

## Redistribuição, reconhecimento e representação em Honneth e Fraser: um debate a partir do espaço escolar

### Redistribution, recognition and representation in Honneth and Fraser: a debate behind the school space

### Redistribución, reconocimiento y representación em Honneth y Fraser: um debate desde el espacio escolar

Gustavo Martins Piccolo<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-6078-9176>

**Resumo:** O texto apresentado trata-se de ensaio teórico originado a partir de uma revisão literária integrativa, que objetiva tecer considerações a partir dos escritos de Honneth e Fraser acerca das categorias redistribuição, reconhecimento e representação como angulares na produção de uma sociedade que comungue efetivamente os ideais de igualdade e justiça anunciados pela modernidade. Vinculado epistemologicamente ao referencial da Teoria Crítica, o presente ensaio demarca a importância em se trabalhar com tais conceitos como componente fundamental na produção de um ambiente que denuncie arbitrariedades e plasme a inclusão social como evento possível e não apenas desejável nas mais variadas dimensões culturais. Ademais, demarca como os espaços educacionais, especialmente os escolarizados, podem exercer nuclear atuação na promoção de uma sociedade configurada como justa ao englobar como princípio orgânico curricular desde a discussão de questões materiais e de identidade que atravessam nossa existência, indo até o exercício da defesa da presença de todos os públicos representativos na sociedade nas arenas de poder democráticas.

**Palavras-chave:** Axel Honneth. Nancy Fraser. Redistribuição. Reconhecimento. Representação.

**Abstract:** The text presented is a theoretical essay originated from an integrative literary review, which aims to make considerations from the writings of Honneth and Fraser about the categories redistribution, recognition and representation as cornerstones in the production of a society that effectively shares the ideals of equality and justice announced by modernity. Epistemologically linked to the Critical Theory philosophy, the present essay highlights the importance of working with such concepts as a fundamental component in the production of an environment that denounces arbitrariness and shapes social inclusion as a possible and not just desirable event in the most varied cultural dimensions. Furthermore, it outlines how educational spaces, especially schooled, can play a central role in promoting a society configured as fair by encompassing as an organic curricular principle, from the discussion of material and identity issues that cross our existence, going to the exercise of defense the presence of all representative publics in society in democratic power arenas.

**Keywords:** Axel Honneth. Nancy Fraser. Redistribution. Recognition. Representation.

**Resumen:** El texto que se presenta es un ensayo teórico originado a partir de una revisión literaria integradora, que tiene como objetivo hacer consideraciones a partir de los escritos de Honneth y Fraser sobre las categorías

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação Especial. Professor da Universidade de Araraquara (UNIARA). Email: [gupiccolo@yahoo.com.br](mailto:gupiccolo@yahoo.com.br)

redistribución, reconocimiento y representación como pilares en la producción de una sociedad que comparta efectivamente los ideales de igualdad y la justicia anunciada por la modernidad. Vinculado epistemológicamente al marco conceptual de la Teoría Crítica, el presente ensayo destaca la importancia de trabajar con tales conceptos como componente fundamental en la producción de un ambiente que denuncie la arbitrariedad y configure la inclusión social como un hecho posible y no sólo deseable en las más variadas dimensiones culturales. Además, plantea cómo los espacios educativos, especialmente los escolarizados, pueden jugar un papel central en la promoción de una sociedad configurada como justa al abarcar como principio orgánico curricular, desde la discusión de cuestiones materiales e identitarias que atraviesan nuestra existencia, pasando por el ejercicio de la defensa sobre la presencia de todos los públicos representativos de la sociedad en los espacios del poder democrático.

**Palabras-clave:** Axel Honneth. Nancy Fraser. Redistribución. Reconocimiento. Representación.

## Introdução

Liberdade, liberdade!  
Abra as asas sobre nós  
E que a voz da igualdade  
Seja sempre a nossa voz<sup>2</sup>

O refrão imortalizado em Samba-enredo cantado no Carnaval carioca de 1989 capta com rara felicidade os anseios expressos pelos rebeldes que tomaram à Bastilha em 1789, os quais principiaram um novo tempo histórico ao derrubar privilégios da aristocracia e implodir os princípios absolutistas que delineavam a moral da época. Nascia a Idade Contemporânea e com ela o entendimento inaugural de que todos são livres e iguais em direitos, sentença de profundo potencial revolucionário e fundante daquilo que foi nominado Estado de Direito. Para Cury (2002), com o nascimento do Estado de Direito temos a passagem do ponto de vista do príncipe para a perspectiva dos cidadãos. Se no Estado despótico os indivíduos só tinham deveres, jamais direitos, e no Estado Absolutista tinham quando muito direitos privados, no Estado de Direito o indivíduo possui, pela primeira vez, direitos públicos inalienáveis.

Poderá se objetar que tal consubstanciação não se plasma no terreno da prática, contudo, a mera existência de um estatuto que assevere dita premissa e condene de vez por todas a ideia de superioridade de uns sobre outros exerce, por si só, influência desconcertante na maneira pela qual a sociedade estrutura suas múltiplas interações. Destacada relação se estabelece na medida em que o ordenamento anterior não visualizava a estratificação e os processos de distinção como desigualdades socialmente produzidas, mas, sim, como diferença irreduzível derivada de uma engrenagem que se reproduzia mediante bases hereditárias e sobre a qual nada haveria de se fazer. Neste terreno, o

---

<sup>2</sup> Compositores: Nilton De Souza / Amauri Bonifácio De Paula / Vicente Venâncio Da Conceição Filho / Jurandir Da Silva. Samba-Enredo 1989 - Liberdade, Liberdade! Abra as asas sobre nós. G.R.E.S. Imperatriz Leopoldinense (RJ)

contraste abismal entre classes ou grupos não causava qualquer constrangimento, tampouco carecia de justificativas para explicar o motivo de sua existência, pois era visto como componente de uma estrutura natural que independia de ações e vontades humanas.

É a quebra deste regimento que permite o principiar do alvorecer da ideia do ser humano como agente da história, um suposto datado e situado temporalmente, portanto, não universal, e que permite, em contraposição a percepção de desígnios divinos, estabelecer outra lógica na compreensão dos acontecimentos que seja racional, intencional e secular, a qual, correlacionada à representação dos seres humanos como livres e iguais em direitos, sustenta o ambicioso lema deste novo projeto de humanidade.

Passados mais de duzentos anos da Revolução Francesa nos é permitido afiançar a existência de um grande caminho a ser percorrido nas mais distintas sociedades quanto à materialização dos supostos que compreendem os ideais transpostos acima. Para Bobbio (1997, p. 9), liberdade indica um estado e igualdade, uma relação. O ser humano deve ser independente enquanto indivíduo em sua especificidade e estar com as demais pessoas em relação de paridade. Entretanto, ainda que exista uma aspiração quase universal acerca do caráter imperioso dos princípios expostos, liberdade e igualdade não devem ser vistas como absolutos, pois inexistem princípios abstratos que não admitam exceções, sejam veladas ou manifestas. “A diferença entre regra e exceção está no fato de que a exceção deve ser justificada. Onde a liberdade é a regra, sua limitação deve ser justificada. Onde a regra é a igualdade, deve ser justificado o tratamento desigual”.

Sob o ardid da exceção estabeleceu-se sorrateiramente e de maneira velada uma série de mecanismos que comportam preconceitos e discriminações cujo objetivo reside em perpetuar relações assimétricas de poder de forma a obstaculizar determinadas pessoas de participarem plenamente em sociedade. Destacadas exceções intuía através de matrizes pretensamente universais tais quais as ideias de norma e mérito, naturalizar e justificar determinada diferenciação como atinente a um campo objetivo de validação social, tomando como parâmetro a definição de um modelo arquétipo, via de regra, masculino, jovem, branco, cristão, de classe abastada, heterossexual, com boa formação acadêmica e pleno funcionamento de suas faculdades físicas, sensoriais, psicológicas e mentais. Àqueles que diferiam destes predicativos era atribuído um menor protagonismo nas interações sociais em variadas dimensões trópicas, conferindo às margens como zona de habitabilidade a serem ocupadas por estes sujeitos em um intrincado processo de mascaramento de arbitrariedades historicamente nominado como normalização.

Tal condição corrói por sobre as bases os princípios germinais do Estado do Direito, denotando uma clara violação à esfera da justiça em afronta àquilo que era esperado de uma sociedade fundada sob as vestes da destituição de privilégios, quaisquer que fossem eles. Neste diapasão, como

pontua Garcia (1994), princípios universais são transmutados em interesses particulares que acabam por desafiar a promessa iluminista de emancipação.

A não realização destas promessas levam Adorno e Horkheimer (1991, p. 8) a questionarem “por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie”. Ainda que as desigualdades e assimetrias entre culturas, povos e classes não sejam explicadas somente pela não materialização dos princípios de igualdade e liberdade, seguramente a não consubstanciação desta díade oferece importantes pontos de apoio explicativos, por isso, a necessidade de se debruçar sobre esta questão.

Indicar o que é liberdade não é tarefa fácil e comporta inúmeras perspectivas, todavia, neste texto, a mesma será definida não como o âmbito em que determinada pessoa pode fazer tudo o que deseja, e, sim, como o conjunto de relações no qual o desenvolvimento de cada um é condição para o livre desenvolvimento de todos, inclusive para realização de sua própria liberdade, que sempre será coletiva e mediada, composto hegeliano ressignificado em escritos marxianos e que resiste ao tempo (HEIT, 2018).

Pensarmos em relações nas quais o desenvolvimento de cada um é condição para o livre desenvolvimento de todos demarca a necessária superação de práticas alienadas e distintivas, assim como de quaisquer supostos que catalisem ou produzam relações não igualitárias entre humanos (MARX; ENGELS, 1998). Nesse sentido, todo e qualquer comportamento preconceituoso necessita ser interpretado como impedimento da realização da liberdade humana; logo, igualdade e liberdade interagem e se comutam na produção da emancipação social e humana desejada, agregando questões que perpassam esferas econômicas, culturais e psíquicas.

Falaciosa se mostra, portanto, qualquer sobreposição de uma esfera sobre outra na explicação das relações sociais, assim como no combate às injustiças manifestas. Destarte, para além das lutas desenvolvidas pelos menos favorecidos por posses e das lutas pelo ter, cardeal se mostra também à existência de lutas pela identidade, lutas pelo ser, as quais em associação devem concatenar significantes que questionem radicalmente os condicionamentos históricos de opressão, alienação, marginalização e discriminação que impedem alguns seres humanos de se desenvolverem na totalidade de suas potencialidades, quer pela obstaculização do acesso aos meios materiais e culturais de produção de existência, quer pela ausência de reconhecimento de seus atributos e diferenças.

Evidente que tais acessos não são únicos ou imutáveis, pois se transformam ao longo das épocas e nas mais distintas culturas conforme o desenvolvimento das relações produtivas, espirituais e culturais, portanto, as dimensões de injustiça também sofrem modificações temporais ao se expandir ou regredir em dada direção catalisadas pelo espírito da época. Tais injustiças atravancam e interferem negativamente nas condições de participação de grupos minoritários em distintas esferas, por isso,

carecem de serem contestadas em um composto de luta que passa pela criação de condições institucionais, mas, não se resumem à elas, pois sozinhas se mostram impotentes na produção dos efeitos desejados. É preciso transformar os pressupostos materiais de produção e distribuição, às relações sociais e culturais, assim como as práticas e possibilidades institucionais.

Nestes espaços, os avanços em um campo, via de regra, concatenam projeções favoráveis em outras esferas. Assim, quando melhoramos as condições materiais de existência, os grupos minoritários tendem a ter sua imagem e características mais valorizadas na sociedade. Adicionalmente, quando mulheres, pretos, homossexuais e pessoas com deficiência têm suas características valorizadas pela cultura ordinária ocorre impacto indireto favorável nas formas pelas quais tais atores se inserem na divisão social do trabalho e nas esferas decisórias dos campos institucionais. Mudanças no campo político também possuem capacidade de interferir nos espaços sociais ocupados por cada um e no universo cultural desenhado sobre as possibilidades de integração social.

A intersecção destes três campos, cada qual com agência própria, embora profundamente inter-relacionados, engendram zonas de restrições sociais ou de oportunidades em condições históricas determinadas, cabendo como tarefa primeva de uma sociedade que almeje ser justa e acessível reordenar tais espaços em termos de paridade participativa, imperativo moral do tempo presente. Das relações de produção à feitura dos significados e sentidos da cultura, do público ao privado, do direito ao dever, dentre outras constituintes, é imperativo que todos possam participar em iguais condições como autores e atores destes espaços, cuja consecução seguramente irá produzir impactos positivos em todas as esferas de sociabilidade humana.

Na contribuição de relações epistemológicas que permitam pensar o conceito de paridade participativa, a partir de experiências educacionais, que este texto se desenvolve, configurando-se mediante um processo de revisão literária integrativa estruturado a partir da apropriação das ideias centrais de Honneth e Fraser acerca dos conceitos de redistribuição, representação e reconhecimento. Presente artigo busca relacionar como tais constructos podem interferir na produção de uma sociedade mais justa e como o espaço escolar pode impulsionar tais relações. É um ensaio teórico fincado referencialmente sob os liames da Teoria Crítica, o qual dialoga também com marcos nacionais que versaram, a partir do universo educacional, da necessária valorização de identidades de grupos historicamente discriminados no tecido social brasileiro como negros e pessoas com deficiência, assim como da urgente configuração de políticas que permitam a tais públicos ocuparem a totalidade dos espaços sociais.

## **Reconhecimento e redistribuição: debates contemporâneos entre Honneth e Fraser**

Os debates sobre reconhecimento e redistribuição são deveras conhecidos no cenário acadêmico e ganharam notoriedade após as querelas estabelecidas entre Nancy Fraser e Axel Honneth no que tange às análises de fenômenos como exclusão, marginalização e opressão.

Honneth (2009) busca renovar os escritos da Escola de Frankfurt, tomando como ponto de partida o estabelecimento de uma poderosa crítica a supostos que vinculavam o potencial emancipatório da humanidade ao avanço exclusivo do desenvolvimento de suas forças produtivas e da capacidade do homem dominar a natureza, cujo maior expoente era Horkheimer. Em sua perspectiva, tal entendimento empobrecia a complexa rede de relações sociais que compreende cada cultura ao resumir a dimensão das atividades humanas ao trabalho social, mecanismo elementar de apropriação da natureza e submissão desta aos usos humanos.

Era preciso edificar um cabedal teórico que não transformasse em acessórias atividades não diretamente vinculadas às esferas produtivas e que compunham o terreno social, pois fundamental se mostravam no entendimento quanto à formação da identidade pessoal. A partir desta premissa, Honneth (apud MENDONÇA, 2012) edifica sua teoria do reconhecimento, cujo tracejar parte do suposto de que as teorias sociais devem, para além de descrever a realidade existente, plasmar condições para a construção de um mundo menos opressivo. Este é o ponto de partida que consideramos angular em qualquer teoria que se diga crítica, a citar, ser imanente por estar escorada no mundo real e, por isso, destacar os elementos que ainda carecem em desenvolvimento além de transcendente, na medida em que anseia alternativas que superem este estado de coisas rumo a um composto interativo mais acessível e justo.

A sociedade contemporânea, no entender de Honneth (2007), busca definir seus imperativos normativos tal qual se denotassem a expressão de interesses universalizáveis de todos seus membros componentes, demarcando como inaceitável a existência de quaisquer exceções ou regalias, cuja lógica se coloca de maneira oposta às regras estabelecidas com base na tradição e que definia direitos e deveres a partir do grupamento social que cada um fazia parte. Somente em um contexto que tenha como premissa fundante a reciprocidade de direitos podemos visualizar uma composição em que o reconhecimento adquire um composto de mediador desejável e possível das múltiplas interações sociais.

Honneth (2009) entende por interação um campo de experiência intersubjetivo manifesto na vida individual e sem a qual à construção da identidade não pode ser exitosa, pois somente pela presença do outro formamos nossas expectativas e relações. Os seres humanos são essencialmente sociais não apenas pelo domínio da natureza e formação de coletividades com estruturas normativas

unificadas, mas também pelo fato notório de que nossa constituição jamais se efetiva de maneira isolada, pois cada um de nós carece ao menos de um outro como espaço formativo na constituição de nosso eu. Por isso, o reconhecimento é uma categoria organizadora da vida humana que possui o condão de promover práticas de integração ou desrespeito quando de sua presença ou ausência nas mais distintas esferas de sociabilidade.

As análises de Honneth (2009) se concentram em três destas esferas: a esfera das relações afetivas, que compreende a dinâmica no interior do qual os sujeitos se reconhecem como objeto de cuidado de pessoas próximas, denotando àquilo que Hegel definiu como ser em si mesmo no outro, a mais visceral das formas de reconhecimento. A segunda esfera é a jurídica, e, compreende um campo de relações em que o fundamental é ser estimado como merecedor de respeito, logo pessoa de direitos. É a incorporação desta segunda esfera de reconhecimento que permite aos sujeitos se perceberem como integrantes plenos da sociedade e competentes de participar como livres e iguais, fenômeno que gera um sentimento de autorrespeito. Já a terceira esfera, a da estima social, compreende o espaço em que as características distintas de cada um são valorizadas e reconhecidas como contributivas à sociedade.

Para cada uma destas esferas, Honneth (2009) aponta uma experiência de desrespeito correlata. Na esfera das relações afetivas tal experiência seria materializada na violência física; na esfera jurídica citada valência se consubstanciaria na negação de direitos e o conseqüente impedimento em participar como parceiro de interação de igual valor; por fim, na esfera da estima social tal experiência estaria delineada nas atitudes preconceituosas e discriminatórias que conduz à compreensão de algumas características como não desejáveis e desvalorizadas.

E é justamente sobre a ideia de desrespeito que Honneth, de acordo com Souza (2009), fornecerá sua contribuição mais original e inquietante no campo dos estudos sociais, posto que entenda tal experiência como geradora de articulações coletivas desencadeadoras de lutas por transformação social. Tais lutas, que nada tem de abstratas, seriam motivadas por um sentimento de injustiça patente e se estabeleceriam quando os sujeitos almejam encontrar respostas às suas demandas uns nos outros, na ambição de não serem desprezados, desmerecidos e desrespeitados. É a violação de expectativas e dimensões da personalidade que o sujeito espera ver prestigiadas por entender que elas façam parte da plenitude de seu ser que se compõe como dínamo de lutas políticas por transformação e progressos na realidade cotidiana, lutas estas, inclusive àquelas organizadas sob demandas de redistribuição econômica, que objetivariam, no limiar, a salvaguarda das disposições concretas para formação da identidade pessoal. Noutros termos, é o sofrimento psíquico concatenado à vivência de injustiças que promovem o desencadear de lutas sociais com vistas a transformar relações tidas como arbitrárias, abusivas e desmerecidas.

Neste arcabouço teórico, os conflitos sociais se mostram delineados por intermédio das disputas por reconhecimento, principal formatador das relações sociais e ângulo sobre o qual se configuram as relações de justiça. Não é de estranhar, portanto, que Honneth entenda o processo de inclusão de pessoas na sociedade como atinente a expansão destas relações de reconhecimento. Isto se deve ao entendimento de que a categoria de reconhecimento no frankfurtiano, ao contrário do que ocorre em Rawls, Young e Taylor, é organizadora da vida social e promotora de transformações quando de práticas comungadas de desrespeito, as quais se manifestam nas esferas afetivas, jurídicas e de estima (SOUZA, 2013). Sob estes supostos, Honneth acaba por rememorar a famosa insígnia hegeliana ao vincular na realização da liberdade do outro os pressupostos da própria liberdade e autorrealização, máxima que se tornaria plataforma de luta ética neste quadro epistêmico e que tão somente pode ser compreendida a partir de um sistema de comunicação fincado na reciprocidade.

Destarte, torna-se meridiano a realização pelo autor de uma reestruturação considerável nos estudos críticos que substitui à ideia da luta de classes como motor da história pela luta por reconhecimento como contenda que materializa os conflitos sociais hodiernos, sendo estas movidas por um sentimento de injustiça que insurge ao se perceber que “sob as condições econômicas do capitalismo, o processo de reconhecimento mútuo entre seres humanos é interrompido porque um grupo social não possui precisamente aquelas precondições necessárias para a obtenção do respeito” (BRESSIONI, 2020, p.15). Tal raciocínio, além de demarcar a importância assumida pelas novas formas de enfrentamento político, intui promover uma espécie de reatualização do materialismo histórico, tema deveras complexo e que divide entendimentos os mais diversos possíveis, entretanto, que parte indubitavelmente de uma premissa verdadeira, a citar, que a sociedade atual se transformou e que as análises sobre a mesma demandam mecanismos que incorporem novas formatações das lutas sociais, ainda que transmutadas no seio do mesmo modus de produção, o capitalismo.

As contribuições de Honneth (2007, 2009) ao campo dos estudos sociais são inovadoras ao vincular de maneira explícita as contendas por igualdade como correlatas ao desenvolvimento da formação identitária. Todavia, de maneira inadvertida, alguns acontecimentos sociais, ao invés de concatenar estes interesses vinculantes, acabaram por dividir as lutas humanas sob dois campos: lutas pelo ter e lutas pelo ser, as quais se estabeleceram em paralelo similar à distinção entre materialismo e idealismo, o que se mostra equivocado. O cultural é econômico e o econômico é cultural, logo, as esferas se mostram interatuantes, sendo que uma transformação benéfica no campo da economia produz alterações no campo cultural e vice-versa. Esse é o grande mérito de Fraser (2006) ao contestar de maneira radical o suposto de que todas as particularidades aterrorizam à igualdade ou que toda igualdade coloca em risco às propriedades específicas de um certo grupo, aquilo que nominamos como identidade. Por muitas vezes desigualdades terão de ser remediadas pelo reconhecimento da diferença,



em outros momentos pela salvaguarda da igualdade. Igualdade e diferença não se dão como polos opostos e contraditórios, uma vez que o oposto de igualdade é a desigualdade e não a diferença, por isso, é desejável trabalhar com ambas as categorias como complementares.

Fraser (2010) assevera que as lutas por reconhecimento se mostram recentes e se configuraram como o espectro principal sobre o qual passaram a se desenvolver os conflitos políticos a partir da década de 60 do século XX em um espaço nominado como era pós-socialista, período caracterizado por um cenário de suplantação das contendas classistas por conflitos em torno de aspectos identitários. Aludido deslocamento ocorrera justamente em um período de recrudescimento das desigualdades materiais e do alargar da distância entre ricos e pobres, provocando como epifenômeno a marginalização e o eclipsar dos aspectos relacionados às lutas por redistribuição.

Em virtude destes elementos e, considerando a justeza das batalhas por reconhecimento, muitas das quais não abarcadas pelas lutas de classes, Fraser (2006, p.231) demarca a necessidade em se desenvolver uma “teoria crítica do reconhecimento que identifique e defenda apenas aquelas versões da política cultural da diferença que podem ser coerentemente combinadas com as políticas sociais de igualdade”. Com isso, destaca que reconhecimento e redistribuição devem ser tratados como lutas que se complementem e não se sobreponham uma à outra, como ocorreu até então, quer pelo predomínio das lutas classistas nos séculos XIX até meados XX, quer pela hegemonia das lutas identitárias hodiernamente.

Ao contrário de uma ortodoxia estruturalista que entendia a economia como o alicerce sobre a qual as demais esferas se manifestavam, visualizando as dimensões espirituais e culturais apenas como reflexo unilinear daquilo que estava posto nesta base primeva, Fraser (2010) parte de uma concepção bidimensional que entende destacadas esferas como mutuamente interferentes. Nesse sentido, as lutas por reconhecimento e transformação cultural no terreno da teoria crítica e do marxismo, verniz ao qual se filia, não deveriam ser interpretadas como perniciosas, muito pelo contrário, pois existem explicações emancipatórias frente às injustiças significativas que não podem ser remediadas unicamente por meio de ações redistributivas. A cultura é um campo de luta legítimo que assenta injustiças de distinção que interferem diretamente na produção de desigualdades econômicas.

Para Fraser (2007), reconhecimento e redistribuição possuem um campo de atuação e delimitação próprios e derivam, quando de sua negação ou atravancamento, duas injustiças específicas, a citar: injustiça econômica, que se mostra atinente à desigualdade distributiva existente nas sociedades capitalistas e está materializada em privações de bens/exploração econômica as quais impedem a efetivação de um padrão material de vida adequado e; injustiça cultural, que se vincula à níveis desiguais de representação, comunicação e estima, produzindo manifestações de desrespeito através de discriminação e estereotipia que ocorrem tanto mediante dominação cultural, como por intermédio

da desvalorização de características particulares e padrões de comportamento. Por serem distintas, a forma de combate de dadas injustiças ocorre por mecanismos dessemelhantes. Nas palavras de Matos (2004, p. 146)

O remédio para a injustiça econômica diz respeito a algum tipo de mudança na estrutura político-econômica. Como medidas para isso, pode-se pensar na redistribuição de renda, numa reorganização do trabalho, na sujeição de investimentos à tomada de decisões democráticas, etc. O remédio para a injustiça cultural, por sua vez, implica algum tipo de mudança cultural como, por exemplo, reavaliação positiva de identidades discriminadas e estereotipadas, bem como dos produtos culturais de grupos marginalizados; valorização da diversidade cultural, ou ainda, a desconstrução e transformação dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação para permitir uma maior possibilidade de auto interpretação para os membros da comunidade política.

Fraser (2007) concebe à ideia de reconhecimento como escorada no suposto hegeliano de que as relações humanas se configuram nas interações mútuas sintetizadas no conceito de ser somente no outro, processo no qual cada um contempla o outro simultaneamente como um igual e distinto de si próprio, relação constitutiva da subjetividade e que se materializa na máxima de que um sujeito somente o é em sua completude quando se reconhece e é reconhecido por outros sujeitos. O reconhecimento dos outros é fundamental para o desenvolvimento do sentido de si. Não ser reconhecido ou ser reconhecido inadequadamente supõe um dano infringido contra a própria identidade, o qual se estabelece para além de estruturas mentais ao negar ao grupo ou pessoa desprestigiada o status de parceiro integral nas interações comumente expressas e, por consequência, ser interdito de participar como um igual na vida social. Seja em afigurações explícitas por meio de marcos institucionais ou mediante elementos velados, que operam efetivamente no bojo do desenho expresso pelas relações sociais, os danos causados àqueles que tiveram sua igualdade e direitos de participação paritária negados são reais, profundos e duradouros, carecendo em ser contestados como uma questão de justiça.

De origem habermasiana, o conceito de paridade participativa em Fraser (1990) se estabelece para além do debate público, tal qual fora proposto pelo decano da Escola de Frankfurt, por entender que a superação da disparidade discursiva nos espaços deliberativos somente poderia ocorrer quando da concomitante supressão das discrepâncias sociais fora destas arenas. A paridade de participação, de acordo com Pinto (2016), exige, portanto, a satisfação de condições objetivas e intersubjetivas, entendendo a primeira como vinculada à distribuição de recursos suficientes e capazes para afiançar independência e voz aos participantes; enquanto a segunda como o conjunto das condições intersubjetivas que exigem a derrubada de qualquer norma que estigmatiza algum grupo, qualquer que seja ela.

Para Fraser (*apud* CYFER e NEVES, 2011, p. 205), “paridade de participação é um ponto de partida que permite condenar a exclusão, certamente, mas também condena a inclusão de algo menos do que em iguais termos. Então, penso que é uma categoria normativa mais forte do que o simples contraste exclusão/inclusão”. Sua abrangência atinge todos os espaços de interação social e não apenas aqueles circunscritos à debates institucionalizados como conselhos e assembleias deliberativas.

Das relações domésticas ao debate público, passando pelo mercado de trabalho e espaços deliberativos no interior do estado, o requerimento moral é que aos membros da sociedade seja garantida a possibilidade de paridade, se e quando eles escolherem participar em uma dada atividade ou interação. Nesse registro, remediar injustiças significa superar os arranjos sociais que impedem a paridade, eliminar os obstáculos à igualdade de condições na interação. As demandas populares por redistribuição e reconhecimento seriam interpretadas, sob esse novo arcabouço teórico, como respostas aos impedimentos objetivos e intersubjetivos à participação paritária, já que sua efetivação exige tanto uma distribuição dos recursos materiais que assegure independência e voz aos indivíduos, quanto a superação de hierarquias de valoração cultural (SILVA, 2018, 567-568).

Para Fraser (2010), a falta de reconhecimento está intimamente vinculada ao desprestígio e descrédito de certos atores por instituições e relações que os repelem como não parceiros em termos de interações sociais, os quais atravancam suas possibilidades de sucesso quando, por exemplo, vinculam à ideia de normatização corporal como operativa do social, destacando, por exemplo, o espaço privado como lugar da pessoa com deficiência. Tal relação ocorre também quando pressupõem, ainda que de maneira tácita, que determinados grupos raciais são mais propensos a crimes ou que mulheres devem estar submissas aos homens e que cabem a elas única e exclusivamente a execução de tarefas domésticas, correndo seu tempo para outros afazeres. Visualizar o reconhecimento a partir desta perspectiva de status geraria vantagens se comparada à sua consideração com base na autorrealização identitária, na medida em que evita a essencialização de um grupo, conserva o objetivo ulterior da teoria em transformações sociais e não em reengenharias da consciência, e, por fim, localiza a busca por reconhecimento na esfera da justiça e não somente no terreno da boa vida, o que, inegavelmente, possibilita uma aproximação estreita aos ideais de igualdade e liberdade dispostos nas principais revoluções político-sociais desde a modernidade.

Neste modelo, então, a condição de submissão é tida antes como efeito de padrões institucionalizados de desigualdade do que derivada de uma lógica de depreciação de outros participantes, logo, o objetivo de demandas por reconhecimento não é reparar um dano psíquico tal qual pressupunha os textos honnethianos, mas, sim, superar a subordinação de status, encontrar reconhecimento como um membro pleno da comunidade e, assim, desinstitucionalizar padrões excludentes de valorização. Fraser (2007) assevera que ao se conceber o sub-reconhecimento como uma questão de status, localiza-se o erro nas relações sociais e não na psicologia individual ou

interpessoal, o que indica que a autora concorde que exista, sim, um problema de autorrealização, mas este é compreendido como efeito secundário e não atinente às estruturas do capitalismo contemporâneo.

Honneth vê em dado constructo um reducionismo o qual, ao focar somente em processos institucionalizados, não percebe que boa parte da miséria cotidiana se encontra além do limiar do espaço público e que diversos conflitos não são tidos como vultosos o suficiente nas arenas políticas, tampouco representados em movimentos sociais, mas, nem por isso, menos importantes na luta contra as formas de opressão diárias manifestas nos mecanismos sociais (SOUZA, 2013). A apropriação desta dimensão subjetiva seria dos pontos lacunares da Teoria Crítica, posto que a mesma não tenha se desenvolvido para cobrir as expectativas individuais do sujeito frente à sociedade, e, em decorrência disso, raramente compreendeu como individualmente determinados sujeitos se relacionam socialmente quando excluídos de dimensões que tomam sua diferença como desvio. Nesse diapasão, imperioso se mostra concentrarmos as análises sociais a partir de desejos de revolta que abroham da contradição entre as promessas legitimadas de uma estrutura social que se projeta como alvissareira e inclusiva, contudo, cuja concretude está permeada de assimetrias que tornam alguns aparentemente mais iguais que outros. Honneth (2004) entende que o conceito de reconhecimento é suficiente na explicação destas incongruências ao englobar todas as dimensões sociais de injustiça, inclusive de redistribuição, na medida em que no modus operandi regido sob os vértices do capital a questão da má-distribuição não deixa de estar relacionada à tramas resultantes da institucionalização distorcida de um princípio meritocrático o qual termina por privilegiar alguns grupos em detrimento de outros, em síntese, um problema que deriva de uma relação de reconhecimento deficitário. Pese os argumentos defensórios da tese exposta, não parece uma boa alternativa em termos teóricos destacada composição monolítica.

Ao afirmar que a totalidade das esferas sociais estão ancoradas em relações de reconhecimento, os textos honnethianos acabam por não compreender os mecanismos econômicos constituintes do capital e, por conseguinte, essencializa algo sumamente complexo. Ademais, Fraser (2010) questiona o suposto de que as formas de injustiças componentes de dado tecido social desencadeiam lutas automáticas contra as estruturas hierárquicas, pois, em seu entender, são diversos os preconceitos, iniquidades e arbitrariedades que são tomados sob uma perspectiva de existência universal e neutra, logo, não sendo percebidos em sua dimensão opressiva, tampouco vistos como desrespeito em virtude de estarem socialmente arraigados e fincados como regime de verdade nas relações cotidianas.

Fraser (2010) destaca que diversos grupos sociais estão tão habituados à alguns privilégios que se sentem desrespeitados quando seus direitos se mostram universalizados ou seus privilégios

combatidos. Em um universo que entende a desigualdade como componente natural das relações sociais é ingênuo esperar que determinados grupos visualizem a valorização do outro como passo essencial na formação do eu. Não é de se estranhar que políticas afirmativas como àquelas que estabelecem cotas em espaços e instituições gozem de tamanha resistência na sociedade, cuja existência denota a marca de um tempo fincado por sobre ideais de igualdade e liberdade, mas que teimosamente revigora assimetrias enraizadas em princípios aristocráticos incompatíveis com o alvorecer da contemporaneidade. Com base nestes elementos, para além de lutas pela transformação de dada realidade, a percepção do desrespeito, quando alienada, também pode suscitar contendas pela preservação de status quo e de assimetrias vigentes.

Tais elementos reordenam a importância fundamental do trabalho educacional no descortinar destas relações de forma a permitir aos grupos oprimidos deslindar as artimanhas arquitetadas pelos setores hegemônicos da sociedade. É preciso demarcar e distinguir de maneira radical às lutas vinculadas de maneira inarredável aos supostos da participação paritária daquelas expressas com o objetivo de preservação de assimetrias. Neste escopo teórico, os dois movimentos nos interessam, o primeiro para fazer o anúncio e o segundo, a denúncia. Quanto a anunciação temos que o conflito projeta reordenar relações públicas no sentido de configurar uma nova gramática vinculante à diferença negada em determinado espaço. Já a denúncia consiste em clarificar o caráter arbitrário e hierárquico dos quadros tidos como normativos, via de regra espelhando um composto masculino, branco, saudável, heterossexual, escolarizado e oriundo de classes abastadas, figura cuja arquitetura se moldou de forma a criar distinções que tomavam os outros sob a perspectiva de alguém a ser recortado, esquadrejado, normalizado. Alguns públicos em especial, como as pessoas com deficiência, sofreram em carne as agruras componentes desta definição insidiosa, que sob a veste benemerente da reabilitação aniquilou a alteridade destes sujeitos, despersonalizando-os e obstaculizando qualquer possibilidade de protagonismo social ao apartá-los da vida coletiva corrente.

Todavia, em razão da complexidade que envolve a constituição das relações sociais na contemporaneidade, a qual tem como uma de suas características a configuração de espaços específicos que ordenam estruturas institucionais paralelas à vida cotidiana, inexistente como atacar a totalidade dos fenômenos relacionados à marginalização e exclusão sem adentrar ao campo da representação, dada a forma pela qual as democracias se revestem e colocam neste terreno o papel de articulador de relações que, inclusive, delinham os campos econômicos e culturais, especialmente quando nos referimos a ocupação de assentos em arenas de poder.

Para Fraser (2007b), o fundamental na esfera política reside na capacidade de falar e ser ouvido, dos requisitos indispensáveis da paridade participativa e que se transfiguraria como mecanismo garantidor de representatividade aos movimentos sociais caso estivessem presentes massivamente na

ocupação de espaços de poder executivo e deliberativo, o que ainda está longe de ocorrer, dado o fato de o ambiente político ser composto por uma excessiva concentração do tipo ideal já destacado. A presença destes grupamentos, historicamente marginalizados, permitiria a edificação de um lócus em que às necessidades expressas por grupos não hegemônicos estivessem presentes no interior da instituição, contestando, assim, a homogeneidade e neutralidade dos discursos dominantes correntes. Tal suposto converge à posição assumida por Honneth (2007), para quem, é necessário contestar a posição clássica marxista que vê toda e qualquer liberdade política e legal como burguesa, logo, sob o signo da desconfiança por não combater as estruturas causais das injustiças derivadas do modus operando capitalista. O pensar sob essa plataforma limita sobremaneira as formas de ativismo social, para além disso, parece preso a um contexto que, embora capitalista, se transformou no que se refere aos aparatos de dominação. Qualquer liberdade conquistada deve ser celebrada e tida como catalisadora de outras liberdades em devir, até porque são produtos de luta histórica e não frutos dadivosos.

A conjunção dos supostos contidos nas ideias de reconhecimento, redistribuição e representação aqui tracejadas permite delinear um corpo teórico que reconheça as mais distintas formas de opressão atinentes à estruturas sociais assimétricas, promova e desencadeie práticas contestatórias a esta realidade, e, aponte uma nova perspectiva normativa que supere ditas desigualdades mediante participação paritária e solidária de todos na composição da vida social. Este é o desafio inaugural proposto à Teoria Crítica por Horkheimer (2015) há quase um século e que permanece vital até os dias de hoje ao objetivar, em última instância, alargar as formas de participação cultural, material e simbólica nos espaços sociais, de forma a propiciar à conquista das passagens que ensejem a realização das promessas da razão. Uma tarefa, que jamais deixou de ser educacional.

### **Como a escola pode debater questões afetas ao reconhecimento, redistribuição e representação**

Quando pensamos em reconhecimento, redistribuição e representação como três dimensões de justiça relativamente autônomas, embora inter-relacionadas, na medida em que conquistas projetivas em um campo denotam melhorias no outro e vice-versa, é imperioso conjecturarmos as maneiras pelas quais dadas interações podem produzir efeitos libertários em termos de participação social e de políticas públicas que impactem favoravelmente na vida de grupos e sujeitos alijados dos processos de integração social. Tal fato não deixa de ser um processo eminentemente educacional, cujo principal atributo, para nos valermos de uma máxima de Saviani (2003), consiste em plasmar condicionantes que permitam produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a

humanidade engendrada histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, arquitetando uma realidade acessível, igualitária e justa. Essa tarefa, revolucionária de per si, se conflagra nos mais diversos campos da sociedade e envolve o reordenamento em termos de redistribuição, reconhecimento e representação.

Poderá se objetar que algumas destas relações não fazem parte do universo educacional por se mostrarem demasiado genéricas, o que discordamos frontalmente. Se tomarmos por princípio que a educação, especialmente em sua vertente escolar, objetiva alavancar as potencialidades de inserção social para além das esferas cotidianas ao permitir a todos se apropriarem das conquistas historicamente acumuladas pela humanidade temos como indubitável que a mesma está na raiz das transformações sociais necessárias ao reordenar relações hegemônicas.

Com isso, tal qual pontua assertivamente Fraser (2009), é fundamental tomar o campo cultural como sendo interferido e exercendo interferência nos âmbitos econômicos e representacionais. Não dá para pensar em educação de qualidade um país que nega reconhecimento a diversos de seus filhos, que fecha espaços representativos e sucumbe parte de sua população à mais aviltante miséria econômica. A esfera educacional tem por imperativo moral o rompimento destas cadeias opressivas ao denunciar iniquidades e projetar a construção do novo como terreno do possível. Educar é esperar. Um ato político em sua mais radical essência.

Evidente que com isso não estamos destacando que a educação, especialmente o espaço escolar, não tenha sua intencionalidade definida e consagrada, mas, sim, que referida intencionalidade está envolta pelas relações sociais que nos circunscreve. Como pensar, por exemplo, na melhoria das escolas e esquecer, tal qual pontua Groce (1997), que mais de 1 bilhão de crianças no hemisfério Sul apresentam crônicos problemas na disponibilidade em se alimentar, o que acarreta prejuízos evidentes nas relações ensino-aprendizagem. Qual a razão em se esperar resultados igualitários entre diferentes atores sociais a partir de condições objetivas tão distintas? Enfim, como falar em inclusão escolar se condições mínimas de sociabilidade não se mostram preenchidas?

Citamos o exemplo da subnutrição, entretanto, diversos outros fatores que atravancam a sociabilidade escolar poderiam ser mencionados, tais como os estudantes que faltam continuamente das aulas devido à realização de atividades paralelas concorrentes para ajudar no sustento familiar, meninas que se ausentam das salas escolares em virtude da condição de pobreza menstrual (todos estes vinculados à esfera da redistribuição), assim como de crianças que veem seu arcabouço cultural continuamente desprestigiado no currículo escolar, sofrendo toda sorte de preconceitos em virtude de atributos desvalorizados pela cultura dominante (aspectos relacionados à esfera do reconhecimento), e, por fim, identidades que não veem representadas nos principais espaços sociais (questão afeta à representatividade).

Não por acaso, manifestações de preconceito e bullying abundam no cenário escolar e devem ser combatidas com a dureza necessária na construção de um ambiente que deve se permear por relações horizontais. Mas o que a escola tem a ver com isso? Tudo. Político, por excelência, o espaço escolar, ao congregar os mais diversos estratos da população, necessita tomar a discussão da representatividade, reconhecimento e redistribuição como questão de ordem. É ingênuo acreditar que as relações políticas aparecerão apenas posteriormente na vida dos estudantes, pois interferem na existência real diuturna das pessoas, especialmente, dos grupamentos minoritários, que são justamente aqueles que mais carecem e menos se encontram representados nas arenas do poder político. Trabalhar com esta questão desde a mais tenra idade é condição de uma democracia forte e pujante. Todavia, como fazer isso no universo escolar?

Em primeiro momento, tais relações parecem longínquas e pouco operativas, contudo, se acercarmos-nos dos múltiplos componentes que as abrangem veremos uma série de exemplos que traduzem devires em possibilidades. Sem otimismo exagerado, comungamos com Fernandes (1960) a ideia de que a sala de aula se encontra na raiz dos problemas nacionais, cabendo a mesma tomar como angular o conceito de liberdade onde cada um somente é livre quando o outro também o é, o que implica condições adequadas de existência, valorização de atributos identitários e ocupação de espaços de poder, situações massivamente negadas à grupos marginalizados.

No que tange as relações de reconhecimento, mister se faz que o universo escolar edifique caminhos que contestem radicalmente toda e qualquer ação discriminatória e preconceituosa, assim como arquitete quadros simbólicos que valorize atributos identitários historicamente marginalizados pelos setores hegemônicos da sociedade, tais como aqueles que se referem às mulheres, negros, pessoas com deficiência, indígenas, homossexuais, ciganos, entre outros.

A bem da verdade, alguns instrumentos legais têm sido pensados exatamente sob esta perspectiva, o que destaca uma íntima ligação entre os campos de reconhecimento e representação. Esse é o objetivo, por exemplo, quando da sanção da Lei 10639/03 (BRASIL, 2003), a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de forma a incluir no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. A inclusão destes saberes se mostra como fundamental, na medida em que fazem parte do patrimônio de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e não podem ser subtraídos das possibilidades de aprendizagens pelos estudantes.

Valorizar e difundir a história e raízes africanas sintetizam um diálogo produtivo e revelador com o próprio Brasil ao demarcar as relações e tensões de um povo que exerceu impacto direto na formação da cultura nacional. Consiste em ver o negro na perspectiva de agente de sua própria história e não sob desígnios colonizadores, os quais devem ser questionados de forma a tornar explícito o



caráter iníquo de suas incursões que acabaram por subjugar pretos à espaços marginalizados na sociedade. Para além disso, é imperioso destacar as belezas da cultura africana como produtora de desenvolvimentos os mais diversos na sociedade, valorizando dada identidade e desconstruindo toda e qualquer relação edificada sobre o racismo. Este papel, que é dos mais fundamentais na sociedade contemporânea, tem como um de seus palcos diletos as instituições escolares, daí sua importância angular.

A desconstrução de raciocínios estereotipados racistas concatenados à valorização da cultura africana pode ser estendida a outros grupos minoritários. Matos (2004, p.146) ressalta como estes processos devem ser realizados nas questões que envolvem a luta contra o patriarcado, seja mediante estratégias igualitárias ou diferencialistas. Não podemos esquecer que o gênero estrutura a divisão de trabalho entre ocupações profissionais e bem pagas dominadas por homens e o trabalho doméstico, mal pago, dominado por mulheres. “Como solução para isso, a transformação da economia-política deveria eliminar a exploração, a marginalização e a privação específica do gênero, o que significa eliminar as diferenças de gênero, a especificidade do gênero”. Inobstante, existem uma série de privações experimentadas pelas mulheres baseadas em padrões culturais os quais privilegiam formas comunicativas masculinas. Para combater tais injustiças, é necessária a desconstrução do androcentrismo e valorização das práticas e culturas ligadas ao feminino.

Ensinar nos espaços escolares a trajetória das lutas promovidas por mulheres certamente auxiliaria no trato com importantes questões aqui levantadas, as quais podem ser trabalhadas desde a mais tenra idade e nos mais diferentes níveis. Lutas pela conquista do direito ao trabalho, pelo voto, por liberdade e democracia, por creches, igualdade salarial, enfim, lutas por existir como protagonistas da história social e não aceitar qualquer interação que as subjogue, independentemente da esfera de relações que estejamos nos referindo. Tal conjunto de saberes necessita fazer parte do currículo escolar como parte do patrimônio histórico acumulado pela humanidade, que é construído mediante intensas lutas sociais. Sua importância é cardeal para que não mais presenciemos alienações praticadas por próprias mulheres que contestem a validade do feminismo, entre outras conquistas, fato característico de um tempo que tem fragilizado o conhecimento ao submetê-los a estreiteza de um parágrafo ou clique. Discutir como urgente a expansão de representatividade de mulheres nas arenas políticas é parte deste propósito e envolve um reordenamento da função escolar.

Para além destes exemplos, fundamental também se mostra discutir no ambiente escolar às máculas que envolvem o fenômeno do capacitismo, entendendo este como um conjunto de disposições que dificultam ou impedem que as pessoas com deficiência possam participar nos mais diversos espaços sociais em condições paritárias. Capacitismo concatena à ideia de deficiência como adstrita a

impossibilidade de executar determinadas ações em virtude de suposto déficit existente, reduzindo tais sujeitos às ausências renunciadas.

Tal vinculação, cuja característica predominante reside em um entendimento da deficiência a partir de uma perspectiva clínica parte do perigoso suposto de que a inserção das pessoas com deficiência ao tecido social tem como pressuposto inaugural a normalização de seu déficit. Na educação, tal sentença se consubstanciou quando do entendimento de que o corrigir precede o educar, raciocínio que visualiza a atividade pedagógica somente possível quando depois de intervenções primevas, desprezando assim às potencialidades contidas pelo desenvolvimento de vias colaterais nas pessoas com deficiência, tal qual pontuara Vygotsky (1989). E é justamente sobre a consolidação da ideia de déficit como atributo subjetivo que se vinculam boa parte de preconceitos e discriminações manifestos contra pessoas com deficiência.

Isto posto, é urgente que as unidades escolares trabalhem no sentido da anunciação do caráter histórico dos significados e sentidos que perpassam a ideia de deficiência, descortinando pela raiz a suposta causalidade entre comprometimento físico/sensorial/cognitivo e exclusão social. É preciso situar a deficiência historicamente e demarcar claramente o que é produto objetivo do comprometimento e o que se deriva da opressão social no meticuloso processo erigido sob a égide do capital de apartação da pessoa com deficiência da sociedade, seja no universo do trabalho, na política, nas cidades, enfim, na vida coletiva.

Davis (2013) aponta que a nova formatação do sistema produtivo escorado na ideia de um corpo que se amolda e ajusta à máquina se mostrou deletéria às pessoas com deficiência, tendo início aí um insidioso processo de normalização que objetivou silenciar esta alteridade como outro aceitável, deslocando-a ao terreno dos estigmas. Tal marca deletéria, que ao contrário do que se pode imaginar, não se tratou de uma questão universal, exerceu impacto direto no entendimento da deficiência sob uma perspectiva assistencialista que despersonaliza seus sujeitos ao retirar sua possibilidade de independência econômica. Não causa estranheza, nesse sentido, a intensa aproximação entre deficiência e pobreza materializada analiticamente por Groce (1999).

Como aponta o Relatório Mundial sobre Deficiência (WHO, 2011, p.8), as pessoas com deficiência apresentam por todo o globo as piores perspectivas em saúde, “os níveis mais baixos de escolaridade, menor participação econômica e taxas de pobreza mais elevadas em comparação a quaisquer outras minorias”, precariedades que decorrem da existência de barreiras no acesso a serviços considerados como garantidos para a população como saúde, educação, emprego, transporte e informação. Dentre os obstáculos observados no que diz respeito a transformação dessa situação precária, certamente um dos mais importantes reside na forma pela qual a educação sistematizada das pessoas com deficiência foi concebida ao longo de sua história como se representasse um universo

quase que paralelo à educação regular. Tais situações foram contestadas em nível transnacional a partir da publicação de documentos como a Declaração de Jomtien e de Salamanca (UNESCO, 1990, 1994), as quais demarcaram como necessário que os sistemas escolares nacionais se transformassem no sentido de receber estudantes com deficiência.

Os documentos destacados produziram impacto direto na estruturação de políticas públicas nacionais ao alavancar o aparecimento de marcos legais vinculados aos supostos da inclusão, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Desde então, é inegável a existência de um crescimento quantitativo de dito sistema ao abrigar em termos de matrícula um número cada vez maior de estudantes com deficiência, o que denota um mérito inegável desta política pública, contudo, neste momento, se mostra cardeal pensarmos em estratégias que se situam para além da presença física destes alunos nas salas de aulas regulares, objetivando focar nas questões relacionadas à aprendizagem.

Discutir métodos, ferramentas e formas pelas quais estes estudantes possam se apropriar dos saberes historicamente produzidos pela humanidade se constitui como objetivo basilar do sistema educacional brasileiro, questão que também assola outras parcelas da população. Estratégias como o Ensino Colaborativo, o Desenho Universal da Aprendizagem, o Planejamento Educacional Individualizado, dentre outras intervenções didáticas as quais partem da premissa de que o estudante com deficiência é pleno em possibilidades de desenvolvimento é um caminho que pode ser tomado como bússola orientadora deste quefazer. Trazer a experiência da deficiência para o currículo e destacar como a diversidade expressa pela experiência da deficiência pode contribuir para pensarmos em uma realidade mais rica seguramente é outro destes mecanismos que aprimoram a prática pedagógica e a apropriação do saber escolar.

Neste sentido, a estruturação de um espaço pedagógico sem se atentar às especificidades das pessoas com deficiência se mostra incompletude frente aos desafios presentes. Ora, se nossa humanização está diretamente relacionada ao processo pelo qual dominamos a natureza e a utilizamos conforme nossos desígnios, não é escusado destacar que a construção de uma geografia social em que caibam todos é dos maiores exemplos no que tange a consubstanciação desse processo. A liberdade propiciada pelo domínio do reino da natureza possibilitou aos seres humanos alcançar estágios de desenvolvimento inimagináveis. Se pensarmos na questão da acessibilidade, qualquer que seja o nível de intervenção ao qual estejamos nos referindo, veremos que esta jamais deixa de configurar uma relação de domínio sobre o meio ambiente que objetiva oportunizar a todos se desenvolverem em igual dignidade.

Importa ressaltar que a acessibilidade de que falamos se configura para além de relações de infraestrutura, abrangendo didáticas, políticas e interações múltiplas. Cabe enfatizar que diversas

políticas para além da PNEEPEI já foram criadas nesse sentido, dentre as quais cabe citar a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; a Lei n.10172/2001 que definiu, pela primeira vez, a Educação Especial como modalidade da Educação Escolar (BRASIL, 2001); a Resolução CNE/CEB n.02/2001 que institui as diretrizes nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b); a Lei 10436/2002, que reconhece a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como meio legal de comunicação (BRASIL, 2002); o Decreto n.6571/2008 que regulamenta o atendimento educacional especializado (AEE) (BRASIL, 2008b); o Decreto n.7611/2011 que estabelece novas diretrizes ao Ensino Inclusivo (BRASIL, 2011); a Lei n.12764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), etc. A busca por estes instrumentos normativos reside justamente na confecção de uma sociedade que condene à exclusão, mas também denuncie a inclusão de algo menos do que em iguais termos, tal qual sentenciara Fraser (2007).

Tais medidas, no caso das pessoas com deficiência, demandam intervenções em esferas identitárias ao valorizar a experiência da deficiência, logo, de reconhecimento, assim como de representação, na medida em que a feitura dos instrumentos legislativos destacados sofreu interferência decisória da ocupação de arenas políticas por pessoas com deficiência; também materializa medidas distributivas, na medida em que assevera o combate urgente a exclusão do mercado de trabalho enfrentada pelas pessoas com deficiência como necessidade de primeira ordem.

Por isso, a necessidade em se entrelaçar as esferas distributivas, identitárias e representacionais conforme salientara Fraser (2007), cuja consecução pode e deve ser realizada nas arenas educacionais sistematizadas. Para além dos fenômenos de grupos minoritários expostos, uma série de outras situações podem ser trabalhadas nos espaços escolares como a diversidade indígena, liberdade religiosa, luta de classes, questões afetas à comunidade LGBTQIA+, entre outras. Para tanto, devem fazer parte do currículo oficial das escolas, que é a maneira pela qual valorizamos uma experiência como digna em ser apropriada pelos estudantes.

## **Conclusão**

Este trabalho objetivou destacar a importância de pensarmos as transformações sociais necessárias na produção de um mundo mais justo em termos de reconhecimento, redistribuição e representação. Para tanto, se escorou nos referenciais teóricos fornecidos por Honneth e Fraser, destacando como o espaço escolar pode trabalhar com tais questões de maneira efetiva e palpável, combatendo toda e qualquer manifestação preconceituosa e relações assimétricas. O enfoque deste

papel político da escola é enaltecido e urgente, especialmente por estarmos em tempos de obscurantismo que objetiva tornar a escola neutra e distante das discussões sociais.

É preciso que as escolas tomem tal questão efetivamente na dimensão representada por estes problemas. A formação de classes dirigentes não pode ser vista sob a perspectiva de que este processo pertença exclusivamente às classes hegemônicas da sociedade, como tem se mostrado desde os estertores da democracia representativa. A grita exarada por alguns setores conservadores da sociedade de que as escolas e universidades tem se mostrado organismos partidários diz respeito ao receio da perda de ocupação de um espaço historicamente tomado como cativo por este segmento da população, o qual define seus interesses como se fossem universais e toma os anseios dos grupos marginalizados sob a alcunha de favorecimento ou distinção.

Devemos estar atentos a este insidioso discurso que tem feito coro em diversas plataformas, especialmente, as digitais. Sob a crítica da precarização das relações de ensino no Brasil, que é uma verdade incontestada, se fazem ilações ardilosas de que tal cenário produziu-se por uma espécie de militância praticada em escolas e universidades. Como sentenciava Marx (2006, p.01), “a história se repete, a primeira vez como tragédia, e a segunda como farsa”. Se na primeira vez, a elite conservadora do país silenciou universidades mediante implantação de regime ditatorial de 1964 a 1985 sob a justificativa de que materializavam organismos subversivos que poderiam fermentar uma consciência libertária, agora, passados quase quatro décadas do fim do golpe militar novamente vozes se insurgem no sentido de denunciar um inimigo imaginário objetivando colocar “cada qual em seu lugar”.

O cada qual em seu lugar compreende deixar intactos os espaços geográficos de forma a delimitar quem pode apossar-se das arenas de poder. É encher os guetos de pretos, as tarefas domésticas de mulheres, as instituições especializadas de pessoas com deficiência e as arenas de poder de homens brancos das classes abastadas. Contra esta projeção especial que estreita oportunidades aos mais pobres, a escola deve estruturar seu projeto no que diz respeito a formação de classes dirigentes. Isto incomoda, sobremaneira, os segmentos hegemônicos da sociedade, pois a ocupação dos espaços de poder por este público reduz, por equação lógica, o número de pessoas pertencentes às classes abastadas ocupando referidas arenas.

Todavia, para que destacado processo tome forma é urgente melhorar a qualidade do ensino ofertado nas instituições escolares, uma vez que é a apropriação dos saberes historicamente acumulados pela humanidade que nos permite pensar em condições distintas daquelas que se apresentam atualmente. É o gosto pelo conhecimento que nos faz pensar no contraditório e em engessar ferramentas que permitam a superação do atual estado de coisas. Esta é a tarefa mais urgente das instituições escolares no presente momento, a citar, a produção de novas paisagens a partir da compreensão da realidade existente, conjugando a dialética entre imanência e transcendência, o que

perpassa pela construção de novas relações de reconhecimento, representação e redistribuição. A um longo caminho a ser percorrido neste sentido. Mas, nada está perdido. Sempre há tempo para começar.

### **Referências:**

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

BOBBIO, N. **A teoria das formas de governo**. Brasília: Editora UnB, 9ª. ed., 1997.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. BRASÍLIA, 2001. Disponível em: L10172 (planalto.gov.br). Acessado em 08 de março de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

BRASIL. **Lei Federal n. 10436 de 24 de abril de 2002**: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília 2002. Disponível em: L10436 (planalto.gov.br). Acessado em 05 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008.

Brasil. **Decreto 6571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008b.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011

BASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRESSIANI, N. Do trabalho ao reconhecimento: Axel Honneth entre Marx e Habermas. **Cadernos De Filosofia Alemã**: Crítica E Modernidade, v.25, nº3, 13-34, 2020. In: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v25i3p13-34>

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2002, n. 116, pp. 245-262. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>>.

CYFER, I; NEVES, R. Entrevista com Nancy Fraser. In: ABREU, M.A. (Org). **Redistribuição, reconhecimento e representação**: diálogos sobre igualdade de gênero. Brasília: Ipea, 2011.

DAVIS, L. **The Disability Studies Reader**. Routledge, 2013.

FERNANDES, F. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo, Difel, 1960.

FRASER, N. "Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy." **Social Text**, no. 25/26, Duke University Press, 1990, pp. 56–80, <https://doi.org/10.2307/466240>.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". **Cadernos De Campo** (São Paulo - 1991), 15(14-15), 231-239, 2006. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239>

FRASER, N. Reconhecimento sem ética?. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política [online]**. n. 70, pp. 101-138, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000100006>>.

FRASER, N. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Revista Estudos Feministas [online]**. 2007b, v. 15, n. 2, pp. 291-308. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2007000200002>>.

FRASER, N. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, 77: 11-39, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452009000200001&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452009000200001&script=sci_abstract&tlng=pt)>.

FRASER, N. Repensando o reconhecimento. **Revista enfoques**, volume 9, número 1. Rio de Janeiro, 2010.

GARCIA, S. G. Antropologia, modernidade, identidade: notas sobre a tensão entre o geral e o particular. **Tempo Social [online]**. 1993, v. 5, n. 1-2, pp. 123-143. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ts.v5i1/2.84952>>.

GROCE, N. E. Women With Disabilities in the Developing World: Arenas for Policy Revision and Programmatic Change. **Journal of Disability Policy Studies**. v.8:177-193, 1997.

GROCE, N. E. Disability in cross-cultural perspective: Rethinking disability. **Lancet**, 254, 756–764, 1999.

HEIT, H. Verdade é práxis: Nietzsche e Marx\* \* This research is supported by the 'Double First Class' development Project of Tongji University, Shanghai. **Cadernos Nietzsche [online]**. 2018, v. 39, n. 3, pp. 141-174. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2316-82422018v3903hh>>.

HONNETH, A. "Recognition and justice. Outline of a plural theory of justice". **Acta Sociologica**, London, v.47, n4, p.51-364, 2004.

HONNETH, A. **Sofrimento de Indeterminação**. São Paulo: Esfera Pública, 2007.

HONNETH, A. **Luta por Reconhecimento**. A gramática moral dos conflitos sociais. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-24, e-20015.003, 2023.  
Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

MARX, K. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.

MATOS, P. O reconhecimento, entre a justiça e a identidade. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política [online]**. 2004, n. 63, pp. 143-160. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64452004000300006>>.

MENDONÇA, R. F. Democracia e desigualdade: as contribuições da teoria do reconhecimento. **Revista Brasileira de Ciência Política [online]**. 2012, n. 9, pp. 119-146. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-33522012000300005>>.

PINTO, C. R. J. O que as teorias do reconhecimento têm a dizer sobre as manifestações de rua em 2013 no Brasil. **Sociedade e Estado [online]**. 2016, v. 31, pp. 1071-1092. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0102-69922016.0spe0012>>.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, E. P. B. Repensando a redistribuição: Nancy Fraser e a Economia Política. **Civitas - Revista de Ciências Sociais [online]**. 2018, v. 18, n. 3, pp. 563-579. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.3.29834>>.

SOUZA, L. G. C. **Reconhecimento como Teoria Crítica?: a formulação de Axel Honneth**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2009.

SOUZA, L. G. C. **Reconhecimento, redistribuição e as limitações da Teoria Crítica contemporânea**. 313 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World report on disability**. Switzerland: WHO, 2011.

Recebido: 02/02/2022

Aceito: 04/11/2022

Received: 02/02/2022

Accepted: 11/04/2022

Recibido: 02/02/2022

Aceptado: 04/11/2022

