

# TRAGÉDIA E RECONHECIMENTO NA TRAJETÓRIA FORMATIVA

Roberto Cordeiro Sanches[\*]  
Elane Conte[\*\*]

[\*] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade La Salle [roberto-filosofia@hotmail.com](mailto:roberto-filosofia@hotmail.com)

[\*\*] Doutora em Educação – UFRGS – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle [elaineconte@yahoo.com.br](mailto:elaineconte@yahoo.com.br)

## Resumo

O artigo visa evidenciar e compreender o papel do saber trágico na experiência formativa, sob o ponto de vista de Jaspers e de Ricoeur, e aborda a potência criadora do trágico como um projeto de conhecimento presente na vida e na atuação de uma educadora de periferia, articulando com a discussão sobre o papel da escola e sua relação com a luta por reconhecimento social. A interlocução de questões teóricas e narrativas inscreve-se no contexto metodológico da pesquisa-formação, com base na história de vida. Na discussão, analisamos o impacto dado à formação (inter)subjéctiva pelo saber trágico, cujo desafio envolve a redenção ou a libertação, visto que a tragédia pode ser superada pela obra do ser humano mediante a *autopoiesis*.

**Palavras-chave:** Saber trágico; Educação; Pesquisa-formação.

## Introdução

Este trabalho pretende estabelecer uma interconexão entre a educação e o saber trágico como possibilidade de apreender o humano e de desenvolver novas aprendizagens críticas de temas problemáticos e reveladores do trágico na experiência educativa. O embasamento teórico está ancorado nas ideias de Paul Ricoeur (1992), que propõe a compreensão do trágico privilegiando o caráter humano e interdisciplinar da evolução do conceito. A fim de exemplificar as noções do saber trágico<sup>1</sup> na educação contemporânea, cada vez mais desafiador e avassalador, o trabalho também traz algumas narrativas e menciona alguns fenômenos e interpretações trágicas que dão mais visibilidade aos conflitos pedagógicos.

Do ponto de vista de Christine Josso (2010, p. 48), “o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação”. Assim, o processo formativo é simultaneamente um perpétuo educar-se, projetar-se e reeducar-se contraditório no mundo, pois se apresenta na tensão entre o saber e o não saber, como construção inaugural e reconstrução, e que também se constitui nos silêncios, nas tragédias e nos desvios, que podem ativar sensibilidades para o reconhecimento do outro. Na compreensão da educação contemporânea, a experiência com o saber trágico<sup>2</sup> proporciona que se construa um arcabouço conceitual que vai dando visibilidade ao complexo campo da formação, como possibilidade político-filosófica e socioeducativa. Tal saber pedagógico está ligado à descontinuidade, à libertação, à quebra de sentidos cristalizados e tem potencialidade para se apropriar do conhecimento e para desenvolver a sensibilidade humana.

---

<sup>1</sup> A arte trágica (tragédia) brotou em solo grego, etimologicamente do termo *tragoidía*, que significa o canto (*oidé*) do bode (*trágos*), cujo sentido originário remete ao culto do deus Dionísio. Geralmente, na representação trágica, os heróis da trama estão em permanente confronto. O culto dionisíaco revela-se não apenas dos elementos constitutivos do estilo trágico, mas também no êxtase embriagador e transformador da própria condição humana experimentada na vivência de emoções trágicas imortalizadas e desestabilizadoras do homem em face da ordem vigente (HAUSER, 1972).

<sup>2</sup> Incorporamos a perspectiva de Jaspers (2004, p. 23; p. 45) do trágico, porque, “levados pela linguagem, transformamo-nos a nós mesmos. Imperceptivelmente, a fantasia provocada pela poesia abre para nós o mundo das concepções pelas quais primeiro nos tornamos capazes de apreender significativamente nossas realidades. [...] Na poesia, a consciência trágica descobre a encarnação de seu pensamento: a atmosfera trágica faz com que se tornem palpáveis a tensão e a desgraça nos acontecimentos presentes ou no ser-no-mundo. O trágico aparece na luta, na vitória e na derrota e aparece na culpa. É a grandeza do homem no fracasso. Manifesta-se na vontade incondicional de verdade enquanto a mais profunda desarmonia do ente”.

O saber trágico nasceu na Grécia, no Século V a.C., circunscrito em um momento histórico de elaboração cultural, artística e política de criação da *pólis* (lugar de exercício da liberdade de expressão entre cidadãos livres numa comunidade autogovernada e constituída pela união de várias famílias e tribos), em Atenas (HAUSER, 1972). O pensador acrescenta que a tragédia grega é um fenômeno cultural ímpar na história da humanidade, pois “a tragédia é a criação mais característica da democracia ateniense” (HAUSER, 1972, p. 124). Então, o caráter político e pedagógico da tragédia está vinculado à ideia de manter vivo um diálogo na evolução de aprendizagens sociais, pois “tal controle político do teatro trouxe de novo à superfície o antigo critério de que o poeta é o guardião de uma verdade superior e um educador que conduz o seu povo no sentido de um plano de humanidade mais elevado” (HAUSER, 1972, p. 128). De acordo com Bornheim (1969), os saberes trágicos articulam-se, de forma inspiradora, com as referências de Ésquilo, Sófocles e Eurípides, e a partir deles, toda a evolução da tragédia será equacionada, para que transforme a experiência enraizada na vida histórico-social.

O desenvolvimento da ação trágica consistiria na progressiva descoberta da verdade, da verdade no sentido de *aletheia*: manifestar-se, descobrir-se, desesconder-se. Não é a essência do herói, restrita a sua individualidade que vem à tona, mas a aparência na qual está submerso. A partir dos equívocos da situação mundana do herói revela-se a verdade. [...] Em última análise, toda tragédia quer saber qual é a medida do homem. Toda tragédia pergunta se o homem encontra a sua medida em sua particularidade ou se ela reside em algo que o transcende; e a tragédia pergunta para fazer ver que a segunda hipótese é a verdadeira. O não reconhecimento dessa medida do homem acarreta, pois, o trágico. O trágico reside no modo como a verdade (ou a mentira) do homem é desvelada. E o que vale para a tragédia grega, vale também para o fenômeno trágico como tal. Evidentemente não se trata de essências permanentes, mas de realidades históricas. Na medida em que os dois polos mudam de natureza, se metamorfoseiam, é o próprio sentido do trágico que se transforma. Na medida em que os dois polos perdem o sentido, o fenômeno trágico deixa de existir. (BORNHEIM, 1975, 79-80)

Aristóteles (1966, p. 74) define a tragédia como a imitação (*mímesis*) de ações, nos seguintes termos:

É, pois, a tragédia imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de

ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o ‘terror e a piedade’, tem por efeito a purificação dessas emoções. [...] a tragédia não é

imitação de homens, mas de ações e de vida, de felicidade ou infelicidade reside na ação, e a própria finalidade da vida é uma ação, não uma qualidade. [...] na tragédia, não agem as personagens para imitar caracteres, mas assumem caracteres para efetuar certas ações; por isso as ações e o mito constituem a finalidade da tragédia, e a finalidade é tudo o que mais importa.

Desse contexto, também advêm as dificuldades de tomar a si mesmo como outro (em conflito), como propõe Ricoeur (1992). E se o sofrimento trágico é inerente à vida, como ele se implica no processo formativo? Como articular as relações pedagógicas do saber trágico com as ações dialógicas que renovam o impulso emocional? O fato de experimentar algo contraditório (o sofrimento) junto com o outro acentua a (im)potência de criação social ou a religação com o outro? Como se dá o contato com o saber trágico na experiência do processo de ensinar e de aprender? Embora não seja nossa pretensão responder a todas essas questões de forma definitiva, propusemo-nos, nos tópicos que seguem, explicar como se dão a experiência trágica (a partir de recortes narrativos de uma vida formativa – da Professora Perla) e o processo criativo que marcam nossa condição humana. Na verdade, o caráter afirmativo da formação cultural como *autopoiesis* se justifica com o saber trágico da própria superação, mediante a abertura à multiplicidade de sentidos da realidade e do próprio ato criador do ser em obra, em instabilidade existencial. Afinal, podemos constatar que é na experiência trágica, no confronto de concepções e na luta pelo reconhecimento que o agir dialógico-pedagógico se torna verdadeiramente humano.

### **O caminho da formação passa pela linguagem**

Segundo Ricoeur (1992), o saber trágico se compõe como uma fase do movimento que empurra dolorosamente o ser em direção a sua perfeição. Porém ele é legível nos mitos, nas obras humanas, nos elementos culturais da poesia, das artes plásticas e da religião. Nesses aspectos, realiza-se a compreensão do saber trágico que Ricoeur assim define:

Com efeito, uma ideia retorna com insistência: a tragédia não é apenas, nem mesmo essencialmente um olhar para o trágico, uma representação do trágico, mas o movimento do próprio trágico na direção de outra coisa, em vista de uma libertação, a tragédia é a questão do trágico e de uma libertação. É a consciência pré-trágica que é imóvel, fechada na triste

consideração do deslize, da abolição de toda a coisa, da perda do ritmo sempiterno da vida e da morte. A consciência trágica traz *um movimento histórico que não se desenrola nos acontecimentos exteriores, mas na profundidade do próprio ser humano*. (RICOEUR, 1992, p. 133, grifos do autor).

No pensamento de Jaspers (1960), referenciado por Ricoeur, identificamos a busca por superar uma consciência estática, presa a um destino inexorável e puramente centrado na exterioridade dos acontecimentos, sem a possibilidade de autorreflexão. Assim, materializa as possibilidades e as disposições do saber trágico, compreendido no acontecer do herói, que se converte em homem pela racionalidade da linguagem, “porque a unidade da verdade é uma condição fundamental do saber trágico” (JASPERS, 1960, p. 56).

Esse movimento não é a ação propriamente teatral estendida entre a crise e o desenlace, mas o movimento da consciência realizado pelo herói trágico e repetido pelo espectador e que eleva os dois do sofrer para uma ação toda interior que Jaspers chama de *saber trágico*. (RICOEUR, 1992, p. 133, grifo do autor)

A arte trágica é uma aprendizagem revestida com a experiência da vida, com o sofrimento e que se nutre do coração e do pensamento, porquanto se tenciona no contexto vivido das sociedades e das culturas e revela uma ação autorreflexiva com o outro. Com uma escrita madura, Jaspers nos aproxima do pensamento dos próprios tragediógrafos gregos, ao se encontrar aqui “[...] com o *phronéin* de Ésquilo e seu admirável *sofrer para compreender*. Na língua de Karl Jaspers, essa superação do trágico por retomada interior e por aprofundamento meditativo é o que toda a sua filosofia chama de *transcender*” (RICOEUR, 1992, p. 133). Essa compreensão não representa fugir do sofrimento, mas implica mergulhar nele em profundidade e poder olhar para si próprio, rever-se em uma nova situação, desidentificar-se do que o fez sofrer e abrir novos caminhos para si, amparado pelo movimento da afirmação da vida.

[...] o trágico comporta a representação de um fracasso e de um impulso para a libertação; o fracasso, para ser trágico, é necessariamente fracasso diante de... em ligação com... sob o golpe de alguma transcendência (deuses, destino etc.) Essa contradição suscita uma “duração” no trágico em que o herói conduz uma parte que o conduz. É essa contradição que estimula a dialética do sofrer e do agir da qual surge o impulso rumo à libertação. (RICOEUR, 1992, p. 134)

Essa perspectiva assume que o ser humano, em sua pequenez, submetido a toda a sorte de contradições e de ameaças, aprofunda-se em si mesmo e encontra um impulso para se renovar, realizando em si a dialética do sofrer e do agir. O sofrimento destrói uma relação ingênua consigo e com o mundo, por isso ele precisa passar, ao mesmo tempo, pelo sentimento e pelo pensamento para chegar à ação transformadora de si, à *metanoia*<sup>3</sup>.

A educação, entendida nessa dimensão, apresenta-se como multidimensionalidade ético-estética e política do processo sociocultural de convivência com o outro e com as diferentes manifestações da vida e do mundo. Tal formação desvela a dor de quem conhece a tragédia, mas aprende suas possibilidades de superar e intui novos caminhos e disposições em busca de aprendizagens evolutivas. Acrescenta-se, assim, a disposição de perceber a sensibilidade humana como a justificação do saber racional e social, que permite ver o outro como sujeito que convive e produz conhecimento a partir dos paradoxos, das ambivalências e das ambiguidades da realidade.

Gerd Bornheim (1929-2002) assevera que o saber trágico é caracterizado pela pluralidade de suas determinações e tensões entre visões problemáticas da existência, em relação às constantes crises, às paixões, aos conflitos, às ambiguidades, às contradições e às indeterminações humanas, e de um sentimento de nostalgia em relação a uma ordem do passado que se rompeu. Bornheim (1975) apresenta breves observações sobre o sentido e a evolução do trágico que podem ser contextualizadas na situação da educação contemporânea em sua complexidade, no caos, nas problemáticas e nas constantes crises. Verificamos, também, o panorama de uma riqueza imensa, de uma pluralidade de experiências inesperadas e pungentes na história da educação cuja expressão dialoga segundo determinados princípios. Talvez uma das dificuldades encontradas hoje na educação gire em torno da falta de uma tomada de consciência histórica, que desobriga a articulação das ações pedagógicas no atual estado das coisas e das (des)informações.

Tendo em vista as questões e as considerações lançadas aqui, passamos a ouvir a voz de Perla, professora de Educação Infantil, arte-educadora, coreógrafa e bailarina, que conta sua história, que brota de uma vontade e de um desejo propulsor da vida. A riqueza da narração está em evitar explicações, em deixar o outro interlocutor livre para interpretar a história como quiser. Desse modo, o episódio narrado atinge uma amplitude que não o constitui, ou seja,

---

<sup>3</sup> De acordo com Ribeiro (2008), *metanoia* vem do grego, *metanoein*, e significa mudar a maneira de pensar, na aventura de privilegiar outro horizonte de consciência ou de atitude mental.

transcende a história de quem a narra. Por isso, a tragédia, assim como a linguagem, surge, aqui, como uma representação que faz reviver um ato de reconciliação e reintegração à totalidade humana, ou seja, a própria linguagem que é inesgotável. Vejamos a narrativa de Perla<sup>4</sup>:

Lembro, com saudade, dos sábados, quando acordava com o som da música de um velho rádio invadindo a casa. E depois de despertar, bailava nos braços do meu pai. Ele foi meu primeiro e também o mais amado dos professores que tive. Nunca esquecerei dele conduzindo-me na dança. Segurando-me com suas mãos ásperas e calejadas. E o que mais me fascina ao recordar desses momentos é que mesmo ele sendo um trabalhador braçal a semana toda, no dia de descanso era o mais sensível dos bailarinos. Quando eu dançava com meu pai tudo fazia sentido. E dentro de mim tudo se harmonizava, pois era prazeroso aprender com ele. (Professora Perla)

Ao ouvir essa história, percebemos o encantamento de Perla pelo pai, que é um exemplo de trabalhador e de ternura, e cuja união aparece compreendida na dança integradora, que revela uma sensibilidade no prazer de aprender. Temos toda a ludicidade da criança misturada com a troca de afetos, a aprendizagem da dança, já revelando a futura profissão da arte-educadora. Tudo fazia sentido nessa relação educativa, dialógica e amorosa. Perla entra para a escola com a mesma expectativa, querendo aprender e se integrar ao grupo para se sentir parte da escola. Mas a vida é prenhe de astúcias, nem sempre capturáveis pelo viver e conviver, que causam incertezas imediatas, contradições e mudanças inesperadas.

Eu cresci e comecei a ter contato com outros professores (no ensino fundamental). E logo percebi que eles não eram tão dedicados ao ensinar como era o meu pai. Não demorou muito e tornei-me “invisível” na escola. Era assim que me sentia, transparente, sendo só mais um “número” no caderno de chamada. As matérias escolares não faziam o menor sentido. (Professora Perla)

O crescimento de Perla não foi acompanhado pelo reconhecimento de sua pessoalidade, que é experimentado com os outros. Na escola, ela tornou-se invisível, sem aquela cultura do diálogo e do sentimento relacional, do enlace vivido com o pai, reduzida a um número. Segundo Freire (1981, p. 92, grifo do autor), “[...] a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com

---

<sup>4</sup> As narrativas aqui descritas da história de vida da Professora Perla se encontram exatamente como aparecem nos relatos e nas conversas informais da entrevistada realizadas no ano de 2015.

que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo”.

Parece que a tônica da tradição pedagógica ainda não se abriu com o fim de concretizar o diálogo para a aprendizagem, para o exercício da liberdade, mantendo a supressão dos sentimentos e das sensibilidades por meio da abstração racional e dos saberes disciplinares, inaugurando a lógica perversa da incompreensão e da exclusão humana. “Na verdade, no ajustamento, o homem não dialoga. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõe a ele. As disposições mentais que criamos nessas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias, acrílicas”, a-históricas (FREIRE, 1975, p. 74). Aqui se iniciam o sofrimento de Perla e a dor da desilusão e da despersonalização. Perla reconta a sua trajetória:

Os anos passaram, e meu pai foi embora de casa. Isso me abalou muito, mas, na escola, sofria calada e ninguém se importava. No auge dos meus 12 anos, conheci, de perto, a violência. Perdi um primo que eu adorava. Ele foi assassinado, acredito que por ser negro e usuário de drogas, e seu assassino logo foi posto em liberdade. (Professora Perla)

O sofrimento chega ao seu auge com a perda do pai e do primo, além da dor solitária e da falta de reconhecimento na escola. Perla via a morte e a injustiça, porquanto as instituições públicas não atendiam aos seus anseios e continuavam indiferentes ao seu drama pessoal. Por essa razão, sentia-se desamparada, e uma parte dela morreu com todas essas desilusões. “Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança [trágica]. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo. Seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (FREIRE, 1981, p. 97). Os acontecimentos hostis ao projeto de amadurecimento que marcaram a trajetória de Perla na escola são evidenciados no relato a seguir, que ilustra, em sua biografia, os limites no cuidado educacional que a levam a uma condição de desamparo e de rebeldia.

Devido a esse acontecimento, comecei a me revoltar. Depois disso, concluí que nada mais era importante. Na escola, tornei-me uma aluna irônica, “descarregando” toda minha revolta na instituição escolar (Professora Perla).

A raiva e a revolta permearam essa espiral de tristeza, e a escola tornou-se o alvo principal de uma maneira dramática de ver o mundo educativo dividido por antagonismos

irreconciliáveis. Tomou conta de Perla o sentimento de nulidade, dela e da própria instituição, que foi difícil suportar. Ela se arma contra a escola, revolve seu sofrimento e critica suas limitações, ironizando, com sutil ameaça, tudo o que se fazia ali. Essa perspectiva escapa de um pensamento de ordem e progresso que vigorava na época, porém essa sensação iria mudar, para transformar sua agressividade em força criativa.

Até que, no início do ano letivo de 2001, tive um professor, Hugo, que conseguiu me “enxergar”. O professor Hugo elogiava minhas poesias e recomendou que eu procurasse um poeta amigo dele. Esse escritor era o professor Oliveira, importante pesquisador da história negra. E ao conhecê-lo tive a oportunidade de conhecer a história dos africanos e afro-brasileiros, conhecimento esse que foi ausente nos currículos escolares das escolas em que estudei. (Professora Perla)

O ponto de mudança foi o interesse do professor de Literatura pelas poesias de Perla, por perceber nelas a expressão de algo mais profundo, a criatividade da estudante negra e invisível. Ele abriu uma porta, um novo caminho de renovada confiança para Perla se desenvolver como pessoa e como agente de transformação. Através de Oliveira, ela pôde resgatar e experimentar uma nova história como sobrevivência à dor e um sentido educativo e formativo que estavam perdidos em sua vida. Um novo sentimento surgiu nela:

Decidi que deveria ser professora. Quando comecei a trabalhar, depois de formada. Comecei a fazer aula de balé e jazz. Tive também algumas aulas de dança afro, comecei a ensinar o que sabia para algumas crianças do bairro. (Professora perla)

Perla, agora, tem um sentimento de valor pessoal e de inserção em um todo maior, numa história que vai além dela (a história dos africanos) e que a inclui em uma insistência criativa com o existir dos outros. Num aparente paradoxo, resolveu ser professora, atuar no mesmo lugar onde se sentiu, ao mesmo tempo, discriminada e ignorada e, depois, motivada pelo professor que a escutou. Ela buscou nas crianças do bairro a fonte de inspiração e transformação que a conectava àquela primeira experiência harmônica com seu pai por meio do cuidado que nos humaniza.

Essa atividade deu origem a um grupo de dança e o objetivo era e é resgatar a história negra, criando uma memória coletiva, que não se restringe a uma educação em um polo Eurocêntrico, introduzindo africanidades brasileiras nos conteúdos a serem trabalhados nos encontros e, principalmente, lutando

contra qualquer forma de racismo e discriminação baseada na cor, raça ou etnia. (Professora Perla)

A atividade de Perla deu início a um movimento de liberação de suas energias criadoras, movidas, agora, por um objetivo maior. A dança é a criação com o corpo, com a cultura e a própria expressão de um povo, um recriar e um recontar de histórias para não serem esquecidas. Dançar com as lendas africanas é combater o preconceito racial e afirmar uma cultura inerente ao ser humano e sua motivação para ser no mundo, para coexistir, do ser em relação com o outro. A força da africanidade quer que sua voz seja ouvida na escola, que só reproduz uma única versão da história e um pensamento europeizante, abstraído da realidade social e pessoal. Porém, sua aprendizagem evolutiva vai a um nível de invisibilidade porque é pouco valorizada por nossas instituições:

No campo pessoal, aprendi algo vital, aprendi a ouvir os outros. Ouvir captura a estrutura das relações pessoais, por meio da relação dialógica, na qual o informante vira locutor. Essa proposta de relacionamento cria um espaço semântico compartilhado por ambos, como num diálogo de “iguais” ou “uma verdadeira interação” (Professora Perla).

Se, de um lado, as dificuldades que Perla sentia de ser ouvida na escola, de ser compreendida e de poder falar arrancaram o caráter afirmativo da cultura, de outro, representaram, talvez, a maior aprendizagem que ela vivenciou, auxiliada pelo professor de Literatura, que abriu um canal de comunicação e que soube escutá-la, descobrindo potenciais escondidos para ela (evidenciados pela multiplicidade de sentidos). Aqui, a dimensão da tragédia é colocada nos antagonismos do mundo que se origina do êxito, pois aparece na razão para algumas pessoas que identificam os acontecimentos vitais como trágicos. “A tragédia do mundo é, então, [...] a finitude de todas as coisas, a multiplicidade de tudo o que está superado, a luta de toda a existência contra toda existência pela sobrevivência e poder” (JASPERS, 1960, p. 110).

Já na área pessoal, realizo-me ao poder ajudar pessoas negras que, como eu, sofrem ao ver o racismo se materializar em suas vidas. Eu sou consciente das cicatrizes que o racismo deixou em mim. Mas quando luto para que o racismo não deixe marcas profundas, que não afetem a personalidade de meus alunos de dança, sinto-me forte. (Professora Perla)

Depois de reconhecer sua verdadeira identidade (*anagnorisis*), Perla se transformou como pessoa e, agora, realiza-se ao ajudar seus irmãos, que não puderam expressar sua dor e lutar por reconhecimento (de suas identidades e dignidades). Ela reconhece as marcas profundas do racismo em si, da “cultura do silêncio”, mas, ao entrar em conflito com esse preconceito, sente-se fortalecida, porque, no espaço da formação de identidades onde atua, empodera a si mesma e aos seus estudantes, ligando-se ao ser do outro por meio da dança e da cultura africana. Ao recorrer a Ricoeur (1992), sustentamos o pensamento de que, pelo fato de existir com os outros, nesse encontro intencional inter-humano, o sujeito se institucionaliza, e a instituição (formada por construções compostas de pessoas históricas e humanas) resgata seu caráter histórico e existencial.

Para compreender, em termos mais amplos, a aprendizagem do saber trágico, Honneth (2009) participa da reflexão trazendo também os conflitos sociais como potencialmente emocionais e solidários. Segundo Bunchaft (2014), as experiências de sofrimento podem se transformar no motor que estimula os conflitos sociais, e o pressuposto que inspira os motivos de resistência social e rebelião são as experiências morais de desrespeito decorrentes da violação das pretensões de reconhecimento, que se formaram em um entorno sociocultural.

Já para Nunes (2012), ao entrar no nível da universalização, as experiências trágicas se convertem nos motivos morais de uma luta por reconhecimento, momento em que novas formas de individualidade encontram novas possibilidades de se realizarem plenamente. Através da rebeldia, da transgressão, do ataque ou do questionamento de uma norma social estabelecida ou de uma instituição consagrada, podem-se construir novos parâmetros éticos, porque o ato de transgredir revela a situação de fragilidade em que se encontra o sujeito agredido e, ao mesmo tempo, insurgente. O conflito seria aquilo que prepararia os indivíduos para reconhecerem um conjunto social ligado por relações de interdependência mútua. Sobretudo, a grande contribuição da retomada de uma teoria da luta por reconhecimento é apresentar-se como chave para compreender as lutas sociais como reivindicações éticas que contribuem para ampliar as possibilidades de subjetivação e de interação que aperfeiçoam o panorama ético do todo. Afinal de contas, a dimensão ética se dá na constituição do sujeito no mundo com os outros (fontes permanentes de luta e de vida), e compreender esse sentido é reconhecer o fundamento emocional da relação com o outro no mundo (HONNETH, 2009).

Na relação entre o professor e a aluna, podemos focalizar o encontro que reconheceu sua identidade e possibilitou a transformação da vida (autorrealização positiva) de Perla. Desse

ponto de vista, ao reconhecer o talento criativo da estudante, o professor também recupera a dimensão aprendente de Perla como legítimo outro e a introduz na literatura afro-brasileira em um novo projeto de reconhecimento. A inclinação pedagógica poderia enveredar pela isolada denúncia da opressão sem muitas consequências. No entanto, revela-se na afirmação positiva da cultura afro-brasileira, como um desdobrar de potencialidades que estavam escondidas em Perla, ainda adolescente, e na cultura negra que a reconhecia como sujeito de relação. Ela pode se reconhecer como integrante daquela cultura e ser, ao mesmo tempo, uma porta-voz, um sujeito ativo capaz de criar a partir daquela origem negada pelo instituído, que a considera uma semicultura, sem direito à cidadania nos bancos escolares.

A instituição de ensino aparece, aqui, como fazendo parte do problema, aparelho ideológico desigual, sem socialização e sem linguagem, que não reconhece as questões sociais de inclusão do outro como diferença (parece agente de discriminação) e desvaloriza história e a cultura. Os africanos que foram escravizados, aprisionados, explorados são caracterizados, no senso comum da história, como escravos, condição naturalizada socialmente ao longo do tempo. O professor, ao reconhecer a pessoa e sua cultura negra, rompeu com esse *apartheid* escolarizado, naturalizado e anti-histórico de um semicidadão, pois não sofre a ação do tempo e torna-se uma condição aprisionada do sujeito a um passado não compreendido a partir do processo de opressão.

A confiança no professor faz parte da ideia do reconhecimento que se prolonga para o plano da ética, da solidariedade e da política como parte de uma história positivista, que transcende a ordem homogeneizante estabelecida, e de um factualismo que ficou no passado, mas que se repete subterraneamente no presente. Uma educação que reconhece o outro (a fala do estudante) como sujeito, desenvolve capacidades interligadas às *experiências do amor* (possibilidade de *autoconfiança*), do *reconhecimento jurídico* (possibilidade de *autorrespeito*) e da solidariedade (possibilidade de *autoestima*) (HONNETH, 2009).

Portanto, essa luta por reconhecimento no seu momento de libertação, de construção do saber trágico, feito de sofrimento e de libertação, deu-se através da redescoberta de si proporcionada pelo ato criador. Ao reconhecer o outro do processo pedagógico, o professor instaurou um novo processo político e construtivo na identidade de educadora. No percurso do reconhecer-se, aparece, em primeiro momento, o ato criador, em que, ao produzir uma obra de arte, ao exteriorizá-la diante de si, o artista observa com o seu imaginário a própria criação, ultrapassa os limites do mundo e recria-o e potencializa-o em obra (NOLIN, 2008).

Para Nolin (2008), a obra permite que o sujeito seja aprendente com a mobilização do pensamento e do sentimento que ela produz com seu procedimento criador e descentralizado. No momento da criação, o artista em formação disponibiliza-se a transformar seu eu, sua intencionalidade. Nesses momentos de ressonância afetiva, a pessoa pode desenvolver e transformar sua capacidade de entrar em relação com os outros, com seu meio e consigo mesmo e compreender e modificar sua relação com o mundo social, político e cultural.

Nesse processo formativo, ele desperta para o valor da arte e se insere em uma cultura mais ampla, em um processo de desenvolvimento de suas capacidades sensoriais, cognitivas e afetivas, e constrói um projeto de vida com a arte, de apropriação de si. Assim, a atividade criadora de Perla, primeiramente, consistiu em recuperar a experiência criativa e harmônica da dança com seu pai, antes da escolarização. A partir daí, instaurou-se o processo de superação e compreensão do seu sofrimento com a poesia, primeiramente, e com a dança, depois. Perla reconstrói sua identidade pessoal, cultural e étnica e passa a ser uma criadora de arte, com seus estudantes de periferia, da comunidade e da escola.

Tudo leva a crer que a luta por reconhecimento provoca um impacto cultural e social, que repercute na ressignificação das lendas africanas como um trabalho imaginativo, uma oportunidade para os sujeitos se sensibilizarem e tomarem conhecimento da própria cultura, que ocupa o espaço comunitário e o escolar. O sofrimento trágico, o risco, as perdas, a insensibilidade, a ausência da história, a desvalia das pessoas transformadas em número (sentimento de objetificação e alienação da vida) surgem, agora, como uma reação ao que é outro e diferente, ao que nos irrita, desafia e até nos perturba. A educação precisa ser capaz de criar condições para que o estudante possa (re)agir, pensar, criar e ser reconhecido nas relações mútuas como ator de sua cultura, de seu meio cultural, artístico, econômico e político. Nesse sentido, o trágico surge como descoberta de sentidos e possibilidade de reencontrar no sofrimento formas de aprender com o outro, que busca o conhecimento na solidariedade intelectual, como propõe Ricoeur.

O vínculo do trágico com a aprendizagem acontece justamente na experiência com a realidade, constitutiva de um trabalho dolorido, num vaivém entre o nível pessoal e o da comunidade. O exercício de aprender rumo à emancipação na vida social torna nossa identidade frágil pela confrontação com o outro, vista, muitas vezes, como uma ameaça. Narrar e narrar-se de forma diferente, confrontando-se com o divergente e o diferente dos

acontecimentos, é a base dos processos de aprender que acontece no diálogo com os outros na arena da vida social.

### Considerações finais

O estudo visou compreender o papel do saber trágico na experiência formativa da professora Perla, como possibilidade de lançar luz sobre o desenvolvimento do processo de composição do trágico na educação como experiência de choque e estranhamento da ordem objetiva do mundo cultural. Nessa trajetória, foram detectados vários pontos convergentes, que reforçam a articulação da educação com o enfoque interpretativo da experiência trágica e ampliam as reflexões acerca do conceito, com novas reflexões sobre o papel da educação nessa luta por reconhecimento social. Em um primeiro momento, a escola não pode ser mais o lugar da exclusão, do *apartheid* cultural devido à invisibilização da história e ao reforço de padrões inconscientes de discriminação. Nesses termos, a educação traz uma experiência perturbadora e formativa, que clama por um posicionamento crítico do sujeito no mundo (a toda opressão histórica em sua complexidade), que remete ao processo de transformação e de autorrealização, como um processo conjunto de experiência singular, solidária e partilhada com os outros.

Assim, educar requer um processo de problematização vital, de reconhecimento de si no outro, pelo qual a criança, o jovem e o adulto passam e não são isentos de conflitos trágicos consigo mesmos e com o outro de incompreensões, que integram o mundo pessoal, objetivo e social. Nesse sentido, a escola poderia utilizar mais os recursos da arte, da dança, do teatro, da música e da literatura como formas de aprender e apoiar o estudante para compreender suas transformações, as tensões, as dificuldades de se integrar com o outro e com o mundo, servindo de vínculo de expressão e de reflexão pessoal e coletiva sobre a vida em sociedade, uma vez que o universo da tragédia representa a totalidade da condição humana. Na problemática da interação, as dores do crescimento e que acontecem nesse processo interpessoal poderiam ser trabalhadas no sentido de se poder compreender bem mais a realidade e a própria utilização do ato criador e aprendente como elemento de superação, de inovação e de transcendência para ir além dos limites impostos pela cultura e pela convivência nem sempre harmoniosa das diferenças.

A experiência trágica de Perla nos fez caminhar em meio à dor, à revolta, mas, com sua história, reconstruímos a força do diálogo de reconhecimento entre professor e estudante, que ela transformou por meio da arte, em trabalho com as lendas africanas, ricas de histórias e de

identidades na comunidade da periferia. Então, é possível trazer o encantamento junto com a compreensão de si, para que o saber trágico seja reinventado em um viver de liberdade criativa, que se refaz incessantemente na luta por reconhecimento e no diálogo formativo. A experiência trágica do conflito nos leva a fundar o desejo de ir além do que criamos como linguagem e como cultura, em relação a uma ordem desagregada, rumo à dialética da reconciliação entre os mundos objetivo, subjetivo e da totalidade social. Considerando o trágico e reforçando as ilimitadas formas de se aproximar da educação, fica a seguinte questão: Se o saber trágico está conectado ao todo pelo princípio da vontade e do choque entre posições antagônicas que rompem as barreiras de mundo, então, podemos aprofundar reflexivamente o trágico na educação, no sentido de impulsionar o diálogo pedagógico na encruzilhada da ação (pensar em situações-limite), que reconhece o outro como condição de possibilidade e de *autopoiesis*.

### Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Sousa. Porto Alegre: Globo, 1966.

BORNHEIM, Gerd A. Breves observações sobre o sentido e a evolução do trágico. In: BORNHEIM, Gerd A. (Org.). **O sentido e a máscara**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1969, p. 69-92.

BATISTA, André Nunes. Direitos humanos e a luta por reconhecimento: o sentido filosófico dos direitos humanos e a luta por reconhecimento em Axel Honneth. In: **Revista Liberdades** [online], IBCCRIM, São Paulo, 2012. Disponível em: <[http://www.revistaliberdades.org.br/\\_upload/pdf/11/artigo1.pdf](http://www.revistaliberdades.org.br/_upload/pdf/11/artigo1.pdf)> Acesso em: 14 jul. 2016.

BUNCHAFT, Maria Eugênia. **Habermas e Honneth: leitores de Mead**. *Sociologias* [online]. 2014, vol. 16, n. 36, pp. 144-179. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/49661/31067> Acesso em: 14 jul. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte**. Tomo I. Trad. Walter H. Geenen. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo, Editora 34, 2009.

JASPERS, Karl. **O trágico**. Trad. Ronel Alberti da Rosa. Desterro: Ed. Nephelibata, 2004.

JASPERS, Karl. **Esencia y formas de lo trágico**. Buenos Aires: Editorial Sur, S.R.L., 1960.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MONTEIRO, Dulcinéa da Mata Ribeiro. **Metanóia e meia idade: trevas e luz**. São Paulo: Paulus, 2008.

NOLIN, Danielle. O romance de autoformação: um processo do ato criador para a invenção de si. Diálogo, identidade e alteridade no biográfico. In: PASSEGGI, Mariana da Conceição; NOBRE, Tatyana (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, Edufrn; São Paulo: Paulus, 2008.

RICOEUR, Paul. **Sobre o trágico**. Leituras 3: Nas fronteiras da Filosofia. São Paulo: Loyola, 1996.

#### THE PLAY THE IMPORTANCE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AXIS MOVEMENT

##### Abstract

The article aims to highlight and understand the role of tragic knowledge in formative experience, from the point of view of Jaspers and Ricoeur, and approaches the creative power of the tragic as a project of knowledge present in the life and work of an educator from periphery, articulating with the discussion about the role of school and its relationship with the struggle for social recognition. The interlocution of theoretical and narrative questions is inscribed in the methodological context of research-training, based on the life history. In the discussion, we analyze the impact that the tragic knowledge exerts in the (inter) subjective formation, whose challenge involves redemption or liberation, since tragedy can be overcome by the work of the human being through *autopoiesis*.

**Keywords:** Tragic knowledge; Education; Research-training.

#### TRAGEDIA Y RECONOCIMIENTO EN LA TRAYECTORIA FORMATIVA

##### Resumen

El artículo busca evidenciar y comprender el papel del saber trágico en la experiencia formativa, desde el punto de vista de Jaspers y de Ricoeur, y aborda la potencia creadora del trágico como un proyecto de conocimiento presente en la vida y en la actuación de una educadora de periferia, articulando con la discusión sobre el papel de la escuela y su relación con la lucha por reconocimiento social. La interlocución de cuestiones teóricas y narrativas se inscribe en el contexto metodológico de investigación-información, basándose en la historia de vida. En la discusión, analizamos el impacto dado a la formación (inter)subjetiva por el saber trágico, cuyo desafío involucra la redención o la liberación, puesto que la tragedia puede ser superada por la obra del ser humano mediante la *autopoiesis*.

**Palabras clave:** Saber trágico; Educación; Investigación-formación.

---

Recebido em 26 de março de 2017 e aprovado para publicação em 30 de maio de 2018.