



Roseane Farias da Silva Aleluia



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

roseanefarias23@yahoo.com.br

RECONHECIMENTO E ALTERIDADE: UMA REFLEXÃO DA PRÁXIS DOCENTE E SUA IMPLICAÇÃO NA FORMAÇÃO DO ALUNO

RESUMO

O artigo trabalha as implicações do reconhecimento e da dimensão da alteridade na formação do aluno, dentro do contexto da práxis docente. A teoria do reconhecimento postula a necessidade vital que todo indivíduo tem de ser visto, aprovado e reconhecido, portanto trata do campo da relação com o outro. Partindo de uma orientação teórico-metodológica é possível problematizar a práxis docente para além de sua função educadora, trazendo ao debate a importância do professor no reconhecimento do aluno como sujeito dotado de subjetividade que deseja ser compreendido em sua complexidade. A reflexão mostra que a recusa desse reconhecimento é também a negação de sua condição de sujeito, o que afeta o campo das relações, trazendo consequências para o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Reconhecimento. Formação do Aluno. Alteridade. Práxis docente.

RECOGNITION AND ALTERITY: A REFLECTION OF THE DOCENT PRAXIS AND ITS IMPLICATION IN THE EDUCATION OF THE STUDENT

ABSTRACT

The article deals with the implications of the recognition and dimension of alterity in the education of the student, within the context of teaching praxis. The theory of recognition postulates the vital need that every individual has to be seen, approved and recognized, so it deals with the field of relationship with the other. Starting from a theoretical-methodological orientation, it is possible to problematize the teaching praxis beyond its educative function, bringing to the debate the importance of the teacher in recognizing the student as subject with subjectivity that wishes to be understood in its complexity. The reflection shows that the refusal of this recognition is also the denial of its condition of subject, which affects the field of relations, bringing consequences for the teaching-learning process.

Keywords: Recognition. Student education. Alterity. Teaching praxis.

Submetido em: 20/01/2019

Aceito em: 25/11/2019

Publicado em: 06/04/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p52-66>



I INTRODUÇÃO

A proposta do artigo traz em seu bojo o tema da alteridade entrelaçado à categoria do reconhecimento como seu correspondente direto para a compreensão de suas implicações no processo de formação do aluno. Nesse sentido, estamos argumentando a importância da sociabilidade humana para que se efetuem os objetivos a que se propõe o campo da educação, estes envoltos numa perspectiva de laço social que não depõe o outro, ao contrário, o tem como imprescindível.

Nesse quesito, interessa-nos enveredar pela premissa de que, nesse âmbito das relações sociais, inscreve-se um vínculo peculiar instaurado entre docente e aluno, cuja influência pode alterar significativamente o percurso do processo de formação.

Este trabalho surge da experiência como docente que tem a sala de aula como o lugar por excelência para as observações daquilo que pode vir a se tornar seu objeto de pesquisa. Habitualmente, o docente é testemunha de relatos que retratam o tipo de relação que os alunos mantêm com cada professor. Desse modo, os entraves e os conflitos, assim como a admiração e o afeto se tornam visíveis não somente nas falas dos alunos, mas, algumas vezes, em seus desempenhos.

Com isso, é possível perceber as interferências no processo de ensino e aprendizagem quando há percalços na relação com o docente. Essa, na maioria das vezes, ocupa um lugar determinante para o bom desempenho do aluno, favorecendo continuidade e permanência acompanhadas de resultados significativos que afastam as possibilidades do aluno claudicar em sua trajetória escolar/acadêmica.

Desse modo, como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, temos as figuras do aluno e do professor dentro do contexto de uma relação nem sempre harmônica. Nesse enredo, muitas vezes, há um docente que já se diz cansado e, por sua vez, um aluno, aparentemente, desinteressado e apático dentro da sala de aula. Tal contextualização nos remete à dimensão da alteridade inscrita nesse processo, visto que os protagonistas desse cenário, dos quais emana a construção do saber, se forjam dentro de um contexto de relações que não está dado à priori, pois precisa ser construído e isso requer investimento subjetivo.

Logo, é possível notar que o campo da educação continua encontrando entraves que dizem respeito ao laço social. O vínculo que se estabelece entre aluno e professor faz emergir a possibilidade de que essa relação desperte todo o potencial criativo do aluno, cujo reconhecimento se apresenta como ferramenta fundamental. Tal pressuposto se configura o ponto nevrálgico de nossa investigação.

No âmbito dessa problemática, observamos que quando a educação adentra no mundo do indivíduo este será colocado na posição daquele que, por meio de uma relação com o outro (ou outros), irá aprender a interpretar o mundo, em consequência do esclarecimento e da aquisição de conhecimentos. Todavia, todo esse processo não se dá de forma simples e linear; há toda uma diversidade que envolve

esse campo de relações. Nesse enredo, muitas vezes, a prática docente se encontra limitada, pois é preciso superar a ideia apenas educativa dessa atuação (garantir apenas que o conhecimento seja transmitido) e atentar que haverá demandas para além desse enquadre.

Na prática, essas relações inter-humanas são marcadas pelo encontro de subjetividades e estas portam consigo o aspecto da singularidade, o que tornará esse processo rico, porém complexo.

Segundo Tardif e Lessard (2005), a prática docente é um trabalho interativo, visto que a docência se centra, antes de qualquer coisa, nas relações entre as pessoas, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas e isso, por si só, torna o tema da profissão docente sempre problemático.

Certamente, a docência suscita questões que nos direcionam para a dimensão da afetividade e da ética. Como afirma Mendonça (2009), é nesse jogo recursivo e infundável do encontro com o outro que as identidades se constroem e que a própria ideia de autorrealização se configura.

Como referência e modelo, o professor é investido de amor e admiração, muito embora, também seja alvo de rejeição, rebeldia, provocações e confrontação. Comumente, o aluno transfere para o professor sentimentos, pensamentos e conflitos que não se referem, necessariamente, à figura do docente; há uma projeção de relações anteriores que se atualizam na vivência com a figura do professor.

Estamos tomando de empréstimo o conceito de transferência da psicanálise, o qual se refere a um processo que se dá no tratamento psicanalítico, em que o paciente desloca, para o analista, desejos inconscientes concernentes a objetos externos, o que se torna um fenômeno repetitivo no âmbito da relação analítica (Roudinesco & Plon, 1998). Segundo Chemama (1995, p. 217), trata-se de um “vínculo afetivo intenso, que se instaura de forma automática e atual, entre o paciente e o analista, comprovando que a organização subjetiva do paciente é comandada por um objeto [...]”.

Para além da relação transferencial que se estabelece num processo de análise, no cotidiano esse fenômeno, conforme Chemama (1995, p. 217), também se faz presente e constante, “onipresente nas relações, sejam elas profissionais, hierárquicas, amorosas, etc.”. Para o autor, (idem) a diferença está em que, nessas relações do cotidiano, “os dois parceiros estão presos, cada um por seu lado, a sua própria transferência, da qual, com muita frequência, não tem consciência.”.

Nessa relação que se estabelece entre aluno e professor fica evidente o quanto esta é permeada por sentimentos de amor e hostilidade. Muitas vezes, o professor é alvo de investidas que o desestabilizam, visto que está alheio à mensagem implícita de tais comportamentos. Além disso, como dito por Chemama (1995), nessa relação é preciso considerar que cada sujeito possui sua própria transferência. Ora, o professor responde ao aluno também de forma transferencial, o que implica entender que ele também entra nessa relação com suas próprias questões inconscientes que irão se atualizar via aluno.

Com isso, subjaz que nesse encontro entre aluno e professor está inerente toda uma dimensão de alteridade que torna possível essa experiência acontecer e se desenvolver de forma satisfatória. Há

expectativas de ambos os lados, necessidade de reconhecimento e admiração. Nesse jogo de relações, muitas vezes, o aluno espera algo do professor para dar sentido a sua caminhada como estudante; ou o toma como alguém em quem se espelhar, pois a transferência, amiúde, está sempre operando.

Ora, a problemática trazida acena ao campo das relações e enfatiza a importância do reconhecimento para a formação do aluno, implicando o docente em todo esse processo como um dos protagonistas cuja função está para além do ato de ensinar. Ao reconhecer o aluno em todo seu potencial criativo, como sujeito imprescindível no processo de construção do conhecimento, o docente está ampliando as possibilidades para que o aluno sinta-se motivado para enfrentar as dificuldades que se apresentam durante todo o percurso de sua formação, o que, conseqüentemente, também diminuirá as chances de evasão escolar.

2 NO ENTRE DAS SUBJETIVIDADES: UM ENCONTRO POSSÍVEL

Ao tratarmos de relação humana, estamos aludindo a um campo permeado de complexidade exatamente pela presença de subjetividades, pois estas denotam afetividade, conflitos e desejos que estão atravessados por questões conscientes e inconscientes. Podemos dizer que as subjetividades estão permeadas de carga afetiva e emotiva, as quais vão sendo integradas à vida psíquica do sujeito desde a mais tenra infância. Portanto, ao falarmos de subjetividade estamos aludindo ao que há de singular e particular em cada sujeito.

Diante disso, é preciso indicar o lugar do qual estamos falando ao abordarmos o campo da subjetividade. Partindo de Guattari & Rolnik (1996), é possível entender que a subjetividade não é algo estático, pelo contrário, a ideia é de movimento, visto que se configura uma produção incessante, processada mediante os encontros que vivemos com o outro. Somos efeito de tudo aquilo que nos afeta no campo do social; por isso, a subjetividade é da ordem do encontro com o outro, este representado para além do outro social, mas que engloba a natureza, os acontecimentos; ou seja, tudo que produz efeitos na experiência de existir de cada sujeito.

A todo o momento estamos sendo atravessados pelos acontecimentos, pelo outro da cultura e do contexto histórico; somos sujeitos em constante transformação que não cessa de se produzir subjetivamente. Marx em sua tese sete sobre Feuerbach (Guareschi, 2008) já nos traz a ideia de que o ser humano é a consequência da soma de suas relações. Podemos pensar que não há situação, experiência ou aprendizado que não tenha a marca indelével desse outro que nos constitui.

As muitas relações que estabelecemos no cotidiano vão nos constituindo como sujeitos singulares inseridos numa trama histórica, como diz Foucault (1989). Segundo o autor, esse processo é o da

genealogia do sujeito, que diz respeito a toda uma rede de relações – que ele enfatiza como relações de poder - tecida no decorrer da existência do indivíduo.

Freud (1920-21 /2006) acirrará esse debate ao postular um outro desconhecido do sujeito – o sujeito do inconsciente. Veremos que ele aborda o sujeito, primeiro, golpeando o narcisismo da humanidade, pois descentra o homem de sua humanidade racional. Esse sujeito que pensava dominar-se a si mesmo por meio da razão é revirado pela teoria freudiana que rompe com a ideia de unicidade plena do sujeito. No pensamento freudiano, segundo Garcia (2011, p.195), o sujeito é “efeito de algo que lhe é exterior, ao mesmo tempo, que lhe constitui”.

Quer dizer, Freud inflama essa discussão quando vai de encontro à ideia do sujeito ser dotado de uma consciência de si; ou seja, o sujeito freudiano está sob o jugo dos impulsos irracionais. Em outras palavras, aquele que pensava ser senhor de si mesmo, não vive e responde, na maior parte do tempo, às questões de sua existência de forma consciente.

De todo modo, é preciso destacar que toda essa discussão freudiana acerca do sujeito não se faz a quem da noção de alteridade, pois, desde os primórdios de seus escritos, Freud (1850[1895]/2006) já declarava a fundamental importância do outro no processo de constituição do sujeito psíquico. O outro primordial (figuras parentais), a partir da via absoluta do cuidado, vai forjando na criança um sujeito de desejo, fazendo da subjetividade um invento das figuras parentais. Desse modo, em sua concepção, o outro está sempre presente; o sujeito é atravessado, a todo o momento, pelo discurso do outro social.

Seguindo tal perspectiva, a constituição da subjetividade já se inicia, desde os primórdios, atravessada por esse outro que está sempre presente na cena, mesmo quando ausente fisicamente, como demonstrado por Freud (1850[1895]/2006) em seu texto “Projeto para uma Psicologia Científica”, ao referir-se aos movimentos alternados de ausência e presença, da mãe, necessários para instaurar os recursos para lidar com as adversidades e frustrações provenientes do mundo exterior.

Segundo Aulagnier (1975, p. 43), a mãe, esse primeiro outro, será a responsável por apresentar o mundo à criança: “no momento em que a boca encontra o seio, ela encontra e absorve um primeiro gole do mundo. Afeto, sentido, cultura estão co-presentes e são os responsáveis pelo gosto das primeiras gotas de leite”. Desse modo, esse primeiro outro terá a função de primeiro porta voz desse mundo ainda desconhecido, apresentado à criança em pequenas porções, o que se dará através dos sentidos e, especialmente, da linguagem.

Partindo dessas concepções, podemos argumentar que a subjetividade se constitui na ordem do plural. As primeiras e sucessivas marcas do outro em cada indivíduo vai forjando o processo de subjetivação. O primeiro outro primordial (mãe) vai cedendo, paulatinamente, espaço para que outros personagens entrem em cena, pai, irmãos, avós, professor.

Ora, é comum que grande parte da vida de uma criança, assim como do adolescente, seja vivenciada na escola e, posteriormente, do jovem, na universidade. Esse âmbito educacional se constituirá no lugar por excelência da diversidade e diferença que ampliará as referências do indivíduo, antes apenas familiares. Afinal, como afirma Sanches (2005), é nesse campo que as crianças experimentam suas relações. Com isso, temos a presença do professor, desde cedo, como referência que, para além da função de escolarizar, apresentará um novo ambiente repleto de oportunidades de novas experiências e relações.

Por esse entendimento, temos um sujeito que vai se constituindo pela provocação do ambiente; quer dizer, na medida em que os cenários vão se forjando (família, escola, igreja...), o sujeito vai se entrelaçando nessa trama de relações e se constituindo. Como afirma Ferreira (2000), tudo o que circunda e define o sujeito é o que podemos chamar de subjetividade; tudo aquilo que faz parte e o singulariza, o que envolve sua história pessoal e coletiva, assim como toda gama de estímulos a que está exposto; podemos dizer que tudo isso diz respeito à subjetividade.

Assim, temos um ambiente exterior do qual o sujeito faz parte, em que nele se inscrevem todas as suas relações, mas, ao mesmo tempo, temos aquilo que podemos chamar de singularidade, o que é singular, próprio de cada um; quer dizer, a forma como o sujeito apreende o vivido e lhe atribui sentido, isso é particular e próprio de cada indivíduo. É o que se expressa, por exemplo, quando pessoas observam uma mesma exposição de arte e dela, cada uma, extrai um sentido, uma interpretação, aparentando não estarem apreciando a mesma obra. Vejamos o que diz o autor da citação que segue, sobre sobre sujeito, singularidade e subjetividade, Guareschi (2008, p. 32)

Sujeito pode ser um termo interessante. Por quê? Por que sujeito é o *subjectum*, etimologicamente é o que está por baixo, o fundamento, ou o poste, o suporte onde nós penduramos, ou amarramos algo. Se eu digo que alguém é simpático, eu “amarro” nesse alguém um verbo, “é” e um predicado, “simpático”. Eu conceituo a subjetividade nessa dimensão. Distingo entre singularidade e subjetividade, mas ambas se referem à mesma realidade. Singularidade é aquela dimensão do ser humano segundo a qual ele é único, irrepetível, uno. Acentua-se, então a dimensão da unicidade. Ele é um porque nos milhões de relações que estabelece, ele recorta pedacinhos diferentes e forma uma grande colcha de retalhos com a qual ele constrói a sua subjetividade. A subjetividade, então, é o conteúdo, são os retalhos que compõem seu ser, é conjunto total de suas relações; são os outros, o mundo. Enfatiza-se, então, a dimensão da constituição do ser. Somos, assim, misteriosamente, os outros, apesar de sermos singulares, porque recortamos diferentemente das relações. (GUARESCHI, 2008, p. 32)

Dito tudo isso, é possível perceber que, em toda trajetória do aluno, a figura do professor está presente, deixando suas marcas. São registros que vão constituindo o mundo psíquico de cada um, influenciando na construção de pensamentos e opiniões. Desse modo, o professor não é mero expectador ou educador, ele integra o campo do processo de constituição de subjetividades.

Como vimos, afetos e sentimentos são transferidos para a figura do docente que, muitas vezes, está alheio a essa dimensão transferencial e reage de forma a comprometer esse contexto relacional e de

aprendizagem. Por sua vez, o aluno anseia ser compreendido e aceito, travando uma luta para receber do professor aprovação.

Ora, esse enredo denota a importância de trabalharmos a categoria do reconhecimento na práxis docente e na formação do aluno, visto que estamos tratando de relações políticas que se inscrevem em um cenário de luta por reconhecimento. Em função disso, podemos então desenvolver a questão deste artigo que trata das implicações do reconhecimento e da dimensão da alteridade na formação do aluno, dentro do contexto da práxis docente.

3 RECONHECIMENTO E ALTERIDADE NA PRÁXIS DOCENTE

A questão trabalhada neste artigo considera a premissa de que todo encontro humano possui potencial criativo para fomentar transformações, tanto na dimensão do eu quanto em uma perspectiva coletiva que afeta a sociedade. Neste último caso, especificamente, é possível relacionar a própria forma de produzir conhecimento e cultura ao trabalho contínuo realizado pelo empenho de vários.

Nesse sentido, parece evidente a importância desse encontro com o outro para a práxis docente, visto que esta é capaz de produzir efeitos que marcam o aluno tanto no plano subjetivo, quanto naquele que diz respeito à construção do conhecimento. Esse é o ponto que nos autoriza trazer a categoria do reconhecimento para o contexto da práxis docente como instrumento facilitador de todo o processo de formação do aluno, seja em termos subjetivos, seja no tocante a sua aprendizagem e construção do conhecimento.

Para isso, é preciso pontuar que quando nos referimos a “reconhecimento” estamos partindo do conceito trabalhado por Axel Honneth - sociólogo e filósofo social contemporâneo, considerado o atual representante da teoria crítica da Escola de Frankfurt - em sua teoria sobre “Reconhecimento Intersubjetivo e Social”, cuja temática se debruça sobre a intersubjetividade focalizando os problemas da atual sociedade capitalista.

Com esse conceito fundamental, Honneth (2003) possibilita entender a origem das relações e ações sociais conflituosas, o que tem sido de grande valia para a atual conjuntura social de lutas por igualdade de direitos que não deixam de ser também por reconhecimento.

O modelo teórico de Honneth entende que é por meio do reconhecimento intersubjetivo que os sujeitos garantem a plena realização de suas capacidades, além de uma autorrelação íntegra, considerando que as identidades são construídas relacionalmente. Dessa forma, como afirma Flickinger (2011, p. 223), “a reciprocidade radical da relação é considerada condição de possibilidade de uma relação justa e solidária.”. Quer dizer, Honneth avança em sua acepção de reconhecimento quando transmite a noção

de que “o outro seja capaz de assumir postura idêntica à minha, isto é, de tornar-se a própria fonte de meu ser reconhecido,” (FLICKINGER, 2011, p. 223).

É interessante notar que Honneth em sua teorização sobre o reconhecimento, o aborda a partir das situações em que ele falha, o que ele denomina de “formas de reconhecimento recusado”. Dessa forma, Gondar (2012, p. 200) afirma que “mais do que infligir danos a alguém, essas formas de recusa violam a integridade do ser humano enquanto um ser que necessita de aprovação e de reconhecimento [...]”.

Para Honneth (2003), o reconhecimento se dá em três domínios: o amor, os direitos e a estima social. No campo das relações emotivas fortes adviria um misto de dependência e autonomia, condições essenciais que possibilitam aos sujeitos desenvolverem sua autoconfiança. Por sua vez, os direitos estariam para garantir a universalização da dignidade, promovendo o autorrespeito, na medida em que torna possível aos sujeitos vêem-se como merecedores do mesmo respeito que os demais. Por fim, quanto à estima social, enraizada na comunidade de valores, estaríamos no âmbito da apreciação das potenciais contribuições sociais, assim como das realizações de indivíduos. Essa última possibilidade se encontra no cerne da noção de autoestima e da construção da solidariedade.

Em linhas gerais, Fuhrmann (2013) resume que tanto os indivíduos como os grupos só formam suas identidades e são reconhecidos quando são aceitos nas relações com o outro (amor), na prática institucional (justiça/direito) e por fim na convivência em comunidade (solidariedade). De forma bastante explicativa a autora coloca a proposta de Honneth quanto a essas três formas de experiência de reconhecimento negado. Os maus tratos na infância seriam a primeira experiência de desrespeito que o indivíduo pode vivenciar. A segunda forma se refere à exclusão dos direitos ou ao precário acesso à justiça, o que termina por afetar o autorrespeito moral do indivíduo. O terceiro tipo diz respeito ao sentimento de desvalia originário da ausência de estima social. Em outras palavras, quando a maneira de viver ou a autorrealização do sujeito não desfruta de valor social, dentro da estrutura que caracteriza o status cultural de uma determinada sociedade.

De acordo com a interpretação de Gondar (2012, p. 201), esta é a principal tese de Honneth: “o motor das lutas políticas não é o interesse econômico ou de sobrevivência, mas o sentimento de injustiça que provém de experiências de recusa de reconhecimento.” Ora, esse sentimento de injustiça vivenciado pelo sujeito estaria fincado em suas experiências afetivas, sendo essas mesmas vivências que garantiriam, no plano motivacional, o impulso para os conflitos sociais.

Honneth (2003) trabalha o reconhecimento pelo viés da luta, ou seja, ele entende que precisamos lutar por isso, não é algo dado a priori. Mendonça (2009) endossa que o reconhecimento não é algo que se conquista de uma forma definitiva, assim como também não se configura um bem a ser distribuído. Além do mais, é preciso perceber que as lutas por reconhecimento são intrinsecamente intersubjetivas.

Podemos extrair disso a necessidade de considerar que as lutas por reconhecimento requerem a consideração do outro, pois não são meras buscas por soberania e autodeterminação. Mendonça (2009, p. 149) afirma que “se a autorrealização é uma contínua construção dialógica, ela não pode ser entendida nem como imposta de fora nem como a mera expressão de desejos individuais.”

Partindo da compreensão honnethiana, é possível nivelar reconhecimento e respeito como atitudes morais que se encontram no cerne das nossas obrigações éticas para com o outro. Ou seja, deveríamos, por convicção, adotar tais atitudes, tendo em vista que elas possibilitam as condições para mantermos nossa integridade como seres humanos.

Ora, diante de toda a dimensão relacional trazida para a discussão mediada pela teoria do reconhecimento, não a esmo queremos problematizar a relação que se estabelece “no entre”, nesse espaço permeado de afetos entre aluno e professor.

Se pensarmos que a autonomia e a autoestima pessoal são diretrizes primordiais do processo educativo, como coloca Flickinger (2011, 230), fica notória a importância do reconhecimento para a formação do aluno, considerando que a teoria do reconhecimento “defende um pressuposto ético-moral que visa compatibilizar a ideia de autonomia e autoestima pessoais [...]”.

Desse modo, no que tange a todo o entorno da práxis docente, atravessada por essa relação com o aluno, temos a autonomia como quesito afirmativo de respeito e visibilidade que permite o discente ser compreendido como sujeito complexo, dotado de potencial criativo. Ora, subjaz que, nesse processo, o reconhecimento é fator crucial, pois, na prática, favorece tanto aluno quanto professor. É o que podemos constatar com a definição trazida por Gondar (2012, p. 199) quando propõe o reconhecimento: “como a necessidade vital que possui todo indivíduo de ser visto, ouvido, aprovado e respeitado pelas pessoas que o cercam [...]”.

No que concerne à função do professor, é preciso estar atento à questão da vulnerabilidade do aluno, algo inerente a todo sujeito, mas que se presentifica em níveis diferenciados, a depender de contextos relacionais hierarquizados ou não. Diante dessa pontuação, fica óbvio nos reportarmos à vulnerabilidade a partir de sua indissociável relação com o reconhecimento, pois, no jogo das relações, é preciso que se reconheça a precariedade de todos envolvidos.

É o que Judith Butler (2006, p. 46), filósofa contemporânea, trabalha no seu livro “Vida Precária”: “cada um de nós se constitui politicamente em virtude da vulnerabilidade social de nossos corpos – como lugar de desejo e de vulnerabilidade física, como lugar público de afirmação e de exposição”.

Em suma, estamos todos em condição de vulnerabilidade e precariedade, mas nem sempre reconhecemos nós ou o outro nesse lugar, nessa posição vulnerável. Ao negarmos isso, o reconhecimento fica comprometido, o que pode gerar situações de descaso, desrespeito e/ou violência.

No âmbito dessas relações políticas, considerando, como afirma Gondar (2012), tratar-se também de relações de poder, de dependência, valorização/desvalorização, respeito/desrespeito, o professor insurge como sujeito que deve reconhecer a vulnerabilidade do aluno, aceitá-lo em suas limitações e incentivá-lo em seu potencial criativo. Tal postura deve priorizar sua fala, e seu esforço, visto que, do contrário, subjaz uma negação da condição de vulnerabilidade existente em ambos.

Além disso, é importante registrar que Butler (2006, p.72) desenvolve a noção de que o ato de reconhecimento da vulnerabilidade conduz à potência e não à vitimização. “Demandar reconhecimento ou oferecê-lo não significa pedir que se reconheça o que cada um já é. Significa inovar um devir, instigar uma transformação, exigir um futuro”.

Ao reconhecer a vulnerabilidade em si mesmo e no aluno, o docente favorece toda a potencialidade que essa relação pode gerar. Há sempre um devir, algo a ser construído e transformado e o aluno carrega consigo todas as expectativas com relação a sua formação e nela inclui o professor, pois este é colocado na posição daquele que irá conduzir todo esse processo de formação e construção não apenas de conhecimento, mas a própria constituição do sujeito que não cessa de se reelaborar.

No entanto, quando a vulnerabilidade não é reconhecida e todo o processo de reconhecimento se torna falho, o aluno claudica, tropeça, desiste. Podemos pensar nisso ao observarmos alunos desmotivados que desistem de seus cursos ou deixam de ir à escola e professores alheios à complexidade de sua função, limitando-se a uma incansável busca de respostas, questionando-se sobre a técnica e a metodologia, sem, contudo, implicar-se como outro de uma relação.

Apoiando-nos em Winnicott (2005), poderíamos ir além e acrescentar que é preciso se fazer presente para receber as contribuições advindas de seus alunos e forjar um ambiente propício para o reconhecimento das necessidades e dificuldades que se apresentam como entraves para o pleno desenvolvimento de suas capacidades criativas.

Partindo dessa compreensão, é possível supor que os muitos fenômenos que estão no cerne das dificuldades encontradas dentro de sala de aula, assim como das que se dirigem para o campo da aprendizagem, podem ser elucidados mediante uma nova postura assumida pelo professor que priorize acolhimento e reconhecimento do seu aluno.

Se pensarmos que a figura do docente tem grande representação simbólica no psiquismo do aluno, cuja busca por admiração e aceitação, tal como se fazia com as figuras parentais, é uma constante em seu percurso, poderemos compreender que há uma luta, tal como sugere Honneth (2003), em busca de respeito, de ser visto, ou seja, reconhecido. Na contramão disso, podemos problematizar com Gondar (2012) que quando há recusa desse reconhecimento, estamos no campo da negação da própria condição de sujeito, pois não há sujeito sem reconhecimento.

Outra questão apontada pela autora (2012, p. 208), que merece nossa atenção, diz respeito ao fato de que a recusa de reconhecimento não é uma questão da lei ou do direito. “Ela é mais profunda e alude a algo que estaria no fundamento da lei e dos sistemas jurídicos, no fundamento da própria ideia de justiça e de injustiça.”. Ou seja, estamos a tratar o reconhecimento da dimensão vulnerável de qualquer um, protegendo esta dimensão e, ao mesmo tempo, dando-lhe condições de existência.

Em outros termos, não temos como exigir do docente que reconheça seu aluno, sua vulnerabilidade; é como obrigar uma mãe a amar seu filho, isso está para além do âmbito jurídico. Ora, o campo do reconhecimento é regido por outra ética, uma ética das relações.

Além do mais, como já mencionado, se trouxermos o entendimento de Honneth (2003) de que todo sujeito precisa lutar por reconhecimento, pois este não está dado a priori, podemos supor que o aluno já traz consigo esse pedido e por isso luta por ele. Cada tentativa de empreender um trabalho que orgulhe ou impressione o professor, seja nas participações em sala, ou em fóruns ou em apresentações de seminários, ou mesmo quando estuda para as provas, o aluno está lutando por reconhecimento.

Outro ponto a ser destacado diz respeito ao fato do reconhecimento social levar em consideração a pessoa na sua íntegra, assim,

[...] tudo o que dela faz parte e determina sua postura – sua biografia, as tradições às quais pertence e o ambiente social que vem influenciando sua socialização – é levado em conta. Todos esses aspectos fazem parte de um conjunto de condições, sob as quais se constroem as diretrizes morais do comportamento social. Assim, se tomarmos o processo educativo como espaço importante para a construção de experiências sociais, será fundamental trabalhar também essas questões (FLICKINGER, 2011, p. 225).

Ora, o ato de reconhecer possibilita também o respeito às diferenças, reconhecendo que elas existem, ao mesmo tempo, que não valoriza ou desvaloriza qualquer condição pré-estabelecida, mas a reconhece. No tocante a isso, Mendonça (2009) esclarece que Honneth não defende a ideia que todos devam ser igualmente estimados por todos, o que ele enfatiza é que cada indivíduo tenha uma chance igual de ser estimado. Em outras palavras, a ideia é que cada indivíduo possa vir a ser estimado por seus feitos e eventuais contribuições sociais.

No centro dessa proposição defendida por Honneth, está o argumento de que os sujeitos não desejam se ver como partes indiferenciadas de uma massa amorfa e homogênea. É por essa razão que o simples fato da existência de direitos não garante a concretização da experiência de reconhecimento em sua totalidade.

Subjaz, então, a noção de que há uma real necessidade nos sujeitos de se verem como indivíduos específicos, capazes de serem estimados. Nesse contexto, a realidade heterogênea de uma turma de alunos, por exemplo, coloca em questão as habilidades do docente em lidar com as diferenças. Como nos lembra Flickinger (2011, p. 227), “a diversidade das raízes biográfico-sociais, que definem a postura ético-moral dos educadores, indica, na verdade, um alto potencial de conflito.”.

O que significa dizer que a relação entre professor e aluno está permeada de possíveis tensões, o que nos indica que não é algo de fácil manejo, afinal de contas, o docente também está imbuído de seus próprios preceitos, valores e crenças que fazem parte de sua biografia e isso não pode ser desconsiderado em nenhum dos casos, nem do docente, nem do aluno.

Todavia, quando reconhecemos nossa própria condição de vulnerabilidade, tornamos possível a visibilidade da vulnerabilidade do outro e, portanto prepara-se, decerto, um terreno frutífero para que se dê o reconhecimento no interior das relações, considerando sua dimensão intersubjetiva.

Diante de toda essa construção, fica evidente que a luta por reconhecimento nos fala de uma demanda direcionada ao outro. É um produto da relação entre dois que requerem consideração um do outro. O aluno que direciona sua demanda ao professor espera receber dele a aceitação, o reconhecimento de sua condição de sujeito. Almeja ser respeitado pela simples razão de que é alvo dos mesmos direitos que atribui aos outros. Sua diferença também está para ser reconhecida e respeitada.

Pensamos que o docente que se esquivava desse compromisso ético-moral não favorece sua própria prática, pois esta precisa estar pautada no respeito ao outro como sujeito, no reconhecimento de sua autonomia e necessidade de aceitação. Se sua conduta não segue essas bases fundamentais, cria-se um ambiente apático, quando não hostil, de pouca ou nenhuma confiança, em que o aluno não encontra motivação e nem inspiração para assistir aula e participar de forma criativa do processo de construção do conhecimento.

Um aluno que não é reconhecido fica limitado em toda sua potencialidade, pois é negada sua própria condição de sujeito que pensa, cria e tem afetos. Nesse sentido, o sujeito é barrado em seu pleno potencial para amadurecer, progredir e se tornar alguém notável. Com isso, nega-se também a possibilidade dele se reconhecer no docente, ou seja, tê-lo como exemplo, figura a ser seguida e fonte de inspiração.

Quando estamos nesse campo da negação do reconhecimento e, portanto, da desconsideração do outro presentificada na falta da estima almejada, é negada também a sua condição de vulnerabilidade diante do professor, reconhecido, na maioria das vezes, como mestre, como aquele que se supõe um saber e uma experiência, e que, dessa forma, em comparação ao aluno, encontra-se numa condição de menor vulnerabilidade, o que pressupõe que esteja apto e amadurecido para oferecer reconhecimento.

Além de que, ao retomarmos a ideia honnethiana veremos que ele propõe a noção de reciprocidade radical que implica o reconhecimento mútuo. Nesse caso, é possível notar que, em sua maioria, o aluno tem o professor como alguém estimado a quem se tem respeito. Subjaz que esse reconhecimento deva ter sua contrapartida por parte do professor.

Diante disso, é preciso resgatar o reconhecimento negado, pois, como argumenta Fuhrmann (2013, p. 92), “a invisibilidade subjetiva e social é o verdadeiro estigma humano que deflagra as lutas sociais.

Intervir nesse vácuo pode significar uma revolução silenciosa com desfecho expressivo.”. Quer dizer, nesse caso, o reconhecimento torna-se um instrumento significativo para retirar o indivíduo de uma condição de quase não existência, de menos valia, para um lugar de aceitação e com possibilidades de ser estimado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente ocupa uma posição de extrema relevância no processo constitutivo do sujeito. Reconhecer e aceitar não são atitudes que se possam instituir juridicamente; estão para outra ordem, num outro campo ético que reciprocamente se exigem, pois é preciso reconhecer para ser reconhecido.

A busca por reconhecimento se configura uma luta diária que, pelo que pudemos observar, não tem fim, se opera permanentemente. Nesse campo relacional e intersubjetivo em que se insere a práxis docente, é preciso estar atento a responder esta demanda de reconhecimento que advém do aluno em todo seu processo de formação.

Além do mais, é possível depreender da perspectiva teórica de Honneth que quando o sujeito alcança o reconhecimento no domínio da estima social é porque o mesmo foi reconhecido nas outras duas dimensões (amor e direitos). Ora, frente a isso, podemos supor que um aluno que traz consigo essa falha no campo do reconhecimento, em que não foi reconhecido nos domínios do amor e do direito, apresenta, de forma mais acentuada, sua condição de vulnerabilidade e sua necessidade de ser reconhecido.

Frente a isso, faz-se necessário forjar condições para que essa necessidade vital de reconhecimento se concretize, pois, do contrário, não haverá condições favoráveis para que esse aluno desenvolva toda sua potencialidade para aprender, ser e criar.

O não reconhecimento nega ao aluno, primeiramente, sua condição de sujeito e isso trará afetamentos que incidirão sobre seu posicionamento frente aos processos que tornam possível o ensino/aprendizagem e a produção do conhecimento. Toda essa conjuntura não acontece “naturalmente”, visto que é um processo de construção, tal qual afirma Honneth, e por isso é preciso lutar, pois não está dado a priori.

Quando o aluno lança-se nessa busca por reconhecimento, o professor deve estar atento para reconhecer, aceitar e acolher. Deve possibilitar que o aluno seja visto e reconhecido por ele e pelos demais de forma justa; ou seja, que tenha a mesma oportunidade de ser estimado em um contexto de sala de aula diverso, onde as diferenças estão postas para serem reconhecidas como pontos de tensão que operam como motor, a favor da construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AULAGNIER, P. **A Violência da Interpretação**. Rio de Janeiro: Imago, 1979 (trabalho original publicado em 1975).
- BUTLER, J. **Vida precária: el poder del duelo y la violencia**. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**; tradução Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
- FERREIRA, M. G. Gênese da concepção de subjetividade. In: Ferreira, M. G. **Concepções de Subjetividade em Psicologia**, Campinas: Pontes, 2000.
- FLICKINGER, H-G. A teoria do reconhecimento na práxis pedagógica: a exemplo de conflitos entre diretrizes ético-morais. **REP – Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n.2, Passo Fundo, p. 220-233, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2424> Acesso em 30 mar 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FREUD, S. (1950 [1895]) **Projeto para uma psicologia científica**, In: Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. I, 1996.
- FREUD, S. (1920-21) **Psicologia das massas e análise do ego**, In: Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XVII, 1996.
- FUHRMANN, N. Luta por reconhecimento: reflexões sobre a teoria de Axel Honneth e as origens dos conflitos sociais. **Barbarói, Santa Cruz do Sul**, n. 38, p. 79-96, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2586> Acesso em 18 jan 2018.
- GONDAR, Jô. Ferenczi como pensador político. **Cad. Psicanál.** – CPRJ, Rio de Janeiro, v. 34, n. 27, p. 193-210, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2586/2735> Acesso em 24 ago 2016.
- GUARESCHI, P. A. Ética e paradigmas na psicologia social. Ética e paradigma. In: PLONER, KS., et al., org. **Ética e paradigmas na psicologia social** [on line]. Rio de Janeiro: Centro Edelsteins de Pesquisas Sociais, 2008. p.18-38. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qfx4x/pdf/ploner-9788599662854-03.pdf> Acesso em 4 jun 2017.
- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: vozes, 1996.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- MENDONÇA, R.F. DIMENSÃO INTERSUBJETIVA DA AUTO-REALIZAÇÃO: em defesa da teoria do reconhecimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 24, n. 70, p. 143-187, jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092009000200009 Acesso em 10 abr 2018.
- ROUDINESCO, E. & PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1998.
- SANCHES, R.M. **Winnicott na clínica e na instituição**. São Paulo: Escuta, 2003.

SILVA, C. S. & Garcia, E. L. Produção de subjetividade e construção do sujeito. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 35, ago./dez. 2011. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782011000200013 _Acesso em 22 maio 2018.

TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente hoje**: elementos para um quadro de análise. Rio de Janeiro: vozes, 2005.

WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.