

## O lugar do reconhecimento intersubjetivo e sua influência na construção de sentidos de autoridade em educação

The place of intersubjective recognition and its influence in the construction of senses of authority in education

El lugar del reconocimiento intersubjetivo y su influencia en la construcción de sentidos de autoridad en la educación

Recebido: 07/08/2022 | Revisado: 26/08/2022 | Aceito: 28/08/2022 | Publicado: 07/09/2022

**Jeferson Luís da Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8117-6136>  
Universidade La Salle, Brasil  
E-mail: [jeferson.unilasalle@gmail.com](mailto:jeferson.unilasalle@gmail.com)

**Elmer Érico Link**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2101-1246>  
Universidade La Salle, Brasil  
E-mail: [elmerlink@gmail.com](mailto:elmerlink@gmail.com)

**Cleber Gibbon Ratto**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9059-728X>  
Universidade La Salle, Brasil  
E-mail: [rattocleber@gmail.com](mailto:rattocleber@gmail.com)

### Resumo

A partir da constatação de uma condição paradoxal e de uma crise de autoridade na Educação, com efeitos de valorização da escola, dos professores e alunos, se pretende abordar o lugar do reconhecimento intersubjetivo (Honneth, 2005) na sociedade atual e ponderar sobre a importância de um tipo de autoridade manifestada pela necessidade psicológica de estabilidade e segurança que emerge nas relações sociais pelo reconhecimento recíproco, em um sentido de pertencimento social. Para esta tarefa é contextualizado como pano de fundo a necessidade da escola em resistir às influências de cunho mercadológico que parecem estimular um estado de negação ou esquecimento sobre a importância da dimensão social do reconhecimento em um movimento crescente de “desdemocratização”. Concluímos, ao modo de um ensaio teórico, que pode ser frutífero o surgimento de novos estudos sobre os sentidos de autoridade dos jovens no ensino médio, pelo viés do reconhecimento intersubjetivo, no intuito de dialogar com outros estudos que também buscam melhor compreender a dinâmica dos conflitos na escola e os elementos que sustentam este possível estado de crise na Educação.

**Palavras-chave:** Reconhecimento; Intersubjetividade; Subjetividade; Autoridade; Educação.

### Abstract

From the finding of a paradoxical condition and a crisis of authority in Education, with the effects of valuing the school, teachers and students, it is intended to approach the place of intersubjective recognition (Honneth, 2005) in today's society and to ponder the importance of a type of authority manifested by the psychological need for stability and security that emerges in social relations by mutual recognition, in a sense of social belonging. For this task, the school's need to resist market influences that seem to stimulate a state of denial or forgetfulness about the importance of the social dimension of recognition in a growing movement of "dedemocratization" is contextualized as a backdrop. We conclude, in the mode of a theoretical essay, that it can be fruitful the emergence of new studies on the meanings of authority of young people in high school, through the bias of reciprocal intersubjective recognition, in order to dialogue with other studies that also seek to better understand the dynamics of conflicts in school and the elements that sustain this possible state of crisis in Education.

**Keywords:** Recognition; Intersubjectivity; Subjectivity; Authority; Education.

### Resumen

A partir de la constatación de una condición paradójica y de crisis de autoridad en la Educación, con efectos de valorización de la escuela, de los docentes y de los alumnos, se pretende abordar el lugar del reconocimiento intersubjetivo (Honneth, 2005) en la sociedad actual y considerar la importancia de un tipo de autoridad manifestada por la necesidad psicológica de estabilidad y seguridad que emerge en las relaciones sociales a través del reconocimiento recíproco, en un sentido de pertenencia social. Para esta tarea, se contextualiza como trasfondo la necesidad de la escuela de resistir las influencias del mercado que parecen estimular un estado de negación u olvido

sobre la importancia de la dimensión social del reconocimiento en un creciente movimiento de "desdemocratización". Concluimos, a modo de ensayo teórico, que puede ser fructífero el surgimiento de nuevos estudios sobre los sentidos de autoridad de los jóvenes de secundaria, a través del sesgo del reconocimiento intersubjetivo, para dialogar con otros estudios que también buscan comprender mejor la dinámica de los conflictos en la escuela y los elementos que sustentan este posible estado de crisis en la Educación.

**Palabras clave:** Reconocimiento; Intersubjetividad; Subjetividad; Autoridad; Educación.

## 1. Introdução

Não é incomum em nossa realidade cotidiana nos depararmos com notícias das mais variadas, assim como artigos e estudos acadêmicos que apontam para uma possível decadência da Educação brasileira, em especial, na área da educação pública.

Desvalorização, indisciplina, incivilidade, violência, desrespeito, impossibilidade de diálogo e deslegitimação da cultura escolar são algumas das expressões que aparecem com frequência nos diversos relatos cotidianos que evidenciam um descompasso entre escola, professores, alunos e sociedade, em um tipo de conflito oriundo de uma falta de reconhecimento<sup>1</sup> da importância do papel da educação e de seus protagonistas, com consequente perda da autoridade do professor.

Esta forma específica de reconhecimento e de autoridade podem ser centrais para o entendimento desta possível decadência da Educação, tornando pertinente a pergunta sobre o lugar do reconhecimento intersubjetivo na sociedade atual, bem como, os sentidos de autoridade manifestados na escola.

Partindo do pressuposto de uma crise de reconhecimento que sustenta uma crise de autoridade na Educação, buscamos abordar o lugar do reconhecimento intersubjetivo na sociedade atual e ponderar sobre a importância de um tipo de autoridade oriunda da necessidade psicológica de estabilidade e segurança que emerge nas relações intersubjetivas pelo reconhecimento recíproco.

Para esta tarefa adotamos como ponto de partida considerar uma certa condição paradoxal como fenômeno próprio da Educação, capaz de produzir tipos distintos de conflitos, sendo alguns, com efeito, de uma possível dessensibilização sobre a dimensão social do reconhecimento, reforçando uma individualização exagerada que parece ocorrer na esteira dos processos de "desdemocratização".

Na sequência é abordado como possibilidade a importância de um movimento de resistência na Educação frente ao fenômeno da "desdemocratização", pela via da manutenção e valorização da dimensão social do reconhecimento, com o propósito de manter a sustentação de uma realidade focada numa sensibilidade mais humanizada com potencial de atender à necessidade psicológica de estabilidade e segurança, fundamentada no reconhecimento recíproco, em um tipo específico de exercício de autoridade capaz de produzir pertencimento social. Nesta direção, se optou por apresentar brevemente a teoria honnethiana<sup>2</sup> do reconhecimento recíproco intersubjetivo, ou luta por reconhecimento, e concluir com uma sugestão sobre a possibilidade do aporte teórico deste tipo de reconhecimento possuir relevância na orientação de novos estudos, em especial, aqueles relacionados com os sentidos de autoridade dos jovens no ensino médio, com a intenção de auxiliar na compreensão dos fenômenos e elementos que contribuem para uma possível mitigação dos conflitos infrutíferos que desafiam o exercício educacional cotidiano.

---

<sup>1</sup> O reconhecimento é aqui abordado em sentido honnethiano, como uma construção intersubjetiva, dialógica e histórica. Manifestado publicamente em ações concretas. Neste sentido, qualquer forma de injustiça social carece (em algum grau) de reconhecimento.

<sup>2</sup> Nascido na Alemanha em 1949, Axel Honneth é sociólogo e filósofo. Conquistou destaque no âmbito da filosofia moral. Defende, entre outras coisas, que a identidade pessoal se constitui pela experiência de reconhecimento manifestado na perspectiva das outras pessoas, das instituições e da relação consigo próprio, produzindo uma pretensão normativa oriunda das relações sociais pela luta de reconhecimento recíproco intersubjetivo. Possui no Brasil diversas obras publicadas, entre elas, *Sufrimento de indeterminação*, lançada pela editora Singular em 2007, *Luta por reconhecimento*, publicado pela editora 34 em 2003, *A Ideia de Socialismo*, publicado pela editora Edições 70 em 2017, *O Direito da Liberdade*, pela Martins Fontes em 2015 e *Reificação*, pela UNESP em 2019.

## 2. Metodologia

O presente artigo se caracteriza como um estudo teórico cuja proposta é abordar por meio de um aprofundamento reflexivo, o lugar do reconhecimento intersubjetivo e sua influência na construção de sentidos de autoridade em educação. Está fundamentado em pesquisa qualitativa e bibliográfica, na forma de um ensaio.

Segundo (Meneghetti, 2011, p. 322) o ensaio teórico tem por objetivo “ser utilizado como opção consciente e intencional, ou seja, como a forma mais adequada no entendimento de algo”. É um caminho necessariamente interpretativo, podendo ser entendido como um exercício hermenêutico.

## 3. Reconhecimento Intersubjetivo e Diálogo Transformador: Horizontes Comuns

Na atualidade do Ocidente a realidade das relações sociais vem se mostrando um desafio árduo para o exercício educacional. A Educação enquanto intuito de conduzir seus integrantes na direção de uma dimensão social do reconhecimento, condição de valorização da vida em coletividade, tem experimentado em algumas circunstâncias um descompasso nas relações professor-aluno, educação-sociedade, entre outros, evidenciando um enfraquecimento dos vínculos sociais de confiança e reconhecimento recíproco, em uma visível crise de autoridade, ou de autorização.

É próprio dos momentos de crise algum tipo de desorientação capaz de potencializar conflitos, polêmicas e reivindicações concorrentes. No âmbito da educação vários autores alertam para uma confusão sobre o papel e importância de um exercício de autoridade na relação professor-aluno, entre eles, Carvalho (2015):

Mesmo uma rápida análise da diversidade de discursos acerca das relações entre educação e autoridade já pode revelar o caráter essencialmente polêmico das alegações e perspectivas que se colocam em constante conflito e, por vezes, em franca contradição. Ora evocam a falta de autoridade como causa de uma crescente deslegitimação da cultura escolar (que teria perdido a centralidade na formação das novas gerações), ora afirmam a força de sua presença nos processos de intensificação do governo de si e na normalização das condutas sociais. Ora a força da autoridade institucional é descrita como responsável pela violência simbólica por meio da qual a escola inculcaria um arbitrário cultural que legitimaria a reprodução das desigualdades, ora é à sua fragilidade que atribuem a maior parte dos problemas ligados à indisciplina, à incivilidade ou à violência por parte dos alunos. (Carvalho, 2015, p. 980).

A Educação por efeito de sua função, demanda pela configuração de um ambiente cuja principal característica está no seu potencial de orientação e referência coletiva enquanto formas de ressignificar os modos de ser e existir, em relações de aprendizado e afeto que perpassam pela práxis do conhecer, reconhecer e compreender, sendo um espaço que se consolida em certa medida pela via das relações de afeto. É pertinente ponderar, nesse sentido, que o fenômeno “dos afetos, são sempre controvertidos, paradoxais [...] estão sempre em devir, transmutando-se a todo instante. Impossível traduzi-los na forma de um pensamento lógico formal sem achatá-los, truncá-los, ou, numa só palavra: simplificá-los” (Naffah Neto, 2010, p. 127).

Neste ambiente paradoxal que é próprio da escola, mas não só, emergem desafios que demandam por uma prática específica de diálogos que possuem o potencial de expor ao pensamento sensibilidades para o reconhecimento da complexidade da existência humana, possibilitando evitar pelo esquecimento ou negação da nossa condição social, histórica e existencial, o surgimento de convicções distorcidas sobre nós mesmos e o mundo que nos cerca. Neste sentido, de uma prática específica de diálogo com potencial de expor ao pensamento sensibilidades sobre o fenômeno da complexidade humana, esclarece Gadamer:

Não podemos esconder de nós mesmos o quão duro e o quão imprescindível é que vivamos em diálogo. Não buscamos o diálogo apenas para compreender melhor os outros. Ao contrário, nós mesmos é que somos muito mais ameaçados pelo enrijecimento de nossos conceitos ao quisermos dizer alguma coisa e ao buscarmos o acolhimento do outro [...]. Precisamente quando buscamos compreender o outro, fazemos a experiência hermenêutica pela qual

precisamos romper uma resistência em nós, se quisermos ouvir o outro enquanto outro. Essa é, então, uma radical determinação fundamental de toda a existência humana e ela domina até mesmo a assim chamada autocompreensão. (Gadamer, 1999, p. 70).

Contudo, é possível perceber uma quantidade significativa de narrativas que sinalizam na direção de uma configuração social cada vez mais confusa, mais dispersa e individualista, com certa indisposição ao diálogo humanizado, proporcionando em algumas circunstâncias uma frustrante realidade enquanto carência generalizada de vínculos de confiança entre professores, alunos, escola e sociedade, com evidente enfraquecimento dos elementos necessários para um tipo específico de conduta dialógica, onde:

O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. [...] Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. (Gadamer, 2002, p. 247).

Sob o ponto de vista de uma postura dialógica capaz de auxiliar numa compreensão mais humanizada de si e do outro enquanto caminho desejável para uma Educação interessada na dimensão social do reconhecimento, entendemos como pertinente ponderar sobre certas características atuais de organização da sociedade e potenciais consequências sinalizadas pela perspectiva honnethiana.

No campo da Educação, em contextos de crise de autoridade, é possível considerar como complementar a relação entre diálogo hermenêutico gadameriano e reconhecimento social honnethiano. Na medida em que Honneth ao abordar sobre a negação da dimensão social do reconhecimento, desrespeito e violência, permite apontar caminhos e diagnósticos na direção das condições e ações necessárias para um possível diálogo transformador, em sentido hermenêutico gadameriano.

Gadamer por sua vez, ao esclarecer os caminhos da compreensão pela via do diálogo hermenêutico, sinaliza em certa medida na direção da importância do reconhecimento recíproco enquanto sustentação no processo de configuração de uma postura dialógica hermenêutica. Deste modo, reconhecimento e diálogo são elementos interdependentes que contribuem para o esclarecimento de uma dada forma de interação social, em especial, ao que se refere ao grau de humanização nas relações sociais e suas consequências.

Resumidamente é possível considerar que enquanto Honneth se pergunta pela condição normativa oriunda da organização social tensionada pelas lutas por reconhecimento intersubjetivo, Gadamer se concentra no fenômeno da compreensão como condição necessariamente embebida de historicidade em um contexto linguístico, dialógico.

Existe na atualidade uma tendência de organização da sociedade, dispersa e individualista, com evidente carência de vínculos de confiança, indisposição ao diálogo e potencial agravamento dos conflitos por negação e esquecimento da dimensão social do reconhecimento. Se torna pertinente, sem esquecer que existem outros acontecimentos, destacar ao menos dois fatores determinantes de tal condição na atualidade, a globalização da economia e uma possível tendência de ruptura com a ideia de bem comum enquanto valorização da convivência pela construção e manutenção de um ambiente público e democrático.

Segundo diagnóstico de Streeck (2018) existe uma crescente incompatibilidade entre capitalismo e democracia. Neste sentido, a concepção de uma organização social pelo viés democrático perdeu sua força política cedendo lugar para consolidação de um ecossistema pautado por um capitalismo voraz, popularizando no interior da sociedade uma intencionalidade meramente econômica, com jogos de interesses que emergem no enfraquecimento das democracias pela fragilidade econômica dos Estados com a diminuição da capacidade de proteção dos direitos sociais.

Nesta conjuntura de enfraquecimento das políticas democráticas, permite sugerir que “na população brasileira a mazela desenhada por Honneth acirra o desconhecimento do outro, pois vivencia-se no País a produção das desigualdades”,

(Pimentel, 2020, p. 9) estimulando o surgimento de um tipo de individualismo pautado pelo egoísmo enquanto carência de alteridade e desejo de equidade, fragilizando possibilidades de bem-estar social e consolidando um enfraquecimento dos referenciais sociais comungados coletivamente pela tradição em um passado recente.

Neste sentido:

Com a introdução de novos métodos de comércio, a constituição da imprensa e da manufatura e pôr fim a autonomização de principados e de cidades comerciais, o processo político e econômico desenvolveu-se a ponto de não mais caber no quadro protetor dos costumes tradicionais, e já não haver mais sentido em estudá-lo unicamente a título de uma ordem normativa do comportamento virtuoso. (Honneth, 2003, p. 32).

Honneth (2004) identifica uma condição paradoxal na atual promessa de autorrealização pessoal supostamente garantida pelo fortalecimento da liberdade individual e autônoma. Basicamente, na medida em que foi se consolidando um contexto fértil capaz de oferecer uma diversidade de possibilidades para o exercício de escolhas individuais, parece ter ocorrido a potencialização de um sofrimento existencial. Desta forma, a promessa de autorrealização pessoal teve consequência paradoxalmente inversa, onde:

O resultado deste reverso paradoxal, em que processos que chegaram a prometer um aumento da liberdade qualitativa são doravante alterados em uma ideologia da desinstitucionalização, é a emergência de um número de sintomas como vazio interno, de sentimentos de superficialidade e de falta de propósito (Honneth, 2004, p. 463).

Em Honneth (2004) é central considerar que a sociedade atual está assentada em ideais paradoxais de realização individual, podendo ocasionar pela via da contradição um estado de indeterminação que faz emergir um sentimento de impotência, fortalecendo um comportamento de frustração e desistência da dimensão social do reconhecimento, manifestado num desinteresse social generalizado e evidente indisposição ao diálogo humanizado, hermenêutico.

Com o aparente enfraquecimento do interesse social nas estratégias focadas num bem-estar coletivo enquanto formas de mediação para manutenção de um ambiente público e democrático, capaz de estimular alteridade e desejo de equidade, não é inesperado que uma Educação com interesse na manutenção de uma sociedade mais humanizada se encontre em um momento de desvalorização, favorecendo o surgimento de dúvidas sobre o sentido deste tipo de Educação, seu projeto e eficácia, com potencial perda de credibilidade do professor, da escola e do próprio saber nela produzido.

A evidente decadência do interesse coletivo num projeto educacional civilizatório-democrático em substituição aos interesses pautados pela elevada concorrência e valorização mercantil, tem favorecido certa pressão econômica na direção de uma transformação do ecossistema da Educação para produção de competências meramente instrumentais, que de acordo com Nussbaum (2015, p. 143) “se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro”. A Educação deixaria de ser referência na preparação dos jovens para o ingresso numa democracia, mediante um horizonte civilizatório comum, sendo reduzida ao papel preparatório para demandas mercantis, o ingresso no mercado de trabalho. Algo que (Pasetto & Boer, 2020, p. 3) parecem concordar, ao refletirem que “a educação tem percorrido situações e caminhos difíceis, mostrando a cada dia uma maior desvalorização, tanto no ensino como na qualidade da formação desses professores, apresentando hoje poucos resultados.”.

Para Todorov (2017) a sociedade enquanto fenômeno que não deve ser reduzido à soma dos indivíduos que dela fazem parte sofre um processo de diluição dos direitos humanos e burocratização contratual, estimulando um tipo de liberdade econômica que propõe uma exagerada individualização com potencial propagação de comportamentos acentuadamente egoístas.

A reivindicação pelo aumento do domínio dos contratos e diminuição das leis de proteção dos direitos sociais, “descritos como formas de libertação da livre iniciativa, e, portanto, como aumento da liberdade individual” (Pinzani, 2013, p.

298), é identificado por alguns autores como processo de “desdemocratização” e apontado por Todorov (2017) como sendo uma mutação social que:

[...] recebeu uma forte aceleração com a globalização da economia. Idealmente, esta não depende de qualquer Estado ou qualquer legislação e, portanto, utiliza exclusivamente os contratos. Pouco lhe importam os países, lida apenas, sempre e apenas, com indivíduos, todos iguais, todos movidos pelos mesmos interesses materiais. A desproporção entre o poder de um dos parceiros em relação ao outro, porém, é gritante: a poderosa multinacional e o desempregado à procura de trabalho não entram realmente na mesma categoria. No lugar de Deus garantidor, já não está o Estado, mas o mercado, ou seja, o próprio meio de troca, que se torna o seu próprio fundamento. (Todorov, 2017, p. 130).

Este modo de organização social pautado pela autorreferência do mercado global parece reforçar uma percepção centrada numa simplificação da realidade humana, possibilitando excluir das relações sociais o desejo de um tipo de autoridade mediadora, onde a importância da presença de certos “valores não relevarem da negociação entre indivíduos, pois foram decididos anteriormente, até antes de nascerem, independente da sua vontade” (Todorov, 2017, p. 127), não mais surtem efeito, ocasionando uma tendência de negação da dimensão social do reconhecimento, produzindo pelo excesso de um tipo específico de individualismo uma diversidade de “compulsões e expectativas que tem engendrado formas de descontentamento e sofrimento” (Honneth, 2004, p. 472).

Estas formas de descontentamento e sofrimento estimulados em parte pelas injustiças ocasionadas no fenômeno de autorreferência do mercado global, demandam lutas por reconhecimento que incluem a questão da redistribuição econômica e acesso aos recursos sociais. Neste sentido, não se distingue ou separa neste trabalho lutas por redistribuição das lutas por reconhecimento, uma vez que a dimensão social do reconhecimento tem se mostrado uma estratégia relevante para “desvendar experiências sociais de injustiça como um todo.” (Honneth, 2003, p. 103).

#### **4. Resistência à Decadência pela Valorização da Dimensão Social do Reconhecimento**

É neste cenário, de uma tendência de negação da dimensão social do reconhecimento em um espírito de época carente, entre outras coisas, de um *Ethos* pautado pela alteridade, que emerge uma maior possibilidade de descompasso nas relações sociais em ambiente escolar, capaz de produzir angústia e frustração frente às expectativas não atendidas em algumas relações entre professores, alunos, escola e sociedade, diluindo a possibilidade de uma abertura mútua enquanto diálogo hermenêutico entre estes protagonistas, culminando num desafio árduo para um exercício educacional humanizado, uma vez que, “sem essa abertura mútua, tampouco pode existir verdadeiro vínculo humano”. (Gadamer, 2007, p. 472).

Em um mundo cada vez mais globalizado, Nussbaum (2015), entre outros, entende que uma das atividades do educar demanda preparar as pessoas para interagir em uma sociedade repleta de estranhos, diferentes culturas, religiosidades, valores e modos de existir. Preparar neste sentido, consiste em um educar para convivência, baseada numa sensibilidade menos egoísta, em contextos que demandam discernimento humanizado ao invés de aplicação mecânica de regras que são sustentadas por convicções simplificadas e obediência cega.

Esta pretensão de Educação compromissada com um discernimento mais humanizado nas ações de seus protagonistas, precisa resistir a esta tendência de época pautada numa negação da dimensão social do reconhecimento e não se deixar obscurecer pela força dos contratos mercantis, que busca pressionar a escola e seus integrantes aos moldes de um raciocínio menos dialógico fundamentado apenas pela imposição ou necessidade capitalista.

Já na escola, parece emergir um sério problema relacionado com o exercício educacional mais humanizado na medida em que se enfraquece o reconhecimento social e conseqüentemente os vínculos de confiança, enfraquecendo o caminho para se atingir o objetivo de uma Educação que orienta para as questões da vida, como por exemplo, aquele diálogo significativo que

depende de uma honestidade que só se fundamenta nos vínculos de confiança nas relações intersubjetivas de reconhecimento recíproco entre professor e aluno.

Na possibilidade de uma diluição dos vínculos de confiança no ambiente escolar, estudar os sentidos de autoridade dos alunos pode ser uma forma de perceber a realidade da escola, permitindo melhor compreender quais fenômenos podem auxiliar na decadência dos vínculos de confiança, bem como, ponderar sobre qual tendência de direcionamento para um futuro próximo pode ocorrer mediante o enfraquecimento de tais vínculos, se concordarmos que:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de ela não poder abrir mão, em decorrência de sua própria natureza, nem da autoridade, nem da tradição, embora se veja obrigada a trilhar seu caminho em um mundo que não é estruturado pela autoridade, tampouco mantido coeso pela tradição. (Arendt, 2011, p. 191).

Trata-se de trilhar um caminho de resistência pelo fortalecimento da dimensão social do reconhecimento, em uma realidade pautada pelo diálogo em sentido hermenêutico, porque a Educação demanda um tipo específico de prática de autoridade, em situações de reconhecimento recíproco manifestados na singularidade das relações intersubjetivas. Nesta direção é possível considerar uma Educação mais humanizada, na qual um sentido de autoridade se constitui como necessidade psicológica indispensável na constituição do humano:

A necessidade de autoridade é fundamental. As crianças precisam de autoridades que as orientem e tranquilizem. Os adultos realizam uma parcela essencial de si ao serem autoridades: é um modo de expressarem interesse por outrem. Há um medo persistente de sermos privados dessa experiência. (Sennett, 2014, p. 27).

Este fenômeno de autoridade ocupa em Sennett (2014) a possibilidade para uma organização saudável das relações sociais, em especial no ambiente escolar, promovendo certa estabilidade, orientação e segurança. Nesta direção o conceito de autoridade é dissociado de qualquer prática de violência e desrespeito, tendo como principal caminho a conduta exemplar e dialógica.

Muitas vezes, as palavras autoridade e poder são usadas como sinônimos. É o que fazemos ao chamar de autoridade as pessoas que exercem cargos de governo. Com frequência, porém, a autoridade e o poder se distinguem, como ao dizermos que um funcionário do governo não tinha autoridade para assumir determinado risco. A raiz de autoridade é autor; a conotação é que autoridade implica em algo produtivo. No entanto, a palavra autoritário é usada para descrever uma pessoa ou sistema repressivo. (Sennett, 2014, p. 31)

O conhecimento de autoridade fundamentada na violência é transferido em uma variedade de autores, incluindo Sennett (2014), para a esfera do autoritarismo, conceito que assume um significado oposto ao exercício de autoridade, onde autoridade e violência não são compatíveis. Isso não significa esquecer que em todo exercício de autoridade existe algum tipo de força, enquanto “pulso firme” capaz de estimular confiança e motivar segurança para adesão de regras.

Sennett (2014) ao abordar sobre o fenômeno da autoridade, como construção de um sentido que se constitui psicologicamente nas relações intersubjetivas permite apontar para uma característica que consiste em complexas e múltiplas percepções:

Pode-se dizer da autoridade, no sentido mais geral, que ela é uma tentativa de interpretar as condições de poder, de dar sentido às condições de controle e influência, definindo uma imagem de força. [...] Falar de autoridade como um processo de interpretação do poder é levantar a questão de quanto do sentimento de autoridade está nos olhos de quem vê. (Sennett, 2014, p. 33).

Com uma certa condição hermenêutica sobre o fenômeno da autoridade, é possível ponderar que o estímulo à normatividade e colaboração provenientes do exercício de autoridade é fundamentado no livre reconhecimento da imagem de força pela credibilidade e confiança. Sem “a credibilidade do lado de quem comanda e a crença do lado de quem obedece, seríamos incapazes de distinguir a autoridade da violência ou mesmo da persuasão”. (Ricoeur, 2001, p. 109).

Este tipo de exercício de autoridade pautado no livre reconhecimento recíproco não é um fenômeno que possa ser prescrito, outorgado, assim esclarece Gadamer (2008):

[...] a autoridade é, em primeiro lugar, uma atribuição a pessoas. Mas a autoridade das pessoas não tem um fundamento último num ato de submissão e de abdicção da razão, mas num ato de reconhecimento e de conhecimento: reconhece-se que o outro está acima de nós em juízo e visão e que, por consequência, seu juízo precede, ou seja, tem a primazia em relação ao nosso próprio juízo. Isso implica que, se alguém tem pretensões à autoridade, esta não deve ser-lhe outorgada; antes, a autoridade é e deve ser alcançada. Ela repousa sobre o reconhecimento e, portanto, sobre uma ação da própria razão que, tornando-se consciente de seus próprios limites, atribui ao outro uma visão mais acertada. A compreensão correta desse sentido de autoridade não tem nada a ver com a obediência cega a um comando. (Gadamer, 2007, p. 371)

É possível ponderar que depositar autoridade em alguém, consiste entre outras coisas, em reconhecer seu exemplo como referência de conduta, sugerindo melhor experiência ou competência na interação com o mundo, em contextos que nós reconhecemos inseguros para determinar ações, tomar decisões. Sobre este ponto de vista, não é incomum que ao atribuir autoridade se espere um exemplo de conduta consistente, um *Ethos* correspondente aos princípios e regras defendidas por quem é creditado de autoridade. Nesta direção o comportamento exemplar possibilita um valor de legitimidade no reconhecimento de uma prática de autoridade.

Entretanto, em ocasiões em que a escola entra em um tipo de conflito que permite estimular autoritarismo e desrespeito, em contextos turbulentos e disruptivos, torna-se frequente uma “consolidação de simulacros de autoridade em novos espaços e personagens sociais, como os ídolos midiáticos ou os profetas da autoajuda” (Carvalho, 2015, p. 984), possibilitando uma prática e internalização de modelos consolidados em formas distorcidas da realidade.

Ao concordarmos com Sennett (2014) que em certas situações emerge um fenômeno da autoridade fundamentado numa condição psicológica que exige atenção regular, em especial numa proposta de Educação focada na sensibilidade humana enquanto pertencimento social, adquire relevância ponderar que a construção de vínculos de confiança em reconhecimento recíproco produz um sentido de autoridade que:

Paradoxalmente, finca as bases a partir das quais alguém poderá vir a constituir-se como um sujeito autônomo. Isso porque quem quer que pense, julgue e analise por si mesmo, não o faz ex-nihilo. Ao contrário, sempre o faz baseado em referências, parâmetros ou modelos de excelência; enfim, de autoridades internalizadas que operam como recursos reflexivos ideais a orientarem escolhas, julgamentos e decisões. (Carvalho, 2015, p. 983).

É nesta direção, de alguma estabilidade e segurança capaz de suprir uma demanda psicológica própria da dimensão social do reconhecimento enquanto sentido de pertencimento social, de implicação, em um agir exemplar, cuidadoso numa relação de abertura consigo e com o outro, que emerge a possibilidade de uma mitigação dos conflitos infrutíferos e surgimento de vínculos de confiança com potencial de atrair a atenção dos jovens sobre as orientações de iniciação das práticas sociais e suas distintas linguagens, enquanto referenciais de conduta em um fenômeno de internalização de autorizações, autoridades.

Contudo, na medida em que surge na sociedade uma tendência de pensamento focada na dessensibilização em relação à condição das relações humanas, em um movimento de desdemocratização, diluindo a motivação das pessoas em se

perceberem implicadas nos acontecimentos cotidianos nutrindo algum interesse pelos outros, emerge uma possibilidade de comportamento reificante, reforçando um possível estado de crise na Educação.

A reificação enquanto postura de negação ou esquecimento da condição humana, em especial pelo esquecimento ou negação da dimensão social do reconhecimento, é abordada por Honneth (2008) como fenômeno que não está associado em sua totalidade com atitudes capitalistas e objetificadoras. Em síntese, “se todos os processos sociais estão reificados só porque impõe atitudes objetificadoras, então a sociabilidade humana finalmente se dissolve” (Honneth, 2008, p. 82).

Entre distintas formas de objetificação, existe um tipo que é reificante, que deforma o tecido do reconhecimento recíproco intersubjetivo. Reificação em Honneth (2018) sinaliza uma atitude que emerge motivada por diversos contexto das relações sociais em vivências de pessoas que experimentam formas desrespeitosas de interação, potencializando um comportamento com pouca sensibilidade para a complexidade das relações humanas, dificultando uma práxis pautada pela alteridade. A reificação sob esta configuração consiste em um comportamento com diminuição da atenção e do cuidado consigo e com o outro, potencializado pelo enrijecimento e simplificação do conhecimento transformado em sistema de convicções como o sexismo, fundamentalismo, racismo, autoritarismos, entre tantos outros.

Honneth distingue dois tipos de objetificação reificante, o primeiro é um esquecimento visando objetivos, como por exemplo, aqueles momentos em que se enxerga a outra pessoa como um obstáculo a ser humilhado, derrubado ou prejudicado, para se conseguir alguma vantagem como uma promoção ou vitória num trabalho ou jogo. Já o segundo comportamento reificado é um estado de negação que leva a ignorar informações relevantes cuja evidência poderia prejudicar certa convicção ou tese, em um tipo de perspicácia seletiva, por conveniência.

Sob este prisma, de uma possível propagação do comportamento reificado, as condições para um exercício pautado em relações de autoridade na Educação enquanto caminho para construção e internalização de referenciais de conduta na direção da alteridade, entre outros valores, apresenta dificuldades, uma vez que o pensamento reificado se sustenta geralmente numa convicção rígida e postura autoritária, inviabilizando a exposição ao outro, estimulando práticas de negação e esquecimento da dimensão social do reconhecimento e do próprio diálogo humanizado, dando lugar ao desrespeito e violência como possibilidade simplificada de um “equilíbrio” entre forças opositoras.

O fenômeno da reificação, em sentido honnethiano, como obstáculo ao reconhecimento pela rigidez de convicções em um comportamento autoritário, cuja percepção se manifesta numa “forma atrofiada ou distorcida, em vista do esquecimento de uma práxis mais original na qual o homem adotaria uma relação de implicação com respeito a si mesmo, aos outros e aos objetos em geral” (Trevisan & Rossato, 2010, p. 278) tem enfraquecido a possibilidade de um sentido de autoridade sustentado pela formação de vínculos de confiança enquanto reconhecimento recíproco.

Entre os diversos padrões de reconhecimento, Honneth (2008) chama atenção para a importância de uma condição prévia. Declara que uma das propostas ao trabalhar o conceito de reconhecimento prévio é “chamar a atenção para o caráter não-epistêmico [...] nós só podemos assumir a perspectiva do outro depois que previamente reconhecemos no outro uma intencionalidade que nos é familiar” (Honneth, 2008, p. 72), em uma condição que é acessível pela via da exposição em relações intersubjetivas, “não é um ato racional, nem uma tomada qualquer de consciência de motivos, mas realização pré-cognitiva do ato de assumir uma determinada postura” (Honneth, 2008 p. 73).

Numa busca pela distinção entre conhecimento e reconhecimento Cenci (2017) esclarece que:

O conhecimento é vinculado a um ato cognitivo não público, o de identificar alguém enquanto indivíduo, por suas características físicas, por exemplo. O reconhecimento, por sua vez, é um ato expressivo e implica a atribuição de um valor social à outra pessoa. [...] O reconhecimento é tributário de gestos expressivos corporais em razão de que apenas tais gestos são capazes de traduzir publicamente a diferença entre conhecer e reconhecer. (Cenci, 2017, p. 714).

Em uma concepção diferente do conhecimento enquanto identificação cognitiva, “os diversos padrões de reconhecimento representam condições intersubjetivas que temos de pensar necessariamente quando queremos descrever as estruturas universais de uma vida bem-sucedida” (Honneth, 2003, p. 273). Sob este viés o sentimento de autorrealização perpassa em certa medida pela experiência da expressão pública de reconhecimento de determinadas realizações pessoais em um sentido de assentimento de grupo, manifestado espontaneamente nos gestos expressivos entre os protagonistas de uma dada interação, sob influência da tradição, de intuições e pressupostos anteriores ao ato cognitivo.

Honneth (2003) propõe que uma das características da sociedade atual está no fato da valorização pessoal se constituir das relações intersubjetivas norteadas pela busca de reconhecimento dos resultados individuais de desempenho. Para ele, a relação das pessoas consigo mesmas e a experiência de reconhecimento é proveniente da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal.

No encontro de dois sujeitos, uma nova esfera de ação é aberta no sentido de ambos os lados serem compelidos a restringir suas ações egoístas tão logo quanto se encontram. Diferente do ato de satisfazer necessidades, na qual a realidade viva permanece inalterada, no processo de interação ambos os sujeitos passam por transformações. (Honneth, 2014, p. 15).

Na medida em que a autoimagem de cada pessoa se constitui na dimensão das interações pelas realizações individuais constantemente reforçadas no outro, é possível ponderar que “a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento” (Honneth, 2003, p. 213) em três contextos distintos de relacionamentos que interferem na percepção e manifestação da identidade humana, são eles; relações familiares, relações jurídicas e relações sociais.

Honneth (2003) tem como uma das propostas de sua obra, elucidar a relação existente entre subjetividade e intersubjetividade. Para esta tarefa adota como uma importante referência a ênfase que Hegel atribuiu ao fenômeno intersubjetivo do reconhecimento no processo de autorrealização pela construção da liberdade individual, uma vez que:

A partir da ideia de reconhecimento pode se desdobrar um conceito de intersubjetividade aonde formas diferentes de sociabilidade vão surgindo no decorrer dos próprios conflitos em torno do reconhecimento, nas quais as pessoas ao mesmo tempo afirmam sua subjetividade autônoma e reconhecem-se na sua pertença comunitária. Ou seja, a relação constitutiva entre identidade pessoal e a práxis cultural e as instituições é entendida não como relação instrumental ou relação de dependência orgânica, substantiva, do indivíduo com a comunidade, mas como relação reflexiva de reconhecimento recíproco. O reconhecimento permite uma reconciliação, sempre passível de revisão, quando for o caso, entre diferença e identidade. (Werle, 2004, p. 52)

Na teoria de reconhecimento recíproco proposta por Honneth (2003), o sentimento de autoconfiança surge nas relações familiares e de amizade pela via do amor enquanto exposição ao cuidado pelo afeto, o autorrespeito é proveniente das relações jurídicas pela garantia dos direitos e a autoestima nas relações sociais emerge pela exposição ao fenômeno da solidariedade.

Sobre isso esclarece Honneth:

[...] são as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam, primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sociais sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos. (Honneth, 2003, p. 266).

Quando em um ou mais contextos se consolida uma experiência de desrespeito na forma de reconhecimento recusado ou esquecido, pode emergir um sentimento de privação e humilhação que estimulando um senso de injustiça potencializa um movimento de luta pela dignidade e autorrealização capaz de produzir desenvolvimento coletivo e individual, na medida em que se tensiona na direção de melhores formas de interação e organização social enquanto processo por reconhecimento recíproco, visto que, “a historicidade interna de todas as relações vitais entre os homens consiste em que, conseqüentemente, se está lutando constantemente por reconhecimento recíproco<sup>3</sup>” (Gadamer, 2007, p. 469).

Neste movimento, situações de desrespeito, nas esferas do amor, direito e estima social, produzem um tipo de motivação pela via do sofrimento, indignação ou senso de injustiça, que impulsiona a pessoa na direção de um interesse emancipatório pela resistência e demanda de pertencimento social, estimulando um estado de luta por reconhecimento recíproco. Todavia, quando neste momento de sofrimento ocorre um forte bloqueio sistemático da motivação emancipatória, produzindo um desequilíbrio ou enfraquecimento da noção de pertencimento de si e do mundo circundante, ferindo assim a capacidade de resistência, pode emergir alguma patologia social, dando lugar a formas distorcidas de percepção da realidade, com potencial esquecimento ou negação de si e do outro, reificação.

Na medida em que o reconhecimento recíproco só ocorre de forma legítima se aquele que reconhece também se reconhece, é possível afirmar que:

Autoconfiança, autorrespeito e autoestima não são, portanto, meramente crenças sobre si mesmo ou estados emocionais, mas propriedades que emergem de um processo dinâmico no qual indivíduos passam a experienciar a si mesmos como possuidores um certo status, seja como um objeto de preocupação, como um agente responsável, como um contribuinte valorizado de projetos compartilhados ou como o que quer que seja. A autorrelação de alguém não é, então, uma questão de um ego solitário refletindo sobre si mesmo, mas o resultado de um processo intersubjetivo contínuo, no qual sua atitude frente a si mesmo emerge em seu encontro com a atitude do outro frente a ele. (Anderson & Honneth, 2011, p. 88).

Deste modo, vínculos de confiança não são um fenômeno simples e unidirecional. Da confiança de alguém para outra pessoa, implica também em uma confiança em si mesmo. Sem *autoconfiança*, *autorrespeito* e *autoestima* não é possível emergir um vínculo consistente de confiança, de reconhecimento recíproco.

Quando não convertida em falso reconhecimento, mero simulacro, o reconhecimento intersubjetivo proposto por Honneth (2003) nos parece relevante para o debate e reflexão sobre as possibilidades e limites na atualidade, de uma Educação com foco num tipo de autonomia e sentido de autoridade própria do interesse democrático, posto que:

Assim entendidas as relações de reconhecimento intersubjetivo, estas não se constituiriam em uma limitação, mas, antes, na condição da liberdade subjetiva e da autonomia pessoal, e a experiência bem-sucedida do reconhecimento das próprias capacidades e necessidades possibilitaria aos sujeitos condições para estabelecerem suas metas de vida de maneira mais autônoma. Uma tal educação, voltada à autonomia, ajudaria a fortalecer a capacidade de os indivíduos reconhecerem-se como pessoas de valor, aprendendo a ver a si mesmos de modo positivo como possuidores de capacidades e necessidades específicas que os constituem como personalidades autônomas e individuadas. (Cenci, 2017, p. 270.).

Na expectativa de um reconhecimento recíproco manifestado na espontaneidade das interações sociais, pela via da exposição e implicação com o outro enquanto comportamento não reificado, surge como possibilidade algum direcionamento

---

<sup>3</sup> Honneth, em 2003, no artigo “On the destructive power of the third: Gadamer and Heidegger’s doctrine of intersubjectivity”, parece entender que o conceito de reconhecimento em Gadamer está situado apenas na primeira forma de reconhecimento pela via do amor, não contemplando a esfera de reconhecimento pelo direito e pela estima social. Para Honneth o reconhecimento social recebe forte influência do modo normativo de inclusão na sociedade, o que demanda considerar a diferenciação de esferas de reconhecimento recíproco (amor, direito e estima social) que ocorrem em uma dada sociedade.

do agir entre os protagonistas, já que, no estado espontâneo de implicação intersubjetiva, pertencimento social, emerge uma forma internalizada de compromisso, de autoridade, de autorização.

A reprodução da vida se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco [...] no entanto, uma tese relevante para a explicação disso só resulta dessa premissa geral se nela é incluído um elemento dinâmico: aquele imperativo ancorado no processo da vida social opera como uma coerção normativa. (Honneth, 2003, p. 155).

Sob o ponto de vista referenciado na teoria honnethiana de luta por reconhecimento e os processos de reificação é possível ponderar sobre a importância do surgimento de novos estudos com finalidade de melhor esclarecer e discutir como vem se configurando os sentidos de autoridade entre os jovens, sobretudo na relação com jovens do ensino médio, visto que, é neste contexto que os conflitos motivados por reificação são identificados em maior frequência e intensidade.

Ao ponderarmos que a crise de autoridade na Educação é em certa medida uma crise influenciada por distintas formas de reconhecimento e sua negação, adquire relevância fazer um esforço com a intenção de melhor compreender tal fenômeno, pois o "reconhecimento social depende do modo normativo de inclusão na sociedade e, conseqüentemente, da diferenciação de esferas de reconhecimento que se dá em uma dada sociedade". (Honneth, 2004, p. 358).

Nesta trajetória, novos estudos pautados na reflexão e exposição das dificuldades em torno do exercício de autoridade em ambiente escolar, seus múltiplos sentidos e condição paradoxal, em uma clara distinção entre reificação e reconhecimento recíproco, pode favorecer uma reconciliação como possibilidade de mitigação daqueles conflitos oriundos pelo desrespeito vivenciado por professores, alunos, escola, família e sociedade. Isso nos leva a pensar e defender que há necessidade de um tipo intersubjetivo particular de exercício de autoridade na relação professor-aluno, sobretudo na relação com jovens do ensino médio, para atender a uma implicação psicológica de pertencimento social expressa na luta por reconhecimento, possibilitando com isso uma mitigação de conflitos, assim como uma melhor valorização da escola e de seus protagonistas.

## 5. Considerações Finais

Partindo da existência de uma crise de autoridade na Educação pelo esquecimento da dimensão social do reconhecimento, adotamos como estratégia inicial considerar uma certa condição paradoxal que é própria da Educação e os efeitos de uma possível dessensibilização de orientação capitalista sobre a dimensão social do reconhecimento, em um fenômeno de individualização exagerada que ocorre num processo de desdemocratização.

Em um segundo momento, foi abordado sobre a importância de um tipo de resistência na Educação ao fenômeno da desdemocratização, pela via da manutenção e valorização da dimensão social do reconhecimento, com o desígnio de manter a sustentação de uma realidade focada na sensibilização para alteridade e equidade com potencial de atender à necessidade psicológica de estabilidade e segurança, fundamentada no reconhecimento recíproco, em um tipo específico de exercício de autoridade.

Por fim, foi apontada a reificação e o reconhecimento recíproco intersubjetivo como aporte teórico com potencial de orientar novos estudos, em especial, sobre os sentidos de autoridade dos jovens no ensino médio, no intuito de auxiliar na compreensão dos fenômenos e elementos que podem contribuir para uma mitigação dos conflitos que parecem ser sustentados pelo comportamento reificado.

Ao adotar o caminho descrito acima, se buscou compreender o lugar do reconhecimento intersubjetivo na sociedade atual e ponderar sobre a importância de um tipo de autoridade oriunda da necessidade psicológica de estabilidade e segurança que emerge nas relações intersubjetivas pelo reconhecimento recíproco.

Além disso, ao considerar que a crise de autoridade na Educação é em certa medida uma crise de reconhecimento recíproco assentada na reificação, se mostrou pertinente que tal perspectiva perpassa pela necessidade de novos estudos em

Educação que permitam identificar quais sentidos de autoridade estão presentes entre os jovens na atualidade, pela via do reconhecimento recíproco, com intenção de melhor compreender os fenômenos constitutivos dos momentos de crise da valorização social.

Entendemos como relevante considerar esta necessidade de um tipo intersubjetivo particular de exercício de autoridade na relação professor-aluno, sobretudo na relação com jovens do ensino médio, para atender a uma necessidade psicológica de pertencimento social expressa na luta por reconhecimento mútuo, possibilitando com isso uma possível mitigação de conflitos, assim como uma melhor valorização da escola e de seus protagonistas.

Neste sentido, entendemos como oportunidade para estudos futuros em educação, ações de pesquisa que se aproximem de uma perspectiva referenciada na hermenêutica gadameriana complementada pela teoria honnethiana de luta por reconhecimento recíproco, em especial, uma práxis reflexiva quanto ao fenômeno da compreensão no âmbito da subjetividade e intersubjetividade, em dinâmicas de pesquisa com ênfase na valorização da dimensão social do reconhecimento.

## Referências

- Anderson, J., & Honneth, A. (2011) Autonomia, Vulnerabilidade, Reconhecimento e Justiça. *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica E Modernidade*. (17), 81-112. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v0i17p81-112>
- Arendt, H. (2011) *Entre o passado e o futuro: Perspectiva*.
- Carvalho, J. S. F. (2015) Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. *Rev. Bras. Educ.* 20(63), 975-993. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782015000400975](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000400975)
- Cenci, A. V. (2017) A tese da primazia do reconhecimento sobre o conhecimento em Axel Honneth: contribuições para os processos educativos. *Linhas Críticas*. 22(49), 708-726. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5001>
- Gadamer, H. (1999) *Herméneutique et philosophie*. Paris, Beauchesne.
- Gadamer, H. (2002) *Verdade e método II: complementos e índice*. Ed. Vozes.
- Gadamer, H. (2007) *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Ed. Vozes.
- Honneth, A. (2003) *Luta pelo reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Editora 34.
- Honneth, A. (2004) Organised self-realisation. Some paradoxes of individualization. *European Journal of Social Theory*. 7(4), 463-478.
- Honneth, A. (2008) Observações sobre a reificação. *Civitas. Revista de Ciências Sociais*. 8(1), 68-79.
- Honneth, A. (2014) *The I in We: Studies in theory of Recognition*. Cambridge: Polity.
- Meneghetti, F. K. (2011). O que é um ensaio-teórico? *Revista de Administração Contemporânea*. 15(2), 320-332. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552011000200010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552011000200010)
- Naffah neto, A. (2010) Paradoxo e racionalidade no homem winnicottiano: a sombra de Heráclito de Éfeso. *Revista Brasileira de Psicanálise*. 44( 2), 123-133.
- Nussbaum, M. (2015) *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*: WMF Martins Fontes.
- Pasetto, L. Z., & Boer, N. (2020). Motivations for teaching and professional satisfaction: a study with teachers from the early years of Santa Maria, RS. *Research, Society and Development*, 9(1), e27911468. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i1.1468>
- Pimentel, A. S. G. (2020). Exploratory research of intersubjective sense of recognition. *Research, Society and Development*, 9(7), e09973565. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3565>
- Pinzani, A. (2013) *Os paradoxos da liberdade*. In: Melo, R. A teoria crítica de Axel Honneth: Reconhecimento, liberdade e justiça. Saraiva.
- Ricoeur, P. (2001) *Le paradoxe de l'autorité*. In: Le juste 2. Paris: Esprit.
- Sennett, R. (2014) *Autoridade*. Editora Record.
- Streeck, W. (2018) *Tempo Comprado: A crise adiada do capitalismo democrático*. Boitempo Editorial.
- Todorov, T. (2017) *Os inimigos íntimos da Democracia*. Edições 70.
- Trevisan, A. L., & Rossato, N. D. (2010) Reificação e reconhecimento: reflexões para pesquisa em educação. *Linhas Críticas*. 16(31), 275-286.
- Werle, D. L. (2004) *Lutas por reconhecimento e justificação da normatividade (Rawls, Taylor e Habermas)*. Tese (Doutorado em Educação).