

RECONHECIMENTO  
DO OUTRO

TEORIAS FILOSÓFICAS E  
FORMAÇÃO DOCENTE

## Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador

---

### *Editora Executiva*

Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – Uniplac/Unicamp

### *Conselho Editorial Educação Nacional*

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani – USP

Prof. Dra. Anita Helena Schlesener – UFPR/UTP

Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Unicamp

Prof. Dr. João dos Reis da Silva Junior – UFSCar

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho – Unicamp

Prof. Dr. Lindomar Boneti – PUC / PR

Prof. Dr. Lucidio Bianchetti – UFSC

Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco Zan – Unicamp

Profa. Dra. Maria Eugenia Montes Castanho – PUC / Campinas

Profa. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato – Unicamp

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS

Profa. Dra. Marilane Wolf Paim – UFFS

Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – UFPI

Prof. Dr. Renato Dagnino – Unicamp

Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva – UTP / IFPR

Profa. Dra. Vera Jacob – UFPA

### *Conselho Editorial Educação Internacional*

Prof. Dr. Adrian Ascolani – Universidad Nacional do Rosário

Prof. Dr. Antonio Bolívar – Facultad de Ciencias de la Educación/Granada

Prof. Dr. Antonio Cachapuz – Universidade de Aviero

Prof. Dr. Antonio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Prof. Dr. César Tello – Universidad Nacional de Tres de Febrero

Profa. Dra. Maria del Carmen L. López – Facultad de Ciencias de La Educación/Granada

Profa. Dra. Fatima Antunes – Universidade do Minho

Profa. Dra. María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján

Profa. Dra. Silvina Larripa – Universidad Nacional de La Plata

Profa. Dra. Silvina Gvirtz – Universidad Nacional de La Plata



ESTA OBRA FOI IMPRESSA EM PAPEL RECICLATO 75% PRÉ-CONSUMO, 25 % PÓS-CONSUMO, A PARTIR DE IMPRESSÕES E TIRAGENS SUSTENTÁVEIS. CUMPRIMOS NOSSO PAPEL NA EDUCAÇÃO E NA PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE.

Amarildo Luiz Trevisan

RECONHECIMENTO  
DO OUTRO

TEORIAS FILOSÓFICAS E  
FORMAÇÃO DOCENTE

MERCADO<sup>®</sup>  
LETRAS

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

---

Trevisan, Amarildo

Reconhecimento do outro : teorias filosóficas e formação docente / Amarildo Trevisan. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2014. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-265-2

1. Educação - Brasil 2. Educação - Filosofia 3. Pedagogia 4. Prática de ensino 5. Professores - Formação I. Título. II. Série.

14-09931

CDD-370.1

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação : Filosofia 370.1
2. Filosofia e educação 370.1

*capa e gerência editorial:* Vande Rotta Gomide  
*preparação dos originais:* Editora Mercado de Letras  
Revisão: Cristiane Ludwig

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

V.R. GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

[www.mercado-de-letras.com.br](http://www.mercado-de-letras.com.br)

[livros@mercado-de-letras.com.br](mailto:livros@mercado-de-letras.com.br)

1ª edição

**SETEMBRO/2014**

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

---

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.  
É proibida sua reprodução parcial ou total  
sem a autorização prévia do Editor. O infrator  
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

---

## *Agradecimentos*

*Ao CNPq, pelo financiamento da pesquisa;*  
*Aos professores Claudio Almir Dalbosco (UPF), Catia Piccolo Viero Devechi (UnB), Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS), Maiane H. Ourique (UFPel) e Cristiane Ludwig (UFSM) pelas revisões e sugestões aos textos;*  
*Aos colegas Angelo Vitorio Cenci (UPF); Claudio Almir Dalbosco (UPF); Eldon Henrique Mühl (UPF), Altair Fávero (UPF), Margarita Sgró (UNICEN/Argentina), Pedro Angelo Pagni (UNESP), Rodrigo Pelloso Gelamo (UNESP), Maria Inêz Naujorks (UFSM), Nadja Hermann (PUCRS), Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS), Noeli Dutra Rossatto (UFSM) e Elisete M. Tomazetti (UFSM), Geraldo Antonio da Rosa (UNIPLAC) pelos convites para debater a pesquisa em eventos;*  
*Aos demais integrantes dos grupos de pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA) e Racionalidade e Formação (GPRACIOFORM), pelas discussões profícuas e fraternas;*  
*Aos familiares e amigos, pelo apoio e incentivo em todos os momentos, em especial Neiva, Laís e Eduardo.*



## SUMÁRIO

PREFÁCIO . . . . .	9
<i>Claudio A. Dalbosco</i>	
APRESENTAÇÃO	
A EDUCAÇÃO NO SIGNO DO RECONHECIMENTO . . . . .	15
 Primeira Parte	
RECONHECIMENTO DO OUTRO NA TRADIÇÃO	
Capítulo 1	
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: PRECONCEITO OU RECONHECIMENTO? . . . . .	27
Capítulo 2	
A EXPERIÊNCIA DIONISÍACA DA FORMAÇÃO NO RECONHECIMENTO DO OUTRO . . . . .	47
Capítulo 3	
DOIS RAPAZES TEIMOSOS: A FORMAÇÃO NAS FIGURAS DO ESPÍRITO . . . . .	69
 Segunda Parte	
RECONHECIMENTO, CULTURA E TEORIAS EDUCACIONAIS	
Capítulo 4	
PARADIGMAS DA FILOSOFIA E TEORIAS EDUCACIONAIS: NOVAS PERSPECTIVAS A PARTIR DO CONCEITO DE CULTURA . . . . .	89

Capítulo 5	
A PRAGMÁTICA DO PROFESSOR E	
A EXPERIÊNCIA DE LIBERDADE EDUCATIVA . . . . .	111
Capítulo 6	
A INVENÇÃO DA DIFERENÇA NO SUJEITO	
MODERNO: DO CONFLITO AO RECONHECIMENTO? . . . .	131
Terceira parte	
RECONHECIMENTO, FORMAÇÃO E REIFICAÇÃO	
Capítulo 7	
FORMAÇÃO OU REIFICAÇÃO: A EDUCAÇÃO	
ENTRE O MESMO E O OUTRO . . . . .	149
Capítulo 8	
FORMAÇÃO NA TEORIA CRÍTICA DA	
SOCIEDADE: DO ESTRANHAMENTO AO	
RECONHECIMENTO? . . . . .	171
Capítulo 9	
FORMAÇÃO NO CONTEMPORÂNEO:	
DO CLÁSSICO AO FLÂNEUR? . . . . .	189
Quarta Parte	
CONCLUSÃO	
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	
DE PROFESSORES NO VELHO DILEMA	
ENTRE TEORIA E PRÁTICA . . . . .	211
REFERÊNCIAS . . . . .	233

## PREFÁCIO

O livro que o leitor tem em mãos é resultado de um esforço investigativo genuíno para pensar problemas de fronteira entre filosofia e educação, tomando como referência temas atuais caros à educação brasileira. Seu autor, professor Amarildo Luiz Trevisan, tem uma larga experiência docente e investigativa no meio acadêmico e pedagógico. Está inserido em grupos nacionais e internacionais de pesquisa sobre filosofia e educação, é membro ativo do Grupo de Trabalho Filosofia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e também do grupo de pesquisa interinstitucional Racionalidade e Formação, com registro no CNPq. Sua atividade pedagógica destaca-se, além do trabalho em sala de aula, pela orientação de alunos, desde a iniciação científica até teses de doutorado. Portanto, o autor do livro fala de um lugar bem determinado, com o olhar dirigido para questões educacionais, buscando abordá-las pelo diálogo entre filosofia e educação.

Considerando esta breve referência biográfica do autor e com o intuito de descortinar brevemente ao leitor a problemática geral do livro, eu gostaria de abordar especificamente duas perguntas neste prefácio: que problemas educacionais brasileiros

são referidos pelo autor? Por que abordá-los na perspectiva da filosofia da educação e de que filosofia da educação se trata?

No que diz respeito à primeira pergunta, o professor Amarildo enfrenta com desenvoltura e clareza reflexiva problemas nucleares da educação brasileira, os quais, diga-se de passagem, não são só nacionais, mas também mundiais: a relação entre teoria e prática; a formação cultural ampla; a predominância do monismo epistemológico que conduz ao predomínio da racionalidade procedimental, desaguando no didatismo pedagógico; o predomínio do cognitivismo em detrimento dos afetos e das emoções e, entre outros, o problema do déficit acadêmico na formação de professores.

Embora cada um destes problemas remeta para um âmbito reflexivo específico, não deixa de se vincular com os outros, exigindo, por isso, do investigador, um olhar dirigido ao todo, que possa abordá-los em sua mais íntima conexão. No que diz respeito, por exemplo, ao problema da relação entre teoria e prática, o autor elabora apropriadamente um diagnóstico, mostrando que a preferência pela prática em detrimento da teoria também ocorre, ao contrário do que se poderia pensar, em nome de uma “teoria do praticismo”. Neste sentido, evidencia que não existe uma prática pura, que pudesse ser tomada como referência da “verdade” e com base na qual se poderia criticar o “excesso” de teoria na formação de professores. Chama a atenção para a necessidade de se atualizar o modo de se conceber a relação entre teoria e prática e, simultaneamente, para a importância de se manter a autonomia e a tensão que constitui os dois polos da referida relação. Mas o que realmente está em jogo aqui e que leva Trevisan a se debruçar sobre este velho e inesgotável tema? Do ponto de vista mundial, é a constatação do recuo cada vez maior da força reflexiva do pensamento, portanto, da teoria, em nome de um praticismo bem representado pela transformação das instituições de ensino aos moldes do gerenciamento empresarial.

Disso resulta o privilégio concedido a uma formação profissional cada vez mais enxuta e especializada, distante das preocupações humanistas e éticas globais.

Esta problemática mais ampla embasa a própria política nacional (brasileira) de formação de professores. Ela sustenta o diagnóstico sobre o fracasso escolar brasileiro, atribuindo parte do problema à formação precária dos professores e colocando na sua origem, em última instância, o excesso de teoria e o déficit de formação “prático-didática”. Ora, é justamente aqui que uma filosofia da educação atualizada, capaz de manusear ferramentas conceituais oxigenadas, tem muito ainda o que dizer. Em primeiro lugar trata-se de investigar o elo mais profundo existente entre a propensão mundial ao tecnicismo, que domina as instituições de ensino, e as políticas governamentais brasileiras dirigidas à formação de professores que apoiam seu diagnóstico no excesso de teoria.

Na sequência, é preciso um esforço coletivo, já iniciado por Trevisan e outros autores, no sentido de repensar a relação entre teoria e prática, com o intuito de recuperar o debate sobre a importância normativa da teoria para se pensar criticamente as referências do agir pedagógico. A “propensão ao cognitivismo” que domina as teorias pedagógicas contemporâneas resulta na equiparação entre problemas educacionais e problemas de aprendizagem, reduzindo a ampla problemática educacional ao problema de aprendizagem do aluno individualizado, transformando a sala de aula numa espécie de “jaula de ferro”. É neste contexto que devemos entender a primazia concedida à prática em nome do detrimento da teoria: o déficit na formação “prática” dos professores seria resolvido quase exclusivamente pela iniciativa de oportunizar ao professor uma formação experimental sobre “o que” e “como” ensinar. Encontra-se nesta tendência, no fundo, nada mais do que o esforço de sofisticação do

“positivismo didático”, contribuindo para reduzir a problemática educacional à questão de ensino ou instrução.

Com isso não quero desconsiderar a importância do debate sobre o déficit na formação de professores e a investigação sobre as enormes dificuldades, de natureza curricular, pedagógica e intelectual, que tomam parte dos cursos de pedagogia espalhados pelo Brasil. Não se trata obviamente de negar a importância de uma boa formação didática, que prepare adequadamente o futuro professor para dar uma boa aula e, deste modo, que se faça compreender por seu aluno, cumprindo assim com uma de suas tarefas primordiais que é a de ser um bom educador. Contudo, o que se deve colocar em questão é o significado de uma “boa formação didática” e de uma “boa aula”.

Ora, é justamente aí que o sentido normativo da teoria cobra sua validade, auxiliando a ampliar o horizonte didático-pedagógico, permitindo vincular o contexto de sala de aula – que é o espaço no qual em última instância, pedagogicamente, tudo se decide – com aspectos sociais e culturais mais amplos. Ou seja, a recuperação do sentido normativo da teoria tem o efeito pedagógico imediato de mostrar que o papel clássico irrenunciável da escola, de tratar do saber sistematizado, precisa estar diretamente conectado com questões culturais mais amplas, entre elas, com as formas de vida e os jogos de linguagem dos alunos. O sentido normativo da teoria auxilia enormemente o professor compreender que seu aluno não é somente uma “máquina pensante” em potencial, mas também e, sobretudo, um ser humano afetivo e emotivo, que só pode desenvolver seus potenciais de aprendizagem na medida em que for tomado como um ser constituído por afetos e emoções.

Com isso volto-me agora à segunda questão posta anteriormente, a saber, qual a importância de abordar os problemas educacionais brasileiros na perspectiva de uma filosofia da educação e de que filosofia da educação se trata

mais propriamente? Ciente da complexidade do tema, Amarildo Trevisan é cauteloso o suficiente para tratar, já na introdução do livro, das “dificuldades na relação entre filosofia e educação” e o “abismo incomunicável” entre ambas. Aqui deve ser chamada a atenção do leitor para um duplo problema, conectado entre si, e que cria inúmeras dificuldades para pensar as instituições de ensino e a educação formal a ela correspondente. Trata-se, por um lado, da especialização cega da filosofia e, por outro, da empiricização caótica da educação (pedagogia). Esta dupla tendência cria enormes dificuldades para pensar a relação entre filosofia e educação. À filosofia que se especializa cada vez mais na filologia do texto e na análise de argumentos, a questão da educação e da formação humana não constitui um problema propriamente filosófico. Com isso ela se despede apressadamente e nega a sua própria história, de reflexão filosófica sobre a educação. De outra parte, à pedagogia que se atola desordenadamente no mundo empírico e no estudo de casos individuais, desmerece a perspectiva do olhar dirigido ao todo, renunciando cada vez mais a pretensão legítima de refletir sobre os fundamentos de seu próprio saber. Ao renunciar a reflexão sobre seus próprios fundamentos a pedagogia não só se despede apressadamente da filosofia, como enfraquece suas próprias forças, dificultando ainda mais seu reconhecimento profissional e social.

Operando com conceitos oriundos de um diálogo crítico atualizado entre duas tradições intelectuais contemporâneas, a Teoria Crítica e a Hermenêutica, Amarildo Trevisan esforça-se numa dupla direção: contribuir para que a filosofia se volte novamente a se debruçar sobre a atualidade; e, para que a pedagogia, por sua vez, possa retomar o pensamento em bases não mais metafísicas. Com isso, a filosofia da educação irá pensar sobre o sentido do processo formativo educacional humano,

mantendo viva, deste modo, a reflexão sobre seus próprios fundamentos.

Cabe a nós, leitores, avaliar em que termos conceitos nucleares como, entre outros, teoria, prática, reconhecimento, respeito pela diferença e sentimento de indeterminação cumprem a finalidade acima referida. De minha parte, penso que Trevisan é o autor cerimonial de um casamento entre Teoria Crítica e Hermenêutica que não é só felicidade, embora também ainda não beire o divórcio.

*Claudio A. Dalbosco*

Apresentação  
A EDUCAÇÃO NO SIGNO  
DO RECONHECIMENTO

Este livro visa contribuir para o surgimento de outras relações entre Filosofia e Educação, em que o espaço “entre” tais campos do conhecimento seja pensado no sentido de ampliar a consideração ao lugar do outro, promover o estranhamento e a cultura da diferença. O desafio é mantê-lo constantemente aberto à inovação, posto estar em questão o relacionamento com grandes pensadores da cultura, o que exige um permanente processo de interpretação criativa.

O trabalho procura considerar o reconhecimento como uma ideia mediadora por excelência para o enfrentamento de dificuldades operacionais e conceituais presentes nos sistemas de ensino, especialmente para o enfrentamento do descrédito das teorias pedagógicas e, também, dos dilemas da formação inicial e continuada docente. Esse esforço é fruto de longas discussões travadas em grupos de pesquisa e nos eventos dos quais tenho participado nos últimos tempos e, em função disso, cada capítulo possui uma identidade própria. Mas eles têm algo em comum, ao apresentar a proposta de pensar a formação a partir do *giro*

do reconhecimento na teoria crítica, o qual permite situar a dimensão do outro como categoria-chave para a compreensão dos processos pedagógicos.

O privilégio conferido ao reconhecimento na relação da Filosofia com a Educação exige a retomada, em um primeiro momento, de alguns marcos interpretativos da trajetória da formação cultural, enquanto *Paidéia* ou *Bildung*. A intenção é recuperar a afinidade com a tradição clássica com o fim de compreender as raízes históricas do reconhecimento. O objetivo é promover a abertura de canais de comunicação entre a Filosofia e a Educação, interessados em pensar o outro, a alteridade e as diferenças na possibilidade de promover aprendizagens mútuas, de desconstrução e reconstrução permanente entre ambos os campos do saber.

Na atualidade, o diagnóstico da (in)compreensão contemporânea do giro do pensamento do eu ao outro – da esfera da subjetividade para a intersubjetividade – procura retomar o pensamento hegeliano.<sup>1</sup> Não por acaso, a proposta de reconhecimento das diferenças<sup>2</sup> considera a metáfora do senhor e do escravo, utilizada por Hegel na *Fenomenologia do Espírito*, como ponto de partida da sua visada propositiva. Visto criticamente, há um componente subversivo na ideia do reconhecimento, porquanto o escravo se submete ao seu

---

1. Tanto Hans-Georg Gadamer quanto Jürgen Habermas, mas também autores mais recentes como Axel Honneth e Charles Taylor, assim como já aconteceria com os pioneiros da Escola de Frankfurt, entre eles, Theodor Adorno e Walter Benjamin, guardam uma profunda dívida com Hegel.

2. A teoria do reconhecimento social ou do reconhecimento das diferenças foi concebida por Hegel na transição do século XVIII para o XIX nos escritos de juventude. Porém é na *Fenomenologia do Espírito* que ele irá explicitar mais claramente o sentido de sua tese. Atualmente ela vem sendo recuperada por vários pensadores, entre eles Axel Honneth, Nancy Fraser e Charles Taylor.

senhor, não apenas pelas relações de dominação e servilismo, mas também de estima, consideração e reverência. No sentido positivo, poderíamos pensar na possibilidade de uma relação intersubjetivamente autêntica passar pelo processo de reconhecimento mútuo, porém a sua negação pode ser sintoma de reificação?

A primeira dimensão é importante para a vigência do ideal normativo da hermenêutica, quando está em pauta estabelecer critérios de uma vida boa e digna de realização para todos, por exemplo. Ela foi incorporada por Axel Honneth, auxiliando na ampliação da virada em direção ao reconhecimento na teoria crítica, já iniciada por Jürgen Habermas e Karl-Otto Apel. Mas há um acréscimo crítico em sua perspectiva, explorada em seu livro *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*, na medida em que a sua negação, isto é, a reificação, é definida como o “esquecimento do reconhecimento” (Honneth 2007). Na compreensão contemporânea a ideia do reconhecimento se torna assim um elemento importante para a redefinição crítica de políticas sociais e culturais, passando também a inspirar algumas reviravoltas na compreensão do legado filosófico e pedagógico.<sup>3</sup> Essa alternativa é essencial para entender inclusive a diminuição do crédito de algumas categorias ligadas ao Iluminismo ou Esclarecimento (*Aufklärung*) – como a emancipação ou autonomia, progresso e mesmo a ideia de consciência. Nas lutas por estas conquistas houve, muitas vezes, o esquecimento de consultar o outro, se ele queria ou não o tipo de mudança proposto para o avanço social.

---

3. Uma das iniciativas pioneiras no campo da educação, no Brasil, é o texto *Senhor e escravo: uma metáfora pedagógica*, de Hans-Georg Flickinger, publicado originalmente no ano de 2000, e que recentemente veio a lume novamente no seu livro *A caminho de uma pedagogia hermenêutica* (2010).

Mas o que significa o reconhecimento? Segundo Honneth (2007), o reconhecimento é uma atitude prévia de aceitação de determinadas qualidades ou capacidade de outras pessoas e de si próprio na relação do homem consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Há uma postura de apoio e de reconhecimento que precede a todas as outras, e conseqüentemente tem de decorrer de seu esquecimento a reificação, isto é, a atitude objetivante de apreensão neutra da realidade. Nesse sentido, Honneth retoma Hegel para dizer que o indivíduo forma a sua identidade através de três etapas básicas de reconhecimento: o amor, o direito e a solidariedade. A essas dimensões normativas correspondem, também, três formas de reificação. Na dimensão emotivo-corpórea, o indivíduo desenvolve a expectativa da autoconfiança, enquanto sua negação - expressa em humilhação física e moral, nos maus-tratos e violência (sexual) – como o *bullying* e o assédio moral, por exemplo – revela experiências de desprezo e violação desta natureza. No plano dos direitos, temos a autoestima, mas a exclusão destes mesmos direitos ou normas se traduz na perda da autonomia, algo indispensável à vivência no plano social. E na esfera da eticidade, surge o autorrespeito, porém a violação de sua autorrealização constitui o desprezo social ocasionado por certas escolhas. Estas atitudes não se reduzem ao plano individual, mas a algo que pode sempre ser da responsabilidade coletiva.

Sob o signo da desestabilização do *status quo* instituído, o reconhecimento implica, portanto, entender a ausência da aceitação, respeito e acolhimento à voz e ao olhar do outro, naquilo está sendo planejado ou idealizado no plano das relações sociais. Mas a concordância não se restringe ao aspecto cognitivo, atinente apenas à sua posição teórica, ideológica ou epistemológica. Antes, porém, significa que as políticas sociais e culturais devem passar por outros filtros de análise, levando

em consideração o acolhimento às diferenças de gênero, etnia, cultura, sexo, cor, de deficiência *etc.* Esta outra perspectiva vem ao encontro das mudanças que estão ocorrendo na cultura contemporânea. Algumas rupturas no tecido social indicam que está em curso uma revolução silenciosa, uma verdadeira transformação dos costumes, dado que a sociedade demonstra estar mais atenta às atitudes de não reconhecimento das diferenças na convivência humana, especialmente nas interações comunicativas.

Sendo assim, é possível compreender melhor certos fenômenos atuais, como o assédio moral e o *bullying* e as discriminações culturais e de gênero, por exemplo, que consistem na exposição de pessoas a situações humilhantes e constrangedoras, geralmente repetitivas e prolongadas; situações essas que ofendem a dignidade ou integridade física e/ou psicológica de alguém, seja entre pessoas de mesmo nível (entre professor e professor, aluno e aluno, de empregado para outro empregado), ou seja dentro de uma relação desigual de poder. Estes acontecimentos podem ser entendidos como subprodutos da reificação, isto é, do esquecimento do reconhecimento. Nesse caso o indivíduo permite que seus atos percam a capacidade de implicar-se positivamente com o outro e, portanto, governados por atitude de negação do reconhecimento original. Desse modo, seria possível evitar tais patologias sociais atuando pela base, cultivando relações não reificadas ou de reconhecimento, isto é, relações de amor, solidariedade, amparo e acolhimento mútuo.

A discussão visa assim extrair a potencialidade do reconhecimento e do saber da alteridade, especialmente no sentido de reposicionar certas categorias – caras à autocompreensão humana – em novas bases estruturantes. O livro avalia o reconhecimento como um elo importante para redimensionar o entendimento de binômios aparentemente irreconciliáveis na

historia do conhecimento, tais como, entre outros: formação ou reificação, teoria ou prática, identidade ou alteridade, clássico ou atual, resistência ou reconciliação, consenso ou conflito, vida e cultura, o mesmo e o outro. Dessa forma, pretendo incentivar um diálogo aberto e trocas constantes entre conhecimentos filosóficos e pedagógicos, os quais se situaram, muitas vezes, em campos apartados e até opostos, em função da submissão a ortodoxias ou a visões já superadas na historia do conhecimento. Poder-se-á lutar desse modo para que a Educação não permaneça refém de propostas unívocas ou unilaterais, semelhantes a do realismo sufocante da adesão ao reconhecimento da prática, pela mão da formação de competências e habilidades, por um lado. Ou então, da justificação intransigente de um reconhecimento puramente culturalista, ilhado na afirmação das múltiplas diferenças e/ou da desigualdade econômico-social do neocapitalismo globalizado, por outro.

Os textos se perguntam, ainda, sobre qual o alcance pedagógico da ideia do reconhecimento para os sistemas de ensino, especialmente para o campo da formação do professor. Indaga nesse sentido se a reformulação da legislação que rege a formação de professores no Brasil não contribui para a construção de uma estrutura assimétrica de reconhecimento, na medida em que esvaziou a prática de sentido e a transformou em procedimento exclusivamente técnico e praticista, visto que esqueceu a teoria e o significado da educação ligado à formação mais ampla. E, ainda, o que fazer para não deixar o reconhecimento se transformar numa categoria vazia, como tantas outras, que já esgotaram a sua potencialidade crítica pelo seu uso excessivo ou exacerbado, para não haver, desse modo, o desperdício da experiência, como já alertava Walter Benjamin. Sob este signo, as relações pedagógicas não podem ser compreendidas somente

como relações de poder e nem unicamente de conhecimento (epistemológicas) mas, fundamentalmente, de reconhecimento.

Enfim, o livro visa colaborar na perspectiva da ampliação da virada hermenêutica da teoria crítica, no sentido de favorecer as confluências entre Filosofia e Educação, evitando recair em extremos perturbados. O entrecruzamento de ideias e noções, pelo ângulo crítico e interpretativo, é um ponto de passagem importante para repensar a emergência do outro na configuração da nova esfera do ordenamento social. A partir da elevação do “outro” à categoria central para pensar os procedimentos pedagógicos, é redimensionado o tratamento dado à história do conhecimento, tornando mais sensíveis as experiências de não reconhecimento e contribuindo, assim, para abordar a crise da ideia de formação, como algo que não mais se sustenta por si só, porque perdeu as suas referências fixas.