

## Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação

*Autonomy and recognition: two key-concepts in education*

HANS-GEORG FLICKINGER\*



**RESUMO** – O ensaio quer mostrar porque autonomia e reconhecimento deveriam ser considerados dois conceitos-chave para uma discussão adequada dos objetivos do processo de educação. Recorrendo à fundamentação kantiana da autonomia e aos argumentos hegelianos acerca do reconhecimento, é possível revelar a relação mútua entre os dois conceitos; uma relação da qual a teoria de reconhecimento, defendida por A. Honneth, faz a condição para conquistar a verdadeira autonomia e autoestima.

**Palavras-chave** – educação; autonomia; reconhecimento; Honneth

**ABSTRACT** – The essay tries to show why autonomy and recognition should be taken as two key-concepts for an adequate discussion of educational aims. Recurring to the kantian foundation of autonomy and the hegelian arguments on recognition, its possible to reveal the mutual relationship between both concepts; a relationship which is shown by A. Honneths theory of recognition as the condition to achieve real autonomy and self-esteem.

**Keywords** – education; autonomy; recognition; Honneth

O título indica uma tese. Sua legitimação pressupõe algumas considerações preliminares para localizar a temática escolhida.

Tanto em termos históricos, quanto no que diz respeito aos aspectos sistemáticos, a Pedagogia desde sempre vinha buscando caminhos que levassem a pessoa a encontrar seu lugar social, intelectual e cultural na comunidade. Assim, a tradição grega defendeu a “Paideia”, que tratou da formação do homem num mundo visto como cosmos (JAEGER, 1936). Lembrando-se que a cosmologia grega se baseia na ideia de uma ordem eterna e independente da atuação humana, a formação do homem grego visava a inseri-lo nessa ordem prefigurada. Ao reconhecer este pressuposto, a formação tomava como certa a primazia da ordem comum, para cujo aperfeiçoamento as pessoas deveriam contribuir. O bem comum prevaleceu em detrimento do interesse egoístico do indivíduo. O destino da pólis marcava o cerne das preocupações pedagógicas. Uma opção que se expressava no ideal do homem político, do “zoón politikón”. Ao assumir este papel, os heróis da

tragédia grega tornaram-se os modelos por excelência de uma visão que sacrificava o interesse individual em favor do bem-estar da comunidade. É óbvio que àqueles, cujo status social permitiu dedicar-se com exclusividade à política, cabia seguir esse ideal do homem político. Foram eles que fizeram da postura ético-moral da “areté” o guia idealizado. Tratava-se de um princípio inicialmente identificado com o ideal do homem valente e hábil que, passo a passo, adquiriu as conotações mais nobres da orientação ético-moral (PAVIANI, 2009). No meu contexto, interessa a experiência grega, segundo a qual os objetivos da educação no sentido da dita “paideia” vincularam a formação do homem à “areté”. Aí a educação deveria, antes de tudo, levar as pessoas a uma postura ético-moral, orientada pelo bem geral da pólis. A importância dessa postura ético-moral na formação como legado da “paideia” grega quero chamar a atenção; ela vai nos preocupar a seguir, quando tratarei da relação especificamente moderna entre a reivindicação da autonomia pessoal e sua correlação com o reconhecimento social.

\* Doutor em Filosofia pela Universidade de Heidelberg (Alemanha) e Professor de Filosofia da Universidade Kassel (Alemanha). E-mail: <reveduc@puers.br>. Recebido em outubro e aprovado em novembro de 2010.

A ideia de autonomia nasceu junto aos ideais defendidos pelo Iluminismo. Ao apostar na sua autonomia e liberdade, o homem moderno libertou-se da camisa-de-força da sociedade medieval, assumindo, ele mesmo, a responsabilidade de suas atuações. Uma modificação radical de perspectiva, para a qual ele precisava ser preparado, isto é, formado. A educação tinha de dar conta deste desafio.

Como categoria social, o conceito de autonomia tematiza a relação do indivíduo com seu ambiente. À primeira vista, essa relação parece indicar uma determinação negativa; pois enquanto ser autônomo, quero libertar-me das diretrizes dos outros para conquistar o máximo de liberdade quanto às minhas decisões e atuações. Este entendimento – a meu ver superficial – chegou a dominar certas tradições pedagógicas.<sup>1</sup> Aí, em nome da liberdade, a educação da criança e do jovem toma a satisfação de suas necessidades, reivindicações e seus desejos imediatos como fim privilegiado, pouco levando em consideração os efeitos deste padrão individualista e egoísta, no que se refere à sua integração no ambiente social. A outra estratégia extrema que ainda prevalece em alguns entendimentos pedagógicos consiste na adaptação do indivíduo às normas de comportamento e às expectativas impostas e praticadas pela sociedade. Neste caso trata-se de um reconhecimento forçado de princípios supostamente inquestionáveis, que deveria fazer da pessoa a parte integral do corpo social dado. Não surpreende, portanto, que, neste caso, o reconhecimento da normatividade vigente entre em choque com a ideia de autonomia, o que faz pensar sobre a contribuição do processo educativo para superação desta dicotomia.

Decerto, os dois extremos por mim apontados representam apenas uns “tipos ideais” (na perspectiva de Max Weber) que, nesta sua pureza, já foram superados em nossos dias. No entanto, eles servem de meios diagnósticos para avaliar alguns equívocos que até hoje vêm sendo cometidos na formação das pessoas, sobretudo de crianças e jovens. Equívocos estes que se baseiam no mal-entendimento dos conceitos principais em jogo; a saber, o da autonomia e o do reconhecimento. A meu ver, subestima-se seu caráter de categorias sociais e, enquanto tais, de fios condutores e objetivos do processo de formação e entrosamento social. Além de os tomarmos a sério como categorias sociais, os dois conceitos – essa é a minha tese – sustentam-se mutuamente. Um não faz sentido sem o outro, fazendo com que somente no seu conjunto eles possam tornar-se a matriz da formação que merece essa denominação.

Meu prelúdio já define a argumentação por mim escolhida. Depois da abordagem em separado das categorias autonomia e reconhecimento, retomarei, numa última parte, o aspecto que mais me interessa neste nosso

contexto, isto é, a importância da fundamentação ético-moral da educação que se dá pela referência mútua entre os dois conceitos em jogo.

## 1. O PLENO SENTIDO PEDAGÓGICO DA AUTONOMIA

O significado do conceito iluminista de autonomia é intimamente ligado ao da maioridade. Falar da maioridade expressa apenas o *status* legal e político da autonomia, que, por sua vez, traz consigo uma conotação ético-moral. Ao esboçar sua resposta à pergunta: “Que é esclarecimento?”, I. Kant fez da maioridade o conceito-chave para explicar o que deveria ser entendido com o termo “esclarecimento” ou “iluminismo”. A tarefa de tirar a pessoa do estado da menoridade, dando-lhe a competência de decidir sobre seus interesses e sua atuação, sem intromissão de outros, marca o centro da argumentação kantiana. Usar seu próprio entendimento é a virtude do homem esclarecido, que dele faz um ser autônomo. Por isso, “a saída do homem de sua menoridade, da qual ele mesmo é culpado” deveria marcar o projeto iluminista da formação que se preocupa, antes de tudo, com o desenvolvimento da pessoa em direção à conquista de sua autonomia.

A tentação de interpretar a posição de I. Kant como defesa da ideia de um individualismo exagerado se apóia nos próprios argumentos deste filósofo. Sua introdução dos conceitos de autonomia e maioridade dá-nos a impressão imediata de afirmar um egocentrismo individual que procura desfazer-se na medida do possível dos laços sociais, deixando-o bem à vontade quanto à decisão sobre seu comportamento e seu destino. Para Kant, não apenas a libertação do estágio de natureza, dos impulsos e das paixões deveria ser alvo do processo de formação para impedir que eles tomassem conta da pessoa. Educar a pessoa, nessa perspectiva unilateral, parece querer levá-la a uma postura de independência, que desembocaria no desprezo da influência de seu ambiente social. Ao olhar de imediato, autonomia e maioridade em Kant não revelam seu caráter de categorias sociais; ao contrário, eles insinuam a identificação de qualidades individuais, a serem conquistadas pelo respectivo educando.

No entanto, se entendêssemos essas categorias apenas deste modo, não faríamos apenas injustiça em relação a I. Kant; esqueceríamos também que as conotações destas categorias indicam, na verdade, um determinado relacionamento social. Dois raciocínios comprovam essa tese.

Primeiro: autonomia, no seu sentido originário grego, significa a capacidade de dar a si mesmo as normas de comportamento e atuação. A competência de autolegislação é seu cunho. Porém, se o indivíduo se encontrasse numa situação solitária, sem referencial social, a questão pelas normas de comportamento não

faria sentido nenhum, pois normas só servem para resolver conflitos entre pessoas. Qualquer norma seria supérflua, caso não haja possibilidade de ocorrência de conflitos. Falar da autonomia pressupõe, portanto, um referencial intersubjetivo. Por isso, o conceito de autonomia é uma categoria essencialmente social.

Segundo: tendo-se em vista que a autonomia figura como princípio fundamentador da concepção iluminista, na base do qual a sociabilidade liberal deveria ser pensada e realizada, não há como oprimir seu significado essencialmente social. Se todos os membros da sociedade puderem reivindicar, com direito, sua autonomia, sua concatenação social pressuporá o reconhecimento mútuo do direito de autonomia para todos, sem discriminação.

Conclui-se já a partir desses dois argumentos que seria equivocado tomarmos a autonomia como mero conceito indicador de uma característica individual. Ao contrário, ele desde sempre traz consigo uma conotação social; um significado, que deveria ser resgatado também no momento em que ele viesse a ser discutido como conceito-chave da formação do homem. Levar o homem de sua menoridade para a maioridade é o mesmo que ajudá-lo a conquistar sua autonomia no sentido da determinação social.

O processo educativo tem de contar com este resultado que condena ao fracasso qualquer orientação exclusiva nos desejos, nas reivindicações ou aflições do educando. Pois a criança ou o jovem que nunca se vê exposto a limites de seu espaço de atuação e de sua vontade arbitrária, entregando-se inteiramente aos seus impulsos imediatos, permanecerá necessariamente no estágio de indivíduo egoísta, incapaz de dar-se conta de sua pertença à vida em sociedade. A esse respeito, podemos novamente lembrar os raciocínios de I. Kant, cuja diferenciação entre o estágio da selvageria arbitrária da vontade infantil e o da responsabilidade moral do adulto marca a tarefa por excelência da educação. A busca da mera satisfação imediata dos impulsos vitais deveria dar lugar ao modo refletido de decidir e atuar em consonância com as diretrizes de sua responsabilidade perante seus contemporâneos. Assim, o processo educativo serve a realizar essa passagem do primeiro para o segundo estágio (DALBOSCO, 2004). Com essa observação, I. Kant aponta um aspecto imprescindível. Colocando o critério da responsabilidade no centro do desenvolvimento educativo, ele vincula a conquista da autonomia pessoal à inserção da pessoa no seu ambiente social. Reconhece-se aí o vestígio da “paideia” da qual falei antes. Quero lembrar, mais uma vez, que no seu sentido originário o conceito de responsabilidade remete à obrigação de respondermos às perguntas para nós colocadas por outrem. Através da pergunta do outro vemo-nos solicitados a refletir sobre nossa própria postura. A responsabilidade concretiza apenas o que desde sempre

pertence ao conceito de autonomia. A “arte de educar” – assim Kant qualifica o trabalho dos educadores – consiste, antes de tudo, na ajuda ao educando para entender e aceitar sua responsabilidade; uma reivindicação a qual ele deveria utilizar como principal fio condutor de sua postura social.

Como se vê, a unilateralidade da interpretação do conceito de autonomia enquanto carta branca para um comportamento meramente egoísta passa a ser substituída pelo seu entendimento como pressuposto de uma postura essencialmente ética e, por isso mesmo, como condição de possibilidade do entrosamento social do indivíduo. Cabe à educação contribuir, em última instância, para o esclarecimento e a aceitação deste fundo social da ideia de autonomia.

## 2. A CATEGORIA PEDAGÓGICA DO RECONHECIMENTO

Não é mister que o processo de sociabilidade pressuponha a relação de reconhecimento entre os envolvidos. Nenhuma organização poderia sobreviver sem a expectativa do reconhecimento das relações sociais nela institucionalizadas. Tanto a empresa, quanto, por exemplo, o presídio, a família ou a escola só alcançarão seus objetivos se conseguirem por parte dos atores a aceitação das regras do jogo social neles vigentes. Dependendo do tipo de instituição, o reconhecimento das regras pode ser garantido pelos mais diversos meios. Desde a força física, violência psíquica ou formas de persuasão, até o reconhecimento por normas legais ou convicção e interesse próprios, existe um leque irrestrito de ferramentas que tentam garanti-lo. Na medida em que as instituições educativas se servem de uma ou outra dessas ferramentas, estabelecem-se cenários específicos do processo educativo. O reconhecimento forçado define a relação assimétrica entre educador e educando, em que o submisso se vê solicitado a aceitar e consumir, via de regra cegamente, o que lhe está sendo instilado. O reconhecimento baseado em liberalidade irrestrita leva, por sua vez, a um processo educativo que impede orientações transparentes e calculáveis, tanto para o educador, quanto para o educando. Em ambos esses casos extremos o reconhecimento perde a qualidade de postura social responsável, reduzindo-se ou à submissão unilateral do educando a um processo que lhe é alheio, ou a uma arbitrariedade dos envolvidos que desemboca num mero egoísmo individual, sem compromissos sociais. Aí, falar do reconhecimento esgota-se na descrição de um referencial providenciado pela instituição, sem pensar ou respeitar a autonomia dos envolvidos.

Os cenários nas famílias e nas escolas, isto é, nas duas tradicionais instituições educativas, podem ser

interpretados e avaliados, com maior ou menor ênfase, a partir dos “tipos ideais” aí descritos. As diagnoses referentes ao cotidiano nessas instituições oscilam entre a qualificação enquanto “instituição total” (na perspectiva de E. Goffman) e enquanto “laissez faire” irrestrito; ou seja, entre a submissão do indivíduo à (ir)racionalidade da instituição, e o desrespeito total do marco social da atuação egoística. Historicamente falando, a família e a escola como lugares de adestramento corresponderam, na sua maioria, ao tipo “instituição total”, ao passo que a recusa de qualquer autoridade, inclusive aquela baseada em sabedoria superior, se reflete na tradição da educação antiautoritária, propagada, por exemplo, nos anos setenta do século XX. Como se a situação confusa não bastasse, o cenário contemporâneo agrava-se pelo desdobramento de uma cultura familiar e escolar de violência física e psíquica, perante a qual parece que nenhum desses tipos institucionais apresenta remédios eficazes.

Exatamente o recente crescimento espantoso da violência no sistema educativo dá-nos pistas quanto à importância da postura do reconhecimento como objetivo da educação. Além disso, as últimas preocupações com a dependência desastrosa que a origem social dos educandos exerce sobre suas chances de formação, também vêm confirmando a importância de um reconhecimento social capaz de trabalhar as diferenças sociais e culturais.<sup>2</sup> Teríamos de falar também da negligência das questões do reconhecimento social perante o peso maior dos conhecimentos, em detrimento das experiências intersubjetivas; fato este que me faz acreditar que aí se esconde um dos motivos do crescimento da violência social. Impossível negar que também a ampliação da formação a distância esvazia a relação pedagógica de todo contexto social vivo.

Acredito serem esses poucos indicadores motivo suficiente para que valesse a pena contrapormos a tais experiências os elementos mais marcantes da teoria do reconhecimento. Elementos esses que não apenas evidenciam as deficiências experimentadas nas instituições do ensino e da formação, mas que permitem também a recuperação do pleno sentido ético-social deste conceito-chave.

A teoria do reconhecimento vem ocupando cada vez mais espaço nas discussões das Ciências sociais e da Pedagogia. Acentuada como categoria inovadora para a fundamentação das relações sociais e, não por último, promovida pelos instigantes trabalhos de A. Honneth.<sup>3</sup> As raízes dessa teoria enlaçam-se àquelas do princípio de autonomia, que subjaz ao pensamento iluminista. A evolução e exposição talvez mais fascinantes de relações de reconhecimento social encontram-se nos filósofos idealistas e, mais especificamente, na filosofia hegeliana. Para os fins de nosso tema, basta lembrar os argumentos centrais aí encontrados, já que acompanhei a teoria

hegeliana do reconhecimento numa outra oportunidade (FLICKINGER, 2004).

A luta pelo reconhecimento como fermento do desenvolvimento social marca o cerne da filosofia do jovem Hegel. Ele assumiu a tarefa de fundamentar a tese segundo a qual a liberdade e autonomia só seriam possíveis à base do reconhecimento mútuo dos indivíduos. Os dois níveis de reconhecimento apontados por Hegel diferenciam-se segundo os graus da mediação das relações sociais; a saber, a relação imediata e a outra mediatizada. Sua concepção foi desenvolvida em três etapas. A primeira, nos escritos de Frankfurt, discute a intensidade imediata do amor que, ao fazer os envolvidos entregarem-se mutuamente ao outro, leva-os a perder-se numa unidade irrefletida e, por isso mesmo, instável. Segundo Hegel, as paixões que apagam qualquer noção de individualidade não constituem uma relação de amor verdadeiro. Nas palavras de Hegel, “união verdadeira, amor propriamente dito só ocorre entre seres vivos que, de poder igual, são de fato vivos um para o outro e, de nenhum lado morto um para o outro”.<sup>4</sup> O amor verdadeiro pressupõe o reconhecimento da autenticidade do outro; somente assim ele pode contar com confiabilidade mútua. A segunda etapa expõe um tipo de reconhecimento refletido, porém ainda deficitário. Na relação entre senhor e escravo, no famoso capítulo de sua *Fenomenologia do Espírito*, Hegel mostra-nos uma relação social que, ao primeiro olhar, dá a impressão de tratar-se de uma unilateralidade do poder, imposto por parte do senhor. Vista mais de perto, a relação revela uma interdependência surpreendente entre os parceiros, ainda que possa ser compreendida somente de fora. O ideal do reconhecimento como relação social – a terceira etapa – revelar-se-ia apenas no caso em que cada um se dispusesse a perdoar o outro também pelos seus feitos ofensivos, aceitando-o assim como sujeito pleno.

É essa utopia real do reconhecimento que subjaz à teoria do reconhecimento defendida por A. Honneth. Com seu entendimento dessa categoria social – que recorre, em primeira linha, à tradição filosófica de Fichte e Hegel – o filósofo, que se filia à tradição da Teoria crítica, faz dessa categoria a base imprescindível de qualquer constituição da pessoa no sentido pleno da palavra. Pois reconhecer alguém não significa simplesmente conhecê-lo, mas “referir-se, simultaneamente, à liberdade do outro que, por sua vez, atua como instância de reconhecimento” (BERTRAM, 2008, p. 890). Em vez de seguir o modelo de reconhecer o outro no sentido de tratá-lo como objeto, o ato de reconhecer vê no outro também um indivíduo autônomo, ao qual se atribui a capacidade de reconhecer. Trata-se de uma relação recíproca. Somente essa reciprocidade incondicional da relação garante a autonomia do parceiro, possibilitando, assim, sua autoestima. Em consequência disso, o ato de reconhecer

significa, antes de tudo, a disposição de não rejeitar diferenças existentes, mas, sim, tomá-las a sério e atribuir-lhes legitimação própria. Reconhecer alguém tem algo a ver com a capacidade de suportar diferenças. A luta pelo reconhecimento é idêntica à luta pela chance de articular e de ver respeitadas reivindicações diferentes. Por isso, a disposição recíproca de reconhecimento deveria ser vista como pressuposto ético-moral para a conquista ou ampliação da autonomia e autoestima individuais.

O modelo referido sustenta a teoria do reconhecimento como teoria crítica da sociedade, cujo esforço visa a articular as condições sob as quais a atuação autônoma de todos os membros da sociedade pode ser efetivada. Ao reconhecimento atribui-se o caráter de pressuposto como que antropológico, sem o qual questões da sociabilidade nem poderiam ser pensadas.

O núcleo mais importante dessas considerações para nossa temática consiste na tese de que o reconhecimento social providenciaria a condição para o desenvolvimento da autoestima do indivíduo no convívio com seu ambiente social. Sua valorização é considerada a base da autonomia pessoal.

Sem entrarmos em detalhes, já se percebe o interesse essencial dessa teoria do reconhecimento no fundamento ético-moral que subjaz à constituição de quaisquer relações intersubjetivas com pretensão de contribuir para com a experiência da valorização social. Aí, anuncia-se de novo o entrelaçamento íntimo entre a autonomia pessoal e o reconhecimento social. Resta revelar sua caracterização estrutural e mostrar sua relevância para a educação hodierna. Será essa a tarefa de meu terceiro – e último – parágrafo.

### 3. AUTONOMIA E RECONHECIMENTO – A BASE DO PROCESSO EDUCATIVO

Autonomia pressupõe reconhecimento, e reconhecimento é impossível sem autonomia – eis a tese que marca a relação essencialmente reflexiva entre os dois conceitos. Por tê-la destacado na sua interpretação das deficiências da relação entre senhor e escravo, o respectivo capítulo na Fenomenologia do Espírito de Hegel – nas palavras de Lima Vaz (FLICKINGER, 2000), – é considerado a exposição-modelo das relações sociais tão vulneráveis no mundo moderno. Mesmo não compartilhando essa qualificação suprema, há de se aceitar um certo fascínio que o referido capítulo ainda hoje está exercendo; um fascínio causado pela descoberta de que não somos obrigados a nos conformar com relações assimétricas de poder. Pois a argumentação hegeliana bota o dedo no centro de um equívoco que – diga-se de passagem – me parece representar também o objetivo central da pedagogia de Paulo Freire. Falo da

suposta impotência perante estruturas de poder social. A revelação da constitutiva interdependência mútua entre senhor e escravo aponta, antes de tudo, a dependência do reconhecimento do *status* do senhor por parte do escravo. Sem esse reconhecimento, o senhor não seria nada. Sua autoestima enquanto senhor é, por assim dizer, sustentada pela decisão do escravo de reconhecê-lo. O mesmo vale a partir da perspectiva oposta; ou seja, o escravo vê-se reconhecido como aquele, sem o trabalho do qual o senhor não sobreviveria.

É verdade, o modelo hegeliano refere-se a um caso aparentemente extremo. Por isso mesmo, ele revela a estrutura paradigmática do relacionamento social. As pessoas envolvidas conquistam sua autoconsciência como necessariamente mediatizada pelo reconhecimento por parte do outro. Qualquer que seja o caminho para alcançar a autoestima ou autonomia pessoal, ele passa pelo reconhecimento por parte de alguém, ao qual se atribui também a autonomia sustentada pelo reconhecimento social. Trata-se, assim, da diretriz básica para os processos que visam à conquista da maioridade, autonomia e liberdade pessoais. Na medida em que este objetivo subjaz também ao processo educativo, ele terá de levar em consideração essa relação de mútua reflexividade entre autonomia e reconhecimento. Em outras palavras, à educação cabe assumir, antes de tudo, o desafio de ajudar o educando a alcançar uma postura de reconhecimento social, através da qual ele mesmo consegue conquistar sua autoestima e autonomia individual.

Não pode haver dúvidas de que tal postura se adquira única e exclusivamente no processo de formação como concreta experiência social.

Ao longo das últimas décadas, o sistema educativo vem enfrentando uma série de experiências antes desconhecidas, às quais ela tem que reagir. Quero lembrar apenas alguns aspectos. A migração social em termos globais e, em consequência disso, o convívio forçado das mais diversas tradições e matrizes culturais; a perda sucessiva do consenso referente aos princípios de convívio social e, junto, o crescimento de conflitos entre diferentes concepções e projetos de vida; a desagregação da sociedade que resulta em processos de exclusão social e em aumento considerável da violência física e psíquica; a transferência de processos educativos das instituições tradicionais – escola, família – para espaços não formais de formação, tais como *peer-groups*, subculturas juvenis ou mundos de crime – a educação contemporânea encontra-se perante inúmeros desafios, aos quais ela ainda não conseguiu dar respostas. A meu ver, o primeiro passo em direção ao manejo desses desafios não deveria consistir na imposição unilateral de normas e compromissos do comportamento social, no intuito de pacificar os respectivos cenários, uma estratégia que domina, até hoje,

o espírito educativo. Muito mais importante do que uma inclusão social, custe o que custar, é uma educação que leve a uma postura social capaz de aceitar diferenças, de reconhecer a autenticidade do outro e de assim alcançar a própria maioridade e autonomia do educando. Uma tarefa nada fácil, cujo cumprimento, no entanto, contribuiria para diminuir o desamparo visível do sistema educativo frente à dinâmica de transformações sociais hoje vividas. Como se vê, não se trata de uma reivindicação modesta para a política educacional.

### REFERÊNCIAS

BERTRAM, Georg. Hegel und die Frage der Intersubjektivität. *Deutsche Zeitschrift fuer Philosophie*, v. 56, n. 6, p. 877-898. 2008.

DALBOSCO, Cláudio. A. Zur Bedeutung und der Rolle der Pädagogik bei Kant. In: EIDAM, Heinz.; HERMENAU, Frank.; SOUZA, Draiton (Org.). *Metaphysik und Hermeneutik*. Kassel: Kassel university press, 2004. p. 399-412.

FLICKINGER, Hans-Georg. Senhor e escravo: uma metáfora pedagógica. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 29, n. 114, p. 9-20, jan./mar. 2000.

FLICKINGER, Hans-Georg. Subjetividade e intersubjetividade na perspectiva hegeliana. In: DALBOSCO, Claudio A.; TROMBETTA, Gerson; LONGHI, Solange M. (Org.). *Sobre Filosofia e Educação*: subjetividade – intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: EDIUPF, 2004. p. 26-39.

JAEGER, Werner. *Paideia, die Formung des Griechischen Menschen*. Berlin: Walter de Gruyter, 1936.

PAVIANI, Jayme. A paideia grega e a educação atual. In: CENCI, Angelo; DALBOSCO, Claudio A.; MÜHL, Eldon H. (Org.). *Sobre filosofia e educação*: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: EDIUPF, 2009. p. 133 passim.

### NOTAS

<sup>1</sup> Um movimento pedagógico, cujas raízes se encontram na concepção da escola de Summerhill, na Inglaterra, dos anos sessenta do século passado.

<sup>2</sup> Este um dos resultados mais importantes de amplas pesquisas empíricas, realizadas ao longo das últimas décadas, em diversos países europeus.

<sup>3</sup> Ver, antes de tudo, seus trabalhos publicados (1994) sob o título *Kampf um Anerkennung* (luta pelo reconhecimento), Frankfurt.

<sup>4</sup> Ver (1986) *Werkausgabe vol.1*, (Fruehe Schriften), Frankfurt, p. 245.