativas da população acrítica, mesmo tendo os estudiosos das ciências humanas e sociais cursado uma universidade de reconhecida qualidade, garantido títulos acadêmicos que os situaram em posição de autoridades em seu campo de estudos, e angariado o respeito de sua própria comunidade científica no exercício da profissão de cientista.

O fato é que a cultura do saber exato, dos dados mensuráveis e quantificáveis à luz de uma lógica objetiva, dos métodos rigorosamente controlados, ainda sugere para muitos a ideia desconexa de que somente através da objetividade das Ciências Exatas e Naturais é que se pode apropriar do conhecimento com maior segurança, de que métodos quantitativos tendem a oscilar menos em suas "verdades", já que estes não se apoiariam sobre hipóteses que mais tarde não poderiam ser seguramente confirmadas.

Tal tendência, pois, como sabemos, é consequência de uma mentalidade social imatura, que ainda anseia por soluções mágicas e receitas prontas, à moda de pílulas farmacêuticas, cujas

[34] Pimenta et al (1996), Franco (2008, 2016).

bulas não se está realmente interessado em ler para compreender, a não ser ler para conhecer a posologia indicada e esperar pelo resultado prometido.

Igualmente, quando se trata da reflexão sobre as possibilidades de resolução de problemas que desafiam o entendimento geral, sobretudo se a reflexão for solicitada aos pouco habituados à ruminação de ideias e à contemplação filosófica sobre o que nos acomete, sobre como isso nos afeta e de que maneira poderíamos intervir para buscar transformar o estabelecido em algo melhor, talvez inovador, mesmo que provisório, é como se ativassem automaticamente a suspensão da crítica, e o sistema de crenças limitantes, tão valioso para o domínio do capital que aliena, mais uma vez cumprisse o seu papel.

Na tentativa de mudar o rumo dessa tradição, porém, o ensino de Filosofia, a quem se confiava colegiadamente, junto com outras disciplinas das ciências humanas e sociais, o labor intelectual de ensinar a atitude filosófica que conduz à indagação e à crítica reflexiva, assim como a formação (*Bildung*) em geral, se encontra ameaçado pelos sentidos da reificação, os quais transformaram cada serviço considerado "não lucrativo" em mera mercadoria.

Comumente, em nosso país, alterações nas diretrizes e normatizações curriculares voltadas à formação docente e à consequente educação formal, ofertada aos estudantes da Educação Básica, ameaçam a subtração da contabilidade horária ou a retirada de disciplinas que se dedicam a conteúdos reflexivos e conduzem à crítica fundamentada em bases sociais e humanistas[35].

Gallo (2013, p. 18-19) insiste que "[...] não faz qualquer sentido introduzir a disciplina Filosofia nos currículos se ela for apenas mais um amontoado de conteúdos e informações, num currículo já excessivamente conteudista". Segundo ele:

---

[35] Exemplo recente é a redução sofrida pelas disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio após a elaboração da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, Ministério da Educação, 2017). Conforme orientações publicadas no sítio eletrônico do Ministério da Educação (MEC), sob o título *Novo Ensino Médio – perguntas e respostas*, se lê que: "[...] A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. [...] A LDB inclui, no ensino médio, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (Art. 35-A, § 2°). Já o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (LDB, Art. 35-A, §3°), independente da(s) área(s) de aprofundamento que o estudante escolher em seu itinerário formativo" – disponível em http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361.

> [...] é necessário buscar, com o ensino [da Filosofia], oportunizar o aprendizado da *experiência filosófica*: que cada estudante possa fazer ele próprio o deslocamento no pensamento que é próprio da atividade filosófica. Ou, em outras palavras: que o *ensinar* Filosofia esteja comprometido com um *aprender* Filosofia, por parte dos estudantes (GALLO, 2013, p. 18-19).

Portanto, o descrédito social destinado à Filosofia costuma ser também dirigido às demais áreas das ciências humanas e sociais. Mas historicamente, há para a Filosofia uma questão agravante, qual seja, a de que, no passado, Filosofia e Religião[36] formaram um discurso convergente, e para os moldes do pensamento moderno, raciocínios "dogmáticos" não conduzem à confiabilidade conferida pela lógica racional.

Exemplo disso é o conflito ainda existente entre os múltiplos discursos religiosos, os quais, ao se assumirem autossuficientes e absolutistas [uns em relação aos outros], com seus rituais e agendas partidárias à sua determinada "doutrina redentora", ao tomarem de assalto as escolas contemporâneas, costumam ferir a laicidade dos acordos pactuados pelo Estado democrático de direito.

Dito isso, entendemos que enquanto os primeiros (dogmas e religiosidades não raciocinadas) pretenderem submeter o segundo (acordos coletivos e democraticamente consignados) à sua lógica alienante, a sociedade como um todo seguirá em franco declínio, uma vez que os problemas do nosso tempo e espaço clamam pela abertura que, por sua vez, reclama a adoção de nova gramática moral, em que cabem contradições, diferentes pontos de vista (ou diferentes vistas sobre o mesmo ponto, como diria Rubem Alves), distintas lógicas e morais.

---

[36] Curiosamente, à despeito de a afirmação utilizar-se da conjugação do verbo *formar* no passado ["*formaram* um discurso convergente"], notamos que a atual BNCC vincula o termo "filosofia" ao Ensino Religioso, do 4º ao 9º ano; o termo "filosofias de vida" aparece como uma das unidades temáticas, intitulada *Crença Religiosa e Filosofias de Vida*. Ou seja, ao longo de toda a infância e pré-adolescência, os estudantes da escolarização formal podem associar a filosofia a um discurso integrado à religiosidade. Apenas "[...] No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, [conforme a BNCC de 2017,] deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana" (grifo nosso). Tal organização curricular, no entanto, nos parece intencionalmente disposta para permitir que tais conteúdos curriculares contribuam, propositadamente, com as dificuldades criadas pelo projeto de educação imposto às [e, consequentemente, pelas] escolas públicas brasileiras, no que tange à prática de uma filosofia crítica por parte dos estudantes.
A BNCC mais recente pode ser acessada em
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
A Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017, que oficializa a instituição da BNCC pode ser lida em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

Por essa razão é que, somente através do resgate das razões de ser originais da Filosofia é que se poderá alcançar a atitude crítica necessária às reflexões sobre ela mesma, sobre a Religião e sobre as Ciências em geral.

Sobre o tema, afirma Japiassu (2006, p. 166-167):

> Ao abandonar as ciências, a filosofia caiu bastante no irreal, deixando de dar-lhes o impulso indispensável para elevarem-se acima do reino da matéria. Seu refúgio em suas trincheiras acadêmicas mais parece a reação de um corpo pretendendo enfatizar a tecnicidade de seu domínio de pesquisa. Seus praticantes patenteados estão se esquecendo de duas coisas: a) que a situação nos departamentos universitários é semelhante à de prisioneiros que crêem reais as sombras dos objetos que vêem desfilar na parede de uma caverna no fundo da qual se encontram acorrentados; b) que a filosofia repousa num princípio segundo o qual nossas ações são tanto mais livres e sábias quando mais verdadeiro for nosso pensamento e em conformidade com o real. Porque são convidados a marchar na luz e a tornar tudo inteligível. Ao deixarem de pôr em questão o mundo social e esquecer-se de sua dimensão profundamente política, não sabem mais como preencher o vazio de significação de nossas sociedades. Estas, atribuindo um valor supremo ao dinheiro, à notoriedade midiática, à competição, ao consumo e ao poder nos incentivam a viver nossa liberdade como o complemento instrumental dos dispositivos maximizadores dos "gozos" individuais: com o recuo do Estado, a privatização da religião e da família e a hegemonia da sociedade de mercado, só nos restaria o culto da concorrência econômica, da ambição tecnológica e dos direitos do indivíduo consumidor. E como esse indivíduo não tem contribuído mais para a criação de sociedades verdadeiramente autônomas, nas quais tenha condições de criar novas significações e se dar suas próprias leis; e como a liberdade de pensar vem sendo cada vez mais ameaçada e abafada, na medida em que se tenta atrofiar o conflito e a crítica, expandir-se a amnésia e a irrelevância e incentivar a incapacidade de pôr em questão o presente e as instituições, a filosofia, em seu incansável e milenar trabalho de conceituação ou de tornar o homem *livre* (Platão), sabendo romper com as aparências que enganam e com as opiniões inconsistentes da multidão para contemplar a verdade na plena luz, vem sendo ameaçada de *destruição*, *submissão*, *alinhamento* [e.g. ideológico] e *confinamento* (JAPIASSU, 2006, p. 166-167).

Diante do exposto, é que ratificamos a importância de trilharmos um caminho epistemológico comprometido com a leitura aberta e crítica sobre os fenômenos e sobre os dados que estamos construindo no contato com as realidades sociais e humanas com as quais vamos nos deparando no percurso da investigação filosófica.

Tal cuidado, assim compreendemos, será nuclear para o desvelamento das condições que conduziram às ações de luta e resistência empreendidas pelos sujeitos afetados pela falta de reconhecimento intersubjetivo, em uma ou mais dimensões de sua expressão social, ainda que estejam projetadas sobre documentos normativos e/ou tratados bibliográficos, a serem por nós investigados e interpretados.

Nessa direção, é ao *outro* da experiência social de não reconhecimento que nos dirigimos com avidez filosófica; é este *outro* que tornamos "objeto" de nossa percepção, não para coisificá-lo como numa relação de sujeição a que as demais ciências, à moda positivista, costumavam fazê-lo; mas sim na intenção de não descaracterizá-lo em sua identidade própria, em mantê-lo "o outro" como o "outro eu", na tentativa de buscar salvaguardá-lo, por exercícios interpretativos com ele, criticamente construídos e, portanto, elucidados por uma razão emancipadora.

2.3. Pensando a construção do outro nas Ciências Humanas e Sociais: do discurso metafísico ao pós-metafísico

No exercício a que nos propomos nesta pesquisa, sabemos que a reflexão filosófica sobre o reconhecimento só seria minimamente possível e válida se levássemos em conta as várias e distintas formas de *ver* e *ler* aquele a quem chamamos de outro, uma vez que a busca pelo reconhecimento a que nos referimos, na esfera social, se dá na relação polarizada entre sujeitos ou grupos, de si para com outro/s, tradicionalmente ocupantes de *status* antagônicos de dominação desde as origens mais remotas da civilização humana.

Sendo a experiência do reconhecimento social oriunda da luta daqueles que se sentem marginalizados ou excluídos, em busca da devida legitimação na comunidade de valores a que pertencem (Honneth, 2009), o que vemos claramente desvelada é a manutenção de fronteiras que se apresentam de variadas formas, num gradiente entre manifestações e ausências nem sempre explícito para aqueles que sofrem suas consequências diretas no jogo da luta social.

Esta expressão de aparente "indeterminação", vivenciada por grande parcela da sociedade brasileira, expressão esta proveniente da lógica não emancipadora que reprime aqueles que se lançam a tentar divisar as razões escondidas por trás das razões apresentadas pelo setor do mercado, se aproxima conceitHualmente de outro fenômeno social conhecido como *barreira atitudinal*.

Antes de oficializada essa terminologia, alguns autores brasileiros já se referiam às barreiras atitudinais, mas a designavam como sociais, abstratas, invisíveis (e.g. Almeida Prado, 1997; Sassaki, 1997, 2003; Gotti, 2006; Lima e Tavares, 2008; Guedes, 2007), na tentativa de exporem a todos a ideia de que há atitudes que podem se materializar como comportamentos de barreira, e estes, por sua vez, tendem a criar obstáculos à ação plena do outro [nesse caso

específico dessas referências, do outro com deficiência] em sociedade. A esta ação plena tais teóricos se referiam como Inclusão Social.

Ao se tornar signatário de acordos pactuados internacionalmente em prol da adoção de uma agenda de compromissos para a efetivação dos Direitos Humanos, o Brasil conseguiu publicar um dispositivo legal[37] que pela primeira vez oficializou a barreira atitudinal como terminologia pertinente, fato que representou enorme avanço para o segmento das pessoas com deficiência, dada sua notória condição de não reconhecimento social pleno. No entanto, o termo é absolutamente atual e se aplica à realidade de outros grupos em situação de desvantagem e vulnerabilidade sociais (e.g. mulheres, negros, indígenas, pessoas com orientações afetivas e sexuais diversas etc.).

Fazemos este aparte a fim de destacar que, em nosso país, durante muito tempo, aqueles sujeitos vulnerabilizados socialmente, a quem chamamos de *outro* na relação social, e que se sentem em situação de desvantagem, não somente em decorrência de suas características de deficiência ou de classe ou de gênero etc., vêm sofrendo injustiças e desrespeitos objetivos em consequência das nocivas barreiras atitudinais, as quais são comprovadamente fatores associados à falta de inclusão, mas também, em nosso entendimento, contribuem para ampliar as várias expressões da falta de reconhecimento social.

Dentre as características mais marcantes das barreiras atitudinais, chamamos atenção para o fato de serem abstratas para quem as pratica e, ao mesmo tempo, concretas para quem delas é vítima (LIMA, 2005)[38].

Se aplicarmos o raciocínio que vínhamos referindo sobre a noção de fronteira social, pois, a qual essencialmente demarca privilegiados e marginalizados, o que teremos em relação ao outro, assim posto pelo discurso excludente que revela a prática de barreiras atitudinais no cotidiano social, é de que este outro marginalizado é sempre mirado segundo uma ótica que, ao excluí-lo, também o faz por não o considerar antropologicamente, quer seja como indivíduo, quer seja como parte de um grupo específico.

No tocante à questão da fronteira, Dalbosco (2007, p. 27) explica que:

---

[37] Cf. o Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

[38] LIMA, Francisco José de. Comunicação pessoal dada a Lívia Couto Guedes. Recife, 2005.

> Fronteira [...] se reporta, de modo especial, à interação entre pessoas e, neste sentido, tem a ver com a circulação simbólica, com a troca de ideias e com o intercâmbio entre diferentes formas de pensamento. Em síntese, quando se emprega, metaforicamente, o termo fronteira no âmbito das ideias, ele tem a ver com o cruzamento e o embate entre modos diferentes de pensar; isto é, entre diferentes tipos de racionalidade (DALBOSCO, 2007, p. 27).

Lembramos que enquanto fronteiras geográficas delimitam a forma que contêm, fronteiras conceituais [e também ideológicas], se apoiadas sobre paradigmas tradicionais ou muito rígidos, sofrerão mais resistência quando convidadas a transcenderem seus conteúdos.

Mas se, ao contrário, estenderem o raio de sua influência na direção que extrapola suas aparentes margens, como os chamados "conhecimentos de fronteira", ao invés de divisões, podem passar a se constituir como fios condutores que se deixam afetar pelas porções que os ladeiam de imediato, estabelecendo com eles, conteúdo interno e externo às suas margens, vários paralelismos, numa constante tentativa de conciliação, mediação e arbitragem diante de conceitos, ideias, teorias que podem, em princípio, servir como objetos de confrontação ou confirmação[39].

Fronteiras teóricas, pois, são ainda maiores que seus perímetros quando, dos conteúdos simbólicos que lhes caracterizam, extravasam conceitos, epistemologias, lógicas, teorias, matemáticas; estas, por sua vez, modificam a percepção sobre o distinto outro – quer seja um outro objeto, um outro sujeito, uma outra crença, outros valores, outra noção de "verdade" –, que está localizado além de seus limites.

Ainda que se apresentem, ora permeáveis, ora herméticas, fronteiras postas entre pessoas e sociedades costumam demarcar, no muro simbólico que erigiram, uma espécie de "abstração palpável", por vezes, difícil de antever com profunda clareza por aqueles a quem toma por legítimos, mas especialmente pouco explícitas para aqueles a quem deixa marginalizados, apesar de estes sentirem mais concretamente seus efeitos.

Qualquer que seja, então, o outro do reconhecimento, fato é que estará propenso à mira daquele *eu* que se propõe a enxergá-lo desde seu próprio mundo simbólico e, a partir dele, criar representações "pseudo fidedignas" a respeito de seu universo complexo e distinto. É assim que

[39] Aqui, tomamos emprestados os conceitos de conciliação, mediação e arbitragem, suportes de uma das técnicas ensinadas no contexto das práticas jurídicas que visam a mediação de conflitos entre as partes envolvidas a partir da intervenção restaurativa de um terceiro personagem, pretensamente neutro e imparcial, que tenta facilitar-lhes a conversa, a reflexão e a solução de sua contenda (AZEVEDO, 2005).

costumamos ver o outro, delimitando seu raio de ação, em função de nossa própria visão, e impondo-lhe uma fronteira de pretensa autoridade.

Mas isso também implica dizer que nenhuma conclusão alcançada pelo olhar deste *eu* poderá ser genuinamente "pura" ou completamente imparcial, o que significa que não será possível produzir desse exercício investigativo "verdades" alheias ou distantes do *eu* que o propôs, pois que, por mais rigorosos que sejamos no exercício de imparcialidade requisitada à produção científica, também estaremos fadados a subordinar nossa investigação aos ritos e códigos de nosso próprio universo simbólico.

Sendo assim, consideramos que este exercício investigativo, elevado à condição de tese científica, tentará flertar com uma neutralidade mítica, haja vista as ciências humanas e sociais, e a própria filosofia, irem ao encontro da "imparcialidade" à sua própria maneira.

Em *O Mito da Neutralidade Científica*, ao interrogar sobre o que é ciência, Japiassu (1975, p. 9-12) nos conduz a reflexões sobre a relação do cientista com aquilo que observa, o qual toma como objeto de sua análise. Tomamos, pois, este exemplo como ilustração para as reflexões a que nos propomos no tocante ao olhar que dirigimos ao *outro* do reconhecimento, em nossa própria investigação:

> O que é a ciência? A questão parece banal. As respostas, porém, são complexas e difíceis.
> [...] Uma coisa nos parece certa: não existe definição *objetiva*, nem muito menos neutra, daquilo que é ou não a ciência. Esta tanto pode ser uma procura metódica do saber, quanto um modo de interpretar a realidade; tanto pode ser uma instituição, com seus grupos de pressão, seus preconceitos, suas recompensas oficiais, quanto um *métier* subordinado a instâncias administrativas, políticas ou ideológicas; tanto uma aventura intelectual conduzindo a um conhecimento teórico (pesquisa), quanto um saber realizado ou tecnicizado.
> Se perguntarmos, por outro lado, sobre o modo de funcionamento da ciência, sobre seu papel social, sobre sua maneira de explicar os fenômenos e de compreender o homem no mundo, perceberemos facilmente que as condições reais em que são produzidos os conhecimentos objetivos e racionalizados, estão banhadas por uma inegável atmosfera sócio-político-cultural. É esse enquadramento sócio-histórico, fazendo da ciência um produto humano, nosso produto, que leva os conhecimentos objetivos a fazerem apelo, quer queiram quer não, a pressupostos teóricos, filosóficos, ideológicos ou axiológicos nem sempre explicitados. Em outros termos, não há ciência "pura", "autônoma" e "neutra"', como se fosse possível gozar do privilégio de não-se-sabe-que "imaculada concepção". Espontaneamente, somos levados a crer que o cientista é um indivíduo cujo saber é inteiramente racional e objetivo, isento não somente das perturbações da subjetividade pessoal, mas também das influências sociais. Contudo, se o examinarmos em sua atividade real, em suas condições concretas de trabalho, constataremos que a "Razão" científica não e imutável. Ela muda. É histórica. Suas normas não têm garantia alguma de invariância. Tampouco foram ditadas por alguma divindade imune ao tempo e às injunções da mudança. Trata-se de normas historicamente condicionadas. Enquanto tais, evoluem e se alteram. Isso significa que, em matéria de ciência, não há objetividade absoluta.

> Também o cientista jamais pode dizer-se neutro, a não ser por ingenuidade ou por uma concepção mítica do que seja a ciência. A objetividade que podemos reconhecer-lhe, não pode ser concebida a partir do modelo de um conhecimento reflexo. A imagem do mundo que as ciências elaboram, de forma alguma pode ser confundida com uma espécie de instantâneo fotográfico da realidade tal como ela é percebida. De uma forma ou de outra, ela é sempre uma *interpretação*. Se há objetividade na ciência, é no sentido em que o discurso científico não engaja, pelo menos diretamente, a situação existencial do cientista. A imagem que dele temos é a de um indivíduo ao abrigo das ideologias, dos desvios passionais e das tomadas de posição subjetivas ou valorativas. No entanto, trata-se apenas de uma *imagem*. Procuraremos descobrir o que se oculta por detrás dela (JAPIASSU, 1975, p. 9-11, grifo nosso).

Desde o exótico da antropologia primitiva, tal como detalhado por Marcel Mauss[40] (1872-1850) em seus escritos franceses antropossociológicos; ou a partir do outro como "[...] fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários", como adjetivado pelo sociólogo Le Breton (2007, p.07); ou, ainda, desde o olhar sobre o outro híbrido, [as/pans/trans/homos/heteros/bis/+]sexuado, conforme percebido hoje em dia pelas lentes desafiadoras da teoria *Queer* sobre a [des/re]construção da noção de gênero (BUTLER, 2010, 2015; LOURO, 2016), é sempre para um *outro apartado de nós* a quem o nosso olhar estrangeiro se dirige, explicitando-lhe as diferenças, as estranhezas e as partes faltantes, graças à lógica de subordinação que se perpetua entre sujeito e objeto, desafiados em função de uma dada norma e moral.

Assim procede a ciência ocidental quando pautada pelos rigores tradicionais da objetividade positivista e da lógica cartesiana, esvaziada dos sentidos caleidoscópicos pertinentes a uma visão antropológica sobre os sujeitos, sobre os mundos sociais que habitam e também sobre aqueles que são o outro de suas relações.

François Laplantine (2003, p. 07), antropólogo francês contemporâneo, explica que:

> [...] apenas no final do século XVIII é que começa a se constituir um saber científico (ou pretensamente científico) que toma o homem como objeto de conhecimento, e não mais a natureza; apenas nessa época é que o espírito científico pensa, pela primeira vez, em aplicar ao próprio homem os métodos até então utilizados na área física ou da biologia.
> Isso constitui um evento considerável na história do pensamento do homem sobre o homem. Um evento do qual talvez ainda hoje não estejamos medindo todas as consequências. Esse pensamento tinha sido até então mitológico, artístico, teológico, filosófico, mas nunca científico no que dizia respeito ao homem em si. Trata-se, desta vez, de fazer passar este último do estatuto de sujeito do conhecimento ao de objeto da ciência. Finalmente, a antropologia, ou mais precisamente, o projeto antropológico que se esboça nessa época muito tardia na História – não podia existir o conceito de homem enquanto regiões da humanidade permaneciam inexploradas – surge em uma região muito pequena do mundo: a Europa. Isso trará, evidentemente [...], consequências importantes (LAPLANTINE, 2003, p. 07).

[40] Mauss (2003).

No entanto, ao ser tomado como objeto de estudo pela ciência da natureza, o olhar investigativo do cientista sobre o homem, dada à complexidade dos fenômenos identificados em torno de suas relações sociais e [inter]subjetividades, padeceu pela insuficiência de recursos hermenêuticos capazes de lhe captar a essência. Isso porque as conclusões alcançadas a partir de estudos dessa natureza, subordinadas à lógica de tal doutrina e seus consequentes métodos, são [*sub*]*traídas* quando distorcidas as bases de sua natureza humana não exata, o que veio expor a carência de outras sensibilidades, a serem aplicadas à observação e compreensão dos matizes humanos e sociais em destaque.

A esse respeito, é válido destacar o que afirma Portocarrero (1994, p. 17-18) no que concerne à forma como a ciência veio construindo, ao longo do tempo, a relação dicotômica pela qual se produziu a noção geral que se tem ainda hoje sobre sujeito e objeto de percepção, raciocínio que também aplicamos para exemplificar a forma tradicional como se tem construído a relação eu-outro, na atualidade:

> Reivindica-se, cada vez mais, a superação de todas as dicotomias sobre as quais se funda o cientificismo, tais como conhecimento e política, ciência e sociedade, teoria e prática, razão e poder, sujeito e objeto. A epistemologia já não é espaço exclusivo da análise da racionalidade e da linguagem, mas está inteiramente imiscuída com as questões científicas.
> A noção de ato epistemológico não corresponde mais necessária ou exclusivamente ao *cogito* cartesiano, pois a ciência é compreendida como produção técnica de objetos científicos constituídos. Ela é, deste ponto de vista, construção de um objeto depurado cientificamente por um sujeito que é social, estabelecido através da comunicação e do controle.
> Afastado da mística cientificista, tal enfoque tenta mostrar que, ao tomar a descrição do fenômeno como o próprio fenômeno, podemos determinar, ou melhor, alcançar pontos estáveis – "científicos" – a partir da transformação de fatos em artefatos, que funcionam na prática; rejeita-se, então, a oposição entre o fato objetivo e sua descrição científica.
> Contra a perpetuação irrefletida de tais binômios, busca-se recuperar a criatividade, num esforço inter, intra ou trans-disciplinar, rejeitando os procedimentos da repetição, cópia ou representação, uma vez que estes, fragmentários, perderam a possibilidade da totalidade ativa do saber (PORTOCARRERO, 1994, p. 17-18).

No exercício de investigar o reconhecimento desse outro versátil e desconhecido também subjaz a noção de sua multiplicidade, para além até de sua diversidade, haja vista a importância de também considerarmos o outro como individual e coletivo e, assim, como fenômeno inteiro por si mesmo, visão que expande o panorama do olhar investigativo sobre o

outro a fim de tornar mais possível aproximar-se de uma leitura consciente sobre a figura que este outro deseja apresentar, como ele deseja ser lido e compreendido socialmente.

Assim, recordamos a distinção feita por Marcel Mauss e Paul Fauconnet quando descreveram o verbete "Sociologie", na obra *Grande Encyclopédie* (1901), tal como destacado na Introdução do livro intitulado *Marcel Mauss – Antropologia*, organizado por Roberto Cardoso de Oliveira pela Editora Ática (1979):

> Há, nas consciências, representações coletivas que são distintas de representações individuais. Sem dúvida as sociedades são feitas de indivíduos e, consequentemente, as representações coletivas são devidas à maneira pela qual as consciências individuais podem agir e reagir umas sobre as outras no seio de um grupo constituído. Mas essas ações e essas reações dão origem a fenômenos psíquicos de um gênero novo que são capazes de evoluir por si próprios, de se modificar mutuamente e cujo conjunto forma um sistema definido. Não somente as representações coletivas são feitas de outros elementos diferentes das representações individuais, mas ainda têm na verdade um outro objeto. O que elas exprimem, com efeito, é o próprio estado da sociedade (OLIVEIRA, 1979, p. 22).

Certamente, ao serem socialmente agrupados em decorrência de fatores conscientes ou inconscientes vários, tais como a proximidade geográfica, o compartilhamento de costumes e valores similares, o grau de parentesco, a necessidade imperiosa do êxodo etc., os sujeitos, como mencionaram Mauss e Fauconnet (op. cit.), passam a partilhar uma cultura própria que vai sendo desenhada muito particularmente, ao longo do tempo, ora admitindo e absorvendo alguns modos, ora rejeitando e modelando os traços sobressalentes.

Habermas (2002) adverte, contudo, em *A Inclusão do Outro: estudos de teoria política*, que há situações compulsórias sendo geradas pelo entendimento negativo da noção republicana moderna acerca do universalismo, a partir do qual se tem buscado assimilar e igualar a todos, sem nenhuma cerimônia ou sensibilidade no tocante às suas singularidades importantes, o que tem resultado na incompreensão sobre a moral respeitosa que ele advoga em favor da alteridade e da diferença.

Para ele, é necessário extrair o que chamou de "[...] conteúdo racional de uma moral baseada no mesmo respeito por todos e na responsabilidade solidária geral de cada um pelo outro" (HABERMAS, 2002, p. 07) – o que não exclui, logicamente, a aprovação daquele outro que se pretende "incluir".

Esta condição estabelecida por Habermas acerca do respeito que se deve alimentar em relação ao outro, quando submetido a um pretenso processo de inclusão, nos faz recordar, como exemplo ilustrativo, o movimento que se gerou no ano de 1986, tal como historiado por William Rowland, e recontado por Sassaki (2007), após a reconhecida declaração feita por membros representantes do segmento das pessoas com deficiência na África do Sul, reunidos na intenção de dar visibilidade mundial às suas demandas individuais e coletivas: *"Nothing about us without us"*:

> No artigo "NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS: algumas reflexões sobre o movimento das pessoas com deficiência na África do Sul", William Rowland conta que, em 1981, o Governo se recusou a reconhecer o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e que, em 1986, à revelia das próprias pessoas com deficiência, proclamou convenientemente o Ano das Pessoas Deficientes da África do Sul. As lideranças das pessoas com deficiência se retiraram da conferência nacional e só retornaram quando lhes foi garantido o espaço para ler a mais poderosa declaração até então escrita. O líder Phindi Mavuso fez a leitura do "catálogo" de injustiças, contendo a dupla discriminação do *apartheid* e das deficiências.
> Quando Eugene Terreblanche convocou seus homens "armados com um milhão de rifles", Mavuso e mais 1.200 pessoas com deficiência marcharam até a colina de Soweto, onde, diante das portas do Hospital Baragwanath, lançaram o protesto contra a crescente onda de violências.
> Além do protesto, as lideranças realizaram duas iniciativas: a iniciativa política para mobilizar as pessoas com deficiência para reivindicarem seus direitos; e a iniciativa desenvolvimentista para gerar renda através da autoajuda. E também construíram uma nova filosofia: a deficiência não era uma questão de saúde e bem-estar, e sim uma questão de direitos humanos e de desenvolvimento; o modelo médico da deficiência não era adequado e os médicos e assistentes sociais "não deveriam controlar nossa vida, os métodos pacifistas de luta serviriam melhor à nossa causa e nós deveríamos nos alinhar com o movimento de libertação. Nós nos conscientizamos e adotamos o nosso (agora famoso) lema: NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS", termina Rowland (SASSAKI, 2007, grifos nossos).

Diante desse exemplo ilustrativo, nos questionamos: residira, pois, na não observância de tais questões antropológicas e sociológicas, tais como apontadas por Habermas, o fato de se acharem insuficientes as atuais tecnologias voltadas à inclusão plena de grupos vulneráveis [as chamadas minorias sociais] no grande grupo social? Que outros fatores poderiam seguir atuando como barreiras à sua verdadeira inclusão na comunidade de valores a que pertencem? E mais: pode ser o processo de inclusão do outro considerado uma forma legítima (total ou parcial) de reconhecimento?

Estas são algumas das perguntas que precisam ser consideradas no sentido de buscarmos compreender quem é realmente este outro da interlocução, muitas vezes silenciado no processo de participação plena que, teoricamente, resultaria em sua efetiva inclusão social.

Assim, entendemos que para poder melhor enxergar a este outro é preciso primeiro buscar compreendê-lo desde ele mesmo, empreendendo um exercício antropológico que requer que partamos de um ponto mais além do nosso próprio "eu", e que nos despistemos de nossas considerações pessoais sobre o externo (de fronteira como sendo limite impermeável), e, ainda, que passemos a considerar a singularidade do outro como resultante de um sistema autocentrado [apesar de intersubjetivo] na relação que ele faz com o seu tempo, o seu espaço e com a comunidade que o circunda.

Enfim, é imperioso procurar ver o outro como sujeito autorreferenciado e completo em si mesmo, não mais sujeitado às conhecidas dicotomias que historicamente fizeram do outro um mero objeto de sujeição diante do olhar de autoridade de um eu que o mira tradicionalmente como algo separado.

Nessa dinâmica, nos parece que o desafio hermenêutico que se constitui em decorrência desse necessário exercício antropológico reside, justamente, em procurar perceber o quanto de nós está impregnado nas conclusões a que chegamos a respeito do outro.

Respondendo a mecanismos próprios de validação e julgamento, sabemos que cada ciência vem construindo, ao longo do tempo e à sua maneira, um perfil *de per si* para aquele a quem denomina como *o outro*.

Na chamada pré-história da antropologia, por exemplo, o *outro*, tal como foi visto pelos "descobridores" europeus do século XVI, tanto foi descrito e narrado como um mau selvagem diante de bons civilizados, quanto foi representado imagética e discursivamente como o bom selvagem, em consequência da visão negativa de um cidadão europeu civilizado, sob a pecha de costumes e vícios de sua época e lugar de origem. Nos dois casos, o outro exótico causou repulsa ou fascínio (LAPLANTINE, 2003).

O que determinava, então, a forma como o dito selvagem foi visto dependia sempre das predisposições de quem o julgava, ou seja, de quem lhe dedicava uma atenção [tradicional ou crítica], o que demonstra dever ser flexível e estar em processo de constante maturação o olhar desse *eu* que observa.

Tal afirmação exorta, mais uma vez, a noção de subjetividade, já que quem vê a algo ou a alguém o faz desde seu próprio repertório de valores, e este, por sua vez, está sujeito a alterações permanentes.

Para Foucault (2004, p. 236), no entanto, há que se fazer uma distinção importante entre subjetividade e subjetivação, pois enquanto a primeira é considerada processo e corresponde à "[...] maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo"; a noção de subjetivação, enquanto ato ou efeito de subjetivar, considera o corpo [via pela qual se manifestam o *eu* e também o *outro*, mediando sua relação] como uma construção social e histórica. Assim, na perspectiva foucaultiana, um processo de subjetivação se dá quando o homem busca se compreender como sujeito, ou como o sujeito se percebe na relação entre sujeito e objeto (FOUCAULT, 2004).

Nessa mesma direção segue o discurso pedagógico, ou melhor, o discurso sobre o sujeito que é alvo da Ciência da Educação, quando defende que sujeitos em situação de aprendizagem não devem ser comparados qualitativamente entre si, uma vez que é natural considerar que cada um admita para si o seu próprio ritmo de aprendizagem, em função de seu repertório de esquemas conceituais prévios, os quais tendem a definir, de maneira completamente particular e única, os próximos passos a serem alcançados individualmente no processo educativo.

Essas duas características, a questão do ritmo próprio de aprendizagem e a consequente indicação do próximo passo de sua formação, admitidas pela Ciência da Educação como basilares para o trabalho pedagógico, são premissas nucleares sobre as quais se assenta a lógica intersubjetiva que visa pensar a relação do eu para com o outro da educação, seja na escola ou nas relações educativas que sucedem em geral, em ambientes não escolares.

Assim é que a clássica relação de aprendizagem, tão profusamente repetida nas formações pedagógicas e referências didáticas, qual seja, a estabelecida entre professores e alunos, carece ainda hoje da incorporação dos sentidos antropológicos atribuídos pela atitude crítica; e é justamente nesta relação que se deseja avançar rumo a um discurso pós-metafísico, a sua vez, dotado de uma hermenêutica antropológica, capaz de percebê-la [a relação do eu, professor, com o outro, aluno] desde um olhar múltiplo, multifacetado e em constante processo de transformação.

O outro da Educação, como sabemos, é resultante de uma soma de outras percepções atribuídas ao indivíduo no campo subjetivo; isso porque, o sujeito da Educação é multiplamente afetado pelos valores filosóficos, antropológicos, sociológicos, biológicos, psicológicos etc. que lhes são atribuídos, os quais costumam dotá-lo de interpretações multidimensionais que, em consequência, resultam na consideração desse sujeito em formação como um complexo não objetivo.

Mais recentemente, através do viés antropológico, a noção de alteridade reforça a ideia de que não é possível encerrar o outro dentro de uma lógica tradicionalista, controlada, reducionista e reprodutora de noções sociais pré-concebidas, as quais, em seu momento, foram consideradas "bastantes" para responderem a questionamentos pertinentes a outros contextos históricos, cujos problemas e sociedades tinham outros parâmetros de referência, outras noções de ética, de moral e de valores.

No que concerne à questão do outro na Filosofia, Abbagnano (2007, p. 736) indica um longo percurso histórico que vai desde a noção de outro como um dos "[...] cinco gêneros supremos do ser, enunciados por Platão em *Sofista"*, quais sejam, *o ser*, *o repouso*, *o movimento*, *o idêntico* e *o outro*, a quem se atribui uma noção metafísica; até o problema do outro, tal como expresso pela filosofia moderna e contemporânea.

Nesse percurso, apresenta a ideia de Fichte a respeito do outro, como respondente à noção de dever, da qual deriva o reconhecimento moral dos outros eus. Tais noções fichteanas, assevera Abbagnano, mais tarde foram retomadas por Riehl, em seu livro *Sobre o Criticismo* (1886-87), e por Cohen, em *Ética da Vontade Pura* (1904), sendo que "[...] este último deduz a existência das pessoas em geral do caráter jurídico e das funções públicas do homem, de modo que a multiplicidade dos eus só existiria como multiplicidade de 'pessoas jurídicas'" (ABBAGNANO, 2007, p. 737).

Na sequência, o autor passa a discorrer sobre o lugar do outro na filosofia contemporânea, citando a Scheler (1923) e sua obra *Essência e forma da simpatia*, na qual afirmou que:

> Entre o meu e o alheio há sempre uma conexão estreitíssima, e os dois determinam-se e condicionam-se reciprocamente, sem que as respectivas esferas se deixem jamais fixar rigidamente, como prova o fato de que muitas vezes nós não sabemos dizer se certa experiência psíquica vem de nós mesmos ou de outros (ABBAGNANO, 2007, p. 737).

Assim como Scheler, pontua o autor, outros intelectuais se aproximaram da noção do outro e do "problema do outro na Filosofia", defendendo sua relação estreita com o conjunto social. Dentre eles, George Mead, desde a psicanálise, assevera que "[...] o homem só se torna um eu na sua experiência na medida em que sua atitude suscita uma atitude correspondente nas relações sociais". Nesse caso, prossegue, Mead assume por autoconsciência, ou *eu*, "[...] a

atitude generalizada dos outros em relação a nós" (Phil. of the Present, 1932, p. 185 *apud* ABBAGNANO, 2007, p. 737).

Diante do exposto, nossa percepção a respeito do outro do reconhecimento social nos conduz a considerá-lo a partir de filtros multifacetados, oriundos dos distintos matizes esculpidos pelas ciências humanas e sociais, bem como pela filosofia, ao lançarem sobre ele seu olhar crítico e sempre cambiante.

A partir dos vários enfoques que consideram o outro como sendo, essencialmente, resultante de construções simbólicas a partir de realidades e discursos próprios assumidos por quem os mira, contudo, permanece a noção de que todo outro costuma ser *dito* como outro *por alguém*, interpretado e classificado, rotulado e estigmatizado, depurado e somatizado por uma perspectiva de *self* que o julga e avalia.

Então, o outro é sempre *outro desde alguém* que, na condição de *eu*, o tem como um enunciado visto ou lido a partir da perspectiva egocêntrica da própria realidade contextual de quem o vê.

Nesse sentido é que para um efetivo exercício de reconhecimento do outro, necessariamente, entendemos ser imperioso adotar uma atitude hermenêutica crítica, a sua vez, dotada dos sentidos pós-metafísicos que conduzem à superação da simples *ideia* de consideração do outro, por exemplo, através do amor e da compaixão, para a noção de compaixão e de amor como *princípios da ação* (HORKHEIMER, 2002), repertórios de uma nova gramática moral, antropologicamente reconhecida.

Estes e outros valores, os quais entendemos como elementos de um repertório axiológico que, por sua vez, compõem a chamada gramática moral presente no discurso pós-metafísico adotado para fomentar a crítica sobre os problemas sociais que se apresentam na atualidade, especialmente no tocante à questão do reconhecimento intersubjetivo e seus padrões de manifestação, são objetos de nossa análise, no capítulo que segue.

3. TEORIA DO RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO: DESTAQUES DE HEGEL A HONNETH

O saber, no fim, baseia-se no reconhecimento (Wittgenstein, 1969).

Neste capítulo, que pretende tratar das características relativas à chamada Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo, bem como de sua pertinência diante de problemáticas sociais identificadas no contexto atual, é nossa intenção primeira apresentar um breve percurso histórico que visa resgatar as bases do reconhecimento social como categoria filosófica.

Recordamos, de início, que muito antes de intelectuais da Escola de Frankfurt fazerem menção ao reconhecimento social, a atitude crítica que o fundamenta e, portanto, o antecede como tema de estudos, descendeu da virada epistemológica empreendida nas ciências sociais e humanas, e também na filosofia, que conduziu à já citada passagem da Teoria Tradicional (de mote newtoniano-cartesiano e positivista) para a Teoria Crítica.

Carvalho (2014, p. 22) sinaliza, apoiando-se em Hekman (1986), que "[...] as ciências sociais estão empenhadas na interpretação do sentido do social e não na busca da verdade científica". Logo, para avançarmos na seara social e humana como investigadores críticos, temos que, necessariamente, abandonar aquelas "[...] premissas que estruturam um 'sistema' coerente e operacional de ideação científica e pretendem sedimentar 'o postulado de uma ciência axiologicamente neutra'" (Ibid., p. 23). Ou seja, precisamos deixar para trás as premissas de que:

> 1) a sociedade é regida por leis naturais, universais e invariáveis e, no plano da vida social, reina uma harmonia natural;
> 2) a sociedade pode, portanto, ser estudada a partir dos mesmos cânones científicos empregados pelas ciências da natureza; e
> 3) "as ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos". No entanto, "o axioma da neutralidade valorativa das ciências sociais conduz, logicamente, o positivismo, a negar – ou melhor, a ignorar – o condicionamento histórico-social do conhecimento" (LÖWY, 1998, p. 16-17 *apud* CARVALHO, 2014, p. 23).

Contrariando a lógica tradicional acerca da neutralidade axiológica na ciência, o estudo sobre o reconhecimento nasce, pois, do olhar transversal e interdisciplinar sobre os problemas sociais, tais como identificados e interpretados pelos vários intelectuais que, considerando

distintos campos do saber - da Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicanálise etc. -, se dedicaram a buscar compreender criticamente a questão do *outro* na sociedade.

Assim é que a atitude crítica, necessária aos estudiosos do reconhecimento, é a mesma responsável pelas transformações conceituais que, por sua vez, conduziram à construção de novas teorias e paradigmas, adotados nos distintos domínios da análise científica, e que tiveram lugar depois de importantes crises e revoluções.

Entre as viradas epistemológicas a que faremos menção neste estudo, destacamos a superação do discurso filosófico de orientação metafísica para aquele de orientação pós-metafísica, resgatando a transição dos sentidos do *absoluto*, tais como suscitados por Hegel[41] (1770-1831), para a inauguração de outros sentidos *relativos*, no contexto da luta social.

Igualmente, achamos importante citar a influência de algumas correntes de pensamento consideradas pós-estruturalistas e pós-modernistas[42], pelas mudanças conceituais fomentadas, considerando a reavaliação radical que fazem do estatuto da razão, tal como defendido pela lógica do Iluminismo; este ponto, inclusive, tem especial reflexo sobre o tema do reconhecimento.

> O Iluminismo descreveu a raça humana como estando envolvida em um esforço em direção a uma moral universal e à auto-realização intelectual, aparecendo, assim, como o sujeito de uma experiência histórica universal; ele também postulou uma *razão* humana universal relativamente à qual as tendências sociais e políticas podiam ser avaliadas como "progressistas" ou não (o objetivo da política era definido como a realização da razão na prática). O pós-modernismo rejeita essa descrição, isto é, ele rejeita a doutrina da unidade da razão. Ele se recusa a conceber a unidade como um sujeito unitário que se esforça em direção ao objetivo da perfeita coerência (em seu conjunto partilhado de crenças) ou da perfeita coesão e estabilidade (em sua prática política). O pós-modernismo postula que existe uma pluralidade de *razões*, irredutíveis, incomensuráveis e relacionadas a gêneros, tipos de discurso e epistemes específicos, visão que contrasta com a pretensão iluminista à universalidade e com a concepção de uma razão humana unificada, a qual, concebida como "o" padrão de racionalidade, supostamente funda todas as asserções de conhecimento, independentemente de tempo e espaço, e proporciona um fundamento para um sujeito unitário, considerado como agente de uma mudança historicamente progressista[43] (LOVIBOND, 1989, p. 6 *apud* PETERS, 2000, p. 50, grifo nosso).

[41] Distintamente do discurso metafísico vigente em Hegel, o olhar crítico de Adorno revela que "A filosofia hegeliana [...] interpreta por fim o heterogêneo como si mesmo, e no fundo como espírito, lhe re-transforma igual, um idêntico, no qual se repete [...] como com um gigantesco juízo analítico, sem espaço para o qualitativamente diverso" (ADORNO [ND, 158]; it. 138-139 *apud* BELLAN, 2009, p. 44).

[42] Como exemplos, Peters (2000) faz menção à crítica da razão [iluminista] em Derrida, Deleuze, Guattari, Lyotard.

[43] Para Peters (2000), contudo, Lovibond (1989) confunde os conceitos de "pós-modernismo" e "pós-estruturalismo".

Nessa direção, o sujeito *ontológico* vai dando lugar a um sujeito *antropologicamente* referenciado, e a *subjetividade*, anteriormente atribuída a este sujeito, a este outro da relação social, se reconfigura em face da *intersubjetividade* que o perpassa, bem como a todos os demais sujeitos e grupos sociais que o tocam e influenciam, sendo também influenciados por ele.

Interessante levar em conta a progressão histórica que parte da noção de subjetividade, tomada como "selo" subjacente a todo indivíduo [sujeito, subjetivo], até alcançar a noção de intersubjetividade, que uma vez relacionada ao tema do reconhecimento social vai incorporar novos predicados ao sistema de relações entre as pessoas e seus possíveis conflitos.

Naturalmente, todas essas mudanças conceituais foram sendo forjadas ao longo do tempo. E uma vez consideradas como premissas válidas, se tornaram importantes para a legitimação dos estudos sociais e humanistas que, na atualidade, têm se proposto a investigar os fenômenos sociais desde uma perspectiva crítica, encontrando ecos de natureza axiológica, filosófica, epistemológica e também metodológica em nossa pesquisa.

Parece-nos válido afirmar que a questão do reconhecimento social reflete o uso que cada sociedade faz da racionalidade, em sua época. Igualmente, entendemos que a temática do reconhecimento acompanha os movimentos identificados pela própria Filosofia como disciplina formal e pela filosofia como atitude filosófica, como atividade de perscrutação, reflexão e crítica sobre os dados da realidade tangível e intangível, historicamente construídos.

Se há, pois, um *lugar* para os estudos sobre o reconhecimento social, podemos dizer que se trata de um lugar simbólico, representativo, hermenêutico e, portanto, carente de contextualização.

Em *Não Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*, Augé (2012, p. 51) se refere ao termo "lugar antropológico" como:

> [...] aquela construção concreta e simbólica do espaço que não poderia dar conta, somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles a quem ela designa um lugar, por mais humilde e modesto que seja. É porque toda antropologia é antropologia da antropologia dos outros, além disso, que o lugar, o lugar antropológico, é simultaneamente princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para quem o observa. O lugar antropológico [, portanto,] tem escala variável.
> [...] O lugar antropológico é necessariamente histórico a partir do momento em que, conjugando identidade e relação, ele se define por uma estabilidade mínima. [...] é histórico na exata proporção em que escapa à história como ciência (AUGÉ, 2012, p. 53, grifo nosso).

Assim é que, em nossa "navegação" sobre o tema do reconhecimento social, não podemos prescindir da atitude crítica que o localiza em posição de "fronteira", estabelecida entre o *lugar de fala* do outro, notadamente preservado pelos sentidos que lhes são pertinentes como sujeito em processo de reconhecimento, e o *eu* que tentará decifrá-lo segundo uma *linguagem* de possível inteligibilidade entre eles.

3.1. Ideias fundacionais de Hegel sobre eticidade e reconhecimento social

Historicamente, a menção mais antiga ao tema do reconhecimento social, da forma como o concebemos hoje, remonta ao final do século XVIII, tendo em vista estudos empreendidos pelo citado alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel[44], um dos mais proeminentes filósofos que integraram o *Idealismo Alemão*, movimento filosófico pós-kantiano.

O termo reconhecimento remete, portanto, à filosofia de Hegel, que pode ser dividida em duas fases: a do jovem Hegel (de Jena)[45], que vai até 1807 com a publicação da obra *Fenomenologia do Espírito*[46]; e a do Hegel maduro.

Mattos (2006, p. 19) esclarece que:

> Hegel desenvolve, em seus primeiros trabalhos, uma análise importante sobre as condições normativas de eticidade, contestando claramente a tradição filosófica política de sua época, ao afirmar que o que está por trás dos conflitos sociais é uma luta por reconhecimento. A ideia é discutir como se pode explicar que as lutas por reconhecimento estão na base de todo conflito social, por meio de uma releitura do contrato social (MATTOS, 2006, p. 19, grifo nosso).

[44] Em *Dialética Negativa*, Adorno (2009, p. 15) defende que: "O filosofar hegeliano sobre o conteúdo tinha por fundamento e por resultado o primado do sujeito ou, segundo a célebre formulação da consideração introdutória da Lógica, a identidade entre a identidade e a não-identidade. Para ele [Hegel], o particular determinado era definível pelo espírito porque sua determinação imanente não devia ser outra coisa senão espírito. De acordo com Hegel, sem essa suposição a filosofia não seria capaz de conhecer nada de conteudístico e essencial. Se o conceito de dialética obtido de maneira idealista não contém experiências que, em contraposição à própria ênfase hegeliana, são independentes do aparato idealista, então torna-se inevitável à filosofia renunciar a uma compreensão de conteúdo. Nessa renúncia, ela se limitaria à metodologia das ciências, declararia essas ciências como sendo filosofia e se eliminaria, portanto, virtualmente enquanto tal".

[45] Jena, cidade alemã.

[46] Hegel (1999).

Apesar de nosso contato direto com algumas obras de Hegel, optamos por interpretar a perspectiva hegeliana através do olhar que Honneth lança sobre ela.

Maquiavel e Hobbes, continua a autora, serão centrais ao pensamento de Hegel, no sentido da contraposição conceitual que se estabelece entre eles, evidenciando que partem de distintos pontos para explicar as motivações do conflito social.

Enquanto Maquiavel (2000 *apud* Mattos, 2006, p. 19), sobretudo com respaldo em *O Príncipe*, defende que "[...] o campo de ação social consiste numa luta permanente entre os sujeitos pela sua autoconservação", suposição esta que geraria desconfiança e receio mútuo entre os atores sociais, contenda que só poderia ser satisfatoriamente gerida pelos governantes através do poder, o que necessariamente desembocaria na função do contrato social; e enquanto Hobbes (1996 *apud* MATTOS, p. 19-20) reatualiza "[...] o diagnóstico de Maquiavel [, buscando] incorporar os pressupostos das ciências naturais a partir dos quais acredita ser possível interpretar a essência humana de forma mecanicista"[47], Hegel diverge, admitindo que "A condição prévia para a assinatura do contrato [social] é esse acordo intersubjetivo no qual os sujeitos esperam ser levados em consideração pelos outros no momento em que esses agem" (Ibid., p. 20 – grifo nosso).

Logo, ao contrário de Hobbes e Maquiavel, Hegel afirma que o reconhecimento não seria resultante da chamada autoconservação, ou seja, dos mecanismos concernentes a um dito "estado de natureza" do qual subjaz a ideia de um conflito permanente entre os atores sociais, próprio da ausência de normas estipuladas pela regulação social.

Isso quer dizer que, na ausência de tal pacto formal entre os sujeitos [pacto regulado pelo Estado], o chamado "estado de natureza"[48] incita a uma luta pela autoconservação na qual cada um tem que lutar para manter suas propriedades, para não se deixar "lesar" pelos demais, para proteger-se de possíveis atos que contrariam a ética pública, crimes etc. Segundo essa

[47] Honneth (2009, p. 34-35) esclarece que: "[...] para Hobbes a essência humana, que ele pensa à maneira mecanicista como uma espécie de autômato movendo-se por si próprio, destaca-se primeiramente pela capacidade especial de empenhar-se com providência para o seu bem-estar futuro. Esse comportamento por antecipação se exacerba, porém, no momento em que o ser humano depara com um próximo, tornando-se uma forma de intensificação preventiva do poder que nasce da suspeita; uma vez que os dois sujeitos mantêm-se reciprocamente estranhos e impenetráveis no que concerne aos propósitos de sua ação, cada um é forçado a ampliar prospectivamente seu potencial de poder a fim de evitar também no futuro o ataque possível do outro".

[48] "[...] A partir desse núcleo antiaristotélico de sua antropologia, Hobbes desenvolve, então, na segunda parte de seu empreendimento, aquele estado fictício entre os homens que ele tentou caracterizar com o título ambíguo de "natureza". A doutrina do estado de natureza não quer, como Günter Buck mostrou [...], exibir a situação social do começo da socialização humana, abstraindo metodicamente toda a história; pelo contrário, ela deve expor o estado geral entre os homens que teoricamente resultaria se todo órgão de controle político fosse subtraído *a posteriori* e ficticiamente da vida social: já que a natureza humana particular deve estar marcada por uma atitude de intensificação preventiva de poder em face do próximo, as relações sociais que sobressairiam após uma tal subtração possuiriam um estado de guerra de todos contra todos" (HONNETH, 2009, p. 35).

condição, portanto, outras são as formas de conceber, por exemplo, a doutrina jurídica e sua consequente aplicação prática no âmbito da concessão dos direitos.

Entre os intelectuais que contribuíram para as reflexões sobre o contrato social, além de Thomas Hobbes (1588–1679), que defendeu a necessidade de os homens deverem renunciar ao "estado de natureza" em favor de uma instância soberana em que vige o contrato ou pacto social, capaz de superar o "uso individual e privado da força" para garantir o direito, destacamos também John Locke (1632–1704), por haver manifestado interesse em "[...] criar uma teoria que conciliasse a liberdade dos cidadãos com a manutenção da ordem política", e Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), pela advertência sobre a relação entre a ação do Estado e a efetivação do direito através do contrato social[49]:

> Para que o contrato social não seja um formulário vão, é preciso que, independentemente do consentimento dos particulares, o soberano tenha algumas garantias de seus engajamentos perante a causa comum. O juramento é ordinariamente a primeira dessas garantias; mas, [...] como todos modificam como quiserem - segundo suas máximas internas - a obrigação que lhes é imposta, conta-se pouco com ele [o juramento] nas instituições políticas, e prefere-se, com razão, garantias mais reais, tiradas da coisa mesma. Assim, o pacto fundamental compreende tacitamente esse compromisso, o único que pode dar força a todos os outros: aquele que recusar obedecer à vontade geral a isso será constrangido por todo o corpo (ROUSSEAU, 1964, p. 292 *apud* RIBEIRO, 2017, p. 135).

Tal como tratado pelo jovem Hegel, o reconhecimento significa a *relação ética entre dois sujeitos*. Para ele, pois, o processo de *formação da identidade* tem como necessidade o *reconhecimento recíproco entre dois sujeitos*; isto é, o indivíduo somente se vê como sujeito social ao ser reconhecido [intersubjetivamente] pelos demais. Nesse sentido, se não houver reconhecimento, não há formação do sujeito social (HONNETH, 2009).

O que Hegel fará, portanto, na intenção de ampliar a percepção sobre o conceito de conflito social vigente em sua época é, justamente, como esclarece mais uma vez Mattos (2006, p. 20-21):

> [...] questionar as perspectivas atomísticas em relação à política que percebiam a sociedade como sendo formada por indivíduos isolados, aos quais se acrescem depois as formas de constituição da sociedade. Seu objetivo era substituir as categorias atomísticas por categorias baseadas em um vínculo social. [Para tanto,] Hegel toma a ideia de Aristóteles de que "o povo é anterior ao indivíduo; pois, se o indivíduo não é nada autônomo isoladamente, então ele tem de estar em uma unidade com o todo" (HONNETH, 2003, p.46). Logo, a filosofia política tinha de partir dos vínculos éticos,

[49] Cf. Glossário UNICAMP (SP), Verbete: Jusnaturalismo; disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_jusnaturalismo.htm#_ftnref1.

> em cujo quadro os sujeitos se movem desde o início, em vez de partir de sujeitos isolados. O ponto central é de que só é possível a autonomia individual pelo reconhecimento mútuo, intersubjetivo (MATTOS, 2006, p. 20-21, grifos nossos).

Com vistas a desvelar como o processo normativo é capaz de gerar autonomia e ampliação da comunidade, Hegel retoma as ideias fichteanas a fim de, ao reinterpretá-las, poder "[...] explicar a estrutura interna das formas de reconhecimento[50]" (Ibid., p. 21). Nesse caminho, sustenta que aquilo que para Aristóteles era entendido como as diversas formas da eticidade humana, para Fichte, seria o "[...] processo de reconhecimento mútuo existente dentro das formas comunicativas de vida" (op. cit.).

A partir daí, continua, Hegel buscou determinar o potencial interno da eticidade, considerando que ele existe como decorrência do fato de que:

> [...] na medida em que sou reconhecido por um outro sujeito em minhas capacidades e propriedades, se, por um lado, eu me reconcilio com o outro sujeito, por outro, eu aumento a minha percepção sobre minhas particularidades e descubro novas especificidades, novas fontes de minha identidade que necessitam novamente ser reconhecidas. Minha identidade ganha uma nova dimensão alcançando uma nova etapa de eticidade que precisa ser confirmada (MATTOS, 2006, p. 21).

Talvez possamos considerar, com respaldo na mudança de enfoque conceitual promovida por Hegel, que o abandono da noção de luta social como consequência da autoconservação e a decorrente adoção da ideia de luta social como móvel para o reconhecimento intersubjetivo, a qual pressupõe dependência do eu em relação ao outro, constituem um exemplo introdutório do processo de revolução científica. Isso porque o lugar atribuído ao *outro* parece ganhar mais importância e destaque social que o do próprio eu. E é através desse enunciado que Hegel funda sua própria teoria da subjetividade.

Ratificando esse entendimento da importância atribuída ao personagem do *outro* por Hegel, Peters (2000, p. 55) afirma que:

> [...] na seção sobre "auto-consciência" ou "consciência-de-si" [da obra *Fenomenologia do Espírito*], ele [Hegel] desenvolve um modelo da consciência, do eu e da identidade que inaugura uma nova forma de pensar, desenvolvendo conceitos que influenciaram os principais pensadores da esquerda da modernidade: Marx, Kojève, Sartre, Lacan e Fanon, entre muitos outros. Falando em termos gerais, a

[50] Aqui, iniciamos a trajetória rumo aos citados padrões de reconhecimento intersubjetivo, quais sejam, Amor, Direito e Solidariedade/Eticidade, que serão aprofundados mais adiante, levando em consideração, sobretudo, o aporte pós-metafísico com o qual Honneth (2009) se vale na atualidade.

> modernidade de Hegel está centrada no desenvolvimento da ideia de um Eu que é definido como a negação do Outro[51]. Trata-se de uma caracterização que inspirou não apenas diversas versões do marxismo, teorias marxistas da "alienação" e do "imperialismo", a fenomenologia (a interpretação da ideia de "consciência infeliz", feita por Kojève), o existencialismo e a psicanálise, mas também as filosofias da descolonização e da libertação cultural, tais como expressas por pensadores como Fanon (o "colonizador" e o "colonizado") e Freire ("o "opressor" e o "oprimido") (PETERS, 2000, p. 55, grifo nosso).

Apoiado em Henrichs (1981), Bellan (2009, p. 43) ratifica a perspectiva hegeliana sobre a relação eu-outro, afirmando que, para Hegel: "[...] a alteridade frente ao sujeito pensante tem o mesmo significado da negatividade" (J. HENRICHS, 1981, p. 436-437 *apud* BELLAN, 2009, p. 43).

Ou seja, para o Hegel de Jena, a lógica do conflito eu-outro é moralmente motivada, não meramente instrumental, já que "[...] não se reduz a uma luta por poder e/ou conservação" (NOBRE, 2013, p. 31).

No tocante à teoria da subjetividade, discorrida na obra *Realphilosophie*, Hegel se dedica a "[...] apresentar o desenvolvimento da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal" (MATTOS, 2006, p. 21), o que nos conduz a considerar que a formação da identidade pessoal é resultante de um permanente processo intersubjetivo em que a relação eu-outro é motivo de influência mútua. Nessa direção, ele substitui a "[...] interpretação aristotélica na qual o domínio do objeto se compõe por relações éticas pela explicação das etapas de autoconscientização individual [da evolução do espírito] como fazendo parte do processo de desenvolvimento da eticidade" (Ibid., p. 21).

No intuito, pois, de mapear a constituição do espírito para reconstruir as condições necessárias para a autoexperiência da consciência individual, Hegel procura analisar as etapas de esclarecimento do espírito, aquelas que serão necessárias para que o espírito, uma vez passando do conhecimento cognitivo para a vivência prática, possa se reconhecer como pessoa dotada de direitos e, em consequência, se veja na condição de poder participar da vida institucionalmente regulada de uma sociedade. A essas três etapas de "esclarecimento da consciência individual ou do espírito", Hegel classificou como Amor, Direito e Eticidade (MATTOS, 2006).

---

[51] "[...] Hegel fala nesse contexto do 'vir-a-ser da eticidade' como uma 'superação progressiva do negativo ou do subjetivo'" (HONNETH, 2009, p. 44).

Nesse sentido, para que as etapas hegelianas do processo de eticidade sejam alcançadas e o reconhecimento intersubjetivo se efetive, o sujeito que luta para ser reconhecido tem estabelecida uma completa relação de dependência com os outros de sua comunidade de valores. Isto é, depende do cumprimento dos acordos morais por parte do grupo; nisto reside a relação intrínseca entre o eu e o outro, na qual se apoia e justifica a questão da intersubjetividade.

Antes de adentrarmos mais profundamente no conhecimento de tais etapas, o que faremos mais detidamente em tópico posterior, contudo, lembramos que na Introdução da obra *Eu e Tu*, referida ao filósofo alemão Martin Buber (2001), Zuben faz uma análise comparativa da forma como Buber enxerga a questão do eu, bem como das relações intersubjetivas que este eu, conforme seu olhar, estabelece com o mundo, e o discurso fenomenológico de Merleau-Ponty. Segundo Zuben (2001):

> O cogito não é mais constituinte, mas projeto ou perspectiva sobre o mundo. Assim, para ele [Buber], o mundo se converte no campo de nossa experiência e deixa de ser um objeto de pensamento [...]. O Eu não é, repetimos, uma realidade em si, mas relacional. Não se pode falar em Eu sem mundo, sem Isso ou sem o Tu. Se o Eu decide-se por uma ou por outra atitude, significa que é o fenômeno da relação Homem-Mundo como um todo que define a possibilidade do Eu decidir. Do Eu depende a decisão, não de tomar uma atitude[,] mas de tomar tal atitude, pois ele não é, senão quando decide tomar tal atitude diante do mundo. A iniciativa e o fundamento pertencem ao ser como Tu. O Tu se oferece (não é procurado) ao encontro e o Eu decide encontrá-lo. Temos, então, o escolher e o ser-escolhido, na mútua ação do face-a-face. Parece difícil a explicação deste paradoxo de realidades independentes e aqui-fundamentares. Buber afirma que o Tu é inefável, ele não pode ser objetificado – abordado através de expressões explicativas, esclarecedoras e por isso redutoras a uma realidade que ele, por natureza, não pode ser.
> É de suma importância, para a filosofia do outro de Buber, a irredutibilidade do Tu a um objeto que minha atitude determina e experimenta, sobre a qual pode falar e enunciar juízos predicativos. Em hipótese alguma o outro pode ser um objeto. Se isto acontecer, e aí está o destino do homem, o Tu já não é mais senão um Isso, uma soma de qualidades, útil a um propósito realizável. O Tu não pode ser representado, já que a apresentação aqui é essencialmente presença, instante único do diálogo; a representação sugere de algum modo a interdependência do sujeito com relação ao representado (ZUBEN na Apresentação da obra de BUBER, 2001, p. 37, grifos nossos).

Pensar sobre o outro, pois, seja na condição figurativa de *Tu* ou *Isso* (como nas categorias sugeridas por Buber), seja segundo outras lógicas ou *cogitos*, remete à questão dos fundamentos morais que, por sua vez, vêm ditando as normas de eticidade que regulam, à diferença do caráter utilitarista do contrato social [tal como entendido por Hobbes], as relações travadas na esteira social, hoje.

Voltando para o horizonte conceitual da ética embutida na questão do reconhecimento do outro na esfera social, Araujo (2004, p. 12) afirma que:

> Não é acidental o debate travado hoje entre as correntes da filosofia política chamadas de liberais (ou libertárias) e comunitárias (ou comunitaristas). Teorias nascidas no mundo anglo-saxão, elas têm como representantes figuras de peso como John Rawls, Ronald Dworkin, considerados liberais, e Alaisder MacIntyre, Michael Sandel, Charles Taylor, considerados comunitários. A crítica que estes [comunitaristas] fazem àqueles tem como ponto de partida a estrutura teórica dos liberais originada no conceito autofundante do sujeito racionalmente autônomo. No entanto, entre os comunitários, a análise crítica mais contundente e sistematizada às teorias liberais é a de Michael Sandel, cujo livro *Liberalism and the limits of justice* tem como alvo a teoria da justiça como eqüidade de John Rawls[52] (ARAUJO, 2004, p. 12, grifo nosso).

Na crítica de Sandel a Rawls, segue Araujo (Ibid., p. 12), Sandel indica que quando Rawls aponta, através do "[...] princípio de que a boa sociedade não é governada por determinados fins ou objetivos comuns a seus membros", mas, sim, que "A boa sociedade é governada por princípios justos, os quais não pressupõem que uma determinada forma de vida seja mais correta ou, ainda, melhor em relação às outras" (Ibid., p. 12), o erro de Rawls consistiria justamente no fato de que o eu rawlsiano está, "[...] desde o início de sua escolha, preso a um contexto preconcebido, que garante a criação e a manutenção de um acordo contratual do que é justo para todos" (ARAUJO, 2004, p. 12).

Logo, como afirma o mesmo autor:

> O indivíduo, como sujeito moral, já se vê lançado, queira ou não, em uma estrutura que o tira da sua situação de decisão livre. Assim, o sujeito perde a sua própria identidade, só lhe restando concordar com aquilo que é mostrado como justo. Sandel diz que pouco há de voluntário nas escolhas e ações dos indivíduos, porque para eles não há alternativas possíveis de escolher outros princípios de justiça (Ibid., p. 12-13, grifo nosso).

Vemos, pois, que o conceito de reconhecimento social intersubjetivo carrega em si mesmo uma profunda relação com vários outros conteúdos interdisciplinares, a exemplo da

[52] Simim (2017), atual coorientando de doutorado (2016-) de Axel Honneth na Universidade de Frankfurt - Goethe Universität Frankfurt am Main, nos auxiliou no entendimento das principais diferenças conceituais entre as correntes filosóficas dos liberais e comunitaristas: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662017000100386&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

identidade, da moral, da ética, da justiça, da alteridade, da autonomia e da liberdade, e mais um sem-número de outras relações e subrelações geradas por esses conteúdos, os quais, por sua vez, constituem as fundações que darão suporte teórico aos princípios *cognitivos* e *de ação prática* que subjazem em sua lógica.

Referindo-se a Taylor, filósofo canadense da linha comunitarista, destacado como um dos mais produtivos intelectuais contemporâneos, produção esta verificada por seu extenso e diversificado temário de publicações (da religião à estética), com o qual relaciona a questão do reconhecimento, por exemplo, Araujo (2004, p. 13) afirma que:

> Elaborar análises hermenêuticas das concepções teóricas e culturais que ajudaram a construir a identidade moderna é o que faz Taylor para compreender as influências destas na composição estrutural das ações humanas, como configurações morais, que atuam no campo político; pois os homens não agem simplesmente pelo caráter neutro da universalidade das leis, mas por valores que os motivam a realizar-se como um modo possível de ser humano no espaço da convivência sociopolítica-cultural, onde as diferenças, nas formas da ação moral, tornam-se visíveis (ARAUJO, 2004, p. 13, grifo nosso).

Esta afirmação nos remete ao já citado alerta dado por Habermas (2002) em relação à forma como algumas sociedades modernas republicanas têm tratado o tema da inclusão social, por exemplo, em nosso entendimento, "usurpando" aspectos valorativos simbólicos que, muitas vezes, para os indivíduos e grupos que são objeto de um dado processo de "inclusão", significam nada menos que as razões fundacionais sobre as quais edificaram suas singularidades mais identitárias e valiosas.

Nesse sentido, consideramos que, ao procederem dessa maneira, sociedade e ciência agem na contramão do respeito às características identitárias, pois elegem não lançar mão da *ação comunicativa* necessária às iniciativas de "inclusão", como alude o pensamento habermasiano.

Conforme o próprio Habermas (2002, p. 07), vale salientar:

> O mesmo respeito para *todos* e *cada um* não se estende àqueles que são congêneres, mas à pessoa do outro ou dos outros em sua alteridade[53]. A responsabilização solidária

[53] Esta afirmação de Habermas nos remete a duas passagens do livro *Percurso do Reconhecimento*, em que Paul Ricoeur (2006) analisa a percepção do outro, do chamado terceiro a partir de Lévinas. Na primeira passagem, Ricoeur (2006, p.172) afirma que: "[...] Nessa conquista de exterioridade [referindo-se ao livro *Totalidade e infinito*, de Lévinas (1961)] [...], o eu não é ignorado; ele possui sua consistência própria na identificação consigo mesmo que se fecha sobre a fruição sobre a fruição de seu mundo. O eu está 'em casa' nesse mundo em que

> pelo outro *como um dos nossos* se refere ao "nós" flexível numa comunidade que resiste a tudo o que é substancial e que amplia constantemente suas fronteiras porosas. Essa comunidade moral se constitui exclusivamente pela ideia negativa da abolição da discriminação e do sofrimento, assim como da inclusão dos marginalizados – cada marginalizado em particular –, em invocar o princípio da não-intromissão nos assuntos internos (HABERMAS, 2002, p. 07, grifos do autor).

Nomeando a relação entre valor, emoção e sentimento em Taylor, Araujo (2004, p.106-107) volta a declarar que:

> A relação entre valor e emoção é uma questão à qual Taylor se volta para esclarecer os sentimentos morais dos indivíduos. Os sentimentos que o agente humano tem em relação a um objeto não dependem das características deste, mas sim da percepção do agente. A relação com o objeto não se encontra no mero plano externo, nem na dependência fisionômica dele. A percepção do agente já se encontra imbuída de sentimentos valorativos que irão determinar o modo como o agente reagirá diante de um objeto. É o sentimento, compreendido como fundamento da identidade, que rege a nossa percepção do mundo. Assim, a neutralidade das ciências diante do objeto perde a sua estrutura argumentativa no plano das percepções do agente humano, embora as ciências da natureza neguem a validade do processo valorativo das nossas percepções. [...]
> As ciências não conseguem definir o objeto sem elaborar normas que garantam a neutralidade das suas propriedades, a fim de torná-las comunicáveis a todos por intermédio da negação das sensações particulares dos indivíduos (ARAUJO, 2004, p. 106-107, grifos nossos).

Já Ribeiro (2012), refletindo sobre o percurso do reconhecimento e da identidade em Taylor, destaca a importância da linguagem para o processo de articulação e de narração feito pelos seres humanos que, segundo ele, "[...] define sua identidade pela autointerpretação que fazem de suas experiências de vida" (RIBEIRO, 2012, p. 140):

> Linguagem que acontece na relação dialógica com os outros seres humanos, especialmente os que nos são mais significativos. Relação dialógica que acontece no espaço público. Espaço que é o lugar onde as possíveis formas de configurações morais se encontram para dialogar sobre questões importantes para a vida dos indivíduos enquanto indivíduos e enquanto pertencentes a grupos sociais que lutam constantemente por reconhecimento. Espaço público onde mediante articulações linguísticas não apenas representamos algo, mas também nos constituímos e nos transformamos constantemente (RIBEIRO, 2012, p. 140-141).

habita. O estranho é aquele que perturba o que está 'em casa'. O mesmo e o outro entram em uma relação cujos termos jamais formarão uma totalidade". Já na segunda passagem que destacamos, menciona a obra *De outro modo que ser ou mais além da essência*, de Lévinas (1997): "[...] É preciso haver uma justiça entre os incomparáveis (Ibid., p.33), concede o filósofo da dissimetria. A justiça é, quanto ao essencial, essa comparação entre os incomparáveis" e "A política tendo ao reconhecimento recíproco, isto é, à igualdade; ela garante a felicidade [Ibid., p. 35]".

Segundo essa ótica, então, o reconhecimento e a construção da identidade se dão também pelas narrações que os indivíduos fazem de si no espaço e no cotidiano das relações sociais públicas, para além do contexto protetivo do lar e da família, onde recebemos nossas primeiras lições sociais e temos a oportunidade de nos experienciar como indivíduos agrupados.

> [...] na sociedade contemporânea é cada vez maior a demanda pública do reconhecimento. Cada grupo ou cada indivíduo quer ter reconhecida sua identidade particular como fonte de sua própria, vale dizer autêntica, forma de ser. [...] a luta por reconhecimento é parte integrante da formação da identidade. Na esfera pública adquire especial relevo, dadas as possíveis formas de não reconhecimento ou mesmo reconhecimento depreciativo de grupos e indivíduos, como por exemplo no caso das mulheres e dos negros em algumas sociedades (Ibid., p.150, grifo nosso).

No tocante à questão levantada pelo autor, de que há formas depreciativas de reconhecimento de grupos e indivíduos, as quais, reiteramos, se referem ao ataque às etapas hegelianas do Amor, do Direito e da Eticidade, também referidas por Honneth (2009), que as associa, quando negadas, à existência de equivalentes negativos do reconhecimento, lembramos: a que veio a Teoria Crítica senão, para, em situações de desvantagem e vulnerabilidade sociais sofridas por indivíduos ou grupos, procurar reverter o mau uso da razão não emancipada?

A esse respeito, Pinzani (2012, p. 88-89) confirma:

> [...] o termo teoria crítica não se refere somente a uma escola de pensamento específica, mas a uma maneira de fazer filosofia que é, inclusive, mais antiga do que a própria Escola de Frankfurt e inclui pensadores como Marx ou, em parte, Nietzsche, mas que pode ser estendida no passado [a outros intelectuais que, em princípio, não se dedicaram especificamente ao tema do reconhecimento social].
> O termo teoria crítica indica, portanto, uma maneira de se fazer filosofia, mais especificamente, de pensar a sociedade em termos críticos. Tilo Wesche afirma que "o ponto de partida de cada crítica consiste no diagnóstico de uma realidade que não deveria existir: de um sofrimento que ofende, de uma injustiça que provoca reação, de uma miséria ultrajante" e que "o objeto da crítica" são justamente as causas destes males (Wesche, 2009, p. 201). E Rainer Forst considera que o objetivo prático perseguido pela crítica social é justamente "o fim da humilhação e da ofensa" (FORST, 2009, p. 150 *apud* PINZANI, 2012, p. 88-89, grifos nossos).

Isto posto, entendemos que a questão do reconhecimento, tal como pensada nos moldes frankfurtianos, vem desde Hegel captando a essência daquilo que, diferentemente das semelhanças identificadas facilmente pelos que se sentem familiarizados e correspondidos em sociedade, revela os contornos da dessemelhança, do escandaloso, do despadronizado, da

distopia, dos perfis “fora da curva”, que, ao serem analisados no “tribunal” da razão instrumental, tendem a ser estigmatizados como “progressistas” e, pejorativamente, tratados como anômalos.

Diante desse rol de “não lugares” em que a razão e a episteme foram lançadas, só resta, então, aos que suscitam rebeldias contra o *establishment*, criar ações conjuntas e permanecer coordenados na intenção de buscar infiltrar formas inaugurais de pensamento, estruturadas sob novos pontos de vista rumo à eticidade, a se constituir como metanoias.

Achamos que algumas dessas formas resultam na tipificação de ações afirmativas, de políticas particulares de resistência, de benefícios jurídicos específicos a grupos, a exemplo do sistema de cotas ou de reservas de vagas, as chamadas políticas de “discriminação positiva”, ainda tão pouco compreendidas em seu sentido emancipador, desde a percepção dos grupos minoritários em franca desvantagem social.

Trataremos de retomar esses e outros exemplos de alternativas ao longo do tempo, especialmente quando nos direcionarmos à especificidade do ilustrativo grupo vulnerável de pessoas com deficiência, nosso campo de estudos a respeito do reconhecimento.

Na sequência, voltaremos ao fio condutor da Escola de Frankfurt para continuar apresentando aspectos da contribuição de outros intelectuais que se dedicaram ao tema do reconhecimento intersubjetivo nas gerações subsequentes aos precursores Adorno e Horkheimer.

Não temos o compromisso férreo de seguir estritamente a ordem cronológica, posto que, em alguns momentos, temos projetado nosso discurso entre passado e presente, mas seguiremos avançando na direção das gerações da Escola de Frankfurt. Assim, passaremos para os destaques da 2ª geração desse movimento filosófico, tendo Habermas como ícone dialógico, seguindo depois para a Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo de Axel Honneth, da 3ª geração, que ganhará relevo nesta pesquisa.

3.2. Habermas e o reconhecimento: apontamentos sobre a Teoria do Agir Comunicativo desde a 2ª geração da Escola de Frankfurt

Vimos, segundo o pensamento hegeliano, que a característica da subjetividade concernente a cada indivíduo, quando submetida a um sistema de relação social cuja regulação normativa se manifesta pelos vínculos e associações feitos nos vários âmbitos em que a atuação humana se desenvolve, em realidade revela a subjacência de uma trama ética forjada de maneira intersubjetiva, à qual se acrescenta um conteúdo de eticidade gradual e progressivo rumo ao reconhecimento.

Consoante essa trama ética, desvelada quando os acordos morais entre os indivíduos não são cumpridos e, portanto, conduzem à descontinuidade do processo de reconhecimento social pela incompletude das etapas hegelianas do Amor, do Direito e da Eticidade, o que se vê, para além das questões éticas suscitadas anteriormente, é a manifestação de um problema sistêmico que denuncia, entre outros, uma falha basilar de mote dialógico.

Tal problema, por sua vez, se fundamenta na noção habermasiana de que quando os sujeitos fracassam no atendimento da moralidade inerente a suas relações, por exemplo, no tocante às ações dirigidas para a inclusão social da pessoa do *outro*, diante de uma ou de mais etapas do reconhecimento, também falharam em sua capacidade comunicativa.

Segundo Ricoeur (2015, p. 268):

> Tal esquema do reconhecimento é importante para Habermas, pois ele situa sua teoria da interação como "relação dialógica" (Habermas, 1991, p. 90) [refere-se à obra *Conhecimento e Interesse*]. A situação de exclusão, que deve ser ultrapassada pelo reconhecimento, é uma patologia da comunicação. Não é uma distorção acidental, mas a distorção sistemática da relação dialógica. Só é possível falar da relação dialógica através do processo de reconhecimento, e a ideologia é o sistema das resistências que bloqueiam a restauração da relação dialógica[54] (RICOEUR, 2015, p. 268, grifo nosso).

A respeito da comunicação e das patologias a ela referidas no âmbito dos acordos que se pretendem democráticos e, a sua vez, pró-reconhecimento intersubjetivo de indivíduos e grupos sociais, Muñoz (2010) esclarece que a comunicação aparece como um processo de

[54] Esta ideia também faz eco e se aproxima da já citada noção de barreira atitudinal.

aspecto universalista que se materializa e objetiva em estruturas, tais como as econômicas, culturais e políticas. É nelas, pois, que a razão se tornou instrumental.

Fazendo uma leitura habermasiana sobre o tema, destaca, ainda, que só é possível superar a razão instrumental a partir da universalidade de uma razão de cunho comunicativo, dissociada do esquema meio-fim e interessada na emancipação, tal como defendido pela Teoria Crítica clássica.

Igualmente, destaca a necessidade de retomarmos novamente Horkheimer e Adorno, expoentes da 1ª geração da Escola de Frankfurt, para quem o pessimismo da dialética negativa carece de transformação a partir de um conceito inovador de socialização, sendo esta compreendida como intersubjetividade não menosprezada. Para tanto, o caminho deve ser o da autodeterminação intersubjetivamente compartilhada, capaz de corrigir e eliminar patologias cognoscitivas, que são consideradas fora do quadro da "normalidade" determinado por cada cultura. Nesse caso, então, as patologias representam as características conscientes ou inconscientes que ferem os princípios universais da ação comunicativa que Habermas assim sintetizou:

- Os participantes devem se considerar mutuamente como capazes de responder por seus atos, ou seja, eles supõem que puderam ultrapassar o egocentrismo da infância e puderam distinguir entre a intersubjetividade da linguagem, a subjetividade da natureza interna e a normatividade da sociedade;

- Os participantes se veem mutuamente dispostos ao entendimento, quer dizer, a atuar em consenso acerca das pretensões de validade[55] imanente à fala, quais sejam, de inteligibilidade da emissão ou manifestação, de integridade da emissão em relação a um contexto normativo reconhecido e a de veracidade do falante no tocante às intenções que expressa; ou, ainda, de chegar a um consenso, procurar um acordo – pressuposto geral de comunicação que, logicamente, só vale para um falante que esteja disposto a ser entendido;

- O falante deverá escolher as expressões linguísticas de modo que o ouvinte entenda exatamente aquilo que o falante quer que seja entendido;

[55] Conforme Pizzi (2005, p. 128), com referência a Habermas, "[...] Os participantes, ao se relacionarem com um mundo, apresentam-se, uns frente aos outros, com pretensões de validez, que podem ser reconhecidas como válidas ou, então, questionadas".

- Um conteúdo proposicional deverá ser formulado pelo falante de sorte que reflita uma experiência ou um fato e, em decorrência disso, o ouvinte possa compartilhar do saber do falante;

- O falante deverá manifestar suas intenções de maneira que a expressão linguística reflita o que ele tem *in mente* e o ouvinte possa, então, confiar nele;

- E por último, ao falante caberá desempenhar o ato de fala de modo que cumpra as normas reconhecidas ou que atenda a imagens aceitas de si mesmo, e o ouvinte possa, assim, concordar com o falante (HABERMAS, 1989).

O que Muñoz (2010) conclui sobre este rol de "pré-condições" para uma ação verdadeiramente dotada dos sentidos comunicativos é que, ao elencar essas propriedades entre falante e ouvinte, o que se está buscando é unir o linguístico com o social em torno de princípios universais da ação comunicativa. Tal união, por sua vez, "[...] pressupõe a liberação de um potencial de racionalidade que originará uma universalização do Direito e da ética, acelerando, ao mesmo tempo o processo de individuação" (Ibid., p. 94-95). Assim é que, para Habermas, resta sugerir uma revisão discursiva a fim de confrontar o "[...] núcleo de irracionalidade que atua na personalidade e na identidade coletiva", o qual não apenas afeta o "sistema", mas também e, de modo especial, o próprio "mundo da vida" (Ibid., p. 94-95).

Referindo-se às situações ideais de fala para a promoção da ação comunicativa, tais como consideradas por Habermas, Nobre (2004, p. 57) assevera:

> A ação comunicativa se caracteriza por pressupor a cada vez uma série de condições como: que não haja assimetrias de poder, dinheiro ou posição social entre os sujeitos que pretendem se entender, que os sujeitos só se deixem convencer pelo melhor argumento; ou que não haja distúrbios psicológicos que atrapalhem a comunicação. Salta aos olhos, entretanto, que condições como essas jamais se cumprem no mundo real das relações sociais, em que as assimetrias e dissimetrias entre os sujeitos são a regra e não a exceção. Mas esse é justamente o argumento de Habermas: ao orientar sua ação para o entendimento, os sujeitos antecipam necessariamente tais condições ideais, pois sem elas não seria possível uma ação comunicativa; simultaneamente, entretanto, tais condições necessárias não são cumpridas, o que permite, por sua vez, que sejam detectadas todas as distorções da comunicação — aqueles obstáculos que impedem a cada vez a plena realização de uma ação comunicativa (NOBRE, 2004, p. 57).

Levando em conta a existência de múltiplos fatores dissonantes que, de maneira geral, impedem ou dificultam que a ação comunicativa ocorra, lembramos que a patologia da comunicação, tal como expressa por Ricoeur (2015) em referência a Habermas (1991), se

manifesta como resultante de outras patologias sociais, cujos sinais evidenciam, entre outros, a existência da luta por reconhecimento, ilustrada por indivíduos e grupos, em busca de sua valorização identitária junto às comunidades que correspondem aos seus ideais de pertencimento social.

Martinazzo (2005) alude a essa chamada crise social [essa condição generalizada de patologias sociais] como sendo oriunda do solapamento da subjetividade moderna, que comporta uma crise da metafísica, do paradigma da subjetividade e da reflexão.

> A partir das primeiras décadas do século XX, a humanidade é atingida por um sentimento agônico, quando se evidenciam as patologias provocadas pelos horrores de duas guerras mundiais, pela ameaça de aniquilamento nuclear, pelas bombas sobre Hiroshima e Nagasaki, pelo movimento nazista de extermínio de judeus, pela Guerra do Vietnã e do Golfo Pérsico, assim como pelos grandes problemas decorrentes de uma política mundial que agudiza a fome, a desigualdade social, o desemprego e outras formas de desequilíbrio natural e humano. Tais patologias abrem fendas no projeto centrado na razão objetivadora, técnica e instrumental e geram uma crise dos ideais iluministas, ou seja, põem em xeque os alicerces da Filosofia da consciência ou do paradigma mentalista da razão. Acentuam-se os movimentos de contestação e das grandes críticas ao projeto iluminista centrado na razão monológica e totalitária (MARTINAZZO, 2005, p. 148-149, grifo nosso)[56].

Nessa mesma direção, considerando o panorama construído com base nos fatos protagonizados pelo século XX, Ferry (2007) destaca, na Parte 1 da obra *Filosofia da Comunicação*, que também o debate filosófico foi afetado pelas ocorrências contemporâneas a essa época histórica:

> Tendo como pano de fundo referências já estabelecidas a pensadores tão diversos quanto Frege, Dewey, Dilthey, Peirce, Wittgenstein, Heidegger, os nomes de Rorty,

[56] Por ideais iluministas, ressaltamos que se referem àqueles valores pessoais e sociais construídos em torno da necessidade histórica de superação do paradigma de obscurantismo da razão, daí o cognome de "Idade das Trevas", que pairou sobre as sociedades europeias na Idade Média, durante dez séculos, do século V ao século XV, iniciada com a queda do Império Romano do Ocidente, em 476, até a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos, em 1453.
Dentre os fatos registrados nesse período e que ilustram o panorama obtuso do medievo, destacamos o regime instituído pela "Santa" Inquisição, levada a cabo pela Igreja Católica, do qual se estimam inúmeros assassinatos cometidos sob acusações de heresia, a exemplo das práticas de bruxaria - cerca de 25 mil bruxas e bruxos foram queimados vivos no auge da Inquisição apenas na Alemanha (Cf. https://www.bbc.com/portuguese/noticias/story/2004/06/printable/040616_vaticanoms.shtml), e sodomia - o artigo intitulado *Sodomia e Gênero no Tribunal da Inquisição: amantes hétero e homoeróticos entre a masculinidade e a feminilidade na América portuguesa – Séculos XVI e XVII* -, de Rocha (2014), é uma referência esclarecedora sobre o assunto. Disponível em http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/anais/30/1405350178_ARQUIVO_ComunicacaoANPUHRS2014-Sodomiaegenero.pdf

> Putnam, Habermas, Wellmer, Apel, se encontram entre muitos outros nomes que protagonizam o debate filosófico contemporâneo. Um debate que, uma vez mais, depara com as questões ontológicas do fundamento: o fundamento da razão e da verdade. E – como sempre – a reflexão se choca com a estrutura das antinomias mediante a oposição entre universalismo e contextualismo, absolutismo e relativismo. Como estas questões fundamentais são colocadas, hoje, em função das "mudanças de paradigma" que intervieram na filosofia após as famosas "reviravoltas": a da hermenêutica, a da linguística e a da pragmática? Desde Descartes, Kant, Hegel, a filosofia moderna e contemporânea parece ter atravessado, apesar de seus desvios, as diferentes figuras da subjetividade e da intersubjetividade: figuras da consciência, depois da reflexão, em seguida da linguagem, e, atualmente, da comunicação. A filosofia não pode impunemente ignorar este trajeto. Ela não poderia, a não ser correndo o risco de provincializar-se, desinteressar-se pelo novo paradigma: o da razão comunicativa, no horizonte do qual as tradicionais questões da filosofia, da antinomia da verdade à fundação última da razão, se atualizam sob o signo de um pensamento que se quer "pós-metafísico" (FERRY, 2007, p. 7, grifo nosso).

A crise dos ideais iluministas, que suscitou reações diversas nas esferas de investigação social, humanista, filosófica e, de forma geral, científica, se evidenciou para Habermas como um ponto de inflexão diante da urgência da passagem da Filosofia da Consciência para a Filosofia da Linguagem.

> [...] A filosofia da consciência ou do sujeito é regida por um paradigma do conhecimento de objetos (sujeito-objeto). Este paradigma serviu de modelo para Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant, Schelling e Hegel. O sujeito é entendido como aquele que conhece as coisas e tem capacidade exclusiva de dominá-las. Por sua vez, a filosofia da linguagem entende-se a partir de um paradigma que é norteado por uma relação intersubjetiva (sujeito-sujeito) cuja pretensão é a de criar comunidades humanas em que se possam discutir procedimentos argumentativos a fim de se chegar a um consenso. O paradigma da intersubjetividade é regulado pela razão comunicativa e por uma ética discursiva (MENEZES, 2006, p. 15, grifo nosso).

No que tange à virada linguística identificada no pensamento de Habermas e evidenciada pelo surgimento da Filosofia da Linguagem, Menezes (2006, p. 41-42) prossegue, afirmando que:

> Segundo Habermas, o paradigma da *filosofia da consciência* que orientou os pensamentos de Hegel, Kant, Marx, Nietzsche e dos primeiros remanescentes da Escola de Frankfurt (Horkheimer e Adorno) não realizou o ideal da razão. A ciência e a tecnologia modernas conduziram a razão para um processo de instrumentalização, ou seja, a razão tornou-se instrumento de poder e de dominação.
> Urge, portanto, passar de uma *filosofia da consciência (sujeito-objeto)* respaldada pela metafísica clássica ao paradigma que se extrai da *filosofia da linguagem (sujeito-sujeito)*, o paradigma do entendimento (MEZENES, 2006, p. 41-42, grifos do autor).

O entendimento buscado por Habermas, segundo o mesmo autor, refere-se à adoção de uma lógica discursiva entre os sujeitos sociais que se baseia no que intitulou de *Teoria do Agir Comunicativo*, cujas principais características apontam para:

- A crítica da razão instrumental, por ela não considerar o *outro* como sendo um *outro eu*, e não pensar na alteridade; ou seja, uma crise identitária na qual se revela a percepção do *outro* como sendo, ao invés de um fim em si próprio, um meio para que o *eu* alcance o que deseja;

- A necessidade da reeducação dos sentidos para evitar o processo de dessensibilização;

- Uma revisão do marxismo clássico, assim como defendido pelos demais intelectuais da Escola de Frankfurt, o que situa Habermas como membro desse movimento filosófico, especialmente como herdeiro da Teoria Crítica;

- A fala como uma *ação no mundo*, cujas funções não são apenas gramaticais, mas também pronominais, e que se configura como um *ato social*;

- A razão comunicativa como uma *ação social* que, por sua vez, não pode ser reduzida à cognição, posto que também é estética, comunicação e linguagem;

- O estabelecimento de três dimensões [metodológicas] para a efetivação do debate democrático: o *consenso*, o *conflito* e o *compromisso*;

- E a constituição de um paradigma da intersubjetividade, regulado pela razão comunicativa e por uma ética discursiva (sujeito-sujeito), concebida para criar comunidades humanas para discutir os procedimentos argumentativos e chegar a um consenso (MENEZES, 2006; LIMA e MENEZES, 2016).

Lembrando que "[...] o tema da racionalidade é o núcleo de exame constante da teoria crítica" (MUÑOZ, 2010, p. 82), distintamente dos intelectuais da 1ª geração da Escola de Frankfurt, sobretudo Horkheimer e Adorno, Habermas não repercute as opiniões pessimistas sobre uma dita "morte da razão" [levadas a cabo, por exemplo, em *Dialética do Esclarecimento*], próprias do sentimento finissecular referente ao século XX.

> No contexto contemporâneo do pensar pós-metafísico que renuncia às pretensões de um saber totalizante, a sociologia surge como a ciência mais competente para tratar do tema da racionalidade. Habermas não adere ao sentimento fin-de-siècle [finissecular] de morte da razão. Para ele, a questão da razão não caiu em desuso, mas sim o modo pelo qual a filosofia das origens tentou enfrentá-la, fato que o impele ao

> abandono de tentativas frustradas de fundamentação última, bem como à constituição de nova relação entre o pensamento filosófico e as ciências.
> [...] o conceito de racionalidade para Habermas não está limitado ao aspecto cognitivo-instrumental, mas abarca também os aspectos prático-moral e estético-expressivo. Por isso que, tanto no âmbito de sua teoria da sociedade quanto no da releitura da história da filosofia, existe um LEITMOTIV [motivo condutor] na obra de Habermas, que é o de superação das aporias internas das formas reflexivas associadas ao paradigma da filosofia da "consciência" ou do "sujeito", limitado, como se sabe, à clássica relação entre o sujeito e o objeto, em proveito do paradigma mais amplo da filosofia da "linguagem" ou do "entendimento intersubjetivo", baseado na relação capital – de ordem comunicativa – entre sujeitos capazes de falar e de agir" (ARAÚJO, 1996, p. 61 *apud* MENEZES, 2006, p. 42, grifo nosso).

Por "entendimento intersubjetivo", Habermas se refere ao mecanismo de coordenação da ação que baseará, segundo os aportes das teorias da *Competência*, de Noam Chomsky, dos *Atos de Fala*, de John Searle[57], e do *Interacionismo Simbólico*, de George Herbert Mead, sua proposta de modelo pragmático, como dimensão e uso social da linguagem e dos seus respectivos efeitos. Esse composto epistemológico resultaria na já citada *Teoria do Agir Comunicativo*, na qual foi proposto o conceito de "racionalidade comunicativa", "[...] sugerindo um novo paradigma de racionalidade fundamentado na linguagem. Para explicar seu modelo, o autor recorre a conceitos como os de consenso, argumentação, verdade e intersubjectividade" (BRITO, 2012, n.p.).

Nessa mesma direção, Muñoz (2010, p. 88-89) acrescenta que:

> A sociedade de capitalismo tardio levou a análise neofrankfurtiana a reformular uma teoria da crise. Agora, a saída da crise é entendida pela teoria crítica a partir de uma restauração do "conceito de racionalidade". Mas trata-se de um tipo de racionalidade que reúne sem pressupostos subjetivistas a razão pura e a razão política. A solução para isso vem da caracterização de uma *razão comunicativa* não individualista e que está além do conceito de "comunicação de massas" e da "comunicação interpessoal"; quer dizer, a comunicação se ontologiza.

[57] Vale destacar, contudo, uma observação de Searle (2012, p. 21) a respeito do papel da linguagem, o qual, segundo ele, não foi suficientemente compreendido e tratado pelas Ciências Sociais, apesar de a Filosofia da Linguagem dar à *linguagem* centralidade em seu discurso: "[...] Na Linguística e na Filosofia, há uma concepção mais ou menos ortodoxa da linguagem, mas não há esse ponto comum nas considerações acerca da sociedade feitas pela ciência social. Parece-me que as condições acerca da sociedade com as quais estou familiarizado, percorrendo o longo caminho desde Aristóteles até hoje, concebem radicalmente mal o papel da linguagem de maneira que, em um sentido importante, elas consideraram pacífica a existência da linguagem e então se perguntam: 'Como a sociedade funciona?', 'Como ela é construída?' e assim por diante. Quando digo que elas dão por pacífica a existência da linguagem, quero dizer que, ao explicarem a natureza da sociedade, elas não se perguntam: 'O que é a linguagem?'. Em vez disso, elas simplesmente presumem a existência da linguagem e prosseguem a partir daí. Talvez os piores a esse respeito sejam os teóricos do contrato social, que pressupõem seres como nós, que possuem linguagem, e então se perguntam como esses seres puderam formar a sociedade com base em um contrato social. O ponto acerca do qual quero argumentar é que, uma vez que uma sociedade possui uma linguagem comum, ela já possui um contrato social. A situação de autores como Bourdieu, Foucault e Habermas não é realmente melhor que esta. Eles veem a si mesmos como profundamente conscientes da linguagem e da importância desta para a sociedade, mas não se perguntam o que é a linguagem de uma maneira que lhes permitisse perguntar: 'Como exatamente a linguagem é constitutiva da sociedade?'".

> A razão comunicativa significa a mudança de paradigma na análise social. Trata-se de um conceito de comunicação no qual se reúnem as muito diferentes tradições sociológicas sobre o tema. Para [Habermas], ocorreu uma transformação na abordagem de Mead, na qual a interação simbólica concentra-se no individual e interpessoal, até chegar à definição do ato comunicativo como interação determinada por normas. A conjunção de Mead e de Wittgenstein realiza-se a partir da busca de processos objetivizantes dentro da construção do mundo social. A socialização mediante a adoção de papeis e atitudes estabelece a possibilidade de descrever estruturas de integração social com uma fundamentação sistemática.
> O normativo estará, segundo Habermas, no subjacente da ação comunicativa. Dessa maneira, na ação que comunica distinguem-se alguns componentes diferenciados – proposicionais, expressivos, ilocucionários – que abrem a possibilidade de sair da subjetivização idealista e fenomenológica com a qual se explica o "mundo da vida" (MUÑOZ, 2010, p. 88-89, grifos nossos).

Ou seja, Habermas inaugura um novo sentido à questão da eticidade normativa, aquele que concebe sistematicamente a existência da categoria *linguagem*, que é mote para a subjacência da *ação comunicativa* entre os sujeitos relacionados intersubjetivamente. Podemos afirmar, então, que se trata de um processo de reconhecimento intersubjetivo baseado em uma trama eticamente comunicativa.

Contribuindo com esse entendimento, Pizzi (2005, p. 79) esclarece que:

> Nesse sentido, insiste Habermas, os participantes [falante e ouvinte] devem chegar a um acordo *sobre algo no mundo*, suprindo a "carência de entendimento mútuo que surgiu em cada situação de ação" [Habermas, 1990, p. 167]. Os participantes buscam, pois, um acordo sobre o ponto de vista moral, o qual apresenta componentes ou implicações relevantes para a continuidade da interação (PIZZI, 2005, p. 79, grifo nosso).

No que tange ao tema do reconhecimento intersubjetivo, o que se está defendendo, pois, consoante Habermas, é que, na base das questões conflitivas identificadas pela interação sociológica, há uma discordância comunicativa sobre a qual se basearia toda a lógica da luta social.

Levy (2012, p. 39-40) corrobora esse posicionamento ao declarar que:

> Vista cronologicamente, a obra de Jürgen Habermas caminhou para a superação daquilo que Honneth chamou de *patologias da razão* por outros caminhos. Especialmente, cabe mencionar o esforço de Habermas para superar as limitações impostas pela razão instrumental à comunicação, inserida num contexto de tensão entre o mundo da vida [Lebenswelt] e os sistemas (político, econômico e outros). Ao dialogar com referenciais teóricos da Filosofia da Linguagem, produziu importante contribuição filosófica: a teoria da ação comunicativa depois aprofundada, no âmbito da Filosofia Política, para a análise dos *déficits* da democracia.

> À diferença de seus antecessores, porém, se afastou de Marx e Lukács e se aproximou de Austin, Searle e Ayer, ao declarar como novo chão da reconstrução da teoria social a categoria linguagem, abandonando a categoria trabalho. Urgia, portanto, a criação de um novo paradigma. Em Habermas, esse paradigma se assenta na atividade comunicativa como constituinte da sociedade, na qual as bases do Direito só podem existir na dependência do pensamento (pós-metafísico) intersubjetivo e no contexto de uma teoria reconstrutiva da sociedade. A validade *(Geltung)* de uma norma, antes associada somente à conformidade com a Constituição *(Kelsen)*, deixa de ser meramente jurídica para ser uma validade assentada no acordo e no consenso que resulta, numa comunidade, de uma discussão prática entre seus membros, segundo uma ordenação procedimental. Ao mesmo tempo, a razão prática adquire um valor heurístico (LEVY, 2012, p. 39-40, grifos do autor).

Com base nesse entendimento sobre o Direito, portanto, é que Habermas assume um importante questionamento que, mais adiante, nos servirá parcialmente como mote para a investigação da luta por reconhecimento de um grupo vulnerável específico, o das pessoas com deficiência.

> As constituições modernas devem-se a uma ideia advinda do direito racional, segundo a qual os cidadãos, por decisão própria, se ligam a uma comunidade de jurisconsortes livres e iguais. A constituição faz valer exatamente os direitos que os cidadãos precisam reconhecer mutuamente, caso queiram regular de maneira legítima seu convívio com os meios do direito positivo. Aí já estão pressupostos os conceitos do direito subjetivo e da pessoa do direito enquanto indivíduo portador de direitos. Embora o direito moderno fundamente relações de reconhecimento intersubjetivo sancionadas por via estatal, os direitos que daí decorrem asseguram a integridade dos respectivos sujeitos em particular, potencialmente violável. Em última instância, trata-se da defesa dessas pessoas individuais do direito, mesmo quando a integridade do indivíduo – seja no direito, seja na moral –, dependa da estrutura intacta das relações de reconhecimento mútuo. Será que uma teoria dos direitos de uma orientação tão *individualista* pode dar conta de lutas por reconhecimento nas quais parece tratar-se sobretudo da articulação e afirmação de identidades *coletivas*? (HABERMAS, 2002, p. 229, grifos nossos).

Em que pese a profunda contribuição dada por Habermas na direção de uma melhor e mais efetiva capacidade dialógica entre as pessoas [falante e ouvinte], na qual é possível enxergar sementes valiosas que, se cultivadas socialmente poderiam gerar grandes benefícios para o "entendimento intersubjetivo", presente na base do projeto de sua ação comunicativa, gerando contribuições importantes, inclusive, para repensarmos a teoria e a *práxis* educativa e, em consequência, a base sobre a qual se vem construindo no Brasil a lógica da formação docente, entendemos, assim como Honneth (2009), que, ao tomar o corpo social como uma unidade potencialmente discursiva, Habermas deixara de considerar o chamado *déficit* sociológico da Teoria Crítica.

Segundo a visão honnethiana, traduzida pelas palavras de Marcos Nobre na Apresentação da obra *Luta por Reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*, o *déficit* sociológico é justamente aquele hiato identificado por Honneth (Ibid.) que indica:

> [...] uma concepção da sociedade que tem dois polos e nada a mediar entre eles[58], uma concepção de sociedade posta entre estruturas econômicas determinantes e imperativas e a socialização do indivíduo, sem tomar em conta a ação social como necessário mediador (HONNETH, 2009, p. 16, grifo nosso).

Ou seja, Nobre explica que, para Honneth, por mais que Habermas tenha proposto um diagnóstico daquele momento presente, divergente do apresentado em *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO e HORKHEIMER, 1985) no tocante à racionalidade, ele não conseguiu concluir o diagnóstico perseguido acerca do bloqueio identificado nas oportunidades para a emancipação, assim configuradas em virtude da estrutura imposta pelo capitalismo administrado [ou "sociedade administrada"; ou "burocracia"; ou "sistema", ou "doutrina da razão instrumental"] que, em consequência, criou obstáculos ao "mundo da vida".

Logo, consoante Honneth (2009), Habermas teria se limitado a "[...] alargar o conceito de racionalidade e de ação social, acrescentando à dimensão sistêmica uma outra, ambas operando segundo princípios de integração social opostos" (Ibid., p. 15). Para Honneth, por fim, "[...] o que há de comum entre a abordagem da *Teoria da Ação Comunicativa* e a *Dialética do Esclarecimento* é justamente o problema que tinha de ser enfrentado e que Habermas não enfrentou por inteiro" (Ibid., p. 15), qual seja, a existência do hiato entre os dois pólos citados desde o trabalho inaugural de Horkheimer, *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* (HONNETH, 2009).

A seguir, nos dedicaremos a apresentar as bases argumentativas de Honneth, filósofo e sociólogo contemporâneo alemão, atualmente Diretor do Instituto de Pesquisa Social, considerado o principal herdeiro da 3ª geração da Escola de Frankfurt. Nossa intenção, pois, é a de nos aprofundarmos mais detidamente na Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo tendo como referência a linguagem pós-metafísica que Honneth inaugura, após o seu estreito contato com Habermas e a volta às origens hegelianas.

---

[58] Melo e Werle (2007) asseguram que a crítica de Honneth a Habermas pode ser dividida em dois pontos: de um lado, a crítica à distinção entre sistema e mundo da vida; e de outro, a crítica à intersubjetividade comunicativa, orientada para o entendimento, sendo que ambas levam à ideia de que falta a Habermas, da mesma forma que faltava a Horkheimer, levar em conta a ação social e o conflito social como mediadores necessários.

3.3. Axel Honneth, considerando o *déficit* sociológico de Habermas: luta por reconhecimento e nova gramática moral na 3ª geração da Escola de Frankfurt

Para melhor compreendermos as características que destacam Axel Honneth como um dos mais importantes expoentes intelectuais em sua área de interesse[59] – o que tem relação direta com as contribuições aportadas por ele à Teoria Social Crítica e, mais especificamente, ao tema do reconhecimento intersubjetivo – e, assim, podermos seguir avançando na análise de sua obra, tendo em conta a questão do *déficit* sociológico identificado sobre o diagnóstico de Habermas –, é importante que conheçamos de Honneth suas origens e trajetória.

Axel Honneth nasceu em 18 de julho de 1949, na cidade de Essen, situada na região oeste da Alemanha.

Após concluir o ensino secundário, passou a estudar Filosofia, Sociologia e Germanística, entre 1969 e 1974, nas cidades alemãs de Bonn e Bochum, o que o levou a obter o título de Mestre em Filosofia[60] (FUHRMANN, 2013).

Já em 1983, defendeu sua tese de doutorado na Universidade Livre de Berlim, sob o título de *Crítica do poder. Estágios de Reflexão de uma Teoria Social Crítica*; entre 1984 e 1990, atuou como assistente de Jürgen Habermas no Instituto de Filosofia da Universidade de Frankfurt; em 1992, apresentou sua tese de livre docência na Universidade de Frankfurt, cuja versão em livro é a obra *Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais* [nossa principal referência nesta pesquisa]; em 1996, sucedeu a Habermas em seu posto na Universidade de Frankfurt; e desde abril de 2001, vem atuando como diretor científico do Instituto de Pesquisa Social da Universidade Johann Wolfgang von Goethe Frankfurt am Main,

---

[59] "[...] Axel Honneth é considerado como o mais proeminente representante daquela que tem sido chamada, no meio intelectual, de 'terceira geração' da Teoria Crítica. Todavia, mais que isso, Honneth pode ser visto como um dos mais importantes pensadores sociais do século XXI" (COSTA, 2018, p. 210).

[60] "[...] Entre os anos de 1977 e 1982, foi assistente científico no Instituto de Sociologia da Universidade Livre de Berlim, onde defendeu sua tese de doutoramento. 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. A partir do segundo semestre de 1989 a julho de 1990, foi membro do colegiado científico, em Berlim. Em julho de 1990, defendeu sua tese de livre docência no Departamento de Filosofia da Universidade de Frankfurt am Main. 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, 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, representou a cadeira Spinoza, do departamento de Filosofia da Universidade de Amsterdam" (FUHRMANN, 2013, p. 84).

mesma função já desempenhada por Horkheimer, Adorno e pelo próprio Habermas (Ibid., p. 84).

Para Herzog e Hernàndez (2017, p. 102):

> Não são só as expectativas vinculadas com tal posição institucional [de diretor do Instituto de Pesquisa Social], no entanto, que justificam atribuir a Honneth uma posição destacada na filosofia e na sociologia contemporâneas. É sua obra (composta por uma dúzia de livros próprios e outros tantos editados por ele, assim como uma centena de artigos) e, sobretudo, a criação de uma construção teórica conhecida como Teoria do Reconhecimento, que lhe converte em figura acadêmica central para as próximas décadas (HERZOG e HERNÁNDEZ, 2017, p. 102)[61].

Vale salientar, contudo, que no texto de Apresentação de *Luta por reconhecimento*, Marcos Nobre assume uma posição distinta em relação a situar Honneth como herdeiro da 3ª geração da Escola de Frankfurt:

> Essas breves informações biográficas tornam inevitável [...] relacionar o trabalho de pesquisa de Honneth com a tradição de pensamento inaugurada por Horkheimer na década de 1930. [No entanto,] [...] seria despropositado inclui-lo como "integrante" da "Escola de Frankfurt. Quando muito, seria possível incluir Jürgen Habermas como representante de uma possível "segunda geração" da "Escola de Frankfurt", ainda que o problema esteja, de fato, em que esse rótulo simplesmente carece tanto de um sentido preciso como de consequências teóricas produtivas.
> Se não faz sentido contar Honneth entre os integrantes da "Escola de Frankfurt", parece-me correto, entretanto, incluí-lo na tradição da Teoria Crítica. Pois, tal como Habermas, também Honneth apresentou primeiramente sua própria posição teórica em contraste e confronto com seus antecessores. Assim como Habermas apresentou sua teoria como solução para impasses que detectou em Horkheimer e em Adorno, Honneth tentou mostrar que a solução de Habermas para essas aporias se fez ao preço de novos problemas. E isso porque Habermas enxergou apenas uma parte daquelas dificuldades presentes nos trabalhos de Horkheimer e de Adorno. Pode-se dizer que Honneth aplica a Habermas o mesmo remédio que este aos seus antecessores: partindo das consequências indesejáveis a que chega seu pensamento, procura encontrar em seus escritos pistas e traços de um rumo teórico que não foi trilhado e que poderia ter evitado as dificuldades detectadas. Esses elementos negligenciados podem dar novo

[61] "[...] Na última década apareceu um grande número de livros de Axel Honneth. No ano de 2009, por conta de seu aniversário de 60 anos, foi publicado um livro homenagem na Alemanha (FORST *et al*., 2010) e se aproveitou a ocasião para traduzir diversas obras ao castelhano. No começo de 2009 foi publicada sua tese de doutorado sobre *A Crítica do Poder* (HONNETH, 2009a) e suas reflexões sobre diversos autores da Teoria Crítica em *Patologias da razão* (HONNETH, 2009b). Também foi publicada uma antologia de textos no México (HONNETH, 2010f) e uma antologia de textos-chave do autor de Frankfurt sobre *A sociedade do desprezo* (HONNETH, 2010a). Também têm sido traduzidos os últimos livros como *Patologias da liberdade* (HONNETH, 2016a) ou sua grande obra madura *O direito da liberdade* (HONNETH, 2014). Na atualidade [os autores publicaram este artigo em 2017] está sendo preparada a tradução de seu ensaio sobre *A ideia do socialismo* (em alemão: HONNETH, 2016b). Com isso ficará acessível para o público leitor do espanhol praticamente a totalidade de seus livros e grande parte de seus mais destacados artigos. Em outras línguas, como inglês ou francês, e pouco a pouco também em castelhano e português, começa a se editar também uma interessante bibliografia secundária" (Ibid., p. 102-103, grifos dos autores).

> rumo à teoria social crítica, agora ancorada no processo de construção social da identidade (pessoal e coletiva), e que passa [a] ter como sua gramática o processo de "luta" pela construção da identidade, entendida como uma "luta pelo reconhecimento". Uma tal centralidade do conflito coloca-se como uma crítica severa tanto à distinção habermasiana entre sistema e mundo da vida, como a uma suposta lógica do acordo, do entendimento e da cooperação que caracterizaria de saída o domínio do mundo da vida[62] (NOBRE, na Apresentação de HONNETH, 2009, p. 10-11, grifos nossos).

Tal diagnóstico, porém, não parece diminuir a importância e a validade que o próprio Nobre[63] confere à contribuição de Honneth sobre os seus temas de investigação, no que é seguido por outros intelectuais que têm a Honneth como importante referência de estudos.

Rúrion Melo (2013, p. 7), por exemplo, dedica uma parte da Apresentação do livro *A Teoria Crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça*, para expressar o crescente espaço que sua obra vem ocupando no debate acadêmico contemporâneo:

> Há muitos anos a teoria crítica de Axel Honneth tem suscitado especial interesse entre as mais diversas áreas das ciências humanas (especialmente na filosofia, na ciência política, no direito e na psicologia), seja no debate internacional ou na recepção cada vez mais notável no Brasil. Dois motivos parecem explicar essa crescente adesão e enfrentamento com suas ideias e temas: de um lado, sua *teoria do reconhecimento* forneceu categorias importantes para nos ajudar a fazer um diagnóstico das patologias sociais do tempo presente, ligado à fragmentação social, à questão do poder, às novas gramáticas dos conflitos sociais, às condições sociais de realização da liberdade e da justiça etc.; de outro, as questões mais sistemáticas que Honneth elaborou no desdobramento de sua teoria nos esclarece[m] sobre as condições mais gerais da história e do desenvolvimento da própria tradição de pensamento conhecida como *teoria crítica*, ou seja, da compreensão do que pode significar fazer teoria crítica hoje (MELO, 2013, p. 07, grifo do autor).

Também Daniel Sarmento (2016, p. 247), desde o Direito, destaca a notoriedade de Honneth, já que afirma identificar em sua obra alguns pontos importantes de convergência com a concepção de Taylor sobre o reconhecimento, por qualificar o livro *Luta por reconhecimento* como uma "obra fundamental sobre o tema", e pelo fato de Honneth haver se engajado em

---

[62] Nobre (2003) esclarece, contudo, que a crítica mais severa que Honneth fez a Habermas não é tema central na obra *Luta por reconhecimento*, mas é discutida, sobretudo, em *Crítica do Poder*, livro originado de sua tese de doutoramento.

[63] Exemplo disso é a veiculação feita por Marcos Nobre, juntamente com Luiz Repa (tradutor do livro *Luta por reconhecimento*), na seção *Especial para a Folha* do jornal *Folha de São Paulo*, em 2003, noticiando a vinda de Axel Honneth ao Brasil: *"Honneth esquadrinha 'déficit sociológico'", intelectual alemão vem a São Paulo participar de debate e lançar livro"* (http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u37729.shtml); também em 2009, Nobre assina como colaborador da *Folha* a coluna *+mais!*, e, tendo Rúrion Melo como colaborador na matéria, destaca o título "Dimensão moral", seguido do *lead* jornalístico: "Axel Honneth, herdeiro da Escola de Frankfurt, defende a existência de uma 'luta por reconhecimento' dos sujeitos e grupos em toda dinâmica social, mesmo nos conflitos que parecem ser puramente materiais" (http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2709200917.htm, grifo nosso).

profícuo debate com a filósofa norte-americana Nancy Fraser, além de ter publicado vários outros textos sobre o tema, que é central no seu pensamento. Por essas razões, considera Honneth um dos herdeiros da Escola de Frankfurt, à qual se refere como o "berço do desenvolvimento da teoria crítica".

Assim é que, entre afirmações e posicionamentos, tomamos a Honneth como um intelectual vinculado à esteira da Teoria Social Crítica e, dada a sua herança alemã, advinda da naturalidade que lhe é atribuída por nascimento, agregada pelas experiências de formação e de convivência profissional que o conduziram a compartilhar do prestigioso convívio com Jürgen Habermas[64] na mesma Universidade de Frankfurt que, na década de 1930, abrigou Horkheimer como um dos precursores desse movimento filosófico, também o consideramos herdeiro da 3ª geração da Escola de Frankfurt, não o encerrando, contudo, sob este rótulo.

3.3.1. Avanços honnethianos sobre o tema do reconhecimento intersubjetivo: contrapontos com Hegel, Habermas e Mead

Até este momento do texto, viemos discorrendo sobre os aspectos gerais que compõem os fundamentos da Teoria Crítica e suas distinções com a Teoria Tradicional, além dos elementos fundacionais hegelianos que validaram as primeiras noções da chamada Teoria do Reconhecimento, a partir dos quais novas abordagens sociológicas puderam ser agregadas rumo à interpretação das esferas de intersubjetividade e normatividade.

Também avançamos, na esteira de Horkheimer e Adorno, para a identificação daquilo que Habermas sinalizou como ponto de discrepância no quesito da razão, o que o conduziu a construir sua própria teoria, do agir comunicativo, na qual privilegiou a aplicação da razão comunicativa como ferramenta de contraposição à razão instrumental, em prol do entendimento intersubjetivo.

[64] No Prefácio do *Luta por Reconhecimento*, Honneth faz um agradecimento especial a Habermas, destacando a importância de sua intervenção para a conclusão do livro: "Sem a pressão insistente e o vivo interesse de Jürgen Habermas, a primeira metade desse livro, apresentada ao Departamento de Filosofia da Universidade de Frankfurt como tese de livre docência, não teria sido concluída no prazo requerido; neste lugar gostaria de lhe agradecer a cooperação de seis anos, cujo significado para meu processo de formação ele com certeza subestima" (HONNETH, 2009, p. 25).

Na sequência, introduzimos a percepção de Honneth sobre a existência de um *déficit* sociológico presente na teoria habermasiana, em face da carência de uma vinculação entre os pólos opostos da "sociedade administrada" e o "mundo da vida".

A esse respeito, Melo (2017) ressalta que o *déficit* apontado por Honneth não se restringe apenas a Habermas, mas se estende como crítica ao próprio Horkheimer, uma vez que:

> [...] Honneth sublinha que a primeira geração foi incapaz de realizar suas próprias intenções de produzir uma teoria crítica sociologicamente orientada. Um dos principais intuitos de Honneth em sua obra, portanto, consiste em levar adiante a história de desenvolvimento da teoria crítica procurando com isto superar um certo déficit sociológico atribuído por ele mesmo aos autores desta tradição de pensamento que o precederam (MELO, 2017, p. 65, grifo nosso).

No intuito de traduzir a indicação honnethiana do *déficit* sociológico em Habermas, Rosenfield e Saavedra (2013, p. 16-17) esclarecem que:

> Habermas [...] vincula o conceito de reconhecimento de tal forma à sua ética do discurso, que a simples participação livre na esfera pública parece ser suficiente para que as pessoas tenham preenchidas as suas expectativas de reconhecimento. [Com base nesse diagnóstico, é que] Honneth entende que a expectativa de reconhecimento envolve uma série de elementos morais e éticos que não estão sendo levados em conta por Habermas (HONNETH, 2004, p.102). Honneth procura, então, numa primeira fase do desenvolvimento de sua teoria, a partir da reconstrução das ideias de Mead e do jovem Hegel, delimitar o pano de fundo teórico sobre o qual ele pretende desenvolver a sua própria teoria crítica da sociedade. A interpretação que Honneth faz da teoria destes autores deixa claro que uma teoria da sociedade como aquela que ele pretende desenvolver deve partir do princípio de que as relações de reconhecimento contêm pretensões normativas na sua estrutura, as quais possibilitam o esclarecimento da mudança social. Ambos os autores [Hegel e Mead] identificaram uma ligação entre autorrelacionamento e reprodução da vida social, que está vinculada estruturalmente com as relações de reconhecimento. Por isso, a dinâmica do desenvolvimento histórico moral da sociedade deve ser entendida como uma luta por reconhecimento (HONNETH, 1992, p.148, *apud* ROSENFIELD & SAAVEDRA, 2013, p. 16-17, grifos nossos).

Honneth vai trilhar, então, um caminho filosófico a partir de um ponto focal, qual seja, o de tentar "[...] desenvolver os fundamentos de uma teoria social de teor normativo, partindo do modelo conceitual hegeliano de uma 'luta por reconhecimento'" (HONNETH, 2009, p. 23).

Isso porque, assim como Hegel, o tipo de luta social que Honneth privilegia em sua teoria do reconhecimento não é marcado, em primeira linha, por objetivos de autoconservação ou aumento de poder – uma concepção de conflito predominante tanto na filosofia política moderna como na tradição sociológica, a qual elimina ou tende a eliminar o momento

normativo de toda luta por reconhecimento. Ou seja, antes, interessam a Honneth, aqueles conflitos que se originam de uma experiência de desrespeito social, de um ataque à identidade individual (Ibid.).

Nessa direção, as bases de sua própria teoria do reconhecimento se esteiam na busca pela atualização da filosofia hegeliana pela adoção de uma linguagem pós-metafísica, já que, segundo Honneth, as premissas utilizadas por Hegel provinham de considerações metafísicas cujos mecanismos de validade já não se aplicam ao mundo de hoje. Tal consideração *a priori* passa a ser, então, o móvel que dirige o edifício da filosofia honnethiana, no tocante à questão do reconhecimento.

> [...] Hegel abandonou a meio caminho seu propósito original de reconstituir filosoficamente a construção de uma coletividade ética como uma sequência de etapas de uma luta por reconhecimento; ainda antes que a ideia, resultante de uma reinterpretação da doutrina hobbesiana do estado de natureza nos termos da teoria da intersubjetividade, fosse desenvolvida em seus contornos, ele [Hegel] a sacrificou ao objetivo de erigir um sistema próprio à filosofia da consciência, deixando-a para trás, incompleta. Mas o fato de a primeira teoria do reconhecimento de Hegel ter permanecido um fragmento constitui somente o menor obstáculo que se coloca no caminho da tentativa de atualizar hoje seu conteúdo sistemático; de peso incomparavelmente maior são antes as dificuldades que resultam do fato de sua linha de raciocínio central estar presa a premissas metafísicas que já não podem, sem mais, compatibilizar com as condições teóricas do pensamento atual (HONNETH, 2009, p. 117, grifos nossos).
>
> [...] [Isto é,] por mais que nos escritos de Jena sejam concretas e mesmo próximas da ação, [as premissas admitidas por Hegel] tomam de empréstimo uma grande parte de suas condições de validade de certeza metafísica de fundo acerca do processo englobante da razão (Ibid., p. 118).

Ou seja, Honneth adverte o leitor de sua obra de que, no tocante à linguagem, diferentemente de Hegel, suas intenções filosóficas não bebem na fonte da ontologia; isto é, não encontram respaldo no campo da metafísica, haja vista ser erigida sobre referentes antropológicos que identificam na visão pós-metafísica o lastro social cabível às suas formulações teóricas.

Pela necessidade de estabelecer outros critérios de validação para a observação da origem do conflito social no contexto contemporâneo, é que Honneth identifica na filosofia do estadunidense George Herbert Mead (1863–1931), cuja obra teve grande ascendência sobre a psicologia social e a sociologia, o suporte epistemológico que necessitava para lhe permitir traduzir a teoria hegeliana da intersubjetividade para uma linguagem pós-metafísica.

Assim é que as ideias de Mead aportam um valor significativo ao projeto honnethiano, tendo como respaldo as seguintes considerações:

(a) Para Honneth, a teoria de Mead, apoiada em pressupostos naturalistas[65] advindos da psicologia social, desenvolve de maneira consequente e melhor do que qualquer outra teoria, "[...] a ideia de que os sujeitos humanos devem sua identidade à experiência de um reconhecimento intersubjetivo" (HONNETH, 2009, p. 125);

(b) Mead e Hegel partilham das mesmas ideias sobre a gênese social da identidade do Eu e concordam, entre outros, com a crítica ao atomismo da tradição contratualista;

(c) Mead, assim como Hegel e Honneth, também parte da ideia de uma luta por reconhecimento como ponto referencial para a construção teórica que visa a explicar a evolução moral da sociedade;

(d) Suas premissas para uma teoria própria da intersubjetividade conduziram Mead a fazer uso de um "exame epistemológico do domínio objetual da psicologia" com vistas a adotar procedimentos empíricos para uma pesquisa psicológica capaz de contribuir para a elevação de nosso saber sobre as operações cognitivas particulares do ser humano (Ibid., p. 126);

(e) Partindo da problemática sobre *como a pesquisa psicológica pode acessar o psíquico*, seu objeto específico de investigação, Mead percorre epistemologicamente o seguinte caminho: através de Peirce [que a herdou de John Dewey], Mead retoma a ideia fundamental do Pragmatismo, segundo a qual:

- o ser humano se vale das situações problemáticas que se tornaram habituais para forjar a edificação de suas operações cognitivas;

[65] De acordo com Abbagnano (2007, p. 698): ao termo Naturalismo correspondem três significados diferentes: "1º Doutrina para a qual os poderes naturais da razão são mais eficazes que os produzidos ou promovidos pela filosofia no homem. Nesse sentido, Kant dizia: 'O naturalista da razão pura admite, por princípio, que através da razão comum, sem ciência (que ele chama de razão sã'), pode-se concluir mais sobre as questões superiores da metafísica, do que por meio da especulação. Afirma, pois, que o tamanho e a distância da lua podem ser determinados com mais segurança a olho nu que por meio da matemática' (Crítica da Razão Pura, Doutrina do método, cap. IV). 2º Doutrina segundo a qual nada existe fora da natureza e Deus é apenas o princípio de movimento das coisas naturais. Nesse sentido, que é o mais difundido na terminologia contemporânea, fala-se do 'N.[Naturalismo] do Renascimento', do 'N. antigo', do 'N. materialista' etc. 3º Negação de qualquer distinção entre natureza e supranatureza e tese de que o homem pode e deve ser compreendido, em todas as suas manifestações, mesmo nas consideradas superiores (direito, moral, religião etc.), apenas em relação com as coisas e os seres do mundo natural, com base nos mesmos conceitos que as ciências utilizam para explicá-los. É esse o sentido atribuído ao termo N. por muitos filósofos americanos (Santayana, Woodbridge, Cohen) e pelo próprio Dewey (Experience and Nature, cap. III, e passim)".

- em face de tais problemáticas, o sujeito individual tende a se dar conta de que o repertório interpretativo que costumava usar [e que era suficiente para validar objetivamente as respostas e orientar as soluções encontradas em face dos problemas] já não é bastante para resolvê-las. Então, uma vez sendo privado de seu potencial de validade, o sujeito individual se vê separado da realidade [objetiva] restante, a título de meras representações subjetivas; e é só encarando este processo que vai surgir para o sujeito individual aquilo que Mead denominou "mundo de vivências psíquicas";

- por "psíquico", Mead entende a experiência que um sujeito faz consigo próprio quando um problema que se apresenta na esfera da prática o impede de cumprir com sua atividade, como costumava fazer habitualmente;

- assim é que Mead vai responder à sua problemática de pesquisa inicial: *o sujeito acessa psicologicamente o psíquico*

> [...] desde a perspectiva de um ator que se conscientiza de sua subjetividade porque, uma vez sob pressão de um problema prático [que não pode mais ser solucionado como antes], é forçado a reelaborar criativamente suas interpretações da situação [em tela] (HONNETH, 2009, p. 126).

Ou seja, para Honneth, Mead conclui que:

> [...] O domínio objetual da psicologia funcionalista é aquele estágio da experiência no interior do qual nós temos uma consciência imediata dos impulsos conflitantes da ação, os quais tiram do objeto seu caráter de objeto e, nessa medida, nos deixa numa atitude de subjetividade, durante a qual, porém, surge um novo objeto-estímulo em razão de nossa atividade reconstrutiva, que pertence ao conceito do sujeito Eu (Ibid., p. 126-127).

No entanto, prossegue o autor, para Mead, esta "definição do psíquico" ainda não é suficiente para que o sujeito individual seja capaz de acessar satisfatoriamente o mundo subjetivo. Isso porque, mesmo sendo capaz de fazê-lo, tal percurso não é direto e objetivo; antes de a atenção do sujeito ser dirigida à atividade do próprio Eu, para poder solucionar os problemas que se tornaram um desafio desconhecido e, assim, exigir a reconfiguração de suas capacidades interpretativas, o sujeito ruma para a "determinação mais precisa dos objetos que constituem o estímulo" (Ibid., p. 126).

Isto é, diante de tal situação de "distúrbio", não basta ao sujeito individual apenas se adaptar criativamente à "realidade mal avaliada" [com base em seu repertório conhecido], já que ações meramente instrumentais não são o modelo apropriado para a explicação buscada do psíquico (Ibid., p. 127).

A fim de alcançar tal objetivo, pois, de "colocar a psicologia na mesma perspectiva em que o ator chega à consciência de sua subjetividade", faz-se necessário orientar-se por um "tipo de ação na qual é funcional para os agentes, no momento do distúrbio, *refletir sobre a própria atitude subjetiva*" (Ibid., p. 127, grifo nosso).

Nesse sentido é que Honneth destaca de Mead a conclusão de que: "O comportamento social bem-sucedido [...] leva a um domínio em que a consciência de suas próprias atitudes auxilia no controle do comportamento de outros" (Ibid., p. 128, grifo nosso). Logo, assevera:

> [...] se a psicologia se coloca na perspectiva que um ator adota num relacionamento sempre ameaçada com seu parceiro de interação [haja vista ser indispensável para o reconhecimento o cumprimento dos acordos morais pelos demais sujeitos], então ela pode obter uma visão interna dos mecanismos através dos quais surge uma consciência da própria subjetividade (Ibid., p. 128, grifos nossos).

No entanto, cabe assegurar sobre como um sujeito será capaz, de modo geral, de "[...] alcançar uma consciência do significado social de suas manifestações práticas", já que só poderá exercer certo "controle do comportamento dos outros" se puder conhecer aquilo que cabe ao seu próprio comportamento quando estiver, ele mesmo, diante da situação comum de ter que ser *o outro* frente a um parceiro de interação (Ibid.).

> [...] Essa capacidade de desencadear em si mesmo o comportamento reativo causado no outro está ligada para Mead, porém, ao pressuposto evolucionário do surgimento de uma nova forma de comportamento humano; pois, como Herder já tinha visto, e mais tarde Gehlen, só ao "gesto vocal", diferentemente de todos os meios não vocais de entendimento, cabe a propriedade especial de influir sobre o agente no mesmo momento e da mesma maneira que no seu defrontante: "Enquanto se sente apenas imperfeitamente o valor da própria expressão facial ou do da própria postura corporal para com os outros, escuta-se com os próprios ouvidos o gesto vocal, na mesma forma que ele possui para um próximo". [Logo,] Se um sujeito influi sobre seu parceiro de interação por meio de seu gesto vocal, ele é capaz ao mesmo tempo de desencadear em si mesmo a reação dele, visto que sua própria expressão é perceptível a ele próprio como um estímulo vindo de fora; mas por isso seu gesto vocal, a[o] que ele pode reagir

> da mesma maneira que qualquer outro ouvinte, contém para ele mesmo significado que possui para seu destinatário[66] (HONNETH, 2009, p. 129).

É desde esse ponto de consideração sobre a capacidade de o eu exercitar-se como o outro que reside, então, para Mead, consoante Honneth, a necessidade de a psicologia social esclarecer o "[...] mecanismo através do qual pôde desenvolver na interação humana uma consciência do significado das ações sociais" (Ibid., p. 129).

A esta capacidade de o eu colocar-se, pois, através da percepção de seu próprio gesto vocal, da mesma maneira que o seu defrontante faz, estabelece-se para Mead uma "perspectiva excêntrica" que permite ao eu obter uma imagem de si mesmo e, assim, chegar a uma consciência de sua própria identidade (Ibid., p. 130).

> O fato de que o animal humano pode estimular a si mesmo da mesma maneira que os outros e reagir aos seus estímulos da mesma maneira que aos estímulos dos outros insere em seu comportamento a forma de um objeto social da qual pode surgir um "Me", a que podem ser referidas as assim chamadas "experiências subjetivas" (Ibid., p. 130).

[66] Sobre esta afirmação específica, porém, em que Mead acredita ser possível para o eu experienciar empaticamente o "mesmo" que o seu defrontante, nos parece que, em certa medida, Mead desconsidera que o sujeito individual [eu], por mais que acesse psicologicamente o psíquico e, com isso, consiga exercitar-se subjetivamente na condição de outro, frente a alguém que age como seu parceiro de interação, o eu continua regido por seu universo simbólico, por seu repertório axiológico, com o qual molda seu olhar e, inclusive, acreditamos, segue interpretando o seu próprio mundo psíquico a partir de si mesmo, já que o estímulo não é, de todo, responsável pela resposta.
Com base nessa ressalva, não acreditamos ser possível para alguém colocar-se realmente na posição do outro, entendendo-o desde o outro mesmo, como se "fosse" o outro. Isso porque, ao se colocar como outro diante de alguém, o eu continua sendo o próprio eu, mas agora assume outra posição psicológica; mas nem por isso deixa de ser o eu exercitando-se desde outro rol. Nesse ponto, nos distanciamos um pouco daquilo que o próprio Honneth avalia como possível, desde Mead. Aqui, pois, tenderíamos a assumir outro tipo de derivações de resposta, caso nos dedicássemos a pensar sobre uma possível ação comunicativa entre este falante e este ouvinte, assumindo-se em posições intercambiáveis.
Logo, ainda que Mead afirme que "[...] o outro sujeito assume suas referências axiológicas morais, aplicando-as na relação consigo mesmo" (Ibid., p. 133), compreendemos haver possibilidade apenas parcial de o eu assumir-se dessa forma, ainda que em exercício; entendemos, pois, que tal condição de impossibilidade é, justamente, o móvel intersubjetivo que justifica toda a lógica do respeito pela alteridade: é porque eu não posso sentir como o outro sente, ouvir como o outro ouve, falar do que o outro fala, que eu crio ou assumo a necessidade de desenvolver mecanismos sociais para respeitá-lo.
Refletindo sobre esta aparente discordância inicial com Mead, em Duque (2011), encontramos um atenuante que parece se coadunar com a noção de compaixão pelo outro, por vezes suscitada quando se exercita a alteridade. Talvez este sentido de compaixão nos ajude a compreender as colocações de Mead, caso lembremos do exposto por Schopenhauer e consequentemente por Horkheimer (2002) sobre o mesmo assunto. Nas palavras de Duque (2011, p. 29): "[...] do ponto de vista da definição de identidade – e do sentimento dessa mesma identidade – o ser <<si-mesmo>> assume-se no lugar do outro. Não porque o nosso <<eu>> substitua o outro, eliminando a sua alteridade, mas precisamente porque o nosso eu se situa no lugar em que o outro se encontra, encontrando-se com o outro, precisamente na paixão por ele – e encontrando-se a si mesmo, precisamente, nesse encontro com o outro".

A partir daí, Honneth apresenta a distinção feita por Mead, que o conduziu a estabelecer três dimensões para caracterizar a subjetividade: os conceitos de Me, Eu e *Self*, a saber:

"Me" → O indivíduo só pode se conscientizar de si mesmo na condição de objeto; esta experiência vai ser vivida, pois, sempre como algo já passado, uma vez que ele ["Me"] representa a imagem que o outro tem de mim [imagem que incorporará as normas morais para o convívio social], haja vista, ao colocar-se nessa posição, o sujeito evoluir *das exigências cognitivas para as expectativas normativas*, rumo ao desvelamento da autoconsciência; este processo não se dá de forma neutra, pois que incorpora a instância moral da solução intersubjetiva de conflitos, transformando-se de uma autoimagem cognitiva para uma autoimagem prática;

"Eu" → A esta imagem que o outro tem de mim [como "Me"] corresponde o "Eu", que é a "fonte não regulamentada de todas as minhas ações atuais".
O "Eu" refere-se, pois, à "instância na personalidade humana responsável pela resposta criativa aos problemas práticos, sem poder jamais entrar como tal, porém, no campo de visão"; em sua atividade espontânea, "esse eu não só precede a consciência que o sujeito tem de si mesmo do ângulo de visão de seu parceiro de interação, como também se refere sempre de novo às manifestações práticas mantidas conscientemente no 'Me', comentando-as";

"Self" → Quando o indivíduo se experiencia na condição de objeto, isto é, na condição de "Me" e reage a si mesmo, em seu campo de visão aciona-se o *Self*, que atua como seu parceiro de interação, percebido da perspectiva de seu defrontante, mas "nunca o sujeito atualmente ativo das próprias manifestações práticas" (grifo nosso).
"Entre o 'Eu' e o 'Me' existe na personalidade do indivíduo uma relação comparável ao relacionamento entre parceiros de um diálogo" (Ibid., p. 130).

> A identidade consciente de si mesma, de fato operante no relacionamento social, é um 'Me' objetivo, ou são vários 'Mes', num processo de reação contínuo. Eles implicam um 'Eu' fictício, que nunca entra no próprio campo de visão (Ibid., p. 131).

Sob essa égide, então, Honneth se vale da perspectiva de Mead para estabelecer os fundamentos que determinam a *formação da identidade prático-moral do sujeito*, a qual demanda considerar que "[...] as reações comportamentais com que um sujeito tenta influir sobre si mesmo, no papel de seu parceiro de interação, contêm as expectativas normativas de seu ambiente pessoal". Tal processo envolve, necessariamente, que o sujeito seja capaz de transferir a distinção conceitual de "EU" e "ME" para a dimensão normativa do

desenvolvimento individual; isto é, o "Me" sai de uma autoimagem cognitiva para uma autoimagem prática (HONNETH, 2009, p. 132).

Nesse percurso rumo ao entendimento das esferas de subjetivação que constituem a identidade moral e normativa do sujeito em sua prática social, são considerados os conceitos de:

- **Outro generalizado** → que consiste na construção imagética que o eu faz pelo exercício de enxergar-se a si como uma segunda pessoa. Nesse sentido, ao praticar uma espécie de empatia, o eu, na posição de outro diante de seu parceiro de interação, compreende que este papel que desempenha tem a função de exercer a percepção de um outro generalizado; ou seja, que é uma imagem generalizada da figura de um outro que precisa corresponder ao sistema normativo de eticidade no jogo social, o que leva à interiorização das condutas normativas dos demais[67].

- **Dignidade** → que, diferentemente da noção metafísica, a qual sustenta a doutrina jurídica ocidental, de forma geral, passa a ser compreendida como o resultado, um tipo de *status* ao qual o sujeito chega ao atender às etapas desse processo de eticidade social; a dignidade é o atributo com a qual um sujeito se vê dotado no momento em que ele, pela concessão de direitos, é reconhecido como membro da sociedade;

- **Autorrespeito** → por autorrespeito se entende, então, aquela consciência do próprio valor, aquela atitude positiva para consigo mesmo que um indivíduo pode adotar quando reconhecido pelos membros de sua coletividade. Se pertencermos a uma comunidade, pois, o autorrespeito resultante do processo descrito depende de que nós nos vejamos como cidadãos seguros de si – pontua Honneth sobre Mead (Ibid., p. 135-137).

Para Mead, assim como Hegel, pois, a ideia de uma "luta por reconhecimento" socialmente efetiva aponta para uma etapa superior em que os sujeitos devem receber confirmação intersubjetiva, como pessoas biograficamente individuadas; e visto que todo sujeito pode respeitar o *outro* em sua particularidade individual, efetua-se nela a forma mais exigente de reconhecimento recíproco (Ibid.).

[67] Maurice Tardif (2014) vai se referir ao "outro generalizado" de Mead nomeando-o como "outro coletivo". Para interpretar o conceito meadiano, Tardif exemplifica o outro coletivo a partir da relação entre professor e aluno, na qual se identifica uma tarefa essencialmente pedagógica, qual seja, a de reconhecer na tarefa do professor a necessidade de, grosso modo, "[...] transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la"; e com isto, considerar "[...] que ela [a tarefa do professor] submete o conhecimento à atividade de aprendizagem no intuito de *produzir um resultado no outro* ou, para ser mais exato, num 'outro coletivo', conforme a expressão clássica de G. H. Mead (1982)" (TARDIF, 2014, p. 120, grifo nosso).

Na sequência, Honneth vai estabelecer uma série de condicionantes apresentados por Mead sobre as fases que a criança vivencia junto à mãe – seu primeiro destino de objetificação, sua experiência introdutória frente a um *outro* que será, posteriormente, entendido como modelo para um potencial *outro generalizado* –, no processo rumo à individuação.

O objetivo de Honneth, ao descrever o passo a passo dessas fases, é indicar a evolução geral do quadro de total dependência de um sujeito, visto na condição de eu (o bebê recém-nascido e em crescimento) em relação à sua mãe, para o ponto em que amadurece sua capacidade de apropriação do contexto social, moral e normativo de sua comunidade de valores.

Nesse processo de evolução da consciência, o bebê ultrapassa a fase primária de *simbiose*, que se caracteriza como o momento em que entende sua mãe como um objeto de sua posse exclusiva, ao seu inteiro e total dispor, e sobre quem o bebê julga exercer onipotência frente ao atendimento imediato de todas as suas necessidades biológicas mais básicas de sobrevivência, graças ao instinto materno pós-parto.

Em seguida, com o passar do tempo, o "Eu" bebê se defronta com a realidade de perda do controle absoluto que julgava exercer sobre a mãe, resultante do fato de a mãe voltar a se relacionar socialmente, a começar com a presença de pessoas mais próximas da família e de, gradualmente, ir retomando sua vida, segundo os demais papéis sociais que exerce – esta fase do processo, segundo Mead, tal como compreendido por Honneth, é marcado pela mudança de comportamento do bebê em reação ao "afastamento" da mãe, e o bebê inicia um processo de "destruição" contra a genitora, processo que indica sua insatisfação com a perda do poder sobre ela.

O recurso de um *objeto transicional* faz, então, com que o bebê transfira para um brinquedo [ou para uma fronha ou para algo que atue como objeto de estima incondicional sobre o qual o bebê julga voltar a exercer pleno domínio], sua atenção de posse. Nessa fase, defende Mead, se a mãe conseguir interpretar positivamente e suportar as agressões do bebê com equanimidade, se formará nele o edifício da segurança emocional. Isso porque, com o tempo, o bebê poderá reconhecer a mãe como alguém que joga o rol de seu primeiro *outro* no processo de reconhecimento intersubjetivo, alguém que o acompanhará na vida adulta, inclusive intervindo diretamente em sua capacidade de estar só, por ter se sentido amado incondicionalmente nesta fase da infância.

Esta transição, continua Honneth (2009), é importante porque marca o registro do Amor como primeiro padrão de reconhecimento intersubjetivo, o que, para Mead, vai ser entendido

como a expressão de um autorrespeito gerado em consequência da "formação de uma confiança emocional nas próprias capacidades" (Ibid., p. 138). Tal confiança, pois, virá como resultante de o bebê saber-se amado incondicionalmente pela mãe, após o processo de simbiose, "destruição" e uso do objeto transicional [de afeto e posse] haver sido superado pela criança. Assim, pois, o Amor se justifica como primeira instância a ser vencida rumo ao processo de normatividade que leva à eticidade, como etapas do reconhecimento intersubjetivo explicado por Honneth.

Lembramos que o processo vivenciado na descrição citada indica o movimento feito entre bebê e mãe, na condição ilustrativa de um "eu" diante de seu "outro" [defrontante], na qual se estabelece o processo em que as pretensões de individuação e, com elas, de ampliação de direitos e de sua liberdade individual, são confrontadas com o crescimento de uma vontade global internalizada, em que se evidencia a generalização das normas sociais. Assim é que, para Mead, a autorrelação prática está inserida numa tensão entre a vontade global internalizada e as pretensões da individuação, tensão que, por sua vez:

- Conduz a um conflito moral entre o sujeito e o seu ambiente social;
- Indica a existência de uma vontade comum que controla a própria ação, até mesmo como norma interiorizada;
- Mostra que é a existência do "Me" que força o sujeito a se engajar, no interesse de seu "Eu", por novas formas de reconhecimento social;
- Revela que o sujeito sente em si impulsos para agir, de cuja realização ele se vê impedido pelas normas rígidas de seu meio social;
- Evidencia, segundo Mead, que, sob esse padrão evolutivo, o processo de civilização seguiu uma tendência à "liberação da individualidade";
- E destaca que, por "autorrealização", Mead entende o processo em que um sujeito desenvolve capacidade e propriedades de cujo valor para o meio social ele pode se convencer, com base nas reações de reconhecimento de seu parceiro de interação (Honneth, 2009).

Isto posto, passamos à revisão de como Mead, em consonância com Hegel, encara a formação do segundo padrão de reconhecimento intersubjetivo, o Direito. Neste ponto,

Honneth indica que aquilo que para Hegel era um conceito apenas genérico de "direito", como segunda etapa evolutiva da eticidade, a partir de Mead, toma um ar de complementaridade teórica e aprofundamento objetivo com a ideia do "outro generalizado". Isso porque:

> [...] reconhecer-se reciprocamente como pessoa de direito significa que ambos os sujeitos incluem em sua própria ação, com efeito de controle, a vontade comunitária incorporada nas normas intersubjetivamente reconhecidas de uma sociedade. Pois, com a adoção comum da perspectiva normativa do "outro generalizado", os parceiros da interação sabem reciprocamente quais obrigações eles têm de observar em relação ao respectivo outro; por conseguinte, eles podem se conceber ambos, inversamente, como portadores de pretensões individuais, a cuja satisfação seu defrontante sabe que está normativamente obrigado. Porém, uma vez que o sujeito partilha necessariamente as capacidades vinculadas a isso com todos os seus concidadãos, ele não pode se referir positivamente ainda, como pessoa de direito, àquelas propriedades suas em que ele se distingue justamente de seus parceiros de interação; para tanto se precisaria de uma forma de reconhecimento mútuo que propiciasse confirmação a cada um não apenas como membro de uma coletividade, mas também como sujeito biograficamente individuado. Mead coincide com Hegel também na constatação de que a relação jurídica de reconhecimento é ainda incompleta se não puder expressar positivamente as diferenças individuais entre os cidadãos de uma coletividade [e nessa ideia consiste o gérmen do terceiro e último padrão de reconhecimento, a solidariedade] (Ibid., p. 138-139, grifos nossos).

Após a apresentação de tais conceitos-chave, com os quais Honneth sustenta epistemologicamente a transição para uma linguagem pós-metafísica dos pressupostos hegelianos sobre o reconhecimento, entendemos que também cabe em nossa investigação a aplicação dessa perspectiva sobre os processos de exclusão que indicam a falta de reconhecimento de pessoas com deficiência em processo de escolarização formal no Brasil, o que suscita as seguintes questões para uma análise posterior:

- Estariam as pessoas com deficiência sendo submetidas à imagem de um "outro generalizado" compatível com sua autoimagem social?

- Como a dignidade vem sendo atrelada a essas pessoas, considerando suas particularidades e singularidades em razão da deficiência?

- Os direitos sociais a elas consignados estão sincronizados com um possível autorrespeito?

- E que repertório axiológico compõe a "consciência do próprio valor" quando se trata de lidar com os direitos de pessoas com deficiência, nas mais diversas e múltiplas configurações que a condição de deficiência pode assumir?

Tendo como respaldo esse quadro referencial, de cujas categorias vão saltar os padrões de reconhecimento intersubjetivo já mencionados por Hegel, a seguir, nos dedicaremos a apresentar de que forma Honneth estrutura as relações sociais de reconhecimento, considerando também os avanços que formulou com base em lacunas deixadas por Hegel e Mead quanto à designação de possíveis patologias sociais ou equivalentes negativos associados à ausência dos três padrões de reconhecimento intersubjetivo.

3.3.2. Acessando o território da gramática moral honnethiana para o reconhecimento intersubjetivo: indícios de um possível repertório axiológico?

O quadro referencial do reconhecimento honnethiano, desenhado segundo do horizonte teórico inicialmente desenvolvido por Hegel, e influenciado pelos aspectos psicológicos oriundos da leitura de Mead, parte da noção de que as experiências de desrespeito vividas pelos indivíduos marginalizados ou excluídos revelam patologias sociais[68] que, por sua vez, indicam lacunas de reconhecimento identificadas em três dimensões intersubjetivas que vão da esfera familiar à comunitária.

Portanto, Honneth (2009, p. 213-214) explicita que:

> [...] É do entrelaçamento interno de individualização e reconhecimento, esclarecido por Hegel e Mead, que resulta aquela vulnerabilidade particular dos seres humanos, identificada com o conceito de "desrespeito": visto que a autoimagem negativa 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 (HONNETH, 2009, p. 213-214, grifo nosso).

Assim, assumimos a importância de dar visibilidade a uma dada estrutura gramatical que, do mesmo modo que expõe aspectos das experiências de desrespeito vividas pelas pessoas, em sua luta por reconhecimento intersubjetivo, também pretenda anunciar, ainda que empiricamente, o vislumbre de possíveis destinos de remediação, de itinerários que abarquem sentimentos morais ou correspondentes emocionais íntimos de reforço positivo.

[68] Honneth (2015a) faz importantes considerações sobre tais patologias no artigo *As enfermidades da sociedade: aproximação a um conceito quase impossível*, no qual alerta para a necessidade de uma reconstrução crítica capaz de auxiliar na compreensão da sociedade como uma entidade orgânica, que permite um uso não redutor da ideia de "patologias sociais".

Apesar de tal afirmação, sabemos que Honneth não elaborou um repertório direcionado, ou seja, não se dedicou a investigar demandas de reconhecimento específicas a grupos vulneráveis determinados. Isso porque, para ele, é do interior de cada grupo que deverão despontar as estratégias específicas capazes de iluminar o caminho a ser percorrido em suas lutas por reconhecimento.

Honneth (2009) discorre longamente sobre os conteúdos presentes no que denominou de "estrutura das relações sociais do reconhecimento", permitindo ao leitor de sua obra compreender que o que chamou de gramática moral envolve subcategorias de interpretação passíveis de análise segundo diferentes óticas, tais como a psicológica, a antropológica, a sociológica e a filosófica.

Contudo, antes de adentrarmos nos elementos que compõem tal estrutura gramatical, nos chamou atenção o fato de Honneth assumir o termo "moral" como qualificador de sua gramática do reconhecimento. Não estaria, com isso, reduzindo a noção de eticidade, por exemplo, aplicada ao terceiro padrão ou dimensão de sua teoria, da solidariedade/eticidade?

Nessa direção, vale a pena destacar um trecho da entrevista[69] que realizamos com Axel Honneth em maio de 2017, quando de nossa participação como ouvinte em curso ministrado na Universidade de Cambridge:

> **Lívia –** [...] por que adjetivar essa gramática de moral? Isso não reduziria a noção de eticidade, aplicada, por exemplo, ao terceiro padrão de reconhecimento intersubjetivo (a solidariedade)? O moral reduz o conceito de ético? Qual é, então, a relação de moral com eticidade? E, ainda: já que há uma cisão entre direito e moral, como entra a questão da moralidade no reconhecimento?
>
> **Axel Honneth –** Oh, essa é uma questão complicada: moral e ética. Existem tantas definições diferentes... e o que é ética? Eu sempre achei que moralidade é um conceito muito estreito porque quando se fala sobre autonomia, sempre há algo em nossa mente... e, então, você "alcança" formas sobre como viver. E isso não é para simplificar o que as obrigações são. Então, ética é mais sobre como viver juntos, em comunidade, e moralidade é mais sobre como as obrigações são. [...] Então, eu prefiro falar sobre ética. Quando eu falei da gramática moral eu estava usando uma noção mais ampla, de moralidade não estreita. [...]. Eu poderia ter usado também a noção de gramática ética sobre conflitos próprios.
>
> **Lívia –** Esta é uma questão crucial [que impacta diretamente, em minha investigação,] sobre o reconhecimento pensado a partir da educação.

[69] A entrevista traduzida pode ser encontrada no Apêndice D. Ela se deu durante o evento *The John Robert Seeley Lectures*, realizado em quatro noites do mês de maio de 2017 na Universidade de Cambridge, Inglaterra, quando Axel Honneth apresentou o percurso do reconhecimento através de três contextos históricos e seus respectivos autores: no contexto britânico, Hume, Smith e Mill; no francês, Rousseau e Sartre; e no alemão, Kant, Fichte e Hegel (Anexo 2).

> **Axel Honneth –** Certo. Eu acho que educação tem mais a ver com ética do que com moralidade pura.
>
> **Lívia –** Sim, porque existem muitas moralidades...
>
> **Axel Honneth –** Sim. Sim. Claro. Dependendo do contexto, da idade... Dependendo do que você quer dizer [e considerar] como moralidade.
> [...] Você pode usar um sentido categórico quando fala que moralidade são os sistemas atuais de comportamento moral nas pessoas, ou poderia ser que ética ou moralidade são como Kant as estava usando. Ela é apenas a lei moral. Ela é uma só ideia de moralidade e ela é sempre a mesma. Então, essa é uma questão complicada.
>
> **Lívia –** Sim. Em minha opinião, ao tratar desse assunto, considerei que Kant buscava um caminho único para tentar resolver problemas genéricos.
>
> **Axel Honneth –** Sim. E isso não é possível neste caso. Ele tem um entendimento muito abstrato, eu diria (HONNETH, 2017, Comunicação Pessoal).

Tal compreensão sobre a moral kantiana, aplicada à questão do reconhecimento intersubjetivo, já havia sido assinalada por Honneth em *Luta por reconhecimento*, quando afirmou que:

> Na tradição de Kant, geralmente se entende hoje por "moral" o ponto de vista que permite demonstrar a todos os sujeitos o mesmo respeito ou considerar seus respectivos interesses da mesma maneira, de modo equitativo; mas uma semelhante formulação é estreita demais para que se possa incluir todos os aspectos que constituem o objetivo de um reconhecimento não distorcido e deslimitado. Por isso, antes de toda explanação relativa ao conteúdo, é preciso clarificar primeiramente o *status* metodológico que reivindica uma teoria normativa que deve descrever o ponto final hipotético de uma ampliação das relações de reconhecimento; parece-me correto falar aqui de uma concepção formal de vida boa ou, mais precisamente, de eticidade. Só essa justificação metodológica permite, num segundo passo, retomar mais uma vez as intenções de Hegel e Mead, a fim de traçar a ideia de uma relação de reconhecimento pós-tradicional; o conceito desta tem de conter todos os pressupostos interpretativos que hoje precisam estar preenchidos para que os sujeitos se possam saber protegidos nas condições de sua autorrealização (HONNETH, 2009, p. 269-270, grifo do autor).

Considerando o exposto, então, entendemos que ao se referir ao termo gramática moral, Honneth está querendo transmitir as qualidades éticas que permitem construir uma comunidade de convivência solidária, pautada em valores que desvelem as capacidades individuais em um ambiente que os absorva e reforce sua expressão.

Interessa-nos, no entanto, perceber de seu repertório se pode propulsar pedagogicamente, no esteio de nossas intenções investigativas, desdobramentos teórico-práticos para pensarmos a dinâmica estabelecida na formação docente de licenciandos em Pedagogia, tendo como horizonte específico o alcance das práticas pedagógicas mediante as

demandas de inclusão de estudantes com deficiência em processo de escolarização formal em instituições regulares da Educação Básica.

A estrutura das relações sociais do reconhecimento, construída por Honneth na intenção de elucidar tais diagnósticos, também não se atém a um universo sumamente particular de vulnerabilidade individual; antes, ela considera que as expressões de desrespeito individual devem ser passíveis de generalização, isto é, de serem elevadas à conta de uma semântica coletiva, o que entendemos validar os nossos propósitos nesta tese, já que, assim como a gramática moral do reconhecimento honnethiano, também as barreiras atitudinais praticadas contra os sujeitos com deficiência consideram a natureza generalizante de seus efeitos nocivos.

Logo, como é possível observar no quadro abaixo, além das formas de reconhecimento e de suas consequentes formas de desrespeito (ou equivalentes negativos do reconhecimento), são apresentadas dimensões outras que se incorporam à gramática moral honnethiana:

Tabela 2: Estrutura das relações sociais de reconhecimento[70]

Modos de reconhecimento	Dedicação emotiva	Respeito cognitivo	Estima social
Dimensões da personalidade	Natureza carencial e afetiva	Imputabilidade moral	Capacidades e propriedades
Formas de reconhecimento	**Relações primárias (amor, amizade)**	**Relações jurídicas (direitos)**	**Comunidade de valores (solidariedade)**
Potencial evolutivo	--	Generalização, materialização	Individualização, igualização
Autorrelação prática [resultantes do reconhecimento]	Autoconfiança	Autorrespeito	Autoestima
Formas de desrespeito	**Maus-tratos e violação**	**Privação de direitos e exclusão**	**Degradação e ofensa**
Componentes ameaçados da personalidade	Integridade física	Integridade social	"Honra", dignidade

Fonte: Honneth (2009, p. 211, grifos nossos).

[70] Entre as referências utilizadas por Honneth (2009) para a composição da Tabela 2, destacamos os **estudos de Donald Winnicot** sobre Psicologia Infantil, nos quais estabeleceu as fases do desenvolvimento psíquico da criança; **a história do direito** (do século XVII, a noção de liberdade, do século XIX, os direitos políticos de participação, e do século XX os direitos sociais de bem-estar); e **a aceitação recíproca das qualidades individuais**, em relação aos valores cambiantes das comunidades em cada época.

(a) Sobre as relações primárias do reconhecimento intersubjetivo: refletindo sobre o Amor e a possível derivação de um repertório axiológico inclusivo

Fundamentados nesse quadro categorial, é possível verificar que o autor estabelece relações de correspondência entre as experiências primárias de amor e amizade, por exemplo, com a natureza carencial e afetiva[71], o que envolve, por sua vez, a compreensão da indispensabilidade da dedicação emotiva, sem a qual o sujeito em busca de reconhecimento, em primeira instância, se veria propenso a ser vítima de maus-tratos e violação, o que estaria vinculado diretamente a ameaças à sua integridade física e, consequentemente, poderia atrair danos duradouros[72] à sua autoconfiança.

O autor diz fazer todo sentido para ele "[...] partir de um tipo de desrespeito que toca a camada da integridade corporal de uma pessoa" (Ibid., p. 214), considerando que os maus-tratos práticos [físicos, neste caso] representam a espécie mais elementar de rebaixamento pessoal. Ilustrativamente, traz como exemplos a tortura e outras práticas violentas que são infligidas sobre alguém, fazendo-o duvidar da livre disposição sobre o próprio corpo.

Tal descrição nos fez recordar da popular palmada que, em nossa cultura brasileira nordestina, costuma ser considerada uma advertência leve dada pelos adultos como forma de impor sua "autoridade" sobre as crianças. Em outros casos, mais além da palmada, tapas no rosto, puxões de cabelo ou de orelha, empurrões, beliscões, surras "com ou sem cinto", fazem parte do cotidiano de diversas famílias, que justificam tais ações como corretivas e disciplinadoras, a fim de evitarem um "mal maior".

Mas até que ponto essas práticas podem promover sentimentos de indignificação? Seriam, em algum grau, disparadoras de dúvidas sobre a certeza do afeto genuíno dos pais ou das figuras de autoridade substitutivas? Quando as ações violentas práticas podem ser consideradas maus-tratos e comprometer o processo de reconhecimento? E se forem aplicadas sobre crianças suscetíveis a outras experiências carenciais combinadas, como aquelas em situação de rua, ou as deixadas em orfanatos e lares alternativos após a perda repentina de um ou dos dois pais, ou, ainda, aquelas entregues para adoção porque seus progenitores assim o decidiram ou se viram compelidos a fazê-lo; por terem sido vítimas de abusos sexuais ou por

[71] Nesta fase, propulsada pelo instinto de sobrevivência.

[72] Apesar de, no quadro em tela, Honneth não preencher o campo "potencial evolutivo" referente às relações primárias de amor e amizade, entendemos que pedagogicamente há fatores preocupantes que podem afetar sobremaneira o desenvolvimento da personalidade infantil se uma criança for exposta a experiências que atentem contra a sua necessidade primária de afeto; inclusive, alguns danos podem se tornar permanentes e irreversíveis, chegando a reverberar por toda a vida adulta.

serem filhas biológicas de mães muito jovens que se sentiram incapazes de assumi-las social e afetivamente?

No caso das pessoas com deficiência, também há dados estatísticos sobre situações de violência sofridas na infância e em outras fases.

Matéria virtual publicada pela Agência Brasil, na coluna de Direitos Humanos, afirma terem sido registrados, só em 2018, mais de 11,7 mil casos de violência contra pessoas com deficiência, 0,6% a mais que o registrado no ano anterior.

Entre os agressores/violadores, os irmãos aparecem como os que mais cometem violência, com 19,6% das queixas, seguidos por mães/pais (12,7%) e filhos (10%). Outras variáveis estatísticas também compõem este quadro, como a violência praticada contra pessoas por tipo de deficiência: mental (64%), física (19%), intelectual (7,9%), visual (4%) e auditiva (2,5%)[73].

A versão traduzida para o português do Relatório Mundial sobre a Deficiência, oriundo de publicação da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2011), afirma que:

> A deficiência é uma questão de direitos humanos porque:
> [...] - As pessoas com deficiência estão sujeitas a violações da sua dignidade, por exemplo, quando são sujeitas a violência, abuso, preconceito, ou desrespeito devido à sua deficiência;
> - Algumas pessoas com deficiência perdem sua autonomia, por exemplo, quando estão sujeitas à esterilização involuntária, ou quando são confinadas em instituições contra sua vontade, ou quando são vistas como legalmente incompetentes devido à sua deficiência (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012, p. 9).

O mesmo relatório aponta que pessoas com deficiência estão mais sujeitas à violência que as demais:

- Nos Estados Unidos da América, os índices revelaram um crescimento de violência cometida contra pessoas com deficiência de 4 a 10 vezes maior que entre aquelas sem deficiência, bem como de abusos sexuais cometidos contra homens e mulheres internados com deficiência intelectual, parceiros íntimos e adolescentes;

- a tríade violência-*bullying*-abuso é, ainda, destacada como tópico específico do relatório, alertando para as variadas formas de violência que os estudantes com deficiência

[73] Cf. http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-06/mais-de-117-mil-pessoas-com-deficiencia-sofreram-violencia-em-2018.

costumam sofrer nas escolas por parte de professores, funcionários e outros alunos, situação que concorre para que alguns estudantes prefiram as escolas especiais ao invés das regulares, onde são aventadas práticas inclusivas (Ibid., p. 224).

Além disso, é possível ler no sítio virtual da ONU que:

> Mulheres e meninas com deficiência são particularmente vulneráveis a abusos. Pessoas com deficiência são mais propensas a serem vítimas de violência ou estupro, e têm menor probabilidade de obter ajuda da polícia, a proteção jurídica ou cuidados preventivos (A ONU E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA *In:* https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/).

No caso das crianças, especialmente, tendemos a relacionar as experiências de abuso e violência à não capacidade de verbalizarem eficientemente ou de não terem sua integridade física e emocional respeitadas *a priori*, tanto por serem crianças e por não poderem se proteger diante de agressões de adultos, ou talvez até mesmo de outras crianças, quanto por apresentarem, em alguns casos, expressões atípicas, involuntárias, como retardos, estereotipias, convulsões, baixa audição ou surdez, baixa visão ou cegueira, autismo etc., cujas características, a depender do contexto cultural, podem ser interpretadas como mau comportamento deliberado, afronta e rebeldia.

Por exemplo, ao não responder diante de um chamado sonoro, uma criança com baixa audição ou surdez pode ser considerada indiferente à autoridade; já uma criança autista, centrada em seu próprio universo experiencial e simbólico, pode não corresponder às expectativas afetivas de seus pais, ou às expectativas de seus professores, ao não se envolverem como esperado em tarefas escolares; ou, ainda, ao se eximirem do contato físico, por exemplo, defendendo-se, por vezes, "agressivamente", ou mantendo-se completamente em silêncio e sem estabelecer nenhum contato visual. Entre tantos outros exemplos que poderiam acarretar conclusões precipitadas, a criança ou jovem autista poderia se ver exposta/o a barreiras atitudinais desencadeantes de possíveis reações violentas.

Em *Reificação: Um estudo de teoria do reconhecimento,* Honneth (2018) discorre um pouco sobre essa questão do autismo, no interesse de buscar compreender sobre o fenômeno das abstrações cognitivas e a aparente ausência de sentimentos na comunicação com o outro, fatores que vêm sendo alvo de novas investigações científicas por referentes citados por ele:

> Provavelmente foi a comparação empírica com crianças autistas que permitiu a tais investigações desenvolver uma maior sensibilidade para os componentes afetivos presentes nos processos de interação da primeira infância: pois, no geral, constatou-se que a principal causa de surgimento do autismo consistia no fato de diversas barreiras[74], que na maior parte das vezes são constitutivas, impedirem um sentimento de vínculo da criança com suas pessoas primárias de referência (Ibid., p. 64).
> [...] diferentemente das abordagens cognitivistas, Hobson e Tomasello defendem que a criança não pode efetuar todos esses passos interativos de aprendizagem se não tiver desenvolvido antes um sentimento de vínculo com sua pessoa de referência. [...] Já fazendo uma ponte com meu próprio tema, Martin Dornes resumiu os resultados desse esclarecimento do autismo com base nos sentimentos e afetos: porque a criança autista "não é receptiva com respeito aos sentimentos[75], ela permanece fechada em seu próprio mundo e não conhece outra perspectiva. Ela não vê, ou, melhor dizendo, ela não *sente* que expressões faciais, movimentos corporais e gestos comunicativos exprimem atitudes [...]" (HONNETH, 2018, p. 66, grifo do autor).

Na sequência, ele menciona trecho da *Minima Moralia*, em que Adorno afirma que "um ser humano se torna um ser humano [...] somente ao imitar outros seres humanos" (Ibid., p. 67); ou seja, se aplicarmos essa máxima ao universo de pessoas com certas características de deficiência, síndromes ou transtornos, por exemplo, como no caso do autismo, o processo de reconhecimento intersubjetivo pode ficar sensivelmente comprometido, especialmente por ser atravessado por experiências de desrespeito motivadas também por barreiras atitudinais.

Similarmente, uma criança cega levará mais tempo que uma criança vidente para aprender que, à certas expressões faciais e corporais, que podem apenas ser detectadas pelo sentido da visão, correspondem certas respostas, comportamentos e convenções sociais; a depender da situação em que se encontre, seu comportamento impassível diante de tais estímulos visuais, que não puderam ser captados, poderia lhe render reações negativas por parte do outro, motivadas por barreiras atitudinais deste outro que, certamente, influenciariam no reconhecimento da pessoa com deficiência, em seu reconhecimento como sujeito de valor moral para a sua comunidade de referência[76].

Logo, tais atitudes de barreira (terminologia adotada pela OMS, 2011) ou barreiras atitudinais que culminam em julgar, por exemplo, que a pessoa com surdez ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não atende a um chamado, deliberadamente, demonstra que não

---

[74] Com tais barreiras, neste caso, o autor se refere às características constituintes do *modus operandi* do próprio autismo, ativa ou reativamente ao contexto, a depender do tipo de transtorno e de seu grau de severidade. Nesse sentido, não as confundamos com barreiras atitudinais.

[75] Aqui, compreendemos que não falta a crianças autistas, necessariamente, receptividade aos sentimentos, como afirmou a referência citada, mas sim a certas formas de *expressão* de tais sentimentos.

[76] A comunidade de referência, aqui alertamos, não é formada unicamente por pessoas também com deficiência. Pensar que pessoas com deficiência apenas interagem ou são afeitas ao trato com aqueles que têm as mesmas características de deficiência seria cometer um equívoco baseado em barreiras atitudinais, a exemplo daquela em torno de **Estereótipos**.

houve compreensão por parte de seu interlocutor sem deficiência (um outro generalizado) sobre a singularidade e especificidade daquela com deficiência ou transtorno etc.

Poderíamos identificar, apenas com base nesses exemplos, a presença de algumas barreiras atitudinais[77], a saber:

- **Ignorância** (desconhecer as potencialidades da pessoa com deficiência);

- **Efeito de Propagação ou Expansão** (supor que uma dada deficiência afeta negativamente outros sentidos, habilidades ou traços da personalidade);

- **Negação** (desconsiderar a presença da deficiência na pessoa e, consequentemente, suas características derivadas);

- **Padronização** (considerar que toda pessoa com deficiência terá os mesmos comportamentos, responderá da mesma forma aos estímulos dados), o que, por si só, indica a incapacidade de perceber a pessoa com deficiência que tem diante de si como um indivíduo único, particular, *sui generis*;

- **Piedade** (aqui, possivelmente vinculada à natureza carencial e afetiva demandada pelo bebê com deficiência). Considerando os casos registrados na literatura, de **Rejeição[78]** [outra barreira atitudinal] a bebês e crianças após os pais e familiares tomarem conhecimento de suas características de deficiência, inferimos que esses sujeitos poderiam se ver potencialmente afetados na dimensão gramatical da autoconfiança.

De forma ilustrativa, Werneck[79] aborda esse comportamento no famoso texto *Filhos reais ou virtuais?*, do qual destacamos:

> [...] E o que acontece quando o bebê real é muito, muito diferente do bebê desejado? Nem pior nem melhor, apenas muito diferente. E se o recém-nascido não tiver nada de lindo ou de saudável (na concepção mais comum, mesmo que dúbia, deste vocábulo)? Que mancha enorme e avermelhada é aquela bem na face do bebezinho? E se ele chegar sem um dedinho, for prematuro, precisar se operar com urgência, t[iv]er uma disfunção qualquer? Uma alteração genética? Nestes casos, perderá sua humanidade? Desânimo, susto, medo, choque. Incentivados por toda a vida para receber filhos virtuais, é natural que os pais sintam dificuldade em lidar com este filho real. Culturalmente, somos ensinados a planejar o futuro de um filho-sonho. Mas ao receber nos braços um bebê com algum tipo de comprometimento seremos capazes de imaginá-lo sentado na cadeira do presidente da República? Ou ganhando o prêmio

[77] Sem corromper os sentidos originais dados por Lima e Tavares (2008), e também adotados por Guedes (2007), adequamos as descrições das classificações de barreiras atitudinais ao contexto desta investigação específica.
[78] A recusa deliberada à interação, neste caso, com o bebê ou a criança com deficiência, em razão de sua deficiência.
[79] Cf. https://www.construirnoticias.com.br/filhos-reais-ou-virtuais/

> nobel de física? Ou simplesmente - e o mais importante - sendo um cidadão (ou cidadã) e pai (ou mãe) de família produtivo(a) e feliz?
> [...] Lamentavelmente, famílias inteiras baixam imediatamente suas expectativas em relação a seus recém-nascidos reais por não conseguirem adequá-los a seus recém-nascidos virtuais. Inabilidade que tende a se replicar no relacionamento familiar, iniciado naqueles instantes. Que pena. O futuro de qualquer pessoa é inimaginável. Sem exceções, todo filho quando chega é um enigma, que nos encanta e amedronta desvendar (WERNECK *In:* https://www.construirnoticias.com.br/filhos-reais-ou-virtuais/).

Em outro momento do texto, é interessante constatar que a autora, referente no campo da Inclusão Social, está tratando de um tema de reconhecimento: "[...] O chamado momento da notícia, aquele no qual *reconhecemos* o filho que nos cabe, é um exercício que, até a nossa morte, será diário" (Ibid., grifo nosso).

Se bem é verdade que, na frase citada, o ato de *reconhecer o filho* está conotado como *assumi-lo emocionalmente como filho*, apesar de ele não suprir momentaneamente as expectativas, o que denota a presença, entre outras, das barreiras atitudinais de **Rejeição**, **Baixa Expectativa**, **Inferioridade** e **Percepção de menos-valia**[80], também é válido afirmar que, ao se saber mãe ou pai de uma criança com características [geralmente permanentes] indesejadas, a *dedicação emotiva* requerida, sobretudo à mãe, decorrente da natureza carencial e afetiva da criança com deficiência (primeiro por ser criança) poderá ser minguada, prejudicada na interação com o bebê e dificultar o curso normal de seu reconhecimento amoroso.

Aqui, fica mais visível a relação estabelecida entre o paradigma da inclusão e o do reconhecimento. Vejamos: o *momento da notícia* é aquele temível momento em que os operadores da saúde, geralmente médicos ou enfermeiros, informam aos pais de uma criança recém-nascida que ela possui algum tipo de deficiência.

Buscaglia (2002, p. 33), no clássico *Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento*, descreve um diálogo comum estabelecido entre médico e mãe no momento da notícia:

---

[80] Adaptado de Lima e Tavares (2008): **Baixa Expectativa** (associar crianças com deficiência a atividades mecânicas, repetitivas, com baixo nível de exigência; considerar antecipadamente, no caso de um estudante com deficiência, que ele não conseguirá interagir numa sala de aula de escola regular, por exemplo; deixar de estimular suas inteligências múltiplas, habilidades, capacidades e preferências em razão das baixas expectativas); **Inferioridade** (aqui, as baixas expectativas podem ser geradas como consequência, já que a barreira atitudinal de Inferioridade tem um viés de diminuição *a priori*: a criança com deficiência é considerada, de fato, inferior que outra sem deficiência); **Percepção de menos-valia** (avaliação depreciativa da capacidade; sentimento de que a criança com deficiência não poderá ou só poderá em parte).

> [...] Quando o marido finalmente apareceu, o sofrimento no seu rosto era óbvio para ela. [...] O médico o acompanhava e seu rosto era mais incompreensível ainda. Parecia estar perdido entre a falsa confiança e a confusão. Seus primeiros temores tiveram resposta.
> O bebê não estava morto.
> *Qual o problema, então?*
> Complicações.
> *Que complicações?*
> Falariam sobre isso mais tarde, quando ela estivesse mais forte. Mas ela não deveria se preocupar.
> *Não deveria se preocupar! É claro que se preocuparia! Que complicações?*
> Seu bebê nasceu com uma deficiência.
> *Meu Deus! Que espécie de deficiência?* (Tentando controlar lágrimas de pânico.)
> Um tipo de problema neurológico que levaria à paralisia.
> *Qual a gravidade?* (Engolindo o grito de dor.)
> É impossível de se determinar agora.
> *A criança vai ficar bem?* (Mais lágrimas.)
> Precisará de cuidado intensivo.
> *Posso vê-lo?*
> Agora, não. Mais tarde. Descanse.
> *Descansar! Oh, meu Deus!*
> [...] Para alguns, essa descrição pode parecer um exagero dramático, mas ela se repete diariamente nas enfermarias de maternidades em todo o mundo (BUSCAGLIA, 2002, p. 33).

Todo esse desdobramento que apresentamos se refere a possíveis situações em que a pessoa com deficiência, por exemplo, quando criança, pode não ser considerada por alguém sem deficiência como um sujeito digno de reconhecimento, em razão de apresentar uma deficiência.

Ora, neste caso, nos parece que recai sobre o sujeito do reconhecimento, se ele for alguém com deficiência, equivalentes negativos de sujeição ao desrespeito potencialmente multiplicados e, consequentemente, maior exposição aos sentimentos morais mencionados por Honneth. Isso porque, além de ter de lidar com as questões genéricas implicadas na luta por reconhecimento, ainda precisará driblar as barreiras atitudinais que potencializam os efeitos de marginalização e exclusão sociais.

(b) Sobre as relações jurídicas do reconhecimento intersubjetivo: apontamentos sobre o Direito e a possível derivação de um repertório axiológico inclusivo

Passando agora à observação do segundo padrão de reconhecimento, *direito*, conforme explicitado na Tabela 2, somos levados a concluir que as relações jurídicas identificadas na

forma do reconhecimento, através da concessão e efetivação dos direitos, estão diretamente relacionadas à noção de imputabilidade moral, desde que o sujeito em busca de reconhecimento tenha garantido, de forma material e generalizante[81], o respeito cognitivo que, por sua vez, o protegeria de vivenciar experiências negativas de privação de direitos e exclusão, e de se ver afetado em sua integridade social, o que poderia gerar prejuízos diretos à dimensão íntima do autorrespeito.

Honneth (2009, p. 216) esclarece que:

> Se a primeira forma de desrespeito está inscrita nas experiências de maus-tratos corporais que destroem a autoconfiança elementar de uma pessoa, temos de procurar a segunda forma naquelas experiências de rebaixamento que afetam seu autorrespeito moral: isso se refere aos modos de desrespeito pessoal, infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade.
> [...] a particularidade nas formas de desrespeito, como as existentes na privação de direitos ou na exclusão social, não representa somente a limitação violenta da autonomia pessoal, mas também sua associação com o sentimento de não possuir o *status* de um parceiro de interação, com igual valor, moralmente em pé de igualdade; para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral; nesse sentido, de maneira típica, vai de par com a expectativa da privação de direitos uma perda de autorrespeito, ou seja, uma perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos (HONNETH, 2009, p. 216, grifo do autor).

Aqui, mais uma vez, notamos recair sobre a estrutura das relações em análise a questão moral mais ampla citada por Honneth em nossa entrevista.

Ao referir-se à imputabilidade moral como um dos valores de seu repertório gramatical, entendemos que o autor vincula a concessão de direitos ao sujeito do reconhecimento desde que seja ele considerado imputável moralmente. Isso quer dizer que se estabelece assim uma relação proporcional entre os direitos concedidos a este sujeito e os deveres [ou as expectativas] moralmente assignados por sua comunidade de referência, demonstrando que cabe ao sujeito que luta por reconhecimento intersubjetivo saber-se "moralmente devedor" e conduzir-se sob os auspícios da boa prática dos valores coletivamente acordados, moralmente consignados.

[81] Compreendemos que, por Generalização e Materialização, Honneth quer se referir ao fato de que um sujeito que não é atendido elementarmente em sua necessidade jurídica, isto é, que não dispõe, na condição de membro social, do mesmo acesso aos bens e direitos [humanos, fundamentais e sociais] que sua coletividade concidadã, pode se ver ferido diretamente em sua autoimagem moral, haja vista, diferentemente da denegação do amor e amizade, agora, os efeitos do não reconhecimento dos direitos gerar consequências não só restritas ao universo simbólico da pessoa, mas também físicas, expondo-a vexatoriamente a experiências de privação que poderiam repercutir em sua comunidade de valores, reforçando para ele uma autoimagem negativa.

Pois bem, este quesito merece um destaque em nossa investigação, considerando que a questão do direito ou a questão legal sempre se constituiu, no ideário das lutas por inclusão das comunidades de pessoas com deficiência, o aliado forte com o qual conseguiram assegurar, muitas vezes à custa de combinadas ações individuais e coletivas, a sua presença (acesso e permanência) em espaços sociais, tais como escolas, empresas, organismos públicos, cinemas, teatros, parques temáticos, clubes de recreação e outras estruturas de lazer e turismo.

Sem a devida correspondência legal, muito pouco se efetivou, por exemplo, no terreno das matrículas de estudantes com deficiência em instituições regulares da educação formal. Inicialmente, escolas privadas, que se viram obrigadas por lei a matricular alunos com deficiência, buscavam repassar para os pais as despesas que consideravam excedentes, como as advindas da contratação de auxiliares, da compra de materiais distintos e dos custos que relacionavam com novos investimentos na formação docente, contrariando o que preconiza o parágrafo 1º do Artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão - LBI (nº. 13.146/2015):

> § 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (BRASIL, 2015).

Entre outras leis, a LBI (BRASIL, 2015) alterou a redação da Lei Federal nº 7.853/1989, na qual se lê que:

> Art. 8º: Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:
> I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência (BRASIL, 2015).

Várias ações precisaram ser movidas nos Ministérios Públicos estaduais pelo Brasil, de ambas as partes, escolas e pais, até que se tomasse com mais calma a nova perspectiva que se desenhava, qual seja, aquela que defende o direito social dos estudantes com deficiência à educação como sendo superior ao cálculo de custos e despesas, o que vem demandando mudanças estruturais na maneira de conceber o planejamento também econômico das instituições.

No entanto, como a naturalização de tal medida requer mudança paradigmática e cultural, a problemática ainda segue e aqueles que se sentem prejudicados na efetivação de seus

direitos precisam acionar os organismos públicos de defesa para tentarem garantir os benefícios da lei.

De forma subterrânea, sabemos que o que está sendo desvelado nas disputas judiciais abertas pelas escolas privadas é um comportamento reativo baseado na crença, na cultura paradigmática de que os custos da aprendizagem escolar e social precisam ser pagos por quem os "compra" ou subvenciona[82].

Apesar de aparentemente óbvia esta proposição, sabemos que a linguagem clientelista que ainda viceja na rede privada de ensino demonstra que os valores do reconhecimento intersubjetivo, associados ao direito constitucional genuíno de uma criança ou jovem com deficiência poder gozar dos benefícios legais (humanos, fundamentais e sociais) via educação formal, em pé de igualdade com as demais crianças ou jovens de sua mesma faixa etária, teriam menor significado e importância que aqueles outros valores, os financeiros, no jogo do mercado.

Durante a entrevista, também pudemos conversar um pouco sobre este assunto:

> **Axel Honneth –** [...] eu acho que ela [a nossa intuição moral] supõe que nenhuma escola privada seja permitida porque quando você permite inclusão nas escolas privadas, isso não gera grandes efeitos [referindo-se ao contexto alemão]. Porque quando você inclui deficientes mais jovens nas escolas, aqueles que têm dinheiro vão mandar seus filhos para as escolas privadas e, então, vocês não terão o que desejam: muita integração ou inclusão.
> Este é um tópico muito difícil. Eu sou completamente contra o sistema de escola privada. Tirando as razões de que a escola deva existir para formar cidadãos, futuros cidadãos, o que significa ter a ideia de inclusão no sistema de escola pública... o que poderia supor a ausência das escolas privadas. Minhas maiores preocupações são em relação às escolas privadas.
> E nesse sistema neoliberal isso tem sido mais difícil ainda, não é? Era mais fácil há 30 anos votar contra ou a favor das escolas privadas. Mas, agora, nós vemos mais e mais permissões para as escolas privadas. E pode-se ver todos os seus efeitos, certo? Os efeitos são bem claros: os pais ricos tiram seus filhos das escolas públicas e os mandam para as escolas privadas; o que finalmente isso significa é que teremos um maior número de crianças pobres nas escolas públicas e os ricos terão nas escolas privadas. Portanto, é um tipo de sistema seletivo. Então, eu acho que um elemento central disso tudo seria que as políticas públicas lutassem contra as escolas privadas, a privatização da escola, do ensino e todas essas coisas (HONNETH, 2017)[83].

[82] Destacamos a matéria intitulada *Confederação de escolas privadas pede para STF [Supremo Tribunal Federal] banir crianças deficientes*, que aborda o conflito de entendimentos entre escolas e Estado a partir das disposições da LBI (BRASIL, 2015) sobre a proibição de taxas e pagamentos adicionais em razão de deficiência. Na matéria, fica evidente que há discordância por parte da Confederação sobre o reconhecimento do direito de estudantes com deficiência serem legalmente protegidos economicamente (https://amitafamitaf.jusbrasil.com.br/noticias/257756781/confederacao-de-escolas-privadas-pede-para-stf-banir-criancas-deficientes).

[83] HONNETH, Axel. Entrevista concedida a Lívia Couto Guedes. Cambridge, 2017. Formato mp3, 59 minutos.

Ao ser perguntado sobre o possível reconhecimento intersubjetivo que poderia ser suscitado para o grupo específico das pessoas com deficiência em fase de escolarização formal, através dos mecanismos inclusivos existentes hoje, Honneth, então, defende que é somente no contexto da formação pública que isso poderia se dar mais satisfatoriamente.

Tal defesa, assim compreendemos, se sustenta na ideia de que é na escola pública que as bases de uma cidadania democrática podem ser mais amplamente constituídas, discutidas, investigadas, analisadas, já que o cenário escolar privado, tanto na Alemanha, quanto no Brasil e em vários outros países, costuma ser marcado por práticas clientelistas dirigidas, subterraneamente, ao interesse econômico e ideológico[84].

Já na escola pública, enxergamos que os equivalentes negativos do reconhecimento intersubjetivo se manifestam de outras formas na esfera do direito, considerando que a *função social da escola* (VIEIRA e PENIN, 2002; LIBÂNEO, 2004; LÜCK, 2006), ainda que teoricamente, continua sendo amplamente defendida na rede pública, contrastando com a noção de atividade lucrativa praticada pelas escolas privadas.

Por exemplo, acreditamos que uma das formas em que a denegação do reconhecimento, via denegação do direito, se manifesta no ambiente escolar público é através dos discursos contrários à política de cotas ou reserva de vagas.

Apesar da Lei Federal nº 13.409/2016[85], que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, dois diferentes discursos ainda são correntemente observados:

- Um deles defende que a existência de cotas discrimina os que não são beneficiados diretamente (por exemplo, o sujeito branco que consegue suficiente nota nos sistemas de ingresso vestibular para garantir sua classificação no concorrido curso de Medicina de uma universidade pública, mas não consegue ser aprovado porque há sujeitos

[84] Lembramos que também é na escola privada que a laicidade, tão valiosa ao Estado democrático, se relativiza, como no caso das escolas confessionais, que deram origem ao sistema escolar privado no Brasil. Mariano (2011) apresenta reflexões úteis ao tema, no artigo *Laicidade à brasileira*: *católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública.*

[85] A Lei nº 13.409/2016 alterou o disposto na Lei Federal nº 12.711/2012, e passou a estender para pessoas com deficiência as mesmas garantias anteriormente destinadas a pretos, pardos e indígenas.

pretos/pardos/indígenas ou com deficiência ou de maior idade que ele, que assumem liderança no *ranking* de aprovação)[86];

- O outro discurso compreende que as vagas reservadas pretendem diminuir a dívida histórica que, ao longo dos séculos no Brasil, vem cristalizando a discrepância entre brancos e negros, entre pessoas com e sem deficiência etc.

Os dois discursos, convenhamos, possuem coerência aos olhos de quem busca uma vaga na universidade pública. O primeiro abre espaço para o antigo debate sobre as virtudes da meritocracia, pois boa parte daqueles que alcançam vagas na universidade pública ainda é, estatisticamente, formada por jovens de classe média e alta, brancos, sem deficiência, e, portanto, não estiveram expostos a experiências de sujeição ao desrespeito *a priori*. Neste caso, a segunda esfera do reconhecimento intersubjetivo (direito) não esteve potencialmente ameaçada, o que nos leva a concluir que tais sujeitos privilegiados não encontraram dificuldades importantes nos quesitos do respeito cognitivo, da imputabilidade moral e da integridade social, por exemplo.

Já o segundo discurso, que defende a política de cotas, precisa considerar que se trata de uma medida compensatória, socialmente referenciada, não permanente, mas necessária até que os mecanismos sociais que promovem a marginalização e a exclusão sejam, num terreno ideal, desconstruídos e deixem de fomentar novas ações de desrespeito ao direito constitucionalmente assignado.

Porém, como ainda não enxergamos, diante do horizonte sociológico e político que se desenha em nosso país, formas concretas de desvinculação entre as causas e os efeitos da configuração atual, inferimos que este sistema de discriminação positiva precisará se perpetuar por muito tempo, como mecanismo de política compensatória[87].

---

[86] Em entrevista concedida ao Jornal da Universidade de Campinas (Unicamp) em 2017, o historiador Sidney Chalhoub, que atua nesta e na Universidade de Harvard, defende a importância da política de cotas étnico-raciais na intenção de minimizar os impactos negativos gerados a partir das primeiras décadas do século XIX pelo fenômeno da escravidão. Segundo ele, "A meritocracia como valor universal, fora das condições sociais e históricas que marcam a sociedade brasileira, é um mito que serve à reprodução eterna das desigualdades sociais e raciais que caracterizam a nossa sociedade. Portanto, a meritocracia é um mito que precisa ser combatido tanto na teoria quanto na prática. Não existe nada que justifique essa meritocracia darwinista, que é a lei da sobrevivência do mais forte e que promove constantemente a exclusão de setores da sociedade brasileira. Isso não pode continuar" (https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub). Esperamos que novas investigações elucidem os efeitos nocivos do pensamento meritocrático no contexto das cotas que beneficiam pessoas com deficiência, particularmente.

[87] Tal comportamento, no entanto, precisa sempre ser acompanhado de reflexão crítica, pois há a possibilidade de que cada ação compensatória pensada em favor das pessoas com deficiência flertar com a barreira atitudinal de **Compensação**, segundo a qual se acredita que as pessoas com deficiência devem ser compensadas de alguma forma. A intenção subjacente dessa predisposição negativa é crer que é preciso minimizar a intensidade das

No entanto, tal configuração social costuma ser confundida pelos defensores do primeiro discurso (meritocrático) com assistencialismo e filantropia; também é esta mesma configuração que, infelizmente, costuma ser utilizada como moeda de manipulação por agendas partidárias de diferentes legendas políticas, de esquerda, centro e direita, ao não conseguirem ou não buscarem radicalmente a devida articulação entre as origens políticas, econômicas e comerciais neoliberais e capitalistas, e seus efeitos esperados na seara social.

É o que confirma Pagni (2019), ao perceber que:

> No caso brasileiro, em que as políticas de inclusão provêm das políticas estatais é bastante comum elas serem percebidas mais como benfeitorias do Estado do que um legítimo direito da sociedade civil e das comunidades que desejam ser reconhecidas por sua diversidade étnico-racial ou cultural, por sua diferença de gênero ou de orientação sexual e por sua deficiência. Embora tenham sido um atendimento às demandas de parte dessas comunidades e da organização da sociedade civil, essa forma de governamentalidade estatal continua sendo mesclada com uma série de valores morais (relativos à piedade de alguns desses segmentos da população, em função de sua minoridade ou de sua incapacidade) ou para aspirar princípios jurídicos no sentido de garantir uma igualdade formal entre os segmentos da população (com o intuito de lhes conceder direitos para que, por vezes, sem ouvi-los ou, mesmo, atendendo a um gesto de concessão superior que interdita sua efetiva participação) (PAGNI, 2019, p. 106).

Em ambos os casos, percebemos que há distorções conceituais[88] que demandam a continuidade de reflexões sobre quem é o sujeito que busca ser incluído, o que nos destaca a importância de seguirmos analisando quem é este sujeito não incluído (marginalizado ou

---

atividades escolares (se estudantes), laborais (se profissionais) etc., baseada na crença infundada e desconhecedora de que, por terem uma deficiência, devem receber vantagens. A linha que separa a política compensatória legítima de uma barreira atitudinal de compensação, portanto, é muito tênue e carece de nosso melhor esforço interpretativo para que não incorramos em equívocos capazes de prejudicar sua inclusão e reconhecimento. O ideal seria, então, que toda ação sobre a pessoa com deficiência tenha como medida basilar o seu envolvimento direto, excetuando-se os casos extraordinários em que ela não possa, em razão de comprometimentos severos, responder por si.
Similarmente, tal comportamento compensatório de barreira poderia acarretar em outras barreiras atitudinais, como a de **Adoração do herói** (considerar a pessoa como "especial", "excepcional" ou "extraordinária", simplesmente por "superar" as características condizentes com uma dada deficiência, ou por fazer uma atividade escolar qualquer (se estudante) ou laboral (se profissional) ou, ainda, por cuidar de seus afazeres domésticos e maternais/paternais (se mãe/pai); também pode ser evidenciada esta barreira ao sentir o impulso de elogiar, exageradamente, a uma pessoa com deficiência pela mínima ação realizada na escola, no trabalho, em casa, no grupo social etc., como se inusitada fosse a sua capacidade de viver e interagir com o grupo e o ambiente); e de **Exaltação do modelo** (usar a imagem do estudante/profissional/parceiro/colega com deficiência como modelo de persistência e coragem diante dos demais), como se sua vida e expressão como indivíduo devessem ser tomadas como modelo exemplar, algo que a separa até da humanidade que é tão natural e presente nela, assim como em toda pessoa.

[88] Citamos como distorções conceituais a dicotomia que se estabelece na relação direito/dever, quando o Estado, à despeito de registrar legalmente sua responsabilidade social perante esses coletivos vulneráveis, atua como se concedesse benfeitorias, reforçando a noção equivocada de privilégio que gera uma imagem negativa sobre os sujeitos que tentam acessar esses direitos; e também a atitude de, ao lhes "conceder" tais "benefícios", fazê-lo mobilizando barreiras, dizendo-lhes o que, o quanto e como precisam ser "auxiliados" por esse "ente filantropo".

excluído) diante das esferas do reconhecimento intersubjetivo. Pode haver, então, inclusão sem reconhecimento?

Com base nesse interesse, por exemplo, podemos visualizar a presença de várias expressões de barreiras atitudinais, as quais julgamos que, ao serem combinadas com os equivalentes negativos do segundo padrão de reconhecimento denegado, podem cercear o direito de um sujeito com deficiência na esfera privada [e também na pública, por outras questões] ser elevado à condição de alguém *capaz de formar juízo moral*, o que prejudicaria seu autorrespeito.

Logo, ao não ser considerado dessa forma, se está negando à pessoa com deficiência exemplificada o *status* de sujeito de razão, como nos ensina a teoria crítica defendida pelos intelectuais frankfurtianos, entre eles o próprio Honneth.

Concernente a essa questão, de um sujeito com deficiência buscar ser reconhecido como capaz de formar juízo moral diante de um outro generalizado, recorremos à Fassin (2018), a fim de perceber desde a perspectiva antropológica (alinhada à mentalidade pós-metafísica que, por sua vez, remete à gramática moral do reconhecimento honnethiano), como esta ciência procura conduzir-se ao se deparar com a formação do julgamento moral:

> A moral foi geralmente considerada pelos antropólogos com certa desconfiança, em razão das dimensões avaliadora e normativa a ela associadas. Se esse relativismo cultural lhes serviu de proteção contra as tentações de um universalismo conquistador, impelido no passado por projetos coloniais e, no presente, por ideologias progressistas, a análise dos fatos morais implicaria o risco, pensava-se, de fazer voltarem pela janela as formas de julgamento que, conforme se acreditava, haviam sido expulsas pela porta. Os selvagens e os bárbaros dos modelos evolucionistas, e até racistas, renasceriam então sob aparências menos repulsivas, por meio da condenação de representações e de práticas rejeitadas em nome de um direito natural, dos direitos humanos, dos direitos das mulheres ou dos direitos das crianças. Estudar a moral, e principalmente a moral dos outros, seria a partir daí correr o risco de fazer da antropologia uma empreitada moralizadora, como ela pôde sê-lo no passado. É verdade que os debates sobre o relativismo moral geraram uma confusão entre descrição de diferenças de valores entre as culturas e julgamento instaurador de hierarquias de culturas com base nesses valores (FASSIN, 2018, p. 13, grifo nosso).

Acompanhando a advertência de Fassin (2018), ratificamos a importância da percepção de uma gramática moral inclusiva, pautada no reconhecimento amoroso, jurídico e socialmente solidário, atenta à crítica reflexiva, assentada sobre a lógica humanitária e alinhada à necessária construção de acessibilidades atitudinais.

Que seria, então, reconhecer o sujeito com deficiência em seu direito social à educação formal?

Em nosso entendimento, entre outros, seria compreender que a formação da pessoa com deficiência em ambiente escolar precisa envolver outras dimensões de entendimento intersubjetivo, além do direito pelo direito, considerando que a hermenêutica jurídica está a serviço da igualdade de oportunidades; no entanto, nessa busca pela inclusão e pelo reconhecimento, há que se cuidar da necessidade de ver o outro com deficiência desde ele mesmo, sem pretender dizê-lo, interpretá-lo, defendê-lo como se a ele só restasse o lugar do entronizado, do que recebe a concessão, do que tem entrada permitida na seara dos "normais"; praticar a difícil e caleidoscópica tarefa de não dizer o outro para o outro: nem despersonalizá-lo pretendendo-o absorvido, nem exaltá-lo em sua diferença pretendendo-o "guetificado".

Igualmente, que uma vez tendo acessado o ambiente escolar formal [estamos considerando aquele regular], é de direito da pessoa com deficiência poder nele permanecer até a integralidade dos estudos. Isto é, não basta garantir o acesso, pois a permanência com qualidade é fundamental. Tal compulsoriedade, por sua vez, não prescinde da necessidade de toda a estrutura escolar ser transformada acessivelmente, o que demanda alterações de ordem concreta e abstrata, em várias dimensões[89].

Levando em conta, ainda, que de acordo com a gramática honnethiana, o sujeito pode se ver afetado em sua integridade social e, consequentemente, na dimensão do autorrespeito, é válido destacar que as barreiras atitudinais são consideradas tipificações ou classificações não exaustivas; isso significa que outros comportamentos negativos contra as pessoas com deficiência [ou contra qualquer pessoa vinculada a qualquer outro grupo vulnerável] podem revelar outras barreiras de atitude, o que pode nos conduzir a identificar novas variações para o sentimento de falta de autorrespeito pelo fato de a pessoa com deficiência vir a saber-se afetada em sua integridade social de formas muito particulares.

Isso implica dizer que acreditamos que tanto barreiras atitudinais podem promover experiências de denegação de reconhecimento, quanto o contrário, que através dos equivalentes negativos do reconhecimento, tais como os sugeridos por Honneth em sua gramática moral, podem ser elucidadas outras manifestações de barreiras atitudinais ainda não exemplificadas pela literatura ou legislação de referência.

[89] A própria LBI (BRASIL, 2015) prevê a existência de diferentes tipos de barreiras que precisam ser vencidas na luta pela transformação das estruturas sociais em estruturas sociais acessíveis. Bem antes da LBI, no entanto, vários autores já sinalizavam tipos de barreiras e de acessibilidades correspondentes (abordaremos esses elementos mais detidamente no capítulo posterior).

Refletindo sobre as tipificações já disponíveis de barreiras atitudinais, elencamos algumas que nos parecem aplicáveis ao universo da denegação do padrão de reconhecimento "direito":

- **Ignorância** (que também pode ser relacionada a desconhecer os direitos da pessoa com deficiência);

- **Medo** (ter receio de se relacionar com uma pessoa com deficiência, neste caso, estudante, pai/mãe de aluno, colega de trabalho ou membro da comunidade escolar, em razão de sua deficiência). Aqui, a barreira atitudinal de medo (ou receio) também se aplica à insegurança por fazer ou dizer algo equivocado, sem considerar que é apenas na convivência com a diversidade humana que os atores sociais irão forjando e convalidando mutuamente as estruturas sólidas sobre as quais deverão se assentar as verdadeiras práticas inclusivas que, em nosso entendimento, poderão conduzir ao efetivo reconhecimento intersubjetivo na escola (e vice-versa);

- **Rejeição** (agora, analisada sobre o segundo padrão de reconhecimento, direito, pode ser compreendida como a recusa declarada, motivada por preconceitos, estigmas, estereótipos culturalmente arraigados sobre a pessoa com deficiência, sobre os quais apenas a mudança paradigmática pessoal, estimulada pelo contexto, poderia fazer algum efeito).

Acreditamos que esta barreira atitudinal de rejeição, em específico, poderia ajudar a revelar o gérmen do reconhecimento denegado, de equivalentes do reconhecimento como a direta *privação de direitos* ou a *exclusão* do sujeito com deficiência (manifestada, talvez, sob diversas formas) das oportunidades sociais a que, ontologicamente, pela lógica metafísica que ampara o sentido da defesa da dignidade da pessoa humana, já lhe seria assegurado, sem que fosse preciso travar uma luta por reconhecimento para tanto;

- **Piedade** (que também pode ser relacionada a criar mecanismos superprotetores/sobre-compensatórios, da ordem de ações assistencialistas/filantrópicas a fim de tentar antecipar-se aos possíveis danos causados pelo reconhecimento denegado na esfera do direito). A reboque da barreira atitudinal de Piedade, destacamos aquela de:

- **Assistencialismo e Superproteção** (que, no contexto escolar, pode ser ilustrada como impedir que alunos com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, temendo que eles fracassem; ou, ainda, não permitir que explorem os espaços físicos da escola sob a justificativa de outra barreira atitudinal, o **medo** de que se machuquem; ou também não

avaliar o aluno pelo seu desenvolvimento, receando que ele se sinta frustrado com alguma avaliação menos positiva).

(c) Sobre a comunidade de valores do reconhecimento intersubjetivo: indicativos da Solidariedade e a possível derivação de um repertório axiológico inclusivo

Por fim, voltamo-nos à Tabela 2 para tratar das relações estabelecidas na esfera comunitária, em que estão previstas – de forma expectante, pelos sujeitos em luta – experiências de solidariedade através da confirmação dos valores sociais praticados coletivamente.

Honneth (2009) assegura que é nas capacidades e propriedades individuais, uma vez confirmadas por seu grupo de validação moral, que o sujeito em busca de reconhecimento se vê diante da herança de uma estima social, sem a qual não poderia ser considerado como um igual, individualmente distinguido e valorizado no grupo, e sem a qual estaria exposto a experiências de degradação moral e ofensa, sujeito a se ver impactado na noção de honra e dignidade que os outros poderiam passar a alimentar a seu respeito, e ter abalada a sua autoestima.

Aqui, de maneira a melhor compreender a transição do segundo para o terceiro padrão de reconhecimento, resgatamos o sentido dado por Honneth ao *direito*, presente nas relações jurídicas estabelecidas pelos sujeitos na esfera social.

Lembramos que o autorrespeito angariado e alicerçado nesta segunda forma de reconhecimento intersubjetivo ainda não se configura como um reconhecimento confirmado pelo outro, haja vista considerarmos que a validação e a legitimação do direito nas repúblicas democráticas, como o Brasil, não são concedidas ao sujeito em busca de reconhecimento por um outro generalizado. Neste caso, entendemos que, nas relações jurídicas, o eu e o outro estão subordinados à mesma instância estatal que os normatiza na qualidade de sujeitos moralmente imputáveis.

Ou seja, a passagem do direito para a estima social revela a transição da individualização (autonomia pessoal) para uma experiência de exposição aos outros, o que, agora, adiciona o sentimento moral de dependência em relação à comunidade de valores, aos referentes sociais que constroem e ratificam um cenário de pertencimento, o que parece estabelecer a tônica de uma integração social entre o sujeito e o grupo.

Dizemos integração porque partimos do pressuposto de que, ao lutar por reconhecimento intersubjetivo, o sujeito tem a expectativa de ser considerado como alguém de igual valor, com *status* moral equivalente ao de qualquer outro indivíduo aceito na comunidade. Porém, ainda que reconhecido nas esferas anteriores do amor e das relações jurídicas, fato é que este sujeito marcado por experiências de marginalização e exclusão, como no caso da pessoa com deficiência, não deseja mesmo *fundir-se* com o social como se, ao fazê-lo, adentrasse numa substância homogênea e perdesse a noção de sua individualidade. Isto é, em nosso entendimento, ele não pretende com isso ter sua singularidade anulada perante uma comunidade que o "aceita", pois, neste caso, estaria em busca de tolerância, e não de efetivo reconhecimento.

Também questionamos a Axel Honneth, durante a entrevista, sobre a relação entre tolerância e reconhecimento, considerando a perspectiva rousseauniana adotada por ele para construir o cenário do reconhecimento francês, no curso que ministrou em Cambridge:

> **Axel Honneth –** [...] Rousseau e muitas outras pessoas falaram sobre tolerância.
> **Lívia –** Em relação ao dito por Rousseau, [fazendo um *link* entre o reconhecimento e a inclusão], eu não considero que ele esteja no mesmo caminho da inclusão social porque imagino que, se eu necessito tolerar alguém, parto da ideia de que eu sou a referência de normalidade [e moralidade]. E se estou me comparando com outra pessoa, ao precisar aplicar a tolerância na relação com o outro [meu parceiro de interação], isto não é o mesmo que a inclusão social [ou o respeito genuíno que promove o reconhecimento].
> **Axel Honneth –** Não [não é o mesmo]. E acho que reconhecimento é mais forte que tolerância. Reconhecimento é uma atitude ativa de dar justiça ao valor, à outra pessoa. Enquanto tolerância é uma atitude negativa. Certo?
> Então, quero dizer que a tolerância é enormemente importante [...], mas não é algo que seja suficiente. Penso que é preciso mais (HONNETH, 2017)[90].

Nessa direção, quando trata das relações de solidariedade advindas do possível reconhecimento angariado pela experiência da estima social, passamos a considerar que o autor não se refere às "particularidades individuais" de toda pessoa como sendo passíveis de um interesse afetivo genuíno; ou melhor, talvez sua percepção de particularidade não abranja, por exemplo, aquelas oriundas do universo experiencial, múltiplo e diverso de pessoas com diferentes tipos de deficiência e outras características distintivas.

Se assim for, ao advogar a necessidade de enxergar o outro de forma *simétrica*, *sem graduações coletivas*, parece-nos que Honneth se mantém na defesa pela valorização de uma semântica coletiva do tipo generalizante, segundo a qual as relações de alteridade não sejam

[90] HONNETH, Axel. Entrevista concedida a Lívia Couto Guedes. Cambridge, 2017. Formato mp3, 59 minutos.

marcadamente acentuadas por diferenças extravagantes. Em suma, que a desigualdade não seja, assim, tão desigual.

Melhor, compreendemos, que aquele sujeito singular que busca a estima social, em realidade, anseia por ser valorizado tal qual se apresenta e se distingue, como único da espécie, tendo suas capacidades valorizadas e suas propriedades reconhecidas.

Ora, se para ser considerado reconhecido, consoante os preceitos gramaticais honnethianos nos fazem concluir, basta não ser um desigual, tendemos a crer que apenas a experiência da integração – e não de inclusão social – definiria o reconhecimento em sua terceira dimensão intersubjetiva: a solidariedade seria, pois, concedida aos que se esforçaram por padronizarem sua "estética" social.

Para desenvolver esta afirmação propomos a seguinte reflexão: de que, face ao sujeito *integrado*, a quem caberia se adaptar a um contexto social não transformado para receber a ele e as suas demandas específicas, há outro sujeito, o *integral* (inteiro, completo, total, que conserva suas propriedades originais)[91]. Enquanto o primeiro busca apenas ser apontado positivamente como um sujeito a mais, de quem não se enaltece nenhuma especificidade ou particularidade de maneira pejorativa em relação aos demais, o segundo, para ser efetivamente incluído, requer do contexto, da cultura, dos valores, das práticas materiais, estéticas, espirituais e políticas um olhar menos generalizado. Este denuncia, assim, que entre o eu e o outro deve haver efetiva comunicação, o estabelecimento de uma linguagem comum, o intercruzamento de suas culturas, ambas sendo consideradas legítimas e passíveis de uma convivência respeitosa, sem que nenhuma seja validada *a priori* como normalizante, normatizante e moralizadora.

Com base em tal exercício interpretativo, estaríamos, então, aventando a hipótese de que, para o reconhecimento intersubjetivo do qual decorre a estima social, o sujeito que luta por reconhecimento é apenas integrado, mas não incluído.

Consideramos isso porque, ao acessar a retrospectiva histórica que culminou com o movimento de inclusão social de pessoas com deficiência, identificamos a presença de diferentes fases conceituais que, por sua vez, estiveram esteadas em dois diferentes *modelos de abordagem* do sujeito com deficiência, o médico e o social.

[91] Cf. Dicionário Digital Caldas Aulete: http://aulete.com.br/integral.

O movimento pela Inclusão Social de pessoas com deficiência, preconizado no Brasil por volta da década de 1990, surgiu no cenário nacional como proposta de superação do então *modelo médico* pelo *modelo social* da deficiência.

Kassar (2011) afirma que, com base no modelo médico, foram registrados historicamente três tipos de comportamentos perpetuados pela sociedade em relação às pessoas com deficiência: comportamento excludente (identificado desde a antiguidade até a década de 1920); segregacionista (entre 1920 e 1940); e integracionista (entre os anos de 1950 e 1980).

Esses comportamentos foram considerados por Sassaki (2011) como fases conceituais que se amparavam na visão clínica segundo a qual restava à pessoa com deficiência a representação simbólica de paciente hospitalar, mesmo estando fora do ambiente médico.

Tal perspectiva foi aportando ao imaginário coletivo uma compreensão social equivocada, representada pela crença de que a pessoa com deficiência vale menos, tem menos potencial para aprender e trabalhar e é incapaz de se desenvolver e participar plenamente em sociedade, entre outros estereótipos e estigmas, o que deu margem à construção de várias barreiras atitudinais.

Como resultado dessa visão paradigmática, as ações sociais pensadas em favor das pessoas com deficiência geralmente não consideravam suas opiniões, sendo confundidas com políticas e práticas meramente assistencialistas e filantrópicas, implantadas para as pessoas com deficiência sem, contudo, envolvê-las nas discussões e ações concretas em prol do atendimento de suas demandas; ao serem implantadas, tais ações deixavam de ser implementadas com[92] elas, comportamento este que, se adotado, poderia gerar novos processos e compreensões a respeito de suas reais necessidades e potencialidades.

No cenário educacional da época, as políticas públicas influenciadas por esse modelo médico traçaram várias diretrizes para as escolas especiais, na tentativa de responderem às demandas de escolarização trazidas pelo expressivo número de crianças e jovens que apresentavam características sensoriais, físicas ou intelectuais consideradas atípicas para o padrão socialmente instituído (KASSAR, 2011).

[92] A esse respeito, vale destacar que os conceitos de implantação e implementação – próprios da área da gestão –, quando aplicados ao pensamento inclusivo, podem ilustrar as diferenças existentes entre os modelos médico e social da deficiência. Isso porque, enquanto a implantação de um novo processo ou ideia corresponde ao início de uma nova prática, a implementação também prevê as ações materiais que permitirão a mudança cultural necessária para sua efetivação: http://www.produzindo.net/implantacao-x-implementacao-voce-sabe-a-diferenca/.

De acordo com Mendes (2006, p. 388):

> Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com *status* minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças (MENDES, 2006, p. 388, grifos nossos).

Nesse sentido, o direito inalienável referido à criança, jovem ou adulto com deficiência encontra base na noção de dignidade da pessoa humana, amplamente defendida no Estado Democrático de Direito, haja vista, sobre ela, por ser um dos direitos fundamentais individuais, repousarem os direitos sociais constitucionalmente assignados, quais sejam: "[...] a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, bem como os direitos dos trabalhadores" (COCURUTTU, 2008, p. 26).

No entanto, apesar da defesa de tal perspectiva, é no cenário da luta que ela é efetivada, tal como afirma Rudolf von Jhering (2013, p.12-13):

> A ideia do direito encerra uma antítese que se origina nesta ideia, da qual jamais se pode, absolutamente, separar: a luta e a paz; a paz é o termo do direito, a luta é o meio de obtê-lo.
> Se, neste caso, o direito não lutasse, isto é, se não resistisse vigorosamente contra ela, renegar-se-ia a si mesmo.
> [...]
> A luta não é, pois, um elemento estranho ao direito, mas sim uma parte integrante de sua natureza e uma condição de sua ideia (JHERING, 2013, p. 12-13, grifo nosso).

Com base em tal entendimento, é possível compreender que há uma relação intrínseca entre a noção de direito, a luta pelo respeito à sua garantia e efetivação (em meio aos frequentes golpes de injustiça e desrespeito), e as ações de resistência empreendidas em favor da manutenção do direito em si mesmo. E, ainda, que tal relação é verificada nas práticas e nos discursos, sendo, pois, necessário, que no contexto educacional de formação para a democracia participativa a subjacência de tal luta seja desvelada e seus antagonistas confrontados.

Ainda sobre a história das fases conceituais sobre as quais a noção de dignidade da pessoa com deficiência se construiu ao longo do tempo, afirma Sassaki (2001) que na Integração Escolar apenas eram aceitas nos ambientes escolares aquelas pessoas com deficiência capazes de:

- **Se moldar aos requisitos dos serviços especiais separados** (na classe especial, na escola especial etc.);

- **Acompanhar os procedimentos tradicionais** (quanto ao trabalho, à escolarização, à convivência social etc.);

- **Contornar os obstáculos existentes nos ambientes físicos** (seja no espaço urbano, nos edifícios, transportes etc.);

- **Lidar com as atitudes discriminatórias oriundas da sociedade**, as quais são compreendidas como resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas socialmente construídos e alimentados;

- E também de **desempenhar papéis sociais individuais** (enquanto trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.), com autonomia, mas não necessariamente com independência.

Conforme esses critérios, estariam aptos ao sistema educacional aqueles que não demandassem, nem das instituições e nem dos profissionais, grandes mudanças estruturais, quer sejam de ordem física, metodológica, pedagógica ou cultural, e que, principalmente, pudessem conviver com o comportamento inerte de uma sociedade que se mantinha alheia às suas características e especificidades.

Pagni (2019), nos primeiros capítulos de seu livro *Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escolar*, reconstrói, também a partir da perspectiva foucaultiana, o cenário da escola que se pretende inclusiva como sendo aquele no qual ainda persistem formas simbólicas e imperativos morais que "[...] tornam cativos os sujeitos, como um princípio de sua formação ética, que o singularizam e demarcam a presença de sua vida no mundo" (PAGNI, 2019, p. 66).

Em seguida, distingue moral e ética, no âmbito das relações de poder que a compreendem, bem como as formas de violência (simbólicas ou não) que surgem a partir daí, no interesse de refletir sobre a existência de:

> "[...] excessos imperceptíveis de um olhar que se instaura e se naturaliza, na atualidade, ignorando toda a vida que resiste, como se essas vidas infames (na maioria das vezes) ou deficientes não merecessem ser vistas nem vividas, como um estado de dominação atual, [...] assim como seus efeitos sobre vários campos do saber, inclusive os da Psicologia, da Medicina e da Pedagogia (PAGNI, 2019, p. 66-67).

Tais indicadores apontados pelo autor corroboram a noção de entendimento baseada no modelo médico da deficiência, sobre o qual se assentam práticas de indignificação, mesmo que, pretensamente, tais práticas sejam ditas como remediadoras de um mal maior, a exemplo da total impossibilidade de a pessoa com deficiência desfrutar da convivência social, ainda que conviver não seja sinônimo de participar ativamente.

Compreendendo a necessidade de superação do modelo médico da deficiência e da tendência integracionista, a qual, marcadamente, admitia em seus sistemas sociais gerais uma participação apenas parcial[93] das pessoas com deficiência, destaca-se em 1990 a atuação do Brasil e de mais 154 (cento e cinquenta e quatro) países signatários na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia). Entre os propósitos dessa Conferência, discutiu-se a necessidade de se promover estratégias de longo prazo em favor da valorização das pessoas com deficiência no mundo e também defender a sua plena participação em sociedade.

Mas é através da Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais[94] – Espanha, produzida em 1994[95], que uma agenda social mais descritiva foi lançada mundialmente, permitindo que as pessoas com deficiência assumissem um lugar de protagonismo na luta por inclusão e reconhecimento sociais:

---

[93] Heloísa Lück (2006) identificou, em sua pesquisa sobre gestão democrática, a coexistência de distintos tipos de manifestação da participação.

[94] A Conferência do qual se gerou tal documento foi organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (Unesco), em 10 de junho de 1994: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

[95] De acordo com Breitenbach, Honnef e Costas (2016), duas versões da Declaração de Salamanca já foram disponibilizadas no Brasil. A primeira data de 1994, logo após o evento que culminou com a sua divulgação; e a segunda constitui uma retradução do documento, de 1997, cuja versão seria a oficialmente adotada pelo governo brasileiro e estaria disponibilizada atualmente no sítio institucional do Ministério da Educação: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Apesar de não conseguirmos confirmar esse dado, por não localizar versões distintas das supostas duas versões na *internet*, tal como as autoras também anunciam em seu artigo, comparamos trechos de citações da versão da Declaração de Salamanca que usamos à época de nosso Mestrado, e constatamos ligeiras alterações que dão a entender ter havido mudanças na tradução do documento. Exemplo disso é o próprio título da declaração que, na versão consultada anteriormente era "**Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.** Regras Padrões sobre a Equalização de Oportunidades para Pessoas com deficiências" e na versão disponibilizada atualmente pelo MEC/Inep, é "**Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**".

> 7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, grifo nosso).

Este movimento inaugurou uma nova concepção a respeito das pessoas com deficiência, oposta ao então modelo médico e em favor do modelo social da deficiência. Em decorrência desse novo paradigma, que ainda hoje coexiste com os anteriores, o termo "Sociedade para Todos", explicitado na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), fortaleceu a necessidade de os ambientes sociais gerais e as práticas sociais serem transformados para atenderem a diversidade humana, independentemente de rótulos, da presença de uma deficiência ou de quaisquer outras características (ONU, 1990).

Porém, a despeito desse movimento, no ano de 2006, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência declarou que:

> [...] não obstante esses diversos instrumentos e compromissos, as pessoas com deficiência continuam a enfrentar as barreiras contra sua participação como membros iguais da sociedade e as violações de seus direitos humanos em todas as partes do mundo (ONU, 2006).

Tal como divulgado pela Organização das Nações Unidas, a persistência das dificuldades e barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência esteia-se na histórica visão médica, a qual precisa ser superada a partir da compreensão de que a forma como a deficiência é vista evolui junto com sua comunidade de valores; ou seja, barreiras e acessibilidades, no contexto da inclusão, sinalizam a maturidade da sociedade em geral, não apenas a noção de que parte de seus membros, deslocados da "normalidade" aparente, deveria se esforçar para angariar uma dada igualização com os demais.

Nesse sentido, parece-nos que as perspectivas da inclusão e do reconhecimento encontram uma rota não necessariamente convergente: de um lado, os limites impostos à participação plena da pessoa com deficiência estão mais na sociedade que no próprio indivíduo, o que significa que, na trama intersubjetiva das relações, aquele com deficiência que não

demonstre merecer o *status* de membro estimado pelo conjunto social, não seria digno de honra e prestígio, teria sua reputação ferida diante do tecido social.

E de outro, o reconhecimento angariado pelas experiências decorrentes da estima social não necessariamente distingue as particularidades de cada sujeito em sua luta intersubjetiva, pelo menos não aquelas particularidades que superam uma certa generalidade, a qual procura normatizar a todos os membros de uma coletividade social e designá-los como sujeitos que possuem um dado potencial evolutivo de individualização e igualização.

É o que podemos depreender da seguinte afirmação de Honneth (2009, p. 278-279), ao discorrer sobre os limites dos projetos de Hegel e Mead no tocante à passagem da individualização (e consequente promoção de autonomia pessoal) para a necessidade, ou melhor, a dependência do sujeito que luta por reconhecimento em relação a um amparo coletivo:

> Novamente, foram Hegel e Mead que forneceram os argumentos decisivos de por que os sujeitos continuam a depender de um extenso horizonte de valores mesmo sob as condições da modernidade: visto que os indivíduos precisam se saber reconhecidos também em suas capacidades e propriedades particulares para estar em condições da autorrealização, eles necessitam de uma estima social que só pode se dar na base de finalidades partilhadas em comum. Todavia, ambos os pensadores não tomam esse terceiro padrão de reconhecimento na forma em que eles puderam encontrá-los empiricamente, senão que lhe dão uma guinada decisiva para o normativo; devem ser entendidos por isso somente os horizontes de valores éticos que são tão abertos e plurais que, em princípio, todo membro da sociedade recebe a possibilidade de saber-se socialmente estimado em suas capacidades. O aguçamento normativo que a categoria "comunidade de valores" experimenta dessa forma é acompanhado de duas vantagens teóricas, de cujo alcance certamente nem Hegel nem Mead tinham completa clareza: de um lado, a linha evolutiva, já desenhada na relação de reconhecimento da estima social por conter a possibilidade de uma igualização e de uma individualização mais ampla, só precisa ser alongada até o futuro, para além do presente, a fim de chegar à ideia esboçada por eles; de outro, porém, esta já está delineada em si mesma de tal modo que não admite senão valores fundadores de comunidade, estruturalmente compatíveis com as condições morais do direito moderno, isto é, com a autonomia individual de cada um (HONNETH, 2009, p. 278-279, grifos nossos).

Logo, apenas integrar, ao nosso olhar, não conduz a um reconhecimento inclusivo efetivo. Não a um reconhecimento que se pretenda também válido para aquele sujeito que luta contra patologias sociais e barreiras atitudinais de forma transversal. Nesse quesito, muito nos auxiliaria contar com uma gramática moral pensada ao reconhecimento intersubjetivo específico a grupos considerados minoritários ou vulneráveis. Sinalizamos, assim, esta lacuna, a qual segue objeto de nossa análise.

Sassaki (1998) reforça esse entendimento ao diferenciar os termos integração e inclusão:

> A prática da integração, principalmente nos anos sessenta [1960] e setenta [1970], baseou-se no modelo médico da deficiência, segundo o qual tínhamos que modificar (habilitar, reabilitar, educar) a pessoa com deficiência para torná-la apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social (familiar, escolar, profissional, recreativo, ambiental).
> Já a prática da inclusão, incipiente na década de oitenta [1980], porém consolidada nos anos noventa [1990], vem seguindo o modelo social da deficiência, segundo o qual a nossa tarefa é a de modificar a sociedade (escolas, empresas, programas, serviços, ambientes físicos etc.) para torná-la capaz de acolher todas as pessoas que, uma vez incluídas nessa sociedade em modificação, poderão ter atendidas as suas necessidades, comuns e especiais (SASSAKI, 1998, n.p.[96]).

Como micro sociedades, os ambientes educacionais, sejam eles escolares ou universitários, também são culturalmente influenciados por esses modelos conceituais e pelas práticas perpetuadas pelas pessoas que neles baseiam suas crenças, uma vez que em todos os espaços sociais se veem refletidas e problematizadas questões enfrentadas pela sociedade maior.

Assim, aqui se compreende que assumir educacionalmente um discurso inclusivo, baseado no modelo social da deficiência, significa defender um direcionamento democrático também para o exercício da gestão, por exemplo, do ambiente universitário, direcionamento este que deverá ser materializado através da efetivação de práticas que fortaleçam a autonomia, o empoderamento e a plena participação das pessoas com deficiência nos diversos ambientes de formação. E quando mencionamos a gestão, também queremos tratar dos processos e procedimentos que o professor, como gestor de sua prática pedagógica, executa, no exercício diário de sua profissionalidade. Gestor da docência, da autoformação, dos recursos materiais e humanos que são envolvidos nos diversos processos gerenciais que estão a seu encargo.

Em nosso entendimento, tal defesa reveste-se de grande importância, sobretudo porque aqueles sujeitos que são formados pelas universidades, através dos cursos de licenciatura, mais tarde voltarão às instituições formais (regulares e especiais) da Educação Básica como professores; então, as perspectivas aludidas no cenário superior de formação certamente gerarão impacto sobre o ensino nas escolas, o que atingirá massiva e diretamente os estudantes com

[96] Entrevista com Romeu Kazumi Sassaki realizada pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e do Desporto, e publicada na Revista Integração – Ano 8, n. 20, pp. 8-10, 1998.

deficiência matriculados nas redes pública e privada, em diferentes níveis e modalidades da educação formal.

Com base nas distinções conceituais apresentadas, seria, então, o terceiro padrão de reconhecimento intersubjetivo honnethiano, admitido como promotor de estima social (solidariedade e eticidade), mais afeito ao conceito de integração que ao de inclusão?

Não resta dúvida, a julgar pelas definições disponibilizadas por Sassaki e outros referentes da Teoria da Inclusão Social, aplicadas ao universo das pessoas com deficiência, que ao buscarem ser admitidas como pessoas de igual valor, capazes de fazer juízo moral como os demais, aquelas com deficiência estão, na verdade, interessadas em superar o paradigma cultural que, ao tão somente integrá-las, as demarca como pertencentes a um território de fronteira.

A questão problemática que enxergamos nesse entendimento generalizador, contudo, é o de inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais sem, no entanto, admiti-las como potenciais herdeiras da estima social e da solidariedade inerentes ao reconhecimento recíproco e comunitário, em razão de deficiência.

É como se, na condição genérica socialmente estabelecida de luta que um sujeito sem deficiência assume para reaver o reconhecimento perante sua comunidade de valores, além de lidar com as patologias sociais alinhadas ao reconhecimento intersubjetivo, aquele com deficiência estivesse ainda mais atravessado por outros equivalentes negativos do reconhecimento, quais sejam, as barreiras atitudinais.

Nesse sentido, tais barreiras, uma vez associadas ao modelo médico da deficiência e, consequentemente, ao comportamento integracionista/segregacionista, minimizariam potencialmente as chances de uma pessoa com deficiência alcançar aquelas dimensões da personalidade oriundas do enaltecimento de suas capacidades e da consecução de suas propriedades; também a solidariedade, que é como um selo, um atestado do senso de pertencimento e, a sua vez, a autoestima, que decorre do saber-se estimado socialmente, ao não serem decorrentes naturais do reconhecimento genérico, a nosso ver, fariam do sujeito com deficiência um ser propenso a desenvolver o que Honneth nomeia como os sentimentos morais

de degradação e ofensa (formas de desrespeito), desonra e indignificação (componentes ameaçados de sua personalidade)[97].

Assim, o autor esclarece:

> Tudo o que é designado na língua corrente como "desrespeito" ou "ofensa" pode abranger graus diversos de profundidade na lesão psíquica de um sujeito: por exemplo, entre o rebaixamento palpável ligado à denegação de direitos básicos elementares e a humilhação sutil que acompanha a alusão pública ao insucesso de uma pessoa, existe uma diferença categorial que ameaça perder-se de vista no emprego de uma das expressões (HONNETH, 2009, p. 214).

Uma vez mais, Pagni (2019) nos auxilia especificamente, ao afirmar que:

> É como se os segmentos dessa população fossem permitidos participar do jogo, mas como jogadores cujas aptidões e lances são vistos, respectivamente, com desconfiança e, em função disso, com uma expectativa muito abaixo do esperado pelos demais. Sequer se cogita no âmbito dessas políticas ditas afirmativas a possibilidade de que uma atitude e uma estilística novas possam se exprimir em suas práticas e emergir em sua ação, colocando em xeque as regras, a plástica e a arte próprias desse jogo. Tais políticas inclusivas, assim, garantem direitos aos segmentos da população denominados de minoritários para que, uma vez acomodados no jogo, [...] seu efetivo protagonismo das lutas na atual configuração biopolítica seja obscurecido em função desse risco que representam, seja secundarizado por um conjunto de práticas legitimadas em saberes e empreendida por tecnologias produzidas por um corpo de profissionais especializados [...]. Esses procedimentos, em tese, tornariam tais segmentos da população capazes de responder aos atuais padrões de eficiência e de normalidades, que agrupam os indivíduos segundo critérios identitários diversos, e não mais unos, porém aglutinados em torno das demandas do mercado de consumo e de produção – nessa ordem (PAGNI, 2019, p. 107).

Diante de tal cenário, ratifica-se para nós a ideia de que a pessoa com deficiência, uma vez sujeita à luta por reconhecimento intersubjetivo na dimensão comunitária, grosso modo, é tocada por sentimentos morais de indignificação *a priori*, pela aproximação com barreiras atitudinais de várias ordens que, por sua vez, reforçam sua autoimagem negativa. Nesse caso, supomos que a denegação da estima social *a priori*, em razão de deficiência, ou o aumento das condições de denegação do reconhecimento comunitário exalta e faz girar o ciclo de negativação do reconhecimento em outras esferas.

[97] Para Honneth (2009, p. 201): "Nesse aspecto, o termo 'honra' designa em sociedades articuladas em estamentos a medida relativa de reputação social que uma pessoa é capaz de adquirir quando consegue cumprir habitualmente expectativas coletivas de comportamento atadas 'eticamente' ao *status* social". O autor defende, ainda que a honra sofre uma transição para as categorias de "prestígio" e "reputação".

Com isso pretendemos sugerir que, uma vez diante da recusa da estima social, a consequente perda do sentido de autoestima poderia propulsar novas experiências de questionamento sobre o merecimento de afeto genuíno (e amor primário) e o direito de ser respeitado pelo Estado. Tais suposições nos levam a aventar a possibilidade de que aquele sujeito com autoestima prejudicada pode voltar a identificar-se com patologias sociais já vividas, as quais, mais uma vez, atrairiam ao seu mundo experiencial interno sentimentos morais de perda de autoconfiança e de autorrespeito, reiniciando o ciclo de desrespeito e de auto desrespeito.

Ou seja, ao se verem antecipadamente desidentificadas com aquelas características que comumente conduzem os sujeitos em geral (sem deficiência) a se sentirem partes legítimas de um dado grupo de pertencimento estandardizado, sem **Estereótipos**[98] ou estigmas prévios assinalados sobre si mesmos, as pessoas com deficiência em luta precisariam lidar mais vivamente com o fato de terem que justificar sua capacidade cognitiva, seu juízo moral, sua aptidão física e intelectual, sua sanidade mental, sua adequação estética, sua habilidade para locomover-se, falar, articular, argumentar, representar e defender a si mesmas.

Todas essas questões sinalizam que, ainda que tenham contornado os obstáculos jurídicos (barreiras programáticas, isto é, de ordem normativa - Cf. Sassaki, 2000), relativos à segunda esfera do reconhecimento, na convivência comunitária, ainda precisarão provar, diuturnamente, que seu modo de *ser* e de *fazer* as coisas no contexto social público, no espaço de convivência coletiva, não proporciona prejuízos aos demais. Por exemplo, pais de alunos sem deficiência poderiam considerar que a presença de estudantes com deficiência em uma mesma sala de aula regular que a dos seus filhos poderia atrasar o andamento do programa curricular, o que, indiretamente, denotaria a noção pré-concebida de que a homogeneidade é a chave para o êxito escolar.

Reflexões como essa, baseadas em barreiras atitudinais de **Percepção de menos-valia**, **Inferioridade**, **Percepção de incapacidade intelectual**, **Comparação**, **Atitude de segregação**, **Substantivação da deficiência**, **Adjetivação da deficiência**, **Particularização**

[98] Esta barreira atitudinal se manifesta quando, por exemplo, um outro generalizado sem deficiência pensa num aluno com deficiência comparando-o com outros com mesma deficiência e, com isso, constrói generalizações positivas e/ou negativas sobre as pessoas com deficiência.

da deficiência, **Padronização**[99], entre outras, reforçam sentimentos de invisibilidade[100], de anormalidade, de desvio, e podem suscitar nas pessoas com deficiência outros equivalentes negativos do reconhecimento, tais como a vexação, a ofensa, a degradação moral e a desonra sobre si mesmas.

Igualmente, podem promover a ideia de que é preciso agir com *tolerância* em relação às pessoas com deficiência, o que seria resgatar as noções médicas praticadas nas fases conceituais excludentes, segregacionistas e integracionistas, alheias ao discurso inclusivo.

Ora, se a pessoa com deficiência [ou qualquer outra submetida às mesmas prenoções sobre si mesma] convive com tais sentimentos morais de rebaixamento e "autorrebaixamento", é possível que se perceba sensivelmente afetada em sua autoestima, e impelida a assumir considerações a seu próprio respeito; entre tais considerações, por exemplo, destacamos a possível perda da noção de que é digna, capaz, completa em si mesma.

---

[99] **Percepção de menos-valia** (avaliação depreciativa da capacidade, sentimento de que o aluno com deficiência não poderá ou só poderá em parte); **Inferioridade** (incorrer no grave engano de acreditar que a pessoa com deficiência, por exemplo, na condição de estudante, não acompanhará os demais, pois todas as pessoas apresentam ritmos de aprendizagem diferentes. Assim sendo, ninguém acompanha ninguém; cada um faz seu percurso singularmente, mesmo a proposta docente sendo coletiva e uma); **Percepção de incapacidade intelectual** (evitar a matrícula dos alunos com deficiência na instituição escolar, não deixando que eles demonstrem suas habilidades e competências. Achar que ter na sala de aula um aluno com deficiência é um fato que atrapalhará o desenvolvimento de toda a turma); **Comparação** (comparar os alunos com e sem deficiência, salientando aquilo que o aluno com deficiência ainda não alcançou em relação ao aluno sem deficiência, colocando este em posição superior ao primeiro. Na comparação, não se privilegiam os ganhos dos alunos, mas ressaltam-se suas "falhas", "faltas" e "deficiências); **Atitude de segregação** (acreditar que os alunos com deficiência só poderão conviver com os de sua mesma faixa etária até um dado momento e que, para sua escolarização, eles deverão ser encaminhados à *escola especial*, com profissionais especializados); **Substantivação da deficiência** (referir-se à falta de uma parte ou sentido da pessoa como se a parte "faltante" fosse o todo. Por exemplo: o deficiente mental, o cego, o "perneta" etc. Essa barreira faz com que o aluno com deficiência perca sua identidade em detrimento da deficiência, fragilizando sua autoestima e o desejo de aprender e estar na escola; **Adjetivação da deficiência (**classificar a pessoa com deficiência como "lenta", "agressiva", "dócil", "difícil", "aluno-problema", "deficiente mental" etc. Essa adjetivação deteriora a identidade dos alunos; **Particularização:** afirmar, de maneira restritiva, que o aluno com deficiência está progredindo à sua maneira, do seu jeito, etc.; achar que uma pessoa com deficiência só aprenderá com outra com a mesma deficiência; **Padronização** (fazer comentários sobre o desenvolvimento dos alunos, agrupando-os em torno da deficiência; conduzir os alunos com deficiência às atividades mais simples, de baixa habilidade, ajustando os padrões ou, ainda, esperar que um aluno com deficiência aprecie a oportunidade de apenas estar na escola (achando que, para esse aluno, basta a integração quando, de fato, o que lhe é devido é a inclusão).

[100] Em *Sociedad del Desprecio*, Honneth (2011) aborda o fenômeno da invisibilidade social como resultante de uma relação eu-outro em que o eu vê *através* do outro, sendo esta uma forma especial da percepção e da expressão humana na qual pode estar envolvido um sentimento de humilhação pública em relação ao outro: "[...] desde a perspectiva do indivíduo afetado, o critério segundo o qual se assegura sua visibilidade no sentido figurado é a exteriorização de reações determinadas, que são um signo, uma expressão de que é tomado positivamente em consideração; e, por isso, a supressão de tais formas de expressão indica que, neste sentido particular, não é socialmente visível para a pessoa que está em frente" (HONNETH, 2011, p. 169, tradução nossa).
Já em *Reificação*, Honneth (2018) resgata o aporte luckacsiano sobre as atitudes de contemplação e indiferença, mas discorda de sua suficiência conceitual para explicar o fenômeno da reificação como uma *segunda natureza*, defendendo que essa estratégia conceitual carece de uma mediação teórica. Para este autor, uma atitude se torna "segunda natureza" quando é transformada em um costume habitual por força dos processos de socialização correspondentes e determina o comportamento individual de todo o espectro da vida cotidiana.

Tais percepções, acreditamos, são inversamente proporcionais à ideia comumente cultuada nas políticas públicas, literaturas de referência e discursos humanistas que defendem a pessoa com deficiência como indivíduo (indiviso), afirmação suficiente para reforçar a defesa de que tais negativações e barreiras precisam ser desconstruídas, de modo a evitarem causar maiores danos a ela como indivíduo, como parceira de interação na comunidade de valores e também como o outro generalizado de vários "eus" que terão com ela oportunidade de relacionar-se intersubjetivamente.

Aqui, enxergamos um perigo ainda maior, qual seja, o de fazer desmoronar o edifício psicológico sobre o qual uma pessoa erigiu sua autoimagem, e sem o qual perderia a referência, o *resseguro no outro*, o empoderamento.

Honneth (2009, p. 204-205) ratifica essa ideia sobre o perigo da perda da autoestima quando defende que:

> [...] nos catálogos modernos de direitos fundamentais, é garantida a todos os homens, em igual medida, uma proteção jurídica de sua reputação social, embora continue obscuro até hoje que consequências jurídicas práticas estariam ligadas a isso. Mas a relação jurídica não pode recolher em si todas as dimensões da estima social, antes de tudo porque esta só pode evidentemente se aplicar, conforme sua função inteira, às propriedades e capacidades nas quais os membros da sociedade se distinguem uns dos outros: uma pessoa só pode se sentir "valiosa" quando se sabe reconhecida em realizações que ela justamente não partilha de maneira indistinta com todos os demais. [...] A individualização das realizações é também necessariamente concomitante com a abertura das concepções axiológicas sociais para distintos modos de autorrealização pessoal; doravante é um certo pluralismo axiológico, mas agora específico à classe e ao sexo[101], o que forma o quadro cultural de orientações, no qual se determina a medida das realizações do indivíduo e, com isso, seu valor social (HONNETH, 2009, p. 204-205, grifos nossos).

Nessa direção, defendemos que a autoimagem negativa, uma vez reforçada nas relações comunitárias, propulsaria "auto barreiras atitudinais"[102] que, por sua vez, seriam diretamente proporcionais àquelas barreiras atitudinais cometidas por outrem.

Logo, ao resgatarmos os três padrões de reconhecimento e suas consequentes recusas, podemos inferir que se, na primeira fase de individuação, o sujeito com deficiência não for bem-sucedido em sentir-se genuinamente amado por sua mãe (ou outra figura substitutiva de

[101] Sugerimos, com nossa tese, a necessidade de ampliar o alcance de tais especificidades também para o terreno da distinção positiva/inclusiva por deficiência, bem como para outras particularidades humanas e manifestações sociais. Assim, consideramos, o reconhecimento poderá assumir, de fato, o pluralismo axiológico que fundamenta os cenários da realidade cotidiana, admitindo relativizar o conceito teórico, assumir novas frentes de interpretação, vencer a hermenêutica tradicional e conservadora que costuma ditar o outro para o outro sem, contudo, dar-lhe verdadeiro lugar de fala, de escuta, de participação e até de ausência, se assim o desejar.

[102] Estamos sugerindo o termo.

mesmo valor), e não puder evoluir bem para uma intersubjetividade não simbiótica, ele estaria exposto a desenvolver processos internos de auto sabotagem e autolimitação.

Com isso, consideramos que poderia dar espaço a que, ao invés de se sentir reconhecido desde a primeira infância, no nível de percepção coerente com sua fase biológica e psíquica, as barreiras atitudinais que só mais tarde poderia experienciar, pela interação com os demais sujeitos, caso se visse em um contexto excludente e segregador, poderiam desde cedo ser experimentadas.

Assim, provavelmente, o próprio sujeito com deficiência poderia chegar a desenvolver "auto barreiras", impondo a si mesmo elementos complicadores que posteriormente poderiam ratificar o desrespeito provocado pelo outro. Como exemplo, enxergamos o possível fortalecimento em si da ideia de que não consegue aprender junto com crianças sem deficiência, ou que não merece estudar com outros de sua mesma idade, pois se consideraria menos "inteligente", menos capaz, mais limitado pela deficiência do que pela falta de transformação do contexto social.

Sofreria, pois, da generalização negativa sobre si mesmo[103], dando a si um lugar alheio à auto afetividade, o que também poderia prejudicar sua expressão em outras frentes sociais, como no trabalho, nos afetos da vida adulta, nas relações sexuais e de amizade etc.

Ora, se há expectativas comportamentais em jogo e o sujeito com deficiência pode vir de uma experiência de autoimagem negativa, caso não tenha chegado a bom termo nas etapas anteriores de reconhecimento, sendo afetado por barreiras atitudinais contra si mesmo e, ainda, tendo vivido em contexto excludente, vendo tais barreiras reforçadas por parceiros de interação, parece-nos coerente afirmar que sua biografia tenderá a ratificar experiências de baixa autoestima, pois que parecerá mais exposto à degradação moral e à injúria, categorias que indicam os equivalentes negativos da estima social, segundo o próprio Honneth.

Após essas considerações sobre os possíveis entrelaçamentos identificados no repertório axiológico disposto na estrutura das relações sociais de reconhecimento e as barreiras atitudinais praticadas contra pessoas com deficiência, sobretudo quando de sua atuação como estudantes em escolas da rede pública regular da Educação Básica, concluímos que há barreiras atitudinais que se manifestam de forma transversal, fazendo-se potencialmente presentes nos três níveis ou esferas ou padrões de reconhecimento denegado: é o caso das barreiras atitudinais

[103] Como exemplos, tais problemas psicológicos (emocionais) viriam a reboque, reforçando "auto barreiras atitudinais" de **Medo**, **Rejeição**, **Percepção de Menos-valia** etc.

de **Generalização**[104], de **Compensação** e de **Assistencialismo e Superproteção**, entre outras já citadas.

Diante do exposto, fizemos um primeiro esforço interpretativo, o qual não é exaustivo e tem como sua principal característica a flexibilidade, inclusive para assumir outros contornos e combinações, que culminou com o esboço do seguinte quadro categorial a nos servir de referência para posterior análise:

Tabela 3: Estrutura das relações comparativas entre a gramática moral do reconhecimento intersubjetivo honnethiano e as barreiras atitudinais praticadas contra pessoas com deficiência no âmbito formal da escola regular.

	Equivalentes negativos dos 3 tipos de Reconhecimento Intersubjetivo denegado			**De forma transversal, perpassando potencialmente os equivalentes negativos dos 3 padrões de reconhecimento**
	Maus-tratos e Violação (contrários ao Amor/ Amizade)	**Privação de Direitos e Exclusão (contrárias ao Direito)**	**Degradação e Ofensa (contrárias à Solidariedade/ Eticidade**	
Barreiras Atitudinais	(1) Ignorância (2) Efeito de Propagação ou Expansão (3) Negação (4) Padronização (5) Piedade (6) Generalização (7) Rejeição (8) Baixa expectativa (9) Estereótipos (10) Inferioridade (11) Percepção de menos-valia (12) Medo	(1) Ignorância (12) Medo (7) Rejeição (5) Piedade (6) Generalização (3) Negação	(1) Ignorância (9) Estereótipos (11) Percepção de menos-valia (10) Inferioridade (5) Piedade (6) Generalização (13) Percepção de incapacidade intelectual (14) Comparação (15) Atitude de segregação (16) Substantivação da deficiência (17) Adjetivação (3) Negação (18) Particularização	(1) Ignorância (9) Estereótipos (6) Generalização (14) Comparação (4) Padronização (12) Medo (5) Piedade (3) Negação (21) Assistencialismo e Superproteção (22) Compensação

[104] Generalizar aspectos positivos ou negativos de um aluno com deficiência em relação a outro com a mesma deficiência, imaginando que ambos terão os mesmos avanços, dificuldades e habilidades no processo educacional (se estudante). Tal predisposição atitudinal, acreditamos, dá margem às demais barreiras atitudinais, uma vez que parte da noção generalizada sobre a pessoa com deficiência, sendo, pois, insensível até mesmo a perceber as distinções que existem entre uma pessoa com deficiência visual e outra com a mesma deficiência, deixando de vê-la como particular em si mesma.

			(8) Baixa expectativa (4) Padronização (12) Medo (19) Adoração do herói (20) Exaltação do modelo	

Fonte: A autora.

A seguir, assumindo a postura reflexiva e crítica que caracteriza os estudos da Teoria Social Crítica, buscamos revisar alguns aspectos da Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo honnethiano a partir da visão de alguns de seus principais comentadores contemporâneos.

Nossa intenção, ao anunciar tais críticas aos escritos de Axel Honneth é problematizar possíveis limites interpretativos identificados em suas formulações, de modo a melhor compreender os elementos que poderiam nos servir como base para a aplicação de seus achados teóricos na especificidade de nossa própria investigação.

3.4. A Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo de Axel Honneth na visão de críticos contemporâneos

Como é natural na Teoria Social Crítica, a reflexão crítica sobre as abordagens e hermenêuticas apresentadas pelos intelectuais diretamente vinculados ou não à escola de pensamento frankfurtiana se constitui como disciplina fundante.

Entre outros, foi assim com Jürgen Habermas quando identificou lacunas nas interpretações feitas por Horkheimer e Adorno, e também com Axel Honneth, ao perceber em Habermas alguns pontos de divergência teórica, tal como já mencionado anteriormente.

Considerando a possibilidade de uma terceira geração da Escola de Frankfurt, são as formulações de Honneth que também encaram as críticas de seus contemporâneos, sobretudo no que concerne às motivações subjacentes com as quais justifica a defesa de sua própria teoria.

Ao dedicarmos esta seção ao resgate de algumas das críticas feitas à obra de Axel Honneth sobre o reconhecimento, nossa intenção é poder exercitar sobre a investigação em tela

a mesma lógica reflexiva que anima os teóricos críticos em geral, ou seja, questionar as bases teóricas que fundamentam o edifício hermenêutico sobre o qual sustentam suas afirmações.

Não pretendemos, contudo, aprofundarmo-nos no extenso debate que se estabeleceu entre Honneth e os vários intelectuais que, após se apropriarem dos sentidos sociológicos, filosóficos, políticos do reconhecimento honnethiano, passaram a desafiar suas premissas. Nossa intenção é a de nos determos no recorte que fizemos dessa base teórica para investigar o nosso próprio objeto de estudo, na seara da educação.

Vários nomes da Teoria Social Crítica contemporânea, ainda que não tenham no reconhecimento intersubjetivo o seu foco central de análise, ao se relacionarem com a questão da desigualdade social, de forma mais genérica ou a partir de experiências coletivas de grupos marginalizados específicos, em algum momento, acabam se posicionando sobre ele, seja desde a filosofia moral, a teoria social, a política ou outra perspectiva.

Atualmente, por exemplo, sabemos que os ecos do pensamento das estadunidenses Iris Marion Young (precocemente falecida) e Nancy Fraser, e também da turca Seyla Benhabib sobre os estudos feministas, acenam desde a Teoria Crítica para o tema do reconhecimento.

O mesmo ocorre com os estudos de gênero que, mais recentemente, têm alcançado grande vulto sob o escrutínio da estadunidense Judith Butler, partindo da Teoria Social Crítica para a desconstrução de entendimentos e representações tradicionais sobre as experiências de ser homem e mulher no mundo.

Esse interessante debate, em específico, impacta transversalmente sobre outros grupos vulneráveis, para além dos sujeitos com declarada orientação sexual/afetiva não heteronormativa, haja vista desvelar novos olhares sobre a binaridade feminino e masculino, sobre a infância, a adolescência, o sexo, a biologia, os processos psicológicos, a genética, entre outros, a partir de uma ampla e contextualizada discussão sobre gênero.

Nessa direção importante, vale destacar que tais concepções vêm apontando novas categorias de análise que, por sua vez, indicam a existência de um verdadeiro gradiente de manifestações humanas do qual decorrem nomenclaturas que reforçam novas identidades e dinâmicas de expressão: como exemplos, os termos agênero, cisgênero, gênero fluido, transgênero, *crossdresser*, *drag queen*, não-binário etc., compõem os atuais glossários de

gênero[105] e, portanto, merecem a atenção dos intelectuais afinados com a Teoria Crítica e o reconhecimento, sendo também uma questão associada à educação.

Da mesma forma, temas como justiça, poder, moral, liberdade, ética, bioética, arte, cultura, vida, corpo, morte, diversidade, diferença, identidade e um sem número de outras possibilidades relacionais dialogam ou se originam da multifacetada Teoria Crítica, que parece conseguir abarcar caleidoscopicamente os vários *sentires* da sociedade humana. E, de alguma forma, recaem sobre o reconhecimento quando em suas bases epistemológicas são consideradas as problemáticas sociais de indivíduos ou grupos em desvantagem.

Esta última afirmativa nos recorda os dois pressupostos teóricos que, segundo Rúrion Melo (2014), precisam existir para que a atitude crítica não venha a ser confundida com uma atitude meramente pragmática: o primeiro deles defende que não pode haver um primado da teoria sobre a práxis, ou seja, não deve ser alimentada pelos intelectuais que refletem sobre a sociedade e suas problemáticas a postura de que detêm o entendimento sobre a realidade social e sobre os possíveis remédios necessários às suas patologias – crítica dirigida, inclusive, ao próprio Honneth por Fraser, Melo e outros pensadores; e o segundo pressuposto destaca que a produção dos diagnósticos formulados pelos teóricos críticos deve sempre partir da perspectiva dos concernidos[106].

Entre os intelectuais que dirigiram comentários importantes à hermenêutica honnethiana, a filósofa Nancy Fraser (2001, 2006, 2007) é a primeira referente teórica que se destaca; suas críticas específicas podem ser melhor contextualizadas a partir da obra escrita com o próprio Honneth, em 2003, inicialmente publicada em alemão sob o título *Umverteilung oder anerkennung*?[107] [*Redistribuição ou reconhecimento?*, em tradução livre para o português, visto que ainda não possui publicação neste idioma[108]].

---

[105] Cf. https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2018/03/19/glossario-de-genero-entenda-o-que-significam-os-termos-cis-trans-binario.htm

[106] Este pressuposto é particularmente útil para a nossa investigação, haja vista a perspectiva do grupo vulnerável formado por pessoas com deficiência ainda não ser devidamente levada em conta em vários discursos, documentos e políticos públicas que pretendem apontar "remédios" às demandas que apresentam. Tal postura nos parece abordar o tema desde um olhar não crítico e, sendo assim, é como *dizer o outro* e decidir pelo outro desde si mesmo, visão que reforça barreiras atitudinais e toda a lógica tradicional que dificulta o verdadeiro exercício de alteridade.

[107] Luiz Repa (2008, p. 20) esclarece sobre o entendimento que precisamos ter do termo "reconhecimento" na perspectiva alemã, ou seja, tal como Honneth quer comunicar: "A palavra *Anerkennung* sugere algo como conhecer junto, ligado a, reportado a. Para Honneth, a expressão se refere, nessa língua, primariamente ao ato de valorização positiva de propriedades e qualidades de um outro. Esse seria o sentido primordial do termo".

[108] Tivemos acesso à versão em espanhol, *¿Redistribución o reconocimiento? Um debate político-filosófico*, de 2006.

Fraser se insere no panorama da Teoria Social Crítica, de forma geral, com estudos sobre as relações estabelecidas entre o Feminismo e as contingências políticas, econômicas, sociais, resultantes dos regimes capitalista e neoliberal, envolvendo também questões de etnia, *racialização*, orientação sexual e gênero.

A problemática da justiça em um mundo globalizado e "pós-socialista" é apontada como central na obra desta autora, que também busca compreender as demandas daqueles movimentos sociais que lutam por justiça em um contexto de crise do modelo de Estado de bem-estar social, de descrédito das ideias socialistas e do fortalecimento do neoliberalismo. Nesse sentido, afirma haver uma espécie de desencantamento em um projeto emancipatório de transformação social que, por sua vez, traz consequências para os movimentos sociais (https://movimentorevista.com.br/2018/02/uma-breve-introducao-a-nancy-fraser/).

Entre as pontuações de Fraser a Honneth, destacamos aquela que parece fundamentar as demais divergências teóricas, qual seja, a impossibilidade de ela conceber a categoria reconhecimento como uma categoria englobante. Assim é que, na Introdução do livro que compartilham, afirmam que:

> Um de nós, Axel Honneth concebe o reconhecimento como a categoria moral fundamentada, suprema, considerando a distribuição como derivada. Assim, reinterpreta o ideal socialista da redistribuição como uma subvariedade da luta por reconhecimento. A outra, Nancy Fraser, nega que a distribuição possa subsumir-se no reconhecimento. Portanto, propõe uma análise de "perspectiva dualista" que considera as duas categorias como dimensões cofundamentais e mutuamente irredutíveis da justiça (FRASER e HONNETH, 2006, p. 14, tradução nossa).

Ou seja, enquanto Honneth compreende o reconhecimento a partir de seu valor normativo monista, Fraser adota uma postura dualista normativa a partir da qual defende a necessidade de dissociar redistribuição e reconhecimento, já que, para ela, existem dois tipos distintos de problemas sociais: os de redistribuição seriam aqueles cujas características basilares têm origem mais nas questões econômicas, de distribuição[109]; e os de reconhecimento seriam os que se baseiam em questões culturais, cujos remédios estariam localizados mais no reconhecimento[110] que no reordenamento econômico.

---

[109] Como exemplo, destaca casos de redistribuição que se manifestam em situações de *exploração*: "[...] ter os frutos do trabalho de uma pessoa apropriado para o benefício de outros; de *marginalização econômica* (ser limitado a trabalho indesejável ou baixamente remunerado ou ter negado acesso a trabalho assalariado completamente); e de *privação* (ter negado um padrão material adequado de vida)" (FRASER, 2001, p. 249, grifos nossos).

[110] Neste caso, "[...] Exemplos incluem *dominação cultural* (sendo sujeitados a padrões de interpretação e de comunicação associados a outra cultura estranha e/ou hostil); *não-reconhecimento* (ser considerado invisível pelas práticas representacionais, comunicativas e interpretativas de uma cultura); e *desrespeito* (ser difamado

Apesar de diferenciar esses dois mecanismos, Fraser (2001) considera que tanto as injustiças socioeconômicas, enraizadas na estrutura político-econômica da sociedade, quanto as injustiças culturais ou simbólicas, que estão arraigadas a padrões sociais de representação, interpretação e comunicação[111], na prática, estão interligadas:

> [...] Até mesmo as instituições econômicas mais materiais têm uma dimensão cultural constitutiva, irredutível; estão atravessadas por significados e normas. Similarmente, até mesmo as práticas culturais mais discursivas têm uma dimensão político-econômica constitutiva, irredutível; são suportadas por apoios materiais. Portanto, longe de ocuparem esferas separadas, injustiça econômica e injustiça cultural normalmente estão imbricadas, dialeticamente, reforçando-se mutuamente. Normas culturais enviesadas de forma injusta contra alguns são institucionalizadas no Estado e na economia, enquanto as desvantagens econômicas impedem participação igual na fabricação da cultura em esferas públicas e no cotidiano. O resultado é frequentemente um ciclo vicioso de subordinação cultural e econômica (FRASER, 2001, p. 251).

Nessa direção, Fraser alega que, ao contrário de Honneth e Taylor, para quem o reconhecimento seria uma questão de ética, ela propõe concebê-lo como uma questão de justiça[112]. E para construir as bases de sua perspectiva dualista de justiça, Fraser (2007) se utiliza, por exemplo, do desvelamento de novos conflitos suscitados pelas diferenças intersubjetivas apresentadas pelos movimentos sociais de hoje que, em seu entendimento, já não podem ser tratados de forma universal, como pretendia a moral kantiana, e nem tão somente como problemas éticos, à moda da *Sittlichkeit* hegeliana do reconhecimento.

Honneth (2006, p. 94), por sua vez, contraria a tese dualista de Fraser, ao questionar sobre:

> [...] quais seriam as consequências para o marco categorial de referência de uma teoria social crítica se, em um determinado momento e por razões contingentes, os problemas de distribuição deixassem de desempenhar um papel na esfera pública? A doutrina de que, essencialmente, os conceitos normativos básicos devem refletir os objetivos dos movimentos sociais teria como consequência a desaparição das demandas de redistribuição do vocabulário moral da teoria? A resposta óbvia deixa claro que a introdução de conceitos normativos centrais em uma teoria social crítica não deveria se derivar diretamente de uma orientação aos "movimentos sociais". Faz falta, ao contrário, uma terminologia "independente", dado que as formas de sofrimento e infelicidade causadas institucionalmente que se tem que identificar incluem também as existentes antes e com independência da articulação política efetuada pelos movimentos sociais (HONNETH, 2006, p. 94, tradução nossa).

habitualmente em representações públicas e estereotipadas culturais e/ou em interações quotidianas)" (Ibid., p. 250, grifos nossos).

[111] Esta visão nos remete às barreiras atitudinais e comunicacionais praticadas contra as pessoas com deficiência; segundo a Teoria da Inclusão Social, injustiças dessa ordem costumam advir da falta de Consciência Inclusiva (SASSAKI, 1997; LIMA, 2005; LIMA e TAVARES, 2008; GUEDES, 2007).

[112] O que não significa que os dois autores também não relacionem reconhecimento com justiça (Grueso, 2012).

Assim, Honneth refuta o que considera ter sido uma interpretação equivocada de Fraser acerca de sua teoria do reconhecimento, ao julgar que ela entendeu o reconhecimento tão somente como uma questão cultural, quando, em realidade, ele defende que até mesmo aqueles conflitos demandantes de redistribuição material e que revelam a face da desigualdade social, apresentam profunda relação com o sentimento de injustiça e desrespeito.

É neste ponto que Honneth (2006) resgata a ideia de que as expectativas de violação individual e coletiva, quer sejam de ordem econômica ou cultural, se ancoram na perspectiva do reconhecimento intersubjetivo, e volta a ratificar que o reconhecimento, que para Fraser representa um reducionismo insuficiente, engloba as duas facetas das problematizações sociais desveladas por ela.

Ou seja, para ele, importam as motivações que deram origem ao conflito que desencadeou a necessidade da luta por reconhecimento, não as origens das injustiças sociais que estão combatendo (VANALI, 2015).

Na sequência, Fraser volta a discordar de Honneth quando este baseia o diagnóstico que faz das injustiças sociais no sentimento subjetivo de desrespeito, pois, para ela, tal diagnóstico só poderia resultar de uma teoria social informada democraticamente e, portanto, capaz de perceber e identificar aqueles mecanismos sociais que promovem relações de dominação (FRASER, 2006).

Ao vincular uma concepção de justiça à autorrealização pessoal dos sujeitos, ou seja, às suas necessidades de realização individual, Honneth também é acusado de afastar-se gradualmente do paradigma da "luta" e incorrer no risco de uma *despolitização* do social (MELO, 2014).

Mais recentemente, Melo e Werle (2013) e Melo (2014, 2018), têm apontado para os riscos de um "*déficit* político" na teoria honnethiana sobre o reconhecimento. Para apoiarem suas análises, recorrem, entre outros, a Petherbridge (2013), que identifica como uma das questões problemáticas em Honneth uma dada imprecisão, gerada pela necessidade de uma base antropológica mais robusta para a determinação de sua teoria normativa.

A questão da insuficiência antropológica empregada na obra honnethiana também é percebida por Raymond Geuss (2018), quando indica que, ainda que o sentido dado por

Honneth ao termo reconhecimento seja entendido previamente pelos leitores, não seria possível considerá-lo como sinônimo de um engajamento *positivo* com o nosso mundo.

Ou seja, assim interpretamos, que o simples fato de dizer que o sujeito em luta busca reconhecimento (na esfera primária através do amor, na esfera jurídica através do direito e na esfera social através da estima comunitária) não significa que, ao ser finalmente reconhecido, ele tenha alcançado um *status* positivo ou afetivo diante dos demais. Isto é, nas palavras do autor:

> Deveria haver algo que, em algum sentido, fosse anterior e que tornasse possível toda distinção que pudéssemos fazer entre atitudes, ações e emoções positivas, negativas ou neutras. Estou reconhecendo você no sentido empregado por Honneth independentemente de estar ajudando-o, maltratando ou apenas adotando uma atitude de indiferença em relação à sua existência, porque o reconhecimento em questão antecede todas essas atitudes específicas que podem ser adotadas (GEUSS, 2018, p. 174).

A defesa de Geuss, contida na obra *Reificação*, de Honneth (2018), gira em torno da ideia estabelecida por Honneth sobre a reificação como esquecimento do reconhecimento, em que propõe novos olhares a partir do resgate histórico das inflexões de Lukács sobre o tema da reificação, em sua época.

Neste ponto, Butler (2018) corrobora com Geuss, ao defender que:

> A contribuição distintiva de Honneth [...] consiste em propor que consideremos o reconhecimento como um modo primário, se não primordial, de apreensão dos outros, que forma a base das atitudes e práticas subsequentes, incluindo a própria reificação. [...] Para Honneth, modos de cuidado pelo outro são implícitos em todas as relações sociais e constituem as condições "primordiais" para a interação social (BUTLER, 2018, p. 135).

No entanto, ela faz uma distinção válida entre reconhecer e tomar o outro em consideração, pois entende que há casos em que é possível tomar o outro em consideração mesmo desgostando dele ou atuando contra ele com comportamentos agressivos. Nesses casos, discorda de Honneth, asseverando que:

> [...] não existe uma trajetória moral inata em direção ao engajamento, à participação e à emotividade, já que somos seres que, desde o início, tanto amamos quanto resistimos à nossa dependência, e cuja realidade psíquica é ambivalente por definição. [...] A dimensão da psicologia e da psicanálise à que Honneth procura recorrer é a da teoria da vinculação. Mas ele lê essa teoria apenas de maneira seletiva. Na medida em que a vinculação é uma precondição* ao desenvolvimento – uma tese com a qual

> concordo plenamente –, então a diferenciação é uma tarefa que nos engaja por toda a vida e que configura a estrutura permanente de um certo dilema ético: como posso permanecer vinculado e também ser um *self* separado? E como vivo essa delimitação que, ao mesmo tempo, me abre e me fecha em relação aos outros? De fato, não penso que possamos dizer, como argumenta Honneth, que a vinculação *precede* a diferenciação, pois se vincular a algo já significa ultrapassar a divisão entre coisa, pessoa e eu mesma. É isso que, afinal, distingue a vinculação da fusão, em que não se pode encontrar uma fronteira entre o *self* e o outro (BUTLER, 2018, p. 145-146, *sic).

A mesma questão da superficialidade antropológica é enxergada pelo francês Jean-Philippe Deranty (2018) sobre a teoria do reconhecimento de Honneth. Para ele:

> O significado alternativo de reconhecimento aqui tem uma dimensão cognitiva central. Ele aponta para a compreensão contrafactual, de parte dos dominados, através de sua experiência na vida social, da interdependência que os liga ao senhor – e consequentemente da dominação e alienação reais a que a ordem presente os submete. Deste duplo ponto de vista (reconhecimento como socialização alienante e reconhecimento crítico como visão contrafactual da essência real da vida social), o conceito antropológico de reconhecimento de Honneth, essencialmente mútuo e igualitário, parece superficial. Ele falha em se conectar significativamente ao contexto histórico da sociedade moderna, na qual formas de reconhecimento são sempre já predeterminadas por estruturas sociais assimétricas e polarizadas nas quais elas são instanciadas (DERANTY, 2018, p. 634).

Diante de tal divergência teórica, nos restam, então, algumas dúvidas: Seria este um ponto em que Honneth se deixa escapar da pré-condição pós-metafísica de sua teoria do reconhecimento? Seria o prenúncio de que o reconhecimento, da forma como ele o anuncia, flerta com uma ontologização do sujeito em luta, sendo um "deslize conceitual" rumo à perspectiva metafísica, transcendente, capaz de determinar o sujeito do reconhecimento como alguém sem determinações prévias, além de seus aspectos psicológicos carenciais?

Já no que se refere às problemáticas de gênero, Fraser (2009) se dá conta de que, além da redistribuição e do reconhecimento, faz falta, ainda, uma terceira dimensão, a da "representação", que teria a ver com aquelas formas específicas de confronto à exclusão política, necessárias à igualdade política, aos artifícios construídos para dar voz às mulheres.

Ou seja, para ela, ainda que Honneth pense no reconhecimento como categoria enriquecida pela relação de aprofundamento que estabeleceu entre os três níveis de complementaridade normativa, o amor, o direito e a solidariedade/eticidade, tal configuração não daria conta de abarcar certas demandas de determinados grupos vulneráveis.

Fraser e Honneth (2006) seguem seu profícuo debate, estabelecendo uma sequência de controvérsias que superará a questão assinalada pela filosofia moral sobre os modelos monista

(reconhecimento como categoria que contém as demandas por redistribuição) e dualista normativo (reconhecimento e redistribuição como categorias cofundamentais), reforçará a perspectiva teórica social existente entre economia e cultura, e culminará com uma análise política entre igualdade e diferença, entre lutas econômicas e política de identidade, e entre democracia social e multiculturalismo.

Em comum, contudo, permanece a intenção subjacente de conseguirem conectar esses três níveis de avaliação - a filosofia moral, a teoria social e a análise política -, com vistas a teorizarem a sociedade capitalista como uma "totalidade" (Ibid.).

Em que pesem as divergências apresentadas entre Honneth e Fraser, vale destacar que as noções defendidas por esta autora acerca da importância da redistribuição sobre os remédios econômicos que julga serem aplicáveis às patologias sociais não concernentes ao reconhecimento, já vinham sendo por ela discorridas em debate anteriormente estabelecido com Young, ainda na década de 1990.

Nathalie Bressiani[113] (2007, p. 83-84) dedicou-se a analisar comparativamente as teorias dessas duas autoras, sobretudo no que tange às perspectivas críticas que estabelecem sobre a historicidade e as demandas atuais do Feminismo e, dessa análise, concluiu, entre outros, sobre as distinções que fazem quanto às noções de justiça e reconhecimento:

> Enquanto Young insiste na impossibilidade de existência de um ponto de vista neutro e, portanto, de uma teoria da justiça que tenha validade universal, uma vez que todos os indivíduos são histórica e espacialmente situados; Fraser afirma que o reconhecimento deve ser entendido como uma questão de status e não de identidade e, que, em um mundo no qual a desigualdade material é exacerbada e, em muitos lugares, crescente, abandonar as questões de redistribuição de bens por completo ou mesmo relegá-las a um papel secundário é extremamente problemático (BRESSIANI, 2007, p. 83-84).

Já Grueso (2012), chama atenção para o fato de que, se bem Young, Fraser e Honneth partem de uma alusão teórica crítica comum, ao concordarem com as afirmações de Taylor de que o reconhecimento "é uma necessidade humana" (TAYLOR, 1997, p. 294, tradução nossa) e de que "o falso reconhecimento pode infligir uma ferida dolorosa que cause às suas vítimas um mutilador auto ódio" (TAYLOR, 1997, p. 297, tradução nossa), há entre eles diferenças importantes que merecem destaque:

[113] Assim como Luiz Repa e Rúrion Melo, Nathalie Bressiani é pesquisadora vinculada à Universidade de São Paulo (USP) e, atualmente, desenvolve pesquisas a partir do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap).

> 1) Enquanto Fraser e Young não precisam conceitualizar o reconhecimento em termos de uma tradição filosófica amplamente validada, pois lhes é suficiente o que a linguagem política em voga tem denominado de *reconhecimento*, Honneth apela para uma teoria filosófica do reconhecimento, a hegeliana, para desenvolver uma teoria social do reconhecimento que não encontramos, com esse nível de desenvolvimento, nas [duas autoras] norteamericanas.
> 2) Enquanto, como orientação geral para o seu filosofar, Fraser e Young (mais claramente esta última) se guiam pela agitação que produzem na vida pública as vítimas das injustiças, Honneth prefere estabelecer, de uma maneira objetiva, onde se está produzindo uma injustiça.
> 3) Enquanto Honneth tenta validar suas conclusões normativas através de sua teoria social, Fraser deixará que seja o jogo da política a que proveja a validação final dessas conclusões (GRUESO, 2012, p. 74, grifo do autor, tradução nossa).

Em relação às categorias redistribuição e reconhecimento, inclusive, vale destacar ainda outra crítica feita por Deranty (2018), que reside na tendência de Honneth pretender reduzir as questões implicadas pelo capitalismo à ordem do reconhecimento. Sobre este ponto, Deranty critica não somente a Honneth, mas também à Fraser:

> No nível categorial, o problema da injustiça econômica é reduzido ao problema da redistribuição, como claramente aparece no debate entre Fraser e Honneth. Desigualdades redistributivas deveriam ser vistas como tendo sua premissa em desigualdades de apropriação (do trabalho social) e em assimetrias na organização da produção. Análises de injustiça que negligenciam a organização real da produção e focam, ao invés disso, no desequilíbrio de poder entre grupos de status simplesmente refletem na teoria o movimento real da expansão capitalista, que vê o impulso à constante valorização através da exploração de força de trabalho e de recursos naturais ser exportada para as margens do ocidente (DERANTY, 2018, p. 634).

No esteio das várias divergências teóricas apontadas à obra de Honneth, citamos, ainda, a Daniele Petherbridge (2013), que percebe em Honneth uma incapacidade de explicar a origem e o funcionamento das estruturas sociais de dominação. Isso porque, segundo a autora, Honneth parece querer igualar conflito social e conflito psíquico, o que para ela é inconcebível, dadas às suas características muito distintas (PETHERBRIDGE, 2013).

Já o australiano Christopher Zurn (2005), afirma que, ao tentar elaborar um diagnóstico das patologias sociais, Honneth, ao invés de tentar descrever os mecanismos responsáveis por seu surgimento, acaba elaborando mecanismos de segunda ordem, esquivando-se, assim, de um diagnóstico sociológico das estruturas sociais de dominação. Com isso, se nos valermos da perspectiva deste autor, talvez estejamos diante do prenúncio de um certo *"déficit* sociológico" na teoria honnethiana.

Essas e muitas outras críticas ao conceito inicial de reconhecimento desenvolvido por Honneth, além de merecerem atenção de estudiosos de vários campos do saber, provocaram no próprio Honneth a necessidade de se reposicionar e rever alguns de seus pressupostos, tarefa que deve permanecer rendendo novos trabalhos.

Para nossa investigação, contudo, entendemos que a estrutura gramatical apresentada por ele nos fundamenta potencialmente para buscar perceber possíveis patologias sociais específicas que ainda vulnerabilizam grupos formados por pessoas com deficiência.

Indicativos como a questão da representação, tal como sugerido por Fraser (2009), acreditamos que já fazem parte do arcabouço cultural determinado pelo direcionamento democrático mais genérico. Por isso, não enxergamos como, especificamente, no caso das demandas apresentadas pelas pessoas com deficiência, até o momento, seria possível desvincular a representação do reconhecimento que, em nossa concepção, muitas vezes assume a própria face do aparelho democrático. Sem dúvida, no entanto, vale a pena destacar a necessidade de representação a partir dos concernidos, dentro das ações voltadas à implementação de uma cultura de reconhecimento.

No capítulo que segue, trataremos mais especificamente de questões relativas ao universo histórico, filosófico e metodológico da educação inclusiva, procurando desvelar alguns conceitos subjacentes, como a noção de dignidade da pessoa humana presente nas normativas jurídicas, de normalidade, diferença e eticidade defendidas por essa lógica.

Em seguida, abordaremos as diretrizes gerais e específicas que norteiam a formação docente e a prática pedagógica de licenciandos em Pedagogia no Brasil, com foco nas referências legais e pedagógicas voltadas à educação inclusiva de estudantes com deficiência na escola regular da Educação Básica, com vistas a desvelar aspectos da luta e resistência empreendidas por esse grupo vulnerável em busca de reconhecimento intersubjetivo também a partir da escola.

4. CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS, FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: RELAÇÕES ENTRE O LEGAL E O PEDAGÓGICO

> Se interpretarmos a justiça como aquilo que é igualmente bom para todos, o "bem" contido na moral constitui uma ponte entre a justiça e a solidariedade" (HABERMAS, 2002, p. 41).

4.1. Apontamentos sobre a construção da noção de dignidade da pessoa humana no Direito brasileiro

No Brasil contemporâneo, expressões como *luta* e *resistência* ainda aparecem associadas, pela interpretação corrente do senso comum, à imagem distorcida de movimentos de grupos isolados, comumente retratados pela mídia de massa como subversivos e, portanto, prejudiciais ao "equilíbrio social" mantido pelo Estado.

Em pleno século XXI, a máxima *Ordem e Progresso*, estampada na bandeira nacional desde 1889, à moda do positivismo de Auguste Comte[114] (1798-1857), embora tenha representado avanços importantes no século XIX, hoje dá margem a questionamentos a respeito de sua consonância com os propósitos da democracia.

Não raro, são ouvidos e lidos, em plataformas sociais digitais e em outros meios de informação e comunicação, ecos de um conflito historicamente travado que mostram a clara dicotomia existente entre as reais intenções do Estado, que se autointitula *Estado Democrático de Direito*, e o entendimento da sociedade em geral sobre as ações e consequências que provêm das decisões estatais.

A tradicional situação de luta por reconhecimento, desvelada por Honneth (2009) e outros referentes, como subjacente ao conflito social, é fato concreto, como ocorre em outras nações onde o capitalismo e o neoliberalismo dirigem o destino social; e ainda que rumemos para o 72º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (ONU, 1948), os prejuízos oriundos da negação dos direitos sociais, a exemplo do direito à educação, prejuízos que são próprios de tais tendências socioeconômicas, revelam que também há

---

[114] A frase original do filósofo francês Auguste Comte, *"O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim"*, foi adotada de forma abreviada pelo filósofo e matemático brasileiro Raimundo Teixeira Mendes para propagandear na bandeira nacional os ideais republicanos: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/16/brasil/17.html
Lacerda (2009), no entanto, adverte sobre possível equívoco na leitura dos brasileiros em geral sobre o lema da bandeira do Brasil, qual seja, uma leitura que conduz à ideia que para ele é filha do que chamou de "variedade" de um "Positivismo filosófico", atribuída de forma duvidosa a Comte.

parcialidade no cumprimento dos direitos fundamentais individuais referidos, por exemplo, no caso da dignidade da pessoa humana e do *status* de cidadania, que estão em seu bojo (BRASIL, 1988).

Ao longo dessas mais de sete décadas, desde a publicação da DUDH (ONU, 1948), o Brasil produziu sua 6ª e 7ª Constituição Federal, respectivamente em 1967 e 1988, sendo esta última a vigente, com várias emendas.

No tocante à terminologia, Silva Neto (2010) menciona a diferenciação feita por doutrinadores, sobretudo por doutrinadores brasileiros, acerca das expressões Direitos Fundamentais e Direitos Humanos. O mesmo tema também é esclarecido por Sarlet (2009, p.28):

> O argumento é que Direitos e Deveres Humanos se referem àqueles essenciais, relativos à essência do ser humano, dispostos em declarações e cartas internacionais, tais como a dignidade humana e o direito à vida. Já a expressão Direitos e Deveres Fundamentais refere-se aos direitos essenciais positivados por uma determinada ordem constitucional. Fundamentam-se tais juristas no fato de, na Carta Constitucional Brasileira, estar designado o Título I por "Direitos e Deveres Fundamentais" (SARLET, 2009, p. 28, grifo nosso).

Já no terreno dos direitos sociais e, especificamente, no campo da educação, foram publicadas três leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – as Leis nº. 4.024/1961, nº. 5.692/1971 e a atual, nº. 9.394/1996 – as quais, naturalmente, refletiram as disposições constitucionais para o projeto de formação educacional dos cidadãos brasileiros, em cada uma de suas épocas.

Como sabemos, de acordo com a lógica do capital à qual o Brasil se subordina, ao Estado vem sendo conferido um poder de representação popular que, a depender do projeto governamental, pode legitimar a desigualdade e ampliar os *déficits* sociais.

Nessa direção, Paniago (2012, p. 61) afirma que:

> No Brasil, vivemos momentos bastante ilustrativos dos resultados deste tipo de concepção, basta observar os últimos 20 anos da era neoliberal, aqui gerenciada por personificações do capital dos mais variados espectros ideológicos e alianças partidárias – esquerda, direita ou centro – no interior do Estado. Mesmo os que se apresentaram como representantes dos trabalhadores e contaram com um corpo de intelectuais, administradores e sindicalistas experimentados da "esquerda", em nada modificaram a atuação do Estado. Ao invés de "refuncionalizar" o Estado voltando-o para uma atuação popular e social, foram cooptados pela lógica reprodutiva do capital e suas exigências acumulativas a qualquer preço (PANIAGO, 2012, p. 61).

Diante dessa realidade, a forma como se concebe, se legisla e se pratica a educação formal no país, tendo como referência o aparelho estatal de orientação capitalista e neoliberal, tem reservado à educação o lugar de mera mercadoria. Em consequência, as escolas, sobretudo as públicas, sofrem com maior evidência os impactos dessa subordinação crescente de sua função social às reformas implantadas pelo Estado, nas quais o limite à participação e à decisão popular e social é flagrante.

Nesse sentido, vemos no cenário específico da educação formal a perpetuação de um histórico ciclo vicioso sobre o qual se destacam duas situações instaladas:

- Na primeira, de um lado, o fato de a autonomia[115] escolar ser dificilmente conquistada por seus atores e, ainda que mencionada como um dos critérios necessários ao modelo democrático de gestão pela LDBEN – nº 9.394/1996, sua efetivação beira a utopia, uma vez que a realidade vivenciada no chão da escola ilustra, via de regra, discrepâncias importantes em relação ao que a legislação oficial anuncia[116];

- Já na segunda situação, de outro lado, também se vê que as escolas públicas têm sido levadas a apresentar projetos pedagógicos com formatos cada vez menos orgânicos e a cumprir prazos cada vez mais exíguos, deliberados por instâncias de planejamento superiores que costumam padronizar orientações e generalizar medidas em resposta às necessidades escolares, ignorando, frequentemente, suas especificidades e diversidades[117].

Este ciclo vicioso que, por sua vez, promove certo alheamento coletivo das necessidades concretas da escola pública, acreditamos ser o mesmo que reforça intencionalmente o distanciamento dos professores das condições materiais e imateriais próprias para as reflexões[118] necessárias ao trabalho docente, sobre o qual se assenta o pensamento crítico, e também elude a comunidade escolar em relação ao papel de luta e resistência que ela deveria

---

[115] Anderson e Honneth (2011, p. 85), fazendo menção a leituras de Nedelsky, J. (1989), Mackenzie, C. e Stoljar, N. *et al.* (2000), afirmam que: "Autonomia é uma capacidade que existe somente no contexto das relações sociais que a asseguram e somente em conjunção com o sentido interno do que significa ser autônomo".

[116] Na Constituição Federal, a autonomia está implicada no quesito "gestão democrática", subitem do artigo 206, Seção I, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto; já na Lei Nº. 9.394/1996 (LDBEN), progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das instituições públicas vinculadas à Educação Básica estão textualmente relacionados ao artigo 15, Título IV – Da Organização da Educação Nacional, o que revela ser relativo o poder de decisão das instituições.

[117] Sobre Projeto Político-Pedagógico, destacamos Menegolla e Sant'Anna (1991), Gadotti (1997), Veiga e Resende (1998), Libâneo (2004), Vasconcellos (2005), Veiga e Fonseca, 2010).

[118] Zeichner (1993), Schön (1995), Giroux (1997), Freire (2001), Alarcão (2003), Pimenta (2006), Pimenta e Ghedin (2006).

assumir frente ao projeto de formação dos estudantes e, em paralelo, à formação docente continuada.

É nesse sentido que a luta pelos direitos do indivíduo professor (o sujeito para quem se dirigem as iniciativas e normativas oficiais de formação docente), por exemplo, e do indivíduo estudante (o sujeito escolar dos documentos e políticas públicas oficiais), se dilui no complexo universo do desrespeito aos direitos sociais mais amplos.

Nessa direção é que a busca, através da luta pelo reconhecimento de si como parte da comunidade social maior, também passa a ser uma luta axiológica e uma forma de resistência frente aos discursos assumidos pelos detentores do poder, nesse caso, pelos discursos assumidos pelo próprio Estado através de suas políticas de formação, curricularização e gestão educacionais.

Diante do exposto, entendemos a importância de problematizar algumas das relações imbricadas no universo da educação formal, tendo como horizontes teóricos o reconhecimento intersubjetivo honnethiano e a inclusão social, os quais preveem, entre outros, um panorama de normatividades, axiologias e eticidades subjacentes à confluência de diversos saberes, tais como os direitos humanos, sociais e fundamentais e seu quadro categorial.

A ideia que nos parece se afinar com essa perspectiva é a de conceber a existência de fundamentos de fronteira que, por sua vez, tendem a culminar naquilo que chamamos de Pedagogia do Reconhecimento, segundo a qual esperamos poder advertir sobre a necessidade de a formação docente e a consequente prática pedagógica empreenderem, rumo à emancipação humana, uma abertura axiológica e metodológica em prol da compreensão dos mecanismos de exclusão e segregação identificados em políticas públicas, documentos legais e referências bibliográficas concernentes à área da educação e formação docente no Brasil.

Estamos nos referindo a uma abertura axiológica e metodológica por considerar que, como Honneth (2009) o fez com as dimensões moral e normativa, na direção do reconhecimento, na escola que se pretende inclusiva é preciso propulsar ações voltadas ao reconhecimento nos âmbitos teórico e prático.

Na base dessas questões, consideramos como aporte constitucional que o princípio da dignidade da pessoa humana, assim como o seu reconhecimento na comunidade de valores a que os sujeitos sociais com deficiência pertencem *a priori*, só poderão advir da experiência da

luta, construída por inúmeras ações individuais e coletivas de resistência; e, ainda, que luta e resistência precisam transitar e transcender a educação formal via escola pública.

No cerne dessas lutas, muitas vezes registradas sob a forma de documentos internacionais, cartas de princípios, legislações, recomendações, orientações etc., é possível identificar a presença comum da noção de pessoa humana como possuidora de um *status* de dignidade inerente, ainda que as lutas sociais que constituem o seu universo como membro de uma coletividade apontem para a constante ameaça ao reconhecimento desta que seria uma condição ontológica.

Assim, tem-se a construção da noção de dignidade da pessoa humana como suporte para a fundamentação de um princípio jurídico no âmbito dos direitos individuais, que pode ser considerada herdeira do chamado Direito Natural ou Jusnaturalismo.

De acordo com o glossário digital da Universidade de Campinas (Unicamp/SP)[119]:

> A concepção jusnaturalista foi o resultado de transformações econômicas e sociais que impuseram mudanças na concepção de poder do Estado, que passou a ser compreendido como uma instituição criada pelo consentimento dos indivíduos através do **contrato social**. O declínio das relações feudais de produção, o desenvolvimento econômico da burguesia, a Reforma Protestante, as revoltas camponesas e as guerras ocorridas durante o processo de formação do capitalismo propiciaram uma nova situação social. Em oposição aos privilégios da nobreza, a burguesia não podia invocar o sangue e a família para justificar sua ascensão econômica. Em outras palavras, a partir da secularização do pensamento político, os intelectuais do século XVII estão preocupados em buscar respostas no âmbito da razão como justificativa do poder do Estado. Daí a preocupação com a origem do Estado. Porém, não se tratava de uma busca histórica, mas, sim, de uma explicação lógica que justificasse a ordem social representada pelos interesses da burguesia em ascensão (UNICAMP, grifo do autor).

Contudo, considerando que o Direito Natural [ou Jusnaturalismo] parte de uma "ideia universal de justiça"[120], segundo a qual se defende a existência de um "[...] conjunto de normas e direitos que já nascem incorporados ao homem"[121], vale afirmar que as bases sobre as quais

---

[119] Cf. Glossário Unicamp (SP), Verbete: Jusnaturalismo *In* http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_jusnaturalismo.htm#_ftnref1.

[120] Fundamental se faz citar o filósofo Immanuel Kant (1724 – 1804) pela defesa de que todas as ações humanas deveriam ser dirigidas considerando imperativos (categórico, universal e prático). Como anunciou em sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, publicada primeiramente em 1785: "Procede apenas, segundo aquela máxima, em virtude da qual podes querer ao mesmo tempo que ela se tome em lei universal".

[121] Cf. Glossário Unicamp (SP), Verbete: Jusnaturalismo.

esta doutrina se assentou historicamente, ora advindas da teologia, ora da racionalidade natural, deram lugar à necessária superação de suas ideias[122].

A esse respeito, confirma Bittar (2008, p. 02) que:

> [...] apesar de sua significação histórica e de sua importância para a formação dos modernos direitos humanos, o jusnaturalismo setecentista e oitocentista não constrói uma discussão inovadora nos meandros teóricos da fundamentação do Direito a partir da natureza (*phýsis*, natura). Em decorrência deste fato, o jusnaturalismo foi perdendo espaço, principalmente no que concerne às discussões sobre os direitos fundamentais (BITTAR, 2008, p. 02).

Barroso (2009, p. 327), por sua vez, defende que:

> A superação histórica do jusnaturalismo e o fracasso político do positivismo abriram caminho para um conjunto amplo e ainda inacabado de reflexões acerca do Direito, sua função social e sua interpretação. O pós-positivismo é a designação provisória e genérica de um ideário difuso, no qual se incluem a definição das relações entre valores, princípios e regras, aspectos da chamada nova hermenêutica, e a teoria dos direitos fundamentais (BARROSO, 2009, p. 327).

Diante desse panorama, faz-se mister buscar compreender a teoria dos direitos fundamentais e a noção de dignidade tendo como alicerce uma ótica mais moderna.

Nessa direção, Sarmento (2016, p. 103) afirma que, ao longo do tempo, a palavra dignidade esteve associada a múltiplos usos, sendo mais conhecidos aqueles sentidos da dignidade como o *status*, atribuído de forma superior a algumas pessoas consideradas distintas pela posição social ou pela função que ocupam; a *virtude*, que algumas pessoas têm por se comportarem de forma altiva; e o *valor intrínseco*, atribuído a cada pessoa humana.

Atinente ao sentido de dignidade como valor intrínseco, continua Sarmento (Ibid., p. 104), no Direito Contemporâneo, a palavra dignidade:

> [...] tem sido usada em um [...] sentido geralmente associado aos direitos humanos. A dignidade é empregada como qualidade *intrínseca* de *todos* os seres humanos, independentemente de seu *status* e da sua conduta. A dignidade é *ontológica* e não contingente. Em outras palavras, todos os indivíduos que pertencem à espécie humana têm dignidade apenas por serem pessoas. Não se admitem restrições relativas a fatores como gênero, idade, cor, orientação sexual, nacionalidade, deficiência, capacidade intelectual ou qualquer outro. E ninguém se despe da dignidade humana, ainda que cometa crimes gravíssimos, que pratique os atos mais abomináveis. O homicida e o

[122] Id.

> torturador têm o mesmo valor intrínseco que o herói e que o santo. A dignidade humana, que não é concedida por ninguém, não pode ser retirada pelo Estado ou pela sociedade, em nenhuma situação. Ela é inerente à personalidade humana e, portanto, embora possa ser violada e ofendida pela ação do Estado ou de particulares, jamais será perdida pelo seu titular (SARMENTO, 2016, p. 104, grifos do autor).

Apesar de tal entendimento ser motivo particular de reflexão para juristas, filósofos e outros pensadores do direito fundamental e defensores atuais dos direitos humanos, o autor destaca que este reconhecimento dado ao valor intrínseco da pessoa humana encontra, no plano teórico, pelo menos três principais adversários:

> [...] as compreensões desigualitárias de dignidade, que tornam a sua proteção dependente do *status* de cada indivíduo ou das suas realizações pessoais; o organicismo, que vê a pessoa como apenas uma parte no todo social, que lhe é prioritário e superior; e o utilitarismo, que defende a maximização dos interesses da maioria, ainda quando isso implique o sacrifício de direitos dos indivíduos (op. cit., p. 106, grifos nossos).

Disso se depreende que a concepção teórica da dignidade da pessoa humana como valor intrínseco está sujeita às efetivações no plano da prática social; e que, apesar das várias fontes fidedignas que se dedicam a estudar profundamente e a defender a causa do direito fundamental reafirmarem a necessidade de o direito internacional posicionar-se de maneira a abraçar esta noção – para elas irrefutável –, fato é que a noção de dignidade atribuída a um indivíduo não se dá de forma alheia aos impactos sofridos por ele, em decorrência de sua participação na esfera pública social.

Por essa razão, não basta que se declare universalmente a qualidade de "digna" à pessoa humana se não houver, nos bastidores de sua vida social, um panorama consolidado que sustente tal afirmativa, visto que nenhum indivíduo poderá, por toda a vida, manter-se completamente isolado do sistema social.

Esta condição de *ter que* se relacionar com uma coletividade social é, pois, decisiva para que um dado reconhecimento, emanado da comunidade de valores em que este indivíduo está inserido, isto é, dos outros sujeitos de sua relação, seja por ele desejado e requerido.

Tal condicionamento do indivíduo ao meio coletivo é que estamos procurando compreender, como pautado pelas motivações normativas de eticidade presentes no discurso honnethiano, derivadas do 3º padrão de reconhecimento intersubjetivo, cuja gramática moral

anuncia a solidariedade como forma de reconhecimento e a autoestima como seu modo resultante.

Assim, corrobora Bobbio (2004, p. 12):

> O problema do fundamento de um direito apresenta-se diferentemente conforme se trate de buscar o fundamento de um *direito que se tem* ou de um *direito que se gostaria* de ter. No primeiro caso, investigo no ordenamento jurídico positivo, do qual faço parte como titular de direitos e de deveres, se há uma norma válida que o reconheça e qual é essa norma; no segundo caso, tentarei buscar boas razões para defender a legitimidade do direito em questão e para convencer o maior número possível de pessoas (sobretudo as que detêm o poder direto ou indireto de produzir normas válidas naquele ordenamento) a reconhecê-lo (BOBBIO, 2004, p. 12, grifo do autor).

Nesse sentido, ratifica Rudolf von Jhering (2013, p. 13) que:

> Todo direito no mundo foi adquirido pela luta; esses princípios de direito que estão hoje em vigor, foi indispensável impô-los pela luta aos que não os aceitavam; assim, todo o direito, tanto o de um povo, como o de um indivíduo, pressupõe que estão o indivíduo e o povo dispostos a defendê-lo (JHERING, 2013, p. 13).
> *
> Esta luta perdurará tanto quanto o mundo, porque o direito terá que se precaver sempre contra os ataques da injustiça (op. cit., p. 12).

Para tanto, ao pretender refletir sobre o direito individual e a experiência desse reconhecimento, que se dá pela luta contra o desrespeito (Honneth, 2009) e, mormente, contra a injustiça (Jhering, 2013), também importa salientar o defendido por Boaventura de Souza Santos (2013), que afirma ser necessário desvelar as ilusões sobre os direitos humanos e as tensões presentes nos direitos humanos da atualidade, de modo a poder investigar se o seu direcionamento conduz verdadeiramente à emancipação, no sentido contra-hegemônico.

Em seu livro *Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento*, Boaventura de Souza Santos (2013) faz uma análise dos direitos humanos desde a sua gênese, procurando situar historicamente o leitor segundo interlocuções que visam a questionar os reais beneficiados desses direitos ao longo do tempo, bem como refletir sobre as razões difusas que podem estar escondidas sob o manto de sua defesa: os direitos humanos servem à luta dos excluídos, explorados e discriminados? Ou, ao contrário, a existência de tais direitos torna a sua luta [por reconhecimento e inclusão] mais difícil?

De acordo com este autor, "[...] a busca por uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos deve começar por uma hermenêutica de suspeita[123]" (Ibid., p. 43) em relação a eles mesmos. E, para tanto, faz-se necessário desmistificar as ilusões prementes a seu respeito, quais sejam, a ilusão teleológica, do triunfalismo, da descontextualização, do monolitismo e do antiestatismo.

Nessa direção, assegura, é indispensável levar em conta que o mesmo discurso que apregoa a hegemonia dos direitos humanos na atualidade também está impregnado dos discursos que, em sua oposição, podem consolidar e legitimar sua opressão. Portanto, segundo Santos (op. cit.), os direitos humanos construídos sob essa lógica jamais poderão ser capazes de subvertê-la.

Por essa razão, continua, faz-se necessário conduzir um trabalho teórico em prol da construção alternativa dos direitos humanos, "[...] de modo a despojá-los da ambiguidade que lhes tem garantido o consenso de que gozam" (Ibid., p. 53).

Dito isso, parece-nos possível afirmar que a mesma ótica sobre a qual os direitos humanos e fundamentais no Brasil foram erigidos também está "contaminada" com alguns elementos que ameaçam violá-los, desafiando, assim, seus beneficiados a necessitarem se justificar diante do requerimento de seus direitos e, em consequência, diante do requerimento dos deveres que correspondem ao Estado.

Exemplo disso são os constantes ataques, ainda identificados no discurso social e ratificados por algumas ações do próprio Estado, ao direito a toda medida protetiva de discriminação positiva que vise a reparação de *déficits* históricos, tal como o sistema de reserva de vagas nas universidades e em seleções e concursos públicos profissionais.

Como já mencionamos anteriormente, essas medidas têm sido associadas mais fortemente a perdas objetivas e subjetivas, de ordem social, econômica, cultural e identitária de pessoas negras, indígenas, quilombolas, de pessoas situadas em condições de baixa renda e/ou com deficiência, por exemplo.

A ideia se baseia na tentativa de recuperação do acesso igualitário aos bens sociais, entre outros, tais como a escolarização formal e o trabalho, haja vista que, por suas características distintivas da elite branca e estandardizada que, em virtude de tais marcadores socialmente convencionados, é considerada privilegiada, tais pessoas que não se enquadram neste perfil

[123] O que nos recorda as disposições hermenêuticas assumidas pela Teoria Social Crítica.

"vantajoso" continuam sendo privadas das condições estruturais que, em tese, permitiriam maiores condições de equidade e equiparação de oportunidades e de justiça social.

Tomando como referência os sujeitos escolares, alvo das políticas públicas voltadas à oferta de educação formal no Brasil, sobretudo aqueles que, em sendo filhos da classe trabalhadora, costumam ocupar os bancos escolares de instituições públicas, a situação pode ser ainda mais agravante quando, por exemplo, combinada sua condição socioeconômica (a baixa renda) com outras características distintivas: no Brasil da segunda década do século XXI, uma criança que reúna a condição de baixa renda e as características da deficiência e da etnia negra, por exemplo, está triplamente sujeita à subtração da oportunidade de permanecer na escola e de, nela, concluir a sua escolarização formal na chamada "idade certa".

Diante do exposto, o simples fato de haver dispositivos legais que prevejam tais condições de desigualdade e assegurem textualmente que a dignidade é um princípio válido para todos, mesmo para aqueles que não gozam igualitariamente dos bens sociais e econômicos e que, em decorrência disso, não estejam aptos a naturalmente usufruir de suas "benesses", não torna tais dispositivos legais suficientes para evitarem que esses cidadãos necessitem lutar para reconquistar a tal dignidade que os ordenamentos jurídicos afirmam não poder ser arrancada de ninguém.

Logo, a necessidade da luta por dignidade e pelo reconhecimento dessa dignidade, que se diz inerente pelo ordenamento jurídico de referência no Brasil, intrínseca para toda *pessoa humana*, continua tão atual como nos tempos das grandes guerras mundiais. Só que, em alguns contextos brasileiros, já que o Brasil é tão diverso em si mesmo, entendemos que essa premência pode se apresentar de forma mais ou menos velada.

Daí a necessidade do discurso pós-metafísico para contextualizar a real situação das pessoas com deficiência, que lutam por reconhecimento mesmo diante dessa noção jurídica de dignidade *inerente*, ou seja, dadas as implicações de tal conflito travado na prática social, para além do discurso metafísico assegurado na letra da lei.

4.2. Aspectos legais que referendam historicamente a defesa dos direitos humanos, fundamentais e sociais das pessoas com deficiência e sua luta por reconhecimento

O tema da inclusão social das pessoas com deficiência ocupa um espaço cada vez mais significativo nas discussões políticas e sociais realizadas no Brasil e no mundo.

No percurso da luta pelo reconhecimento de seus direitos, vários documentos[124] produzidos internacionalmente chamaram atenção para as demandas de inclusão social desse público, como oriundas, basicamente, de três aspectos:

1) Da presença de barreiras de várias ordens que precisam ser eliminadas e não mais difundidas (vide Tabela 3, a seguir);
2) Da consequente ausência de acessibilidades capazes de promover o acesso e a permanência das pessoas com deficiência em todos os espaços e estruturas sociais[125];
3) E da necessidade da construção de uma imagem social positiva em relação à deficiência.

Cabe recordar que consideramos as barreiras atitudinais como formas de desrespeito, portanto, assim como as lutas por reconhecimento são oriundas da experiência individual e coletiva de desrespeito, tanto as acessibilidades quanto os remédios das patologias sociais que, para Honneth (2009), são de ordem moral e pedem tratamento normativo, e para Fraser, por exemplo, carecem de transformação cultural/simbólica e também de redistribuição econômica, intercedem em favor do que estamos nomeando de Pedagogia do Reconhecimento, a qual, necessariamente, precisa ser inclusiva[126].

O quadro categorial a seguir ilustra a proposta de uma síntese relacional de alguns dos elementos em discussão no plano da inclusão social de pessoas com deficiência, no que tange à problemática das barreiras de várias ordens e de suas consequentes acessibilidades requeridas.

[124] À exemplo da Declaração de Cave Hill (1983) e da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).
[125] A Constituição Federativa do Brasil reforça, em seu Artigo 206, a "[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988).
[126] Nos dedicaremos à proposta de uma Pedagogia do Reconhecimento no capítulo 6.

Tabela 4: Síntese relacional dos elementos de barreiras e acessibilidades condizentes com o universo experiencial de pessoas com deficiência.

	Segundo a mais recente legislação brasileira (Lei Federal nº 13.146/2015)	**Segundo a literatura de referência - Barreiras (Acessibilidades)**
Barreiras	a) barreiras **urbanísticas**: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras **arquitetônicas**: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras **nos transportes**: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras **nas comunicações** e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras **atitudinais**: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras **tecnológicas**[127]: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.	a) **arquitetônicas** (sem barreiras físicas); b) **comunicacionais** (sem barreiras nas comunicações entre pessoas); c) **metodológicas** (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.); d) **instrumentais** (sem barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios etc.); e) **programáticas** (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.); f) **atitudinais** (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Fonte: A autora, com base em Brasil (2015) e Sassaki (1997, 2003, 2006, 2009).

Entre os documentos que informam a legitimação dos indicativos de barreiras e acessibilidades mencionados, destacamos a Declaração de Salamanca, que em 1994 instou os governos a combaterem atitudes discriminatórias através da criação de comunidades acolhedoras, necessárias à construção de uma sociedade inclusiva; a Convenção da Guatemala, de 1999[128], que declarou a importância de campanhas de sensibilização da população, com vistas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito de essas pessoas serem vistas e respeitadas como iguais; e a Declaração de Madrid, que no ano de 2003 afirmou que as pessoas com deficiência ainda são tratadas "como cidadãos invisíveis", em grande parte pela presença de "barreiras sociais", consideradas responsáveis por sua condição de exclusão e discriminação.

[127] Entendemos que as barreiras de ordem tecnológica são transversais e, portanto, podem ser encontradas nas comunicações, na arquitetura, nos transportes e no ambiente urbano, entre outras categorias possivelmente ainda não nomeadas legalmente.

[128] A conhecida Convenção da Guatemala, em realidade, se intitula *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, e foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001.

De forma geral, os conteúdos dessas e de várias outras publicações sobre o tema apontam para a necessidade de as pessoas com deficiência serem valorizadas socialmente, o que aparece vinculado à construção de uma nova atitude da sociedade, baseada em um repertório axiológico e de consequência prática capaz de se coadunar com as metas da chamada inclusão social.

Para Booth e Ainscow (2011, p. 21):

> A inclusão é vista principalmente como a colocação em prática de valores inclusivos. É um compromisso com determinados valores que explicam o desejo de superar a exclusão e promover a participação. Se não estiver vinculada a valores profundamente enraizados, então a tentativa de inclusão pode representar a simples adesão a uma moda qualquer ou atendimento a instruções de cima para baixo (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 21, grifos nossos).

Segundo os autores, a escola desempenha um papel crucial para o desenvolvimento[129] e a prática dos valores inclusivos. Igualmente, destacam que, num plano mais profundo, este desenvolvimento inclusivo tem a ver com a necessidade de alguns valores serem reconhecidos e aceitos por todos. São eles: direitos, confiança, compaixão e coragem (numa dimensão basilar); igualdade, participação, comunidade, respeito às diferenças, sustentabilidade e não-violência (esteados nos primeiros); e honestidade, otimismo, alegria, amor e beleza (como resultantes dessa estrutura de valores) (op. cit., p. 11).

Sassaki[130], por sua vez, afirma que:

> A inclusão se baseia em princípios, tais como: a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não de ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria (SASSAKI, 2004, p. 07, grifos nossos).

Já Lima (2005)[131], defende que a prática desses valores inclusivos apenas poderá se dar mediante a construção de uma consciência inclusiva, definida como:

---

[129] Na literatura, é possível identificar autores, sobretudo alguns orientais e/ou de base ontológica, que defendem que os valores não podem ser desenvolvidos, mas sim manifestados. Alguns exemplos são Jareonsettasin (2000), Martinelli (1996) e Saraswati (2013).

[130] Cf. http://www.entreamigos.com.br/sites/default/files/textos/As%20Escolas%20Inclusivas%20na%20Opinião%20Mundial.pdf.

[131] LIMA, Francisco José de. Comunicação pessoal dada a Lívia Couto Guedes. Recife, 2005.

> [...] a aquisição e a prática do conjunto de conceitos, valores e atitudes (ausentes de toda e qualquer forma de preconceito ou discriminação), cultivados/exercidos com base no reconhecimento, respeito e acolhimento da diversidade humana, em defesa das condições de igualdade para todos e em favor da dignidade da pessoa humana (LIMA, 2005[132]).

Nesse sentido, qualquer ação que se pretenda inclusiva requer a adoção de uma postura fundamentada na manifestação e perpetuação de valores inclusivos[133], expressados através de discursos e práticas conscientes do respeito pela diversidade humana e coerentes com os direitos humanos, fundamentais e sociais atribuídos a toda pessoa considerada cidadã.

No entanto, de acordo com a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), apesar dos instrumentos e compromissos já assumidos em prol de sua valorização, elas continuam a "[...] enfrentar barreiras contra sua participação como membros iguais da sociedade e violações de seus direitos humanos em todas as partes do mundo" (ONU, 2006, Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Preâmbulo).

Essa condição de desvantagem social pode ser ilustrada por Honneth (2009) ao afirmar que, por mais que haja, teórica e juridicamente, elementos de suporte ao necessário reconhecimento dos direitos, quando não há por parte da sociedade em geral uma conscientização a respeito dos valores moralmente motivadores do reconhecimento de cada pessoa humana, o que se gera em consequência é um "reconhecimento falso" que é mote para as lutas sociais travadas historicamente em busca de seus direitos.

No caso da perspectiva inclusiva, estamos considerando que tais valores moralmente motivados são aqueles que vêm sendo ditos como inerentes ou atribuídos ontologicamente.

Em virtude de tal entendimento, a luta pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, que em seu viés social consiste na efetivação do direito à educação, à empregabilidade, à segurança, ao lazer, à cultura, à saúde, à propriedade etc., entre outros aspectos, passou a ser vinculada, de maneira mais explícita, a uma política maior de proteção aos Direitos Humanos, o que gerou um novo olhar mundial acerca da deficiência, o qual se baseia no reconhecimento de que "a deficiência é um conceito em evolução", resultante "[...]

---

[132] LIMA, Francisco José de. Comunicação pessoal dada a Lívia Couto Guedes. Recife, 2005.

[133] Tais valores, acreditamos, compõem um dado repertório axiológico cujos componentes a desvelar compõem a chamada "gramática moral/ética do reconhecimento das pessoas com deficiência", a qual julgamos que se afiniza com os propósitos da inclusão social e se constituirão como possível suporte para o entendimento e enfrentamento pedagógico das patologias sociais enfrentadas por esse público específico.

da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas" (ONU, 2006, Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, grifo nosso).

Para Lopes (2013, p. 31), esta "positivação da mudança de enfoque conceitual" reforça a construção de uma nova atitude social em relação às pessoas com deficiência, segundo a qual se acredita que:

> [...] as Pessoas com Deficiência não devem ser definidas como objetos por funcionalidade ou utilidade na sociedade, senão reconhecidas como sujeitos de direitos por valores que embasam o sistema de direitos humanos: a dignidade humana, a autonomia, a equiparação de oportunidades e a solidariedade (LOPES, 2013, p. 31, grifo nosso).

Aqui, destacamos que o valor autonomia atribuído pela autora nos parece assemelhado à dimensão individual identificada na primeira etapa de reconhecimento honnethiano (o amor); já o valor equiparação de oportunidades, nos remete ao segundo padrão de reconhecimento intersubjetivo (o direito); e o valor solidariedade condiz com o mesmo termo, presente no terceiro e último padrão de reconhecimento, de acordo com a gramática moral de Honneth (2009).

Lopes (2013), no entanto, situa esses três valores dentro na generalidade dos Direitos Humanos, o que para nós parece indicar que, se bem eles apontam para dimensões semelhantes às esferas do amor e da estima social (solidariedade) honnethianas, no discurso inclusivo, são vinculados apenas à dimensão protetiva do direito, o que denotaria a noção de que o reconhecimento, na perspectiva inclusiva, ainda é tão somente vinculado às relações jurídicas.

Ora, em sendo assim, talvez estejamos diante de indicadores importantes que poderiam nos auxiliar na compreensão dos motivos subjacentes que justificam o fato de a inclusão escolar de pessoas com deficiência, mesmo estando amplamente fundamentada em dispositivos legais e em políticas públicas de várias ordens, ainda ser uma realidade parcial no horizonte brasileiro.

Ou seja, segundo essa lógica, cabe à sociedade reconhecer as pessoas com deficiência como "sujeitos de direitos", tanto por serem detentoras dos direitos próprios à sua condição de cidadania, quanto pelo fato de que, como pessoas humanas, se passarmos a considerar a base ontológica sobre a qual se assenta o direito a elas dirigido pela doutrina jurídica, são dignas de

valorização por sua "natureza humana inerente", princípio que é reforçado pela mesma Convenção ao declarar-se amparada pelo "reconhecimento da dignidade e valor inerentes ao ser humano" (ONU, 2006, Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Preâmbulo, itens "a" e "h").

Apesar de documentos anteriores chamarem atenção para a existência de barreiras que geram comportamentos sociais negativos contra as pessoas com deficiência, foi somente através desta Convenção[134] da ONU (2006), como mencionamos anteriormente, que o termo "barreiras atitudinais" foi designado, fortalecendo a percepção de que está nas "más atitudes" o prenúncio da desvalorização social desse público.

Se é assim, nos perguntamos: como é possível que a atitude seja abarcada pelo direito? Quais seriam, então, os limites e as possibilidades dos dispositivos jurídicos diante da prerrogativa de que "más atitudes" conduzem à desvalorização e às consequentes exclusão/marginalização e falta de reconhecimento?

Em nosso entendimento, a atitude, como pré-disposição para o comportamento de um indivíduo ou grupo, é atravessada por vários condicionantes internos e externos, não podendo, absolutamente, ser subordinada meramente à designação de constructos jurídicos. Ou seja, tal conjunto de normas e regras se consolida em favor da atuação humana no contexto social, porém, não acreditamos que sejam suficientes para englobar outras dimensões da expressão humana.

Tanto é assim que corroboramos com Honneth (2009), ao descrever uma estrutura gramatical para as relações sociais, distinta em suas dimensões e complementar em sua manifestação.

Apenas em 2015, como já mencionamos, a Lei Nº. 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão - LBI ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), inseriu as barreiras atitudinais no rol das demais barreiras, visto que, antes de sua designação oficial, elas se caracterizavam como "aquelas estabelecidas na esfera social" (GOTTI, 2006), "invisíveis" (ALMEIDA PRADO, 1997) ou, ainda, como "localizadas na profundidade das demais barreiras" (GUEDES, 2007).

Resgatamos, então, o conceito de barreiras atitudinais, tal como assinalado por Lima (2005, Comunicação Pessoal), que as identifica como entraves ou impedimentos – invisíveis para quem as pratica e concretos para quem as sofre – que se apresentam através de nossas

[134] Oficializado no Brasil na forma do Decreto nº. 6.949/2009, como já mencionado.

falas, posturas, comportamentos e do olhar que, historicamente, construímos a respeito das pessoas com deficiência.

Dessa afirmação depreendemos, por exemplo, a importância de uma formação docente e, em consequência, de uma prática pedagógica respeitosas da diversidade humana, conclusão que se afiniza com a noção de respeito necessária ao processo de reconhecimento intersubjetivo, como posto por Honneth (2009).

Nessa linha de raciocínio corroboram Lima e Tavares (2008), ao defenderem que, na escola, assim como em outros lócus sociais, ainda é possível identificar a presença e a necessidade da eliminação das barreiras atitudinais já citadas, cujas classificações, como sabemos, não são exaustivas e seguem sendo praticadas contra pessoas com deficiência também na condição de sujeitos escolares: Ignorância, Medo, Rejeição, Percepção de Menos-valia, Inferioridade, Piedade, Adoração do herói, Exaltação do modelo, Percepção de incapacidade intelectual, Efeito de propagação (ou expansão), Estereótipos, Compensação, Negação, Substantivação da deficiência, Comparação, Atitude de segregação, Adjetivação, Particularização, Baixa expectativa, Generalização, Padronização, Assistencialismo e superproteção.

A presença de tais barreiras na escola e em outros ambientes sociais demonstra que, apesar de sua existência, classificações e descrições estarem designadas em textos legais e na literatura de referência, e de o Brasil buscar antecipar-se à sua nociva perpetuação na sociedade através de leis e decretos, a inclusão não se efetiva apenas por imposição jurídica. Resta-nos, concluir, então, que outros aspectos além do direito, mas transversalmente atravessados por ele, precisam ser adicionados à lógica inclusiva que, em tese, resultariam também em ações pró-reconhecimento intersubjetivo de pessoas com deficiência.

Diante da identificação dessa gama de atitudes e comportamentos sociais que geram barreiras à inclusão de pessoas com deficiência, questionamo-nos ainda: a identificação de barreiras atitudinais percebidas também na escola é um indício de que o repertório axiológico, por exemplo contido numa sabida “gramática moral inclusiva” – tal como compreendemos o anunciado por Booth e Ainscow (2011) ao se referirem aos “valores inclusivos” –, tem permeado a formação docente e a prática pedagógica de licenciados em Pedagogia no Brasil? É possível, através de uma prática pedagógica respondente a um repertório axiológico baseado apenas na gramática moral instituída pelo Estado, identificada nos documentos e normativas

curriculares, formar para a erradicação das barreiras atitudinais e, assim, contribuir para o reconhecimento?

Notadamente, tal como procuramos defender como tese nesta pesquisa, acreditamos que nem mesmo a desejada erradicação das chamadas barreiras atitudinais, a qual, em nosso entendimento (Guedes, 2007), dependeria de várias ações combinadas, de forma permanente e sistemática em muitas direções, para além da instituição de legislações e práticas jurídicas, seria bastante para resultar em ações efetivas de reconhecimento intersubjetivo.

Se adotarmos, inclusive, a hermenêutica honnethiana, concluiremos que faltam literaturas abordando o tema do reconhecimento da pessoa com deficiência pelas óticas dos demais padrões de reconhecimento intersubjetivo, ou seja, pelas óticas do amor primário (promotor da autoconfiança) e da solidariedade/eticidade (promotoras da estima social).

Isso porque, via de regra, os documentos internacionais sobre a inclusão de pessoas com deficiência que alcançaram maior destaque social até o momento costumam abordar a temática do reconhecimento como um resultado da dimensão jurídica (segundo padrão de reconhecimento para Honneth, 2009), sobretudo ressaltando o direito fundamental da dignidade da pessoa humana.

Já aqueles textos nos quais é possível enxergar aproximações conceituais com uma dada abordagem amorosa ou afetiva, geralmente estiveram dirigidos por políticas assistencialistas e contêm apelos oriundos das noções de filantropia cristã.

A estima social, por sua vez, também pode ser vista nesses textos como arregimentada pelos mesmos ideais religiosos, em nome de uma “boa causa”, em prol daquele que sofre e não pode, por si mesmo, valer-se em função dessa ou daquela condição “limitante” estereotipada.

Por muito tempo, inclusive, foram essas referências que deram a tônica da literatura e das políticas públicas nacionais que, ao não assumirem a postura crítica como filtro hermenêutico, passavam a reproduzir um discurso tradicionalizante sobre a pessoa com deficiência e seu suposto universo de demandas.

Nesse sentido, compreendemos que um viés axiológico crítico deve permear a prática pedagógica de todo professor, bem como fundamentar todas as dimensões de seu *fazer* docente, seja na pesquisa, na produção de materiais didáticos, no planejamento escolar, no ensino, na avaliação e nas ações de gestão por ele desempenhadas.

Para que isso se dê, porém, entendemos ser necessária uma prática pedagógica fundamentada na perspectiva pós-metafísica que, por sua vez, dá mote para que a pessoa com deficiência, estando também em situação escolar, seja compreendida como um possível outro generalizado, tal como descrito por Mead e ratificado por Honneth, sendo também considerada no exercício de alteridade que cabe na lógica da luta por reconhecimento e envolve suas dimensões.

Assim, propomos enxergar a pessoa com deficiência nos dois papeis: como *eu* e como *outro* e, ainda mais, assumindo, pelo menos, três posturais possíveis – de *eu* diante de um sujeito sem deficiência; de *eu* diante de um sujeito com deficiência; e, finalmente, de um *outro generalizado*, capaz de aplicar suficiente juízo moral para apreender o universo daqueles com e sem deficiência, assim como todas as demais pessoas, em geral, o fazem[135].

Isso porque, defendemos, ao pensarmos a inclusão pró-reconhecimento como um sistema de pensamento que transcende a dimensão jurídica, estaremos assumindo que a pessoa com deficiência, tanto na condição de *eu* quanto na condição de *outro*, é um sujeito com potencialidades amorosas/afetivas, o que pode ser manifestado, por exemplo, em suas relações de parceria sexual e de amizade; ao mesmo tempo, é também um sujeito de direitos, que recebe os impactos da regulação governamental, sendo, assim como os demais, igualmente afetado pelas determinações estatais; e, por fim, é um sujeito comunitário, que é influenciado pelos demais membros da coletividade social, mas que também integra o conjunto de pessoas que outorgam aos demais o *status* de pertencimento à comunidade de valores.

Lembrando que o rol dos direitos pertencentes às pessoas com deficiência envolve aqueles concernentes à formação educacional formal, também vale destacar a importância desse olhar axiológico sobre a construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura das universidades, especialmente na formação dos licenciandos em Pedagogia, já que serão estes os futuros profissionais a atuar, na Educação Básica, como professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, junto à infância, momento em que predisposições para a prática social podem ser alimentadas com os sentidos da alteridade, do respeito, do autorrespeito, do exercício intersubjetivo como um todo. E que, entre as crianças em formação matriculadas nessas escolas regulares, haverá aquelas com diferentes tipos de deficiência.

[135] Ressalvados aqueles casos específicos em que comprometimentos cognitivos/intelectuais ainda mais singulares e absolutamente não generalizados atuem como interferentes para este fim, de forma temporária ou permanente.

Assim, acreditamos que os conteúdos axiológicos – aqueles que, muitas vezes, fazem parte do currículo oculto das escolas (SILVA, 2010) –, precisam dialogar mais fortemente com os conteúdos conceituais e procedimentais difundidos pela escola, o que, por sua vez, demanda transformações também na concepção dos currículos escolar e universitário.

Só então, consideramos que a prática pedagógica poderá ser dirigida por preceitos inclusivos, ou seja, por uma gramática moral cujo repertório axiológico contemple este direcionamento, de pensar o outro pós-metafisicamente, buscando o entendimento intersubjetivo, respeitando os acordos morais consensuados coletivamente e buscando, em decorrência, perceber os papeis sociais em função das lutas experienciadas também por cada coletividade singular e por cada indivíduo.

Dessa forma, pensar sobre o reconhecimento social das pessoas com deficiência em uma época histórica notadamente marcada pela divisão de classes, pelo preconceito étnico, por manifestações xenofóbicas e também pela padronização de um conceito de "normalidade" que, há muito, já não condiz com a realidade dos sujeitos sociais, a nosso ver, demanda inaugurar a perspectiva de uma outra noção de dignidade para os sujeitos, bem como demanda contemplar outros vieses de inclusão e reconhecimento, para além do direito pelo direito.

4.3. Reflexões sobre a construção social em torno das noções de [a]normalidade, diferença e diversidade humanas e sua relação com a educação de pessoas com deficiência: pistas de seu reconhecimento e inclusão por intermédio da sociologia do corpo

De onde vem a prontidão humana para estranhar o diverso, o diferente, e rejeitar o antagônico?

O conforto, produzido instantaneamente mediante a afirmação daquilo que já nos é conhecido e, portanto, com o qual não sentimos dificuldade em lidar, geralmente é colocado à prova quando algo novo interage com nosso sistema de crenças e valores, e desafia os limites e fronteiras que estabelecemos.

Instintivamente, uma necessidade de proteger os códigos praticados e os saberes validados assume a guarda, sobretudo quando estes são ratificados pela comunidade de valores a qual pertencemos; já o "corpo estranho", precisa ser dominado, isolado, neutralizado,

dissecado e classificado para que tal "ameaça" não desestabilize a sensação de controle que desejamos sustentar.

No caso das relações sociais, como podemos, então, reconhecer aquilo que não conhecemos? E que abordagem seria necessária para que, passada a estranheza inicial, possamos admitir e valorizar mais as nossas semelhanças que as diferenças?

Talvez esse *lugar* hipotético de intersecção se localize na porção mais essencial de nossa humanidade, onde toda pessoa se reconheça sensivelmente igual a outra.

Adorno e Horkheimer advertiram sobre o processo de dessensibilização do humano quando submetido a práticas extremas de racionalização de lógicas perversas e autoritárias, a exemplo do nazismo, cuja reificação bloqueou qualquer traço de sensibilidade humana e empatia.

Sob essa lógica reificante extrema, o exercício de alteridade esperado na relação eu-outro deu lugar a toda sorte de negações, pois já não importavam aqueles princípios fundamentais de dignidade e liberdade que numa sociedade minimamente civilizada costumam reger as práticas sociais.

Ao pensarmos sobre as relações intersubjetivas contidas na luta travada em prol de reconhecimento e inclusão, vislumbramos que a área comum entre o *eu* e o *outro* é como a porção hachurada de um gráfico que, em "tempos de paz", justifica a democracia e, consequentemente, sustenta a noção de direitos e deveres que lhe são concernentes.

No entanto, quando aplicamos uma lente de aumento sobre essa difusa área de possível intersecção entre os sujeitos sociais, onde é possível estabelecer uma comunicação dialógica[136], é provável que ainda encontremos um espectro de perfis humanos, sendo alguns mais diversos e singulares que outros. Nesse caso, o móvel capaz de mediar tais relações, julgamos, deve ser o respeito – promotor da justiça.

Tal afirmativa, por sua vez, revela a necessidade de uma motivação moral generalizada para mediar as relações entre os diferentes, ainda que sobre ela não repousem todas as respostas de respeito social, especialmente quando chamada a responder eticamente às demandas de grupos com maiores especificidades. Nesses casos, o generalizante precisa de refinamento.

[136] Corroborando com o conceito de comunicação dialógica, Silva (2008, p. 09) defende que o "[...] diálogo está muito longe de ser apenas uma troca de informações. Ele é uma atividade intensa que envolve razão, emoção, arte e vivências. O diálogo é sempre relação. Nem sempre síntese. Mas impreterivelmente reconhecimento do outro".

Assim é que, nessa investigação, ao buscarmos construir um percurso teórico capaz de identificar as possíveis fronteiras e intersecções estabelecidas entre o *eu* e o *outro*, nossa intenção subjacente foi a de considerar criticamente a existência de desdobramentos intersubjetivos que têm, como pano de fundo, arquétipos construídos historicamente sobre a figura do outro diferente, "anômalo", e pensar de que maneira isso influenciou o modo como as pessoas com deficiência edificaram a narrativa de suas lutas por inclusão e reconhecimento.

Antes, porém, desejamos resgatar uma importante diferenciação feita por Honneth (2018) acerca dos conceitos de instrumentalização e reificação. Ao tomar a reificação como esquecimento do reconhecimento, ele esclarece que:

> Diferentemente da instrumentalização, a reificação pressupõe antes que não percebemos mais nas outras pessoas as propriedades que de fato as tornam exemplares da espécie humana: tratar alguém como "coisa" significa tomá-la como "algo", destituindo-a de todas as propriedades e capacidades humanas[137]. A equiparação entre o conceito de reificação e o de instrumentalização só aconteceu com tanta frequência porque pensamos em "instrumentos" sobretudo como objetos materiais; mas perdemos de vista que o que permite aos seres humanos serem apropriados enquanto instrumentos para fins alheios são, na maior parte dos casos, suas propriedades especificamente humanas (HONNETH, 2018, p. 197, grifo nosso).

Essa diferenciação nos é útil para tentarmos compreender as possíveis motivações que levam uma pessoa, mesmo sendo considerada digna, pelo simples fato de ter nascido humana, a ser discriminada por apresentar traços desviantes da norma padrão; por exemplo, ao apresentar características físicas, sensoriais e/ou intelectuais que, de maneira geral, determinam sua identidade individual e coletiva como pessoa com deficiência.

Via de regra, sabemos que no caso das pessoas que apresentam como caraterística algum traço de restrição da mobilidade ou de deformidade física, é inicialmente sobre a aparência dos

[137] Um exemplo flagrante de reificação pode ser ilustrado pela forma, ainda não suficientemente amadurecida das organizações públicas e privadas, de lidar com as ações de recrutamento, seleção, treinamento e acompanhamento em serviço de profissionais com deficiência contratados para atuar nas várias instituições laborais que, sob força de lei, são obrigadas a empregar/contratar pessoal com deficiência em virtude da política de reserva de vagas (Lei federal nº 8.112/1990). Dizemos imatura porque, em boa parte dos casos pesquisados (GUEDES, 2007) e, atualmente, as contratações ainda seguem respondendo ao mero preenchimento das vagas assignadas, sem, contudo, se atentarem para a necessidade de orientarem suas condutas formais de contratação ao devido ajuste da vaga para o profissional com deficiência qualificado. Isto é, ao invés de recrutarem um advogado com ou sem deficiência para o cargo que exige Bacharelado em Direito, por exemplo, ainda há inúmeros casos de empresas e organizações que destinam determinadas vagas reservadas a funções de menor caráter decisório, como de ascensorista, embalador de produtos em supermercados, carregador de estoque etc. Agindo assim, as empresas colocam foco sobre conseguirem integrar alguém com deficiência, o que geralmente fazem para vagas de baixo impacto/influência, em lugar de construírem, em conjunto com tais profissionais com deficiência, através de suas políticas internas, as bases que vinculariam mais adequadamente os profissionais qualificados ou em disponibilidade de qualificação e capacitação, aos perfis profissiográficos que dispõem.

corpos considerados “anormais” que as representações sociais vão forjando a imagem estereotipada sobre o outro com deficiência.

Lembremos que foi sob a égide dos movimentos históricos fundamentados no modelo médico da deficiência, as fases conceituais de Exclusão, Segregação e Integração Social, que a noção de pessoa com deficiência foi construída e teve como parâmetro inicial os padrões tradicionais de saúde física e mental.

Nesse sentido, o olhar tradicional sobre a medicina convencionava, como ainda hoje o faz, o perfil de indivíduo considerado saudável, e todo aquele que se desviasse de seus indicadores tinha seu sistema corpo-mente mantido sob suspeita, passando a transitar entre os prenúncios e gradientes de enfermidade e insanidade.

O corpo, porta de entrada para a percepção do outro, ao menor sinal de mau funcionamento, era destinado a tratamentos e experimentos ao sabor das épocas respectivas e do desenvolvimento de sua ciência, ora reforçando a validez dos métodos aplicados, ora padecendo diante de fatores desconhecidos, frequentemente considerados como resultantes de um mal maior sem explicação e, portanto, sucumbindo a uma tal vontade transcendente que igualava ricos e pobres, homens e mulheres, adultos e crianças.

Já a mente, terreno sempre mais misterioso e apto a terapêuticas e especulações de toda ordem, segundo a clássica afirmação *“mente sã, corpo são”*, segue representando a porção *gris* do indivíduo para a qual é reservada a capacidade de influenciar a existência corpórea através de processos de somatização.

Um corpo singularmente divergente, assim como um conjunto de expressões e comportamentos divergentes das convenções sociais, além de desafiar os fundamentos da cultura em cada época, desafia a noção de estabilidade sobre a qual um dado padrão de normalidade se ampara.

Essa visão clínica generalizante, por sua vez, acaba por reproduzir o modelo médico ao invés do desejado modelo social da deficiência, o que repercute primeiro nas famílias, depois na escola e nos demais ambientes sociais por onde a pessoa com deficiência tentará construir sua sociabilidade.

Mas é por meio do corpo que toda pessoa, inclusive aquela com deficiência, travará uma relação com o mundo circundante. Logo, sua existência corpórea estará sujeita a variados processos de discriminação em sociedades cujos padrões de normalidade, de aceitação das

diferenças e de respeito à diversidade humana ainda não estejam profundamente arraigados nas relações sociais.

A esse respeito, Le Breton (2007) determina que:

> O processo de discriminação repousa no exercício preguiçoso da classificação: só dá atenção aos traços facilmente identificáveis (ao menos a seu ver) e impõe uma versão reificada do corpo. A diferença é transformada em estigma. O corpo estrangeiro torna-se corpo estranho. A presença do Outro se resume à presença de seu corpo: ele é seu corpo. A anatomia é o seu destino (LE BRETON, 2007, p. 72, grifo nosso).

De acordo com esse entendimento, a biologia seria determinante dos limites de expressão de uma pessoa, tanto física quanto mentalmente, e sua estética e funcionalidade ditariam o alcance visível de suas possibilidades, aos olhos do outro generalizado.

O autor prossegue, na sequência, enfatizando que a pessoa com deficiência é alvo de uma forte ambivalência: ora o discurso social afirma sua normalidade e seu pertencimento à comunidade, em razão de sua dignidade e valor pessoal; ora é objetivamente marginalizada, parcialmente afastada das funções sociais, a exemplo do trabalho, passando a ser alvo das ações de seguridade social que a expõem à estigmatização, ao mesmo tempo em que não transformam os equipamentos públicos que deveriam servir também a ela, por seu *status* de pessoa humana digna (LE BRETON, 2007).

Tal condição ambivalente pressupõe, ainda, que é comum considerar a parte como o todo[138], e que o corpo com característica de deficiência, vulgarmente, passa a ser o alvo dos julgamentos daqueles outros não habituados ao conhecimento de sua natureza e existência social e, portanto, incapazes de reconhecerem no corpo esteticamente desviante a pessoa que o anima e maneja.

Isso porque, longe de revelarem entendimento profundo sobre o repertório simbólico, cultural, axiológico e carencial que se agrega à construção identitária da pessoa com deficiência física, por exemplo, já tão diversa em si mesma, tal imagem caricata e estigmatizada geralmente descende de considerações especulativas e superficiais sobre como deve ser "viver na condição desse outro 'anormal'", a quem faltam partes consideradas fundamentais ou importantes e que, por conclusão, deve "padecer enormemente" diante de tais circunstâncias determinantes.

[138] Barreira atitudinal de Efeito de Propagação ou Expansão, conforme Lima e Tavares (2008).

Esse é, comumente, o pensamento tradicional implícito que sustenta as barreiras atitudinais instaladas e perpetuadas naquelas sociedades menos habituadas à reflexão crítica e às relações dialógicas, nas quais a solidificação de estigmas conduz a uma provável generalização de medidas remediadoras para as patologias que, precipitadamente, consideram possíveis "padecimentos" como óbvios, mesmo que não se tenha devidamente assumido a tarefa de procurar conhecer e consultar as pessoas com deficiência sobre suas realidades existenciais e sociais, dialogicamente.

Essas colocações ganham força quando se considera, ainda de acordo com Le Breton (2007, p. 07), que "[...] o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída"; isso porque: "Antes de qualquer coisa, a existência [social] é corporal" (Ibid.)[139].

Apesar de, com tais afirmações, o autor se referir mais especificamente ao contexto da luta em prol do Feminismo, quando a revolução sexual, a expressão corporal e o *body-art*, entre outros movimentos que efervesciam na Europa na segunda metade do século XX, reivindicavam a consolidação de um novo imaginário do corpo, também cabem ao propósito de pensar o corpo e as tentativas de controle e normalização como categorias simbólicas mais gerais e, portanto, também aplicadas ao universo da pessoa com deficiência.

No bojo dessas reivindicações, pontua, o discurso superficial defendido pela mídia apelava para a oposição entre corpo e indivíduo, ratificando nessa condição de dualidade o tipo de sociedade individualista que arrogava para si uma noção de corpo como lugar de rompimento, como fronteira onde a diferenciação individual seria capaz de se legitimar.

Na sequência, o autor apresenta as três etapas que são, na realidade, três maneiras coexistentes, ainda hoje, de como a sociologia vem refletindo, ao longo do tempo, sobre o tema da corporeidade, o que vem se dando desde o século XIX.

A primeira etapa diz respeito à fase conceitual denominada de **sociologia implícita do corpo**, segundo a qual há um certo imperativo biológico que determina e define a subjetividade

[139] Com base no pensamento tradicional, consideramos ser comum em nossa sociedade tomar o corpo físico com deficiência precipitadamente como uma espécie de "vitrine primária" para especulações baseadas em barreiras atitudinais. Nessa dimensão, entendemos que a luta por reconhecimento pode ser traduzível numa sociologia do corpo, além de ser capaz de fomentar/refletir, *a posteriori*, uma luta por direitos.
Mais adiante, veremos que o currículo é também um campo de luta permeado por esse tipo de especulações imagéticas e estigmatizantes, de modo que nos parece possível tomar a noção de eticidade em Hegel, conforme traduzida por Honneth, para desvelar um dado comportamento normativo que, por sua vez, deve advir da experiencia fomentada pelo currículo da formação docente acerca das relações intersubjetivas entre alunos com deficiência e professores formados em Pedagogia, na escola.

humana, visto que "[...] o homem não tem poder de ação contra essa 'natureza' que o revela; [e] sua subjetividade só pode acrescentar pormenores sem reflexos sobre o conjunto" (Le Breton, 2007, p. 17). Nessa concepção, ora o corpo foi considerado produto da condição social, ora foi a condição social quem se subordinou às predeterminações do corpo.

A segunda etapa refere-se a uma **sociologia em pontilhado**, na qual os costumes e as regras de civilidade levaram as manifestações corporais parcialmente para longe da cena pública, e uma espécie de imperativo da conveniência para os hábitos e para as convenções sociais se sobressaiu à natureza do homem. Aqui, assistiu-se à virada paradigmática que levou os ditames da antropologia física (que defendia que o aspecto morfológico deduzia as qualidades do homem) para a consciência de que "[...] o homem constrói socialmente seu corpo, não sendo de modo algum a emanação existencial de propriedades orgânicas" (Ibid., p. 18).

Já na terceira etapa, uma **sociologia do corpo**, procura-se estabelecer lógicas sociais e culturais em torno do corpo, mas os seus fatos, apesar de formarem um campo social coerente, estão sujeitos a certos riscos, a saber: o risco da *diluição do objeto*, haja vista estar a sociologia do corpo implicada na lógica de outras sociologias (aplicadas, por exemplo, à saúde, à doença, à interação, à alimentação, à sexualidade, às atividades físicas e esportivas etc.); e o risco da *pluridisciplinaridade* inerente quando o estudo se refere ao corpo, tendo em vista serem ciências manejáveis concomitantemente pelos sociólogos a psicanálise, a fenomenologia, a etnologia, a história, a economia etc. (Ibid., p. 37).

Nesse sentido, um elemento que vincula o corpo enquanto modo de experienciar o mundo com a educação, de forma geral, pode ser ilustrado pela seguinte afirmação do autor:

> O corpo existe na totalidade dos elementos que o compõem graças ao efeito conjugado da educação recebida e das identificações que levaram o ator [que o anima] a assimilar os comportamentos de seu círculo social. Mas, a aprendizagem das modalidades corporais, da relação do indivíduo com o mundo, não está limitada à infância e continua durante toda a vida conforme as modificações sociais e culturais que se impõem ao estilo de vida, aos diferentes papéis que convém assumir no curso da existência. Se a ordem social se infiltra pela extensão viva das ações do homem para assumir força de lei, esse processo nunca está completamente acabado.
> A expressão corporal é socialmente modulável, mesmo sendo vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo. Os outros contribuem para modular os contornos de seu universo e a dar ao corpo o relevo social que necessita, oferecem a possibilidade de construir-se inteiramente como ator do grupo de pertencimento. No interior de uma mesma comunidade social, todas as manifestações corporais do ator são virtualmente significantes aos olhos dos parceiros. Elas só têm sentido quando relacionadas ao conjunto de dados da simbologia própria do grupo social. Não há nada de natural no gesto ou na sensação (LE BRETON, 2007, p. 09, grifos nossos).

Tal afirmativa esboça, por assim dizer, a ideia de que a construção simbólica do corpo é também influenciada pela educação a que o ator que o anima está sujeito, sendo que todas as suas expressões e manifestações corporais vão depender, em alto grau, do assentimento dos membros de seu grupo social para serem devidamente reconhecidas e validadas.

Disso, depreendemos que há na educação, como transmissora da cultura, todo um arsenal de gestualidades, costumes, rigores e práticas que compõem o *habitus* corporal de uma determinada comunidade social e que, por sua vez, a construção do sujeito histórico, admitido em determinada comunidade de valores, também repercute a construção de indicadores estéticos.

Aplicando esses ensinamentos ao universo daquelas pessoas com deficiência que apresentam diferenças físicas singularmente distintivas em relação às demais pessoas, diferenças essas que, ademais de incomuns, podem vir associadas ao estigma da enfermidade e da não normalidade convencional, se abordadas desde uma visão meramente clínica, é válido considerar que, frequentemente, ao vermos uma pessoa com deficiência física, por exemplo, nem sempre localizamos, de início, *a pessoa* que tem na deficiência uma característica; de forma geral, o que primeiro enxergamos são as partes de seu corpo ou, ainda, as lacunas ou excessos de seu comportamento [corporal e simbólico] que se distinguem em relação ao padrão que conhecemos como normal.

Talvez isso se dê porque, consoante Merleau-Ponty (1999, p. 207-208), "[...] eu não estou diante do meu corpo, estou no meu corpo, ou melhor, sou meu corpo". E segundo essa perspectiva, distinta se confrontada com a dualidade defendida na primeira etapa do entendimento sociológico sobre o tema da corporeidade, tal como apresentada por Le Breton (2007), não haveria separação entre sujeito e objeto, pois que alma e corpo são duas formas de ser que se revelam no homem, em sua relação com o mundo, como unidade (MERLEAU-PONTY, 1984).

As duas formas de conceber o corpo e sua relação com o mundo, entendemos, definem um tipo de sujeito distinto para a educação e influenciam a maneira como educação e cultura pensarão e construirão a formação desse sujeito, por exemplo, a partir da escola, considerando a função social que lhe é atribuída. Em ambos os casos, há um discurso que justifica os processos de subjetivação aos quais o sujeito escolar com deficiência estará exposto no percurso de sua formação.

Mas essas considerações, apesar de importantes, ainda não abarcam a totalidade do problema que é para uma pessoa com deficiência não ser enxergada compulsoriamente como digna de respeito social através das lentes intersubjetivas convencionais, em função de uma característica sua, por exemplo, que se torna permanente e, portanto, passa a compor a identidade da pessoa.

Vejamos: quando uma pessoa com deficiência tem uma condição restritiva estampada em seu modo corporal de expressar-se, por exemplo, barreiras atitudinais costumam ser mobilizadas mais por aqueles que não têm deficiência do que por aqueles que também a têm como traço de suas características pessoais.

Ora, ao serem alvo de tais respostas sociais desrespeitosas, as pessoas com deficiência passam a lutar contra patologias sociais que nem mesmo estão sendo consideradas pelos que não têm deficiência. Logo, a sensação de lhe faltarem com o respeito, de terem sua honra afetada, sua dignidade anulada, de sofrerem maus tratos numa dimensão não explícita - porque o desrespeito que sentem pode ser silencioso, pode partir de olhares e negativas "ocultadas" aos olhos da sociedade maior, formada, em sua maioria, por pessoas consideradas saudáveis e "normais" -, é ainda um obstáculo potencial maior porque precisam, primeiro, provar a existência de tais obstáculos.

Isso significa que há diferenciação nos modos da manifestação do desrespeito contra pessoas com deficiência, e se estes ainda não estiverem descritos como barreiras atitudinais consideradas pela legislação brasileira ou pela literatura de referência, por exemplo, é muito provável que seja ainda mais complexo para essas pessoas conseguir verbalizar suas dores e articular gramaticalmente a forma das ofensas que recebem, também pela falta de referências anteriores que tornem possível compreender tais manifestações classificáveis de desrespeito como sendo equivalentes negativos do reconhecimento.

Nesse caso, compreendemos, a escola e, nela, a formação para o respeito devem ser as mesmas que educam para a compreensão do direito potencial que deveria ser assegurado e ensinado às pessoas com e sem deficiência, aquele direito que deveria ser ampliado para o espectro da proteção diante de possíveis ataques e ofensas ainda não nomeados, não classificados, mas vividos individualmente ou em grupo por pessoas com deficiência, por exemplo.

Esse raciocínio nos parece semelhante ao da lógica do *bullying*, pois, não raro, até que se tomem providências mais concretas sobre determinados casos de humilhação, violência

psicológica e ofensa pessoal, é preciso que tais ações desrespeitosas se tornem sistemáticas e ocorram com um maior número de pessoas; é preciso que haja, comumente, respostas visíveis para que alguma ação protetiva e retificadora seja aventada. Só então, infelizmente, os sofrimentos dos quais essas pessoas costumam ser vítimas passam a ser alvo de atenção social e institucional. Mas a verdade é que, antes mesmo de terem reconhecido tais ofensas como anomalias ou patologias sociais, elas já existiam e afetavam as vidas das pessoas por elas vitimadas[140].

Pois bem, pessoas com deficiência, desde que nascem, muitas vezes dentro de casa, são alvo de discriminação e desrespeito; sofrem diante da estigmatização que as encarcera em adjetivações pejorativas, que as humilha e destrata, reiteradamente.

Ao aprenderem que sua deficiência é "fardo", que afeta financeiramente a ordem de sua família, que o sistema público de saúde não oferece todos os cuidados médicos e psicológicos que tornariam sua vida social menos difícil; ao entenderem que a escola, de forma geral, nega o seu direito de se sentirem estudantes em potencial, e que as empresas repetem a mesma negativa quando adultos profissionais; e veem suas oportunidades de lazer e turismo serem reduzidas por razões resolvíveis com simples adaptações, o que se reforça nessas pessoas é a conclusão de que *o desrespeito é a própria natureza de sua relação com o mundo*. Lutar passa a ser, pois, sinônimo de sobrevivência, muitas vezes de sobrevivência física; e, quando não, de sobrevivência simbólica e psicológica. E a luta que empreendem é, antes de tudo, solitária e não compreendida pelos operadores do direito.

Werneck (1997, p. 57) ratifica tal entendimento quando afirma que:

> Chegar à inclusão é um processo individual e, portanto, para muitos, solitário. Quase todo processo de busca de conhecimento é solitário. E doloroso... Mesmo que duas pessoas tenham vivenciado situações idênticas e obtido informações na mesma fonte sobre determinado assunto, nunca estarão no mesmo patamar de conhecimento. Quando o tema "ameaça", alguns indivíduos se tornam "impermeáveis" a ele, como que para se protegerem das aflições que uma mudança de paradigma pode causar (WERNECK, 1997, p. 57).

Por essa razão, ratificamos com Honneth (2009) que o reconhecimento não pode se dar apenas na relação dos sujeitos com o direito, pois as dimensões humanas afetadas pela ausência

[140] Esse foi o circuito percorrido pelas barreiras atitudinais praticadas contra pessoas com deficiência até chegarem a ser nomeadas e classificadas explicitamente. A legislação nacional, no entanto, ainda não se dedicou a oficializar tais classificações.

do reconhecimento superam, em muito, as relações jurídicas entre as pessoas; antes de se darem no terreno intersubjetivo, são de ordem mais simbólica, subjetiva.

Tais preocupações, ao nosso ver, precisam ser levados em conta com mais ênfase, precisam ser problematizadas a partir de suas especificidades; do contrário, incorreremos no risco vicioso de seguir admitindo a escola como braço das intenções do mercado e, portanto, destituída de sua função originalmente social.

Um dos danosos aspectos observados quando a escola perde sua função natural é, justamente, projetar a aprendizagem dos estudantes para alcançar *rankings* de aproveitamento; a concorrência, a *performance*, a quantificação dos acertos; a supressão de alguns interesses que constituem os projetos pessoais dos estudantes dá lugar às respostas de eficiência cada vez mais exigidas e exigentes. Cria-se, assim, uma verdadeira cultura de premiação dos resultados, e o indivíduo, a sensibilidade, a sua inteireza e predileções simbólicas se perdem nesse emaranhado de costumes.

Se, geralmente, é assim para aqueles sem deficiência, aqueles com deficiência recebem tais contingências de maneira amplificada, pois, de forma geral, nenhuma das qualidades positivamente esperadas para um estudante na contemporaneidade costuma estar associada a feições e manifestações corporais desviantes; e menos ainda estariam associadas a pessoas cujos processos cognitivos ou aspectos de sua intelectualidade careçam de adaptações pedagógicas, de medidas especialmente pensadas para atingirem metas específicas de aprendizagem.

Aquele que se destaca "negativamente" jamais seria visto, consoante este *modus operandi* pedagógico profundamente marcado pela negação da essência pessoal única, como capaz, hábil ou exitoso. E há, hoje, todo um sistema de exacerbação de qualidades pró-mercado de trabalho substituindo a experiência de ser, simplesmente, uma criança ou um adolescente estudante em fase de formação e crescimento.

A preocupação em deixar de ser quem se é e desejar abandonar o estágio de crescimento em que se está vem dando lugar, a partir de propagandas insensíveis à própria lógica da natureza biológica, à noção instrumentalizada e, por vezes, também reificante, de que é preciso tornar-se outra coisa. E, cada vez mais, crianças com precoce amplo acesso a tecnologias de comunicação e interatividade deslocam-se psicologicamente de suas fases maturacionais para "forjarem-se" em outra fase, mais adiante, mesmo não tendo amadurecido naturalmente para assumirem e saberem lidar com as questões dessa nova fase.

César e Duarte (2009), ao analisarem o novo papel da instituição escolar à luz dos conceitos foucaultianos de biopolítica e governamentalidade, e da noção deleuziana de sociedade e controle, afirmam que:

> Se refletirmos a partir da discussão foucaultiana da noção neoliberal de "capital humano", compreenderemos que o novo sujeito econômico ativo deverá produzir-se a si mesmo por meio das novas tecnologias informacionais, nutricionais, educativas e físicas, as quais deverão ampliar suas capacidades corporais e cognitivas no sentido de torná-lo um empreendedor de si mesmo. Esse novo sujeito será, dentre outros fatores, o resultado de investimentos educacionais na infância e na juventude, garantidos tanto por meio de intervenções estatais, visando ao governo da saúde e do corpo a partir da escola, quanto por meio das próprias respostas dos sujeitos aos estímulos e às demandas do mercado de concorrência. De todo modo, o objetivo das novas formas de governamento dos corpos e das almas – sejam elas ativadas por meio de políticas públicas estatais ou por meio das demandas flexíveis e descentradas do mercado econômico, sem deixar de mencionar que muitas vezes tais estratégias de atuação apresentam-se de maneira combinada – é a aquisição de competências adequadas ao mercado neoliberal, às quais se associam exigências de prolongamento da saúde, da juventude e da beleza dos corpos produtivos. Segundo a perspectiva neoliberal do autoempreendedorismo contemporâneo, a saúde e a educação escolarizada devem se reorganizar com o objetivo de produzir o capital humano dotado de um belo corpo, excelente saúde juvenil e habilidades informacionais e cognitivas extraordinárias (CÉSAR e DUARTE, 2009, p. 123, grifos nossos).

Diante dessa tendência de natureza desumanizadora, é preciso considerar a importância do resgate do papel formativo assumido pela escola perante a sociedade, uma vez que em seu projeto social, ou melhor, nas interpretações da escola quanto ao sujeito social a ser formado por ela, reside uma noção de corpo a ser defendida e estimulada; faz parte, pois, do projeto político e pedagógico das escolas a noção de controle que, mesmo implicitamente, pretende assumir.

A esse respeito, Gonçalves (1994, p. 32-33) defende, ao discorrer sobre o controle do corpo na escola, que:

> A escola é uma instituição social e, como tal, se encontra numa relação dialética com a sociedade em que se insere. Ao mesmo tempo que reproduz as estruturas de dominação existentes na sociedade, constitui-se em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais. As práticas escolares trazem a marca da cultura e do sistema dominante, que nelas imprimem as relações sociais que caracterizam a moderna sociedade capitalista. Pensamos, no entanto, que não se trata de uma mera reprodução, como pretendem as teorias da reprodução, pois, por intermédio da mediação dos sujeitos, no movimento dialético entre a subjetividade e as condições objetivas, as relações de domínio de controle se efetivam, assumindo características específicas.
>
> A forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas de poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental (GONÇALVES, 1994, p.32-33).

Diante do exposto, enxergamos a importância de pensar criticamente a escola e, aqui, desejamos fazê-lo através da mediação dos professores que nela atuam, considerando que sua formação docente influenciará no modo como orientarão a sua prática pedagógica.

Serão, pois, o contexto escolar e o seu entorno, bem como as demandas dos estudantes com e sem deficiência com os quais os licenciandos (durante as práticas de formação e oportunidades de extensão e pesquisa) e, depois de formados, os licenciados em Pedagogia lidarão, sendo levados a colocar em cheque o que aprenderam na universidade, e tendo evidenciadas também as lacunas de sua formação.

A esse respeito, Tardif (2014, p. 11) chama atenção para o fato de que lhe parece indevido, no âmbito dos ofícios e profissões ligadas à educação:

> [...] falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11, grifo do autor).

As respostas a esses condicionantes internos e externos, por sua vez, dependerão de se sua formação inicial foi orientada a construir ferramentas profissionais e a lançar mão de um repertório axiológico em consonância com uma perspectiva crítica ou tradicional, por exemplo sobre a normalidade, o respeito, a diversidade, a dignidade, a justiça social, a participação, a legalidade, a escola, a docência, a aprendizagem, a inclusão, o reconhecimento, entre outros predicados que permeiam o universo legal e pedagógico da formação e da prática profissional de graduandos em Pedagogia.

No caso dos estudantes com deficiência que, assim como os demais, receberão os impactos da formação docente e de todo o seu arsenal cultural, vige, ainda, a luta por reconhecimento e inclusão, a qual se apresenta diuturnamente diante das mínimas ações docentes e demais questões escolares, tais como: a didática, a avaliação da aprendizagem, o simples acesso às tarefas e literatura escolares, o currículo, a arquitetura dos espaços escolares (salas de aula, laboratórios, biblioteca, pátios de recreação, alimentação, banheiros etc.), entre outras dimensões em que a costumeira falta de acessibilidade rivaliza com o direito de essas pessoas se reconhecerem como pertencentes à comunidade escolar.

Nesses casos, compreendemos, barreiras de várias ordens e patologias sociais reforçam a pessoa com deficiência como “corpo estranho”, e a formação docente, agregada a outros fatores igualmente importantes, pode constituir remédios para enfrentar tais incongruências.

4.4. Formação Docente e Prática Pedagógica: o legal e o pedagógico na direção da inclusão social de pessoas com deficiência, via escola regular

4.4.1. Revisando alguns conceitos geradores sobre pedagogia, educação e escolarização formal: para uma formação crítica em favor da diversidade humana

De forma geral, sempre esteve presentificado nos estudos da Pedagogia o alerta sobre a necessidade de tomá-la como ciência e, assim, buscar protegê-la da imagem estigmatizante que a colocou, ao longo do tempo, como mera reprodutora de receitas prontas no campo das normas elementares do aprender e conviver a partir da infância.

Tal imagem estigmatizante, por sua vez, ainda é alimentada por parte da sociedade que, desconhecendo a articulação dos saberes que constituem a Pedagogia, para além do conhecimento sobre as fases de desenvolvimento da criança, superficialmente a confundem com disciplina recreativa ou mera extensão dos cuidados maternos na escola.

Essa visão claramente desgarrada da profundidade da Pedagogia a tem distanciado de sua principal característica, qual seja, a capacidade de agregar numa mesma formação qualidades axiológicas, conceituais e procedimentais capazes de conjugar, entre tantos outros saberes teóricos e práticos, as etapas da cognição com seus correspondentes na vida prática, dada à visão sistêmica que norteia aqueles que atuam a partir de seu amplo campo epistemológico.

Assim, ora tomada como disciplina que *ensina a fazer*, vinculada à sua qualidade didática, organizacional e metodológica, é que, desgraçadamente, a Pedagogia corre o risco de, ao ser exposta a interesses formativos que não têm o social e o pedagógico como horizontes, corromper-se mediante a sedução de projetos instrumentalizadores que visam a separar os saberes da concepção daqueles que se ocupam com a sua operacionalização.

Nesse sentido, um dos problemas correntes da Pedagogia, como disciplina que reflete sobre a formação dos sujeitos a partir da articulação entre conteúdos da teoria e da prática,

reside justamente na existência de condicionantes internos e externos, em sua maioria oriundos de demandas alheias à sua natureza essencial, e que acabam por desvirtuar processualmente a sua função e alcance. Isso porque, consoante Bueno (2001), assumir uma função social não significa dar conta das "ingerências externas".

Hora (1999) chama atenção para a necessidade de, numa instituição educacional como a escola, o administrativo dever ser colocado a serviço do pedagógico. Isso implica, entre outros, legitimar a autonomia concernente à sua natureza original, ainda que saibamos que, em face de condicionantes como o econômico e o cultural, a autonomia escolar é apenas relativa (Paro, 2000, 2007, 2010; Bordignon e Gracindo (2002); Libâneo (2004); Souza e Corrêa (2002); Vieira e Penin (2002); Vieira (2006a, 2006b); Lück (2006); Bueno (2001); Dourado (2012). Daí a legislação nacional anunciar a existência de "progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira" (BRASIL, 1996).

Acordes com esse entendimento, Russo (2004, p. 36) pontua que:

> As tarefas administrativas na escola precisam ser encaradas como meios necessários para garantir a realização das finalidades educacionais e criar condições de funcionamento das ações pedagógicas. Por isso, não têm precedência sobre o pedagógico; ao contrário, devem ser executadas na perspectiva de uma gestão democrática, ou seja, sua execução deve avaliar a importância das suas consequências para os usuários e trabalhadores da escola e para o desenvolvimento do processo educativo.
> Para tanto, é preciso que sobre elas se promova aprofundada reflexão para evitar o desvio comum de automatizá-las em relação ao pedagógico e, com isso, até mesmo priorizá-las, como parece ocorrer nas práticas da escola pública. Somente a reflexão permitirá apreender o significado das ações administrativas e dar-lhes adequado valor na ordem das questões cruciais e substantivas da gestão escolar democrática (RUSSO, 2004, p. 36, grifo nosso).

Diante da desejada não precedência do administrativo sobre o pedagógico em uma situação escolar ideal, somos levados a considerar que, assim como a Teoria Social Crítica problematizou a existência da sociedade administrada, também a "educação administrada" e, em consequência, a "escola administrada" são resultantes da racionalização instrumental que as reifica.

Em decorrência do risco dessa visão instrumentalizada, que atinge também a própria Pedagogia, assistimos em nosso tempo ao declínio da valorização de suas bases humanistas, à precipitação por soluções práticas não maturadas teoricamente e ao desvelamento de ideologias que comprometem a criticidade dos saberes científicos.

Para Silva (2007, p. 08-09):

> Foge-se da teoria em favor de uma prática supostamente mais urgente. Foge-se da teoria em favor de uma militância política supostamente mais valorizada. Marginaliza-se o pensamento teórico para buscar refúgio numa envergonhada prática paternalista e assistencialista disfarçada de intervenção política. Deixa-se de lado a teorização política para buscar abrigo num movimento moralista destituído de qualquer tentativa de compreensão mais lúcida das causas estruturais de nossa miséria. É num tempo assim que mais se faz sentir a necessidade de uma reconstrução teórica que se fundamente em tradições cuidadosa e profundamente cultivadas.
> [...] É impossível teorizar a sociedade, teorizar a educação, sem uma compreensão das formas e processos pelos quais ambos são constituídos culturalmente (SILVA, 2007, p. 08-09).

Nessa direção, a tendência de tomar a Pedagogia como disciplina meramente reprodutora das tensões sociais que repercutem sobre a educação e o ambiente escolar representa a consagração da perda de sua essência mais básica, haja vista as duas vertentes que constituem a Pedagogia, teoria e *práxis,* coexistirem como seus objetos de interesse e validarem complementarmente as suas ações propositivas.

Japiassu (1979) faz uma diferença importante acerca do saber, da ciência e da epistemologia. Para ele, enquanto o saber é o conjunto de conhecimentos metodicamente organizados e "transmitidos" via processo pedagógico de ensino (*know that* – "saber que" e *know how* – "saber como, saber fazer"); a ciência deve ser entendida como o conjunto de aquisições intelectuais; e a epistemologia como o estudo metódico e reflexivo do saber que trata, por sua vez, de alguns elementos: a organização, a formação, o desenvolvimento, o funcionamento e os produtos intelectuais.

Nesse sentido, o autor considera que a epistemologia pretende ser o estudo crítico e reflexivo/metódico da ciência e de seu papel, bem como do saber e de seu papel. Igualmente, é intenção da epistemologia fazer uma crítica dirigida tanto à teoria do conhecimento quanto à filosofia do saber, e também criticar o dogmatismo cientificista, daí a razão de sua origem no século XIX (Ibid.).

Logo, ao empregarmos essas lições basilares oriundas da epistemologia aos sentidos da Pedagogia como Ciência da Educação, concordamos com Franco (2008) de que é preciso:

> [...] inverter o raciocínio epistemológico que historicamente tem conduzido a lógica dessa ciência para assim expressá-lo:
> - a cada práxis educativa corresponde uma teoria implícita que fundamenta essa práxis; o mesmo ocorrerá com a práxis pedagógica;
> - será necessário esclarecer cientificamente essa teoria implícita, para fazê-la transparecer, para objetivá-la, para compreendê-la, para transformá-la;

> - considerar que as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam, e das condições dadas historicamente;
> - considerar também que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica;
> - portanto, caberá à pedagogia, como ciência da educação, ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios (FRANCO, 2008, p. 85-86).

Ao abordarmos essas características como eixos norteadores para pensar a Pedagogia e, consequentemente, os destinos da formação docente de seus profissionais, em consonância com os preceitos de uma Ciência da Educação, importa que consideremos sua aplicação tanto como disciplina teórica quanto como ferramenta metodológica capaz de integrar normativas imbuídas de sentidos históricos, filosóficos, sociológicos, antropológicos, políticos, psicológicos, humanistas e de outras naturezas à sua gênese agregadora.

Tal afirmação significa que, enquanto disciplina teórica, a Pedagogia como Ciência da Educação estabelece relações com outras ciências e campos do saber, admitindo outras premissas e deixando-se enriquecer por olhares periféricos que, ao serem combinados com a ótica pedagógica, fortalecem a sua capacidade de ação conceitual, axiológica e procedimental.

Isso porque, ainda consoante a mesma autora, estamos vivendo um momento:

> [...] de grande *bricòlâge* no campo do conhecimento pedagógico, no qual se impõe a incorporação de saberes de outras ciências, mesclando os saberes pedagógicos com as descobertas de outras ciências, especialmente da psicologia, da sociologia, da psicanálise, e talvez abrindo as portas da ruptura entre ser a pedagogia a *ciência da educação*, para ser uma das *ciências da educação* (Ibid., p. 41, grifos da autora).

É possível perceber em vários momentos da história da educação no Brasil que o saberes e metodologias concernentes ao universo da formação de Pedagogos, no que diz respeito à sua organicidade, estiveram intimamente associados à triangulação entre os papeis do professor, do aluno e do conteúdo curricular.

Nessa triangulação, ora o professor assumiu a dianteira da importância do processo educacional, como autoridade formativa, ora o estudante foi colocado como centro, e suas inclinações tiveram um papel fundamental diante das escolhas intencionais que, em algumas fases conceituais pelas quais passou a Pedagogia, dirigiram os destinos curriculares e influenciaram a maneira como se deveria lidar com o conhecimento.

Sob essa égide, o estudo dos registros das conhecidas Tendências Pedagógicas Brasileiras[141] permitiu conhecer o interessante percurso que os intelectuais percorreram para construir a sua lógica histórica, e dele depreendemos algumas conclusões iniciais.

A primeira conclusão se refere ao fato de que, grosso modo, cada tendência pedagógica é antecedida e/ou sucedida por outro movimento teórico e com repercussões práticas que, em algum grau, questionam a sua lógica, dando margem à ideia de que a educação, através da Pedagogia, *evoluiu* para um *lugar* epistemológico mais atento às demandas de cada momento histórico.

Assim é que, por exemplo, as tendências pedagógicas progressistas (Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica) assumiram a liderança ideológica após as tendências pedagógicas liberais (Tradicional, Renovadora Progressiva, Renovadora Não-Diretiva e Tecnicista), em fases históricas em que a sociedade maior clamava pelo rompimento de uma racionalidade autoritária que, em decorrência do regime ditatorial instalado no Brasil entre 1964 e a década de 1980, conduziu o país sob uma política de exceção que atingiu a perspectiva educacional e, em consequência, as práticas escolares.

A segunda conclusão evidencia o fato de, em cada tendência, os papeis desempenhados pelas três figuras representativas da formação escolar (professor, aluno e conteúdo curricular) alternarem-se ciclicamente quanto à sua centralidade.

Por exemplo, quando o professor ocupou importância nuclear no processo educacional (Tendência Pedagógica Liberal Tradicional), a noção de sua autoridade suprema costumava desqualificar os saberes prévios dos alunos, seu universo experiencial, seus interesses, predileções e habilidades, dando ênfase a uma educação do tipo bancarizada[142].

Igualmente, quando a função docente foi reduzida à mera reprodução técnica, o professor contemporâneo da Tendência Pedagógica Tecnicista se viu compelido a reinventar sua profissionalidade, uma vez que os detalhados manuais técnicos exaltados nessa época

[141] Sobre este assunto e sua relação com a Didática e a Formação Docente, nos valemos de referentes como Libâneo (1990, 2006), Candau e Lelis (2003), Pimenta (2006), Veiga (2006), Castanho (2006), entre outros.

[142] Em referência à educação bancária citada por Paulo Freire (2005, p. 78), que afirma que: "[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação 'bancária', mas um ato cognoscente. [...] O antagonismo entre as duas concepções, uma, a 'bancária', que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação" (FREIRE, 2005, p. 78, grifos do autor).

evidenciavam mais a centralidade do operacional e, em consequência, das habilidades práticas, em detrimento da reflexão sobre a ação pedagógica, reflexão esta que não pode ser substituída por uma tecnologia.

Já na fase conceitual do Escolanovismo (Tendência Pedagógica Liberal Renovadora Não-Diretiva), o professor assumiu o papel de incentivador da aprendizagem, pois a centralidade do processo foi dada ao aluno, que passou a eleger matérias de interesse pessoal e a ser apresentado a situações didáticas com foco na formação de atitudes e na construção de novas percepções sobre a realidade circundante.

Dessas tendências pedagógicas, no entanto, o que aqui nos interessa é ressaltar o itinerário formativo subjacente à sua historicidade, pois é a partir de tal itinerário que visualizamos o movimento assumido pela teoria e a *práxis* pedagógica intercambiando-se entre o tradicional e o crítico-reflexivo.

Essa terceira conclusão pode ser confirmada, inclusive, pelo histórico abandono de concepções tradicionalistas em função da consequente adoção de posturas progressivistas, processo este que se desenvolveu passando pelo filtro hermenêutico de rótulos “renovadores”.

No extremo paradigmático oposto à Pedagogia Liberal Tradicional, afirma Libâneo (1992), a Pedagogia Progressista se manifestou através de três tendências pedagógicas, a saber:

> [...] a **libertadora**, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a **libertária**, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; [e] a **crítico-social dos conteúdos** que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.
> As versões libertadora e libertária têm em comum o anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular **“não-formal”**. [Já] A tendência da pedagogia crítico-social de conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado (LIBÂNEO, 1992, p. 20-21, grifos do autor).

Ao elencarmos a acepção crítica como elemento fundante da Pedagogia, entendemos que, por mais vilipendiada por práticas reificantes e, portanto, que atentam contra a sua sensibilidade de pensar e agir em prol das demandas do social, esta ciência está profusamente

marcada por indicadores e valores éticos, estéticos e políticos que a conduzem a perceber criticamente o seu objeto de estudo ulterior, a formação, permitindo também compreendê-lo como resultante de inúmeros fatores combinados.

Logo, defendemos que a Pedagogia está destinada à revisão crítica de suas bases epistemológicas e, ainda que mecanismos externos à sua lógica fundamental busquem reconfigurar a sua razão de ser, tornando-a aparentemente tradicional ou meramente tecnicista, ao fiar-se de sua gênese, ela tende a se voltar ao crítico e a refletir sobre a sua ação, expressão e repercussão no contexto de sua aplicação teórica e prática.

Para que não perca o fio de sua essência original, contudo, importa que a Pedagogia, uma vez a serviço de propósitos educacionais voltados a uma racionalidade emancipatória e comunicativa e, portanto, atenta a uma hermenêutica de suspeita acerca de suas bases e fatores condicionantes, assuma-se como veículo teórico e prático capaz de sensibilizar para o fomento de posturas individuais e coletivas de esclarecimento[143].

O esclarecimento ao qual nos referimos é aquele que, ao ser adotado como exercício exegético crítico, auxilia as pessoas implicadas no cotidiano escolar a desejarem, por exemplo, desvelar as razões ocultas por trás da não inclusão e do não reconhecimento da maior parte dos membros da própria escola pública.

Ou seja, as chamadas minorias sociais ou grupos vulnerabilizados por marcadores sociais distintos e potencialmente combinados, tais como a deficiência, a fragilidade econômica, a subvalorização étnica, as gradações de gênero etc., que povoam a escola pública em geral, protagonizam os episódios de exclusão, marginalização e de não reconhecimento sociais.

Essa contingência nos faz considerar que a linguagem comum dos sujeitos escolares da rede pública brasileira, sobretudo os matriculados em instituições situadas em localidades menos favorecidas social e economicamente, é dirigida por negação e desrespeito, fatores que, gramaticalmente, Honneth (2009) identifica como propulsores da possível desonra, de maus tratos, da injúria, da ofensa, da falta de autoconfiança e autoestima e da consequente não estima social.

Em face desse panorama é que a Pedagogia, como Ciência da Educação ajustada ao tempo presente, necessita:

---

[143] Aqui, empregamos o termo esclarecimento conforme Horkheimer e Adorno (1985).

- Resgatar a sua razão emancipatória, em detrimento da instrumentalização;

- Articular teoria e prática por intermédio de sua razão comunicativa, apontando caminhos de dialogicidade e revisão de suas bases epistemológicas;

- Construir ações propositivas que valorizem as especificidades humanas singulares;

- Propor uma gramática moral voltada ao enaltecimento da diversidade humana e à consequente e permanente investigação sobre as patologias sociais que comprometem o reconhecimento intersubjetivo;

- Consolidar a reflexão crítica como disciplina para pensar a ação pedagógica, desvelando processualmente possíveis tendências tradicionalistas arraigadas a antigos conceitos e práticas;

- Exaltar relações intersubjetivas pautadas no respeito e focadas na inclusão social a partir de ambientes escolares e não escolares;

- Formar para o esclarecimento e contra a barbarização das relações humanas, independentemente das características distintivas das pessoas em formação;

- E dar crescente e especial atenção às vulnerabilidades de grupos específicos, buscando construir mecanismos de ação e reflexão capazes de reconhecer as raízes históricas de cada patologia social, manifestada individual e/ou coletivamente, em prol da eliminação das barreiras que impedem o alcance de seus objetivos como pessoas humanas dignas, reconhecidas e respeitadas socialmente.

Com base no exposto, defender uma formação inicial docente para profissionais da Pedagogia imbuída dos sentidos da inclusão e do reconhecimento social de pessoas marginalizadas ou excluídas, ou melhor, não devidamente reconhecidas por suas comunidades de valor, nos remete à necessidade do resgate da própria razão de ser do atual sistema e organização da educação formal no Brasil.

Isso porque, ao pensarmos sobre a maneira como o sistema educacional brasileiro está organizado, sobretudo na etapa da Educação Básica, nos voltamos à construção de seus níveis e modalidades de ensino[144].

[144] Ao apresentarmos os níveis e modalidades da Educação Básica, fazemos referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 (BRASIL, 1996).

Dos *níveis*, compreendidos como **Educação Infantil**, composta pela Creche e pela Pré-Escola, a primeira voltada para crianças de até 3 anos e a segunda de 4 a 5 anos; **Ensino Fundamental I e II**, compostos, respectivamente, pelos chamados Anos Iniciais, que vão do 1º ao 5º Ano, e pelos Anos Finais, do 6º ao 9º Ano; e **Ensino Médio**[145], etapa final da Educação Básica, composta pelo 1º, 2º e 3º Anos – *níveis* nos quais os profissionais da Pedagogia atuam como docentes somente até o 5º Ano do Ensino Fundamental I –, e que foram construídos para abrigar, em sua maioria, aqueles estudantes tradicionais que não demandavam da escola adaptações importantes para o atendimento de suas demandas de formação.

No entanto, a presença de boa parte dos perfis humanos que passaram a frequentar a escola da rede pública, advindos de experiências e condições sociais diversas e adversas, gerou a necessidade de, além dos níveis tradicionais de ensino, diferentes *modalidades* serem incorporadas ao sistema. São elas:

- **Educação de Jovens e Adultos** (EJA), voltada para o atendimento da população "fora de faixa" que retorna à escola para concluir seus estudos formais, sendo constituída majoritariamente por pessoas trabalhadoras;

- **Educação Especial**, dirigida às demandas de estudantes com deficiências, síndromes, estereotipias, transtornos, *déficits* de aprendizagem importantes e, ainda, no pólo oposto, com caraterísticas de altas habilidades ou superdotação, todas atípicas em comparação com os tradicionais alunos localizados nos conhecidos níveis de ensino;

- **Educação do Campo**, voltada às demandas de formação de estudantes assentados em comunidades rurais que possuem seus próprios códigos e sistemas de educação devido à cultura sazonal que se estabelece em função do trabalho de agricultura no campo;

- **Educação Escolar Quilombola**, pensada para atender aos alunos remanescentes das comunidades quilombolas, em favor do reconhecimento de sua importância histórica e da preservação de suas identidades culturais próprias;

- **Educação Escolar Indígena**, destinada aos estudantes das várias culturas indígenas que, assim como as culturas quilombolas, vêm resistindo cultural e identitariamente em face das frequentes admoestações advindas de vetores externos, como a supervalorização da

[145] A Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDBEN (BRASIL, 1996), estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio, como a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola e a nova organização curricular, em consonância com a BNCC mais recente.

soberania branca em detrimento da diversidade humana, e os ditames mercadológicos que incitam à exploração e supressão das riquezas naturais e de suas práticas de preservação;

- **Educação Profissional e Tecnológica**, dirigida a estudantes interessados em ingressar no mercado de trabalho através de formações técnicas de nível médio;

- e **Educação à Distância** (EAD), que por meio de tecnologias da informação e comunicação inaugura novas formas de interação digital a partir de espaços virtuais nos quais articula ensino e aprendizagem, valendo-se de uma pedagogia própria, para além da presencialidade física de professores e alunos.

Diante da breve descrição dos níveis e modalidades de ensino constantes na organização do sistema educacional brasileiro, percebemos que o reconhecimento da existência de perfis humanos naturalmente diversos conduziu à necessidade de se incorporar novas modalidades aos níveis de ensino.

Disso, depreendemos que já há nesse movimento a afirmação de que as formas tradicionais a partir das quais se pensou o sistema educacional brasileiro são, potencialmente, influenciadas pelas demandas sociais de seu público-alvo e, a sua vez, são levadas a assumir novas roupagens para se adequarem ao contexto histórico. Logicamente, nessas transformações são incorporados fatores outros além das demandas dos estudantes, como os condicionantes externos à comunidade escolar já citados.

Nessa direção, nosso interesse está posto não em uma modalidade de educação específica, mas naquele tipo de educação, o inclusivo, que se sobressaiu transversalmente, ou seja, percorrendo todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação escolar de estudantes com deficiência que, não identificados com a segregação escolar resultante de sua provável matrícula em escolas especiais da modalidade de ensino Educação Especial, passaram a buscar na escola regular o ambiente ideal para a sua formação educacional e social.

Não queremos dizer com isso que o simples desejo dos estudantes com deficiência provocou a possibilidade de sua matrícula fora do regime especial, ou seja, em instituições regulares da Educação Básica. Sabemos, inclusive, que o movimento pró-Inclusão Social e, em decorrência, pró-escolas inclusivas, se deu em grande parte, no Brasil, como medida economicista, considerando-se o cálculo das despesas que deixariam de ser geradas se um número crescente de estudantes com deficiência, antes destinados a escolas especiais próprias, fosse incorporado ao sistema regular de ensino.

No entanto, a partir de vários fatores combinados, tais medidas terminaram por promover a migração compulsória das matrículas[146] de muitos desses estudantes, considerados pessoas cujas deficiências não apresentariam condições severas capazes de impedir a sua presença nas escolas regulares.

Tal movimento, casando-se, assim, com algumas medidas de sensibilização mundial incorporadas no Brasil, em favor da assunção de uma nova mentalidade sobre a pessoa com deficiência e sua formação educacional escolar, entre outros aspectos de sua socialização, contribuiu para que o modelo social da deficiência fosse objeto de reflexão e ação também em escolas não segregadas.

Porém, vários referentes apontam que a necessária formação docente voltada ao atendimento das novas demandas trazidas pela matrícula massiva desses estudantes com deficiência em instituições regulares, não se deu de forma proporcional, o que tem revelado a persistência de sucessivas dificuldades que seguem sendo apresentadas por professores e outros profissionais da educação, sobretudo aqueles formados em Pedagogia, a respeito dos prejuízos que enxergam no contato com esses alunos e em sua prática pedagógica.

De forma geral, tais prejuízos observados, além de mobilizados por barreiras atitudinais e de outras ordens, apontam principalmente para lacunas em sua formação inicial e também para a insuficiência de formações continuadas capazes de fornecer-lhes os "meios ideais" para, finalmente, se sentirem "competentes" para lidar com as específicas demandas formativas desses alunos.

Carvalho (2006) ratifica essas preocupações dos professores quando afirma que há, em geral, duas proposições que se destacam no universo da formação docente para a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular: de um lado, "[...] costuma-se indagar se há que se capacitar os profissionais da educação para aprenderem *o que e como* fazer a inclusão na

[146] De acordo com o Censo Escolar realizado em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação (Inep/MEC): "O número de matrículas da educação especial [matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns - incluídos ou em classes especiais exclusivas] chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015. [...] Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 88,4% em 2015 para 92,8% em 2019".
Cf.: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0

escola, preferencialmente nas salas de aula do ensino comum" (Ibid., Prefácio, n.p., grifo da autora); e de outro:

> [...] as indagações giram em torno das preocupações dos educadores que se sentem despreparados, mas muito estimulados a aprender a lidar com esses alunos, ao longo do processo educacional escolar. Questionam se, de fato, estão contribuindo para a aprendizagem e para a participação ou só para a socialização dessas pessoas (CARVALHO, 2006, n.p.).

Em nosso entendimento, contudo, tendemos a localizar em narrativas dessa natureza a existência de um problema anterior que se popularizou como justificativa docente generalizada, qual seja, o fato de tais profissionais da educação não terem sido realmente formados, desde a sua fase de escolarização mais básica, quando crianças e jovens, e passando pela formação universitária, para o reconhecimento intersubjetivo de pessoas com deficiência.

Logo, talvez nem mesmo a formação profissional inicial, ofertada pelas universidades e centros de educação superior a partir das orientações, normativas e diretrizes curriculares voltadas à organização e planejamento dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, por exemplo, seria suficiente para instrumentalizá-los a ponto de conseguirem reverter a lógica sobre a qual construíram a sua relação com o outro com deficiência.

A esse respeito, Parolin (2006) explicita a necessidade de uma tal "competência moral", delineada em nosso mundo como:

> [...] a necessidade da competência para a moral, os juízos de valores compostos ao longo da vida. Por meio deles as pessoas conhecem seus direitos e deveres, concepções de liberdade, de respeito, das questões de julgar e querer. No entanto, também há a necessidade de condições prévias para tal competência. No grupo [social] depende de quem quer ter legitimidade para tal e, individualmente, a pessoa necessita de condições mínimas de vida e do meio social em que está inserida. Na escola, tal atitude é perceptível e pode ser promovida em grande trabalho grupal. É importante saber também que para essa mudança pretendida, os professores devem estar bem para fazer sua opção inicial, ou para a conscientização da necessidade de mudar.
> [...] A competência moral ajudará a edificar uma instituição diferente, que dimensiona o juízo moral e o afeto, que valoriza virtudes, que estimula a criatividade para procurar soluções aos problemas, evoluindo para acordos em grupos.
> É a competência moral que vai redefinir o papel do excluído na comunidade escolar e social; que vai recuperar o sentido da felicidade, tirando-lhe a concepção de um sentimento irrestrito e pessoal para focá-la no outro (PAROLIN, 2006, p. 80-81).

Isto é, sem essa dita "competência moral"[147], estamos propondo que, uma vez consolidados sob uma lógica de formação meramente instrumentalizadora e, portanto, dissociada dos sentidos mais sutis da reflexão crítica sobre a diferença, a alteridade, a noção construída sobre normalidade e anormalidade, sobre a inclusão e o reconhecimento de pessoas com deficiência, esses profissionais ainda correm o risco de seguirem buscando respostas apenas instrumentais, técnicas e, em essência, desprovidas de uma verdadeira semântica do respeito intersubjetivo.

Em sendo assim, teríamos indícios que, a nosso ver, poderiam fornecer explicações possíveis, a serem colocadas em análise mais aprofundada, para o fato de a inclusão educacional de pessoas com deficiência ainda não ser uma realidade forte no Brasil, haja vista localizarmos em seus princípios basilares justificações que decorrem quase tão somente da dimensão normativa do direito, ou seja, que colocam sobre o direito social à educação e sobre o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana o argumento ontológico sobre o qual o direito à inclusão se assentaria.

Nesse caso, precisaríamos voltar a uma discussão biopolítica para justificar a sequência de fatores negativos que reagem a esses preceitos meramente de ordem jurídica e que demonstram que, assim como o reconhecimento intersubjetivo, a inclusão social não pode descender de uma única esfera normativa.

Antes, as motivações morais ou de outras ordens que justificam a busca pela inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, para além do discurso metafísico, ainda precisam ser esclarecidas e suas patologias sociais desveladas gramaticalmente. Nessa direção, acreditamos que as barreiras atitudinais, ou seja, a ausência de acessibilidades atitudinais, são fortes indicativos de possíveis equivalentes negativos que manifestam o não reconhecimento intersubjetivo de estudantes com deficiência na escola regular.

4.4.2. Revisando princípios da Educação Inclusiva para pessoas com deficiência na escola regular brasileira

[147] Não validamos completamente o uso do termo "competência moral", mas citamos esta referência por considerar que a intenção contextual da autora é o destaque sobre a necessidade de um histórico de experiências voltadas à sensibilidade ética para que um dado processo de esclarecimento sobre a inclusão e o reconhecimento de pessoas com deficiência, ou outra fonte de vulnerabilidade social, se torne mais permeável em sua prática social.

O movimento mundial em prol da educação inclusiva, voltada sobretudo à formação escolar de estudantes que apresentam algum tipo de deficiência física, sensorial, intelectual ou múltipla, expõe, até certo ponto, a falência do sistema educacional brasileiro ao aglutinar esse público, indiscriminadamente, em programações educacionais fechadas à parte dos níveis gerais de ensino.

Como já historiamos anteriormente, na fase conceitual de Segregação Social, os estudantes com deficiência eram tradicionalmente encaminhados a instituições especializadas que se ocupavam de sua formação escolar a partir de princípios que, mais tarde, passaram a ser delineados pela modalidade de Educação Especial na rede regular de ensino, formação instituída inicialmente com base no modelo médico da deficiência instaurado na educação.

Entre tais princípios, aos estudantes com deficiência anteriormente segregados em instituições especializadas também eram ensinadas práticas de autocuidado e socialização relativas às suas características específicas e em consonância com a comunidade segregada na qual estabeleciam todas as suas relações e exerciam, de forma geral, limitados papeis sociais.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Ministério da Educação através da antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão[148] (MEC/Secadi):

> A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticas fortemente ancoradas nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência (BRASIL, 2008, p. 1-2).

[148] Dissolvida em 2019 por meio do Decreto nº 9.465, a Secadi era "[...] responsável por se articular com movimentos sociais e sistemas de ensino e implementar políticas nas áreas de educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais". Ao longo de seus 15 anos de funcionamento, a Secadi teve como objetivo "[...] contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais" (Manifesto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped *In:* http://www.anped.org.br/news/reformas-administrativas-na-contramao-da-patria-educadora).
Após a reorganização da pasta da Secadi, suas demandas foram direcionadas para a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Alfabetização (Sealf). Cf. http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/73321-mec-realiza-mudancas-para-aprimorar-processo-de-educacao

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Artigo 58 do Capítulo V), a Educação Especial aparece como "[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". Além disso, sua oferta está prevista desde a Educação Infantil e sua duração deverá estender-se por toda a vida (BRASIL, 1996 , grifo nosso).

Consoante a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), considera-se **pessoa com deficiência**:

> Art. 2 [...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
> § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
> I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
> II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
> III - a limitação no desempenho de atividades;
> e IV - a restrição de participação (BRASIL, 2015)

Já os **alunos com transtornos globais de desenvolvimento** são aqueles que apresentam "[...] alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil" (MEC/Seesp, 2008).

E os **alunos com altas habilidades/superdotação** são considerados aqueles que "demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse" (Ibid.).

Sobre o atendimento educacional correspondente aos alunos dessa modalidade, a LDBEN indica que deverá ser "[...] feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular" (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Ou seja, a legislação reconhece que o paradigma que fundamenta a transição entre a escola especial e a regular, por força de lei, é mesmo o da Integração Social, segundo o qual ainda não há por parte da escola regular a predisposição cultural para o fomento das várias

transformações e adaptações necessárias em favor dos estudantes com deficiência que, com base nesse comportamento, são inseridos, mas não incluídos.

Em nossa compreensão, ao tornar evidente que a transição de um modelo escolar para o outro passa, necessariamente, pelo viés integracionista, a LDBEN reforça que as várias transformações envolvidas no processo de construção de acessibilidades, e consequente eliminação de barreiras de distintos aspectos, demandam um tempo de maturação social e rigorosa criticidade, já que carecem de mudanças simbólicas e culturais coletivas.

Tal pressuposto nos recorda que também a Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo, como explicitada por Honneth (2009), alerta para o fato de que o reconhecimento social não se completa apenas através da esfera jurídica, isto é, que os sujeitos sociais necessitam de outros padrões de reconhecimento para que se sintam, de fato, participantes ativos em suas comunidades de valores.

No que tange à operacionalização da Educação Especial voltada a estudantes com deficiência na rede regular, a lei prevê no artigo 59:

> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Com base em tais diretrizes, as demandas formativas das pessoas com deficiência passaram a ser absorvidas pelos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual, historicamente, a figura do Professor Itinerante, ou melhor, professor do chamado Ensino Itinerante[149], já ocupou espaço nuclear nas inciativas de transição promovidas pela

[149] Pletsch e Glat (2007, n.p.) esclarecem que: "[...] o ensino itinerante — composto, preferencialmente, por um professor especialista em Educação Especial — parece representar uma proposta educativa viável como suporte para a educação inclusiva, principalmente em grandes centros urbanos, [...] onde não há disponibilidade, em todas as escolas públicas, de professores especialistas para o atendimento de alunos com diferentes tipos de necessidades especiais".

Educação Especial no contexto da escola regular (CAVALCANTI, 2007; PLETSCH e GLAT, 2007; PELOSI e NUNES, 2009).

Consoante o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, estabelecido pelo Decreto nº 7.612/2011, as metas governamentais de acesso à educação planejadas para o período de 2011 a 2014, envolviam:

- na Educação Básica, a implantação de mais 15.000 (quinze mil) **Salas de Recursos Multifuncionais**, onde se dá o Atendimento Educacional Especializado, com a oferta de 30.000 (trinta mil) *kits* de equipamentos para seu uso;

- a oferta de **Transporte Escolar Acessível** através de mais 2.609 (dois mil seiscentos e nove) veículos escolares acessíveis;

- o fomento da **Educação Bilíngue** pela contratação de mais 690 (seiscentos e noventa) professores, tradutores e intérpretes de Libras[150]e a criação de 27 (vinte e sete) cursos de Letras/Libras e de 12 (doze) cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue;

- a ampliação de mais 72.000 (setenta e duas mil) pessoas de 0 (zero) a 18 (dezoito) anos matriculadas na escola, como beneficiárias do sistema de **Benefício de Prestação Continuada** (BPC);

- e no Ensino Superior, a prioridade no preenchimento de vagas para pessoas com deficiência através do **Bolsa-Formação**, via Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), além do apoio a 100% das universidades na implementação de projetos de acessibilidade como continuidade das ações do Programa Incluir (BRASIL, 2011).

Diante de tais perspectivas legais e políticas que reforçam o processo de passagem entre as fases conceituais de Segregação, Integração e Inclusão Social, um longo trajeto tem sido percorrido por estudantes com deficiência, do qual participam diretamente as suas famílias, as instituições escolares da rede regular, onde passaram a efetivar suas matrículas e, em consequência, os professores das salas de aula comuns e demais profissionais envolvidos em sua formação escolar.

[150] Apesar de a sigla Libras nos remeter, tradicionalmente, à ideia de uma língua brasileira de sinais, Sassaki (2002) esclarece que a terminologia adequada para designá-la é *Língua de Sinais Brasileira*; primeiro porque não há, em nosso país, uma Língua Brasileira, de modo a se admitir uma variação dela que seja "de Sinais"; e segundo porque o termo "língua de sinais" constitui uma unidade vocabular e, portanto, precisa ser expressada conjuntamente. O que os países fazem é agregar ao termo a designação da localidade da língua (ex.: Língua de Sinais Brasileira, Língua de Sinais Americana, Língua de Sinais Mexicana etc.).

De forma geral, tal processo tem afetado as dinâmicas tradicionalmente praticadas na escola regular e, entre outros, promovido a exposição de lacunas na formação docente dos profissionais licenciados em Pedagogia, cujas bases teóricas e práticas vêm sendo profundamente questionadas diante das demandas apresentadas pelos estudantes advindos da modalidade de Educação Especial.

Afinal de contas, a escola, cenário por excelência para onde convergem as práticas pedagógicas, antes mesmo de a contingência pela inclusão se tornar uma determinação legal, já era percebida como uma instituição potencialmente produtora de desigualdades[151], especialmente por não conseguir "solucionar" internamente questões de aprendizagem de boa parte dos estudantes que, mesmo sem apresentar qualquer característica de deficiência, não se sentia amplamente correspondida em suas demandas tradicionais de formação.

Mantoan (2003) revela que:

> Na escola tradicional, o aluno é essencialmente o mesmo, uma reprodução do sujeito da razão e da consciência, determinado por quadros de referência que mantêm estável o mundo escolar. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixa, permanente, essencial. Esse aluno contesta os dispositivos que regularizam a escola, que decretam e naturalizam as repetências, as exclusões, e legalizam os espaços marginais da educação, como é o caso do ensino especial e de outras modalidades que ainda se mantêm na maior parte dos sistemas de ensino em todo o mundo (MANTOAN, 2003, Prefácio – x, grifo nosso).

Apesar de a legislação nacional apresentar a modalidade de Educação Especial a partir de uma perspectiva de transversalidade[152], fato é que estudantes com deficiência matriculados em escolas regulares e, muitas vezes, apontados como "estudantes da Educação Especial" ou, ainda pior, "estudantes especiais" ou "estudantes de inclusão" – rótulos decorrentes de barreiras atitudinais –, costumam manter-se à deriva dos programas formativos e sociais praticados na escola regular por estarem orbitando em uma rota paralela de formação que, raras vezes, tangencia a programação comum dos demais estudantes.

---

[151] Em parte, creditamos tais desigualdades não "solucionadas" pela escola como naturais ao processo de desigualdades vivido na sociedade em geral. Internamente, contudo, consideramos que a autonomia relativa da escola, associada a vários fatores alheios à sua decisão, e a visão tradicionalista que ainda permeia seu centro de força, concorrem para que os estudantes sejam avaliados sob rigores de estandardização que não reconhecem suas diferenças e singularidades, reminiscências do modelo industrial que ainda impacta sobre a forma como as escolas públicas brasileiras, em geral, constroem seus currículos, planejam a educação escolar e oficializam as iniciativas de formação.

[152] "A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular" (BRASIL, 2008).

Outro problema recorrente é a desarticulação entre os professores que atuam como responsáveis pelo AEE, fazendo uso dos instrumentos e equipamentos disponíveis nas Salas de Recursos Multifuncionais, e os demais professores das salas comuns; isso porque o AEE, que deveria ser uma prática escolar de contra-turno e, portanto, complementar àquela formação que os estudantes com deficiência devem receber no turno natural de matrícula, junto aos demais alunos e professores convencionais, termina sendo, muitas vezes, a única prática escolar dirigida aos estudantes com deficiência.

Como consequência, nem esses estudantes conseguem se relacionar suficientemente com os colegas da classe comum, de sua mesma faixa etária e que, em tese, estariam aprendendo os mesmos conteúdos que eles, nem os professores do AEE, que deveriam servir como articuladores entre os professores das salas comuns e os estudantes com deficiência, atuam como esperado pela legislação; tampouco os demais estudantes sem deficiência aprendem sobre o respeito à convivência com a diversidade humana, e os professores das classes comuns são levados a corroborar essa separação, ora reafirmando o paradigma da Integração Social, ora reforçando o da Segregação Social, mesmo mantendo alunos com deficiência dentro da escola regular.

Ao fazê-lo, inclusive, os professores deixam de reconhecer tais alunos com deficiência como seus próprios alunos, o que conduz a uma certa apatia, motivada parcialmente pelo desconhecimento teórico e prático, mas também pelas barreiras atitudinais envolvidas em sua própria construção como pessoas, ao longo da vida, e como profissionais, desde a formação universitária inicial.

Nesse sentido, o simples fato de se permitir a compulsoriedade das matrículas de estudantes com deficiência em salas de aula comuns de escolas regulares, o que resultou em sua presencialidade física nessas escolas, não tem sido motivo suficiente para que as transformações culturais devidas à sua inclusão efetivamente aconteçam. Ou seja, o direito de participar de uma comunidade não significa sua efetiva aceitação, inclusão e reconhecimento como membro dessa comunidade, já que seus pares precisam estimá-lo e legitimá-lo socialmente.

Por essas e outras razões, a chamada educação inclusiva passou a corresponder paradigmaticamente aos ideais de aceitação, transformação, acolhimento e reconhecimento dos estudantes com deficiência; e, ainda que o senso comum e, inclusive, alguns autores, questionem a validez da política de inclusão nas escolas, a verdade é que aquilo que se habituou

a chamar de inclusão, ao não corresponder na prática com as referências legais e literárias sobre o tema, passou a ser confundido com a mera inserção presencial.

Na maior parte dos casos, chamam inclusão ao que, em realidade, seria apenas integração. Mas a inclusão, como é sabido, somente acontece como resultado das transformações sociais necessárias em vários níveis. Ou seja, antes que o sistema escolar se comporte de maneira a, efetivamente, promover o alcance das metas inclusivas para o ensino e a aprendizagem, em dimensões como a axiológica, intersubjetiva, na teoria e na prática, não se pode dizer que houve inclusão.

Logo, ao criticar o que se pensa ser inclusão, o que se está fazendo, em realidade, é criticar o conjunto de negligências que culminaram com a não inclusão. Mas enquanto conceito, enquanto teoria, enquanto paradigma ou filosofia, a Inclusão Social segue incólume.

O mesmo costuma ocorrer com as críticas feitas vulgarmente ao regime democrático; critica-se genericamente o país por, mesmo adotando constitucionalmente este regime político, ainda manter evidências de sua não democracia.

Ora, assim como o esclarecimento *(aufklärung)* é entendido como um processo no qual iniciativas de esclarecimento se dão ao longo do tempo, a depender de uma série de fatores, também a democracia e a inclusão, ao estarem fortemente subordinadas a transformações de várias ordens, refletem, muitas vezes, ações isoladas que demonstram sua construção gradativa.

Mitler (2003) enfatiza que:

> A mudança da integração para a inclusão é muito mais do que uma mudança de moda e uma semântica do politicamente correto. Embora os termos sejam, muitas vezes, usados como se fossem sinônimos, há uma diferença real de valores e de prática entre eles (MITLER, 2003, p. 34).
> [...] A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade.
> [...] O processo de trabalhar para a educação inclusiva ainda pode ser visto como uma expressão de luta para atingir os direitos humanos universais (Ibid., p. 36-37, grifo nosso).

Diante do exposto, a perspectiva da educação inclusiva percebe a escola regular como a comunidade de valores por excelência para onde deve rumar toda sorte de perfis humanos que

esperam ser, nela, aceitos e acolhidos, não tendo, pois, que lutar para serem reconhecidos intersubjetivamente, pelo menos, não no aspecto jurídico.

Se considerarmos os três padrões de reconhecimento intersubjetivo destacados na hermenêutica honnethiana, o terceiro deles, eticidade/solidariedade, do qual decorre a estima social, representaria, então, a tônica dos interesses de todo sujeito com deficiência ao se deparar com o cotidiano de uma escola regular generalizada.

Nela, inclusive, a figura do outro generalizado é, frequentemente, alguém sem deficiência que desconhece a realidade existencial e social daqueles que chegam com deficiência para enfrentar desafios de ordem estrutural, cultural e intersubjetiva.

Assim é que assumimos nesta investigação que, de forma geral, o outro generalizado com quem, na maioria das vezes, o estudante com deficiência se relaciona na escola é representado pela figura do professor da Educação Básica, e é a partir dessa relação comum de alteridade que estabelecemos os argumentos desenvolvidos em prol da chamada Pedagogia do Reconhecimento. Isso porque aqueles estudantes com deficiência que se incorporam à escola regular desde o início de sua vida escolar são, inicialmente, recebidos por professores licenciados em Pedagogia que atuam nas classes da Creche e da Pré-escola e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nisso, os preceitos teóricos e legais indicativos da educação inclusiva, voltada ao ensino de pessoas com deficiência na escola regular, envolvem a indispensabilidade de a formação docente estar em consonância com alguns valores que compõem o repertório axiológico da inclusão, como os seus três pilares: autonomia, independência e empoderamento (SASSAKI, 1997, 2008).

Para Sassaki (2008):

> A autonomia consiste no domínio da funcionalidade no ambiente. Executar atividades da vida diária, ir e vir nos espaços internos e externos, utilizar transportes, manusear equipamentos, ferramentas e dispositivos de tecnologia assistiva – são exemplos de autonomia física. Observe-se que a independência, diferentemente da autonomia, consiste na faculdade de tomar decisões sem depender de outras pessoas.
> [...] O empoderamento consiste no uso do poder pessoal para – com independência – fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação. Diferentemente de como acontecia no passado, hoje os profissionais, familiares, governos, instituições etc., por melhores que sejam suas intenções, não mais poderão impor escolhas, decisões e controles às pessoas com deficiência. De sua parte, a convivência na diversidade humana e o respeito às diferenças individuais são valores sociais aceitos mais facilmente que a autonomia (SASSAKI, 2008, *In:* http://www.bengalalegal.com/vidaindependente, grifos nossos).

Enquanto a Inclusão Social se pauta em princípios como a defesa da **autonomia**, Anderson e Honneth (2011) defendem que uma concepção de autonomia baseada no reconhecimento envolve considerá-la como influenciada por processos intersubjetivos; isto é, que uma dada "autonomia plena", se houver, careceria da valoração do contexto social, mais especificamente dos pares de interação.

Logo, colocam em cheque a possibilidade da existência de uma autonomia individual ou pessoal quando, sabidamente:

> 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 (ANDERSON e HONNETH, 2011, p. 86).

Enquanto a **independência** da pessoa com deficiência é cunhada como princípio básico da Inclusão Social, especialmente por ser um dos norteadores do movimento que culminou com as lutas por inclusão, qual seja, a criação dos Centros de Vida Independente (CVIs), desde os Estados Unidos da América; e depois de admitir-se que a exclusão e a segregação não são aceitáveis, e também que as iniciativas de integração social devem evoluir para as de inclusão (SASSAKI, 1997, 2008), Honneth (2009) pontua não ser possível haver independência social, pois que as determinações intersubjetivas que nos são impostas em sociedade são suficientes para, no máximo, gerarem relações de profunda interdependência.

Igualmente, enquanto o **empoderamento** é o terceiro princípio da Inclusão Social, ao assumirem uma perspectiva crítica sobre a questão do poder individual, Anderson e Honneth (2011) voltam a enfatizar que o *poder* derivado da compreensão individualista dos direitos, quer dizer, do fato de um indivíduo ser levado em conta como sujeito de direito [e, assim, talvez gozar de um possível autopoder, de um empoderamento], não é bastante para que ele seja considerado autossuficiente e independente.

> Estes ganhos são bem-vindos no nível individual, é claro, e é nele que eles são experienciados subjetivamente: eu posso fazer coisas que não podia fazer antes [de ter direitos individuais assegurados]. Mas eles permanecem, essencialmente, o produto de relações sociais com uma característica decisiva: indivíduos reconhecem, admitem e aceitam mutuamente uns aos outros como parceiros. É nesse sentido que a linguagem tradicional de direitos é problematicamente individualista, na medida em que conceitualiza relações que asseguram direitos como uma questão de poderes específicos que podem ser distribuídos entre indivíduos como se fossem propriedades individuais (ANDERSON e HONNETH, 2011, p. 100).

Logo, considerando que nosso recorte de pesquisa está voltado à formação docente de Pedagogos, cabe aos centros formadores de ensino superior pautarem a formação inicial desses profissionais segundo os preceitos de autonomia, independência e empoderamento que, mais tarde, os instrumentalizarão para uma prática pedagógica inclusiva, o que para nós envolve sensibilidade ao reconhecimento intersubjetivo dos estudantes com deficiência por eles formados.

Sabemos que, de acordo com as políticas nacionais direcionadas ao atendimento das demandas de formação do público com deficiência na escola regular, o perfil do professor atuante nos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) já foi descrito com maiores detalhes; isto é, de forma geral, esses profissionais conhecem o norte das expectativas de seu trabalho junto aos alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais, como pode ser ilustrado pela lista de atribuições concernentes às Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica:

> **a.** Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
> **b.** Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> **c.** Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
> **d.** Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> **e.** Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> **f.** Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> **g.** Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os *softwares* específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade, entre outras, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação;
> **h.** Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares;
> **i.** Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (BRASIL, 2008, p. 4, grifos nossos).

No entanto, aqueles Pedagogos que atuam tradicionalmente nas salas de aula comuns da Educação Básica, muitas vezes desconhecem o nexo de sua prática pedagógica frente às

demandas dos estudantes com deficiência; sentem-se, ainda, desafiados pela presença de outro professor, do AEE, quando os papeis de ambos não foram completamente reconhecidos e validados entre si. Tais dúvidas e incertezas certamente concorrem para o sentimento de destituição, parcial ou total, dos conhecimentos e habilidades para o uso de ferramentas teóricas e práticas que poderiam ser destinadas à implementação das tarefas habituais de ensino.

Em publicação veiculada pelo Ministério da Educação (MEC), Ropolli, Mantoan, Santos e Machado (2010) concordam que a educação inclusiva, a ser materializada pelos sistemas educacionais de ensino através também dos profissionais da Pedagogia, encontram dificuldades de efetivação na prática em virtude de as escolas comuns, de forma geral, ainda se organizarem em torno do paradigma tradicional de ensino, de sociedade, de relações intersubjetivas:

> Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição – alunos normais e alunos especiais – sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços. [...] Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais (ROPOLI, MANTOAN, SANTOS e MACHADO, 2010, p. 07, grifo nosso).

Sendo assim, visualizamos na experiência inclusiva as mesmas expectativas levantadas pela Teoria Social Crítica, ao esclarecer que quando a sociedade e seus sistemas gerais consolidam uma cultura binária, de oposição e tradicionalismo, as relações intersubjetivas forjadas no movimento das lutas por reconhecimento expõem ainda mais a exclusão e a marginalização dos diferentes, dos desviantes, dos "anômalos", criando um campo de maior resistência para as transformações solicitadas pela inclusão escolar.

Como gestores de sua prática profissional, os professores formados em Pedagogia lidam, frequentemente, com algumas dimensões que constituem as tarefas da docência. Entre elas, destacamos a dimensão curricular, de planejamento e registro, de avaliação da aprendizagem, a dimensão didática, de formação continuada, de pesquisa e produção de materiais didáticos, de relação com as famílias dos alunos, de gestão colegiada na escola, de coordenação interdisciplinar com professores de outras áreas do saber e modalidades de ensino, e de articulação com a comunidade escolar.

Essas tarefas, muitas vezes apresentadas ao longo da formação inicial docente como um conjunto de atividades condensadas que correspondem ao genérico termo *prática pedagógica*, nem sempre voltam a ser potencialmente analisadas em separado pelos Pedagogos, quando no exercício de sua docência, o que nos parece comprometer o entendimento de que, na ação pedagógica cotidiana, cada uma dessas partes colabora para o êxito de seu sistema de trabalho e precisa ser, por si só, compreendida e articulada com o todo.

Assim, diante de estudantes com deficiência, cabe aos Pedagogos, bem como aos professores formados em outras licenciaturas e demais profissionais da educação, buscar na escola, antes mesmo de planejar as suas aulas e tarefas, conhecer as características gerais e específicas que culminaram naquele sujeito singular com deficiência que o professor encontra diante de si.

Nesse sentido, informações sobre a deficiência são apenas o ponto de partida, uma vez que devem buscar percebê-lo como sujeito social, inserido em uma sociedade, membro de uma comunidade de valores, alguém com predileções, potencialidades e vulnerabilidades e que, assim como os demais estudantes de sua faixa etária, de forma geral, assumirá papeis sociais na família, em instituições laborais e também será fonte de capital social (WERNECK, 2005).

Logo, cabe aos Pedagogos que atuam como professores de estudantes com deficiência, no processo de cultivo de uma prática pedagógica inclusiva, buscar conhecê-los individualmente, o que para nós parece uma sugestão absolutamente redundante, pois é da natureza essencial da ação docente buscar aproximar-se de cada um dos alunos; para tanto, o professor pode valer-se do planejamento de propostas didáticas que, em função do quantitativo de alunos matriculados na sala de aula, permitam momentos em que o grande grupo (a sala toda) seja dirimido em grupos menores, de modo a facilitar o acesso e o relacionamento entre professores e alunos, entre os alunos mesmos e, naturalmente, sem a necessidade de apartar os alunos com deficiência das atividades comuns com os outros estudantes, para conseguir acessá-los.

Assumir posturas inclusivas, pois, é entender que as aulas precisam ser planejadas em atenção às demandas de cada um dos estudantes, pensando cada atividade com base no chamado *design* universal (SASSAKI, 1997). Isso implica racionalizar os tempos, coordenar as ações e processos e, de forma geral, organizar os planos de aula e sequências didáticas (dimensão do

planejamento educacional[153]) de forma a considerar cada aluno em orquestração com a turma toda.

Igualmente, ao fazê-lo, o planejamento inclusivo precisa observar alguns critérios, que servem também para o planejamento de qualquer momento formativo com e sem a presença de estudantes com deficiência:

- Que os conteúdos curriculares estejam adequados não somente à etapa de maturação biopsicossocial dos estudantes, mas que aqueles com deficiência ou condições atípicas tenham suas especificidades e singularidades levadas em conta, de maneira *desigualmente inclusiva* e consoante o seu momento presente, para que os objetivos de aprendizagem associados a tais conteúdos reflitam as metas inclusivas de ensino dos professores[154]. Com isso, queremos dizer que haverá, possivelmente, estudantes com e sem deficiência que poderão ir além do proposto para a turma toda, ou então que precisarão de mais tempo e de adaptações curriculares/avaliativas/didáticas para alcançarem as metas de aprendizagem pretendidas;

- Que os métodos de ensino e avaliação da aprendizagem também reflitam os objetivos a serem alcançados individualmente. Ou seja, o planejamento geral, dada à sua característica de flexibilidade (LIBÂNEO, 1990; MASETTO, 1997; VEIGA, 1996; LIBÂNEO e ALVES, 2012), precisa ser refinado para cada estudante com e sem deficiência, pois apesar de estarem alocados em salas de aula por aproximação etária, como geralmente ocorre, poderá haver discrepâncias nesse sentido que precisem ser levadas em conta, as quais poderiam ser trabalhadas em momentos formativos alternativos ao ensino comum, através da programação do Atendimento Educacional Especializado;

- Disso, decorre outra necessidade de atenção: que os professores do AEE e da classe comum precisam, indiscriminadamente, planejar as aulas juntos; do contrário, não haverá possibilidade de o currículo formal comum englobar a formação daqueles com deficiência, o que, uma vez mais, reforçaria o paradigma integracionista, em lugar do inclusivo, e fomentaria

[153] Conforme Libâneo (1990), estamos considerando o plano de aula como um detalhamento do plano de ensino, uma unidade temática que deve conter a indicação de conteúdos, objetivos [de aprendizagem], aspectos teóricos e metodológicos de ensino e de avaliação da aprendizagem, e as referências utilizadas para seu planejamento.
[154] Também seguimos a Vasconcellos (2005) quando afirma que há diferentes níveis de planejamento educacional; entendemos que a coerência entre tais níveis ou dimensões de planejamento resultará em planos de ensino e planos de aula mais afinados, na teoria e na prática, evidenciando que o ato de planejar deve levar em consideração as determinações das altas esferas de decisão (desde o nível governamental), passando pelo plano da escola (projeto político pedagógico), sendo refletido no plano de ensino docente e, por fim, espelhando-se nos planos de aula, que representam a unidade do planejamento educacional (LIBÂNEO, 1990).

um reconhecimento falso, mote para barreiras atitudinais e patologias sociais decorrentes da evidência de tal marginalização ou exclusão.

Ao fazê-lo, julgamos, todos os estudantes poderiam ser envolvidos numa mesma dinâmica didática, mas cada um se sentiria potencialmente motivado para participar das atividades propostas, pois perceberia que a sua característica de deficiência, por exemplo, não o isolaria do convívio com os demais estudantes, e estes, por sua vez, não reforçariam o estigma corrente, baseado em barreiras atitudinais como a de generalização, da naturalização de que a deficiência "separa as pessoas" ou que carece de recursos e protocolos sumamente especiais a ponto de impedirem um relacionamento cotidiano "normal" com seus colegas de classe.

Algumas ilustrações amplamente conhecidas hoje em dia e facilmente encontradas na *internet* explicitam bem o conceito da falta de *design* universal[155] e da presença de possíveis barreiras atitudinais aplicadas a situações diversas, dentro e fora da escola regular, para as quais é preciso que os professores formados em Pedagogia e demais agentes educacionais prestem atenção.

De forma geral, algumas ilustrações demonstram que apesar de haver alunos com deficiência matriculados em salas de aula comuns, segue-se praticando a Pedagogia de forma tradicional, isto é, não crítica, não reflexiva, não considerando as demandas do público e do contexto.

[155] Ou "desenho universal", segundo a LBI (BRASIL, 2015).

Imagem 1[156] – Concepção tradicionalista de avaliação da aprendizagem escolar.

Fonte: *Google* Imagens.

A avaliação da aprendizagem, tradicionalmente considerada como o momento de culminância do ensino, tem variado conforme a época histórica. De forma geral, quando a tendência pedagógica tendia ao tradicionalismo, a avaliação da aprendizagem acompanhava esse perfil didático, pautando a mensuração das informações retidas pelos estudantes à moda tradicional, ou seja, promovendo momentos avaliativos pontuais, geralmente ao final de cada ciclo ou unidade temática, e favorecendo assim a chamada avaliação somativa (Perrenoud, 1999), em detrimento da formativa[157].

Perrenoud (1999) adverte para o fato de que:

[156] Oferecemos uma versão audiodescrita das imagens apresentadas nesta tese, de modo a exemplificar uma medida de *acessibilidade comunicacional* que faculta a sujeitos com deficiência visual, dislexia e sujeitos não alfabetizados o acesso a informações meramente visuais. Para outras informações sobre audiodescrição, ver Lima, Lima e Guedes (2009); Guedes (2010); Lima, Guedes e Guedes (2010).
Audiodescrição da imagem: A imagem, em preto e branco, é formada por 7 (sete) figuras animais distintas, dispostas perpendicularmente do canto inferior esquerdo em direção ao centro da imagem até próximo à lateral direita, em um plano aberto. Os animais (da esquerda para a direita, uma ave não identificada, um pinguim, um elefante, um peixe dentro de um pequeno aquário ovalado disposto sobre um pequeno tronco vertical de madeira, uma foca e um cachorro) estão diante de uma mesa posicionada no canto inferior direito da imagem e, atrás dela, há uma figura humana masculina sentada sobre uma cadeira. O homem tem os cotovelos apoiados sobre a mesa e as palmas de suas mãos se tocam vertical e proporcionalmente, sendo acompanhadas pelos dedos, até os polegares. Atrás das figuras animais, há uma árvore frondosa no canto superior esquerdo da imagem. No topo à direita, há uma inscrição em negrito que diz: "Para uma seleção justa, todos terão que fazer a mesma prova. Por favor, subam na árvore". A frase está disposta em três linhas, em estética centralizada.
[157] Luckesi (2008) questiona o termo "avaliação somativa", sugerindo que deveria ser substituído por "resultados finais", de conotação sempre positiva.

> [...] a análise dos procedimentos de avaliação não dispensa a explicação da gênese das desigualdades reais nos domínios cobertos pelas formas e pelas normas de excelência. Ao contrário, ela convida a não esquecer jamais:
> - por um lado, que o fracasso escolar é sempre relativo a uma cultura escolar definida, ou seja, a formas e normas particulares de excelência, a programas e a exigências;
> - por outro, que a medida da excelência, por intermédio dos procedimentos de avaliação, nunca é um simples reflexo das desigualdades de conhecimentos e de competências, que ela as dramatiza, amplia-as, desvia-as às vezes e, sobretudo, põe as hierarquias de excelência a serviço de decisões que as sobre-determinam.
> As diferenças e as desigualdades extra-escolares - biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais - não se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar, a não ser ao sabor de um funcionamento particular do sistema de ensino, de sua maneira de "tratar" as diferenças (PERRENOUD, 1999, p. 22, grifo nosso).

Em outras palavras, o autor nos conduz a concluir que a presença de características distintivas e de possíveis vulnerabilidades de várias ordens, essencialmente, não determina o "êxito" ou o "fracasso" dos estudantes em geral, pois estes marcadores dependem de uma dada norma que padroniza seu julgamento e, em consequência, valida ou invalida as respostas apresentadas pelos alunos avaliados com base em tais pautas valorativas.

Já Hoffmann[158] defende que para a avaliação não tender ao tradicional, precisa considerar sua característica de mediação; uma avaliação mediadora resultaria, então, de uma cultura avaliativa mediadora, devendo, para tanto, assumir pelo menos três características:

1. Estar a serviço da ação para prever a melhoria da aprendizagem;
2. Ser um projeto de futuro, com os professores concentrados em encaminhar propostas pedagógicas para auxiliar na melhoria da aprendizagem dos alunos;
3. E assumir o seu princípio ético, pois "[...] a avaliação, muito mais do que o conhecimento de um aluno, é o reconhecimento desse aluno" (HOFFMANN, *s.d.*, n.p., grifo nosso).

Logo, uma avaliação do tipo mediadora se coaduna muito mais com os princípios da educação inclusiva, pois esta defende:

- A crença incondicional no potencial da pessoa humana;

- Que todas as pessoas com deficiência são capazes de aprender, de construir conhecimentos e de contribuir socialmente;

---

158 Cf. http://www.dn.senai.br/competencia/src/contextualizacao/celia%20-%20avaliacao%20Jussara%20Hoffmam.pdf

- Que todas as pessoas devem aprender juntas, em salas regulares e a partir de ajudas técnicas, tecnologias e adaptações necessárias à aprendizagem;

- Que os benefícios advindos do ensino inclusivo são para toda a escola, para todos os alunos e profissionais envolvidos, e estende-se para suas famílias e comunidades;

- E que uma escola inclusiva entende que o valor de uma pessoa não depende de suas limitações ou de qualquer característica específica (Sassaki, 1997, 2003; Werneck, 1997, 2005; Gil, 2005).

Vale salientar, ainda, que:

> O reconhecimento de que os alunos aprendem segundo suas capacidades não surge de uma hora para a outra, só porque as teorias assim afirmam. Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe perpassa a existência. O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente (ROPOLLI, MANTOAN, SANTOS e MACHADO, 2010, p. 14, grifo nosso).

Com base em tais assertivas, nos remetemos aos escritos basilares de Paulo Freire (1996), quando afirma que:

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*.
> [...] Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, p. 46-47, grifos do autor).

Assumir-se como sujeito, no sentido freireano, implica, então, reconhecer-se *feito* objeto, assim implicado não por querer, mas por força maior, em razão das ações reificantes naturais ao *modus operandi* econômico capitalista, que subjuga as ações e expressões humanas à condição de mera mercadoria.

Aplicada aos Pedagogos que atuam como docentes de estudantes com deficiência na escola regular, ensaiar essa experiência de assumir-se como sujeito indica que o retorno à experiência é uma contingência do humano, quando se percebe, mais ou menos conscientemente, afetado por um entorno que não dignifica sua identidade e não valoriza aquilo que aprendeu ser a essência de seu *eu* no mundo. Esse valor se aplica tanto ao aluno com deficiência quanto ao professor que o forma.

Assim é que este entorno reificante tem conduzido os sujeitos perante a arte, por exemplo, tal como alertaram Theodor W. Adorno e Walter Benjamin, expoentes intelectuais da primeira geração da Escola de Frankfurt; e por relação de similaridade, também o vem fazendo com a educação, haja vista arte e educação guardarem entre si proximidades profundas, pois que a didática é considerada a "arte de ensinar"; igualmente, as boas qualidades assinaladas a uma boa didática costumam envolver aspectos que dizem mais respeito à espontaneidade e liberdade de expressão das próprias experiências, organizadas a serviço do pedagógico, do que ao uso da *tecnia* pura e simplesmente.

Nesse sentido, o respeito pela experiência pessoal, pela arte e pela educação, por exemplo, pode reaproximar o homem do genuinamente humano e auxiliar no resgate das características que o distinguem em sua trajetória evolutiva (transformacional), reapresentando o que há de humanista no humano, espelhando-o para ele mesmo. Dessa maneira, entendemos que dar espaço ao experienciar é retomar a rota do humano, educativa por natureza.

Imagem 2[159] – Concepção tradicionalista de posicionamento corporal em sala de aula.

[159] **Audiodescrição da imagem:** A imagem, em preto e branco, ilustra uma sala de aula em plano fechado, focalizada no centro por uma figura humana masculina posicionada de costas para as demais pessoas, as quais representam estudantes. O professor está de pé, diante de um quadro negro escolar, e nele escreve com a mão direita levantada à altura de seu rosto, no centro do quadro; os demais são estudantes aparentemente masculinos posicionados bilateralmente, havendo dois à esquerda do professor e seis à sua direita. À esquerda, um aluno é visto de perfil; sobre sua orelha direita há um grande X e sobre sua cabeça pairam verticalmente um ponto de interrogação e outro de exclamação. À direita do professor, do lado oposto ao estudante descrito, há um destaque para outro estudante, também visto de perfil, a mirar o centro da sala, onde está posicionado o professor; este estudante segura em sua mão esquerda uma "bengala branca", tal como as usadas por pessoas com deficiência visual, e está de óculos escuros. De sua cabeça também saem pontos de interrogação e exclamação, posicionados verticalmente. O estudante à esquerda tem a boca fechada e o olho bem aberto, e aquele à direita mostra os dentes cerrados. Do topo da cabeça do professor sai um balão de diálogo no qual está escrita a frase, em caixa alta: "A prova é amanhã! Veja bem... ouça... olhe...".

Fonte: *Google* Imagens.

Já a ilustração 2, representa uma cena corrente em salas de aula comuns de escolas regulares, quando professores não habituados à convivência com diversidades singulares e, portanto, demandantes de uma didática sensível às suas características individuais, permanecem atuando tradicionalmente, desconsiderando a necessidade de transformarem antigos hábitos corporais e de outras ordens instalados.

A julgar interpretativamente a ilustração 2, a cena parece mostrar que o professor não se comporta corporalmente de maneira inclusiva, pois ao se posicionar de costas para a classe, o estudante com aparente surdez, se oralizado, é impedido de visualizar o movimento que o professor faria com a boca ao falar; e aquele com aparente cegueira não foi incluído ao não poder ter acesso visual ao conteúdo a ser escrito ou desenhado no quadro.

De forma geral, para que barreiras comunicacionais entre alunos com deficiência e professores, durante as aulas, possam ser evitadas, requer pequenas mudanças, tais como atenção à espacialidade, à gestualidade, à corporeidade e à comunicação que, se inculcadas pelos professores, poderiam evitar episódios de integração para alunos com deficiência, fomentando acessibilidades comunicacionais que levam à inclusão.

Em outros casos, as ilustrações exibem contextos alheios à escola regular, cujas situações costumam acontecer com frequência com pessoas com deficiência, de forma geral.

Nelas, é possível identificar a concepção tradicionalista sendo aplicada a diversas cenas do cotidiano.

Imagem 3[160] – Concepção tradicionalista aplicada ao uso prioritário de bem público (banheiro acessível).

Fonte: *Google* Imagens.

Com esta imagem, entendemos que o homem ruivo, talvez por desconhecimento motivado por barreiras atitudinais, desconsiderou o fato de o banheiro acessível ser destinado por lei a pessoas com prioridade de acesso, como aquelas com deficiência física e mobilidade reduzida.

Nesse caso, a pessoa com deficiência teve sua prioridade anulada diante de uma necessidade individual de alguém sem deficiência que escolheu fazer uso deste bem público, como se as duas configurações (a de interesse pessoal do homem ruivo por se sentir melhor ao usar este banheiro, por seu *design* e equipamentos, e a da real necessidade que legitimou o homem negro a se constituir como uma prioridade legal para o uso do banheiro acessível) pudessem ser compatíveis.

A imagem exemplifica, pois, uma situação corrente em que o flagrante desrespeito diante da prioridade sobre o uso de um bem público denuncia não só a presença de barreiras

[160] **Audiodescrição da imagem:** A imagem, horizontal e colorida, ilustra duas cenas distintas divididas por uma linha divisória vertical centralizada. Na cena da esquerda, duas figuras humanas masculinas dialogam. Um dos homens é branco e possui cabelos e barba ruiva; ele está posicionado atrás de uma porta entreaberta e só é possível ver a parte lateral direita de seu corpo. Na porta há o símbolo preto de uma pessoa cadeirante. O homem ruivo segura a porta com a mão direita à altura de seu rosto. Da cabeça dele sai uma frase que diz "É rapidinho, juro! É que eu só consigo usar esse banheiro para fazer o número 2...". À direita do homem ruivo, do lado de fora da porta, um homem negro muletante está de pé é e olha para ele. A cena da direita é um *close* sobre o rosto do homem negro; sobre a sua testa há duas linhas horizontais não retilíneas. Do canto esquerdo de sua cabeça saem dois pequenos círculos de distintos tamanhos, dispostos na direção da frase: "Eu é que não consigo usar outro banheiro...".

atitudinais, como as de negação e generalização, mas também a falta de reconhecimento da natureza inerente do direito ao acesso prioritário. Assim, questões como a dignidade e a alteridade vêm à tona e podem ser pautas para, ao longo da formação escolar de estudantes com e sem deficiência, se tornarem conteúdos de reflexão, já que deve haver banheiros acessíveis em espaços de uso público, como escolas, shoppings, tribunais, parques de recreação, universidades, empresas e demais organizações.

Imagem 4[161] – Concepção tradicionalista aplicada ao uso prioritário de bem público (vaga de estacionamento).

Fonte: *Google* Imagens.

Assim como na imagem anterior, a imagem 4 evidencia uma situação que se repete cotidianamente no Brasil e, certamente, em outras partes do mundo onde o reconhecimento do direito de uma pessoa com deficiência, cujo veículo esteja devidamente identificado como transporte por ela utilizado, ainda não evoluiu do tradicional para o crítico/reflexivo.

As vagas de estacionamento reservadas por cota para abrigarem veículos usados por pessoas com deficiência são, frequentemente, invadidas por outros veículos de pessoas sem deficiência que, ao não conhecerem ou não reconhecerem o direito prioritário ao uso da vaga reservada, demonstram desrespeito às leis e às próprias pessoas que necessitam dessas vagas,

[161] **Audiodescrição da imagem:** A imagem horizontal ilustra, ao fundo e em plano aberto, carros estacionados lado a lado. No plano anterior, central à imagem, há uma faixa horizontalmente estendida à frente dos carros. Num plano ainda mais anterior, vê-se outra parte do estacionamento onde não há carros. Em uma das vagas, centralizada na porção inferior da imagem, há uma cadeira de rodas "estacionada" sobre uma das vagas. Sobre o encosto da cadeira há uma placa branca horizontal, cobrindo-o totalmente. A placa traz a frase "É rapidinho. Já volto".

as quais estão localizadas, geralmente, em espaços situados próximo às portas de entrada dos lugares visitados.

Desse comportamento recorrente também é possível depreender a presença de barreiras atitudinais, bem como visualizar a indicação de possíveis patologias sociais, a exemplo da privação de direitos e exclusão, da não solidariedade e não estima social. Tais equivalentes negativos, por sua vez, podem reforçar na pessoa com deficiência a perda do sentido de autoconfiança, autoestima, autorrespeito e integridade social, além da ameaça aos sentidos pessoais de honra e dignidade.

Sendo assim, o comportamento inclusivo, fruto da chamada consciência inclusiva, talvez se aproxime do que anteriormente mencionamos, através de citação de Parolin (2006), sobre a "competência moral". É, pois, pauta curricular de interesse da escola, dos Pedagogos que lidam com estudantes com e sem deficiência, de suas famílias e de toda a comunidade escolar o diálogo sobre o direito e o seu reconhecimento, considerando que, frequentemente, ao negarmos o reconhecimento de um direito constitucionalmente assegurado, estamos, em realidade, negando o direito da pessoa que é sua usufrutuária. Em última instância, a mobilização de equivalentes negativos que revelam patologias sociais demonstra a falta de reconhecimento da pessoa mesma.

Imagem 5[162] – Concepção tradicionalista aplicada ao uso de tecnologias e ferramentas comunicacionais.

Fonte: *Google* Imagens.

Nesta última ilustração, vê-se a representação corrente de barreiras comunicacionais sendo mobilizadas por barreiras atitudinais. Em nosso entendimento (Guedes, 2007), barreiras atitudinais estão localizadas na profundidade das demais barreiras, portanto, toda barreira de ordem física, estrutural, metodológica, programática etc., abriga barreiras de ordem [inter]subjetiva e, muitas vezes, "invisíveis".

[162] **Audiodescrição da imagem:** A imagem horizontal e colorida é dividida em quadrantes. No quadrante superior esquerdo, o desenho de uma figura humana masculina aparece de frente, em pé, segurando verticalmente uma "bengala branca" com a mão esquerda e um telefone sem fio com a mão direita. O homem traja camiseta amarela clara com ilustração indefinida no centro, calça cinza escura e óculos escuros de lentes redondas na cor preta. Do lado esquerdo do homem, vê-se um *notebook* disposto sobre uma pequena mesa rebaixada. Na tela do *notebook* é possível ler a palavra "ACESSO", em caixa alta, e sobre ela um círculo vermelho vazado, cortado longitudinalmente por uma linha vermelha que vai do canto superior esquerdo do círculo ao inferior direito, constituindo seu raio. Do telefone sai um "balão de diálogo" branco com a frase: "Boa tarde, não consigo achar o *link* do cadastro. Poderia me ajudar?" No quadrante superior direito, vê-se horizontalmente no canto direito a frase "Usuário liga para 0300...". Há o desenho de outra figura humana masculina sentado atrás de um balcão; ele traja uma camiseta rosa com ilustração indefinida no centro, e boné, cuja aba está posicionada lateralmente à direita da imagem. O homem segura um telefone sem fio com a mão esquerda. Sobre o balcão há, do lado esquerdo da imagem, um *notebook* com a tela colorida. Na parte dianteira do balcão é possível ler "comércio eletrônico". Da altura da cabeça do homem saem dois "balões de diálogo"; no da esquerda da imagem lê-se "Claro, Senhor. Clique na imagem verde com o texto 'cadastre-se' em vermelho"; no balão posicionado à direita da imagem há a frase "Na terceira coluna à direita, logo abaixo do banner". Já no quadrante inferior esquerdo e, portanto, abaixo do homem com óculos escuros e bengala, vê-se a mesma cena, mas no "balão de diálogo" está escrita a frase "Como espera que eu clique sobre uma imagem verde se eu não posso ver nem usar o *mouse*?". Nesta cena, o rosto do homem de óculos escuros está vermelho do nariz para cima e ele segura a bengala verticalmente no alto. No quadrante inferir direito, a cena é a mesma da representada pelo quadrante superior direito; dessa vez, a frase do "balão de diálogo" diz "Não pode ver? Só falta o senhor falar que é cego e que está acessando um *site* de comércio eletrônico para comprar uma TV... risos...".

Ao desconsiderar que uma pessoa cega, por ser cega, não estaria interessada em adquirir, para ela ou para outros, uma televisão através de um *site* de comércio eletrônico, se mobilizam pelo menos três possíveis fatores a analisar:

- O primeiro se refere à crença baseada em barreiras atitudinais de que a pessoa cega, por não ser visual, não poderia ser consumidora de tal produto, visto que as programações da TV do Brasil, de forma geral, ainda não contam ordinariamente com o recurso da audiodescrição em seus programas, novelas, filmes, entrevistas e demais produtos audiovisuais[163];

- O segundo fator desconsidera que a pessoa com deficiência adulta também deve ser vista como fonte de capital social (WERNECK, 2005), podendo, pois, consumir produtos e serviços através de lojas físicas e virtuais;

- E o terceiro fator revela o não reconhecimento de que as plataformas de venda, acessadas virtual e remotamente por *internet* e/ou telefone, devem assumir a acessibilidade tecnológica aplicada sobre a comunicacional como uma das características de atendimento aos clientes e responsabilidade social.

Apesar de as imagens 3, 4 e 5 não se referirem especificamente a cenas ocorridas em ambientes escolares ou não se derivarem de práticas escolares exclusivas, seu conteúdo não é alheio aos conteúdos educacionais que precisam ser objetos de estudo e reflexão de estudantes com e sem deficiência, ao longo de sua formação escolar, já que envolvem temas condizentes com a civilidade pública e que se refletem transversalmente na convivência social.

Assim, são temas que dialogam com a educação inclusiva, pois contêm apelos educacionais que, se não analisados do ponto de vista do reconhecimento aos direitos das pessoas com deficiência e suas prioridades legais, podem comprometer as dimensões da autonomia, da independência e do empoderamento que subjazem sua pertinência social.

A seguir, buscamos discorrer sobre aspectos norteadores da formação docente de profissionais atuantes na Educação Básica e, sobretudo, formados em Pedagogia, identificados

[163] A audiodescrição (AD) é um recurso de acessibilidade comunicacional que, no Brasil, está legitimado especificamente pelas Portarias nº 310/2006, nº 188/2010, nº 312/2012 e pela Instrução Normativa da Associação Nacional de Cinema (Ancine) nº 116/2014; o recurso é, ainda, amparado por outras leis de cunho mais geral que tratam da proteção dos direitos das pessoas com deficiência, como o Decreto Federal nº 6.946/2009, a Lei nº 10.098/2000, o Decreto nº 5.296/2004 e a própria LBI - Lei nº 13.146/2015.

em políticas, documentos legais e referências teóricas que destacam diretrizes e normativas orientadoras de uma prática pedagógica inclusiva.

4.4.3. Indicadores da Formação Docente que orientam a Prática Pedagógica de licenciandos em Pedagogia: indícios do aporte inclusivo na escolarização de alunos com deficiência

Nosso olhar sobre a formação docente e a consequente prática pedagógica dos profissionais formados em cursos de licenciatura, ofertados pelas universidades contemporâneas e demais instituições de ensino superior, tende a buscar nos referentes literários e nas diretrizes normativas de hoje aqueles indícios teóricos e práticos que podem revelar aproximações conceituais com os princípios da Teoria da Inclusão Social voltada à escolarização de estudantes com deficiência em instituições regulares (não especiais, não segregadas).

Apesar de considerar que os professores em geral, das várias licenciaturas, lidam com demandas de escolarização de estudantes com deficiência em escolas municipais e estaduais, ou seja, ao longo de toda a escolarização formal, sabemos que é sobre os docentes Pedagogos que recai a maior parte das expectativas diante de tal cenário de demandas específicas.

Nessa direção, o curso de Licenciatura em Pedagogia se inscreve como formação nuclear da qual são esperadas orientações capazes de nortear as chamadas "competências" que devem ser construídas ao longo da formação docente, as quais, supostamente, munem os licenciandos com ferramentas teóricas e metodológicas para a elaboração de tarefas inclusivas, no terreno da prática pedagógica[164].

Pimenta (1996) esclarece que, à diferença das demais ciências da educação, a Pedagogia é uma ciência da prática; ela não se constrói como discurso sobre a educação, mas, sim, a partir

[164] Nos valemos da diferenciação feita por Franco (2012) sobre prática pedagógica e prática educativa, as quais, apesar de articuladas, podem ser assim distinguidas: "[...] ao falarmos de práticas educativas, estamos nos referindo a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais. Já ao nos referirmos às práticas pedagógicas, estamos nos reportando a práticas sociais que se exercem com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Falamos, então, de práticas da educação e práticas da Pedagogia. [...] Práticas [pedagógicas] são as que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou, ainda, por imposição. Por certo, essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia" (FRANCO, 2012, p. 172-173, grifos nossos).

da prática dos educadores, sendo tomada como referência para a construção de saberes no confronto com os saberes teóricos.

Nesse sentido, a Pedagogia tem como objeto/problema a educação enquanto prática social, o que reforça o sentido específico que a diferencia das demais ciências da educação: partir da prática e a ela se dirigir (Ibid.), ideia que também corroborou com a busca de um "estatuto epistemológico" para a Pedagogia[165].

Com vistas a oferecer elementos orientadores para a prática docente, Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, cuja 3ª versão foi divulgada em setembro de 2019, indica que:

> Os referenciais internacionais para a formação docente consistem em uma descrição do que os professores devem saber e ser capazes de fazer. Tais referenciais são compostos por descritores e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino, resultando em três dimensões principais:
> 1. Conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais;
> 2. Saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente;
> 3. Conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem que, colocados em prática, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais (CNE/MEC, 2019[166], grifo nosso).

Uma vez que toda licenciatura é constituída por conteúdos curriculares de natureza comum (aporte pedagógico) e específica (ligados à especificidade curricular de cada curso), justifica-se, então, a presença de professores formados em Pedagogia lecionando nos cursos de licenciatura diversos, como Biologia, Física, Química, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Letras, Matemática, Geografia, História e Pedagogia mesmo.

Ao integrar os quadros de formação de todas as licenciaturas, se está admitindo que o Pedagogo é o profissional agregador capaz de assumir a convergência da formação docente, de modo a captar a essência da ação pedagógica e mediar a relação entre os conteúdos curriculares de cada área do saber com seus equivalentes didáticos.

---

[165] Consoante o Parecer CNE/CP nº 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

[166] Cf. http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file

Logo, a tarefa do Pedagogo, como professor formador de licenciandos também de outras áreas, se configura como um processo conduzido por meio de saberes e metodologias, organizados em disciplinas e eixos de formação que, de forma geral, incorporam aspectos da didática, envolvem a compreensão de mecanismos de planejamento educacional, de entendimento sobre o currículo[167] e a avaliação da aprendizagem, e de experimentação, a qual se dá na segunda metade dos cursos de licenciatura a partir dos estágios supervisionados[168], que ocorrem geralmente nas escolas de Educação Básica.

Assim é que não basta a um licenciando em Física conhecer sobre eletromagnetismo, a um licenciando em Química saber sobre hidrocarbonetos ou, ainda, a um licenciando em Geografia entender sobre neomalthusianismo, por exemplo, se todos eles não aprenderem a estabelecer correspondências entre os conteúdos específicos de sua área e os modos de promoção pedagógica que seriam capazes de acionar uma possível aprendizagem em seus respectivos alunos na escola.

Entre as questões que norteiam esse universo relacional, como já mencionamos no item 4.4.1, é necessário, pois, que a formação docente esteja orientada a uma prática socialmente referenciada e que se ampare sobre um repertório axiológico que conte com uma metodologia de ensino capaz de promover nos alunos a mobilização de suas próprias metodologias de aprendizagem[169], as quais devem ser contextualmente atualizadas e inclusivas para admitirem

---

[167] Ao refletirmos sobre o currículo, estamos nos baseando, sobretudo, em Coll (1996), Sacristán (1998, 2000, 2013), Pacheco (2001), Cunha (2006), Silva (2010), Libâneo e Alves (2012) e Arroyo (2013); no que concerne ao currículo específico que reflete sobre as demandas inclusivas de estudantes com deficiência, recorremos também a Prieto (2002, 2003), Mitler (2003) e Carvalho (1996, 1997, 2000, 2003, 2004).

[168] Cf. http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12979-pareceres-e-resolucoes-sobre-estagio

[169] Ressaltamos a importância do aporte sociointeracionista, advindo das lições vygostkyanas sobre o desenvolvimento infantil, que consideram a necessidade de o professor, no exercício de sua prática docente, valer-se da mobilização de esquemas conceituais (conhecimentos prévios dos alunos que podem ser mobilizados por avaliação diagnóstica) para, ao longo do processo formativo, auxiliar os alunos a transformarem aqueles saberes que se situam na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP (aquilo que a criança pode vir a aprender, prospectivamente) em saberes localizados na Zona de Desenvolvimento Real – ZDR (estimados geralmente por aquilo que a criança já consegue realizar sozinha, sem ajuda ou mediação de um adulto).
Conforme Ivic (2010, p. 33): "O valor heurístico dessa noção de zona de desenvolvimento proximal não foi totalmente explicitado. A natureza do conceito teórico de criança como ser social se traduz em termos operacionais. Ao contrário, sua aplicação exige muito mais audácia e, de fato, desenvolve-se, atualmente, um enfoque novo da construção teórica e de instrumentos de diagnóstico fundamentado nessa noção. Trata-se de estudar a dinâmica do processo de desenvolvimento (não mais fundamentado nos resultados já obtidos) e as capacidades das crianças (normais [sem deficiência] ou deficientes), a fim de se obter o máximo aproveitamento da colaboração e do ensino oferecidos".
Igualmente, validamos a importância de, no processo de planejamento do ensino, com vistas ao reconhecimento das variadas metodologias de aprendizagem apresentadas pelos alunos, o professor considerar as inteligências múltiplas (GARDNER, 1994).

distintos modos de ser, conviver, fazer e criar mecanismos para a aprendizagem se manifestar, singularmente.

Dos valores que destacamos de tal repertório, acreditamos que aqueles que precisam ser construídos mais profundamente pelos licenciandos em Pedagogia envolvem:

- Compreender que a sua ação pedagógica como docentes, coordenadores, supervisores e/ou orientadores, ou seja, como gestores em cada campo e esfera de atuação, é atravessada por condicionantes internos e externos que variam ao sabor da época e do contexto histórico;

- Analisar os diversos cenários sociais onde atuam (escolas, hospitais, empresas e outras formas de organização e associação humanas não convencionais) de modo a fomentar propostas de formação que sejam adequadas para cada tipo de público, de acordo com cada objetivo e meta de aprendizagem pretendida;

- Partir do pressuposto de que cada pessoa é única e, portanto, aprende a seu modo e em seu próprio ritmo, o que gerará a necessidade de desenvolverem propostas de ensino peculiares em atendimento ao funcionamento particular de cada grupo e indivíduo;

- E apontar soluções de formação que enalteçam tanto o processo de aprendizagem quanto o seu resultado.

Nesse sentido, outros pareceres publicados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) nos permitiram conhecer as orientações que, em geral, norteiam as diretrizes voltadas para a formação de professores atuantes na Educação Básica e no Ensino Superior, à guisa de identificar o aporte inclusivo que serve ao propósito de nossa investigação.

Em 2001, por exemplo, o Parecer CNE/CP nº 9[170] indicou que:

> Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação [de políticas educacionais orientadas a um debate social e acadêmico visando a melhoria da educação básica,] destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação [,] de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:
> - orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
> - comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;

[170] A partir da publicação em 1999 do documento *Subsídios para a elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores*, proveniente de um Grupo Tarefa especial constituído por comissões de vários especialistas, foram consolidadas três categorias de carreiras, a saber: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura, permitindo legalmente que os cursos de licenciatura tivessem terminalidade, integralidade e currículo próprios e independentes dos bacharelados (Parecer CNE/CP nº 9/2011 *In:* http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf).

> - assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
> - incentivar atividades de enriquecimento cultural;
> - desenvolver práticas investigativas;
> - elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
> - utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
> - [e] desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Parecer CNE/CP nº 9, 2001, p. 04, grifos nossos).

No mesmo ano, o Parecer CNE/CP nº 27 retificou o item 3.6 do Parecer CNE/CP nº 9, sobre estágio supervisionado, a fim de responsabilizar universidade e escolas de Educação Básica para o fomento de parcerias com vistas à formação colaborativa dos licenciandos, na intenção de promoverem uma "atuação coletiva dos formadores" (Ibid.).

Assim é que a formação inicial de licenciandos é reforçada como resultante da apropriação de saberes advindos do entrelaçamento entre a teoria ensinada na universidade e demais instituições de formação superior, e o reconhecimento de situações práticas apresentadas no contexto escolar para as quais se requer conhecimentos teóricos, metodológicos e axiológicos orientados a um projeto pedagógico coerente com a realidade social.

Essas três dimensões que apontamos, teoria, metodologia e axiologia, se referem, em realidade, ao que se habituou a nomear de *competência*, termo que reúne a capacidade conceitual, procedimental e valorativa que já mencionamos anteriormente e que tem sido frequentemente localizado nos projetos pedagógicos de cursos superiores voltados à formação docente, caracterizando uma vez mais a ascendência da linguagem fabril, administrativa, mercadológica sobre a educação e a Pedagogia.

Nessa direção, Machado (1998) adverte para a inversão de valores que se instalou na formação docente e na educação de forma geral, ao incorporarem o modelo de avaliação por competências[171], haja vista considerá-lo como um projeto educacional que, em essência, se opõe a uma proposta de formação emancipadora[172]:

---

[171] Da Educação Profissional, Léa Depresbiteris (2001) é uma das grandes defensoras do sistema de avaliação por competências.

[172] O termo *competência* se popularizou nos projetos pedagógicos dos cursos de formação docente, ainda que a lógica original do termo não se refira aos propósitos ulteriores de alguns deles. Ou seja, de forma geral, o seu uso nos projetos que envolvem a formação docente se refere ao fato de ele reunir os três aspectos da aprendizagem considerados necessários ao entendimento de um dado conteúdo ou saber ou metodologia, quais sejam, os Conceitos teóricos, as Habilidades práticas e as Atitudes e valores, tríade que configura o conhecido *CHA da competência*.

> O reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentados em processos de negociação individualizada, contribuiriam para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia, voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos (MACHADO, 1998, p. 84, grifo nosso).

Essa capacidade adaptativa, não confundamos, não se refere à capacidade de a sociedade transformar-se para atender as demandas formativas de seus membros, como quer a perspectiva inclusiva; mas, sim, à capacidade adaptativa de cada membro buscar se integrar à sociedade e aos seus modos de organização e associação, tais como eles foram desenhados, servindo a uma lógica que não é, essencialmente, social, mas lucrativa.

A esse respeito, Ramos (2001) pondera que, segundo a lógica da "Pedagogia das Competências", a escola, através de um projeto de formação não emancipador, assume uma nova ética, pautada na mera contingência de instrumentalizar pessoas para o trabalho. Em sendo assim, os objetivos coletivos que reforçariam nosso senso de pertencimento e a necessidade de nos relacionarmos com vistas a uma intersubjetividade solidária, desde um olhar dialógico, ficam ameaçados, pois:

> Parece haver uma atrofia dos sujeitos coletivos e da própria sociedade civil, cujo sentido volta a ser de espaço em que se estabelecem as relações privadas, sob a ética da liberdade individual. Sob essa concepção, o indivíduo encerra-se como realidade completa em si mesma e estabelece o interesse particular como finalidade última de todas as suas ações (RAMOS, 2001, p. 302, grifo nosso).

Ou seja, uma vez mais, o que se percebe nesse direcionamento da formação docente é a perspectiva tradicional que legitima patologias sociais e barreiras atitudinais, em lugar de fomentar oportunidades para experimentações didáticas enriquecidas pelos sentidos da eticidade coletiva que conduz a uma proposta intersubjetiva de solidariedade, participação e pertencimento.

Tal ameaça nos recorda uma advertência feita por Arroyo (2013) acerca do currículo e do seu histórico potencial de exclusão frente às demandas de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias:

> Na medida em que esses coletivos se organizam em ações e lutas por direitos e conhecimento e aumentam seu acesso às escolas, explicita-se essa tensa história no próprio campo do conhecimento e da escola. Os educandos e, sobretudo, seus

> profissionais-docentes são os mais afetados pela chegada dessas lutas históricas pelo conhecimento e pelo reconhecimento. Chegam às escolas, aos currículos, longas histórias de produção, apropriação, expropriação, negação de conhecimentos.
> Como profissionais que lidam com esses coletivos segregados que chegam, somos levados a entrar nessa disputa histórica por negação ou reconhecimento de outros saberes, outras histórias e outros modos de pensar e ler o mundo. De entender-se. Haverá lugar para esses direitos no território de nossos currículos? (ARROYO, 2013. p. 14-15).

As ponderações do autor vão ainda mais além quando desvelam a face intencional de um currículo que, longe de procurar incluir as demandas sociais da diversidade humana que passou a frequentar a escola regular, reforça pejorativamente nos professores o paradigma tradicional que exclui e marginaliza, rivalizando professores e alunos como forma de ocultar a verdadeira e perigosa lógica que ameaça direitos e tolda a possibilidade de uma convivência solidária, ética e inclusiva:

> [Efetivar um currículo tradicional é, pois,] Uma forma perversa de dizer-lhes [aos professores]: tire o seu foco dos alunos, de suas experiências tão precarizadas de viver, esqueça de educá-los e de ser educador. Seja apenas um eficiente transmissor de competências para eficientes resultados nas avaliações. Não se importe com quem chega à sala de aula com seu viver, injusto sobreviver, mas apenas com os resultados das avaliações (Ibid., p. 31, grifo nosso).

Já o Parecer CNE/CP nº 28/2001, entre outras disposições sobre a atualização da carga-horária mínima da licenciatura, esclarece sobre a natureza do curso de licenciatura e a importância das experiências práticas promovidas pelos momentos de estágio supervisionado com vistas ao alcance dos objetivos valorativos da formação docente:

> A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido* do estágio probatório exigido por lei (Parecer CNE/CP nº 28/2001 - *sic).

No entanto, sabemos que a avaliação processual que procura qualificar a prática profissional dos professores licenciados no serviço público, isto é, dos que alcançaram a licença para lecionar, de forma geral, não se baseia em argumentos culturais e simbólicos que questionem, por exemplo, os valores sociais que seriam importantes ao trato com a diversidade humana em sala de aula, ao respeito pelas singularidades, pelas diferenças e em favor da inclusão e do reconhecimento.

Tais questões, acreditamos, permanecem implicitamente subentendidas sob o fato de os professores em estágio probatório terem sido aprovados em concursos públicos após concluírem sua formação como licenciados. Logo, a aprovação universitária é o álibi necessário para que tais profissionais sejam considerados aptos e hábeis para a docência.

Após o estágio probatório, então, após terem sido aprovados nos primeiros anos de atuação profissional e se tornado servidores públicos efetivos, seguem expostos a programações formativas esporádicas oferecidas em serviço que visam a formações continuadas fragmentadas, frequentemente, e sujeitas à lógica das secretarias municipais e estaduais nas quais se inserem, que muitas vezes precisam gerir orçamentos reduzidos, prejudicando a qualidade de tais intentos.

Seguem, pois, por vários motivos, mais propensos a reduzirem suas possibilidades de confrontar, pelo mecanismo de ação-reflexão-ação pedagógica, os conteúdos que aprenderam e que continuam reproduzindo no cotidiano, bem como inibindo suas capacidades intelectivas através da concentração em uma única atividade, do ensino dissociado da pesquisa, do comprometimento com grupos de estudos e das possibilidades de desbravamento de novas óticas mediante as dificuldades encontradas na estrutura organizacional em que se encontram, na cultura escolar, que pode sujeitá-los a perder oportunidades de se experimentarem pedagogicamente.

Disso, depreendemos que reside no currículo da formação docente universitária o, até então, nó górdio que parece alimentar a máquina de uma formação superior não suficientemente preparada para o reconhecimento da inclusão escolar de estudantes com deficiência como valor em si mesma.

A respeito da formação docente e da necessidade de um projeto de profissão docente, Nóvoa (1992) admite que:

> É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (NÓVOA, 1992, n.p.).

Em outras palavras, Nóvoa nos convida a superar a lógica tradicionalista que vem perpetuando o currículo, vetor da formação docente e, como consequência, sustentador da

prática pedagógica, como um território "neutro", como se possível fosse eleger conteúdos sem deixar outros de fora, intencionalmente.

Se pensarmos em como essa perspectiva curricular tradicional se manifesta, ainda hoje, na formação e consequente prática pedagógica voltada à educação de pessoas com deficiência, por exemplo, podemos encontrar problemas situados na visão fragmentada que construiu o currículo de cursos de licenciatura, segregando troncos de conhecimento, pretendendo separar saberes e metodologias de valor pedagógico daqueles que, aparentemente, só representam conteúdos específicos.

É válido considerar, logicamente, que há conteúdos curriculares que correspondem às especificidades de cada curso, mas a maneira como geralmente são estruturados e, consequentemente, ordenam a formação docente revela uma clara fissura entre as disciplinas que indicam o teor docente/pedagógico, ou seja, que identificam a sua natureza de licenciatura, e aquelas disciplinas outras que apontam para uma formação que mais parece de bacharéis, mesmo se tratando de cursos de licenciatura.

Em sua pesquisa de doutoramento, Sá (2012, 2017) conseguiu identificar esse perfil entre as opiniões de 71 (setenta e um) licenciandos em química de uma universidade pública brasileira, que afirmaram haver o que denominou de "caráter bacharelizante" no perfil curricular do curso.

A análise dos dados coletados via questionários e entrevistas remeteu a autora ao destaque de algumas respostas que ratificam essa tendência: alguns alunos respondentes alegaram ser possível perceber um certo descontentamento por parte de seus formadores da área específica quando aqueles explicitavam que se dedicariam ao ensino; outros disseram que alguns professores se recusam a entender os teóricos da educação; que falta maior diálogo entre os formadores a esse respeito; e que escutam de alguns professores que o curso é, na verdade, um bacharelado disfarçado de licenciatura (Ibid.), elementos que repercutem na fragmentação curricular entre as disciplinas de química e as da prática pedagógica[173].

Assim, vemos também entre os docentes do Ensino Superior que atuam em cursos de formação de professores o distanciamento das expectativas de formação que se pretendem

[173] Na Resolução CNE/CP nº 2/2015, se lê que: "§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total" (Id., Artigo 13).

voltadas ao ensino. Como, então, esperar de tais profissionais que correspondam, de pronto, a um projeto inclusivo de formação se tal proposta anseia pela superação da disciplinaridade [e mesmo da interdisciplinaridade, esta ainda tão difícil de ser encontrada na prática universitária], em busca de uma ética transdisciplinar?

Sobre interdisciplinaridade, Frigotto (2008, p. 43-44) afirma que:

> A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável (FRIGOTTO, 2008, p. 43-44).

Já acerca da transdisciplinaridade, perspectiva que adotamos, Japiassu (2006, p. 82) assevera que é:

> [...] complementar à abordagem disciplinar; faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si; e nos fornece uma nova visão da natureza e da realidade. Não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas àquilo que as atravessa e ultrapassa (JAPIASSU, 2006, p. 82 - Manifesto da Transdisciplinaridade, Artigo 3).

Por conseguinte, Santiago (2006) nos ajuda a resgatar, segundo a visão freireana, para pensar a pedagogia, a formação docente, a prática pedagógica e, consequentemente, também o currículo, uma visão de currículo que está revestida das dimensões relacional, dinâmica e utópica. Sobre a dimensão utópica do currículo, ela assegura que:

> [...] corresponde à intencionalidade da ação educativa. A politicidade e a ética. É o ponto de partida e de chegada. É o horizonte político da ação educativa. É a materialização da ação teórica, filosófica e epistemológica. Na verdade, é o projeto social de homem e de mulher que se deseja para uma nação, que se persegue com o trabalho educativo. No caso dessa pedagogia, a ação educativa tem como finalidade a humanização do sujeito que implica no reconhecimento do homem e da mulher como ser humano, historicamente situado, inacabado com vocação para ser mais cuja exigência reside em uma educação que se realize como prática de solidariedade, autonomia e liberdade (SANTIAGO, 2006, p. 82).

Com base no exposto, pensar a formação docente e a prática pedagógica não está dissociado de pensar o currículo; e este, por sua vez, não só influencia, mas costuma determinar a gradação de autonomia que os sujeitos em formação terão ao longo de sua escolarização, no caso de alunos da Educação Básica, e ao longo de sua formação superior, para aqueles em cursos de licenciatura.

Vemos, pois, que um projeto educacional voltado para a criticidade, a reflexividade e a emancipação não prescinde de uma lógica de autonomia e que esta, por sua vez, impacta sobre a formação como um todo. A esse respeito, a autora continua:

> A autonomia, enquanto categoria teórica e postura política, é uma construção coletiva, que vai se constituindo nas múltiplas experiências de reflexão e tomada de decisões como presença no mundo, no amadurecimento do e no cotidiano dos sujeitos, num permanente vir a ser. É um processo centrado em experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade como exercício de vida, de relação, de presença no mundo e não como doação, não como autorização de um sobre ou para o outro. É entendida, assim, como um *pensar – fazer* de sujeitos da procura, da decisão e como possibilidade de vivência crítica e criativa.
> A autonomia é fundada na ética, no respeito à dignidade, o que exige autoridade, liberdade e responsabilidade na assunção do ato de conhecer como processo de produção do conhecimento. Isso requer da autoridade pedagógica competência docente, rigor e amorosidade (Ibid., p. 82, grifo nosso).

Considerando o aspecto relacional que vincula, então, a autonomia com a ética e esta, por sua vez, com o condensado termo "competência docente", há de se pensar que, assim como as escolas atuam desde relativos e processuais graus de autonomia, também os professores e, mais especificamente, os pedagogos certamente atuam com relativa autonomia profissional.

Dada à natureza de sua formação, ou seja, em face das características teóricas e práticas que compõem a tarefa pedagógica materializada, entre outros, na docência, a relatividade da autonomia docente pode se manifestar não somente na dimensão prática, como consequência das intercorrências internas e externas que impactam sobre a práxis docente, mas também sobre a dimensão teórica que, ao não ser privilegiada em função da carência multifatorial que inibe a reflexão sobre a ação, teleguia os sujeitos professores a automatizarem a sua prática e, em consequência, alhearem-se da essência que a constitui.

Tardif (2014) oferece um mapeamento interessante sobre os tipos de ação na educação que, segundo ele, podem ser assumidos pelos professores, a depender da/s abordagem/ns pedagógica/s com a/s qual/is se identifique/m para orientar a sua prática:

Tabela 5 – Oito tipos de ação na educação.

Tipos de ação	A - Atividades típicas na educação	B – Esferas típicas na educação	C – Caso ilustrativo	D – Papel típico da educação	E – Saber ou competência da educação	F – Modelo da prática educativa
1 - Agir tradicional (Weber, Health etc.)	Condutas pautadas por modelos de vida baseados nas tradições e nos costumes.	A educação familiar, as tradições pedagógicas, os rituais sociais.	A divisão sociocultural entre o feminino e o masculino, os comportamentos ritualizados.	Agir de acordo com um modelo de comportamento preestabelecido por uma tradição.	Saber oriundo do mundo vivido, saber cotidiano, senso comum.	A educação é uma atividade tradicional.
2. Agir afetivo (Freud, Nell, Rogers etc.)	Condutas guiadas por afetos.	A educação familiar, as pedagogias libertárias.	As interações afetivo-emocionais.	Agir e deixar agir de acordo com afetos.	Saber "estético".	A educação é uma atividade afetiva.
3. Agir instrumental (Watson, Skinner, Gagner etc.)	Condutas guiadas por objetivos especificados em comportamentos observáveis.	A tecnologia da educação, a educação especializada, a reeducação.	Atividades que objetivam a modificação do comportamento através do condicionamento.	Agir de acordo com regras técnicas ou com uma metodologia do comportamento.	Saber técnico-científico axiologicamente neutro.	A educação é uma tecnologia.
4. Agir estratégico (Newman, Schön etc.)	Condutas guiadas por objetivos em situações de interação.	A prática cotidiana dos professores nas salas de aula	Gestão e orientação das interações dentro de um grupo para atingir um objetivo.	Agir de acordo com regras paradigmáticas.	Saber estratégico calculado.	A educação é uma arte.
5. Agir normativo (Well, Moore etc.)	Condutas guiadas por normas, por valores.	A prática guiada por normas: disciplina, currículo etc.	Atividades que garantem o respeito a normas ou a sua realização.	Agir de acordo com regras éticas, jurídicas, estéticas.	Saber normativo.	A educação é uma atividade normativa, moral.
6. Agir dramatúrgico (Goffman, Doyle etc.)	Condutas que comportam uma negociação relativa aos papeis dos atores educativos.	As interações entre os professores e os alunos exigem uma construção da ordem pedagógica.	Negociação dos papeis num programa de ação em curso numa sala de aula.	Agir de acordo com papeis sociais contingentes e negociáveis.	Saber cotidiano, saber comum, saber na ação.	A educação é uma interação social.
7. Agir expressivo (Schütz, Rogers etc.)	Conduta nas quais o ator expressa sua subjetividade, sua vivência.	As pedagogias personalistas, as atividades terapêuticas.	Expressão do que vivem e sentem os atores da educação.	Agir expressando sua vivência.	Saber como consciência de si ou autorreflexão.	A educação é uma atividade de expressão de si mesmo.
8. Agir comunicativo (Habermas, Apel etc.)	Conduta nas quais os atores participam como iguais numa discussão.	A educação democrática.	Argumentação entre os educadores e os educandos sobre as razões da ação.	Agir pela discussão.	Saber argumentar.	A educação é uma atividade de comunicação.

Fonte: Tardif (2014, p. 169-171).

Com base em tais aportes, percebemos que o autor nos oferece uma visão sistêmica que relaciona categorias que vão desde as atividades, esferas/dimensões e papel da educação a pistas quanto à proveniência dos saberes e/ou competências que animam os diferentes modelos de prática educativa desvelados.

As classificações dadas às ações na educação partem do tradicional, segundo essa organização, passam pelo afetivo, instrumental, estratégico, normativo e dramatúrgico, até chegarem ao expressivo e comunicativo, dando a entender que correspondem a paradigmas de conduta que, por sua vez, são sustentados por um projeto pedagógico e, naturalmente, político, que pretende forjar a formação dos sujeitos sociais segundo óticas plausíveis a cada época e contexto histórico. Essa sistematização confirma, de forma geral, o movimento identificado também no Brasil no tocante às tendências pedagógicas mencionadas no item 4.4.1.

É interessante perceber que, dos 8 tipos de ação na educação descritos, o tradicional dá lugar ao afetivo, como que representando uma guinada epistemológica e, a sua vez, axiológica e metodológica, na intenção de desfazer as impressões centralizadoras e autoritárias conhecidas da primeira.

Igualmente, na porção mediana do sistema, vemos um bloco formado por ações de naturezas ditas instrumentais, estratégicas e normativas, que parecem conservar uma lógica voltada à prática, ao cumprimento de requisitos e rigores bem estabelecidos, de modo a capturar a prática docente dentro de perspectivas instrumentais e operacionais bem definidas. De acordo com esse entendimento, professores, alunos e saberes (triangulação que desvelamos anteriormente) tendem a responder a uma espécie de "plano de contingência" do qual nem o professor e nem o aluno são atores principais; a centralidade é dada ao currículo e às abordagens técnicas para sua operacionalização na prática.

Já na última fase do sistema, identificamos que as ações dramatúrgica, expressiva e comunicativa se organizam em torno de um subsistema que busca valorizar a partilha, a negociação, a relação interpessoal, a expressão da individualidade e também a própria experiência pessoal.

Ao considerar o agir comunicativo como diametralmente oposto ao agir tradicional, este horizonte reforça nossa compreensão sobre as contribuições da Teoria Social Crítica, segundo

os moldes frankfurtianos, sobre a educação e, em específico, sobre a educação que se pretende inclusiva.

Não resta dúvida para nós que os modelos da prática educativa, tais como compreendidos por Tardif (2014) nos auxiliam a refletir sobre a volatilidade da prática docente. Disso, depreendemos que cada tendência ou modelo educativo/pedagógico gravita em torno de uma égide espiral que, a sua vez, demarca os territórios da ação teórica e prática conforme um panorama axiológico que a determina e sustenta.

O modelo de homem e de mulher formado conforme tais espirais, contudo, corresponde ao projeto acalentado pelas escolas (proveniente de outras instâncias de planejamento educacional e operacionalizado por ela), mas também descende do projeto pedagógico que cada docente alimenta ao compor a sua prática pedagógica cotidiana. Ou seja, não apenas a escola expressa o seu projeto [político] pedagógico; também os professores têm o seu próprio projeto dessa natureza por meio do qual realizam suas ações intencionais de ensino, formação, autoformação e prática pedagógica, em geral.

No entanto, sabemos que parte dos professores que atuam na Educação Básica, devido às condições materiais e imateriais que suportam a sua prática, não é capaz de [re]conhecer os elementos subjacentes que animam a sua profissionalidade. Isto é, nem todos os condicionantes internos e externos são, de fato, explícitos, o que denota que as condições pelas quais a emancipação e o esclarecimento não são, muitas vezes, reconhecidos, pairam numa dimensão de conhecimento que foge à mera observação, pura e simplesmente, de tais possíveis fatores intervenientes.

Assim funcionam os processos de alienação[174] que propulsionam o *status quo* e mantêm as ideologias[175], e também os professores são alvo desse processo ininterrupto que os leva a fazerem uso da mera racionalidade instrumental, em detrimento da comunicativa e

[174] Também no sentido hegeliano, de alienação e desalienação, como explica Santos Neto (2011).

[175] Exemplo disso pode ser ilustrado pelo projeto "Escola Sem Partido" que, na leitura de Frigotto (2017): "[...] não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores. Ao por entre aspas o termo "sem" da denominação Escola sem Partido, quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia" (FRIGOTTO, 2017, p. 31, grifos nossos).

emancipadora. Isso porque, como afirma Hermann (2007, p. 93), sob tais circunstâncias, "[...] a razão se reduz a uma faculdade intelectual de coordenação de ações, desvinculada de qualquer referência ao mundo social".

No ano de 2002, a Resolução CNE/CP nº 1, que apresenta diretrizes curriculares voltadas à formação de professores da Educação Básica, defendeu que a organização curricular dos cursos de licenciatura deve pautar-se, entre outros, pelo acolhimento e pelo trato com a diversidade (Artigo 2º). Igualmente, em seu Artigo 6º, que trata da construção dos projetos pedagógicos dos cursos de formação docente, afirmou que:

> § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:
> I - cultura geral e profissional;
> II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
> III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
> IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
> V - conhecimento pedagógico;
> VI - conhecimento advindo da experiência (Resolução CNE/CP nº 1/2002, Artigo 6º, item VI, § 3, grifos nossos).

Já em 2006, destacamos a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que defende a mobilização global para a educação em direitos humanos como estando "[...] imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade" (BRASIL/UNESCO, 2006, p. 24, grifo nosso).

Uma vez que a temática da educação inclusiva se insere no espectro das lutas por direitos humanos, esta resolução representou um importante marco referencial para o coletivo de pessoas com deficiência porque deu visibilidade curricular às lutas que vêm sendo travadas por elas e por outros coletivos singulares que, ainda hoje, vêm requerer uma escola regular capaz de reconhecê-los como iguais e dignos em direitos, mesmo quando lutam para seguirem sendo desigualmente singulares.

Com o advento do Plano Nacional de Educação de 2014, aprovado pela Lei nº 13.004, o tema da inclusão escolar de pessoas com deficiência volta a ser destacado através da Meta 4 e de suas 19 Estratégias de ação decorrentes, cujo extrato comentamos a seguir:

> **META 4** - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
> [...] **[Estratégias] 4.4)** garantir atendimento educacional especializado [...] nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;
> **4.5)** estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
> [...] **4.8)** garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
> [...] **4.16)** incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no *caput* do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014 - Lei nº 13.004, grifos nossos).

Dos destaques assinalados nas estratégias citadas, chamamos atenção para o alerta sobre a necessidade de os próprios alunos com deficiência e suas famílias serem ouvidos no processo coletivo que visa à parceria entre a escola e as famílias, em prol da construção de um programa de formação, via atendimento educacional especializado nas escolas regulares, para melhor atender às expectativas de formação de cada estudante nas classes comuns.

Apesar de parecer redundante, essa medida fundamental registra a intenção de aplicar o pensamento crítico/reflexivo sobre a questão em tela, em detrimento do comportamento tradicional, balizado por barreiras atitudinais provenientes do modelo médico da deficiência, que por tantas décadas dirigiu os profissionais da educação diante de demandas dessa natureza, o que demonstra a importância da orientação normativa formal à qual tanto os estudantes com deficiência quanto suas famílias e professores devem recorrer para pautarem suas ações.

Igualmente, a estratégia 4.5 ratifica que os apoios multidisciplinares devem representar uma conjugação de esforços provenientes de profissionais de distintas áreas (social e de saúde),

mas que todo esse suporte deverá servir ao propósito de instrumentalizar os professores das salas comuns da Educação Básica para atuarem didaticamente junto aos alunos com deficiência, considerando-os seus próprios alunos.

A estratégia 4.8, por sua vez, resume o cerne da questão inclusiva e conduz ao entendimento, reforçado por outras legislações mais gerais, que confirma que discriminações motivadas em razão de deficiência constituem crimes passíveis de punição, e exaltam a necessária articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE.

Por fim, a estratégia 4.16 aponta a necessidade de os cursos de licenciatura incorporarem em suas propostas curriculares conteúdos concernentes às demandas formativas de pessoas com deficiência, o que ratifica a compreensão de que tais cursos ainda operam com lacunas importantes nesse quesito.

O que essas e as demais metas e estratégias do PNE (BRASIL, 2014) têm em comum, em nosso entendimento, é a exposição de motivos que informam as ausências conceituais observadas na perspectiva educacional, de forma geral, e na abordagem pedagógica, mais especificamente, quando se trata da formação inclusiva de estudantes com deficiência; ou seja, levam a crer que educação e pedagogia não têm sido capazes de fomentar regularmente ações inclusivas, gerando, pois, a necessidade de um planejamento federal, de ampla escala, para atingir tal fim, situação que resulta do modo tradicional ainda subjacente nas práticas educativas e de formação para o trato com as diferenças humanas e o seu conjunto de demandas de aprendizagem e interação social.

De todo esse coletivo de diretrizes e orientações, fica evidente, então, que a necessária rigorosidade crítica, uma vez aplicada ao enaltecimento da diversidade humana como valor social intrínseco, precisa ocupar centralmente a instância do currículo formal[176]; isto é, a transversalidade da cultura inclusiva deve sair do cenário de ocultação para assumir um espaço de destaque nas intenções formativas.

Em *Documentos de Identidade*, Silva (2010) alerta para a importante complementaridade entre educação, cultura e pedagogia. Para ele:

[176] De acordo com Sacristán (2000, p. 34), o currículo pode ser definido como o "[...] projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada". Ele ainda classifica os tipos de currículo em *prescritivo*, *apresentado aos professores*, *modelado pelos professores*, *em ação*, *realizado* e currículo *avaliado*.

> Se é o conceito de "cultura" que permite equiparar a educação a outras instâncias culturais, é o conceito de "pedagogia" que permite que se realize a operação inversa. Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma "pedagogia", também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. Agora a equiparação está completa: através dessa perspectiva, ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural (SILVA, 2010, p. 139).

Tal defesa se ampara nos estudos das teorias críticas e pós-críticas do currículo, e o autor assevera que se torna impossível, após o conhecimento desses aportes teóricos, pensar o currículo:

> [...] simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência [a exemplo da citada "Pedagogia das Competências"] ou de categorias psicológicas[177] como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos.
> [Isso porque] Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (Ibid., p. 147).

Batista Neto (2006) corrobora a relação entre educação e cultura, ao defender que:

> A importância da cultura e a valorização de sociabilidades constituidoras dos sujeitos mudam as formas de compreensão da sociedade desde meados dos anos 1980, de que somos herdeiros e beneficiários. Desde então, não podemos mais tratar de aspectos de nossa sociedade, a exemplo da formação de professores, deixando de considerar as dimensões da cultura e do sujeito (BATISTA NETO, 2006, p. 40).

Em outras passagens, voltando-se para a pluralidade cultural, o autor diferencia pluralidade de multiplicidade, bebendo na fonte hegeliana:

---

[177] Também relacionamos essa advertência de Silva (2010) com críticas feitas por outros intelectuais ao próprio Honneth, quando lhes pareceu que este defendera uma espécie de primazia psicológica sobre a qual ele teria edificado toda a sua teoria do reconhecimento intersubjetivo.
A esse respeito, Japiassu (2006, p. 20) nos auxilia quando afirma que: "[...] os cientistas humanos frequentemente pensam que, de um lado, situa-se uma realidade estritamente econômica, do outro, outra tipificação psicológica, uma terceira fundamentalmente sociológica, geográfica etc. Claro que todas essas categorias constituem realidades. Mas não nos devemos esquecer: até mesmo no econômico *stricto sensu* há necessidades e desejos humanos. Cada um de nós pode testemunhar que, por detrás do dinheiro, há todo um mundo de símbolos, paixões e uma inegável psicologia humana. Donde a importância de privilegiarmos e desenvolvermos, em todo fenômeno humano-social, a clara consciência de sua inegável multidimensionalidade. Metodologicamente, é imprescindível que se articulem e convirjam os pontos de vista objetivo e subjetivo, a explicação e a compreensão, o rigor da demonstração e a arte do diagnóstico". Isso porque, "[...] a economia deve estar a serviço do ser humano, não o contrário" (Id., p. 83 – Manifesto da Transdisciplinaridade, Artigo 12).

> A pluralidade [...] é o reino da multiplicidade e diferença e da heterogeneidade. É campo da diversidade múltipla, tipo de pluralidade que desperta interesse e curiosidade, ao passo que a multiplicidade quantitativa é repetitiva e entediante (Ibid., p. 44).
> [...] Ora, se a pluralidade é um dado inerente à cultura, as práticas constitutivas da diversidade, na história, são tão antigas quanto a própria cultura. Porém, só mais recentemente é que a diversidade cultural passou a integrar as agendas educacionais de grande parte das nações que se reconhecem como pluriculturais, o que faz supor que a instituição de políticas públicas de educação que tematizam e pautam a questão social da diversidade requereu o seu reconhecimento (Ibid., p. 46).

Igualmente, corrobora Sacristán (2013):

> Não haverá mudança significativa de cultura na escolarização se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática; ou, em outras palavras: toda proposta cultural sempre será mediada por esses mecanismos.
> Do ponto de vista da pedagogia prática (da perspectiva dos docentes), nos interessa, sobretudo, a capacidade de influir nos aspectos do campo do estruturado, em como orientar a ação para uma direção que consideramos correta. Todavia, uma vez que não trabalhamos no vácuo nem atuamos sem a existência de uma base, nos encontramos imersos em contextos fortemente marcados pelas opções cristalizadas (por que ou por quem?) nas dimensões estruturantes que predeterminam o que nos parece ser o normal a fazer (SACRISTÁN, 2013, p. 22).

Diante das exposições dos autores acima, já munidos de valores que insinuam a composição de um dado repertório axiológico, do qual devem fazer parte os sentidos da pluralidade cultural, da autonomia solidária, da [inter]subjetividade ética, da transdisciplinaridade, da pedagogia crítica; assim como da interdependência, da democracia, da justiça social, do reconhecimento, da dialogicidade/comunicação, da emancipação, do respeito, do esclarecimento, entre outros, para compreendermos uma formação docente e uma prática pedagógica que se pretendem inclusivas, importa que clarifiquemos o que, na educação inclusiva, se constitui como prática que revela uma pedagogia direcionada aos propósitos da crítica social e da reflexão sobre a ação. Isto é, através de que enunciados a pedagogia, como uma das ciências da educação, se assume crítica e, por isso, admite uma perspectiva inclusiva e do reconhecimento intersubjetivo?

Ou seja, que descritores/marcadores/indicadores atuais, identificados na teoria e na prática da educação inclusiva praticada a partir das diretrizes curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia, de fato, correspondem ao seu viés de transversalidade e criticidade? E que valores, entre esses, podem ser considerados componentes de uma gramática moral/ética

da inclusão e do reconhecimento, desde a formação docente, voltada a uma prática pedagógica em prol da escolarização de estudantes com deficiência na Educação Básica?

Com foco nessas e em outras questões anunciadas, tanto o conteúdo normativo de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, reforçado pela legislação vigente, quanto os referentes teóricos que buscam apontar orientações específicas de suporte aos Pedagogos que atuam como docentes em classes comuns de escolas regulares, diante de demandas advindas da escolarização de estudantes com deficiência, nos servirão para o desbravamento de uma dada Pedagogia do Reconhecimento, a qual trataremos no capítulo 6, após as indicações metodológicas que apresentaremos a seguir.

5. METODOLOGIA

Ao longo dos capítulos que antecederam esta seção do texto, em que apresentaremos o amparo metodológico sobre o qual baseamos a nossa pesquisa, utilizamos como premissa a ideia de que o objeto em estudo – a formação docente de licenciandos em Pedagogia orientada à inclusão de estudantes com deficiência na escola regular –, foi historicamente situado entre duas vertentes de oposição conceitual: a tradicional, ilustrada pelo modelo médico/clínico da deficiência, e a social, que para nós é representativa da superação paradigmática tradicional rumo a uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o tema em tela.

Enxergamos essa oposição conceitual não apenas teoricamente, através dos discursos que permeiam as referências literárias e documentais a que tivemos acesso durante o levantamento de dados, mas também na expressão metodológica de várias políticas públicas consultadas, sobretudo naquelas em que é possível perceber a evidente relação entre orientações integracionistas e potenciais ações de assistencialismo e filantropia.

Igualmente, ao analisar relatos de professores, pais e mães de estudantes com deficiência e de pessoas com deficiência mesmo, vimos que várias barreiras atitudinais, potenciais fontes de patologia social, foram se corporificando ao longo do processo de socialização que estas últimas experienciaram na escola, além de em vários outros cenários em que estiveram e nos papeis que assumiram, confirmando para nós que a sua prática social está atravessada por experiências de exclusão e marginalização que, por sua vez, impulsionam equivalentes negativos do reconhecimento.

Considerando que a nossa investigação se sustentou sobre fundamentos da Teoria Social Crítica e, mais especificamente, da Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo honnethiano, é que, assim como fez Honneth em relação ao seu próprio objeto de estudos, quando propôs a superação da perspectiva metafísica do reconhecimento hegeliano, nós buscamos analisar os dados que coletamos/construímos segundo referências teóricas e metodológicas que visassem à superação da concepção tradicionalista vigente, ainda hoje, em discursos e planos de ação que afirmam apoiar a inclusão social do grupo vulnerável em tela.

Sentimos a necessidade, pois, de abordar o tema da formação universitária a partir de uma ótica crítica e reflexiva que assumisse como disciplina basilar a importância de transcender analiticamente o discurso ontológico que, de forma geral, permeia a noção de direitos humanos, fundamentais e sociais conferidos às pessoas com deficiência.

Para tanto, reunimos uma gama de informações que fundamentaram a origem da dicotomia existente entre a perspectiva metafísica sobre o tema, a qual estabeleceu a defesa da inclusão pelos motivos jurídicos citados, e a perspectiva pós-metafísica, que expõe a noção de que uma versão positivada de tais direitos está sujeita à lógica de uma luta intersubjetiva moralmente motivada.

Tal predisposição nos fez retomar o fio do pensamento horkheimeriano, sobretudo a partir do texto *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*[178], no qual o autor esclarece as distinções teóricas e metodológicas entre essas duas abordagens: de um lado, a tradicional, representada pela visão de cientistas naturais ou empiristas, e de outro, a crítica, cujos teóricos da ciência do homem e da sociedade contestam o modo como os tradicionais reduziram sua razão analítica a operações de sentido lógico e matemático, herança do Positivismo.

Nessa direção é que, ao buscarmos eleger o método que nos serviria de modelo para o alcance dos objetivos desta pesquisa, entendemos que deveria estar amparado nas assertivas definidas pela própria Teoria Crítica; e considerando que nem toda crítica pode ser chamada de Teoria Crítica, tomamos o método crítico estabelecido por Horkheimer como modelo a ser seguido.

5.1. Conferindo criticidade ao método de pesquisa

De acordo com Horkheimer (1975, p, 140), o pensamento crítico sobre o qual se esteia o chamado método crítico não parte da visão sobre um indivíduo isolado ou sobre uma generalidade de indivíduos:

> Ao contrário, ele considera conscientemente como sujeito a um indivíduo determinado em seus relacionamentos efetivos com outros indivíduos e grupos, em seu confronto com uma classe determinada e, por último, mediado por este entrelaçamento em vinculação com o todo e a natureza. Este sujeito não é, pois, um ponto, como o eu da filosofia burguesa; sua exposição *(Darstellung)* consiste na construção do presente histórico. Tampouco o sujeito pensante é o ponto onde coincidem sujeito e objeto, e donde se pudesse extrair com isso um saber absoluto (HORKHEIMER, 1975, p. 140, grifo nosso).

[178] Ao tratarmos do método crítico de pesquisa, estamos nos referindo a Horkheimer (1975).

Apesar de o autor apresentar a concepção de classe como categoria analítica entre a burguesia e os indivíduos em desvantagem social, sobre a qual se assentou a lógica teórica erigida por ele para explicar o confronto exposto, em nossa investigação, já havia ficado claro de início que os desafios intersubjetivos enfrentados pelas pessoas com deficiência ao longo de sua escolarização formal [nosso recorte], de maneira geral, não tinham a ver exclusivamente com desafios de classe, apesar de esta ser uma variável relevante para nossa consideração.

Isso porque, ao abordarmos as condições de vulnerabilidade que afetam o cenário social dessas pessoas, percebemos que sua relação com as possíveis patologias sociais, evidenciadas também por barreiras atitudinais específicas à sua caraterística de deficiência, ultrapassam transversalmente a oposição configurada pela categoria classe.

Se há, pois, uma luta intersubjetiva travada por este público, como já afirmamos antes, ela é, também, subjetiva porque obriga as pessoas com deficiência a envidarem esforços muito particulares e simbólicos para lidar com questões de imagem e autoimagem que subsistem em paralelo ao seu relacionamento com os demais[179].

Assim afirmamos sobre aqueles casos em que pessoas com deficiência são confinadas em suas casas, por exemplo, mesmo estando em idade escolar e não apresentando condições severas que inviabilizem o convívio social.

Igualmente, sabemos que também entre aquelas que são levadas à escola, as questões subjetivas próprias à sua característica de deficiência são reforçadas pelas relações de intersubjetividade que passam a ser forjadas a partir do exercício de alteridade vivenciado entre esses indivíduos em desvantagem social e a figura do outro generalizado; nesses casos, demonstrando que os gradientes de autonomia, independência e empoderamento, relativos à perspectiva inclusiva, melhor se farão constatar, em sua limitação ou ampliação, no cenário de referência estabelecido na relação com o coletivo.

Sendo assim, concordamos com Horkheimer de que, na investigação orientada pelo viés da Teoria Crítica, é preciso tomar os dados e fatos como produtos históricos, isto é, inacabados e alteráveis, para, conforme esse *continuum*, podermos formular interpretações pontualmente contextualizadas, quer dizer, sem partir de generalizações absolutas a respeito da luta por

[179] Recordamos a Freire (2005), em *Pedagogia do Oprimido*, ao afirmar que os oprimidos tendem a assumir uma característica de "auto desvalia".

reconhecimento e inclusão das pessoas com deficiência. Aliás, a própria **Generalização**, além de ir na contramão da Teoria Crítica, é considerada também uma barreira atitudinal.

Nessa direção, reconhecemos a necessidade de suprimir a separação entre o "ser" e o "dever ser", tal como explicitado pelo autor, ou seja, entre teoria e práxis, entre sujeito e objeto de conhecimento, pois compreendemos que, como pesquisadores da Teoria Crítica, não estamos apartados da sociedade que estudamos; ou seja, o horizonte de nossa avaliação também é atravessado por determinações históricas que influenciam e qualificam o nosso olhar sobre o outro, seu *habitat* social e seu repertório cultural.

Dessa forma, abordamos a interpretação de nosso objeto de estudos de maneira a fugir da perspectiva tradicional das Ciências Naturais, que enquadram o pesquisador como mero observador da realidade, para, então, situá-lo como participante e, portanto, vulnerável a ela.

Assim consideramos ao analisar a problemática da qualidade da escolarização formal destinada aos estudantes com deficiência na Educação Básica, entendendo-a como produto de uma lógica de formação docente cujos conteúdos curriculares ainda são compostos por elementos tradicionais basilares, repercutidos de forma geral em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura e, em específico, de Pedagogia.

Nesse sentido, levando em conta diretrizes nacionais curriculares, vimos que a relação de alteridade estabelecida entre professores e alunos, materializada na prática pedagógica, é marcada por condicionantes internos e externos que, por sua vez, situam tais sujeitos/objetos de observação no rol de influenciados e influenciadores diante dessa lógica tradicional que não privilegia a crítica e a reflexão.

E que, uma vez que também o pesquisador crítico é uma presença de interação nesse universo relacional e intersubjetivo, os fatores que afetam a dinâmica interpessoal dos sujeitos podem também afetá-lo, mesmo que o pesquisador crítico elabore suas considerações analíticas sem ir a campo, por meio do estudo de teorias, fundamentos e pressupostos.

Tal configuração nos conduziu, porém, a um risco hermenêutico quanto à questão da parcialidade analítica, e nosso esforço interpretativo consistiu na tentativa de evitar uma possível "perda de objetividade"[180] que representaria, em nosso caso, também uma perda do sentido crítico que justifica o presente estudo.

[180] Chizzotti (2008, p. 58) assevera que tem crescido "[...] a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e [que] os pesquisadores que optaram pela

Com vistas a superar esse horizonte, buscamos situar a nossa análise preservando os fundamentos teóricos e metodológicos condizentes com o nosso objeto dentro dos limites científicos próprios das Ciências Sociais e Humanas; isto é, submetendo o nosso olhar aos rigores conceituais que amparam as duas teorias estudadas, do Reconhecimento e da Inclusão Social. Esta predisposição gerou a necessidade de qualificarmos a nossa capacidade interpretativa a partir da análise crítica sobre a crítica, praticando a hermenêutica de suspeita antes mencionada.

Ou seja, o fato de o nosso objeto de pesquisa ser atravessado por generalizações de ordem metafísica, ontológica, como é o caso da defesa pelo direito subjacente à dignidade da pessoa humana defendida para as pessoas com deficiência, nos levou a submeter o nosso olhar analítico à revisão de possíveis barreiras atitudinais e de equivalentes negativos do reconhecimento, provenientes de patologias sociais, que poderiam interferir em nosso próprio processo de observação, atuando como distratores.

Para tanto, nos submetemos permanentemente às seguintes questões:

- Como saber que estamos diante de um dado relevante para a nossa pesquisa se também nós estamos sujeitos a barreiras atitudinais e a possíveis equivalentes negativos do reconhecimento em relação às pessoas com deficiência? Afinal de contas, praticamos com elas um exercício de alteridade no qual assumimos o lugar antropológico de outro generalizado; e é desde esse lugar que procuramos observar e concluir sobre o nosso objeto de estudos.

- E mais: uma vez atentos a essa condição arriscada, como produzir afirmações cabíveis à crítica do modelo tradicional sem, contudo, esbarrar em generalizações de massa que poderiam nos fazer desconsiderar a característica mais evidente das pessoas com deficiência em luta por reconhecimento e inclusão, qual seja, a de continuarem sendo singulares e desiguais individualmente, ainda que assumindo perfis sociais de grupo?

Tais cuidados foram orientados pela seguinte pauta de Horkheimer (1975):

> [...] Se a teoria crítica se restringisse essencialmente a formular respectivamente sentimentos e representações próprias de uma classe, não mostraria diferença estrutural em relação à ciência especializada; nesse caso haveria uma descrição de

pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la" (grifo nosso). Voltaremos a tratar da relação entre a perspectiva crítica e a análise qualitativa de pesquisa mais adiante.

> conteúdos psíquicos, típicos para um grupo determinado da sociedade, ou seja, tratar-se-ia de psicologia social (HORKHEIMER, 1975, p. 143).

Essas afirmações do autor nos conduziram, pois, a rever a proposta que lançamos acerca da formulação de uma gramática moral/ética para servir como repertório axiológico da chamada Pedagogia do Reconhecimento que, em nossa compreensão, segue afinando-se com os propósitos basilares da inclusão social de pessoas com deficiência.

Contudo, ao pretendermos unir os elementos que sustentam essas duas teorias, superando, assim, a mera defesa da inclusão pelos motivos jurídicos e constitucionais conhecidos, passamos a considerar reconhecimento e inclusão como duas macro categorias complementares.

Explicando melhor: como já mencionamos anteriormente, entendemos que, ao defender a existência de uma luta moralmente motivada, o arcabouço teórico do reconhecimento honnethiano segue sugerindo a necessidade de os sujeitos em luta serem integrados por suas comunidades de valores; isto é, gradualmente, ao irem conquistando o *status* de reconhecidos nas relações primárias (de amor/amizade), secundárias (de direitos) e terciárias (de solidariedade/eticidade) de reconhecimento, vemos que os sujeitos com deficiência experienciam concomitantemente a transição dessas etapas com aquelas que antecedem a inclusão, passando pelos processos de segregação e integração social.

Disso, concluímos que reconhecer e incluir não são sinônimos conceituais, mas conduzem a *status* complementares que colaboram para o jogo social, pois ainda que pessoas com deficiência tenham alcançado a valorização de seu grupo de pertencimento, essa condição pode ser alterada conforme perdurem os elementos que as fizeram se situar nesse lugar antropológico, em constante processo de revisão pela relação de alteridade estabelecida entre o eu e o outro generalizado, haja vista esses dois papeis não serem estáticos e, portanto, ao serem intercambiáveis, poderem se reforçar e afetar mutuamente, inclusive quando atravessados por barreiras atitudinais.

Da mesma forma, ao procurar seguir as orientações horkheimerianas quanto ao método crítico, ratificamos a importância de fugir à mera conduta tecnicista proveniente do modelo tradicional de classificação de dados. Exemplos da aplicação de uma rigorosidade crítica sobre esse aspecto se referiram à identificação das próprias barreiras atitudinais em sua relação com os equivalentes negativos do reconhecimento, quadro não exaustivo que pudemos oferecer na Tabela 3, localizada na seção 3.3.2, letra “c”.

Ao considerarmos que a expressão das barreiras atitudinais praticadas contra pessoas com deficiência, de forma geral, potencializa ações de desrespeito evidenciadas por equivalentes negativos do reconhecimento já nomeados ou não pela literatura honnethiana, estamos admitindo que há, então, um potencial interpretativo ainda não identificado nos dois cenários teóricos: por um lado, na inclusão, já que outras barreiras atitudinais ainda podem ser descobertas, indicando, por exemplo, outros tipos de falta de acessibilidade atitudinal; e por outro lado, no reconhecimento intersubjetivo, pois os equivalentes negativos já conhecidos pressupõem a ausência dos padrões de reconhecimento já classificados por Honneth, mas outros poderão advir conforme novos estudos e experiências.

Logo, essa "elasticidade hermenêutica", em nosso entendimento, supera criticamente a mera aplicação das bases tecnicistas de classificação e análise de dados praticadas tradicionalmente pelas Ciências Naturais.

Nesse processo, ainda consoante Horkheimer, também buscamos desvelar possíveis potenciais de reificação e ideologização[181] encobertos nas afirmações e preceitos que defendemos em torno de nosso objeto de estudos. Quer dizer, submetemos constantemente o nosso olhar analítico à razão emancipadora, de forma que, com base nela, pudéssemos construir a base epistemológica de nosso horizonte de pesquisa, característica que situou a nossa análise metodologicamente no terreno da Teoria Crítica.

Ao citar possíveis cenários de ideologização, nos referimos, por exemplo, ao fato de a formação docente inicial ainda ser orientada por referências que contêm diretrizes e normativas teóricas e práticas oriundas da perspectiva tradicional instalada na Pedagogia, nas práticas curriculares, avaliativas e didáticas, por exemplo, e na perspectiva inclusiva, voltada à relação de alteridade estabelecida entre professores e estudantes com deficiência, no contexto da escola regular.

Igualmente, consideramos que práticas pedagógicas apoiadas sobre modelos tradicionais a respeito da aprendizagem, escolarização e socialização de pessoas com deficiência, em geral, revelam potenciais de ideologização que podem se converter, mais adiante, em ações reificantes, já que tanto a ideologização quanto a reificação se constituem como alavancas de uma instrumentalização desarticulada da reflexão e do esclarecimento necessários à revisão crítica.

[181] Segundo Horkheimer (1975), a concepção tradicional da ciência é reificada porque parece ter características de uma coisa natural, e é ideológica porque oculta para si a sua realidade e a realidade total.

Com base no exposto, é que o método crítico escolhido para reger a nossa atenção analítica no terreno da educação, da inclusão, da Pedagogia e da posterior Pedagogia do Reconhecimento, como explicitaremos a seguir, permitiu que voltássemos às motivações iniciais da pesquisa a fim de confrontar as bases epistemológicas que a sustentaram e, assim, orientar as nossas contribuições ao tema em estudo.

5.2. O método crítico horkheimeriano aplicado às motivações iniciais da pesquisa

Quando começamos a pensar nesta tese, a ideia mais essencial estava em buscar estabelecer diálogos entre a Pedagogia, enquanto uma das ciências da educação, e a Filosofia, e também entre a Pedagogia e outras Ciências Sociais e Humanas, considerando que alguns problemas assumidos pela Pedagogia poderiam, na verdade, ser originários da perda da noção de sua relação com um "todo epistemológico" que a supera.

Assim, um problema da Pedagogia, ou da educação que repercute na Pedagogia, de forma mais geral, foi sempre compreendido por nós como algo que, desembocando em seu cenário formativo, poderia não ter origem nele. É a mesma linha sugerida por autores como Dewey (1995), Paro (2000, 2007, 2010), Saviani (1999), Frigotto (2017), Libâneo (1992, 2004), Gandin (1995), Arroyo (2013), Silva, (1988, 2010), Tardif (2014), Freire (2001, 2005), Pimenta (2006a, 2006b), Veiga (1996, 1998, 2010), Vasconcellos (2005) e outros que, de forma geral, enxergaram a escola como micro sociedade na qual problemas sociais desfilam em porções amostrais.

Tal afirmativa nos conduziu a refletir sobre problemas existentes na agenda educacional contemporânea brasileira que não nascem, exclusivamente, como consequência de "erros pedagógicos" cometidos pela "má" execução prática dos operadores da educação, como querem fazer crer as políticas neoliberais em voga.

Por isso, pode parecer tão desconcertante para alguns estudantes de cursos de licenciatura, especialmente para os da Pedagogia, perceber a dura realidade de que não basta "iluminar" seus alunos com uma boa didática, ou ter em mente planos A, B e C para uma aula "exitosa" ou, ainda, imprimir certa ludicidade nas atividades avaliativas, pois poderá haver situações problemáticas que fugirão do controle, não estando a sua solução em poder dos

professores, ainda que recorram a orientações clássicas sobre como conceber e executar uma boa aula, por exemplo.

Aproveitamos essa afirmação como pretexto para estabelecer uma importante diferença, muitas vezes olvidada por discursos pedagógicos tradicionais, sobre ensino e aprendizagem. De forma geral, não validamos o discurso genérico que estabelece o ensino e a aprendizagem como provenientes de uma relação simbiótica e de total dependência. Com isso, queremos ratificar que ensino e aprendizagem são dois processos intelectuais e metodológicos diferentes, separados e profundos que se articulam para resultar em experiências positivas de formação; e que, ao se tangenciarem, podem resultar em desempenhos verificáveis por instrumentos de avaliação.

Explicando melhor o nosso ponto de vista, enquanto o ensino é uma ação de quem assume a tarefa docente, a aprendizagem segue o seu curso fazendo uma carreira solo, apesar de articulada com o ensino, e deve culminar no alcance dos objetivos formativos expectados pelos docentes e pelo sistema acadêmico.

Isto é, defendemos que a aprendizagem não é, absolutamente, um processo apenas definido pelas escolhas curriculares, sobretudo se estiverem sustentadas por concepções tradicionais; antes, a aprendizagem demanda dos alunos a mobilização de fatores muito pessoais e particulares, como dos esquemas conceituais discutidos pela Psicologia da Educação, com os quais os professores poderão fazer gancho, devendo estabelecer *links* que servirão de anteparo no processo propedêutico [ou espiral ou em rede] de conduzir o entendimento sobre conteúdos curriculares um passo à frente.

Sendo assim, defendemos que quando o professor assume criticamente a sua prática pedagógica, o seu potencial didático poderá ter mais condições de mobilizar o conjunto de fatores que, nos estudantes, concorrerão para uma aprendizagem autônoma, independente e empoderada.

A importância do professor e de sua consciência crítica frente à mobilização desse complexo sistema de funcionamento cognitivo e singular de cada um de seus alunos alude, pois, à necessidade de os alunos serem estimulados a desenvolverem autonomia intelectual, o que deverá ser providenciado didaticamente através de experiências e vivências orientadas para este fim.

Em nossa compreensão, aí reside o resgate da experiência, que deve ser considerado pelos professores e, sobretudo, pelos pedagogos que assumem uma posição crítica e reflexiva como docentes, especificamente, e, de forma geral, como esteio de sua prática pedagógica.

Pádua (2016) esclarece que:

> As recomendações da Unesco, bem como os princípios e valores das Diretrizes Curriculares Nacionais, ampliaram a compreensão de formação na graduação para além da formação técnico-profissional, objetivo maior da graduação, de modo que se tornaram imprescindíveis a formação política, a formação técnico-científica e a formação ética, com vistas ao comprometimento com as mudanças sociais – dimensões essas integradas, visando ao desenvolvimento da capacitação profissional de excelência e da progressiva autonomia intelectual dos alunos (PÁDUA, 2016, p. 09, grifos nossos).

Pensar de tal forma, porém, nos coloca diante de certos obstáculos epistemológicos, pois é mais comum, no sentido tradicional de pensamento, associar fracasso e êxito escolares ora a iniciativas de ensino, em geral responsabilizando apenas o corpo docente, ora aos problemas de aprendizagem trazidos pelos próprios alunos, isentando, assim, os professores em relação a uma certa "culpa" metodológica. Essa conduta binária, contudo, incita à manifestação do mesmo olhar tradicional sobre o qual vimos tecendo comentários e associando a uma postura não crítica e não reflexiva.

Se observamos essas duas possibilidades de interpretação, no entanto, enxergamos que ambos os lados padecem diante de paradigmas consolidados por uma cultura educacional e, a sua vez, escolar que, subterraneamente, dirige certas práticas tradicionais adotadas para o ensinar e o aprender, mas nenhum dos dois casos revela, realmente, a matriz geradora do problema basilar evidenciado nas crises escolares.

Seguindo essa linha de raciocínio, vale a pena investigar um pouco sobre os significados da palavra "problema", de modo a considerarmos o que vem a ser um problema em educação ou para a educação e que repercute na Pedagogia.

De forma geral, os dicionários consultados[182] indicam que problema é algo que se desvia do curso normal esperado, um obstáculo, uma situação difícil, um distúrbio, uma questão que

[182] Cf. Dicionário Digital Caldas Aulete (http://www.aulete.com.br/problema); Dicionário Aurélio de Português *on-line* (https://www.dicio.com.br/problema/); Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa – Michaelis (https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/problema/).

gera transtornos, que pode trazer controvérsias e dificuldades, desafiando a capacidade de solução de quem se proponha a contorná-lo.

Problema, então, é tudo aquilo que foge da norma padrão, que indica descontrole e exige um dispêndio maior de energia que o esperado. É algo que nos acontece de forma extraordinária, que desafia nossas leis e crenças e impõe a abertura de protocolos talvez antes não considerados. Mas tais protocolos, naturalmente, só serão realmente estudados e desbravados caso se considere que o produto final, gerado em consequência da resolução de tal problema, vale a pena.

Em metodologia científica, um problema é aquilo que precisa existir para que uma investigação tenha razão de ser, para que ela encontre um sentido válido. Toda pesquisa científica nasce, então, de um problema que se apresenta como uma pergunta ainda sem resposta validada pelos cânones da comunidade científica, mesmo considerando que toda verdade científica é provisória e, portanto, carece de contextualização. E é justamente para alcançar alguma resposta plausível para a tal pergunta-problema que um sistema metodológico é desenvolvido.

Assim é que uma pergunta (**problema**) gera possíveis respostas antecipadas (**hipóteses/teses**) que, por sua vez, consideram condicionantes explícitos e/ou implícitos capazes de influenciá-las e mudar-lhes o rumo (**variáveis**). Tais possíveis respostas aventadas sugerem o que deve ser feito (**objetivos**), para que tais objetivos devem ser considerados (**justificativa**) e de que forma, como, os instrumentos, procedimentos e atores envolvidos devem ser organizados para tal fim (**método**). Temos, então, a representação de um circuito básico metodológico do pensamento científico das Ciências Humanas e Sociais.

Já na Pedagogia, um problema costuma surgir do descarrilamento entre a teoria e a prática, quando há dicotomia entre o que é considerado um ideal formativo e sua perspectiva instrumental, resultando em resistências, sejam elas advindas de condicionantes internos e externos ao ambiente educacional específico (*e.g.* cultura/paradigmas, pressões econômicas etc.), sejam oriundas do próprio objeto/sujeito de observação, a exemplo do aluno ou professor.

Nesse caso específico, tais resistências apresentam-se de forma muito peculiar, apesar de constante, pois alunos e professores possuem vontades próprias e um jeito particular de ser e se expressar no mundo; eles são o outro diante de quem os observa e, portanto, trazem sua própria bagagem de experiências, sendo igualmente atravessados por uma subjetividade *sui generis* que pode escapar às previsões e estatísticas.

Como, então, analisar objetivamente o que tem natureza [inter]subjetiva, dinâmica, mutante, inacabada e cujas acepções são afetadas por seus observadores enquanto, ao ser observado, também afeta quem o estuda? Parece-nos pouco provável que este objeto de observação e análise se permita, à moda das coisas inanimadas, isolar, dissecar, categorizar e responder, sem, com isso, ir se modificando no processo.

Disso, decorre a necessidade de uma investigação em educação capturar a "cena" que lhe servirá de observação e estudo e, com ela, estabelecer um recorte metodológico para a análise. Só assim, julgamos, o que é genuinamente mutável se torna passível de interpretações válidas e pode admitir considerações que remetam ao momento contextual dessa captura informada.

Logo, salta aos olhos a multiplicidade de perfis de expressão que existem na condição humana, tornando ainda mais complexa a tarefa de quem pretende [re]conhecê-los, classificá-los e concluir algo sobre eles a partir da aplicação de um dado método que, se bem pode haver sido constituído de sorte a tentar abarcar seus sentidos abstratos, ainda assim é uma escolha, só um recorte no espaço e no tempo.

Nesse sentido, é que a eleição por um objeto de pesquisa que envolve a natureza humana e todo o seu repertório axiológico precisa, necessariamente, transitar entre o individual e o coletivo, haja vista sermos seres gregários e estarmos sendo conduzidos segundo um projeto de formação que tem expectativas e perspectivas antecipadamente levadas em conta.

Diante desse grande universo de possibilidades de resposta e considerando a perspectiva de formação levada a cabo pelos docentes sobre os estudantes, ainda que os estudantes venham sendo costumeiramente conduzidos por estímulos formativos genéricos, que os tratam mais como grupo que como indivíduos com singularidades e particularidades, notadamente, haverá que se conviver com alguns perfis "fora da curva".

Sobretudo em uma pesquisa com viés educacional, seriam ainda mais proeminentes tais perfis "estranhos" ao esperado se não houvesse por parte dos estudantes, instados a se encaixarem num padrão escolar tradicional pelas pressões incontáveis de seus pais, familiares, comunidade e autoridades formativas, ditadas culturalmente, além dos desafios de sua época histórica, um tamanho "senso de normalidade" sendo forjado neles.

Tal "senso de normalidade", entendemos, faz eco com as determinações culturais arquitetadas no terreno social, conduzidas por propagandas que visam a construir um ideal de

pessoa que atua consoante as expectativas de quem nela investe, sujeitando-a a corresponder a um sistema de crenças e valores que interessa à perpetuação de determinado projeto social que, além de cultural, pode ser também ideológico.

Nesse jogo orquestrado em nome da manutenção dos códigos e costumes conhecidos e validados culturalmente, no entanto, ao passo que são apresentados aos estudantes os conteúdos que devem ser assimilados para uma posterior reprodução técnica, de modo a fazê-los almejarem pertencer ao seu grupo de validação social [a sua comunidade de valores], por exemplo, através do trabalho, das trocas afetivas e da escolha pelo culto a propriedades simbólicas comuns, como a religião, a filosofia de vida, o ideal de associação com objetos, instituições e pessoas etc., também são ensinados aos alunos sobre como eles não deveriam ser, reforçando assim a marginalização de costumes e expressões particulares de ser.

Traça-se, pois, a noção do que é aceitável, mas ela é desenhada sobre uma linha muito tênue que acompanhará o sujeito em sua busca por sobreviver socialmente, procurando não gerar conflitos importantes ou problemas "irresolvíveis" entre o desejo individual e o coletivo.

Nessa perspectiva, que importante é estabelecer um método crítico com o qual seja possível buscar compreender os caminhos da formação educacional e docente, considerando suas variáveis e, em alguma medida, tentando antecipar-se a possíveis "acidentes de percurso" analíticos.

A partir da identificação do método crítico, tal como explicitado por referentes da Teoria Social Crítica, pois, é que orientamos a análise dos dados de nossa investigação fazendo uso dos preceitos da abordagem qualitativa de pesquisa e da pesquisa exploratória, associadas à pesquisa bibliográfica e à pesquisa documental, das quais falaremos mais amplamente adiante.

Uma vez que o nosso tema de investigação passeia entre as Ciências Humanas e Sociais e a Filosofia, e que cada área do saber possui diretrizes específicas a partir das quais busca construir seus dados e seus modos de observação, interpretação e análise, é que ratificamos que o conteúdo filosófico de nossa pesquisa seria conduzido pela aproximação com uma narrativa crítica, de modo a podermos caminhar na direção teórica daquilo que vimos construindo ao longo dos capítulos: o olhar crítico que antagoniza com a visão tradicional sobre os problemas encontrados em educação e mediados pela Pedagogia, via formação decente, e repercutidos sobre a escolarização das pessoas com deficiência na escola regular.

Dessa forma, nossa observação esteve voltada para o estudo de literaturas e documentos com vistas a desvelar, por escrutínio, as possíveis razões mais profundas, as subjacências não explícitas, os discursos não ditos, o prenúncio de abstrações e ocultações que, ao não serem materializáveis explicitamente, especialmente porque as barreiras atitudinais que se agregam a esse processo de desvelamento são pouco explícitas, ainda assim poderiam ratificar certas "debilidades" percebidas no comportamento docente; dizemos "debilidades" se comparadas ao modelo crítico de análise, as quais poderiam revelar para nós um comportamento docente tradicional manifestado através de sua prática pedagógica, sendo esta reveladora da formação inicial universitária, no contato com as demandas de escolarização de estudantes com deficiência na escola regular.

Esse jogo de aproximações conceituais a ser desvelado, em nosso entendimento, nos remetia à necessidade de apropriação de uma hermenêutica cujo valor metodológico poderia nos guiar na direção das categorias de análise a partir das quais construiríamos a narrativa crítica para as conclusões da nossa pesquisa.

Demo (2006) nos auxiliou, então, a ratificar a atividade de pesquisa como princípio científico e também como princípio educativo, esclarecendo que esta atividade parte de todo processo emancipatório:

> [...] no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. [Isso porque] Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (DEMO, 2006, p. 42-43).

Este modo consciente que depreendemos da leitura de Demo se refere, pois, à capacidade de empregarmos sobre a nossa perspectiva analítica a aproximação e distanciamento hermenêuticos permitidos pelo método crítico, de sorte a fugir à mera reprodução técnica.

Tal reprodução técnica nós enxergamos em dois sentidos: quanto a práxis metodológica e quanto à sua perspectiva conceitual, instalada na intenção de evitar uma possível reprodução dos valores sociais e políticos que, por sua vez, poderiam seguir fundamentando teorias baseadas em argumentos tradicionais sobre a formação docente de Pedagogos, dizendo-a mais "adequada" à escolarização de estudantes com deficiência, diante dos desafios da presente contextualidade histórica.

Nessa direção, as compreensões críticas que buscamos alcançar no terreno intersubjetivo das relações sociais forjadas entre estudantes com deficiência e a figura de um professor formado em Pedagogia, representando o seu outro generalizado, se afinam com a proposta de uma formação docente e consequente prática pedagógica [categorias iniciais elegidas para a análise] que abandonam os sentidos tradicionais sobre currículo, planejamento, gestão, avaliação da aprendizagem e da educação, didática e intersubjetividade, aqui considerada como toda forma de relação social estabelecida no contexto educacional e escolar, inclusive envolvendo as famílias e a comunidade escolar.

Como optamos por não ir a campo[183], isto é, nos detivemos na coleta/construção e análise dos dados a partir do estudo de documentos e referências literárias, sentimos a necessidade de refinar as categorias iniciais formação docente e prática pedagógica segundo subcategorias que, por sua vez, nos serviriam para melhor demonstrar sobre quais aspectos particulares dirigimos metodologicamente a construção de nossa análise crítica.

Nesse processo de percepção das categorias [e possíveis subcategorias] de análise, Lüdke e André (1986, p. 43) asseveram que:

> Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 43).

Com base em tais critérios, pois, a fim de construir as subcategorias de análise, a partir da **categoria formação docente**, buscamos desvelá-las a partir de dois caminhos interpretativos: primeiro, das **diretrizes curriculares** nacionais para a formação docente; e segundo, das **competências** que se espera que os licenciandos incorporem e sejam capazes de desenvolver ao longo de sua formação docente inicial, a partir das quais esperamos visualizar um "espelho" dessa formação em sua prática pedagógica.

[183] Appolinário (2009, p. 85) esclarece que: "Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia de campo".

Por conseguinte, alicerçada na **categoria prática pedagógica**, as subcategorias com as quais trabalhamos buscaram captar a atuação do pedagogo a partir da **organização curricular** de sua licenciatura, e se dirigiram à: **(a) atividade docente em específico**, ou seja, como professor e pesquisador, por entendermos que é pelo ensino que a relação intersubjetiva praticada entre o estudante com deficiência e o professor pedagogo, seu outro generalizado, se amplifica; **(b) atividade de acompanhamento e articulação pedagógica**, exercida pelo pedagogo como profissional da educação além da docência; e **(c) como membro colegiado** da comunidade escolar.

Partimos, pois, na direção interpretativa, do geral para o específico e do tradicional para o crítico, na intenção de desvelar a atuação dos pedagogos, tanto em sua ação docente quanto em prática pedagógica mais ampla, tendo como veículo de mediação o currículo do Ensino Superior, tal como norteado pelas diretrizes nacionais vigentes para o curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil.

E é com base no exposto que, a seguir, apresentaremos os materiais e procedimentos escolhidos para a construção do percurso metodológico da pesquisa, os quais resultaram no desvelamento de categorias e subcategorias de análise provenientes dos quatro eixos orientadores já anunciados para o alcance dos objetivos pretendidos: quanto à abordagem de pesquisa (qualitativa), quanto aos objetivos (pesquisa exploratória), quanto aos procedimentos (pesquisa bibliográfica e pesquisa documental).

5.3. Materiais, procedimentos e sistematização das [sub]categorias elencadas para a análise dos dados e o alcance dos objetivos anunciados

Na presente investigação, dada à natureza intersubjetiva de nosso objeto de estudos e ao seu consequente potencial hermenêutico, vimos que a abordagem qualitativa de pesquisa[184] correspondia à expressão metodológica mais condizente com a perspectiva crítica apontada por Horkheimer (1975).

Ao referir-se à pesquisa de abordagem qualitativa, Chizzotti (2008) resgata a sua evolução histórica, afirmando que foi marcada mais por rupturas que por progressão

[184] Sobre pesquisa qualitativa, consideramos a Lüdke e André (1986), Triviños (1987), Demo (1996), Gil (1999, 2008), Laville e Dione (1999), Severino (2007), Oliveira (2008), Chizzotti (2008); Minayo et al(2010), Creswell (2014), entre outros.

cumulativa, pois abriga tensões teóricas subjacentes cada vez mais inovadoras que a distanciam de teorias, práticas e estratégias únicas de pesquisa.

Isto é, segundo essa ótica, diferentemente da abordagem quantitativa, a qualitativa ratifica que a dinâmica natural aos processos de validação científica voltados ao estudo de objetos de investigação humanos e sociais admite seu caráter evolutivo, ou seja, assume uma característica transformacional que é própria da perspectiva crítica.

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa pode ser definida como uma atividade situada que localiza o observador no mundo e que consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam esse mundo visível. Os autores afirmam, ainda, que essas práticas são capazes de transformar o mundo, pois envolvem uma abordagem interpretativa e naturalística sobre ele, o que significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos face aos significados que as pessoas lhes atribuem.

Nesse sentido, depreendemos que se referem à ideia de que, no contexto da pesquisa qualitativa, as várias informações presentes no mundo podem ser construídas como dados relevantes a uma determinada investigação quando acessadas por instrumentos metodológicos de coleta, ou melhor, de construção conceitual[185] que assim as qualifiquem, tornando possível ao pesquisador qualitativo reconhecer a sua pertinência hermenêutica.

Em pesquisas que envolvem a qualidade intersubjetiva das relações humanas e sociais, então, inferimos que esse processo de reconhecimento de dados, a partir das informações disponíveis, demanda que o seu filtro hermenêutico seja crítico[186], de modo que os dados reconhecidos/construídos para o alcance dos objetivos propostos, uma vez submetidos a um

---

[185] Tartuce (2006) diferencia conceito de definição: enquanto o conceito é entendido como a representação, a expressão e a interiorização daquilo que a coisa é [isto é, a compreensão da coisa], a idealização do objeto, uma atividade mental que conduz a um conhecimento, tornando não apenas compreensível essa pessoa ou essa coisa, mas todas as pessoas e coisas da mesma época; a definição é a manifestação e a apreensão daqueles elementos que estão contidos no conceito, tratando de decidir em torno daquilo que se duvida ou daquilo que pode ser tido como ambivalente. Nesse sentido, saber utilizar adequadamente os termos, conceitos e definições em uma pesquisa qualitativa significa, metodologicamente, saber expressar na Ciência aquilo que o indivíduo sabe e quer transmitir.

[186] Vale considerar as distinções feitas por Wolcott (1994) acerca da descrição, da análise e da interpretação. Para o autor, enquanto a descrição pretende revelar fielmente as opiniões dos sujeitos informantes envolvidos em uma pesquisa qualitativa, a análise se propõe a ir além do descrito, decompondo os dados e procurando ler as relações que as partes estabelecem entre si; já a interpretação, que pode vir depois da descrição ou da análise, busca os sentidos das falas ou ações dos informantes de modo a poder alcançar compreensões ou explicações que vão além do descrito e do analisado.
Severino (2007), por sua vez, destaca que a interpretação é a última etapa de uma leitura analítica [dos dados], pois remete à *crítica*, à formulação de um juízo crítico, a uma tomada de posição, a uma avaliação a seu respeito.

conjunto orientado de práticas interpretativas, possam promover a compreensão adequada de seu valor.

Por essa razão é que, ao longo dos capítulos, buscamos evidenciar a necessidade de uma hermenêutica crítica aplicada ao nosso objeto de estudos, dada à importância metodológica que tal procedimento analítico assume diante de uma pesquisa com viés educativo, intersubjetivo e axiológico.

Assim, a partir da leitura que fizemos de Gadamer[187] e de alguns de seus comentadores, como Flickinger (2014), Hermann (2002) e Schmidt (2014), compreendemos que o emprego dessa hermenêutica crítica, em nossa pesquisa, corresponderia à busca por alcançar uma linguagem capaz de transmitir e comunicar os sentidos desejados sobre o nosso objeto, já que: "A linguagem é o meio pelo qual se efetiva o entendimento a respeito de algo" (HERMANN, 2002, p. 62).

Também com Dilthey (2010), que se dedicou ao estudo cuidadoso de Schleiermacher[188], aprendemos que a hermenêutica é uma habilidade importante para as Ciências Humanas, especificamente, porque com ela podemos distinguir metodologicamente as abordagens interpretativas aplicadas ao nosso objeto em relação àquelas indicadas pelas Ciências Naturais, pois, segundo Dilthey, enquanto a compreensão está voltada às Ciências Humanas, a explicação bastaria para as Ciências Naturais[189].

Schmidt (2014, p. 20), por sua vez, agrega que:

> Os seres humanos, diferentes dos objetos físicos, têm uma vida mental e emocional interna. Entretanto, não podemos observar diretamente a vida interna de outra pessoa, e precisamos obter acesso a ela através de suas manifestações empíricas. A compreensão metodológica é o processo através do qual obtemos acesso e compreendemos as manifestações das vidas de outras pessoas, sejam elas contemporâneas ou históricas. Já que a linguagem é a expressão mais completa da vida interna de outra pessoa, a hermenêutica[,] enquanto compreensão interpretativa

[187] *In:* Verdade e Método (1997).
[188] Deste autor, tivemos acesso à obra *Hermenêutica e Crítica* (2005).
[189] Vale salientar que, consoante Triviños (1987), Dilthey e Schleiermacher, assim como Weber, Jaspers, Heidegger, Marcel, Husserl e Sartre, foram classificados como teóricos que abordaram a pesquisa qualitativa a partir dos *enfoques subjetivistas-compreensivistas*, por privilegiarem aspectos conscienciais e subjetivos dos atores, tais como percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da realidade a-histórica e de relevância dos fenômenos pelos significados que eles têm para os sujeitos.
Já os *enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural*, que envolvem a dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer a realidade via percepções, reflexão e intuição, a fim de transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos, foram os utilizados por Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas e outros – Em nossa pesquisa, nos afinamos com essas abordagens, por isso a necessidade de abordarmos o nosso objeto desde uma perspectiva crítica que considere a sua relação com o todo social.

> das expressões linguísticas[,] é o modelo para o processo geral de compreensão nas ciências humanas (SCHMIDT, 2014, p. 20, grifo nosso).

Com base nas afirmativas de que a compreensão é um exercício próprio das Ciências Humanas (Dilthey) e de que a compreensão metodológica nos permite acesso às manifestações das vidas das outras pessoas (Schmidt), é que entendemos que ao aplicar as orientações provenientes do método crítico horkheimeriano sobre a nossa investigação, poderíamos alcançar compreensões de valor científico acerca do universo experiencial de estudantes com deficiência, em sua relação com professores formados em Pedagogia, através do estudo de diretrizes e normativas que orientam a formação docente inicial e a consequente prática pedagógica na escola regular.

Nesse sentido, a linguagem estabelecida para o alcance dessa compreensão hermenêutica sobre os comportamentos pró-reconhecimento e inclusão ou não, suscitados a partir da prática pedagógica de professores formados em Pedagogia, em sua relação intersubjetiva com estudantes com deficiência, foi a linguagem presente em diretrizes literárias e documentais que, oficialmente, orientam e balizam o currículo da formação docente universitária de licenciandos em Pedagogia no Brasil.

Tal como assinalado por Creswell (2014), considerando que os pesquisadores qualitativos podem se valer de múltiplos métodos para o acesso e a construção [hermenêutica] dos dados que interessam à investigação, por exemplo, com base em entrevistas[190], observações e documentos, em vez de se restringirem a uma única fonte, quanto aos procedimentos metodológicos, no presente estudo, nós nos valemos das pesquisas bibliográfica e documental.

---

[190] Apesar de termos realizado uma entrevista presencial com o Prof. Dr. Axel Honneth, cujo conteúdo completo editado/traduzido para o idioma português se encontra disponível no Apêndice D, uma vez que não vislumbramos a adoção de sujeitos para a pesquisa e nem contávamos antecipadamente com a possibilidade de ter acesso direto ao nosso principal referente teórico, a entrevista não consta como método específico previamente idealizado para o alcance dos nossos objetivos.
Ainda assim, para que a entrevista com o Prof. Honneth fosse realizada, planejamos previamente o seu conteúdo através da construção de um documento explicativo em inglês, no qual se lê o contexto de nossa pesquisa de doutoramento e sua natureza teórica, seguido de questões organizadas por meio de roteiro, caracterizado como instrumento de uma entrevista do tipo semiestruturada (Triviños, 1987; Gil, 1999; Manzini, 2003); este documento (Apêndice C) foi apresentado em formato impresso ao Prof. Honneth que, à medida que o lia, ia respondendo às perguntas sugeridas, inclusive elegendo a forma como gostaria de responder às questões, tentando atender à nossa solicitação de maneira a aproveitar o pouco tempo disponível.
O Apêndice D traz, então, as respostas dadas por ele, mas os dados precisaram passar por posterior tratamento e edição, tanto pelo fato de a primeira transcrição do áudio para o formato de texto ter passado por melhoramento de som a fim de minimizar ruídos importantes que comprometeram parcialmente o seu entendimento, quanto pelo fato de, neste encontro, outros assuntos laterais e de cunho pessoal terem sido abordados, os quais não agregavam valor à pesquisa em si.

Fonseca (2002, p. 32) esclarece que a pesquisa bibliográfica:

> [...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Além da pesquisa bibliográfica, que é comum a toda investigação científica, seja ela qualitativa ou não, enxergamos na pesquisa documental a vantagem de nos permitir incursionar no universo de documentos e legislações do campo educacional e inclusivo com vistas a conhecer, entre as demandas dos professores e dos próprios alunos com deficiência, que respostas foram politicamente legitimadas nesses documentos oficiais e de referência ao longo do tempo.

Achamos, pois, que conhecer o conteúdo de alguns documentos (legais ou não), além de útil à nossa pesquisa, o é também para todo professor e pesquisador, tanto porque ao acessá-los e analisá-los continuamente é possível ir informando-se sobre os parâmetros que dirigem a prática docente e de pesquisa, quanto pelo fato de, ao fazê-lo, permitir exercitar a percepção sobre o planejamento educacional a partir de uma perspectiva mais ampla e diversa.

Já quanto à pesquisa documental, o mesmo autor afirma que:

> A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (Ibid., p. 32).

Então, tendo esses dois procedimentos como norteadores, pesquisa bibliográfica e documental, e mais a pesquisa qualitativa como forma de abordagem dos dados, entendemos que, conforme Bogdan e Biklen (1994), poderíamos compreender os comportamentos estudados a partir da perspectiva dos próprios sujeitos [envolvidos ou alvo] da investigação,

ainda que tal construção de dados resultasse da análise de referências literárias e documentais, ou seja, dispensando a observação direta de sujeitos no campo específico de coleta.

Nossa leitura analítica, nesse caso, ao não envolver sujeitos, consistiu na compreensão perspectiva e prospectiva dos comportamentos que podem ser suscitados a partir dos estímulos curriculares oriundos da formação docente universitária.

Nessa direção, a fim de podermos alcançar os objetivos anunciados em nossa investigação, antes mesmo de eleger as pesquisas bibliográfica [necessária em todo percurso investigativo (Gil, 2008)] e documental, de forma a conduzir a análise das literaturas relativas ao universo da Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo honnethiano e da Teoria da Inclusão Social, voltada ao grupo vulnerável de pessoas com deficiência na escola regular, iniciamos a abordagem dos temas via pesquisa exploratória.

Triviños (1987, p. 94) enfatiza que: "As primeiras atividades do pesquisador [...] são de natureza exploratória". Então, ao combinarmos os métodos de pesquisa, é natural que o pesquisador se acerque aos dados através de uma exploração introdutória, inclusive para se ver mais familiarizado com os temas investigados.

No que concerne à combinação da pesquisa exploratória com a documental, por exemplo, Lüdke e André (1986, p. 38) apontam que: "Como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos". Nesse percurso, considerando que documentos são bases de dados que ainda não receberam tratamento científico prévio (Oliveira, 2007), a pesquisa bibliográfica se faz necessária.

A característica exploratória também pode se fazer notar na natureza dos objetivos da pesquisa, pois, consoante Gil (2007), com base nos objetivos é possível classificar o tipo de pesquisa, podendo ser exploratória, descritiva ou explicativa.

No caso de nossa investigação, os objetivos elencados foram concebidos segundo a pesquisa exploratória porque ela visa proporcionar maior familiaridade com o problema a fim de torná-lo mais explícito ou, ainda, permitir a construção de hipóteses (Ibid.).

Assim, o **objetivo geral** de nossa pesquisa consistiu em refletir sobre o reconhecimento intersubjetivo como categoria filosófica aplicada no âmbito da formação docente inclusiva de licenciandos em Pedagogia no Brasil, apresentados nos documentos investigados, tomando esses documentos como nossa empiria, os quais foram trabalhados teoricamente a partir de levantamento bibliográfico de literaturas sobre a Teoria Social Crítica, decorrentes de teóricos

cujas produções se vinculam ao pensamento crítico do Instituto de Pesquisa Social [Escola de Frankfurt]; e, mais especificamente, nos escritos de Axel Honneth sobre o reconhecimento intersubjetivo, considerando em sua hermenêutica a reflexão crítica a outros teóricos, especialmente a Hegel, Habermas e Mead.

Já os **objetivos específicos**, foram metodologicamente conduzidos de forma a combinar o estudo de referentes literários e documentais, via diretrizes curriculares, políticas, planos de ação e legislações voltadas à formação docente e à consequente prática pedagógica de professores licenciados em Pedagogia, em busca de:

1. Compreender historicamente os pressupostos da Teoria Crítica frankfurtiana e suas principais repercussões dentro e fora da Alemanha;

2. Conhecer os preceitos pós-metafísicos da Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo, conforme Axel Honneth;

3. Analisar, considerando o enfoque honnethiano, a subjacência de um possível repertório de valores (gramática moral), sobre os quais se baseia a Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo;

4. Confrontar os componentes axiológicos do Reconhecimento Intersubjetivo honnethiano com os componentes axiológicos identificados nos preceitos normativos que orientam a formação inclusiva de licenciandos em Pedagogia no Brasil, sobretudo no quesito voltado à docência de estudantes com deficiência na escola regular;

5. Identificar a relação entre a Pedagogia Inclusiva e a gramática moral em Honneth;

6. Refletir sobre as contribuições da filosofia pós-metafísica para uma possível Pedagogia do Reconhecimento.

Em nosso entendimento, os dois primeiros objetivos específicos permitiram construir uma base histórica, teórica, filosófica e metodológica acerca das tendências conceituais mais gerais da pesquisa e, por sua vez, nortearam o nosso olhar na etapa de desenvolvimento de uma hermenêutica crítica necessária para o tratamento dos dados relativos aos objetivos específicos 3, 4 e 5, nos quais enfocamos o confronto das duas teorias estudadas.

Já para o alcance do objetivo específico 6, resgatamos a noção inicial pós-metafísica que sustenta as bases teóricas e metodológicas utilizadas por Honneth sobre o reconhecimento intersubjetivo para, conscientes das categorias que emergiram da análise dos dados, construir

um possível repertório de valores que, em nossa pesquisa, consistiu na indicação de uma possível gramática moral/ética para o que vimos denominando de Pedagogia do Reconhecimento.

Ao tratar da análise dos dados de pesquisas qualitativas, Gil (1999, p. 168) recorda que seu objetivo é o de "[...] organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação".

Assim, com vistas a responder ao **problema da pesquisa** em tela, que interroga sobre o reconhecimento intersubjetivo como categoria filosófica aplicada à formação docente [considerada inclusiva] de licenciandos em Pedagogia no Brasil, orientamos a análise dos dados emergentes das referências bibliográficas e documentais estudadas de modo a perceber se a **tese aqui defendida**, qual seja, de que as iniciativas de inclusão social no Brasil, fomentadas no contexto educacional formal através da formação docente intitulada inclusiva, não contemplam o universo conceitual que conduz ao efetivo reconhecimento intersubjetivo de estudantes com deficiência.

Considerando, por fim, que esta pesquisa se voltou à análise e ao confronto de duas teorias, concordamos com Demo (1996) sobre a importância de traçarmos uma conduta hermenêutica adequada ao entendimento dos significados que se situam além da palavra [encontrada em referentes bibliográficos e documentais].

> Aí está a importância da teoria, que é a retaguarda criativa do intérprete inspirado. Domínio teórico significa a construção, via pesquisa, da capacidade de relacionar alternativas explicativas, de conhecer seus vazios e virtudes, sua história, sua consistência, sua potencialidade, de cultivar a polêmica dialogal construtiva, de especular chances possíveis de caminhos outros ainda não devassados. O "bom teórico", assim, não é aquele que se perde nos meandros sinuosos da elucubração infindável, ao longe sempre incompreensível porque nada tem a comunicar de prático e aproveitável, mas aquele que insiste na estringência conceitual, sabe perseguir análises e interpretações, conhece caminhos diferentes de tentativa explicativa, guarda vivo senso crítico dos vazios de toda e qualquer teoria, retorna à teoria no contexto de qualquer prática, toma a explicação como desafio sempre a ser recomeçado, aceita todo ponto de chegada como inevitável próximo ponto de partida. O bom teórico é sobretudo aquele que sabe bem perguntar, colocando a teoria no devido lugar: instrumentação criativa diante de realidade sempre furtiva. Quem dispõe de boa teoria, diante do dado sabe interpretar, ou pelo menos sabe propor pistas de interpretação possível.
>
> Faz parte, assim, da pesquisa teórica:
>
> a) conhecer a fundo quadros de referência alternativos, clássicos e modernos, ou os teóricos relevantes;
>
> b) atualizar-se na polêmica teórica, sem modismos, para abastecer-se e desinstalar-se;
>
> c) elaborar precisão conceitual, atribuindo significado estrito aos termos básicos de cada teoria;

> d) aceitar o desafio criativo de prepor a realidade à fixação teórica, para que a prática não se reduza à "prática teórica", e para que a teoria se mantenha em seu devido lugar, como instrumentação interpretativa e condição de criatividade;
> e) investir na consciência crítica, que se alimenta de alternativas explicativas, do vaivém entre teoria e prática, dos limites de cada teoria (DEMO, 1996, p. 22, grifos nossos).

Por fim, informamos que as categorias e subcategorias de análise que emergiram dos dados construídos a partir dos procedimentos metodológicos indicados, com as quais norteamos o próximo capítulo, que trata da Pedagogia do Reconhecimento, foram assim sistematizadas:

Tabela 6: Organização das categorias e subcategorias de análise dos dados.

Categorias de análise	**Subcategorias de análise**	
	Quanto às diretrizes curriculares nacionais para a formação docente	**Quanto às competências gerais e específicas da formação docente expectadas para os licenciandos**
Formação Docente	Aspectos curriculares presentes nas diretrizes nacionais vigentes para a formação de professores e para o curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil: **(a)** conteúdos/temas geradores obrigatórios à formação docente geral – ciclo pedagógico comum às licenciaturas; **(b)** conteúdos/temas geradores eletivos à formação docente de licenciandos em geral; **(c)** conteúdos/temas geradores eletivos à formação docente de licenciandos em Pedagogia; **(d)** elementos teóricos e metodológicos referentes às disciplinas específicas à educação de estudantes com deficiência, tais como *Educação Especial*, *Educação Inclusiva* e módulos de *Libras*.	Diretrizes que informam o comportamento profissional esperado para os licenciandos nos quesitos: **(a)** Conhecimentos - dimensão teórica; **(b)** Habilidades - dimensão prática; **(c)** Atitudes e valores - dimensão axiológica.
Prática Pedagógica do Pedagogo	Quanto aos aspectos da organização curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, em específico, que indicam as futuras áreas de atuação desse profissional: **(a)** como professor e pesquisador de sua prática pedagógica para o ensino na escola regular: didática, envolvendo o planejamento educacional, a eleição/organização curricular, a pesquisa e a produção de materiais didáticos, a avaliação da aprendizagem, o ensino propriamente dito e as práticas de autoformação (reflexão-ação-reflexão) continuada; **(b)** como profissional da educação articulador/mediador, exercendo atividades pedagógicas além da docência: na coordenação, direção e orientação escolar a alunos e demais professores de diferentes níveis e modalidades de ensino, de forma disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar;	

	(c) como membro colegiado: atuando segundo a prática da gestão colegiada em conselhos de classe e conselhos escolares, no segmento professor ou gestor.

Fonte: A autora.

No capítulo que segue, pois, a partir das categorias e subcategorias indicadas, oferecemos a análise dos dados da presente pesquisa.

6. POR UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA DO RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

Neste capítulo, que representa a culminância de nossa pesquisa, a proposta de desvelar uma dada Pedagogia do Reconhecimento voltada à compreensão do objeto de estudo em tela se amparou no exercício hermenêutico de reflexão e crítica que, entre outros, procurou refletir sobre algumas problemáticas implicadas no processo pedagógico de inclusão de estudantes com deficiência na escola regular que poderiam concorrer para o seu não reconhecimento intersubjetivo (HONNETH, 2009).

As premissas sobre as quais construímos a nossa tese consideraram a ideia de que as iniciativas estatais praticadas em resposta às lutas por reconhecimento e inclusão desse grupo vulnerável, de forma geral, ainda recorrem a uma espécie de racionalidade de exceção[191], espelhada em políticas com resquício cultural integracionista que reforçam uma lógica intersubjetiva *a priori* de negação do valor do outro com deficiência.

Segundo tal critério, caberia ao outro com deficiência, tanto como sujeito individual quanto como membro de uma coletividade singular, envidar esforços superiores à média para, na prática, conquistar o direito de participar, atuar e intervir em sua comunidade de valores; panorama que, em nosso entendimento, se agrava em função das barreiras atitudinais que perpetuam uma visão tradicional de normalidade e valor social capaz de comprometer as relações intersubjetivas.

Como vimos defendendo ao longo da pesquisa, consideramos que o paradigma integracionista, historicamente vinculado à não transformação cultural/social, apesar de admitir a convivência de pessoas com e sem deficiência em ambientes comuns não segregados, se aproxima mais conceitualmente da ideia de reconhecimento intersubjetivo empregada por Honneth.

[191] Assim como a política de exceção resulta da instituição de ações contrárias à democracia, dizemos racionalidade de exceção como termo sugerido para tentar compreender a lógica de racionalidade que sustenta a admissão de práticas sociais não condizentes com a democracia e, consequentemente, com a inclusão e o efetivo reconhecimento de sujeitos sociais em situação de vulnerabilidade, como no caso de pessoas com deficiência. Esta ideia nos recorda a conhecida afirmação do frankfurtiano Walter Benjamin, em suas teses *Sobre o Conceito de História* (1940): "A tradição dos oprimidos nos ensina que o 'estado de exceção' em que vivemos é na verdade a regra geral" (BENJAMIN, 1994, n.p.).

Sobretudo no terceiro padrão de reconhecimento explicitado por este autor, do qual decorre a estima social, percebemos essa afinidade pelo fato de a luta por reconhecimento, ao ser travada por um sujeito generalizado, estar mediada por sua necessidade subjacente de aceitação, a qual apenas será validada caso ele demonstre possuir propriedades individuais que vão repercutir culturalmente na noção de pertencimento.

Honneth (2009, p. 187) defende que, tanto no caso do reconhecimento jurídico quanto no da estima social:

> [...] um homem é respeitado em virtude de determinadas propriedades, mas no primeiro caso se trata daquela propriedade universal que faz dele uma pessoa; no segundo caso, pelo contrário, trata-se das propriedades particulares que o caracterizam, diferentemente das outras pessoas. Daí ser central para o reconhecimento jurídico a questão de como se determina aquela propriedade constitutiva das pessoas como tais, enquanto para a estima social se coloca a questão de como se constitui o sistema referencial valorativo no interior do qual se pode medir o "valor" das propriedades características (HONNETH, 2009, p. 187, grifo nosso).

Como se vê, o valor ontológico, que seria metafisicamente reconhecido na pessoa detentora ou não de tais propriedades características, sob a égide da luta por reconhecimento, se desloca para a instituição de qualidades atribuídas em função de propriedades consignadas por uma comunidade de valores sabidamente excludente e segregadora, dirigida por *standards* normalizadores que tendem a desqualificar perfis diferentes à sua média.

A contingência que se destaca na forja dessa luta intersubjetiva, então, uma vez mediada por uma estima social que mais se assemelha a uma "estima meritocrática" (SCHMIDT AM BUSCH, 2015), denota a face negada do respeito ou, diretamente, a predisposição para o desrespeito, que para Honneth é a matriz sustentadora do conflito exposto.

Em sua crítica a Honneth, Schmidt am Busch (2015) avalia que são os mercados que, de fato, chegam a estabelecer o valor atribuído ao sujeito em luta, exposto ao reconhecimento na dimensão da estima social, apesar de tal determinação não ser expressada explicitamente[192].

[192] No Brasil, essa afirmação encontra bastante respaldo, haja vista as frequentes dificuldades encontradas no contexto da formação docente quanto aos ataques massivos à função social da educação e da escola, orquestrados por empresas educacionais que descaracterizam os sentidos originais das políticas públicas e confundem a opinião pública com ofertas de projeção profissional desde a universidade; são as pautas do mercado que, travestidas de modernas e atualizadas, minam por dentro as estruturas já depauperadas da universidade pública, sucateada à propósito para dar a entender que só resta à universidade pública modernizar-se, vestindo-se com a indumentária do "tecnológico" que, em função de tais propagandas, parece estar mais disponível em ambientes privados. Ao redor da coisa pública, vincula-se intencionalmente a imagem do descuido e da baixa qualidade. Enxergamos essa

Tal afirmação resulta, entre outros argumentos, da perspectiva utilitarista que, em seu entendimento, torna contraditória a relação honnethiana entre a estima social [meritocrática] e o respeito jurídico.

Há, então, que se considerar o desrespeito como potencializador das experiências de desigualdade social, costumeiramente naturalizadas em sociedades que, em razão de múltiplos e combinados fatores, não cultivam o valor individual em si mesmo como uma característica natural de enriquecimento comunitário.

Na obra *Ética a Nicômaco* (Livro V), Aristóteles declara que se deve "[...] tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade" (ARISTÓTELES, 2004, n.p.), referência da qual se vale o Direito ocidental contemporâneo e que tem servido, acertadamente, pelo menos no campo teórico, para julgar a qualidade axiológica do dever social a ser dedicado às pessoas em situação de vulnerabilidade em razão da deficiência.

Na rota contrária ao acolhimento da diversidade humana, no entanto, está o fenômeno pluridimensional da desigualdade a que nos referimos, alastrado em culturas que validam práticas sociais de competitividade desigual, que tendem a enaltecer hábitos de discriminação meritocrática como forma de camuflar a decadência ética e moral de seu projeto social tendencioso, valendo-se para tanto de uma formação escolar eivada de valores inclusivos que, entendemos, acaba por impactar sobre as relações intersubjetivas de reconhecimento.

Gomes (2007, p. 17) afirma que:

> Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser

---

linha de pensamento, por exemplo, sendo construída subterraneamente em torno do Programa Future-se (http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior), lançado pelo Governo Federal via Ministério da Educação em 17 de julho de 2019. Nas palavras do então ministro, o programa representa "[...] a maior revolução na área de ensino no país nos últimos 20 anos" (http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641), e sua ideia central se fundamenta no discurso da promoção de maior autonomia financeira para as universidades e institutos federais por meio do incentivo à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo. Ao promovê-lo, no entanto, concluímos que o que se revela é a expressão clara da política neoliberal que ratifica a cada vez menor responsabilização do Estado perante compromissos sociais, como a educação pública.

> percebidos dessa forma porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (GOMES, 2007, p. 17).

Tal compreensão sobre a diversidade reforça, pois, que à despeito de todas as pessoas serem levadas a travar uma luta intersubjetiva por reconhecimento, de forma geral, aquelas que apresentam características distintivas mais singulares e que demandam da sociedade transformações culturais que, à simples vista, parecem beneficiar apenas a grupos específicos, são assim consideradas porque o critério valorativo definido para julgar a sua qualidade de beneficiárias – ao invés de possuidoras naturais de um direito a tal bem ou serviço –, baseou-se num julgamento meritocrático que ignora a impossibilidade de todas as pessoas deterem as mesmas condições para lutar pelo reconhecimento de suas propriedades características e, assim, alcançarem a estima social.

Ao analisar a estima social honnethiana, vendo-a como fruto de uma cultura meritocrática, Schmidt am Busch (2015) a percebe a partir de dois planos: como a estima resultante de uma pessoa ser detentora de aptidões específicas, e também pelo fato de ela prestar serviços considerados úteis à sociedade. Para este autor, a estima social honnethiana resulta da percepção de que as sociedades capitalistas têm, ainda hoje, de alguma maneira meritocratizada, a concepção pré-moderna e feudal de honra (HONNETH, 2009).

Apesar de compreendermos as relações inextinguíveis que há entre o individual e o coletivo, e a necessária consonância de atitudes e valores satisfatórios ao bem comum, simpatizamos com a perspectiva de Schmidt am Busch a respeito da estima meritocrática por nos revelar o aspecto utilitarista de seu enunciado, também aplicável aos juízos generalizados que comumente se tem sobre as pessoas com deficiência.

Diante dessa configuração social meritocratizada, se também à pessoa com deficiência é exigido lutar por reconhecimento; se também a ela se exige alcançar a estima social, esperando que suas propriedades características – frequentemente julgadas com preconceito e discriminação pela mesma comunidade de valores na qual luta para se inserir –, sejam reconhecidas e validadas, como esperar que as práticas usuais de ética e solidariedade sejam sensíveis às suas singularidades?

Como esperar, também, que dessas práticas resulte o respeito que relativizaria o "senso de utilidade" para com o outro generalizado com deficiência, sabendo que, diuturnamente, é essa mesma comunidade de valores que pratica contra os socialmente vulneráveis barreiras

atitudinais de várias ordens, a exemplo da **Percepção de menos-valia**, **Generalização**, **Baixa Expectativa**, **Comparação**, **Estereótipos**, **Percepção de incapacidade intelectual** e **Inferioridade**?

Parece-nos que uma das consequências de a estima social ser meritocratizada é justamente o fato de consolidar o entendimento não inclusivo e, portanto, não democrático, de que o outro com deficiência encontraria menos obstáculos para alcançar a estima social entre os seus "iguais", isto é, entre aqueles com deficiência; esse raciocínio com barreiras atitudinais decorre da crença limitante e estigmatizante de que entre as pessoas com deficiência, de forma generalizada, se compartilha o mesmo paradigma cultural, se valoriza as pessoas e o mundo da mesma forma ou, ainda, que, invariavelmente, o fato de terem alguma deficiência as faria carecer, pensar, sentir e agir padronizadamente[193].

Se assim o fosse, porém, não haveria motivo para se considerar aqueles com deficiência como indivíduos (indivisos), e a luta por reconhecimento que travam socialmente não existiria, pois agiriam como blocos humanos, uma massa homogênea sem propriedades características individuais. Sua individualidade pessoal, então, se perderia no eco dos interesses de uma comunidade uniforme e uníssona, e sua característica de deficiência, assim como as demais características que cada uma delas possui, deixaria de tornar a sua identidade única, com a qual experienciam particularmente o mundo e as relações.

Com base nessa perspectiva, vemos que se um dado reconhecimento intersubjetivo é proveniente de uma estima social condicionada à conquista de um determinado *standard* que, por sua vez, não está acessível para todos, é meritocratizado, essa configuração, além de fomentar, acaba por amplificar o paradigma da desigualdade, ampliando ainda mais as barreiras que distanciam pessoas com deficiência de uma participação social efetiva.

Sendo assim, para além da esfera do direito, o reconhecimento se mostra codependente da viabilização de condições de acesso que, no caso das pessoas com deficiência, se desdobram, ainda, na necessidade da viabilização de condições de acessibilidade; isto é, mais que de acesso e de sua constância, é preciso que o acesso seja inclusivo.

Cientes, então, de que a meritocracia promove a desigualdade e naturaliza o desrespeito, e de que a noção inclusiva do reconhecimento intersubjetivo requer acesso com acessibilidade, é que compreendemos que uma Pedagogia do Reconhecimento, ou melhor, que uma prática

[193] Barreira atitudinal de **Padronização** (cf. LIMA e TAVARES, 2008).

pedagógica fundamentada em uma gramática moral atenta às necessidades de seu tempo e sensível às singularidades humanas históricas, poderia atuar como alternativa de resistência frente à danosa normalização que se instalou em sociedades capitalistas[194] que asseveram ser a desigualdade social uma consequência natural das diferenças humanas.

Partimos, então, da ideia de que uma sociedade que compreende a diversidade humana como valor tende a se afastar da reação automática do desrespeito, reação naturalizada em face da arcaica "lei do mais forte" – que remete ao cenário espartano de exclusão na história antiga (SILVA, 1987) –, segundo a qual pessoas com deficiência, por exemplo, que apresentam características sensoriais, intelectuais e/ou físicas distintas da norma, jamais teriam vez e voz pelo simples fato de não acessarem as mesmas condições que as "igualariam" genericamente às demais.

Nessa direção, o estudo do reconhecimento como categoria filosófica aplicada ao contexto educacional que investigamos, e que constituiu o objetivo geral de nossa pesquisa, revela o respeito e, em consequência, o autorrespeito, como os valores de maior referência para uma gramática moral voltada ao reconhecimento e à inclusão que interessam ao projeto democrático teoricamente defendido pelas escolas e universidades brasileiras, tanto para a formação de estudantes com e sem deficiência quanto para a formação docente.

No entanto, como passamos a compreender o reconhecimento e a inclusão como estatutos complementares, preferimos adotar o termo Pedagogia Inclusiva do Reconhecimento para explicitar a nossa posição hermenêutica, sobretudo no que concerne à defesa de uma estima social que, a fim de servir ao propósito da inclusão, não se encerre nas pré-condições adotadas por Honneth (2009) em sua obra de referência. Aqui, estamos nos referindo mais especificamente ao terceiro padrão de reconhecimento.

Logo, por mais que o conteúdo da gramática moral honnethiana colabore para a construção do repertório axiológico que desejamos desvelar, não o consideramos bastante para conduzir à qualidade de reconhecimento reivindicada pelo coletivo de pessoas com deficiência, tal como expressada em várias referências citadas ao longo deste estudo, o que nos sugere a carência de valores sabidamente inclusivos para a proposta pedagógica de reconhecimento que

[194] Para Schmidt am Busch (2015), Honneth considera mais a predisposição de sociedades neoliberais que tão somente das capitalistas.

divisamos, em que uma estima social inclusiva deveria advir de uma eticidade inclusiva e também de uma solidariedade inclusiva[195].

Nessa direção, ao tomarmos a luta por reconhecimento como pauta educacional em desenvolvimento no cenário escolar, e a relação intersubjetiva experienciada entre estudantes com deficiência e professores licenciados em Pedagogia, achamos indispensável analisar a construção da profissionalidade do Pedagogo articulando-se através de uma formação docente norteada pelo respeito e por outros valores propensos ao esclarecimento, à emancipação e ao fortalecimento da própria democracia participativa.

Alguns desses valores, inclusive, já se encontram expressamente expostos em vários referentes estudados, haja vista boa parte do leque de autores e documentos que investigamos pertencer, de maneira obrigatória ou eletiva, ao currículo da formação docente. Então, nossa tarefa consistiu em procurar desvelar possíveis caminhos curriculares para que a inclusão e o reconhecimento se potencializem.

Um norte analítico do qual lançamos mão, nesse sentido, foi o de buscar elementos axiológicos contidos na perspectiva democrática em geral e, mais especificamente, nos direitos humanos, fundamentais e sociais, compreendendo que os valores pró-inclusão e pró-reconhecimento refletem essas predisposições.

Referindo-se à formação escolar, Libâneo (2003, p. 8) defende que:

> Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. Por outro lado, diante da crise de princípios e valores, resultantes da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas (LIBÂNEO, 2003, p. 8).

Sabendo que as predisposições axiológicas a serem cultivadas na sala de aula escolar se articulam com as da formação docente, ou seja, precisam antes ter sido inculcadas pelos professores desde o ambiente universitário, também as diretrizes curriculares nacionais para os

[195] Talvez, no sentido de uma forma moderna de eticidade e de uma solidariedade pós-tradicional, como sugeridas por Honneth (2009) ao referir-se ao fracasso dos projetos de Hegel e Mead.

cursos de formação docente devem aceder a essa lógica. E serão as diretrizes do curso de Licenciatura em Pedagogia, por serem os pedagogos os que formam os demais licenciandos em matérias relativas ao tema em tela, que deverão sustentar curricularmente tais valores.

Contudo, ao investigarmos criticamente aspectos teóricos e práticos para o fomento de um repertório axiológico (gramática moral) vinculado ao universo de uma dada Pedagogia Inclusiva do Reconhecimento, atentamos para as condições contextuais que limitam a sua operacionalização. Ou seja, não se trata aqui de oferecer sugestões prontas, como se fossem suficientemente responsivas aos problemas gerais ou específicos da diversidade humana e de seus condicionantes.

Trata-se, então, de desvelar possíveis conteúdos e disposições curriculares, já pertencentes ou não ao rol de diretrizes voltadas à formação docente, que podem corroborar com as expectativas de formação e, posteriormente, de uma prática pedagógica potenciais para um ensino pró-inclusão e pró-reconhecimento na escola.

Assim, tendo as diretrizes curriculares mais recentes do Ensino Superior e da Educação Básica como instrumentos de nossa observação, procuramos analisar os dados construídos ao longo da pesquisa a partir das categorias gerais citadas, Formação Docente e Prática Pedagógica.

As diretrizes em questão são publicações do CNE, órgão de natureza consultiva e normativa do Sistema Nacional de Educação (SNE), e se referem às bases nacionais curriculares que normatizam as propriedades características do ensino a ser ofertado nas duas etapas de formação aqui consideradas: a docente, instituída pela chamada BNC-formação (BRASIL, 2019[196]), e a estudantil, proveniente da BNCC (BRASIL, 2017).

6.1. Analisando o currículo da Formação Docente pelo viés das diretrizes nacionais: o que há de inclusivo e pró-reconhecimento em seus conteúdos?

[196] A BNC-formação (2019) é constituída por 9 capítulos (1. Do Objeto; II. Dos Fundamentos e da Política da Formação Docente; III. Da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente; IV. Dos Cursos de Licenciatura; V. Da Formação em Segunda Licenciatura; VI. Da Formação Pedagógica para Graduados; VII. Da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão; VIII. Do Processo Avaliativo Interno e Externo; e IX. Das Disposições Transitórias e Finais) e um anexo, contendo as Competências Gerais Docentes e as Competências Específicas, organizadas em três dimensões, do Conhecimento Profissional, da Prática Profissional e do Engajamento Profissional; a cada competência específica são atribuídas Habilidades). Este documento havia sido publicado no Diário Oficial da União (DOU) com incorreções em 10/02/2020; então, foi retificado e republicado após aprovação em Seção Extraordinária do Conselho Pleno do dia 11/03/2020.

Como já mencionado no capítulo 5, os dados que emergiram da categoria Formação Docente foram analisados a partir de 2 critérios ou subcategorias inspirados metodologicamente na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015[197], que determina que os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deverão se constituir a partir de núcleos, cujas características curriculares envolvem:

Tabela 7: Núcleos de estudos constituintes das diretrizes para a formação docente.

	Características curriculares por núcleo
I - **Núcleo de estudos de formação geral**, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:	**a)** princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; **b)** princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática; **c)** conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; **d)** observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas; **e)** conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial; **f)** diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; **g)** pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo; **h)** decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguísticosociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica; **i)** pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; **j)** questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; **l)** pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.
II - **Núcleo de aprofundamento e diversificação** de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas	**a)** investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional; **b)** avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; **c)** pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo. **d)** Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural;

[197] Que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:	
III - **Núcleo de estudos integradores** para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:	**a)** seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no 11 projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição; **b)** atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; **c)** mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC; **d)** atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

Fonte: A autora, com base no Artigo 12 da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (grifos nossos)

A sistematização adotada para a análise dos dados da pesquisa foi, então, uma escolha metodológica que adveio de nossa percepção geral sobre como costumam ser organizados curricularmente os conteúdos e disciplinas dos cursos de Pedagogia, bem como as matérias pedagógicas desenvolvidas em outras licenciaturas, conforme as indicações curriculares geradas pelas diretrizes nacionais.

Não foi nossa intenção refinar a pesquisa a ponto de analisar especificamente alguns projetos pedagógicos de curso e, assim, partir para uma possível investigação desses documentos internos, o que envolveria ter que adentrar no planejamento de algumas IES (Instituição de Ensino Superior); nossa opção foi situar a análise em uma dimensão de planejamento educacional[198] mais geral, oficial e propositiva, aprofundando-nos mais horizontalmente no plano da formação docente e, mais verticalmente, na formação do Pedagogo.

Olhamos, pois, para a categoria Formação Docente a partir das seguintes subcategorias de análise[199]:

- (FD1) - Das Diretrizes Curriculares Nacionais, nas quais buscamos perceber genericamente a indicação de possíveis conteúdos ou temas geradores, obrigatórios ou eletivos,

[198] Vasconcellos (2005).
[199] Adotamos a nomenclatura FD1 e FD2 para designar as subcategorias implicadas na categoria Formação Docente.

dirigidos tanto para a formação de professores em geral quanto para os que cursam especificamente a Licenciatura em Pedagogia, além de possíveis elementos teóricos e metodológicos cujos conteúdos se refiram explicitamente à educação de estudantes com deficiência;

- E (FD2) - Das Competências que se espera que os licenciandos sejam capazes de inculcar e manifestar, nas quais observamos orientações e diretrizes que informam sobre os comportamentos expectados nas dimensões teórica (conhecimentos), prática (habilidades) e axiológica (atitudes e valores).

Ao iniciar a análise dos documentos, compreendendo que são fontes primárias que visam a orientar propositivamente o planejamento docente das IES, nosso ponto de partida foi procurar identificar conteúdos inclusivos que se referem, por exemplo, à diversidade humana, às singularidades individuais e coletivas e às pessoas com deficiência mesmo. Assim o fizemos por não haver textualmente uma educação ou uma pedagogia que se autointitule pró-reconhecimento (seja pró-reconhecimento intersubjetivo, a partir do viés honnethiano, ou da Teoria Crítica frankfurtiana).

6.1.1. Formação Docente via Diretrizes Curriculares Nacionais (FD1)

Antes de apresentar a análise da qualidade da BNC-formação em relação às diretrizes voltadas à inclusão de estudantes com deficiência, precisamos ressaltar a existência de uma avaliação crítica, divulgada em nível nacional, que tem questionado a validade de seu conteúdo no tocante a alguns aspectos.

Este dispositivo legal sobre o qual, hoje, o currículo da formação docente obrigatoriamente se baseia, foi aprovado pelo Conselho Pleno do CNE em 2019, mas desde então tem sido considerado por alguns autores e entidades como responsável por enfraquecer potencialmente as bases democráticas consolidadas nos últimos anos, cujas repercussões negativas deverão ser sentidas mais adiante, especialmente no currículo dos cursos de Pedagogia.

Nota de repúdio veiculada no sítio virtual da Anfope em 07/11/2019 denuncia a forma aligeirada com que o CNE geriu a aprovação da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu a BNC-formação. A entidade afirma ter havido por parte do CNE desconsideração

das concepções e referenciais amplamente defendidos pelas universidades públicas e entidades de base que atuam no fomento de práticas formativas sintonizadas com os princípios democrático-participativos, com a qualidade da formação de professores e com outros atributos voltados a uma educação inclusiva, justa e igualitária[200].

Sobre o mesmo tema, Taffarel (2019) publicou uma crítica oportuna, também através da Anfope, na qual enumera aspectos da BNC-formação que, em seu entendimento, conduzem à ocultação, ao silenciamento e à inversão dos valores democráticos[201].

As duas críticas referenciadas pela Anfope revelam uma análise dos prejuízos advindos da substituição da Resolução nº 2/2015, considerada representativa do que havia "de mais avançado [em termos] de diretriz para a formação de profissionais da Educação Básica", pela BNC-formação, a qual refletiria interesses ideológicos em favor "[...] dos empresários da educação, os capitalistas, os fundamentalistas, os obscurantistas que atualmente são hegemônicos no CNE" (TAFFAREL, 2019, *op.cit.*).

Ao fazerem menção a tais argumentos, outros autores, como Freitas (2019), Cândido e Gentilini (2020), também reforçam que a BNC-formação traz prejuízos e retrocessos para a formação docente e para as conquistas alcançadas pela luta histórica dos professores. Sob a vigência da BNC-formação de 2019, então, por ser esta um fruto da BNCC, acredita-se que a prática pedagógica desenvolvida pelos licenciados nas escolas e em outros lócus de formação certamente sentirá os impactos negativos das mudanças anunciadas.

Ao discorrer sobre a BNCC, Tonegutti (2016) defende que, apesar de não haver mudanças significativas em termos de conteúdo, vê-se a tentativa de aprofundamento da centralização curricular com o objetivo de ampliar o controle de professores e estudantes, já que, segundo compreende, põe em curso uma arquitetura curricular que dá margem a uma nova estrutura de regulação, de concepção neoliberal.

Dourado (2015) corrobora esse entendimento ao afirmar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 é positiva, entre outros, por haver resultado de um processo de luta singularmente construído na época, em que deliberações e articulações do Conae e do SNE permitiram que o documento fosse capaz de expressar concepções historicamente defendidas pela Anfope,

---

200 Cf. http://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/.

201 Cf. http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf.

Anpae, Anped, Cedes e Forumdir. Entre essas concepções, destacam-se os seguintes pontos, extraídos da própria resolução:

> [...] A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, [que se] constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (BRASIL, 2015).

Aplicados ao universo pedagógico e social de estudantes com deficiência na escola regular e de sua relação intersubjetiva com professores formados em Pedagogia, enxergamos os conceitos referidos por essas diretrizes, que ressaltam a igualdade, a liberdade, o respeito às diversidades, a tolerância e outros, como valores inclusivos e pró-reconhecimento que devem orientar curricularmente a formação docente.

No texto da BNC-formação, ao tratar do princípio da **igualdade**, por exemplo, ressalta-se que a política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios pré-definidos e, em especial, com a BNCC, deve:

- Estar comprometida com a igualdade e a equidade educacional;

- Contribuir para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

- Articular-se com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido;

- E habilitar os professores para que sejam capazes de entender a igualdade e a equidade como contributos da escola a fim de construir uma sociedade mais justa e igualitária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade (BRASIL, 2019).

Com essa última diretriz, vemos que a construção de uma sociedade mais justa e igualitária é percebida como possível resultado da mobilização curricular, ou seja, que através do currículo da formação docente se entende que os desafios da vida cotidiana e da sociedade podem ser enfrentados, tendo em vista a ênfase sobre as "possibilidades de soluções" provenientes de tais conhecimentos para as problemáticas eventuais.

Contudo, tomando como uma dessas problemáticas que a formação docente deve responder às demandas de escolarização de estudantes com deficiência na escola regular, de maneira a efetivamente inclui-los, sabemos que por mais que se reconheça a indispensabilidade do papel do professor diante do necessário enfrentamento das barreiras e desigualdades sociais que assolam o cotidiano escolar, ao assumirmos um olhar crítico sobre essa demanda/problemática, vemos que a mera internalização teórica dos conteúdos curriculares propostos aos licenciandos ao longo de sua formação jamais dispensará a crítica sobre os condicionantes que culminaram na eleição de tal currículo.

Sendo assim, ao não serem facultadas aos licenciandos oportunidades suficientemente adequadas, em tempo e forma, para contemplarem reflexiva e criticamente o tema da inclusão, adentrando nas possíveis razões que favorecem a continuidade do *status quo*, de pouco servirá que aprendam sobre a importância de incluírem estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, haja vista, provavelmente, boa parte deles ter sido culturalmente formada para concluir que a perspectiva inclusiva se trata apenas de mais uma demanda, exclusiva a grupos de pessoas com os quais muitos deles nem se sentem particularmente identificados para trabalhar.

O risco que percebemos, nesse caso não isolado, é de que licenciandos continuem acreditando, impulsionados por suas atuais formações, que estão sendo formados para lidar com matemática ou química ou história, quando, em realidade, educar inclusivamente e democraticamente se trata de assumir axiologicamente uma relação intersubjetiva responsável em que os conteúdos, apesar de muito importantes, se tornam coadjuvantes do processo.

Logo, ao não serem orientados para o desvelamento de uma consciência inclusiva, os conteúdos pedagógicos deixariam de ser compreendidos em toda a sua plenitude, seu potencial axiológico corre o risco de ser ocultado mediante as exigências funcionais e instrumentais da formação, e a fragmentação observada em alguns programas de formação superior poderá seguir influenciando negativamente na factibilidade de se praticar a pedagogia de maneira a incluir a todos.

A respeito da crítica ao currículo, tomando-a como particularmente necessária ao enfrentamento de diagnósticos e patologias sociais, referindo-se a Giroux e a sua defesa pela superação da rigidez estrutural marxista, Silva (2010) destaca que a Escola de Frankfurt foi capaz de fornecer uma crítica à epistemologia que estava implícita na racionalidade técnica, a

qual podia ser prontamente aplicada à crítica tanto das perspectivas dominantes sobre o currículo quanto ao próprio currículo existente.

Nessa direção, pontua:

> O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de "fatos" e conhecimentos "objetivos". O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados (SILVA, 2010, p. 55-56, grifos nossos).

Essa ideia de o currículo ser um território passível de contestação e disputa é amplamente conhecida e descende da análise crítica que deve amparar a prática profissional de todo professor. E é com base nessa consideração que Arroyo (2013), no tocante às diretrizes curriculares voltadas à formação de professores, nos recorda de que um dos avanços mais significativos do CNE foi justamente **reconhecer as diferenças** implicadas nas relações intersubjetivas vivenciadas na escola. Mas interroga sobre como superar estruturas escolares e curriculares que não as reconhecem, ao passo que defende que as próprias diretrizes participam também das disputas ocorridas no território dos currículos.

Se, para a BNC-formação, o currículo é o conjunto de valores propícios à produção e à socialização de significados do espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando [incluindo-se aquele com deficiência], bem como dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho, também cabe ao currículo criticar as estruturas que engessam a racionalidade, por exemplo, quando tais estruturas superestimam a técnica, em detrimento das sensibilidades biográficas.

Com base no exposto, reconhecer e respeitar as diferenças a partir do currículo da formação docente é, também, assumir uma postura de legitimação que defende ser socialmente justo abrir fendas de contestação em territórios curriculares antes dominados por pensamentos tradicionais acerca do outro com deficiência, de suas possibilidades e dificuldades para o conviver e aprender. Mas essa postura demanda a tal hermenêutica de suspeita já mencionada do discurso de Boaventura de Souza Santos, facilitadora do olhar crítico necessário aos licenciandos no percurso de sua formação.

Daí, mais uma vez ser oportuna a percepção frankfurtiana sobre alienação e manipulação (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), aplicada nesse caso para o entendimento de que também os sujeitos em formação docente devem questionar as bases epistemológicas que costuram a sua racionalidade.

Nesse panorama, então, o reconhecimento das diferenças e da diversidade humana como valor inclusivo dá margem para a compreensão do valor da igualdade.

Ao compararmos igualdade com **equidade**, princípios trazidos pelas resoluções citadas do CNE, concluímos que enquanto a igualdade faculta o acesso [o que para o reconhecimento seria a dimensão do direito], no contexto da inclusão das pessoas com deficiência, a equidade faculta a acessibilidade[202], ou seja, a eliminação de barreiras de várias ordens. Isto é, como valor inclusivo, a igualdade que permite aos estudantes com deficiência acessarem, por exemplo, a escola regular, demanda a equidade que garantirá permanecerem usufruindo do direito social à educação.

Outro valor ressaltado pelas diretrizes curriculares para a formação docente é a **liberdade**, referida ao aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, bem como o respeito à liberdade.

Junto ao valor liberdade, Adela Cortina (1994, 1999) inclui, no que denominou de "capital axiológico", outros valores que para ela compõem uma ética cívica: a igualdade, a solidariedade, o respeito ativo e o diálogo, ou melhor, a disposição para resolver problemas através do diálogo.

Referindo-se especificamente à liberdade, um dos valores a que atribui o adjetivo de moral, a autora faz uma retrospectiva histórica que aborda a sua relação com outros valores, a saber: liberdade como participação, liberdade como independência e liberdade como autonomia (Id., 1999), o que nos sugere haver diferentes maneiras de perceber cada valor, assim como se faz com as barreiras que se interpõem na contramão democrática e inclusiva (barreiras comunicacionais, por exemplo, podem ser combinadas com barreiras arquitetônicas etc.).

No contexto da Teoria Crítica, no entanto, o conceito de liberdade assume profundas relações. Na obra *Direito da Liberdade*, por exemplo, Honneth (2015b) trata da liberdade individual a partir dos sistemas de ação liberdade jurídica e liberdade moral, afirmando que

[202] Para o reconhecimento, achamos que a equidade, apesar de ser uma resposta jurídica para a promoção da acessibilidade, se legitima na dimensão das práticas éticas e solidárias, haja vista a simples noção de direito não ser suficiente para garantir práticas intersubjetivas inclusivas.

também são regulados por normas do reconhecimento recíproco. Mas é na dimensão das "esferas éticas" (Hegel) ou das "instituições relacionais" (Parsons), que ele enxerga a necessidade da **concessão recíproca de um estatuto normativo**, segundo a qual deverá haver regulação entre o eu que intenciona [ser reconhecido e ser livre, dentro dos limites da intersubjetividade] e o outro que deve completá-lo nessa intenção.

É preciso, então, haver **sintonia intersubjetiva**, o que só poderá se dar pela via cooperativa ou coletiva. Sob essa égide, o que na experiência individual se referia a obrigações de papeis sociais, a comportamentos reciprocamente esperados, na perspectiva da ação cooperativa, se revela algo moralmente motivado: "[...] componente intrínseco das práticas sociais que, juntas, constituem um sistema de ação relacional" (HONNETH, 2015, p. 228).

Aos olharmos para os textos das diretrizes, vemos, pois, que a noção de liberdade apresentada para ser difundida entre os futuros docentes aparenta decorrer simplesmente da existência do direito, o direito de ser livre para fazer algo (aprender, ensinar, pesquisar etc.); e sendo assim, caberia a cada IES valer-se de sua autonomia na construção dos projetos pedagógicos de curso para suscitar curricularmente a importância de seguir aprofundando a reflexão sobre valores como a liberdade, para além das justificações provenientes da esfera jurídica, contidas nos enunciados constitucionais.

Se pensarmos, então, em como a liberdade, como valor ou princípio, deveria se processar para alcançar a dimensão da eticidade e solidariedade, por exemplo, abriríamos a possibilidade de os licenciandos exercitarem filosoficamente a experiência da liberdade como uma categoria ligada a um tipo de estima social. Quer dizer, uma proposição a ser feita aos licenciandos, mas que no atual modelo de planejamento do sistema educacional não caberia ao nível de proposição federal, envolveria, por exemplo, promover reflexões entre aqueles da Pedagogia sobre que tipo de práticas solidárias e éticas poderiam fomentar a liberdade. Como a liberdade poderia advir ou promover a estima comunitária? Ou, ainda: fazer uso da liberdade individual pode gerar algum tipo de reciprocidade ética a fim de se atingir a liberdade coletiva?

São apenas algumas questões que poderiam figurar nos currículos da formação docente, seja no ensino, nas propostas de pesquisa ou extensão, ou mesmo para serem pensadas desde a gestão universitária, talvez promovendo novas formas de reflexão sobre o outro generalizado com e sem deficiência. Afinal de contas, em que medida o outro com deficiência é livre se convive em um sistema social que, reiteradamente, remarca a insuficiência valorativa de suas propriedades características individuais? E quando, como membro de uma coletividade

singular, coexiste em um meio social que é majoritariamente composto por quem não compreende o seu lugar antropológico?

Ao ser perguntado sobre o tema da liberdade durante a entrevista, Honneth respondeu que:

> [...] a substância axiológica [proveniente do reconhecimento] seria algo como uma "liberdade igual", a "igualdade da liberdade" e, nesse sentido, o valor de cada pessoa. O valor dessa pessoa é expresso em termos de igualdade de liberdade, mas igualdade de liberdade requer algo diferente em diferentes esferas. Portanto, se estiver ligado à esfera íntima, liberdade igual significa, definitivamente, que requer algo mais valioso do que a esfera política ou a esfera econômica. [...] eu estou menos interessado na substância axiológica, aquela substância é sempre a mesma. A nossa intuição [moral] defende que cada pessoa merece o mesmo tipo individual de igual liberdade. Mas como usar toda essa liberdade se cada uma está ligada às diferentes esferas? Este é o maior desafio, eu acho, o que é um ponto difícil (HONNETH, 2017, grifo nosso)[203].

Considerando, então, que cabe a uma espécie de "núcleo de humanidades", composto por professores licenciados, por exemplo, em Filosofia, Sociologia e Antropologia, ministrar para os licenciandos em Pedagogia conteúdos curriculares comumente alocados em disciplinas iniciais de sua formação, respeitando o disposto pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 acerca do Núcleo I, de estudos de formação geral, parece-nos que o aprofundamento necessário a certos temas que envolvem a questão da liberdade, da autonomia, da ética e da solidariedade, relativos ao reconhecimento intersubjetivo, é vencido pela racionalidade técnica que, muitas vezes, prioriza conteúdos de ordem mais prática, dando a eles maior carga-horária e privilegiando a sua organização.

Vemos, então, de acordo com essa lógica, que há uma tendência a isolar conteúdos com potencial para a reflexão crítica no início das formações, o que faz com que tais valores deixem de ser referências transdisciplinares ao longo de todo o curso, ressentindo-se diante de perspectivas economicistas e instrumentais que passam a privilegiar a técnica, em lugar de qualificar a técnica axiologicamente.

Atrelada à liberdade, enxergamos a **autonomia**, princípio valorativo que aparece na BNC-formação vinculado ao direito de os licenciandos serem autônomos para assumirem responsabilidade perante o seu desenvolvimento profissional, academicamente, como

[203] HONNETH, Axel. Entrevista concedida a Lívia Couto Guedes. Cambridge, 2017. Formato mp3, 59 minutos.

aprendentes, para valorizarem a formação e relacioná-la com o seu exercício na prática, e também para o convívio ético e solidário.

Naturalmente, tais predisposições para a autonomia refletirão o *status* de relatividade estrutural que repercute também na prática docente, desde a dimensão de planejamento na qual propectivamente o professor generalizado exerce a sua profissionalidade, e que está dirigida pela lógica política e pedagógica com a qual constrói o seu fazer, diante do complexo sistema educacional que impacta sobre a sua prática também junto aos alunos.

Acerca da autonomia, já tratamos em capítulo anterior sobre o olhar de Honneth e Anderson (2011), que relacionam esta possibilidade de ser autônomo à aceitação do outro, estando, pois, também subordinada às mesmas prerrogativas do reconhecimento e dos acordos morais.

Outro valor que ressaltamos das diretrizes para a formação docente é a **justiça**, atrelada à defesa por uma sociedade mais justa, a uma justiça igualitária e solidária. Na BNCC, esse valor se reflete no esteio de outros valores, apresentando-se em geral como compatível com os padrões valorativos da **democracia** e **inclusão**.

Um dos tópicos destacados do diálogo entre Fraser e Honneth (2006) é, justamente, quando afirmam que reside nas experiências subjetivas das pessoas, e não na situação objetiva que experienciam, a dificuldade em saberem que são vítimas de alguma injustiça.

No caso de algumas pessoas com deficiência, por exemplo, vários podem ser os motivos intervenientes para as fazerem advogar essa lógica, mas achamos que tudo converge para as barreiras atitudinais que elas podem praticar em seu próprio desfavor, reforçadas socialmente pelo espelho do outro que age com preconceito. Referimo-nos àquela ideia já desenvolvida sobre "auto barreiras", no item 3.3.2, letra "c".

Se uma pessoa com deficiência atribui, por exemplo, que essa sua característica é herança de um "pecado transcendente", assim assumido por identificar-se com uma das vertentes interpretativas da fé cristã, em decorrência de tal crença, deve aceitar resignadamente o seu "fardo" humano e poderá deslocar para a busca de remédios morais de ordem metafísica toda a sua manifestação de carência[204]. Nesse caso, possivelmente, não enxergará a falta de

[204] Para Honneth (2009), "[...] sem a suposição de uma certa medida de autoconfiança, de autonomia juridicamente preservada e de segurança sobre o valor das próprias capacidades, não é imaginável um êxito na autorrealização, se por isso deve ser entendido um processo de realização espontânea de metas da vida autonomamente eleita. Pois a 'espontaneidade' [*Ungezwungenheit*] ou 'liberdade' não pode referir-se, com vista a um tal processo, simplesmente à ausência de coerção ou influência externa; ela significa ao mesmo tempo a falta de bloqueios

acesso e de acessibilidade como patologia social, por exemplo, e talvez não veja a ausência do devido suporte estatal como um grave problema de exceção que atenta contra a democracia.

Honneth (2017) mencionou em nossa entrevista, ao esclarecer sobre reconhecimento, inclusão e tolerância, que o reconhecimento é uma atitude ativa de dar justiça ao valor, à outra pessoa. Com isso, depreendemos que se trata, primeiro, de potencializar o valor, de aplicar sobre o repertório axiológico o amparo da justiça para, então, vir a recair sobre a pessoa, sobre o outro, a atitude ativa do reconhecimento, que concebemos ativa por advir de um acordo moral entre as partes.

Em relação ao princípio valorativo da **participação**, é possível ler nas diretrizes que a formação docente esperada envolve a participação de licenciados em experiências formativas de aperfeiçoamento, uma participação voltada ao engajamento e ao comprometimento com a escola, e também aquela que permite a melhoria das relações interpessoais.

Em nossa opinião, a participação não é um valor basilar, como o respeito, por exemplo. Achamos que participar é um resultado que advém do direito de saber-se aceito, e esse direito já é considerado uma qualidade constitucional. Então, nos parece que quando a BNC-formação, a BNCC e outras diretrizes do CNE defendem a importância de permitir ao outro participar, e ainda remarcam que seja esta uma participação ativa, estão, em realidade, declarando o direito de ser livre para participar. Ou seja, a existência do direito, em nossa leitura, já descende de outro valor basilar que é a liberdade; liberdade que, constitucionalmente, é um direito fundamental, assim como os direitos humanos.

A esse respeito, fundamentando-se em marcadores históricos que influenciaram a noção ocidental que temos hoje da participação, Honneth (2009) pontua que:

> Os direitos de participação, ligados até então [no século XIX] ao *status*, só se tornaram uma classe separada de direitos básicos universais quando finalmente, com sua ampliação e aprofundamento parciais, o clima jurídico e político se transformara, de sorte que às exigências de igualdade de grupos excluídos não podia mais se contrapor nenhum argumento convincente; nas primeiras décadas do século XX, dá-se o momento em que se impôs definitivamente a convicção de que a todo membro de uma coletividade política deve caber o direito igual à participação no processo democrático de formação da vontade (HONNETH, 2009, p. 191, grifo nosso).

---

internos, de inibições psíquicas e de angústias; mas, num sentido positivo, essa segunda forma de liberdade deve ser compreendida como uma espécie de confiança dirigida para fora, que oferece ao indivíduo segurança tanto na expressão das carências como na aplicação de suas capacidades" (HONNETH, 2009, p. 273, grifos nossos).

Igualmente, a **ética** aparece como um dos valores basilares para a formação de professores, refletida também nas expectativas escolares em relação aos alunos. A ética vem destacada nos documentos como esperada em toda prática pedagógica, nas ações de docência, nos posicionamentos que o professor deve assumir quanto ao cuidado de si e dos outros, além de dever ser o princípio norteador para o manejo de tecnologias digitais e para as posturas e comportamentos manifestados no exercício de sua profissão. Junto à ética, a **solidariedade** está associada à defesa por princípios solidários sobre os quais se fundamenta uma sociedade solidária.

Pois bem, ao analisarmos as diretrizes nacionais, nosso foco se voltou mais detidamente aos valores que poderiam promover aprendizagens éticas e solidárias de cunho inclusivo, já que a questão do direito, segundo padrão de reconhecimento intersubjetivo, está contemplada pelos documentos.

Nesse sentido, acreditamos que respostas inclusivas poderiam ser potencializadas em prol dos estudantes com deficiência se a formação docente passasse a privilegiar reflexões teóricas e práticas, de ensino, pesquisa, extensão e gestão voltadas à eticidade e à solidariedade como forma de exercício democrático capaz de suscitar uma dada estima social inclusiva, a qual seria, ao mesmo tempo, pró-reconhecimento.

Entendemos, pois, que não basta que os licenciandos estudem conteúdos do "núcleo de humanidades" de forma generalizada, é preciso que sejam estimulados por seus formadores a desenvolver o olhar sistêmico sobre as demandas sociais e, ao mesmo, o olhar particular sobre as demandas de certos agrupamentos humanos, como as pessoas com deficiência.

Pensamos dessa forma porque já há na organização do sistema educacional brasileiro a diferenciação de estudos sobre grupos específicos, como o de jovens e adultos, quilombolas, indígenas e pessoas com necessidades educacionais especiais (incluindo-se as com deficiência), o que julgamos útil do ponto de vista do aprofundamento que tal destaque formativo permite.

Mas, a despeito disso, notamos que disciplinas de caráter mais geral, como a didática, o planejamento, o currículo, a avaliação da aprendizagem e os estágios supervisionados, deixam de ser palcos para pensar também nesses grupos em destaque, e o resultado é que nem aquelas disciplinas dão conta de pensar a formação desses grupos a partir de todos os marcadores da formação geral, e nem as disciplinas gerais superam o geral para pensar nos grupos, o que potencializa a fragmentação do currículo da Pedagogia e, consequentemente, reproduz essa lógica disciplinar nas demais licenciaturas.

Quanto ao valor **compromisso**, as diretrizes o associam ao dever do Estado em relação à garantia e efetivação dos direitos, mas também o associam à igualdade, à equidade, com a aprendizagem, com as metodologias inovadoras, com a interdisciplinaridade, com a flexibilização curricular [e também flexibilidade interpessoal], com outras dinâmicas formativas que conduzem à autonomia, com a criatividade, com a resolução de problemas, com a educação integral dos professores em formação, dirigidas à manifestação de condutas de valor social, e com o conteúdo a ser aprendido.

Já no campo do **direito**, a BNC-formação destaca os marcadores valorativos presentes nos princípios da defesa dos direitos humanos, tanto dos licenciandos quanto das crianças, e aqueles equivalentes ao direito social à educação, exemplificados no direito a aprender e de acesso à aprendizagem.

Por fim, ressaltamos o macro valor **respeito**, que engloba todas as disposições axiológicas citadas e mais algumas: respeito aos direitos (humanos, fundamentais e sociais), à liberdade, ao outro, aos fatos, à ciência, à igualdade, à equidade, à autonomia, à participação, à democracia, à justiça, à flexibilidade, à ética, à solidariedade, à inclusão, às diversidades, ao compromisso, à capacidade crítica e reflexiva para o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação.

Considerando, então, que o desrespeito é a matriz sustentadora da luta por reconhecimento (HONNETH, 2009), e que a falta de reconhecimento personifica nas três dimensões carenciais (amor/amizade, direito e eticidade/solidariedade) as formas de desrespeito (ou equivalentes negativos do reconhecimento) de maus-tratos e violação, privação de direitos e exclusão, injúria e ofensa, é que enxergamos na existência dessas experiências de privação o efetivo campo de trabalho dos professores, tanto na escola regular quanto na universidade, no que tange ao ensino de pessoas com deficiência.

Sabemos, contudo, que longe de poderem resolver matricialmente o problema, pelo menos no domínio de sua autonomia relativa, os professores precisam ser formados para desenvolver a sensibilidade de perceber em tais expressões negativas, uma vez identificadas também nos alunos com deficiência, que esses estudantes não estão sendo reconhecidos como poderiam, ou seja, que algo em seu processo de escolarização está atentando contra o seu direito de serem incluídos e estimados.

Além de serem estimulados a manifestar essa sensibilidade, achamos que os licenciandos devem ser formados para a capacidade de refletir criticamente sobre as possíveis

razões para a existência de experiências de negação do valor dos estudantes com deficiência, a fim de poderem identificar tais expressões e dar a elas tratamento com base nos remédios fornecidos pela democracia, de forma inclusiva.

6.1.2. Das Competências para a Formação Docente (FD2)

A lógica empregada pela BNC-formação para estabelecer as competências profissionais que devem ser desenvolvidas pelos licenciandos corresponde, na dimensão jurídica, às prerrogativas legais do Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), reiteradas pelo Artigo 2º da LDBEN (BRASIL, 1996) e pelas diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017) quanto às aprendizagens essenciais que devem figurar no conjunto de saberes dos estudantes escolares para o alcance de seu pleno desenvolvimento.

Sendo assim, a todo momento, as aprendizagens essenciais da formação profissional se remetem àquelas definidas pela BNCC-Educação Básica[205], compondo-se da seguinte forma:

Tabela 8 – Competências Gerais Docentes.

1.	Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder **ensinar a realidade** com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a **construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva**.
2.	Pesquisar, investigar, refletir, realizar a **análise crítica**, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3.	Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu **repertório cultural**.
4.	Utilizar **diferentes linguagens** – verbal, corporal, visual, sonora e digital – **para se expressar** e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao **partilhar** informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao **entendimento mútuo**.
5.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma **crítica**, significativa, **reflexiva** e **ética** nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6.	Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem

[205] Note-se que, apesar de haver duas resoluções publicadas pelo CNE sobre a BNCC, a já mencionada nº 2/2017 e a de nº 4/2018, apenas nos referimos à primeira porque a de 2018 está voltada para o Ensino Médio (BNCC-EM), etapa da escolarização que não é analisada nesta pesquisa.

	aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da **cidadania**, ao seu projeto de vida, com **liberdade**, **autonomia**, **consciência crítica** e **responsabilidade**.
7.	Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, **negociar** e **defender** ideias, pontos de vista e **decisões comuns**, que **respeitem** e promovam os **direitos humanos**, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com **posicionamento ético** em relação ao **cuidado de si mesmo**, **dos outros** e do planeta.
8.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na **diversidade humana**, **reconhecendo suas emoções e as dos outros**, com **autocrítica** e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9.	Exercitar a **empatia**, o **diálogo**, a **resolução de conflitos** e a **cooperação**, **fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos**, com **acolhimento** e **valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais**, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, **sem preconceitos** de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10.	Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em **princípios éticos, democráticos, inclusivos**, sustentáveis e **solidários**, para que o ambiente de aprendizagem possa **refletir esses valores**.

Fonte: Anexo da BNC-formação (BRASIL, 2019 – Resolução CNE/CP nº 2, grifos nossos).

Do rol de competências gerais para a formação docente, destacamos que se põe valor sobre o respeito à história, à realidade, aos fatos, à ciência, às relações humanas, à colocação de ideias, opiniões e sentimentos próprios do professor em formação, buscando associar a sua subjetividade com as subjetividades dos alunos, ou seja, pautando-se na necessidade da construção coletiva e cooperativa do entendimento mútuo.

Para que esse entendimento mútuo aconteça, pois, são elencadas como referências axiológicas aprendizagens que contribuam para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva, atenta aos símbolos que compõem o repertório cultural dos envolvidos, as diferentes linguagens e formas próprias de expressão, valorizando-se o acolhimento da diversidade de indivíduos e grupos sociais, o que deve ser implementado junto aos alunos, sem nenhum tipo de preconceito e de forma colaborativa.

Para tanto, exalta-se a importância do diálogo, da negociação, do reconhecimento intersubjetivo através do respeito aos sentimentos e emoções de cada um, sempre se norteando pelo posicionamento ético que deverá manifestar-se na forma do cuidado de si e dos outros. Assim, agindo com empatia, espírito de cooperação e solidariedade, seria possível construir coletivamente uma cidadania capaz de refletir democraticamente tais valores, os quais deverão,

ainda, passar pela permanente rigorosidade crítica em prol do estabelecimento de decisões comuns, benéficas a todos.

No que concerne às competências específicas, o Anexo da BNC-formação traz as seguintes pautas para as três dimensões consideradas:

Tabela 9 – Competências Docentes Específicas.

1. Conhecimento Profissional	**2. Prática Profissional**	**3. Engajamento Profissional**
1.1. Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1. Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1. Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2. Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2. Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2. Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3. Reconhecer os contextos	2.3. Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3. Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4. Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4. Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, competências e habilidades	3.4. Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Anexo da BNC-formação (BRASIL, 2019 – Resolução CNE/CP nº 2, grifos nossos).

Uma primeira análise do quadro acima nos revela que as competências docentes específicas foram pensadas de forma a se articularem entre si, tanto vertical quanto horizontalmente, sendo que a leitura horizontal demonstra haver relação de complementaridade entre o que as diretrizes nomeiam de Conhecimento (1), Prática (2) e Engajamento (3).

A dimensão **Conhecimento Profissional (1)** remete à necessidade de os licenciandos desenvolverem saberes teóricos relativos ao conhecer e a como ensinar tais conhecimentos, os quais deverão ser associados aos saberes escolares desenvolvidos junto aos alunos, conforme preconiza a BNCC.

Para os professores em formação, pois, essa dimensão teórica deverá ser desenvolvida no Ensino Superior considerando algumas habilidades, as quais resumimos em: demonstrar conhecimento e compreensão sobre os princípios e estruturas da docência; sobre a docência articulada com as possíveis respostas de aprendizagem dos alunos; fazendo uso de estratégias e recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação e em evidências científicas; conhecendo os direitos implicados nessa disposição docente; e dominando o que nomeia de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), que se relaciona com o que, anteriormente, nós chamamos de equivalentes didáticos dos saberes de cada licenciatura.

Essa primeira competência específica **(1.1)** pode ser lida, então, assim como as demais competências desse quadro, em duas direções: para baixo (verticalmente) e para a direita (horizontalmente).

Quando complementada pela leitura da competência de Conhecimento Profissional seguinte **(1.2)**, vemos que após conhecer, espera-se que os licenciandos acumulem outras habilidades que os permitam demonstrar conhecimento sobre os estudantes e seus modos de aprender, cujos saberes envolverão compreender teoricamente que os alunos aprendem em seu ritmo, que esse ritmo de aprendizagem depende, entre outros, das fases maturacionais, por isso devem ser avaliados processualmente, valendo-se de avaliações diagnósticas, formativas e somativas[206] (PERRENOUD, 1999), cujos resultados deverão render retroalimentação aos estudantes (que se beneficiarão com devolutivas sobre os seus erros e acertos) e aos docentes (que poderão repensar o planejamento das práticas de ensino), além de ser preciso levar em conta os contextos de cada aluno e suas peculiaridades ao aprender, tudo isso numa esfera teórica.

Partindo para a análise da competência reconhecer os contextos **(1.3)**, para o pleno desenvolvimento dos estudantes, é solicitado que os licenciandos saibam reconhecer os diferentes aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos que, juntos, conformam os conteúdos, entendendo que eles são atravessados por condicionantes advindos dessas diferentes esferas de influência. Para auxiliar no desenvolvimento de tais competências, os licenciandos devem aprender a reconhecer criticamente quais tecnologias, recursos e informações podem compor o repertório de habilidades com que deverão assumir as diferentes demandas de

[206] Sobre avaliação da aprendizagem nos foram úteis, ainda, os estudos de Luckesi (1992, 1995), Hadji (1995, 2001) e Hoffmann (2005).

aprendizagem dos alunos, nos níveis e modalidades da Educação Básica com os quais trabalharão.

Por fim, a dimensão Conhecimento Profissional leva à competência específica que requer que os licenciandos conheçam os sistemas de educação, sua estrutura e governança **(1.4)**, sabendo como os conteúdos do "núcleo das humanidades" influenciam sobre a organização dos sistemas educacionais, das escolas, dos vários níveis de planejamento e das práticas educativas, compreendendo como se articulam as legislações que fomentam distintas formas de gestão, políticas públicas, programas e modos de avaliação institucional.

Já a dimensão **Prática Profissional (2)**, envolve saberes ligados ao fazer, às habilidades práticas que desenvolvem a perspectiva instrumental. A competência específica **2.1**, por exemplo, foi antecedida na dimensão do Conhecimento Profissional pelo domínio conceitual (numa dimensão teórica) dos objetos de conhecimento e de como eles devem ser ensinados. Agora, espera-se que os licenciandos sejam capazes de materializar, na prática, ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens.

Entre as habilidades a serem desenvolvidas no âmbito dessa competência específica, destacamos a capacidade de elaboração de planejamentos que denotem saber selecionar e sequenciar conteúdos, articulá-los com estratégias e recursos pedagógicos, valer-se intencionalmente de linguagens verbais e não verbais para que os objetivos de ensino mobilizem nos estudantes escolares os seus objetivos de aprendizagem. Essa sintonia deverá ser implementada pelos licenciandos de forma a respeitar a heterogeneidade dos alunos e seus modos particulares de aprender, em consonância com a valorização de suas experiências de vida, suas biografias. Relacionamos esta competência específica ao planejamento.

Em seguida, temos o saber criar e gerir ambientes de aprendizagem **(2.2)** como competência específica, cujas habilidades retratam a capacidade de organizar, na prática, o ensino e a aprendizagem, otimizando tempos, conteúdos, recursos, procedimentos e as respostas de aprendizagem dos alunos. Aqui, destaca-se a importância de a prática docente ser inculcada pelos licenciandos como um complexo mediado por valores, haja vista a necessidade de os alunos se sentirem seguros na presença do docente e dos demais discentes, respeitando-se, apoiando-se e confiando uns nos outros. Relacionamos esta competência específica à didática.

A seguinte competência se refere ao saber prático quanto ao estabelecimento e acompanhamento avaliativo dos estudantes, sua aprendizagem e, em consequência, o próprio ensino **(2.3)**. Especificamente, tal competência demandará dos licenciandos a habilidade de,

após conhecerem teoricamente os contextos dos alunos e seus condicionantes para a aprendizagem, saberem colocar em prática o planejamento das ações educativas, o qual será trabalhado didaticamente (via ensino, de fato) para culminar no fim do processo pedagógico, que é procurar saber, através da avaliação da aprendizagem, se os estímulos organizados para a formação foram suficientes e adequados. Mas esse processo, logicamente, não deve ser feito de maneira fragmentada e, sim, sistemicamente, colocando em prática as disposições teoricamente aprendidas na dimensão do Conhecimento Profissional. Relacionamos esta competência específica à avaliação.

O ponto de chegada da dimensão Prática Profissional, então, será alcançado na formação docente através do saber conduzir as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, suas competências e habilidades **(2.4)**. Aqui, notamos que a visão sistêmica requerida ao professor, característica principalmente vinculada aos profissionais formados em Pedagogia, demandará dos licenciandos saber desenvolver práticas que articulem suas áreas de conhecimento específicas com os objetivos finais da aprendizagem.

Nesse processo, os professores em formação deverão, pois, ser capazes de se valer de diferentes ferramentas, recursos, estratégias, tecnologias, inovações para aplicá-las de acordo com as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Isso vai requerer dos licenciandos a sensibilidade e percepção crítica sobre as singularidades de cada um de seus alunos, buscando identificar características particulares que podem requerer maior atenção pedagógica, a exemplo das necessidades de aprendizagem motivadas por deficiência, superdotação, altas habilidades, baixo rendimento, dificuldade de interação, talentos específicos, transtornos globais do desenvolvimento etc.

O olhar sistêmico que os licenciandos precisarão desenvolver para refinar as suas habilidades de percepção perante cada aluno, necessariamente, deverá contar com o seu repertório axiológico, uma vez que, nesse nível profundo de trabalho pedagógico, em que os professores em exercício precisarão desenvolver curadoria em relação aos alunos, não serão suficientes as aprendizagens teóricas, os saberes conceituais ou procedimentais; ou seja, para colocarem todo esse arsenal de competências em prática, os licenciandos perceberão que precisam recorrer aos valores e, assim, trabalhar com cada um de seus alunos, e também com a turma toda, no cultivo diário do respeito a cada expressão singular, motivando-os a colaborarem, à sua maneira, e procurando inculcar neles a importância das práticas éticas e solidárias para o bem comum daquele grupo de pessoas. Relacionamos esta competência específica à gestão.

Passando agora à análise da dimensão do **Engajamento Profissional (3)**, nós a compreendemos como sendo a fase da formação docente por excelência em que os licenciandos serão conduzidos a vivenciar experiências didáticas no Ensino Superior que os oportunizem desvelar, por si mesmos, os componentes de abstração e subjetividade presentes nas ações educacionais suscitadas pelas aprendizagens teóricas e práticas.

Assim concluímos porque o engajamento, consoante Lück (2006), requer compromisso, pede convencimento íntimo, já que está localizado no último dos níveis de participação identificados por essa autora (participação como presença, como expressão verbal e discussão de ideias, como representação, como tomada de decisão e como engajamento).

Goergen (2007) ampliou o nosso olhar sobre a noção de engajamento profissional quando, ao tratar da formação de sujeitos morais, afirmou que:

> Formar sujeitos morais não significa, pelo menos não significa apenas, transmitir esse ou aquele valor, exigir esse ou aquele comportamento, mas contribuir para tornar o indivíduo um sujeito crítico, político, reflexivo. Compete ao professor despertar nos seus alunos o desejo de ser um sujeito moral. Esse é fundamentalmente um processo dialógico, argumentativo, de convencimento (GOERGEN, 2007, p. 08).

Considerando essas duas referências críticas, nos voltamos, pois, à primeira competência específica abordada pela BNC-formação em relação aos saberes de engajamento, que deverão desenvolver nos licenciandos o compromisso com o próprio desenvolvimento profissional **(3.1)**, cujas habilidades envolvem: a disposição para se autoavaliarem enquanto empreendem ações educacionais de planejamento, didática, de relacionamento intrapessoal e interpessoal, de constante interesse pelo aprofundamento formativo que os fará se responsabilizarem também por aprofundarem-se no estudo e investigação de recursos, estratégias, ferramentas, inovações e toda sorte de práticas pedagógicas capazes de auxiliar na adaptação de sua própria ação docente perante as possíveis dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos. Revela-se, então, a assunção de um compromisso pessoal sobre a tarefa profissional de seguir investindo em sua própria aprendizagem pedagógica, social e humana. Relacionamos esta competência específica ao cuidado de si.

Já na competência seguinte, os licenciandos deverão se voltar para os saberes que remetem ao comprometimento com as aprendizagens dos estudantes, pautando-se pelo

princípio valorativo da inclusão de que todos são capazes de aprender **(3.2)**. As habilidades descritas pela BNC-formação para o alcance dessa competência de engajamento profissional devem conduzir os licenciandos à atitude ativa de valorização e reconhecimento dos possíveis limites dos estudantes, assim como dos potenciais que deverão manifestar se lhes forem dadas oportunidades vivenciais para isso.

Nessa fase, enxergamos que os saberes de engajamento aprendidos pelos futuros professores darão a tônica da qualidade de sua interação intersubjetiva com os demais colegas professores e alunos, pois devem mobilizar a sensibilidade para com as pessoas e suas respostas de aprendizagem, para com as escolhas operacionais que mediarão a ação docente e, muito especialmente, estimular que os licenciandos desenvolvam a capacidade perceptual para identificar possíveis situações de indignificação das quais os estudantes podem estar sendo vítimas (*e.g*. maus-tratos, violência física e simbólica, discriminações de toda ordem, no ambiente físico da escola e também em ambientes digitais). Relacionamos esta competência específica ao cuidado com o outro.

A próxima competência específica aborda o engajamento que os licenciandos deverão desenvolver através de sua participação na construção coletiva do Projeto Pedagógico da escola, para a qual deverão mobilizar os valores democráticos **(3.3)**. As habilidades referidas envolvem saberes que auxiliarão os licenciandos a trabalharem coletivamente, participando das comunidades de aprendizagem de forma a compartilhar e mediar a partilha de experiências, assumindo postura e comportamento ético, respeitando os princípios da igualdade, equidade, justiça e solidariedade nas relações intersubjetivas com os seus pares e alunos. Relacionamos esta competência específica à convivência comunitária dentro da escola.

Por último, a BNC-formação nos apresenta como meios para o desenvolvimento da competência específica pró-engajamento os saberes requeridos aos licenciandos para o trato profissional com as famílias e a comunidade **(3.4)**. Entre as habilidades trazidas estão o compromisso com o trabalho da escola junto às famílias, comunidade e instâncias de governança da educação, sendo capazes de compartilhar responsabilidades e comunicarem-se com todos os interlocutores (colegas, pais, famílias, comunidade, órgãos setoriais e potenciais parceiros) através do diálogo, fazendo uso dos recursos de tecnologia da informação e comunicação disponíveis. Relacionamos esta competência específica à convivência comunitária na escola, com as famílias e seu entorno.

A partir da análise dessas três dimensões profissionais, que encerram as expectativas de formação docente no tocante à construção de competências específicas, recordamos dos 4 pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos – com os outros e aprender a ser), defendidos por Jacques Delors em 1998, na Unesco, quando afirmou que cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, são as bases das competências do futuro (DELORS, 2003).

Como estamos procurando identificar entre os valores e princípios das diretrizes aqueles que legitimam práticas inclusivas e pró-reconhecimento de estudantes com deficiência na escola regular, os quais envolvem as relações intersubjetivas estabelecidas na dinâmica social, entre esses 4 pilares, nossa ênfase está colocada sobre os saberes da convivência porque é através deles que resulta a estima social honnethiana, através das práticas éticas e solidárias.

Delors (2003) destaca que o aprender a viver juntos pressupõe o desenvolvimento do conhecimento dos outros, exercício que precisará ser oportunizado também pela escola [e universidade] através de ações formativas que louvem a não-violência, a luta contra os preconceitos promotores de conflitos; que minimizem a supervalorização das próprias qualidades e dos grupos de pertencimento, quando em detrimento das qualidades dos demais indivíduos e grupos; que desencorajem a competição incutida pelo mercado e economia, e exaltem contatos igualitários, potencializando objetivos e projetos comuns contra a hostilidade e em favor de mais relações de cooperação e amizade.

Enfatiza, ainda, que a descoberta do outro passa pela descoberta de si mesmo e que a escola deve colaborar para que os atores da comunidade se descubram a si mesmos para, só então, serem capazes de se "colocar no lugar do outro", exercitando a empatia para tentar compreender as suas reações: "[...] os métodos de ensino não devem ir contra esse reconhecimento do outro" (Ibid., p. 98-99).

Do conjunto de competências docentes específicas, aquelas que nos parecem mais propensas ao desvelamento do ponto de vista inclusivo, a partir das quais as práticas de respeito e reconhecimento de estudantes com deficiência seriam impulsionadas a sair do cenário de ocultação curricular, são as que procuram desenvolver nos licenciandos saberes voltados ao engajamento profissional.

Concluímos dessa maneira porque os saberes teóricos e da prática profissional, por mais que sejam indispensáveis ao trato pedagógico, não têm sido suficientes ou adequados, em tempo

e forma, para que as experiências de exclusão e marginalização de estudantes com deficiência deixem de existir nas escolas regulares.

Corroborando com Delors (2003), entendemos, pois, que o saber conhecer e o saber fazer carecem de outras dimensões de saber; daí a necessidade de os saberes instrumentais serem complementados e validados pelos saberes da convivência intersubjetiva. Mas, como ressalta este autor, saber conviver com os outros também demanda o saber ser, já que não é possível cooperar e atuar em prol do entendimento mútuo sem praticar o exercício da alteridade.

Saber conviver com os outros, pois, pressupõe saber conviver com as diferenças e, entre elas, com as diferenças trazidas pela diversidade característica das pessoas com deficiência, cujas propriedades individuais são várias e múltiplas.

Se, ao se engajarem para alcançar a expectativa formativa contida nas competências docentes gerais e específicas, os licenciandos forem conduzidos por um currículo que não oculte ou discrimine as demandas de vulnerabilidade dos estudantes com deficiência, o que pede que os conteúdos não se restrinjam à estrutura disciplinar, assumindo-se transversalmente necessário ao longo da formação, achamos que os saberes pró-inclusão e pró-reconhecimento poderão se desvelar mais facilmente.

6.2. Analisando as diretrizes nacionais voltadas à organização curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia: da Formação para a Prática Pedagógica

Neste tópico, nossa análise se voltou aos elementos potencialmente inclusivos da organização curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia que, além dos já considerados nas resoluções que instituíram a BNC-formação e a BNCC, podem promover uma educação sensível às demandas de reconhecimento de estudantes com deficiência na escola.

Referimo-nos, mais precisamente, às disposições advindas da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e que, apesar de não ser recente, ainda continua sendo o último documento voltado a este curso, em particular.

Consoante as diretrizes de 2006, a formação de pedagogos também deve obedecer à estrutura de núcleos de estudo, envolvendo: um núcleo de estudos básicos, que exalta a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira por meio de reflexões e ações críticas;

um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, relativo às áreas de atuação profissional; e um núcleo de estudos integradores para garantir enriquecimento curricular através da participação dos licenciandos da Pedagogia em programações de cunho científico e cultural.

Para atender à integralização de estudos, a mesma resolução determina que os formandos em Pedagogia deverão estudar conteúdos teóricos e práticos que contemplem suas áreas de atuação, como docentes, gestores de processos educativos e conduzindo reuniões de formação pedagógica, nos níveis da Educação Infantil, do Ensino Fundamental 1 e através das disciplinas pedagógicas do Ensino Médio (na modalidade Normal), além do Ensino Profissional e da Educação de Jovens e Adultos.

Já em 2015, com a Resolução CNE/CP nº 2, quando foram definidas as novas DCN para os cursos de licenciatura em geral, para a formação pedagógica de graduados e para os cursos de segunda licenciatura e formação continuada, a docência é apresentada como ação educativa, processo pedagógico intencional e metódico que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, além de conceitos, princípios e objetivos da formação que devem se desenvolver com base em valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e na construção de conhecimento e diálogo constante entre as diferentes visões de mundo.

Tanto as diretrizes de 2006 (específicas para a Pedagogia) quanto as de 2015 defendem que os licenciandos sejam formados para demonstrar consciência da diversidade e respeito às diferenças, sejam elas de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Já na formação de pedagogos para a prática pedagógica na Educação Infantil, dever-se-á contemplar as especificidades das creches e pré-escolas, sua rotina, gestão e organização; as particularidades envolvidas no processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias correspondentes; e os princípios didáticos implicados no trabalho pedagógico definidos pelas DCN da Educação Infantil.

Por sua vez, a resolução que instituiu a BNCC (BRASIL, 2017) se volta especificamente à formação de pedagogos para explicitar sobre as diretrizes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, das quais destacamos:

- O conceito de criança como "[...] sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura", a quem cabem, entre outros, o direito de conviver e brincar, em distintos espaços e tempos, com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos sociais, fazendo uso de diferentes linguagens e considerando o conhecimento de si (nas esferas emocionais, sensoriais, corporais etc.) e as diferenças como características valorativas para o respeito intersubjetivo;

- E a importância de que o professor conheça e auxilie os estudantes [com e sem deficiência] a:

> [...] construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Id., 2017, p. 7, grifo nosso).

Igualmente, o trecho extraído do item que trata das Ciências Humanas, no referido documento, sinaliza que os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I devem ser levados a "Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de maneira que se exercite o respeito à diferença, em uma sociedade plural, além de promover os direitos humanos" (Ibid.).

Com base nesses elementos norteadores, os quais incorporam os mesmos valores de igualdade, equidade, respeito, justiça e liberdade adotados pelas resoluções anteriormente citadas, depreendemos que as disposições elencadas para o favorecimento de um currículo da Pedagogia considerado justo e igualitário já contemplam, genérica e teoricamente, as demandas de escolarização de estudantes com deficiência, favorecendo o seu reconhecimento intersubjetivo e inclusão. Por que, então, na dimensão da prática pedagógica dos pedagogos, ainda há indicadores que demonstram o enfraquecimento de tais valores?

A perspectiva frankfurtiana nos aponta algumas pistas mais gerais a partir de Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (1995), as quais tomamos como metáfora para o nosso objeto de estudo, quando, ao discorrerem sobre a indústria cultural, alertaram sobre a difusão intencional de uma cultura de subserviência destinada à dessensibilização e em prol do consumo estandardizado decorrente dos processos de alienação, manipulação e fetichização sociais.

Compreendemos, pois, que se é assim para a estigmatização da arte e da cultura, também o é para a dominação/exploração da percepção, dos sentidos e das faculdades sutis que nos ajudam a captar o sensível, as abstrações que tomam nossa "alma" e nos predispõem a elevar nossas experiências de fruição a um patamar superior às sensações objetivas, já que o ser humano é muito mais do que aquele que precisa ter para subsistir.

Acordes com essa lógica, uma perspectiva fragmentada do currículo da Pedagogia seria, então, a mola propulsora para um planejamento de situações didáticas em que a formação docente se desgarraria da experiência holística, aquela que se propõe a desvelar os nexos com uma formação mais integral, criticamente organizada para ensinar que separar conteúdos não precisa ser sinônimo de fragmentar o conhecimento e, assim, fazer perder a importante noção do todo.

Brandão e Crema (1991) reforçam esse entendimento quando informam sobre a separação das partes, proveniente do paradigma newtoniano-cartesiano do século XIX que, a nosso ver, faz a escola se ressentir, ainda hoje, com as repercussões oriundas da divisão do conhecimento em campos cada vez mais especializados e em partes cada vez mais específicas, as quais, em relação ao pensamento e à reflexão, promoveram o reducionismo que culminou com a fragmentação de si mesmo e de seus valores e sentimentos [morais].

No caso da fragmentação curricular da formação em Pedagogia, consideramos que esta pode ser amplamente notada na forma como se organizam os saberes em torno da educação de grupos vulneráveis, tomados como as partes de um todo que não faz questão de "reintegrá-los" ou de inclui-los, promovendo a naturalização de sua vulnerabilidade diante do que a sociedade vulgar considera como normal.

Tanto é assim, ainda, que mesmo correspondendo à grande maioria social, os coletivos vulneráveis seguem sendo tachados de minorias, contingência que, a nosso ver, reforça pejorativamente a percepção de menos-valia associada às suas necessidades e potencialidades humanas.

Esse paradigma, ora reforçado pelas perspectivas neoliberais que permitem a mercadorização da educação, segue correspondendo e valorizando os interesses de grupos hegemônicos que, por sua vez, posicionam-se alheios ao propósito social que justificaria uma escola pública, livre, igualitária e socialmente justa.

Sob essa égide, o outro com deficiência passa, então, na condição de estudante escolar, a ser objeto de atenção apenas daqueles que sentem por ele alguma "pena"[207], dos que se identificam com a assistência social, com a caridade religiosa, filantrópica e altruísta ou, em situações não correntes, que enxergam em sua vulnerabilidade social o resultado das negações humanistas do direito.

Já sabemos, contudo, com base neste estudo, que a inclusão e o reconhecimento não podem ser alcançados plenamente apenas na esfera jurídica, pois é na dimensão das práticas éticas e solidárias que o sentimento de pertencer ao coletivo se completa. Então, o reconhecimento buscado depende de saber-se estimado socialmente.

Também já discorremos sobre as dificuldades específicas que as pessoas com deficiência costumam vivenciar, em sua convivência cotidiana com os demais, mediada pelas barreiras atitudinais que ratificam, a todo momento, que ter o direito a tal bem ou serviço não significa poder usufrui-lo. Por isso concordamos com Honneth de que a estima social é o resultante valorativo que anuncia a existência do reconhecimento nas relações intersubjetivas e que, segundo a Teoria da Inclusão, mobilizaria a consciência inclusiva em prol da desejada transformação cultural. Mas como tal medida pode ser, a qualquer tempo, "roubada" das pessoas em luta, será a qualidade de suas propriedades características que controlará a sua aceitação na sociedade, segundo Honneth (2009).

Esse é, então, para nós, um estado permanente de incerteza que não combina com as pretensões inclusivas, haja vista carecer da valorização do outro generalizado, também sujeito à mesma lógica, fator que não garante a segurança de *ser* valorizado e, sim, de *ter* o seu valor pessoal julgado em constante processo de avaliação. Daí a razão de Honneth (Id.) ter ratificado a atribuição desse movimento à noção de "luta", e de ter visualizado para a mediação das partes a necessidade dos acordos morais.

Do contrário, mal teríamos saído do antigo estado de conservação a que Hobbes e Maquiavel se referiam, antes de o contrato social se tornar um marco civilizatório, apesar dos desdobramentos que tal instituição imputou para aqueles que, sendo desiguais em haveres e títulos de nobreza, não conseguiram se igualar aos privilegiados pelo "esforço do mérito".

[207] Barreira atitudinal de Piedade, para Lima e Tavares (2008).

Da forma como hoje a enxergamos, a sociedade atual em nosso país realmente não foi feita para todos, apesar de as propagandas governamentais assim o alardearem. Por isso, a esse respeito, Werneck (1999) questiona: “Quem cabe no seu ‘todos’?”

Para além da formação docente, dar-se-á, então, na dimensão da prática a possibilidade de medir se as prerrogativas legais e os referenciais literários que indicam o comportamento inclusivo estão sendo alcançados e cumpridos, o que na prática pedagógica dos Pedagogos deverá acontecer a partir de três frentes:

– (PP1)[208] - Como professor e pesquisador de sua prática pedagógica para o ensino na escola regular, envolvendo sua capacidade didática que congrega o planejamento educacional, a relativa eleição e organização curricular, a pesquisa e a produção de materiais didáticos, a avaliação da aprendizagem, o ensino propriamente dito e as práticas de autoformação (reflexão-ação-reflexão) continuada;

– (PP2) - Como profissional da educação que articula, orienta e media a prática docente de outros professores, atuando na coordenação das atividades escolares em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscando soluções pedagógicas para o ensino de conteúdos a partir de disciplinas específicas, das trocas interdisciplinares e da transversalidade necessária aos conteúdos transdisciplinares, a exemplo daqueles que facultam a inclusão de estudantes com deficiência e cooperam para o seu reconhecimento;

– (PP3) - E, por último, como membro colegiado, função na qual deverá atuar segundo a prática da gestão democrática em conselhos (de classe e escolares), no segmento professor ou gestor.

6.2.1. Da atuação do Pedagogo como Docente e Pesquisador (PP1)

Seguindo a linha das aprendizagens essenciais de cunho teórico, aquelas que visam a concretizar a ação educativa por meio da prática pedagógica têm como reponsabilidade basilar desenvolver uma formação docente capaz de aliar os interesses dos sistemas de educação com o atendimento das demandas de escolarização dos estudantes com deficiência.

[208] Adotamos a nomenclatura PP1, PP2 e PP3 para designar as subcategorias implicadas na categoria Prática Pedagógica.

No meio dessas duas motivações está o pedagogo-professor, cuja formação docente inicial deverá instrumentalizá-lo para reunir os predicados teóricos e práticos com aqueles de natureza axiológica que lhe servirão como avalistas diante das decisões metodológicas que assumir no campo da docência.

Já vimos, com base na análise dos dados gerais da formação docente, que o que estamos chamando de repertório axiológico da inclusão e do reconhecimento intersubjetivo corresponde, em realidade, à adoção de valores democráticos que precisam se destacar na organização curricular do curso de Pedagogia a fim de que também os licenciandos de outros cursos compreendam o alcance de sua ação na escola de Educação Básica, através do contato com as disciplinas pedagógicas no Ensino Superior.

Comumente, conteúdos que tratam abertamente das necessidades de inclusão de estudantes com deficiência na escola são organizados em disciplinas específicas, como a Educação Especial, a Libras e a Educação Inclusiva (BRASIL, 2015), restringindo-se na prática à carga-horária de ensino.

Mas contrariando a forma como esses conteúdos costumam se organizar na prática, entre as competências docentes gerais e específicas, espera-se que o pedagogo desenvolva uma noção sistêmica que o permita relacionar demandas e problemáticas de aprendizagem de estudantes com necessidades educativas especiais com determinados conteúdos e estratégias de ensino, para além dos enunciados dessas três disciplinas.

Como gestor de sua ação docente, o pedagogo deve, então, considerar a necessidade de refletir sobre a sua prática na intenção de percebê-la tradicional ou progressista, e um indicador que pode conduzir a tal reconhecimento é, segundo Behrens (2009), a produção de conhecimento, que neste tópico nomeamos de capacidade de pesquisa, junto com a docência.

Se, pois, a ação pedagógica do pedagogo-professor conduz à investigação de sua prática, permitindo-lhe a possibilidade de refletir criticamente sobre ela, achamos que o ensino estará mais propenso à superação daqueles indicadores que se vinculam a uma pedagogia tradicional e, portanto, na direção da inclusão. Do contrário, o pedagogo-professor poderá enredar-se nos usuais ciclos de reprodução de conteúdos, apartando-se das possibilidades de reflexão e inovação que se afinam com um educação inclusiva e pró-reconhecimento.

Para Behrens (2009), a produção de conhecimentos deve ser empreendida pelo pedagogo-professor a partir de 3 possíveis abordagens: a progressista, a do ensino com pesquisa

e a holística. Mas é a confluência entre essas três lógicas que conduz ao que nomeia de abordagem sistêmica, cujo maior desafio será o de vencer as dificuldades implicadas no redimensionamento cultural necessário à superação da visão fragmentada que o pedagogo experimenta quando chamado a atuar frente a demandas de escolarização de grupos específicos.

Unir, pois, a docência, a gestão e a produção de conhecimentos via pesquisa representa superar essa fragmentação conhecida e abordada ao longo da formação docente em Pedagogia porque formar para a prática não significa alienar-se das teorias que a fundamentam e relativizam.

Na mesma linha de Brandão e Crema (1991), Cardoso (1995) concorda que a origem dessa fragmentação se deve à linearidade determinista que desconsiderava a existência de substâncias axiológicas nutrindo as relações humanas e intersubjetivas, nos bastidores das experimentações e práticas científicas do passado.

Diante dessa dualidade, resultante da fragmentação do ensino, houve uma ruptura que até hoje, segundo seu entendimento, remarca a formação educativa em torno de duas instituições: o intelecto, confiado às escolas; e a formação, de responsabilidade das famílias – dualidade que teria gerado isenção da escola no processo pedagógico natural de incluir em suas programações maior ênfase sobre valores, sentimentos e solidariedade.

Com base nesses ensinamentos, uma prática pedagógica não fragmentada deve, então, colocar as habilidades profissionais do pedagogo-professor a serviço dos objetivos de uma formação sistêmica e estes, por sua vez, precisam estar direcionados à aquisição de significados de valor social e coletivo.

Ainda consoante Behrens (2009), uma proposta pedagógica torna-se sistêmica [e assume-se inclusiva] quando os professores acreditam que os seus alunos são capazes, têm emoções, têm capacidade, são inventivos e, principalmente, podem estabelecer relações dialógicas que os permitirão realizar trabalhos coletivos, participativos, criativos e transformadores na construção da mudança social rumo a um mundo melhor a partir da escola [ou universidade] – características de valorização que conduzem também à construção de acessibilidades atitudinais e de outras ordens.

Para tanto, será preciso que através da docência o pedagogo-professor se conduza rumo ao desenvolvimento das seguintes visões:

- A visão de totalidade, na qual se considera que a prática pedagógica precisa superar a visão fragmentada, retomando as partes num todo significativo;

- A visão de rede, de teia, de conexão, segundo a qual os fenômenos estão interconectados e há uma relação direta de interdependência entre os seres humanos;

- A visão de sistemas integrados, que defende que todos os seres humanos devem ter acesso ao mundo globalizado e, assim, ter aumentadas as suas oportunidades de construir uma sociedade mais justa, igualitária e integrada;

- A visão de relatividade e movimento, em que é essencial ter uma percepção de que os conhecimentos são relativos, de que não há uma verdade absoluta e que esses conhecimentos estão, em realidade, em constante movimento e qualquer esforço na tentativa de solidificar a "verdade" poderá ser redimensionado em momentos subsequentes por novas descobertas;

- E, por último, a visão de cidadania e ética, para a qual a formação dos seres humanos deve estar alicerçada na construção da cidadania, valendo-se para tanto de uma postura ética em que exista respeito aos valores pessoais e sociais, espírito de solidariedade, justiça e paz (ALCÂNTARA e BEHRENS, 2001).

Diante do exposto, acreditamos que a organização curricular do curso de Pedagogia deve se voltar à superação da linearidade disciplinar que reforça o paradigma de fragmentação evidenciado, ainda hoje, na prática pedagógica dos pedagogos, quando estes estão diante de situações-problema decorrentes da presença de estudantes com deficiência em suas salas de aula, de forma a perceberem que não apenas aqueles com necessidades educacionais especiais poderão se beneficiar com tal mudança na estrutura de suas programações de ensino.

Assim é que, em direção a uma prática docente inclusiva e pró-reconhecimento de estudantes com deficiência, sugerimos que a organização curricular do curso de Pedagogia confira aos futuros pedagogos, entre outros, um contato mais aprofundado com "[...] conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento", como já preconiza a LBI (BRASIL, 2015).

Porém, a fim de potencializar esses dois referentes de inclusão e reconhecimento, sugerimos que os licenciandos sejam levados a desvelar tais conteúdos, ao longo de toda a sua

formação docente e de forma transversal, por exemplo, através de algumas disciplinas e atividades referentes[209] do curso de Pedagogia, a saber:

- Fundamentos Filosóficos da Educação, exaltando a importância do pensar filosófico, a partir das várias escolas de pensamento, com ênfase no estudo de valores humanistas que sustentam os direitos humanos e fundamentais e dão suporte a práticas éticas, solidárias, de liberdade, igualdade, equidade, justiça, dignidade e valorização da vida da pessoa com deficiência, tal como ela é, com suas características e singularidades; além do estudo das relações intersubjetivas mediadas pelas expressões de amor e amizade e pelo respeito cognitivo;

- Fundamentos Psicológicos ou Psicopedagógicos da Educação, voltados à reflexão teórico-crítica das escolas e teorias psicológicas, considerando o ser humano em suas várias dimensões e relações de complexidade. A partir de tais conteúdos, poderiam ser mais amplamente estudados: a importância da dedicação emotiva à criança com deficiência, necessária ao trato com a natural carência afetiva humana; o entendimento de outras dimensões de sua personalidade, também com relação a possíveis síndromes, deficiências e transtornos que poderiam se manifestar em cada etapa de sua escolarização; além de reflexões voltadas às necessárias respostas de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, cujas manifestações precisam ser motivadas e acompanhadas pela escola desde a mais tenra idade desses estudantes;

- Fundamentos Socioantroplógicos da Educação, buscando desvelar, por exemplo, as tendências e estudos sociológicos e antropológicos em torno do grupo vulnerável de pessoas com deficiência, sobre alteridade, sobre a relação eu-outro, também evidenciando tal relação quando há sujeitos com deficiência implicados; da importância da construção de uma autoimagem positiva frente aos demais, do respeito social; das percepções de honra e dignidade sendo apreciadas gradativamente para consigo e para com os outros; além da construção de uma perspectiva crítica para discernir sobre a aplicação das noções de generalização, individualização e igualização apresentadas por Honneth (2009), as quais, a depender da situação contextual, podem ser consideradas positivas ou negativas.

- Didática, cujo programa curricular poderia abordar os aspectos envolvidos no ato educativo, a importância de uma aula inclusiva e das principais adaptações voltadas a determinados grupos com características de deficiência; as diferentes escolas e modelos pedagógicos (por exemplo, a pedagogia montessoriana, waldorfiana, freinetiana,

[209] A título ilustrativo, nos inspiramos nas ementas de algumas disciplinas do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura da Ufal/*Campus* de Arapiraca (Cf. http://www.ufal.edu.br/arapiraca/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico/ppc-pedagogia-2018/view).

comportamentalista, construtivista, freireana, a tendência de educação doméstica etc.), sendo pensadas a partir da inclusão de estudantes com deficiências sensoriais, físicas e/ou intelectuais; além de submeter os princípios da didática geral ao universo de aprendizagem relativo a esse grupo vulnerável;

- Planejamento Educacional, a fim de contemplar os marcos históricos, sociológicos, políticos, legais e antropológicos que regulam e influenciam sobre as dimensões do planejamento do sistema educacional, sobre os tipos de planos (da escola, de ensino, de aula) e suas características intervenientes quando se planeja aulas e outras programações pedagógicas envolvendo pessoas com deficiência como público-alvo;

- Currículo, com vistas a desvelar as necessárias adaptações curriculares necessárias ao pensamento do currículo como uma instância de poder, disputa e contestação, a ser revisitada também com base nas teorias críticas e pós-críticas do currículo, diante das narrativas de grupos vulneráveis, a exemplo daqueles com deficiência; a importância de pensar a relação de flexibilidade entre o planejamento do ensino, a didática, o currículo e a avaliação educacional e da aprendizagem;

- Avaliação Educacional e da Aprendizagem, conduzida também para o desvelamento do ponto de vista inclusivo, aliada a um currículo, planejamento e didática inclusivos, voltados à percepção das diferentes estratégias, recursos e procedimentos demandados por estudantes com deficiência, de forma flexível e dialógica; a importância de avaliar de maneira inclusiva a fim de reconhecer as características e singularidades para o aprender, valorizando suas múltiplas inteligências e promovendo momentos avaliativos processuais envolvendo indivíduos e grupos que podem se auxiliar mutuamente;

- Saberes e Metodologias da Educação Infantil, centrada nas construções da identidade da criança e sua relação com o mundo, com os demais, com o próprio corpo e o movimento, a ludicidade, a imaginação, as linguagens e expressões também voltadas ao universo de crianças que apresentam características de deficiência, síndromes, estereotipias e transtornos; as principais diferenças entre as fases maturacionais das crianças com e sem deficiências e como superar o planejamento/a didática/a avaliação tradicional para o alcance de programações educacionais pautadas pela acessibilidade; a elaboração de material concreto adaptado para manuseio pedagógico de estudantes com distintos tipos de deficiência;

- Estágio Supervisionado relativo ao Ensino Fundamental I, considerando a prática docente de professores da Educação Básica como sujeita ao trato com a diversidade humana

em sala de aula, aprendendo a planejar e ministrar aulas de regência em escolas públicas e outros ambientes educacionais não escolares cujas propostas didáticas flexíveis envolvam, nas séries relativas a esse nível de ensino, soluções inclusivas de acessibilidade voltadas à contemplação das demandas de estudantes com deficiência (sensoriais, físicas e/ou intelectuais);

- **Atividades de Pesquisa**, fomentadas através de programas de iniciação à docência e à pesquisa científica que promovam investigações a partir de experiências em várias disciplinas ao longo da formação, e não apenas como trabalho de conclusão de curso, com vistas a oportunizar aos licenciandos momentos formativos de experimentação pedagógica inclusiva, aliados ao ensino com pesquisa, valendo-se de recursos metodológicos para o desvelamento de problemas de pesquisa envolvendo a educação de estudantes com deficiência;

-**E Atividades de Extensão**, capazes de estimular nos licenciandos a formulação de propostas de intervenção pedagógica, em espaços alheios ao *campus* universitário, como forma de testar e contribuir para a formação de outros atores, assumindo uma atitude inclusiva e atenta às sensibilidades singulares de pessoas com deficiência nesses outros espaços de formação, como escolas, creches, entidades locais de pessoas com deficiência etc.

No mais, ao longo de sua formação inicial, poderia ser oportunizado aos licenciandos em Pedagogia participar de atividades de experimentação pedagógica envolvendo estudos e pesquisas voltados à construção de projetos e eventos inclusivos, nos quais pudessem, por exemplo:

- Sinalizar a universidade/escola com recursos de acessibilidade comunicacional, envolvendo alunos, professores e funcionários/corpo técnico nessa atividade coletiva;

- Rever a disposição de mobiliários e elementos fixos de decoração e segurança com vistas a prevenir possíveis acidentes para usuários não visuais;

- Criar uma “cultura de recordação” para manter a localização de objetos em lugares fixos de modo que usuários com deficiência visual se sintam seguros para circular, sem o risco de se acidentarem;

- Estimular junto aos alunos a expressão oral e a leitura em voz alta, mas também oferecendo como alternativas a aprendizagem da Libras (para a comunicação com pessoas surdas e demais usuários de língua de sinais) e do Tadoma (para comunicação com usuários desse método, pessoas com surdocegueira ou que desejam aprendê-lo);

- Construir rotas acessíveis com marcação podotátil e levar a turma toda para vivenciar esses caminhos, criando oportunidades interdisciplinares para naturalização de seu uso e aprendizagem coletiva;

- Iniciar um grupo regular de estudos e pesquisas sobre o tema geral da inclusão e reconhecimento de pessoas com deficiência, visando à elaboração de propostas de acessibilidade com base nos potenciais problemas de seu *campus* universitário/escola/outros lócus (*e.g.* sugestões de temas geradores para discussão permanente: o paradigma da Inclusão Social; as principais barreiras e acessibilidades; as possíveis relações entre as barreiras e como elas podem se potencializar; sobre o Atendimento Educacional Especializado, Salas de Recursos Multifuncionais e Tecnologias Assistivas; sobre o sistema educacional inclusivo a partir da universidade; *Design* universal a partir do planejamento educacional inclusivo; a regência de aulas inclusivas; a democracia participativa na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência; a gestão educacional inclusiva a partir dos vários setores da universidade e da escola; a adoção de um vocabulário e um discurso inclusivos; a detecção de políticas públicas voltadas a esse grupo vulnerável e outros aspectos concernentes ao desvelamento de uma consciência inclusiva desde a formação docente);

- Construir um glossário coletivo, visível em um mural de avisos específico na universidade/escola, com termos e proposições sobre o universo da pedagogia inclusiva, onde pudessem figuras expressões relativas à educação de estudantes com deficiência;

- Alimentar mídias digitais acessíveis (com audiodescrição, sistema de legendagem e Libras) relacionadas a este grupo de estudos e pesquisas, evidenciando as aprendizagens significativas;

- Criar um boletim informativo com recursos de acessibilidade;

- Associar à sinalização do *campus*/escola cartazes a serem afixados, pelo menos, nas portas de setores em destaque, produzidos com recursos de acessibilidade, a exemplo de: título em tinta, legenda correspondente em braile, descrição do movimento correspondente em Libras e imagem associada, a exemplo as figuras abaixo:

Imagem 6 – Cartaz produzido com recursos de acessibilidade – Banheiro Masculino.

Fonte: Acervo do *Projeto de Pesquisa e Extensão Ações de Acessibilidade geram Inclusão*, desenvolvido na Ufal/*Campus* de Arapiraca entre 2014 e 2015 sob a coordenação dos professores Lívia Couto Guedes e Nágib José dos Santos Mendes.

Imagem 7 – Cartaz produzido com recursos de acessibilidade – Coordenação de Pedagogia.

Fonte: Acervo do *Projeto de Pesquisa e Extensão Ações de Acessibilidade geram Inclusão*, desenvolvido na Ufal/*Campus* de Arapiraca entre 2014 e 2015 sob a coordenação dos professores Lívia Couto Guedes e Nágib José dos Santos Mendes.

- Elaborar listas de checagem *(checklists)* para o planejamento e realização de eventos acessíveis;

- Mapear as habilidades e preferências artísticas dos estudantes com e sem deficiência, de modo a dar visibilidade a seus talentos e promover suas predileções;

- Inserir no calendário da universidade/escola datas que registrem eventos relativos a personalidades com deficiência e conquistas que mereçam destaque social;

- Promover pesquisas de acompanhamento com vistas à realização de censos periódicos para identificação de pessoas com deficiência no *campus* universitário/escola, de modo a estimular sua visibilidade e buscar alternativas acessíveis para a sua efetiva inclusão via construção de equipe multidisciplinar;

- Participar de projetos didáticos para elaboração de uma biblioteca acessível, atuando como ledores, audiodescritores e atuando em prol da construção de uma audioteca para o *campus*/escola, como resultado de parcerias entre professores, estudantes e biblioteca universitária etc.

6.2.2. Da atuação do Pedagogo como Profissional da Educação que articula e acompanha tarefas pedagógicas (PP2) e como Membro Colegiado (PP3)

Com base nas teorias estudadas, que nos conduziram à reflexão sobre uma dada Pedagogia Inclusiva do Reconhecimento, neste último tópico da pesquisa, nossa intenção é analisar alguns aspectos da prática pedagógica do licenciando em Pedagogia que compõem a sua formação profissional para além da docência.

Considerando as definições legais trazidas pelas diretrizes curriculares (BRASIL, 2006, 2015, 2017 e 2019), concentramos a nossa atenção crítica em torno de três atividades valorativas – interpretar, avaliar e comunicar – que, em nosso entendimento, assumem um caráter basilar para o pedagogo no exercício de sua profissão, seja diante de tarefas da docência ou como docente que exerce funções de coordenação pedagógica ou gestão educacional, estando, neste último caso, como professor envolvido em tarefas colegiadas ou à frente da direção da escola, por exemplo.

Ressaltamos, de início, que consoante a legislação vigente, a gestão praticada na escola pública deve atender às pautas democráticas previstas pelos artigos 3º, 14 e 56 da LDBEN, entre os quais se lê que os profissionais da educação devem participar tanto da elaboração do projeto pedagógico da escola quanto das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Em relação à participação do pedagogo em conselhos escolares ou equivalentes[210], destacamos que uma das ferramentas da gestão escolar democrática é a composição de um regime colegiado formado por membros da comunidade escolar e local que atuam como representantes de 5 segmentos: professores, gestores, funcionários, estudantes e pais/responsáveis.

Em torno da gestão colegiada devem ser desenvolvidos e respeitados por esses atores os valores da democracia participativa, por exemplo, através do exercício da representatividade, como o respeito às decisões coletivas, a escuta de seus pares, o acolhimento das opiniões do outro, o exercício do diálogo, a cidadania, a politização do discurso, o direito à voz, ao voto e a busca pelo consenso. Nessa direção, a intenção do exercício democrático consiste em descentralizar as históricas relações de poder repercutidas e praticadas na escola pública e promover a autonomia escolar.

Isso significa, a nosso ver, que o convívio democrático do pedagogo com as pessoas que compõem as comunidades escolar e de seu entorno demanda a expressão de valores inclusivos e que, para o reconhecimento da qualidade de seu trabalho, importa que se engaje na construção de relações intersubjetivas permeadas pelo respeito à legalidade, o que, na prática, enseja uma convivência ética, justa e igualitária com todos os que integram essa comunidade tão diversa.

Como vimos anteriormente, ética, justiça e igualdade são valores pertencentes às agendas democrática e inclusiva, mas apesar de refletirem direitos humanos, fundamentais e sociais já conquistados, para que a sua naturalização ocorra nas práticas sociais e pedagógicas da escola é mister que também a solidariedade se agregue reciprocamente, de modo que todos os que lutam por reconhecimento possam sentir-se acolhidos na dimensão da estima social, ademais da esfera jurídica.

Nesse sentido, o pedagogo deve exercer uma prática pedagógica consciente do universo cultural da comunidade escolar onde atua, adotando uma atitude de reflexão crítica e sensibilidade frente às demandas da diversidade humana de seu contexto, sabendo do impacto que a escola pode exercer junto àqueles que, com base em seu exemplo, poderão encontrar um norte valorativo a partir do qual construirão suas condutas individuais e sociais.

[210] Ao nos referirmos aos valores da democracia participativa e suas formas de expressão, nos valemos, entre outros, de Veiga (1996, 1998, 2010), Paro (2000, 2007), Silveira Bueno (2001), Antunes (2002), Vieira (2002), Libâneo (2004), Botler (2004), Santos (2006), Lück (2006), Luce e Medeiros (2006) e Aguiar (2007).

O pedagogo é, pois, esse personagem que geralmente assume o papel de articulação em meio ao intercruzamento de culturas que coexistem na escola, já que:

> A escola é uma instância de mediação cultural entre os significados e as práticas da cultura da sociedade e o desenvolvimento individual e social dos alunos. Por isso, incide nela o intercruzamento de culturas, a cultura científica, a cultura escolar, a cultura da escola, a cultura social, a cultura dos alunos, a cultura das mídias. (LIBÂNEO, 2006, p. 34).

Uma vez em contato com os segmentos que recebem o impacto direto de seu trabalho, isto é, com outros professores, gestores, funcionários, estudantes e seus pais/famílias, o pedagogo deverá, então, ser capaz de interpretar as demandas assinaladas pelos sistemas da educação para, com base em suas determinações, acompanhar/orientar o trabalho pedagógico dos professores, avaliar o desempenho dos estudantes e comunicá-lo aos seus pais/responsáveis.

A esse respeito, Libâneo (2004), mais uma vez, esclarece que a figura do coordenador pedagógico ou professor coordenador está voltada à supervisão, acompanhamento, assessoria e avaliação das atividades pedagógico-curriculares. Mas sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores nas respectivas disciplinas em que lecionam, promovendo um trabalho interativo com os alunos.

Além disso, também faz parte das atribuições do professor coordenador gerir o relacionamento com os pais dos alunos e com a comunidade escolar, especialmente em relação ao funcionamento pedagógico, curricular e didático da escola, procurando comunicar e interpretar a avaliação dos alunos aos seus responsáveis (Id.).

Disso, depreendemos que é a qualidade da formação docente que fornecerá as bases axiológicas, teóricas e instrumentais para que o pedagogo possa exercer, com a necessária visão sistêmica, as atividades de coordenação ou gestão junto aos demais envolvidos.

Conceição (2011), por sua vez, explica que também é tarefa do pedagogo coordenador ser um interlocutor qualificado dos participantes dos segmentos colegiados junto à gestão da escola e à sociedade.

Cabe a ele, portanto, pensar, planejar, articular, mediar e agir com base em um comportamento educativo que preveja, a partir desse enunciado, além da mera racionalidade técnica, a importância da racionalidade comunicativa (HABERMAS, 1987), cuja mobilização

poderá favorecer o respeito e o acolhimento às demandas trazidas por seus interlocutores, visando o entendimento mútuo.

Trata-se, então, de assumir uma postura facilitadora que se proponha a extrair o melhor de cada um desses atores, o que demandará também do pedagogo rever criticamente as referências sobre as quais legitima suas ações organizacionais, intencionais e metódicas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006), a atuação do pedagogo em atividades de apoio e suporte além da docência, visando à articulação e ao acompanhamento de tarefas educativas, compreende:

> [...] participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
> I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
> II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
> III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Já na BNC-formação, essa faceta é prevista pelo Capítulo VII, cujo título trata da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão, mantendo-se a experiência docente como pré-requisito para o seu exercício e a necessidade de aprofundamento de estudos, com adição de carga-horária, à formação basilar de magistério, o que indica que outros licenciados podem assumir as tarefas citadas, assim como aqueles da Pedagogia (BRASIL, 2019).

Aguiar (2012) agrega que entre as atribuições do coordenador está a de refletir junto com os demais professores sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência, tarefa para a qual deverá considerar não apenas as questões legais implicadas na presença desses alunos na escola regular, mas também as representações sociais que o grupo escolar demonstra haver construído acerca da deficiência e da permanência desses estudantes na escola.

Logo, de acordo com esses dois indicadores, no que concerne à inclusão de estudantes com deficiência, está previsto que as comunidades escolar e local já lidem com as tensões provenientes das duas esferas do reconhecimento intersubjetivo nomeadas por Honneth (2009), o direito e a eticidade/solidariedade, e que sua intermediação deve ser assumida pelo pedagogo coordenador.

Isso porque enxergamos nas representações sociais[211] mencionadas a possível sinalização da qualidade axiológica da estima social que cada instituição escolar pode nutrir para com aqueles membros de sua comunidade que apresentam alguma deficiência, e acreditamos que, a depender das ações pedagógicas empreendidas também pelo profissional formado em Pedagogia, haverá melhores respostas de solidariedade e estima comunitária.

Nessa direção, para uma coordenação pedagógica ou gestão educacional efetivamente democráticas e inclusivas, além das competências profissionais mobilizadas pelas etapas da formação docente que preveem a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, o pedagogo deverá mobilizar os saberes de engajamento profissional[212] com os quais julgamos que qualificará axiologicamente a sua prática.

E é justamente a partir de tal engajamento que, ao desenvolver as atividades de interpretar, avaliar e comunicar, inerentes à sua prática pedagógica, precisará reunir as referências valorativas que perfazem a gramática moral construída ao longo de sua formação docente e experiência profissional, necessárias à percepção do valor do outro que, no caso de nossa pesquisa, é o outro com deficiência na condição de aluno.

Por essa razão, em nosso discurso, vimos construindo uma lógica que, apesar de considerar os devidos graus de autonomia relativa decorrentes dos condicionantes internos e externos já mencionados, responsabiliza os atores do processo educativo no que se refere à necessária sensibilização pró-inclusão e reconhecimento, algo que, a nosso ver, deva resultar de uma prática de formação docente não tradicional que requer do pedagogo atenção crítica e reflexão permanentes.

Sob essa égide, temos defendido que, assim como a sociedade maior, as universidades e demais instituições de ensino superior, no âmbito da formação docente em Pedagogia, precisam superar a distância epistemológica que ainda as localizam numa zona de conforto em relação ao modo como, historicamente, efetivam as práticas sociais e pedagógicas de valorização do outro com deficiência, através da organização de seus currículos.

É, pois, sobre o ato de ter que interpretar o outro para avaliá-lo e comunicar o seu desempenho escolar, tarefas implicadas na ação educativa de formadores do Ensino Superior e, consequentemente, da escola, que conseguimos enxergar a representação da possível

[211] Cf. Alves-Mazzotti (1994), Abric (1998) e Dotta (2004).
[212] Segundo as Competências Docentes Especificas previstas pela resolução que instituiu a BNC-formação (BRASIL, 2019), analisadas a partir da Tabela 9.

convergência dos indicadores de respeito à diversidade, já que nos parece que o pedagogo pode executar tais atividades de forma a excluir ou incluir.

De acordo com Luckesi (2008), o termo avaliar tem origem latina e provém da composição de *"a-valere"*, cujo significado é "dar valor a". No entanto, o conceito de avaliação é formulado com base em determinações de conduta, em atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, o que implica em um posicionamento que pode ser positivo ou negativo a respeito de algo ou alguém. Isso quer dizer, segundo o autor, que o ato de avaliar não é objetivo, pois não se encerra na configuração do objeto em questão; logo, exige daquele que avalia uma tomada de posição favorável ou desfavorável que se refletirá em uma decisão de ação.

Tomando como exemplo a tarefa de comunicar o desempenho de um estudante com deficiência aos seus pais ou responsáveis, por exemplo, algo corrente na prática de pedagogos que atuam à frente da coordenação pedagógica na escola, vemos que em torno dessa que parece ser uma simples tarefa, há espaço para algumas considerações importantes, já que a ação de avaliar demanda, antes, qualificar a interpretação acerca daquele que é objeto de análise, e tal comunicação decorrente pode expressar barreiras ou acessibilidades.

Julgar, pois, a qualidade de alguém e seu desempenho, ao não ser uma tarefa apenas objetiva, se trata, neste caso, de como o pedagogo percebe a este outro com deficiência, e como decodifica esse valor percebido, o que será feito com base em seu "capital axiológico"[213] quando interpreta e avalia.

Já no ato de comunicar, para além de atribuir ao outro com deficiência um valor, o pedagogo nessa condição precisará "dizer o outro com deficiência" aos seus pais, que também representam autoridade frente ao estudante, de modo que, a depender da qualidade axiológica do seu discurso, poderá interferir na imagem construída em torno desse filho com deficiência.

Com isso, queremos remarcar que a percepção de educador, desvelada ao longo da formação docente inicial, é a que precisará se submeter aos filtros axiológicos requeridos no cotidiano de sua prática pedagógica, quando também atue como coordenador ou gestor.

Se aplicados adequadamente, isto é, de forma consciente na direção da inclusão e do reconhecimento, por exemplo, entendemos que esse profissional terá superado a visão tradicional com a qual poderia seguir sustentando uma perspectiva alheia à estima social inclusiva.

[213] Cortina (1994, 1999).

Nesse sentido, é que julgamos residir a importância e o diferencial axiológico da pedagogia não tradicional, de uma pedagogia crítica, a qual, em nosso entendimento, considera também aqueles elementos de influenciação internos que podem revelar a presença de crenças limitantes e barreiras atitudinais que atentam contra o entendimento intersubjetivo.

Todas essas impressões, consideramos, passam pela capacidade hermenêutica do pedagogo coordenador, e também do pedagogo em outras funções profissionais, e carecem de sua revisão (autoavaliação) e da revisão daqueles com quem pratica a sociabilidade, quando ele permite ser visto e "lido" em voz alta pelo outro, na intenção construtiva de melhorar suas relações intersubjetivas.

Nesse interesse, achamos que as pretensões de validez de Habermas (1989) seguem tendo importância crucial, haja vista a necessidade de os acordos morais serem conhecidos, compreendidos, aceitos e validados por aqueles membros da comunidade escolar que intencionam estabelecer um diálogo de entendimento, ao colocar valor sobre o ato de comunicar e escutar o outro.

Botler (2006, p. 6)[214] nos ajuda, nesse propósito de desvelar o valor pedagógico e inclusivo da comunicação dialógica, quando assevera que:

> [...] uma das fontes de poder nas organizações está na comunicação e nas informações, o que inclui o sentido de melhor dominar as incertezas que afetam a organização, bem como permite orientar ou até mesmo determinar as condutas, como um dos indicadores da emancipação. A comunicação estaria contribuindo como poder instituinte, possibilitando intersubjetivamente a interpretação e assimilação das normas sistêmicas a partir da cultura da escola. As transformações institucionais estariam, a partir desta lógica, parecendo assumir mais o modelo de adaptação passiva diante dos avanços sociais (ampliação do modo de vida democrático), do que a partir do compartilhar de um mesmo conjunto de valores (BOTLER, 2006, p. 6).

Logo, diante do poder normativo que a comunicação pode assumir na escola, é imprescindível que o discurso do pedagogo coordenador ou gestor esteja comprometido com a construção de relações intersubjetivas baseadas nos valores da emancipação e do esclarecimento a fim de que entre o *eu* e o *tu* possa surgir uma dinâmica de reciprocidade.

Hermann (2002) colabora com essa ideia quando afirma, com base no discurso gadameriano, que para se ter a experiência do tu, de forma a pretender compreender ou adquirir a capacidade de prever o seu comportamento, não basta conhecer elementos típicos [e

[214] Artigo proveniente de sua tese de doutoramento (BOTLER, 2004).

objetiváveis] de seu comportamento. É preciso reconhecê-lo como pessoa, pois "[...] a experiência hermenêutica exige quebrar a resistência para abrir-se ao outro, para deixar valer a palavra do outro; ou seja, para reconhecer que o outro pode ter razão" (Ibid., p. 56).

Com base, então, nesse gancho, vemos que ao exercer a sua qualidade educativa [axiológica] na função de coordenador, o pedagogo deverá prever os possíveis impactos de seu discurso, de suas expressões faciais e gestuais, de seus silêncios e palavras e das escolhas morais a partir das quais elegerá comunicar-se e desempenhar o seu trabalho pedagógico.

Esse cuidado consigo e com o outro descenderá, pois, da consciência da importância de exercer uma prática educativa baseada no respeito aos acordos intersubjetivos e, em consequência, do impacto dessa experiência sobre o autorrespeito, com vistas a buscar evitar qualquer possível traço autoritário que possa minimizar a sua "sintonia intersubjetiva" (HONNETH, 2015) em relação às pessoas com quem precise interagir em seu trabalho.

Diante de estudantes com deficiência que são crianças, por exemplo, e de seus pais, reforçamos a importância de o pedagogo coordenador valer-se de seu repertório axiológico para esforçar-se por construir uma linguagem acessível, considerando, por exemplo, a discrepância cultural das famílias, de modo que a mensagem a ser expressada alcance o seu objetivo e o respeito intersubjetivo se manifeste através de uma comunicação solidária, que vá ao encontro do outro com o outro, sem pretender "antecipá-lo".

Para este fim, reitera Hermann (2002, p. 56-57):

> Na prática educativa, quando se antecipa a pretensão do outro, por meio de conhecimentos científicos, se estabelece a relação autoritária, pois o outro deve seguir determinações que não passaram pelo seu reconhecimento. Tal forma de proceder é objetivadora e não consegue reconhecer o outro. No campo hermenêutico, o correlato da *experiência do tu* é a consciência histórica. Ela reconhece alteridade e o passado em que não se buscam regularidades, mas o historicamente único e singular.
> [...] A abertura da experiência pressupõe "a estrutura da pergunta". Assim como a negatividade da experiência dialética introduz a consciência da finitude, trazendo consigo o saber que não se sabe. Trata-se da *docta ignorantia* socrática, para a qual o início da sabedoria é reconhecer não saber (HERMANN, 2002, p. 56-57, grifos da autora).

Nesse sentido, é a abertura axiológica do pedagogo, permitindo-se acessar o conteúdo da gramática moral que construiu ao longo de sua formação e experiências intersubjetivas, que darão espaço para que o tradicional, ora revisto e submetido aos crivos dos acordos morais que

pressupõem relações de reconhecimento recíproco, assuma-se pós-tradicional na forma de uma prática pedagógica solidária, ética, respeitosa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente investigação, refletimos sobre o reconhecimento intersubjetivo como categoria filosófica aplicada ao processo de escolarização formal de estudantes com deficiência na escola regular, considerando os preceitos curriculares indicados pelas diretrizes nacionais para a formação docente em Pedagogia.

A análise da qualidade da formação docente, no que tange ao objeto de estudo em tela, foi realizada com base no confronto das teorias do Reconhecimento Intersubjetivo e da Inclusão Social, tendo a Axel Honneth como principal referente e os princípios da Teoria Social Crítica, defendidos também por intelectuais das gerações anteriores a ele na Escola de Frankfurt, como pano de fundo.

A intenção subjacente da pesquisa foi desvelar o cenário de luta por reconhecimento capturado do ideário intersubjetivo das pessoas com deficiência no Brasil, analisando os elementos concernentes à gramática moral honnethiana com vistas a problematizar sobre a necessidade de desocultação de um repertório axiológico que, em nosso entendimento, é útil para a construção de um currículo universitário mais sensível e atento às demandas desse público na Educação Básica.

Entre os elementos dessa gramática moral, os equivalentes negativos do reconhecimento foram confrontados com as barreiras atitudinais praticadas contra pessoas com deficiência que buscam ter os seus direitos reconhecidos também na escola, como estudantes do ensino regular.

Assim, considerando as aparentes semelhanças conceituais entre as duas teorias, buscamos defender a tese de que as iniciativas de inclusão social no Brasil, quando dirigidas por uma formação docente intitulada inclusiva, não têm sido axiologicamente orientadas para contemplar o universo conceitual que conduz ao efetivo reconhecimento intersubjetivo de estudantes com deficiência, haja vista sobre a prática pedagógica suscitada nos egressos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia ainda vigorar o impacto de uma formação docente com indicadores tradicionais que não atendem aos requisitos inclusivos. Tais indicadores não se restringem necessariamente aos conteúdos, pois apesar de presentes, a maneira como se organizam e estruturam o currículo pode interferir sobre as expectativas de formação.

Ao confrontar as duas teorias, então, percebemos que o reconhecimento de que trata Honneth não tem a mesma natureza que o reconhecimento defendido pelos referentes bibliográficos e documentais da inclusão que investigamos, pois enquanto o primeiro requer a

manutenção de propriedades características para valorizar os sujeitos que lutam por reconhecimento, o segundo defende que a efetivação dos direitos já assegurados constitucionalmente requer mudança paradigmática a fim de que o acesso ao seu usufruto se converta, na prática, em ações de acessibilidade capazes de gerar inclusão.

Igualmente, enquanto o reconhecimento honnethiano se refere às práticas éticas e solidárias como promotoras de uma estima social da qual depende o respeito na dimensão comunitária, o reconhecimento da inclusão defende que as propriedades características das pessoas com deficiência devem estar sintonizadas com atributos que relativizem o "senso de utilidade" denotado na teoria honnethiana.

Também concluímos que o reconhecimento inclusivo requer a remoção das barreiras que sustentam as desigualdades sociais. Logo, em nossa compreensão, o reconhecimento não é uma categoria englobante, tal como defende Honneth (2006), pois falta a ele coadunar-se com soluções redistributivas capazes de confrontar variáveis como a miséria, a baixa escolaridade, a fome, o subacesso à cultura, a exposição maior à violência, que quando associadas às barreiras atitudinais, promovem a amplificação de patologias sociais contra pessoas com deficiência, reforçando a desigualdade que as separa das oportunidades equitativas de participação social.

Apesar de identificarmos discrepância conceitual entre os dois tipos de reconhecimento, julgamos haver confirmado a tese defendida porque os dados provenientes das referências a que tivemos acesso nos mostraram que a defesa da inclusão escolar de estudantes com deficiência no contexto regular de ensino tende a se sustentar unilateralmente sobre justificativas de cunho jurídico baseadas, em sua maioria, na exaltação da dignidade da pessoa humana como princípio localizado no rol dos direitos fundamentais e humanos universais.

Sobre a base do princípio da dignidade humana, então, outros valores, tais como a solidariedade, a justiça social, a ética e a igualdade reforçam a necessidade da inclusão como forma de materializar as intenções democráticas.

Contudo, tanto no contexto teórico da inclusão quanto no do reconhecimento, as referências basilares já indicavam que a mera garantia dos direitos não culmina com a inclusão e nem com o reconhecimento. No primeiro caso porque falta aos agentes do dever (o Estado) atender às agendas sociais a que se propõem, eliminando as desigualdades que impedem que os direitos sejam figuras constitucionais ilustrativas da realidade concreta; e no segundo caso porque os sujeitos lutam por reconhecimento apesar da constatação teórica de seus direitos, já que a lógica de pertencimento social praticada não é suficiente para que todos reúnam as

condições igualitárias para usufruírem de seu *status* como cidadãos. No caso das pessoas com deficiência, o reconhecimento é o resultado da acessibilidade, que se dá também no âmbito atitudinal/comportamental em que a estima social pode se manifestar.

As demandas de inclusão e reconhecimento, nesse sentido, se encontram. Porém, o contexto teórico da inclusão reclama a consciência inclusiva como móvel para as transformações culturais que resultariam no respeito à diversidade, e ela esbarra na dependência de uma formação educacional sensível às diferenças e singularidades, mas também esbarra nos problemas estruturais da sociedade (políticos, econômicos, sociológicos etc.) que fazem o *status quo* permanecer promovendo barreiras de várias ordens e impedem mudanças efetivas.

Já no contexto teórico do reconhecimento honnethiano, o passo seguinte à naturalização dos direitos é a perspectiva das práticas éticas e solidárias que, em nosso entendimento, para ser inclusivo, deveria consistir na "tomada de consciência" sobre o ato de reconhecer o outro como um outro eu, considerando que eu reconheço o que já conheço no outro, com o qual me identifico.

Assim, uma espécie de empatia motivada pela experiência de saber-me eu no outro superaria as abordagens assistencialistas de cunho integracionista para fomentar a inclusão que reconhece no outro os mesmos valores espirituais, éticos e políticos que tenho.

A estima social resultante desse processo de conhecer para reconhecer passaria, então, pelas iniciativas de redistribuição apregoadas por Nancy Fraser (2006), somadas com a promoção pedagógica de experiências didáticas dirigidas ao desvelamento do *re-conhecimento*. Na mediação dessas duas culturas complementares, se encontra o Estado, porque uma estima social inclusiva não pode ser meritocrática. E a educação pública, também como resposta estatal, providenciaria uma formação superior e escolar intersubjetivamente sintonizada.

Sendo assim, para concordar com Honneth, o reconhecimento só poderia ser uma categoria englobante se as medidas de redistribuição econômica estivessem solucionadas como base para os acordos morais entre os sujeitos de uma mesma comunidade de valores, já que as políticas de Estado mínimo praticadas pelas culturas neoliberais não podem, efetivamente, conduzir à sustentação de acordos éticos na esfera pública. E sem acordos éticos na esfera propositiva do Estado, como esperar que os sujeitos sustentem acordos morais diante das demandas de redistribuição que carecem do fator equidade para se manterem sustentáveis?

Nessa direção, a força moral dos costumes pode ser acionada para produzir barreiras ou acessibilidades, mas no segundo caso, achamos que há intervenientes estruturais que precisam ser solucionados primeiro, de modo que a estima social inclusiva seja, efetivamente, um resultante valorativo que pressupõe mudança cultural.

Do ponto de vista pedagógico, lugar antropológico do qual analisamos o objeto de estudo em tela, concebemos que tal mudança cultural necessariamente passa por iniciativas educacionais, tanto para seguir exaltando a indispensabilidade dos valores inclusivos que conduzem ao reconhecimento quanto para providenciar situações didáticas que promovam a contemplação de experiências formativas.

Achamos, pois, que é preciso haver um correspondente moral naqueles que integram a comunidade de valores e que julgarão a validade das propriedades características de seus pares de interação com deficiência, da mesma forma que consideramos anteriormente que as iniciativas de ensino não podem ser responsáveis sozinhas pelas respostas de aprendizagem dos alunos. Isto é, a mobilização da sensibilidade revelada nas práticas éticas e solidárias do eu para com o outro depende de este eu ser levado a experienciar a importância de tais valores em sua própria vida. Do contrário, em nossa opinião, não será possível para o eu acionar em sua própria gramática moral aquele conjunto de valores com os quais poderá explicitar um comportamento intersubjetivo de predisposição à solidariedade e à ética.

O alcance de tal sintonia intersubjetiva requer, então, a mobilização da empatia que enxerga no outro generalizado com deficiência as mesmas motivações que o mobilizaram a lutar por seu próprio reconhecimento, ao identificar nele as mesmas necessidades de aceitação e pertencimento que advêm da mesma natureza carencial que é comum a todos.

Só assim, consideramos, o fenômeno de invisibilização do outro perderia sua força; só assim a “indiferença” sobre o outro que eu não reconheço como um “igual” daria lugar ao seu efetivo reconhecimento e o eu deixaria de praticar a “antecipação do outro”, deixaria de tentar adivinhar e concluir sobre as suas necessidades e a decidir por ele, pararia de considerá-lo inapto para uma vida normal em sociedade porque finalmente o enxergaria como ele, de fato, é, e não como o eu interpreta que ele seja.

Nesse processo, acreditamos ser imprescindível lançar mão de ferramentas capazes de exercitar a decodificação do outro com o outro, a partir do outro, o que só poderia se dar fazendo uso da racionalidade comunicativa a fim de pactuar com ele o interesse mútuo por alcançar dimensões mais elaboradas de entendimento mútuo.

No que tange aos equivalentes negativos do reconhecimento, materializados na forma de maus-tratos e violação, privação de direitos e exclusão, degradação e ofensa, concluímos que, assim como as barreiras atitudinais praticadas contra as pessoas com deficiência, a exemplo da ignorância, do efeito de propagação e expansão, da negação, da padronização, da piedade, da generalização, da baixa expectativa e da percepção de menos-valia, eles devem ser tratados pedagogicamente e de forma transversal, haja vista o seu alcance tender a se potencializar quando associadas às variáveis que atingem especificamente a pessoas com deficiência, seja quando experienciam seus efeitos nocivos como indivíduos isolados ou como membros de uma coletividade singular que é muito diversa em si mesma.

Em relação às necessidades carenciais idealizadas na etapa de reconhecimento relativa à primeira infância, em que estão previstas relações intersubjetivas de simbiose e indistinção social, achamos que a Educação Infantil pode desenvolver saberes teóricos e práticos adequados à adoção de ações educativas pró-reconhecimento desde a mais tenra idade, junto às crianças matriculadas nas creches e na pré-escola, porque é justamente o profissional da Pedagogia que lida com a atenção primária à criança nessa época de sua vida, além da família.

Inclusive, ao serem formados para terem clareza sobre os aspectos axiológicos do reconhecimento, e de como a sua negação pode afetar a criança/jovem/adulto nas diferentes fases da vida, os pedagogos poderiam colaborar na orientação às famílias, dando especial atenção aos possíveis impactos que uma relação intersubjetiva entre mãe e bebê/criança com deficiência poderiam desencadear nos anos seguintes, em relação à construção de sua sociabilidade na fase adulta, em termos de autoconfiança, autorrespeito e autoestima.

Para tanto, defendemos a necessidade de as premissas curriculares do Ensino Superior serem confrontadas criticamente, de modo a ser desvelado se suas pautas valorativas ainda se sustentam sobre indicadores tradicionais, a partir dos quais se estaria contribuindo para que as ações de reconhecimento e inclusão social materializadas na prática pedagógica não superassem os correspondentes éticos e solidários tradicionais, expectados para a construção de uma estima social antropologicamente respondente às atuais demandas desse grupo vulnerável.

Diante do exposto, concluímos, ainda, que:

- A presença de barreiras atitudinais praticadas contra pessoas com deficiência em situação de escolarização formal, no contexto da rede regular de ensino, pode potencializar patologias sociais que atentam contra o seu reconhecimento intersubjetivo;

- A relação eu-outro estabelecida entre alunos com deficiência e o professor formado em Pedagogia, atuante na sala de aula regular, é atravessada por condicionantes externos também advindos de sua formação docente inicial que, quando combinados com condicionantes internos facultam a amplificação de barreiras atitudinais;

- As referências teóricas e práticas suscitadas pela formação docente inicial em Pedagogia podem repercutir sobre a prática pedagógica de duas formas: se tradicional, agindo para a perpetuação de valores que reforçam estigmas e estereótipos não positivos ao projeto democrático de inclusão e reconhecimento de estudantes com deficiência; e se crítica/reflexiva, concorrendo para a construção de uma gramática moral pró-reconhecimento inclusivo, capaz de favorecer iniciativas formativas de esclarecimento, via razão comunicativa e emancipadora, que repercutam em ações de acessibilidade;

- O currículo da formação docente inicial em Pedagogia e, consequentemente, das disciplinas pedagógicas que compõem as demais licenciaturas, ampara-se em conteúdos de naturezas diversas que, ao se referirem à temática da diversidade humana e dos direitos humanos, fundamentais e sociais relativos a grupos historicamente vulneráveis, mobilizam fundamentos, saberes e metodologias que, por sua vez, carregam perspectivas ontológicas e antropológicas que, a depender de como sejam orientados axiologicamente, podem ocultar ou revelar a necessidade da luta por reconhecimento e inclusão, que é a mesma luta histórica por respeito à dignidade nas relações intersubjetivas;

- O olhar da universidade e das demais instituições de formação superior ainda é fortemente afetado pela lógica positivista, evidenciada e refletida sobre o currículo e sua organização disciplinar, não favorecendo, em geral, experiências inter e transdisciplinares que auxiliariam, por exemplo, no melhor entendimento sobre a transversalidade dos conteúdos inclusivos ao longo da formação docente.

No mais, não podemos deixar de considerar que há na interação entre professor e alunos com deficiência a componente específica de autoridade que, de alguma forma, molda a sua relação. Disso, depreendemos que professores e alunos assumem uma condição relacional desigual e precisam, pois, aceitar este acordo implícito, essa forma oculta e subentendida de que não se relacionam como pares.

No entanto, tal condição de não paridade não deveria concorrer para uma relação intersubjetiva de desigualdade, no sentido pejorativo do termo, caso os saberes de engajamento

profissional que forjam suas competências quando licenciandos conduzirem a uma formação axiologicamente orientada a partir dos valores respeito e autorrespeito.

Nesse sentido, bem diferentes poderiam ser as respostas de interação, caso estivéssemos analisando, por exemplo, outra possível dupla de observação, como no caso de professores com e sem deficiência atuando como colegas de trabalho e devendo cooperar para a formação de alunos com e sem deficiência, ou, ainda, no caso de um ser hierarquicamente superior ao outro. Mas essas são sugestões cabíveis a outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In.* MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB Editora, 1998. pp. 27-46.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Dialética Negativa.** Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGÊNCIA BRASIL. **Mais de 11,7 mil de pessoas com deficiência sofreram violência em 2018.** Direitos Humanos. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-06/mais-de-117-mil-pessoas-com-deficiencia-sofreram-violencia-em-2018. Acesso em: 06 jan. 2020.

AGUIAR, L. G. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. pp. 141-156.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **Gestão da Educação Básica e o Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a09.pdf. Acesso em: 26 fev. 2018.

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003.

ALCÂNTARA, P.; BEHRENS, Maria Aparecida. **Pacto:** Aprendizagem colaborativa com tecnologia interativa. Curitiba: PUCPR: CDROM, 2001.

ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria. **O que é história da ciência.** São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos).

ALMEIDA PRADO, Adriana R. de. **Ambientes Acessíveis.** 1997. Disponível em: http://www.entreamigos.com.br/sites/default/files/textos/Ambientes%20Acessiveis_2.pdf. Acesso em: 02 dez. 2015.

ALVES FILHO, Manuel. **A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades, diz Sidney Chalhoub.** Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub. Acesso em: 18 jan. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *In:* **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, pp. 60-78, jan./mar. 1994.

ANDERSON, Joel; HONNETH, Axel. **Autonomia, Vulnerabilidade, Reconhecimento e Justiça.** 2011. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/64839. Acesso em: 10 fev. 2018.

ANFOPE. **Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em seção realizada no dia 07 de novembro, [de 2019] sem divulgação. Em um plenário esvaziado.** Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Disponível em: http://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/. Acesso em: 30 maio 2020.

ANPED. **Manifesto Anped.** Reformas administrativas na contramão da pátria educadora. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/reformas-administrativas-na-contramao-da-patria-educadora. Acesso em: 07 mar. 2020.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica:** um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

ARAUJO, Paulo Roberto M. de. **Charles Taylor:** para uma ética do reconhecimento. São Paulo: Loyola, 2004.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 10520:** Informação e documentação - Citação e Documentos. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6028:** Informação e documentação - Resumo. Rio de Janeiro, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 14724:** Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6027:** Informação e documentação - Sumário. Rio de Janeiro, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6022:** Informação e documentação - Artigo em publicação periódica técnica e/ou científica. Rio de Janeiro, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6023:** Informação e documentação: Referências. Rio de Janeiro, 2018.

AUGÉ, Marc. **Não lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

AZEVEDO, André Gomma de. O Componente de Mediação Vítima-Ofensor na Justiça Restaurativa: uma breve apresentação de uma inovação epistemológica na autocomposição penal. *In*: SLAKMON, Catherine; VITTO, Renato Campos Pinto de; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Org.). **Justiça Restaurativa.** Brasília-DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. pp.135-162.

BARROSO, Luís Roberto. **Interpretação e aplicação da Constituição.** 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BATISTA NETO, José. Pedagogias que informam a formação de professores numa sociedade global e pluricultural. *In*: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco – Editora Massangana, 2006. pp. 39-51.

BEHRENS, Maria Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2009.

BELLAN, Alessandro, A Lógica do reconhecimento – Alteridade como Intersubjetividade. **Revista Contradictio**, v. 2, n. 1, 2009, ISSN: 1984-574X. pp. 41-55. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/contradictio/article/download/15410/10340. Acesso em: 17 nov. 2018.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. *In:* BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas.** São Paulo: Brasiliense, 1994. n.p.

BITTAR, Eduardo C. B. O jusnaturalismo e a filosofia moderna dos direitos: reflexão sobre o cenário filosófico da formação dos Direitos Humanos. Vitória: Panóptica, jul.-out/2008, ano 2, n. 13. Disponível em: www.panoptica.org/seer/index.php/op/article/download/134/144. Acesso em: 02 set.2018.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOOTH, T. e AINSCOW, M. **Index para a Inclusão.** Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. Reino Unido: CSIE, 2011.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: município e escola. *In*: FERREIRA, N. S. e AGUIAR, M. A. (Org.). **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 147-176.

BOTLER, Alice Miriam Happ. **A Escola como Organização Comunicativa.** Tese (Doutorado em Sociologia). 299f. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2004.

BOTLER, Alice Miriam Happ. **A Escola como Organização Comunicativa.** 2006. Anped. GT Sociologia da Educação, n. 14. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14-1816-int.pdf. Acesso em: 16 jun.2020.

BRANDÃO, Dênis; CREMA Roberto. **O novo paradigma holístico:** ciência, filosofia, arte e mística. São Paulo: Summus, 1991.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 08 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição (1967).** Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 08 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 11 mar. 2020.

BRASIL. Portal Ministério da Educação. **Formação Superior para a Docência na Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica?Itemid=164. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº 9/2001.** Distrito Federal: Ministério da Educação, 8 de maio de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. 2001. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº 27/2001**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 2 de out./2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. 2001. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº 28/2001.** Distrito Federal: Ministério da Educação, 2 de out. de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 06 mar. 2020.

BRASIL. **Portaria Federal nº 310, de 27 de junho 2006.** Aprova a Norma Complementar nº 1/2006 - Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. Disponível em: https://www.anatel.gov.br/legislacao/normas-do-mc/442-portaria-310. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 7 de jan. de 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 06 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 6.949, de 23 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. **Portaria Federal nº 188, de 24 de março de 2010.** Disponível em: https://www.anatel.gov.br/legislacao/normas-do-mc/443-portaria-188. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. **Portaria Federal nº 312, de 26 de julho 2012.** Altera texto do item 7.1 da Norma Complementar nº1/2006, estabelecendo valor mínimo de horas para veiculação obrigatória do recurso de legenda oculta para emissoras do serviço de sons e imagens e de retransmissão de televisão. Disponível em: http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/4/466. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. Associação Nacional de Cinema (Ancine). **Instrução Normativa nº 116, de 18 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos de acessibilidade a serem observados por projetos audiovisuais financiados com recursos públicos federais geridos pela Ancine; altera as Instruções Normativas n.º 22, de 30 de dezembro de 2003, n.º 44, de 11 de novembro de 2005, n.º 61, de 7 de maio de 2007 e n.º 80, de 20 de outubro de 2008, e dá outras providências. Disponível em: https://www.ancine.gov.br/pt-br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-116-de-18-de-dezembro-de-2014. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 mar. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares – cursos de graduação.** Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Registros das Seções – Impeachment Presidente Dilma Rousseff**: DCR nº 1/2015 - Denúncia por Crime de Responsabilidade. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/destaque-de-materias/impeachment-da-presidente-dilma. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/__Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 02 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 06 mar. 2020.

BRASIL, Ministério Público Federal. **Sentença Lula** [relativa à "Operação Lava Jato", publicada em 12/07/2017]. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/para-o-cidadao/caso-lava-jato/atuacao-na-1a-instancia/denuncias-do-mpf/documentos/LulaSENT1.pdf/view. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de setembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Lava Jato:** Denúncias Temer, Moreira Franco e outros. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/rj/sala-de-imprensa/docs/pr-rj/lava-jato-denuncias-temer-moreira-franco-e-outros. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. 2019. Ministério da Educação. **Ministério da Educação aprimora processos educacionais.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/73321-mec-realiza-mudancas-para-aprimorar-processo-de-educacao. Acesso em: 07 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica de 18 de setembro de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **"É a maior revolução na área de ensino no país nos últimos 20 anos, diz ministro".** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641). Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perguntas e respostas do Future-se, programa de autonomia financeira da educação superior.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0. Acesso em: 06 mar. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria de Comunicação. **Siglas.** Disponível em: https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/siglas. Acesso em: 21 mar. 2020.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláudia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação Inclusiva**:** as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, pp. 359-379, abr./jun./2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0359.pdf. Acesso em: 06 mar. 2020.

BRESSIANI, N. Multiculturalismo ou Desconstrução? Reconhecimento em Young e Fraser. **Humanidades em diálogo**, v. 1, n. 1, p. 81-98, 23 dez. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.1982-7547.hd.2007.106097. Acesso em: 11 maio 2018.

BRESSIANI, Nathalie de Almeida. **Crítica e Poder?** Crítica Social e Diagnóstico de Patologias em Axel Honneth. 216f. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2015.

BRESSIANI, Nathalie de Almeida. Redistribuição e Reconhecimento – Nancy Fraser entre Jürgen Habermas e Axel Honneth. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 24, n. 62, maio/ago. 2011. pp. 331-352. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/19213/12476. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRITO, Nuno Correia de Brito. Jürgen Habermas. Obras Escolhidas. Fundamentação Linguística da Sociologia. Volume I. **Comunicação Pública**, v.7, n. 11. 2012. Publicado em 27 de novembro de 2013. Disponível em: http://journals.openedition.org/cp/317. Acesso em: 17 mar. 2019. n.p.

BUBER, Martin **Eu e Tu.** Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função Social da Escola e Organização do Trabalho Pedagógico. 2001. **Educar em Revista.** Curitiba. n. 17, pp. 101-110, jan./jun. 2001. Dossiê Cultura e Escola: saberes, tempos e espaços como dimensões do currículo. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000100008&script=sci_arttext. Acesso em: 23 mar. 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero.** Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo.** Crítica da violência ética. Tradução de Regina Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BUTLER, Judith. Adotando o ponto de vista do outro: implicações ambivalentes. *In:* HONNETH, Axel. **Reificação.** Um estudo de teoria do reconhecimento. Traduzido por Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2018. pp. 133-162.

CAMARGO, Sílvio. Os primeiros anos da "Escola de Frankfurt" no Brasil. **Lua Nova - Revista de Cultura e Política.** São Paulo, n. 91, pp. 105-133, abr./2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452014000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2018.

CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova Didática.** 15. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003. pp. 56-72.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. *In:* **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBPAE). v. 33, n. 2, pp. 323-336, maio/ago. 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70269/43509. Acesso em: 03 jun. 2020.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A Canção da Inteireza.** Uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CARVALHO, Rosita Edler. **Atendimento Educacional Especializado, em Organizações Governamentais de Ensino, para Alunos que Apresentam Distúrbio de Aprendizagem:** discurso e prática. 1996. 184f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Thiago Fabres de. **Criminologia, (In)Visibilidade, Reconhecimento.** O controle penal da subcidadania no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 2014.

CASTANHO, M. E. A dimensão intencional do ensino. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de didática.** Campinas-SP: Papirus, 2006. pp. 35 - 56.

CAVALCANTI, Neulia do Carmo Pereira da Silva. **O papel do Professor Itinerante face à inserção da pessoa com deficiência no ensino regular:** significando e ressignificando a itinerância. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2007.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. **Educação e Realidade**. v. 34, n. 9, maio-ago./2009. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8264/5534. Acesso em: 15. set. 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

COLL, César. **Psicologia e Currículo.** São Paulo: Ática, 1996.

COCURUTTO, Ailton. **Os princípios da dignidade da pessoa humana e da inclusão social.** São Paulo: Malheiros, 2008.

Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Sobre as áreas de avaliação.** Disponível em: http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao. Acesso em: 02 mar. 2019.

CONCEIÇÃO, L. F. **Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional:** princípios e ações em formação de professores e formação do estudante. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Convenção da Guatemala)**.** 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 23 jul. 2015.

Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Assembleia Geral das Nações Unidas. 2006. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/37069/a-convencao-internacional-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-sua-concretude-no-ordenamento-juridico-brasileiro. Acesso em: 02 abr. 2015.

CORTINA, Adela. **La ética de la sociedad civil**. Madrid: Anaya/Alauda, 1994.

CORTINA, Adela. **El mundo de los valores:** "ética mínima" e educación. Santafé de Bogotá-D.C.: Editorial El Buho, 1999.

COSTA, Everton Garcia da. A Luta por Reconhecimento: aspectos teóricos do pensamento de Axel Honneth. **Prometeus – Filosofia em Revista**, ano 11, n. 26, pp. 209-230, jan./maio. 2018. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/6783. Acesso em: 25 jan. 2019.

CRESWELL, John. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conhecimentos curriculares e do ensino. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática.** Campinas-SP: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). pp. 57-74.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia Filosófica:** cercanias de um diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.

Declaração de Cave Hill. Programa Regional de Capacitação de Líderes. Disabled Peoples' International (DPI). Cave Hill, Barbados, 1983. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_CaveHill.pdf. Acesso em: 12 mar. 2015.

Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 06 mar. 2020.

Declaração de Madri. Congresso Europeu de Pessoas com deficiência. 2002. Disponível em: http://eurydice.nied.unicamp.br/portais/todosnos/nied/todosnos/documentos-internacionais/declaracao-de-madrid-2002/view.html. Acesso em: 02 dez. 2015.

Declaração Mundial de Educação para Todos. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html. Acesso em: 02 dez. 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 15-41.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

DERANTY, Jean-Philippe. A Teoria Crítica entre Marx e Honneth. **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 630-653, set.-dez. 2018. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/32249. Acesso em: 20 dez. 2018.

DESCARTES, René. **Discurso do Método.** Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=175. Acesso em: 03.nov.2016.

DEWEY, John. **Democracia e Educação:** introdução à filosofia da educação. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DICIO. **Verbete Aliagem**. Disponível em: https://www.dicio.com.br/aliagem/. Acesso em: 01 mar. 2019.

DICIONÁRIO MICHAELLIS DIGITAL. **Verbete Crítica**. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/crítica/. Acesso em: 10 dez. 2018.

DILTHEY, Wilhelm. **A Construção do Mundo histórico nas Ciências Humanas.** São Paulo: Unesp, 2010.

DOTTA, L. T. **Representações Sociais do Ser Professor.** Campinas-SP: Alínea, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar.** 4. ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Rede e-Tec Brasil, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Revista Educ. Soc**., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299. Acesso em: 03 jun. 2020.

DUQUE, João. Do Sentimento de Si ao Sentimento do Outro**. Revista Theologica**. 2ª série, n. 46, v. 1, 2011. Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga. pp.15-29.

Eleições 2018 – Resultados Eleições 2018 para Presidente. Disponível em: https://www.eleicoes2018.com/. Acesso em: 29 out. 2018.

Esclarecimentos sobre Informações Falsas veiculadas nas Eleições 2018. Disponível em: http://www.tse.jus.br/hotsites/esclarecimentos-informacoes-falsas-eleicoes-2018/. Acesso em: 29 out. 2018.

EUA: ameaça de ataque nuclear da Coreia do Norte aumenta. Disponível em: https://oglobo.globo.com/mundo/eua-ameaca-de-ataque-nuclear-da-coreia-do-norte-aumenta-22005692. Acesso em: 15 jun. 2018.

Êxodo venezuelano: onde estão esses 7% de venezuelanos forçados a fugir? Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/26/internacional/1535307553_501641.html. Acesso em: 10 ago. 2018.

FASSIN, Didier; LÉZÉ, Samuel (Org.). **A questão moral:** uma antologia crítica. Tradução de Lara Christina de Malimpensa. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

FERRY, Jean-Marc. **Filosofia da Comunicação.** Da antinomia da verdade à fundação última da razão. Justiça política e democracia procedimental. Tradução de Márcio Anatole de Souza Romeiro. São Paul, Paulus, 2007. (Coleção Filosófica).

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Positivismo deu origem a lema.** Da redação, em 16 de maio de 1994. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/16/brasil/17.html. Acesso em: 10 jan. 2018.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **O Poder Psiquiátrico.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O Corpo Utópico, as Heterotopias.** São Paulo: Edições n-1, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade e Política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A Pedagogia como Ciência da Educação.** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas Pedagógicas nas Múltiplas Redes Educativas. *In:* LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de Pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 169-188.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática Pedagógica e Docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, dez./2016, vol. 97, n.247, pp. 534-551. ISSN: 2176-6681.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. Tradução de Márcia Prates. *In*: SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje:** novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora UnB, 2001. pp. 245-282.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **¿Redistribución o Reconocimiento?** Un debate político-filosófico. Tradução de Pablo Manzano. Fundación Paideia Galiza. Madrid: Morata, 2006.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova** [on line]. 2007, n. 70. pp. 101-138. São Paulo. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ln/n70/a06n70.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

FRASER, Nancy. **O Feminismo, o Capitalismo e a Astúcia da História.** Mediações, Londrina, v. 14, n. 2, pp. 11-33, jul./dez. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Barbara. **A Teoria Crítica:** ontem e hoje. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. *In:* **Revista Educar Mais.** Editorial. v. 4, n. 1, pp. 1-3. 2020. Disponível em: http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1711/1328. Acesso em: 03 jun. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista Ideação.** Centro de Educação e Letras da Unioeste/*Campus* de Foz do Iguaçu. v. 10, n. 1. pp. 41-62. 2008. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188. Acesso em: 08 jun. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "Sem" Partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ-Laboratório de Políticas Públicas (LPP), 2017.

FUHRMANN, Nadia. **Luta por Reconhecimento:** reflexões sobre a teoria de Axel Honneth e as origens dos conflitos sociais. **Barbaroi** [online]. 2013, n.38. pp. 79-96. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-65782013000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2020. ISSN: 0104-6578.

FUNDAÇÃO BHAGAVAN SRI SATHYA SAI BABA DO BRASIL. **O Fluir da Canção do Senhor – Gita Vahini:** A interpretação da Bhagavad-Gita por Sai Baba. Tradução de Professor Hermógenes. São Paulo: Zian, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método.** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997. (Coleção Pensamento Humano). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2442370/mod_resource/content/1/VerdadeEM%C3%A9todo.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político Pedagógico da Escola – fundamentos para sua realização. *In*: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (Org.). **Autonomia da Escola –** principio e proposta. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. pp. 33-41.

GALLO, Sílvio. Filosofia: construindo os caminhos do ensinar e aprender. *In*: MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes (Org.). **Filosofia:** caminhos do ensinar e aprender. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. pp.11-22.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente** - A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GEUSS, Raymond. Antropologia filosófica e crítica social. *In:* **Reificação.** Um estudo de teoria do reconhecimento. Traduzido por Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2018. pp. 163-176.

GIANNOTTI, José Arthur. "Por que filósofo?". *In*: **Estudos CEBRAP**, n. 15. São Paulo: Cebrap, jan./fev./mar. 1976. pp. 144-148. Disponível em: http://professor.ufabc.edu.br/~la.salvia/wp-content/uploads/2016/03/por_que_filosofo.pdf. Acesso em: 12 mar. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas S.A., 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2007.

GIL, Marta (Coord.). **Educação Inclusiva:** O que o professor tem a ver com isso? Rede Saci. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLOBAL Trends - Forced Displacement in 2017. Disponível em: https://www.unhcr.org/5b27be547#_ga=2.98853982.1324496420.1544033860-488205436.1541381604&_gac=1.8137478.1544033860.EAIaIQobChMI3b35_6aJ3wIViQ6RCh2TyQdvEAAYASAAEgLDd_D_BwE. Acesso em: 10 set. 2018.

GOERGEN, Pedro. Educação e Valores no Mundo Contemporâneo. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 92, v. 26, pp. 983-1011, Especial - Out. 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir:** corporeidade e educação. 11. ed. Campinas: Papirus, 1994.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Construção da Identidade Moral e Práticas Educativas.** Campinas: Papirus, 2015.

GOTTI, Marlene de Oliveira. Educação Inclusiva**:** Avanços na Educação de Alunos Surdos. Inclusão. **Revista de Educação Especial.** 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/revistainclusao2.txt. Acesso em: 03 abr. 2015.

GOUVEIA, Homero Chiabara. 2010. **Breves considerações filosóficas sobre a ideia de deveres fundamentais no pensamento jurídico ocidental.** Disponível em: http://www.revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/2878/2090. Acesso em: 18 fev. 2018.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Relatório Mundial sobre a Deficiência.** Tradução de Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=E12C32D7F42479D4D1DF62482B61A305?sequence=4. Acesso em: 05 jan. 2020.

GRUESO, Delfin. Teoría Crítica, Justicia y Metafilosofía: la validación de la filosofía política en Nancy Fraser y Axel Honneth. **Eidos**, n. 16, 2012. pp. 70-98. ISSN: 2011-7477. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-88572012000100004. Acesso em: 10 out. 2018.

GUEDES, Lívia Couto. **Barreiras Atitudinais nas Instituições de Ensino Superior:** questão de educação e empregabilidade. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2007.

GUEDES, Lívia Couto. Os usos pedagógicos da audiodescrição: uma tecnologia assistiva a serviço da inclusão social. *In*: **Revista Nacional de Tecnologia Assistiva.** n. 3, jul-2010. pp. 10-16. ISSN: 2176-6525.

GOERGEN, Pedro. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, pp. 737-762, out. 2007. ISSN: 0101-7330. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 jun. 2020.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, set./dez, 2008. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643455. Acesso em: 20 nov. 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento Pós-metafísico:** estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo 2**: sobre a crítica da razão funcionalista. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **A Inclusão do Outro:** estudos de teoria política. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HADJI, Charles. **Avaliação, regras do jogo:** das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1995.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito.** Parte II. Tradução de Paulo Meneses - Colaboração de José Nogueira Machado, SJ. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção O que você precisa saber sobre).

HERMANN, Nadja. A razão, a Teoria Crítica e a educação. *In:* PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação:** a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes; São Carlos-SP: EDUFSCar, 2007. pp. 83-101. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

HERZOG, Benno; HERNÀNDEZ, Frances J. Axel Honneth e o Renascimento da Teoria Crítica. **Revista Ideação,** n. 36, jul./dez., 2017, pp. 101-120. Disponível em: periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/download/3150/2664. Acesso em: 10 jan. 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** Entrevista com Jussara Hoffmann. Texto editado. Disponível em: http://www.dn.senai.br/competencia/src/contextualizacao/celia%20-%20avaliacao%20Jussara%20Hoffmam.pdf. Acesso em: 08 mar. 2020.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOLOCAUST ENCYCOLPEDIA. **Documentando o número de vítimas do Holocausto e da perseguição nazista.** Disponível em: https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/documenting-numbers-of-victims-of-the-holocaust-and-nazi-persecution. Acesso em: 25 jan. 2019.

HONNETH, Axel. **Sofrimento de Indeterminação.** Uma reatualização da Filosofia do direito de Hegel. Tradução de Rúrion Soares Melo. São Paulo: Editora Singular - Esfera Pública, 2007.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009.

HONNETH, Axel. **La Sociedad del Desprecio.** Edição e tradução de Francesc J. Hernàndez y Benno Herzog. Fernandez Ciudad, S.L.: Editorial Trotta, 2011. (Colección Estructuras y Procesos – Serie Filosofía).

HONNETH, Axel. **O Direito da Liberdade.** Tradução de Saulo Krieger. São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins, 2015.

HONNETH, Axel. **As enfermidades da sociedade:** aproximação a um conceito quase impossível. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2015.4.22520. Acesso em: 20 out. 2018.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola:** artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HORKHEIMER, Marx. **Eclipse da Razão.** São Paulo: Centauro, 2002.

HORKHEIMER, Marx. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. *In*: HORKHEIMER, Max *et al*. **Textos escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1975. pp. 125-169. (Coleção Os Pensadores).

IVIC, Ivo. **Lev Semionovich Vygotsky.** Ministério da Educação. Fundação Joaquim Nabuco. Tradução de José Eustáquio Romão. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

JAPIASSU, Hilton. **O Mito da Neutralidade Científica**. Rio de Janeiro: lmago, 1975.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

JAPIASSU, Hilton. **O Sonho Transdisciplinar:** e as razões da filosofia. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

JAY, Martin **A Imaginação Dialética.** História da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais. 1923-1950. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão da Tradução de César Benjamin Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

JHERING, Rudolf von. **A luta pelo direito**. Tradução de Jeremy Lugros. São Paulo: Nilobook, 2013. (Coleção de Clássicos).

KAMMER, Marcos. Hegel. **Humanidades em Foco - Revista de Ciência, Educação e Cultura. Filosofia.** ano 2, n. 2, mar./abr./maio, 2004. Disponível em: http://terra.cefetgo.br/cienciashumanas/humanidades_foco/anteriores/humanidades_2/html/filosofia_hegel.htm. Acesso em: 03 jan. 2019.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007. Disponível em: https://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2018/04/KANT-Immanuel.-Fundamenta%C3%A7%C3%A3o-da-metaf%C3%ADsica-dos-costumes.pdf. Acesso em: 16 set. 2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.41, p. 61-79, jul./set, 2011. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf. Acesso em: 22 mar. 2015.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. Augusto Comte e o "Positivismo" redescobertos. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, v. 17, n. 34. pp. 319-343, out, 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rsocp/v17n34/a21v17n34.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

LALANDE, A. **Vocabulário Técnico e Crítico de Filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia.** Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte-MG: UFMG, 1999.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo.** 2. ed. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEVY, Wilson. **Teoria Democrática e Reconhecimento.** Curitiba: Juruá, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública** – a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época). vol. 67.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: Pedagogia e Didática – O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e Formação de Professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2006. pp. 77-129.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de Pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. *In:* SOUZA, Olga Solange Herval (Org.). **Itinerários da Inclusão Escolar:** múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2008. pp. 23-32.

LIMA, Francisco José de; LIMA, Rosângela Aparecida Ferreira; GUEDES, Lívia Couto. Em Defesa da Áudio-descrição: contribuições da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. 2009. *In*: **Revista Brasileira de Tradução Visual** - RBTV, Edição Especial de Lançamento. Ano 1, v. 1, p. 1, dez-2009/mar-2010. ISSN: 2176-9656. n.p.

LIMA, Francisco José de; GUEDES, Lívia Couto; GUEDES, Marcelo Couto. Audiodescrição**:** uma orientação para uma prática sem barreiras atitudinais. *In*: **Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV).** Ano 1, v.2, mar./2010-jun./2010. n.p. ISSN: 2176-9656.

LIMA, José Aparecido; MENEZES, Anderson Alencar. Habermas: o agir comunicativo como novo horizonte em meio à educação contemporânea. *In*: **VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação**, 2016, Rio de Janeiro. Disponível em:

http://www.filoeduc.org/8cife/adm/trabalhos/diagramados/TR106.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

LOPES, L. F. Nova Concepção sobre Pessoas com Deficiência com base nos Direitos Humanos. *In:* LIMA, F., MENDONÇA, R. (Org.). **A Efetividade da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Editora Universitária da UFPE: Recife, 2013. pp. 27-56.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho.** Ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. (Org.). **Gestão escolar democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** sendas percorridas. 560f. Tese (Doutorado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNGARZO, Carlos. **O que é ciência.** São Paulo: Brasiliense, 1994. (Primeiros Passos).

MACHADO, L. A. O "Modelo de competências" e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. *In:* **Trabalho e Educação.** Belo Horizonte, n. 4, pp. 79-95, ago./dez. 1998.

MANZINI, E. J. A. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. *In*: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: Eduel, 2003. pp. 11-25.

MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Civitas.** v.11, n. 2, maio-ago.2011. Porto Alegre. pp. 238-258. Disponível em: http://www.ufjf.br/ppcir/files/2013/10/texto-1.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo:** razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia. Ijuí: Unijuí, 2005.

MATOS, Olgária Chain Féres. **Escola de Frankfurt:** luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

MATOS, Olgária Chain Féres. **Filosofia, a polifonia da razão.** Filosofia e educação. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

MATTOS, Patrícia Castro. **A Sociologia Política do Reconhecimento:** as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Annablume, 2006.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosacnaify, 2003.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Didática:** a aula como centro. São Paulo: FTD, 1997.

MELO, Rúrion Soares; NOBRE, Marcos. **A dimensão moral.** São Paulo: Folha de São Paulo, 2009 (Entrevista). Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2709200917.htm. Acesso em: 20 set. 2016.

MELO, Rúrion. Práxis social, trabalho e reconhecimento. O problema da reconstrução antropológica na teoria crítica. *In:* MELO, Rúrion (Org.). **A Teoria Crítica de Axel Honneth:** Reconhecimento, liberdade e justiça. São Paulo: Saraiva, 2013. pp.145-178.

MELO, Rúrion. Da teoria à práxis? Axel Honneth e as lutas por reconhecimento na teoria política contemporânea. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 15. setembro - dezembro de 2014, Brasília, pp. 17-36. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010333522014000300017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 nov. 2018.

MELO, Rúrion. Repensando o déficit sociológico da teoria crítica: de Honneth a Horkheimer. **Cadernos de Filosofia Alemã:** Crítica e Modernidade, 2017, n. 22, v. 2, pp. 63-76. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/138456. Acesso em: 02 fev. 2019.

MELO, Rúrion & WERLE, Denilson Luís. Um déficit político do liberalismo hegeliano? Reconhecimento e autonomia em Honneth. *In*: MELO, Rúrion (Org.). **A teoria crítica de Axel Honneth:** reconhecimento, liberdade e justiça. São Paulo: Saraiva, 2013. pp. 317-335.

MELO, Rúrion. **Dimensões Políticas do Reconhecimento e seus Limites.** Dissonância: Revista de Teoria Crítica, v. 2, n. especial, pp. 112-148, junho de 2018. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/teoriacritica/article/view/3211/2725. Acesso em: 02 out. 2018.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis: Vozes, 1991.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf. Acesso em: 27 mar. 2015.

MENEZES, Anderson de Alencar. **Habermas:** com Frankfurt e além de Frankfurt. Recife: Faculdade Salesiana do Nordeste, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Tradução de Marilena Chauí. *In:* CHAUÍ, Marilena (Org.). **Maurice Merleau-Ponty:** textos selecionados. São Paulo: Abril Cultural, 1984. pp.129-140.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MUÑOZ, Blanca. A teoria crítica frankfurtiana contemporânea. *In*: SOARES, Jorge Coelho (Org.). **Escola de Frankfurt:** inquietudes da razão e da emoção. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. pp.61-107.

MURPHY, Verity. **Estudo do Vaticano diz que Inquisição torturou e matou menos do que se pensava.** BBC Brasil. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/story/2004/06/printable/040616_vaticanoms.shtml. Acesso em: 18 jan. 2019.

NASSER, Eduardo. Nietzsche e a Busca pelo seu Leitor Ideal. *In:* **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, v.1, n. 35, pp.33-56. Dez, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-82422014000200033&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2019.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NOBRE, Marcos Severino; REPA, Luiz. **Honneth esquadrinha "*déficit* sociológico".** São Paulo: Folha de São Paulo, 2003 (Entrevista). Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u37729.shtml. Acesso em: 20 set. 2016.

NOBRE, Marcos Severino. Reconstrução em dois níveis: um aspecto do modelo crítico de Axel Honneth. *In*: MELO, Rúrion (Coord.). **A teoria crítica de Axel Honneth:** reconhecimento, liberdade e justiça. São Paulo: Saraiva, 2013. pp. 11-54.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. n.p. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

O êxodo rohingya. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/o-exodo-rohingya.ghtml. Acesso em: 23 mar. 2018.

Oito perguntas para entender o conflito entre israelenses e palestinos. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-42268607. Acesso em: 18 jun. 2018.

OLIMPIO, Leonel. Wittgenstein e a Certeza: um cético? Dossiê Ceticismo. **Revista Lampejo, Apoena – Grupo de Estudos Schopenhauer Nietzsche**, v. 5, n. 2, fev., 2017. Disponível em: http://revistalampejo.apoenafilosofia.org/?page_id=1262. Acesso em: 01 fev. 2019.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de (Org.). **Marcel Mauss:** Antropologia. Tradução de Regina Lúcia Moraes Morel, Denise Maldi Meirelles e Ivonne Toscano. São Paulo: Ática, 1979.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Projetos, Relatórios e Textos na Educação Básica:** como fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em: 16 out. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolução 45/91.** Assembleia Geral das Nações Unidas. 1990. Disponível em: http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/38. Acesso em: 10 abr. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Após oito anos de guerra na Síria, mais de 12 milhões permanecem deslocados.** 2019. Disponível em: https://nacoesunidas.org/apos-oito-anos-de-guerra-na-siria-mais-de-12-milhoes-permanecem-deslocados-video/. Acesso em: 05 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **A ONU e as Pessoas com Deficiência.** Disponível em: https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/. Acesso em: 5 jan. 2020.

PACHECO, Augusto José. **Currículo:** teoria e práxis. Portugal: Porto Editora, 2001.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa:** abordagem teórico-prática. 18. ed. Campinas: Papirus, 2016. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PANIAGO, Maria Cristina Soares. Keynesianismo, Neoliberalismo e os antecedentes da "crise" do Estado. *In*: MELO, Edivânia; PANIAGO, Maria Cristina Soares (Org.); ANDRADE, Mariana Alves de. **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. pp. 59-80.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão descolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PELOSI, Miryam Bonadiu; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. **Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar.** 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100010. Acesso em: 06 mar. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença:** uma introdução. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETHERBRIDGE, Danielle. **The Critical Theory of Axel Honneth.** Plymouth: Lexintgon Books, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.); LIBÂNEO, José Carlos; MAZZOTTI, Tarso Bonilla; NÓVOA, Antônio. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. pp. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e Formação de Professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 8-9, pp.77-96, ago, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1995000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2019.

PINZANI, Alessandro. Teoria crítica e justiça social. **Revista Civitas**, Porto Alegre v. 12, n. 1, pp. 88-106, jan.-abr. 2012. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/11149. Acesso em: 30 dez. 2018.

PIZZI, Jovino. **O conteúdo moral do agir comunicativo.** Uma análise sobre os limites do procedimentalismo. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

PIZZI, Jovino. **O Mundo da Vida.** Husserl e Habermas. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

PIZZI, Jovino. Ética do discurso: conteúdo moral e responsabilidade solidária. *In*: LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de; GÓMEZ, Maria Nélida Gonzalez de (Org). **Discursos Habermasianos.** Rio de Janeiro: IBICT, 2012. pp. 31-45.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.41/2. 2007. ISSN: 1681-5653. Disponível em: https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias139.htm. Acesso em: 07 mar. 2020. n.p.

PORTOCARRERO, Vera (Org.) **Filosofia, História e Sociologia das Ciências I:** abordagens contemporâneas [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. 272 p. Disponível em: http://books.scielo.org. Acesso em: 20 fev. 2019.

POSITIVISMO deu origem a lema. Folha de São Paulo: São Paulo, 1994. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/16/brasil/17.html. Acesso em: 12 mar. 2018.

PRIETO, Rosangela Gavioli. A Construção de Políticas Públicas de Educação para todos. *In*: MARINE, Simone; PALHARES, Marina Silveira. **Escola Inclusiva:** São Carlos: EDUFSCar, 2002. pp. 45-59.

PRIETO, Rosangela Gavioli. Formação de Professores para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e a Educação Especial. *In*: VIZIM, Marly; SILVA, Shirley (Org.). **Políticas Públicas:** educação, tecnologias e pessoas com deficiências. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. pp.125-152.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Cesar Augusto. **As faces da liberdade e a teoria do reconhecimento.** Curitiba: PUCPRess, 2016.

REPA, Luiz. Reconhecimento da Diferença na Teoria Crítica. *In*: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elizete M.; ROSSATTO, Noeli Dutra (Org.). **Diferença, Cultura e Educação.** Porto Alegre: Sulina, 2010. pp. 17-34.

RIBEIRO, Elton Vitoriano. **Reconhecimento ético e virtudes.** São Paulo: Loyola, 2012. (Coleção Estudos Vazianos).

RIBEIRO, Lucas Mello Carvalho. Contrato Social e Direito Natural em Jean-Jacques Rousseau. 2017. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 58, n. 136, pp. 125-138, abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2017000100125. Acesso em: 10.mar.2018.

RICOEUR, Paul. **Percurso do Reconhecimento.** Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.

RICOEUR, Paul. **A Ideologia e a Utopia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROCHA, Cássio Bruno de Araujo. Sodomia e Gênero no Tribunal da Inquisição: amantes hétero e homoeróticos entre a masculinidade e a feminilidade na América Portuguesa – Séculos XVI e XVII. *In:* **XII Encontro Estadual de História – ANPUH/RS**, 2014, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo-RS. Disponível em: http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/anais/30/1405350178_ARQUIVO_ComunicacaoANPUHRS2014-Sodomiaegenero.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.** A escola comum inclusiva. Fascículo 1. Brasília: Seesp/MEC – Fortaleza: Secretaria de Educação Especial/Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: https://inclusaoja.com.br/2011/05/27/colecao-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-inclusao-escolar/. Acesso em: 06 mar. 2020.

ROSENFIELD, Cinara L.; SAAVEDRA, Giovani Agostini. **R**econhecimento, teoria crítica e sociedade: sobre desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios da sua aplicação no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 15, no 33, maio/ago. 2013, pp. 14-54.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Teoria Crítica e Psicanálise.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

ROUANET, Sérgio Paulo. Adorno e a crise da barbárie: um olhar psicanalítico. *In*: SOARES, Jorge Coelho (Org.). **Escola de Frankfurt:** inquietudes da razão e da emoção. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. pp.11-23.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e Paradigmas de Gestão. **Eccos Revista Científica.** UNINOVE, São Paulo, v. 6, n. 1, pp. 25-42. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=366&path%5B%5D=358. Acesso em: 05 jan. 2012.

SÁ, Carmen Silvia da Silva. **Currículo ativo e a constituição de identidades profissionais em um curso de licenciatura em química.** 2012. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SÁ, Carmen Silvia da Silva; SANTOS, Wildson Luiz Pereira. **Constituição de identidades em curso de licenciatura em química.** Revista Brasileira de Educação. v. 22, n. 69, abr.-jun., 2017. pp. 315-338. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0315.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In:* SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. pp. 16-35.

SANTANA, Zionel; SANTANA, Terezinha Rizhartz. A guinada da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem. In: Correia, A.; Melo, R. P. de; Moura, M. C. B. de. (Org). **Marxismo e Teoria Crítica.** São Paulo: Anpof, 2017. pp. 265-282. (Coleção XVII Encontro Anpof).

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. **Gestão Democrática da Escola:** bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT05-2114--Int.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS NETO, Artur Bispo. Contradição e Alienação em Hegel e Brecht. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 10, 2011. pp. 66-80.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais:** uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. edição revista, atualizada e ampliada. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SARMENTO, Daniel. **Dignidade da Pessoa Humana:** conteúdo, trajetórias e metodologia, Belo Horizonte: Fórum, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. (Coleção Inclusão).

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nomenclatura na área da surdez.** 2002. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Nomenclatura_na_area_da_surdez.pdf. Acesso em: 07 mar. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão no Lazer e Turismo:** em busca da qualidade de vida. São Paulo: Áurea, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada Sobre Nós, Sem Nós: da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16. Disponível em: https://claudiovereza.files.wordpress.com/2011/06/partes-1-e-2-nada-sobre-nos-sem-nos-da-integracao-a-inclusao-2007r.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As escolas inclusivas na opinião mundial.** Disponível em: http://www.entreamigos.com.br/sites/default/files/textos/As%20Escolas%20Inclusivas%20na%20Opinião%20Mundial.pdf. Acesso em: 12 mar. 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Vida independente e inclusão na comunidade.** 2008. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/vidaindependente. Acesso em: 11 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo).

SCHLEIERMACHER, Friedrich. **Hermenêutica e Crítica**. Ijuí: Unijuí, 2005.

SCHMIDT, Lawrence K. **Hermenêutica.** Tradução de Fábio Ribeiro. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Série Pensamento Moderno).

SCHMIDT AM BUSCH, Hans-Cristoph. **La Reconnaissance comme príncipe de la Théorie Critique.** Alain Patrick Olivier (Trad.). Lyon: ENS Éditions, 2015.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEARLE, John. O que é a Linguagem: algumas observações preliminares. *In*: TSOHATZIDIS, Savas L. (Org.). **A Filosofia da Linguagem de John Searle:** força, significação e mente. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Juremir Machado. Apresentação. *In*: SCROFERNEKER, Cleusa Maria Andrade (Org.). **O diálogo possível:** comunicação organizacional e paradigma da complexidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Distribuição de Conhecimento Escolar e Reprodução Social.** Educação e Realidade, Porto Alegre, n. 13, v.1: 3-16, jan./jun. 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. *In:* PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação:** a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes; São Carlos-SP: EDUFSCar, 2007. pp. 7-10. (Ciências Sociais da Educação).

SILVA NETO, Manoel Jorge e. **Curso de Direito Constitucional.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. **Função Social da Escola e Organização do Trabalho Pedagógico.** Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000100008&script=sci_arttext. Acesso em: 23 nov. 2019.

SILVINO, Alexandre Magno Dias. Epistemologia positivista: qual a sua influência hoje? **Psicologia: Ciência e Profissão.** Brasília, v. 27, n. 2, pp. 276-289, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2018.

SIMIM, Thiago Aguiar. Entre comunitaristas e liberais: a teoria da justiça de Axel Honneth. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, pp. 386-412, mar./2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662017000100386&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 19 jan. 2020.

SOARES, Jorge Coelho; MUÑOZ, Blanca. Esboço para um mundo melhor: Bloch e a responsabilidade da esperança. *In*: SOARES, Jorge Soares (Org.). **Escola de Frankfurt:** inquietudes da razão e da emoção. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. pp.181-195.

SOUZA, José Vieira; CORRÊA, Juliane. Projeto Pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. *In*: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da Escola:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp.47-75.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo:** a política do "nós" e "eles". Tradução de Bruno Alexander. Porto Alegre: L&PM, 2018.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-formação):** ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Disponível em:

http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf. Acesso em: 31 maio 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de Pesquisa.** Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

TAVARES, Fabiana. **Educação não inclusiva:** a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). Recife, 2012. 595f.: Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2012.

TONEGUTTI, Claudio Antônio. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica. 2016. n.p. Disponível em: http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 19 jan. 2020.

UNESCO. **Educação** - Um tesouro a descobrir. 7. ed. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, Cortez: 2012.

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS (Unicamp/SP). Glossário Digital, **Verbete Jusnaturalismo**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_jusnaturalismo.htm#_ftnref1. Acesso em: 17 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (Ufal). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura.** 2018. Disponível em: http://www.ufal.edu.br/arapiraca/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico/ppc-pedagogia-2018/view. Acesso em: 10 jun.2020.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA, Davis *Campus*. **LGBTQIA Resource Center Glossary.** Disponível em: https://lgbtqia.ucdavis.edu/educated/glossary. Acesso em: 05 nov. 2018.

VANALI, Ana Crhistina. Repercussões contemporâneas da Teoria Crítica: o debate entre Nancy Fraser e Axel Honneth sobre redistribuição e reconhecimento. **Revista Vernáculo**, v. 2, pp. 226-273, 2015. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/36400/25643. Acesso em: 15 fev. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Repensando a Didática.** São Paulo: Papirus, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e RESENDE, L. M. G. (Org.). **Escola:** espaço do projeto político Pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marilia (Org.). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico.** São Paulo: Papirus, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche; PENIN, S. T. S. Refletindo sobre a função social da escola. *In*: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da Escola:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp.13-45.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. *In*: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Org.). **Gestão escolar democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. pp. 27-42.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – função social, gestão e política educacional. *In:* FERREIRA, Natura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Org.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed., v. 1. São Paulo: Cortez, 2006. pp. 129-145.

VOIROL, Olivier. Teoria Crítica e Pesquisa Social: da dialética à reconstrução. Tradução de Bruno Simões. **Dossiê Teoria Crítica.** Novos Estudos, Cebrap, 93, jul./2012. pp.81-99. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/nec/n93/n93a07.pdf. Acesso em: 16 set. 2018.

WERNECK, Claudia. Filhos reais ou virtuais? **Construir Notícias.** Matérias Especiais. Edição 16. n.p. Disponível em: https://www.construirnoticias.com.br/filhos-reais-ou-virtuais/. Acesso em: 05 jan. 2020.

WERNECK, Claudia. **Sociedade Inclusiva:** quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

WERNECK, Claudia. **Manual sobre Desenvolvimento Inclusivo para a Mídia e Profissionais de Comunicação.** Rio de Janeiro: WVA Editora, 2005.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Da Certeza.** Lisboa: Edições 70, 1969.

WOLCOTT, H. **Transforming Qualitative Data:** description, analysis and interpretation. London: Sage Publication, 1994.

ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores:** Ideias e Práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZURN, Christopher F. Recognition, Redistribution, and Democracy: dilemas os Honneth's Critical Social Theory. mar./2005. **European Journey of Philosophy.** n.p. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.0966-8373.2005.00223.x. Acesso em: 10 out. 2018.

APÊNDICE A – Síntese da cronologia apresentada por Freitag (1994)

*

1922 – Semana de estudos marxistas na Turíngia na qual participaram, entre outros, Felix Weil (seu idealizador e organizador), os marxistas Karl Korsch, Georg Lukács, Friedrich Pollock e Karl August Wittfogel.

1923 – Criação oficial do *Institut fuer Sozialforschung* (Instituto de Pesquisa Social), na cidade de Frankfurt, Alemanha.

1924 – Início da vinculação do Instituto, com prédio próprio, à Universidade de Frankfurt.

1925 – Publicação pelo Instituto da obra *A Origem do Drama Barroco*, de Walter Benjamin

1927 - Carl Gruenberg, primeiro Diretor do Instituto se afasta do cargo, no qual permanece simbolicamente até a nomeação de Max Horkheimer, cuja indicação foi feita por Friedrich Pollock - contato de Felix Weil (fundador e financiador do Instituto – graças às quantias enviadas pelo pai, um especulador de trigo alemão emigrante na Argentina).

1930 – Max Horkheimer assume a Direção do Instituto, a cátedra de Filosofia Social na Universidade de Frankfurt e a edição da *Zeitschrift fuer Sozialforschung* (Revista de Pesquisa Social), na qual a produção intelectual do Instituto passou a ser publicada.

1931 – Preocupado com o antissemitismo crescente na Alemanha e o movimento nazista encabeçado por Hitler, Horkheimer tem a ideia de criar filiais do Instituto em Genebra (Suíça), Londres (Inglaterra) e Paris (França);
Transferência da *Revista* para Paris.

1932 – Lançamento da primeira edição da *Revista* na qual foi publicado, entre outros, um importante artigo de Adorno intitulado *Sobre a situação social da música*.

1933 – Decretado pelo governo nazista o fechamento do Instituto em Frankfurt, "por suas atividades hostis ao Estado". Transferência efetiva do Instituto para Genebra (Suíça), onde passou a funcionar sob o nome de *Societé Internationale de Recherches Sociales*.
No período de emigração, o Instituto concedeu mais de cinquenta bolsas de estudo e pesquisa a intelectuais e judeus perseguidos pelo nazismo na Europa.

1934 - Horkheimer negocia a transferência do Instituto para Nova York, nos Estados Unidos da América, onde passou a funcionar sob o nome de *International Institute of Social Research*, vinculado à Universidade de Columbia, porém mantendo sua autonomia financeira graças ao "especulador de grãos da Argentina", pai de Felix Weil.

1935 – Publicação em francês do polêmico artigo *Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, de Walter BenjamIn

1936 – Publicação de *Studien zu Autoritaet und Familie* (Estudos sobre Autoridade e Família) sob a coordenação geral de Horkheimer e Fromm, no Instituto em Paris.
No lançamento da 6ª edição da *Revista*, publicação em alemão de "Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica" por W. Benjamim.

1937 – Publicação do ensaio "Teoria crítica e teoria tradicional" por Horkheimer, e "Caráter afirmativo a cultura" por Herbert Marcuse.

1940 – Horkheimer e Adorno se transferem para a Califórnia, onde se encontram com Thomas Mann, Berthold Brecht e outros intelectuais alemães e judeus refugiados.

1941 – Lançamento do último número da *Revista*, cuja edição, pela primeira vez, foi publicada em inglês;
Publicação do ensaio "Arte e a cultura de massa" por Horkheimer.

1942 – Horkheimer publica na *Zeitschrift* um pós-escrito do ensaio "Teoria crítica e teoria tradicional", tema cuja discussão ainda não havia se esgotado.

1943 – Walter Benjamim, um dos intelectuais que viveu em Paris entre 1933 e 1938 custeado por uma das bolsas de estudo do Instituto, cometeu suicídio. Ele havia sido preso e recolhido a um campo de concentração pelo governo de Vichy e, apesar de ter conseguido liberação graças à intervenção de Horkheimer, foi preso por um agente de polícia na fronteira espanhola, ao tentar fugir pela França e Espanha.

1945 – Maurice Halbwachs, também ex-bolsista do Instituto preso pelo governo nazista, foi morto nas câmaras de gás no campo de concentração em Buchenwald.

1946 – Horkheimer recebeu convite da municipalidade de Frankfurt para retornar a essa cidade com os membros do Instituto que quisessem acompanhá-lo.

1947 – Publicação da importante coletânea de ensaios *A Dialética do Esclarecimento*, escrita em colaboração por Horkheimer e Adorno.
Lançamento de *Eclipse da Razão* por Horkheimer;
Publicação do ensaio "Indústria cultural, Iluminismo como sedução das massas" por Horkheimer e Adorno.

1948 – Horkheimer decide viajar para a Alemanha liberada do nazismo, mas derrotada e destruída, a fim de negociar os termos de sua volta, sendo surpreendido com uma recepção calorosa que o levou a concordar com a transferência do Instituto para Frankfurt.

1950 – Publicação da obra coletiva *The Authoritarian Personality* (A Personalidade Autoritária), que teve como autores cientistas americanos e alemães, dentre os quais se destacam Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson, Sanford e Morrow;
Efetivação da transferência do Instituto para Frankfurt, Alemanha – Horkheimer e Adorno são nomeados professores catedráticos do Departamento de Filosofia da Universidade Johann Wolfgang Goethe, onde trabalharam simultaneamente como pesquisadores.
Publicação de *Minima Moralia* por Adorno.

1961 – Os jovens filósofos Habermas e Friedeburg, auxiliados por Oehler e Weltz, publicaram o estudo *Student und Politik (Estudante e Política)*, realizado a partir do final da década de 1950 junto a estudantes universitários de Frankfurt e Berlim, e que seguiu as trilhas dos dois estudos anteriores, *Studien ueber Auroritaet und Familie* e *The Authoritarian Personality*.
Publicação do ensaio *Sobre a Lógica das Ciências Sociais* por Karl Popper;
Destaque para a disputa em torno do positivismo e da dialética, travada entre Popper e Adorno.

1962 – Realização do 15º Encontro de Sociólogos em Heidelberg no qual Marcuse apresenta o texto intitulado *Industrialização e capitalismo na obra de Weber, no qual analisa as relações entre razão instrumental e dominação capitalista*;
Publicação de *Structurwandel der Oeffentlichkeit (As Mudanças Estruturais do Espaço Público),* tese de livre-docência de Habermas.

1964 – Publicação de *A Ideologia da Sociedade Industrial* por Herbert Marcuse.

1966 – O protesto do movimento estudantil alemão *Sozialistischer Studentenbund* – SDS, formado por jovens de uma geração não conformista -, que eclodiu nos grandes centros universitários de todas as cidades alemães e europeias contra as estruturas autoritárias da universidade e da sociedade alemã, começou a mobilizar centros como Berlim, Frankfurt e Heidelberg. Dentre os seus expoentes, destacaram-se os irmãos Wolff (que morreriam em um desastre de automóvel), os irmãos Eszenberger, Rudi Dutschke e Cohn-Bendit (original de Hessen), mas que liderara o movimento de maio de 1968 em Paris, até a sua expulsão da França.
Publicação de *Dialética Negativa por Adorno.*

1967 – Horkheimer se aposentou e rumou para a Suíça, influenciado pela nociva incorporação da "teoria crítica" ao movimento estudantil - que mais se assemelhava a um movimento de guerrilha -, o que gerou incompreensões de ambas as partes, frankfurtianos e estudantes. Adorno assumiu integralmente a direção do Instituto.

1968 – Publicação em dois volumes da reedição de "Teoria Tradicional e Teoria Crítica", agora na versão alemã, sob o título de *Teoria Crítica*;
Publicação da reedição da obra "Eclipse da Razão", também na versão alemã, sob o título *Crítica à Razão Instrumental*;
Publicação de *Technik und Wissenschaft als Ideologie (Técnica e Ciência como Ideologia)* por Jürgen Habermas.

1969 – Horkheimer encerrou suas atividades como professor catedrático do Departamento de Filosofia da Universidade Johann Wolfgang Goethe. Falecimento de Adorno.

1970 – Horkheimer faz duas palestras a partir do ensaio "Teoria Crítica, ontem e hoje", nas quais confrontou suas ideias do início de sua atuação como diretor do Instituto com o momento em que já se encontrava aposentado e fora de Frankfurt. Nessas conferências, Horkheimer se aproximou da teologia e revalorizou a religião, temáticas ausentes em suas reflexões iniciais;
Publicação de *Teoria Estética*, de Adorno.

1971 – Habermas se retirou para Starnberg, onde trabalhou até 1983 no Instituto Max Planck, que se propunha a estudar as condições de vida do homem na civilização técnica-industrial. Sua saída do Instituto de Pesquisa Social teve a ver com a não aceitação da forma de manifestação do protesto realizada pelo movimento estudantil liderado por Dutschke, que, segundo Habermas, representava um "fascismo de esquerda". Dentre as ações dos estudantes, houve ameaça de invasão ao Instituto, de depredação de prédios e biblioteca, situação que, no passado, levou Adorno a chamar a polícia.
1972 – Falecimento de Horkheimer.
Publicação da obra conjunta de Habermas e Luhmann, *Teoria da Sociedade ou Tecnologia Social*;

1973 – Publicação de *Problemas de Legitimação do Capitalismo Tardio* por Habermas, obra na qual o autor desenvolve a sua nova *teria da crise*;
Publicação de *A imaginação dialética* por Martin Jay.

1976 – Publicação de *Origem e Significado da Escola de Frankfurt* por Phill Slater.

1977 – Publicação de *A origem das dialéticas negativas* por Suzan Buck-Morss.

1978 - Publicação em português, pela Tempo Brasileiro, do ensaio de Popper *Sobre a Lógica das Ciências Sociais*, inicialmente lançado em 1961.

1979 – Publicação da coletânea de dois volumes intitulada *Stichworte zur "Geistigen Situation der Zeit" (Apontamentos sobre a Situação Espiritual do Nosso Tempo)*, que foi organizada por Habermas e que continha 32 ensaios em torno de dois temas centrais, "Nação e República" e "Cultura e Política" (destaque para alguns dos ensaístas: H. Platschek, K. H.Bohrer, P. Buerger, E. Runge e H. Vormweg).

1980 – Falecimento de Herbert Marcuse, que havia permanecido nos Estados Unidos nos últimos anos e assumido uma cátedra na Universidade de Brandeis, na Califórnia.

1981 – Publicação de *Theorie des Kommunikativen Handelns* (Teoria da Ação Comunicativa), em dois volumes, por Jürgen Habermas.
Nesta obra é proposta uma mudança de paradigma que substitui a filosofia da consciência, defendida por Horkheimer e Adorno, por uma teoria da intersubjetividade comunicativa;
Publicação de *A Filosofia Política da Escola de Frankfurt* por George Friedmann.

1982 – Após Rolf Tiedemann conseguir a proeza de reconstituir, na íntegra, o *Passegenwerk* de Benjamin - obra considerada impublicável por Adorno, dado ao seu caráter fragmentário -, Rouanet conseguiu fazer uma interpretação do trabalho de dois volumes para o leitor brasileiro;
Publicação da coletânea *Sozialforschung als Kritik*¸ organizada por W. Bonss e Axel Honneth, cujo subtítulo sugestivo é "sobre o potencial sociológico da teoria crítica".

1983 – Realização da *Conferência sobre Adorno* que deu origem, posteriormente, à publicação da coletânea *Adorno-Konferenz*, organizada por Ludwig von Friedbeurg e Habermas, e contou, ainda, com a contribuição de Carl Dahlhaus, Peter Buerger, Ruediger Bubner, Ullrich Oevermann e outros;
Publicação da obra *Zur Kritik der zynischen Vernunft*, na qual Peter Sloterdjik trata, em dois volumes, da *razão cínica* e faz alusão à *Crítica da Razão Pura* de Immanuel Kant (1783).

1984 - Publicação de *Mudanças Estruturais do Estado Capitalista* por Clauss Offe;
Publicação de *A Escola de Frankfurt* por Tom Bottomore.

1985 – Publicação de *Zur Dialektik der Moderne und Postmoderne (Dialética do modernismo e pós-modernismo)* por A. Welmmer;
Publicação de *O Discurso Filosófico da Modernidade* e *Nova Intransparência* por Habermas;
Publicação de *O Monstro. Contornos de uma filosofia da fuga humana* por Ulrich Horstmann.

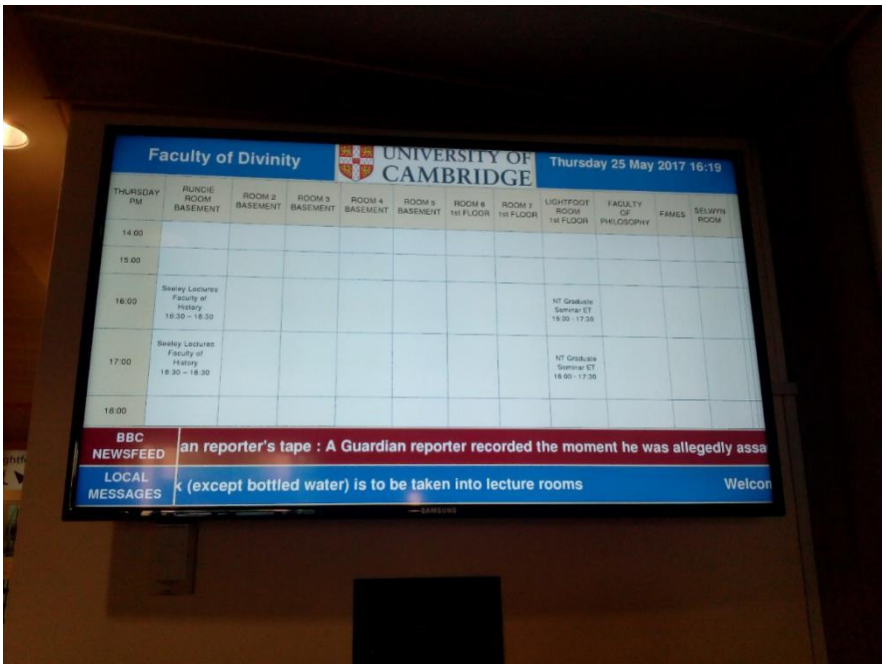
1986 – Publicação de *Marxismo Ocidental* por José Guilherme Merquior.

APÊNDICE B – Registros fotográficos pessoais[215] do evento *The John Robert Seeley Lectures*, realizado nas noites dos dias 16, 18, 23 e 25 de maio de 2017, promovido pelo *Cambridge Centre for Political Thought*, da Faculdade de História da Universidade de Cambridge, Inglaterra.

Imagens 8, 9 e 10 - Participação do Prof. Dr. Axel Honneth no evento *The John Robert Seeley Lectures 2017*, Universidade de Cambridge, Inglaterra.

[215] As imagens 8, 9, 10 e 11 pertencem ao acervo pessoal da autora e foram registradas em maio de 2017 durante o evento *The John Robert Seeley Lectures*, realizado na Universidade de Cambridge, Inglaterra.

Imagem 11 - Painel digital instalado no *hall* da Faculty of Divinity – Universidade de Cambridge, anunciando uma das quatro datas em que ocorreu o evento *The John Robert Seeley Lectures*, em 25 de maio de 2017.



APÊNDICE C – Roteiro de entrevista apresentado ao Prof. Dr. Axel Honneth no dia 24 de maio de 2017, em Cambridge, Inglaterra.

Dear Prof. Honneth

In my doctorate research, I start from the notion that there is a group which is socially neglected in Brazil as well as around the world, about which there are solid registers, especially in the field of education.

This lack of recognition is widely known and is currently being registered in several international documents (about which agreements and treatises Brazil is a member), as well as in national documents; these, by their turn, have generated internal laws intending to assure, in formal education, that people with disability may have guaranteed their rights concerning the access and permanence in regular school, being recognized and respected in the form of equity and social justice. These signals of social recognition have been attained by their inherent condition of citizenship.

The paradigm of Social Inclusion is, however, a controversial theme in the country and there are divergent opinions about the true role/duty of formal school relating to the right of education to those with disability in school age. The most complete law until then, which has a clearer defense about Social Inclusion of people with disability, is from 2015 (Law Nº 13.146/2015 – Brazilian Law of Inclusion or Statute of the Disabled Person).

By one side, schools that offer formal education and are maintained by the State (regular Public Schools) find themselves affected by legal dispositions that indicate the need of educational inclusion of, at least, part of the disabled people – I say part because there are contradictions as to what to do when one faces students bringing deeper severity in the expressions of their disabilities. These, in their great majority, still use to be sent for clinical attendance, on the basis of medical model of disability (opposite, then, to the social model about which the paradigm of Social Inclusion is based).

The fact, in short, is that the discussion about the actions of the school (which in its turn seems to represent, in Brazil, just the label and the Project of the State), and it is affected by the discourse and by the legal dispositions that promote Social Inclusion of disabled people; and this leads to the consequences. From these statements:

During my master (2005-2007), I dedicated myself to defend the hypothesis that, among the several barriers found in society against disabled people, detected in various social levels (and the Right is simply one of these spheres, characterized by normo-juridical expression. For example, when a country does not create mechanisms to make the laws effective to effectively defend respect and social justice), the Attitudinal Barriers, abstract for those who practice them and consistent for their victims, are the great villains which cause the other social barriers practiced against people with disability. I am experiencing this specific example, but the set of attitudinal barriers apply to other vulnerable groups.

1. How does the question of recognition, here understood as pertaining to the inclusive discourse, affects/transforms the action and function of schools? What to say about forming teachers? How can this new grammar influence universities that form teachers which, in due turn will act upon these schools?

After the study, which was referred to one publication at the University of Kentucky – as in Brazil there was no study about this theme at the time, and the term Attitudinal Barrier

was not yet present in official documents – I myself could identify the existence of more than 20 (twenty) Standards of Negative Behaviours being practiced against people with disabilities investigated in my studies. Among these standards or attitudinal barriers, I stand out: fear, negation, perception of low self evaluation, generalization, belief in Intellectual Incapacity, belief in inferiority, attitude of segregation or exclusion, comparison, compensation, qualification of disability, etc. These standards were repeated in different contexts and were not objectively perceived by those who practiced them, though they caused concrete damages to their victims.

Now, in the doctorate, I try to transcend the mere identification of attitudinal barriers to be able to reflect on the existence of these such barriers, on the possible relation, maybe, to the negative equivalents generated by the lack of effectivations of the Standards of Intersubjective Recognition, especially beyond the sphere of Right.

That is, I am trying to make an intimate approach (a parallel) between what you call in your work as **Struggle for Recognition: A moral Grammar on Social Conflicts** as being the **"Negative Equivalents of Intersubjective Recognition",** that are**: Ill-treating and Violation (contrary to Love), deprivation of Rights (Contrary to Rights) and Moral Degradation and Injury** (contrary to solidarity/Ethnicity), with the expression of Attitudinal Barriers and the consequent prejudice to the discussion of Inclusion. But this implies, in my view, in visualizing a repertoire of values...

2. If the struggle for recognition requires the construction of a New Moral Grammar, a New Semantics, Language (which are the three standards of intersubjective recognition),

what would be then the axiological substance contained in this new Moral Grammar?

3. And why qualify this grammar as moral? Wouldn't this reduce the notion of ethnicity, applied for example to the third standard of intersubjective recognition (solidarity)? Does Moral reduce the concept of Ethics? What is then the relation between Moral and Ethics? And still: as there is a rupture between Right and Moral, how does morality affect recognition?

4. If the question involving equality, the levelling of opportunities, social justice, etc., is only a part of the question about intersubjective recognition, and this assumes a much deeper dimension, what is deepened from this discussion is the notion of value related to the standards of recognition?

5. As your work points to the realization of the dimension of the other person, can we say that this dimension involves sensitivity? Then, which would be the role of phenomenology in your work? I mean, the phenomenology of relations?

6. Considering ethical dimension (Ethnicity) as also an axiological dimension, it seems to me that discussing recognition is crucial and nuclear for education. So, may I consider that there is a set of ethical values which, when conjugated for the purpose of promoting the three standards of intersubjective recognition, would lead me to visualize an alternative way to try to advance, even intellectually, for solving the problem of attitudinal barriers in current practice against disabled people and the social inclusion through formal education?

Thank you very much!

Lívia Couto Guedes.
Cambridge, UK, 24 may 2017.

Imagem 12 - Registro fotográfico da entrevista pessoal concedida pelo Prof. Dr. Axel Honneth em 24 de maio de 2017, em frente ao *King's College* - Universidade de Cambridge, na cidade de Cambridge, Inglaterra.

Fonte: Arquivo pessoal.

APÊNDICE D – Tradução da entrevista, realizada por meio de roteiro, com o Prof. Dr. Axel Honneth, no dia 24 de maio de 2017, em Cambridge, Inglaterra.

Lívia - Caro Prof. Honneth,

Em minha pesquisa de doutorado, eu parto da noção de que existe um grupo marginalizado no Brasil, e no mundo, sobre o qual pairam registros muito concretos da falta de reconhecimento social, sobretudo no campo da educação: o grupo de pessoas que apresentam algum tipo de **deficiência sensorial** (pessoas cegas, pessoas surdas e pessoas surdo-cegas), de **deficiência intelectual** (pessoas com síndromes, transtornos e estereotipias) ou de **deficiências múltiplas** (quando há a combinação de mais de uma deficiência).

Essa falta de reconhecimento é amplamente conhecida e vem sendo registrada em vários documentos internacionais (de cujos acordos e tratados o Brasil vem sendo um país signatário), e também em documentos nacionais; estes, por sua vez, geraram leis internas que visam garantir, no tocante à educação formal, que pessoas com deficiência tenham efetivados os seus direitos ao acesso e à permanência na escola regular, e serem reconhecidas e contempladas na forma da equidade e da justiça social - sendo estes sinais de reconhecimento social por sua condição de cidadania.

No entanto, esse paradigma da Inclusão Social é ainda um tema polêmico no país, e há opiniões divergentes sobre o verdadeiro papel/dever da escola formal em relação ao direito à educação do público com deficiência em idade escolar. A lei mais completa até então, e que faz uma defesa mais clara acerca da Inclusão Social de pessoas com deficiência, é de 2015 (Lei Nº. 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Por um lado, as escolas que ofertam educação formal e são mantidas pelo Estado (escolas públicas regulares) se veem afetadas pelas disposições legais que indicam a necessidade de inclusão educacional de, pelo menos, uma parcela das pessoas com deficiência – digo parcela porque ainda há contradições quanto ao que fazer diante de estudantes que apresentam maior severidade na expressão de suas deficiências. Estas, em sua grande maioria, ainda costumam ser encaminhadas para o atendimento clínico, baseado no modelo médico da deficiência (contrário, pois, ao modelo social sobre o qual se baseia o paradigma da Inclusão).

O fato é, em resumo, que a discussão sobre a atuação da escola (que no Brasil, por sua vez, parece apenas representar a manutenção do papel e do projeto do Estado), se vê afetada pelo discurso e pelos dispositivos legais que promovem a Inclusão Social das pessoas com deficiência; e isso resvala em consequências. Diante do exposto:

1. Como a questão do reconhecimento, aqui entendida como convergente do discurso inclusivo, pode afetar/transformar a ação e a função das escolas? E quanto à formação dos professores? Como essa nova gramática pode influenciar as universidades que formam os professores que, por sua vez, atuarão nas escolas?

Axel Honneth - Eu escrevi um artigo sobre educação e democracia pública, no qual estou argumentando e seguindo John Dewey em sua série sobre educação. Estou propondo que as escolas sejam instituições de cooperação, instituições onde defendo que em vez de insistirem mais nas realizações individuais, devem insistir nas realizações em grupo. Então, o que eu tomo como aprendizado é, em parte, sobre como cooperar, e isso vem acompanhado de um certo

desafio intelectual. Portanto, é mais sobre cooperação. Mas eu acredito que é melhor lhe enviar este artigo que está em inglês. Sim, eu acho!

Então, essa é uma pergunta muito interessante: o que significa reconhecimento em relação à escola?

É, em parte, sobre o tipo certo de treinamento [formação] para professores. Na Alemanha, em parte, acredito que não está funcionando [bem], que está indo pela direção errada. E, parcialmente, é sobre, exatamente, o que isso significa no que tange aos alunos, em reconhecê-los como pessoas que se tornarão cidadãos. O que significa tratá-los como sendo capazes de... [serem formados para atuar frente à "codificação"] de uma nação democrática. E isso significa algo ligado aos métodos e aos conteúdos de educação. Se for ligado aos métodos, como eu disse, está mais ligado ao estilo cooperativo, não ensinar muito um estilo, um estilo ligado às capacidades individuais. Mais as capacidades para a cooperação, capacidades cooperativas. E se for relacionado ao conteúdo, este é um tópico muito interessante!

Porque eu acho [que], pelos menos as nossas [escolas alemãs], estão indo, às vezes, pela direção errada no que concerne aos conteúdos. Elas não estão interessadas no conhecimento que os cidadãos precisam saber [adquirir] e menos ainda de que ele [aluno] ou ela [aluna] esteja preparado[a]. Porém, [as escolas estão] mais interessadas nas disciplinas técnicas que, geralmente, não são necessárias para tornar uma pessoa uma cidadã democrática.

Então, eu sigo John Dewey. Dewey propôs que temos que reestruturar os conteúdos de Educação e colocar outros conteúdos em primeiro plano. Citando, por exemplo: História, geografias, métodos sobre temas ou assuntos políticos, essas coisas... E colocar outros conteúdos, ao contrário, num *ranking* mais baixo, especialmente as habilidades técnicas: eu diria, algumas físicas, por exemplo. Portanto, parece que isso acarreta uma série de implicações se você começar com o estilo do reconhecimento.

Durante o mestrado (2005-2007), eu me dediquei a defender a hipótese de que, dentre as várias barreiras encontradas na sociedade contra as pessoas com deficiência, percebidas em várias esferas sociais (e o direito é apenas uma dessas esferas, de ordem normativo-jurídica, por exemplo, quando um país não promulga e/ou não cria mecanismos para efetivar leis que busquem defender efetivamente o respeito e a justiça sociais), as barreiras atitudinais, de ordem abstrata para quem as pratica e concreta para quem é vítima delas, são as grandes vilãs causadoras das demais barreiras sociais praticadas contra as pessoas com deficiência. Estou lidando com este exemplo específico, mas o repertório de barreiras atitudinais se aplica a outros grupos vulneráveis.

Após o estudo, que teve como referência uma publicação da Universidade de Kentucky - já que no Brasil não havia nenhum estudo sobre o tema na época, e o termo barreira atitudinal não aparecia ainda nos documentos oficiais -, eu pude identificar a existência de mais de 20 (vinte) padrões de comportamentos negativos sendo praticados contra as pessoas com deficiência investigadas em meu estudo. Dentre esses padrões ou barreiras atitudinais, destaco: medo, negação, percepção de menos-valia, generalização, crença na incapacidade intelectual, crença na inferioridade, atitude de segregação ou exclusão, comparação, compensação, adjetivação da deficiência etc. esses padrões se repetiram em diferentes contextos e não eram percebidos objetivamente por quem os praticava, mas causavam danos concretos para quem deles era vitimado.

Agora no doutorado, busco transcender a mera identificação das barreiras atitudinais para poder refletir sobre a existência dessas tais barreiras na relação possível, talvez, nos

equivalentes negativos gerados pela falta de efetivação dos padrões de reconhecimento intersubjetivo, especialmente para além da esfera do direito.

Ou seja, eu venho buscando fazer uma relação aproximativa (um paralelo) entre o que você denomina em sua obra *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* como sendo os "equivalentes negativos do reconhecimento intersubjetivo", a saber, *maus tratos e violação* (contrários ao amor), *privação de direitos* (contrária ao direito) e *degradação moral e injúria* (contrárias à solidariedade/eticidade), com expressão das barreiras atitudinais e os consequentes prejuízos ao discurso da inclusão. Mas isso implica, ao meu ver, pensar em um repertório de valores...

2. Ou seja, se a luta por reconhecimento é uma luta que requer a construção de uma nova gramática moral, de uma nova semântica, linguagem (que são os três padrões de reconhecimento intersubjetivo), qual seria, então, o conteúdo axiológico dessa nova gramática moral?

Axel Honneth - Eu diria que a substância axiológica seria algo como uma "liberdade igual", a "igualdade da liberdade" e, nesse sentido, o valor de cada pessoa. O valor dessa pessoa é expresso em termos de igualdade de liberdade, mas igualdade de liberdade requer algo diferente em diferentes esferas. Portanto, se estiver ligado à esfera íntima, liberdade igual significa, definitivamente, que requer algo mais valioso do que a esfera política ou a esfera econômica.

Portanto, [...] eu estou menos interessado na substância axiológica, aquela substância é sempre a mesma. A nossa intuição defende que cada pessoa merece o mesmo tipo individual de igual liberdade. Mas como usar toda essa liberdade se cada uma está ligada às diferentes esferas? Este o maior desafio, eu acho, o que é um ponto difícil.

Sim, eu acho que ela [a nossa intuição] supõe que nenhuma escola privada seja permitida porque quando você permite inclusão nas escolas privadas isso não gera grandes efeitos [referindo-se ao contexto alemão]. Porque quando você inclui deficientes mais jovens nas escolas, aqueles que têm dinheiro vão mandar seus filhos para as escolas privadas e, então, vocês não terão os que desejam: muita integração ou inclusão.

Este um tópico muito difícil. Eu sou completamente contra o sistema de escola privada. Tirando as razões de que a escola deva existir para formar cidadãos, futuros cidadãos, o que significa ter a ideia de inclusão no sistema de escola pública. O que poderia supor a ausência das escolas privadas. Minhas maiores preocupações são em relação às escolas privadas.

E nesse sistema neoliberal isso tem sido mais difícil ainda, não é? Era mais fácil há 30 anos votar contra ou a favor das escolas privadas.

Mas agora nós vemos mais e mais permissões para as escolas privadas. E pode-se ver todos os seus efeitos, certo? Os efeitos são bem claros: os pais ricos tiram seus filhos das escolas públicas e os mandam para as escolas privadas; o que, finalmente, isso significa que teremos um maior número de crianças (pobres) nas escolas públicas. E os ricos terão nas escolas privadas. Portanto, é um tipo de sistema seletivo. Então, eu acho que um elemento central disso tudo seria que as políticas públicas lutassem contra as escolas privadas, a privatização da escola, do ensino e todas essas coisas.

No Brasil, vocês têm escolas privadas?

Lívia - Sim, e há uma tendência de que os estudantes sejam tratados como clientes.

Axel Honneth - Mas esta é uma opinião sua ou o sistema [privado] sempre foi assim [no Brasil]? É uma questão histórica?

Lívia – Deixe-me ver como posso responder à sua pergunta... A Lei Federal que normatiza a Educação no Brasil [a LDBEN] é a mesma para as escolas públicas e privadas. Mas as escolas privadas não estão empenhadas [da mesma forma] em desenvolver todas as diretrizes, normas e regras [determinadas] pelo Estado. Eu, por exemplo, sou professora de... [um *campus*] da Universidade Federal, e eu estou tentando formar outros professores no nosso contexto. As nossas aulas [que tratam] sobre base curricular, sobre avaliação são totalmente fundamentadas na democracia e na inclusão social.

Mas quando os meus alunos vão trabalhar nas escolas privadas, percebem que é um outro mundo. E a questão da inclusão social é ainda mais complicada... porque os donos de escolas privadas acham que não precisam aceitar as pessoas com deficiência em suas escolas. [Alguns pensam assim:] "aqui é a minha escola, eu sou o dono, então eu faço o que quiser fazer".

Desde 2015 passado [somente], há uma lei [federal] que se preocupa com a inclusão social [de maneira mais completa e transversal]. Essa é uma questão muito recente. Os mesmos professores que estamos formando têm dúvidas em relação ao papel da escola, sobre a função da escola: [eles se questionam se] é mesmo uma função social, como nós falamos, ou [se] ela existe apenas para formar futuros trabalhadores.

Axel Honneth – Certo. Certo.

Lívia – Para reforçar a política de Estado.

Axel Honneth – Sim, similar à Alemanha. Eu acho que isso é parecido em todos os países, mas a minha pergunta é se vocês tiveram [no Brasil] escolas privadas por todos esses anos.

Lívia - Sim [sempre houve escolas privadas coexistindo com escolas públicas no Brasil].

Axel Honneth – Todo esse tempo?!!!

Lívia - Sim, o tempo todo.

Axel Honneth - E houve um debate sobre isso, uma discussão sobre isso na esfera pública?

Lívia – Sim, há debate sobre o tema. Mas o meu campo de atuação é, na maior parte das vezes, na escola pública porque estamos tentando transmitir esta visão democrática através de projetos para o social. Eu já fui convidada a falar sobre meus projetos em escolas privadas, mas não muito, pois eles têm seus próprios projetos.

Axel Honneth – As escolas privadas são baseadas em certos interesses religiosos no Brasil?

Lívia - Sim, nós temos também [escolas privadas de direcionamento religioso, inclusive esta é a origem da rede privada no Brasil]. Então, nós temos esse conceito também, mas na maioria, não, nem todas as escolas privadas são necessariamente religiosas. Existem muitas religiões diferentes no Brasil. Por exemplo, no momento a Lei de Federal da Educação defende que o Brasil, como um país com tanta diversidade, com diferentes culturas, não pode impor,

obrigar [na esfera pública], por exemplo, que um aluno reze orações católicas, especificamente. Mas há muitos professores [católicos nas escolas públicas] que orientam diferentemente porque esta é a cultura religiosa deles.

3. E por que adjetivar essa gramática de moral? Isso não reduziria a noção de eticidade, aplicada por exemplo ao terceiro padrão de reconhecimento intersubjetivo (a solidariedade)? O moral reduz o conceito de ético? Qual é, então, a relação de moral com eticidade? E, ainda: já que há uma cisão entre direito e moral, como entra a questão da moralidade no reconhecimento?

Axel Honneth – Oh, essa é uma questão complicada: moral e ética. Existem tantas definições diferentes... e o que é ética? Eu sempre achei que moralidade é um conceito muito estreito porque quando se fala sobre autonomia, sempre há algo em nossa mente... e, então, você "alcança" [encontra, determina] formas sobre como viver. E isso não é para simplificar o que as obrigações são. Então, ética é mais sobre como viver juntos, em comunidade, e moralidade é mais sobre como as obrigações são. [...] Então, eu prefiro falar sobre ética. Quando eu falei da gramática moral eu estava usando uma noção mais ampla, de moralidade, não uma estreita. Mas essas são concepções complicadas. Eu poderia ter usado também a noção de gramática ética sobre conflitos próprios.

Lívia – Esta é uma questão crucial [que impacta diretamente, em minha investigação, sobre o reconhecimento pensado a partir da] educação.

Axel Honneth – Certo. Eu acho que educação tem mais a ver com ética do que com moralidade pura.

Lívia – Sim, porque existem muitas moralidades...

Axel Honneth – Sim. Sim. Claro. Dependendo do contexto, da idade... Dependendo do que você quer dizer [e considerar] como moralidade.

[...] Você pode usar um sentido categórico quando fala que moralidade são os sistemas atuais de comportamento moral nas pessoas, ou poderia ser que ética ou moralidade são como Kant as estava usando. Ela é apenas a lei moral. Ela é uma só ideia de moralidade e ela é sempre a mesma. Então, essa é uma questão complicada.

Lívia – Sim. Em minha opinião, ao tratar desse assunto, considerei que Kant buscava um caminho único para tentar resolver problemas genéricos.

Axel Honneth – Sim. E isso não é possível neste caso. Ele tem um entendimento muito abstrato, eu diria.

Lívia – E, enquanto isso, Rousseau fala sobre tolerância.

Axel Honneth – Sim. Rousseau e muitas outras pessoas falaram sobre tolerância.

Lívia – Em relação ao dito por Rousseau, eu não considero que ele esteja no mesmo caminho da inclusão social porque imagino que, se eu necessito tolerar alguém, parto da ideia de que eu sou a referência de normalidade. E, se estou me comparando com outra pessoa, ao precisar aplicar a tolerância na relação com o outro [meu parceiro de interação], isto não é o mesmo que a inclusão social [ou o respeito genuíno].

Axel Honneth – Não [não é o mesmo]. E acho que reconhecimento é mais forte que tolerância. Reconhecimento é uma atitude ativa de dar justiça ao valor, à outra pessoa. Enquanto tolerância é uma atitude negativa. Certo?

Então, quero dizer que a tolerância é enormemente importante, [...] mas não é algo que seja suficiente. Penso que é preciso mais. Essas são questões complicadas.

4. Se a questão envolvendo a igualdade, a equiparação de oportunidade, a justiça social etc., é apenas uma parte da questão do reconhecimento intersubjetivo, e este assume uma dimensão muito mais profunda, o que se aprofunda a partir dessa discussão é a noção de valor atribuído aos padrões de reconhecimento? É a axiologia contida (talvez, passível de ser extraída via educação) a partir da efetivação dos três padrões de reconhecimento intersubjetivo? Posso chamar a isso de dimensão espiritual (sendo esta entendida como a própria expressão do valor de cada ser humano)?

Axel Honneth - Sim, em parte, sim. Eu quero dizer, quando eu falo das diferentes dimensões... eu tenho em mente o seguinte, que temos diferentes... que todos os seres humanos estão em um nível antropológico, que todos os seres humanos têm desejos, tem certas capacidades e têm diferente autorrespeito. Então, o reconhecimento está se referindo a essas diferentes dimensões da pessoa e meu primeiro interesse era o de dizer que tipo de reconhecimento é necessário para satisfazer as necessidades físicas.

E eu acho que a esfera básica para eles é a família ou as dimensões íntimas. E então você terá as capacidades, quero dizer, um limite de capacidades. Eu acho que essas capacidades estão esperando para serem percebidas... e essas esferas... conforme o reconhecimento é ofertado, é a esfera da cooperação ou algo assim. Portanto, depende um pouco da esfera antropológica e fenomenológica de casa pessoa, entende? E a questão é melhor [compreendida] quando você pode dividir o assunto em diferentes elementos, dimensões.

Mas essas são todas questões enormemente muito diferentes, certo?

Lívia – Acha que [a leitura de] Martin Bubber pode me ajudar com isso?

Axel Honneth - Sim, provavelmente para a dimensão axiológica. Aquele famoso livro... [Eu e Tu]... você está interessada em ler? Eu já o terminei, e você?

Lívia – Eu o li na fase de construção do meu projeto.

Axel Honneth - Certo.

Lívia – Também li Max Scheler, mas tenho dúvidas sobre a forma como ele trata a questão dos valores.

Axel Honneth - Sim, e para mim ele é muito substancial, não abstrato o suficiente, certo? Eu acho que ele teve um profundo entendimento sobre a pessoa individual, mas não há nada que eu seguisse nisso [sobre o seu entendimento/posicionamento].

5. Já que o seu trabalho aponta para uma percepção da dimensão do outro, podemos dizer que esta dimensão envolve sensibilidade? Então, qual seria o papel da fenomenologia em seu trabalho? Digo: da fenomenologia das relações?

Não respondida.

6. Considerando a dimensão ética (Eticidade) como sendo também uma dimensão axiológica, me parece que a discussão do reconhecimento é crucial e nuclear para a educação. Logo, eu posso considerar que há um repertório de valores éticos que, se conjugados com o propósito de fomentar os três padrões de reconhecimento intersubjetivo, eu conseguiria visualizar um caminho alternativo para tentar avançar, ainda que intelectualmente, sobre a resolução do problema das barreiras atitudinais praticadas contra as pessoas com deficiência e a inclusão social via educação formal?

Axel Honneth – Tem muitos entendimentos sobre moralidade e sobre o que é ética. E... eu não sei... mas eu realmente preciso deles para construir uma ponte entre educação e filosofia. Eu acho que você precisa ter entendimento da questão filosófica da criança, e isso depende em como como você entende a criança. Então, a questão básica é como entender a criança, qual a noção exata de criança. E John Dewey pode ter dito isso. Se você leu o livro dele sobre educação, isso é muito... muito bom... eu gosto muito disso. Ele é muito bom. Eu realmente gosto dele.

Lívia – Eu estudei Dewey anos atrás e, hoje, acho que ele não é suficientemente compreendido no meu contexto educacional. Devo revisá-lo.

Axel Honneth – Você provavelmente está certa. Agora há um tipo de interesse renovado nele, em muitos países, e também na França.

***

ANEXO 1 - Carta de Apresentação enviada em fevereiro de 2017 por e-mail ao Departamento de Políticas e Estudos Internacionais do Centro para o Pensamento Político de Cambridge, da Universidade de Cambridge, com vistas a solicitar autorização para participação como ouvinte no evento The John Robert Seeley Lectures 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maceió, Alagoas State – Brazil
February 03, 2017.

The John Robert Seeley Lectures 2017
Event Coordinator
Cambridge Centre for Political Thought
Department of Politics and International Studies
University of Cambridge
The Alison Richard Building - 7 West Road
Cambridge CB3 9DT – England

Ref.: Information about The J. R. Seeley Lectures 2017 event

Dear Sir:

We, from the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Alagoas State, Brazil, South America, would like to be informed about the event released by the Cambridge Centre for Political Thought, through the homepage http://www.polthought.cam.ac.uk/seeley-lectures/seeley-2017, in which a series of four lectures on the theme *Recognition in three cultural contexts (Recognition - three national cultures*) is announced by The JR Seeley Lectures 2017 to be delivered on May 16, 18, 23 and 25, 2017 by Prof. PhD Axel Honneth at Cambridge University (time and venue to be confirmed).

Considering:

a. the event's importance;
b. that the *Recognition - three national cultures* theme and content are of fundamental importance for the doctoral thesis of one of our students (Mrs. Guedes, Lívia Couto, researcher linked to our Post-Graduate Program in the *Philosophy and Education and Teaching of Philosophy* research group), whose subject of research is generally based around critical theory, and more specifically on the theory of recognition, as defended by the prestigious Prof. Honneth, and being that he himself is the most important reference for the student's work; and
c. lastly, the student's availability and interest, as well as the interest of this Post-Graduate Program to promote her academic experience and institutional connection with the renowned University of Cambridge,

we would like to be informed about the possibility of Mrs. Guedes (whose research is in the data collection process for her PhD thesis) being admitted to and enrolled as a listener in this event.

Universidade Federal de Alagoas – Centro de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFAL)
Endereço: Avenida Lourival Melo Mota, s/n, Cidade Universitária, Maceió-AL, Brasil, CEP: 57.072-970

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

If so, we kindly ask you to send us information on the requirements for this student accessing and staying at Cambridge University during the event days.

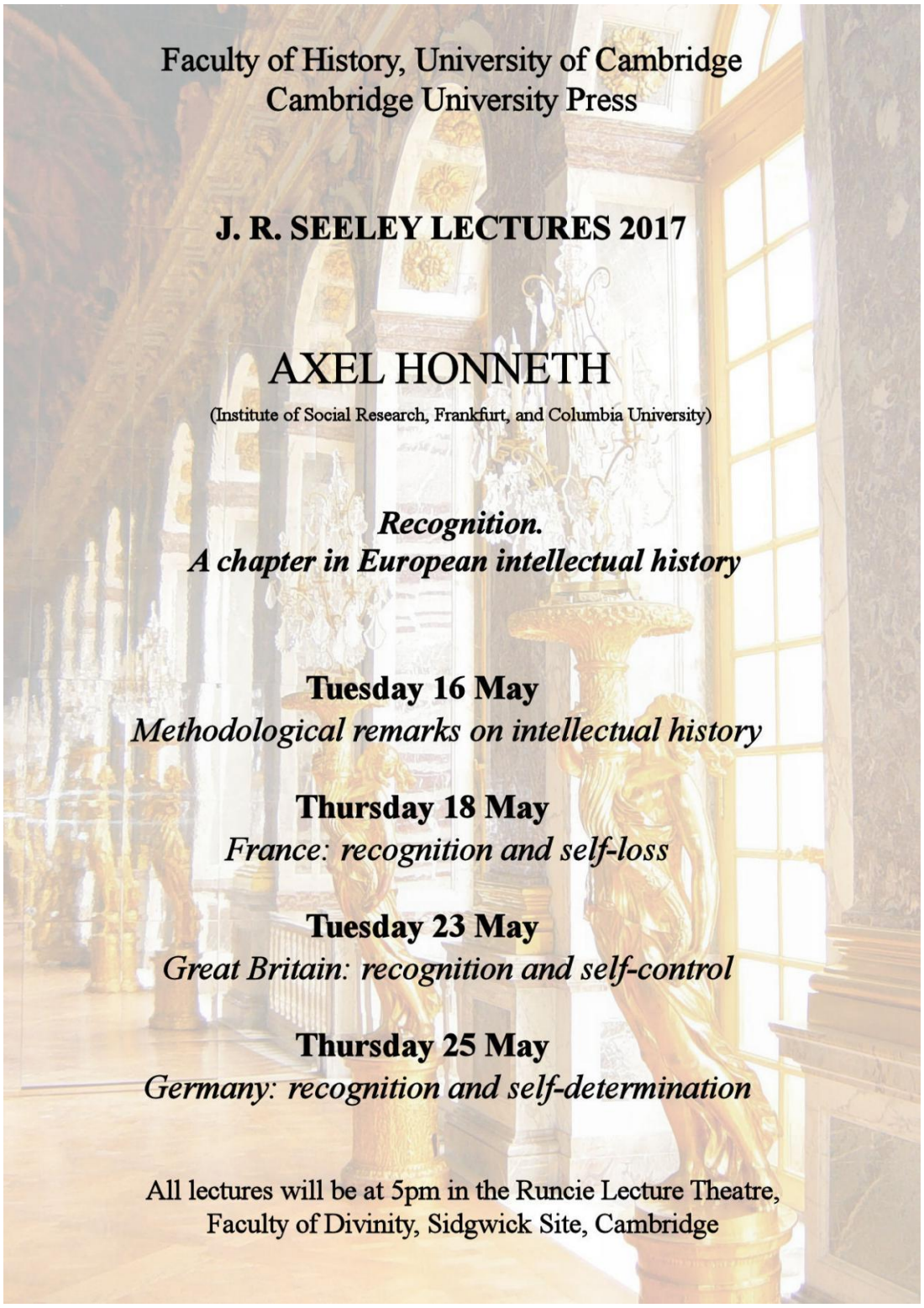
Our cordial and sincere thanks,

Prof. Dr. Menezes, Anderson de Alencar
Coordinator of the Post-Graduate Program in Education (PPGE)
Federal University of Alagoas, State (UFAL), Brazil - South America
E-mails: ppgeufal@gmail.com; anderufal@gmail.com; WhatsApp: +55 82 9683 4420

Prof. Dr. Lima, Walter Matias de
Advisor and Vice-Coordinator of the Post-Graduate Program in Education (PPGE)
Federal University of Alagoas, State (UFAL), Brazil - South America
E-mail: waltermatias@gmail.com; WhatsApp: +55 82 8148 4853

P.S.: Contacts of PhD student Guedes, Lívia Couto: E-mail: liviacguedes@gmail.com; WhatsApp: +55 82 8899 5623.

ANEXO 2 - Cartaz com programação do evento *The John Robert Seeley Lectures 2017*, promovido pelo Departamento de Políticas e Estudos Internacionais do Centro para o Pensamento Político de Cambridge, da Universidade de Cambridge, em maio de 2017[216]



[216] Fonte: https://www.polthought.cam.ac.uk/events/seeley-2017.