



Reconhecimento e Liberdade na teoria crítica da educação de Axel Honneth

Recognition and Freedom in Axel Honneth's Critical Theory of Education

Paulo Vitorino Fontes
Universidade dos Açores (UAçores)
Ponta Delgada - Portugal

Resumo

Honneth ao reconectar educação e democracia por meio da teoria do reconhecimento, em diálogo com Kant, Hegel e Dewey, defende uma educação emancipatória que vá além da transmissão técnica, promovendo formação moral, cultural e política. O desenvolvimento humano exige reconhecimento mútuo em três esferas – amor, direito e estima social – que sustentam autoconfiança, autorrespeito e autonomia. Honneth distingue autonomia de liberdade, ressaltando a importância da liberdade social, construída pelo diálogo e cooperação. Critica a ênfase atual na empregabilidade e competitividade, que desvirtua o carácter democrático da educação, e aponta desafios como digitalização, multiculturalismo e pandemia, que ampliam desigualdades, reforçando a urgência de resgatar a tradição democrática para a renovação das democracias.

Palavras-chave: Reconhecimento; Liberdade; Educação.

Abstract

Honneth, reconnecting education and democracy through the theory of recognition, in dialogue with Kant, Hegel, and Dewey, advocates for an emancipatory education that goes beyond technical transmission, promoting moral, cultural, and political formation. Human development requires mutual recognition in three spheres – love, law, and social esteem – which sustain self-confidence, self-respect, and autonomy. Honneth distinguishes autonomy from freedom, emphasising the importance of social freedom, built through dialogue and cooperation. He criticises the current emphasis on employability and competitiveness, which distorts the democratic character of education, and points to challenges such as digitalization, multiculturalism and the pandemic, which widen inequalities, reinforcing the urgency of reviving the democratic tradition for the renewal of democracies.

Keywords: recognition; freedom; education.

Introdução

A relação entre educação e democracia tem sido objeto de debates recorrentes na filosofia e nas ciências da educação, sobretudo diante das transformações sociais, culturais e políticas contemporâneas. Nesse contexto, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth oferece uma perspectiva crítica e fecunda para repensar os fundamentos e finalidades da educação, ao articular desenvolvimento humano, liberdade e justiça social. A partir do diálogo com Kant, Hegel e Dewey, Honneth propõe superar visões restritivas da educação como mera transmissão de competências técnicas, enfatizando seu caráter formador, emancipatório e democrático. Este artigo analisa os principais elementos dessa proposta, destacando a centralidade do reconhecimento mútuo, a distinção entre autonomia e liberdade e os desafios impostos por fenômenos como a digitalização, o multiculturalismo e os impactos da pandemia, que tendem a acentuar desigualdades e fragmentar a experiência escolar.

O estudo adota uma abordagem teórico-bibliográfica, fundamentada na análise crítica da obra de Axel Honneth, em diálogo com Kant, Hegel e Dewey, bem como com estudos contemporâneos no campo da filosofia da educação. A investigação possui caráter exploratório e interpretativo, buscando compreender como a teoria do reconhecimento pode iluminar debates atuais sobre democracia, liberdade e os desafios da educação no século XXI.

Educação, reconhecimento e liberdade

Na tradição de desenvolvimento da teoria crítica alemã, Axel Honneth tem sistematizado de forma consistente a teoria e o conceito de reconhecimento, entendido e possibilitado num contexto de liberdade social, e considerado o principal impulsionador da ação humana. No seio da sua pesquisa fundamental tem surgido a preocupação de pensar a educação e os seus desafios, tal como, aliás, outros pensadores e outras pensadoras o têm feito no decorrer das suas carreiras.

No seu artigo sobre "Educação e esfera pública democrática: Um capítulo negligenciado da filosofia política" (Honneth, 2013) investiga a íntima relação entre educação e a organização democrática do Estado. Inspirado na tradição que remonta a Kant e Rousseau, o texto sustenta que a educação pública tem sido, historicamente, entendida como meio essencial para a formação de cidadãos autónomos e para a sustentação da ordem republicana. Kant ([1964] 2018), em suas preleções sobre pedagogia, já apontava que a “arte do governo” e a “arte da educação” são indissociáveis, pois ambas visam conduzir, por meio

de métodos e práticas específicas, o indivíduo da imaturidade para a liberdade. Dessa forma, a formação do “bom cidadão” é desenvolvida como elo fundamental entre a teoria política e a pedagogia.

Para os teóricos clássicos era essencial o vínculo entre educação e democracia, a educação pública não era apenas a transmissão de conhecimentos, mas um processo de formação moral e cultural que permitia aos indivíduos adquirir a autoestima e as competências necessárias para participar ativamente na esfera política. Pensadores como Rousseau, Durkheim e Dewey defenderam que, por meio do ensino coletivo e de práticas cooperativas, os alunos e as alunas aprendem a conviver, a deliberar e a construir hábitos democráticos – elementos essenciais para a renovação e a sustentabilidade de uma democracia.

Honneth (2013) aponta que, atualmente, há um afastamento e um desligamento entre as gêmeas teorias da democracia e da educação, diagnosticando essa rutura, em grande parte, na interligação de dois fatores: a concepção incompleta de democracia e o imperativo da neutralidade estatal.

Quanto à concepção incompleta de democracia, verificamos uma interpretação moderna da democracia que enfatiza a dependência de tradições pré-políticas (muitas vezes associadas a comunidades tradicionais ou religiosas) para fundamentar valores éticos e culturais. Essa perspectiva minimiza o papel dos processos educacionais estatais na formação desses valores. Já relativamente ao imperativo da neutralidade estatal, assistimos a uma visão normativa que restringe a ação do Estado na promoção de valores políticos na educação. Nesse contexto, os professores deixam de ser vistos como agentes do projeto democrático e passam a ser considerados meros facilitadores de uma escolha dos pais, enfraquecendo a função formativa da escola pública.

Honneth (2013) resgata as ideias de Durkheim e Dewey, destacando que ambos viam a escola como um espaço privilegiado para a regeneração da vontade democrática. Segundo esses autores, o foco não deve ser a mera transmissão de conhecimentos técnicos, mas a formação de hábitos e atitudes que possibilitem a cooperação, a deliberação e o respeito mútuo entre os cidadãos. A escola, portanto, deve privilegiar métodos de ensino cooperativos, em que a aprendizagem se dá de forma coletiva e dialógica, preparando os alunos e as alunas para atuarem de maneira autônoma e crítica na esfera pública.

Honneth, distanciando-se – seguindo Durkheim e Dewey - da visão hoje dominante de que o objetivo principal do ensino é o desenvolvimento da autonomia individual, insiste que o processo educativo deve ter como objetivo o cultivo da liberdade. Pelo que nos importa perceber em que sentido a "liberdade" difere da "autonomia" como objetivo educativo.

É uma questão pertinente, uma vez que certas formulações, como o próprio Honneth (Stojanov & Honneth, 2020, p. 101) afirma, "podem facilmente levar a mal-entendidos." Quando utiliza "autonomia" nesse artigo (Honneth, 2013), refere-se principalmente à tradição kantiana que se caracteriza por uma tendência para ver o sujeito individual isolado de todos os outros; isto pode ser entendido como uma herança do transcendentalismo de Kant que parte dos poderes constitutivos de um ego entendido como extramundano e, portanto, vazio de todas as aparências mundanas, incluindo outros sujeitos. Se o objetivo primordial da escolarização for entendido nestes termos, corre-se o risco de acreditar que o que as crianças têm de aprender é, antes de mais, desenvolver uma independência cognitiva e moral, uma capacidade de formar os seus próprios juízos, criados autonomamente. O perigo é ignorar a dependência do nosso desenvolvimento intelectual da cooperação com os outros. Assim, quando Honneth fala de "liberdade" como objetivo primordial da educação, refere-se a algo muito especial que encontramos articulado na tradição de Hegel, Dewey e outros, nomeadamente uma forma de liberdade comunicativa que consiste em estarmos juntos com os outros, que tomamos como parceiros cooperantes nas nossas transações e empreendimentos diários. No que diz respeito à escolarização, isto significa compreender o objetivo educativo como sendo o de ajudar a criança ou o aluno a desenvolver uma atitude comunicativa, um sentido das vantagens de um modo cooperativo de resolução de problemas em relação a um estilo individualista de lidar com desafios cognitivos ou morais. A melhor palavra para o tipo de liberdade com que as crianças se devem familiarizar na escola seria "liberdade social", uma liberdade individual que só e exclusivamente se pode conquistar em conjunto e em cooperação com os outros (Honneth, 2015; Fontes, 2021).

Honneth ao colocar a ênfase na liberdade social, adota uma visão diferente da predominantemente kantiana da liberdade como principal objetivo da educação. De acordo com este ponto de vista, a criança é inicialmente não livre, uma vez que é "governada pela natureza", ou sujeita às regras da natureza, o que alguns teóricos da educação chamam de visão pejorativamente "desenvolvimentista", pois adota uma compreensão linear do crescimento como progresso moral e atribui um estatuto moral inferior às crianças. Por sua

vez, Honneth, interpretando a concepção pragmatista de educação de Dewey (2010), faz uma interpretação diferente desta liberdade, em que as crianças são, de certa forma, mais livres do que os adultos, uma vez que as primeiras são caracterizadas pela plasticidade e espontaneidade, que os segundos já não possuem, pelo que importa perceber como se pode conciliar a ênfase de Dewey na liberdade infantil com a noção bastante rígida e negativa de Kant sobre a infância.

Honneth está muito longe de aceitar a ideia de que temos de medir as capacidades cognitivas e as competências práticas das crianças apenas em termos das nossas próprias faculdades e proficiências de adultos; muito pelo contrário, acredita que as crianças têm à sua disposição capacidades que nós, adultos, desaprendemos devido às pressões de lidar com os desafios diários da vida. Como argumenta num texto recente (Honneth, 2023a), é um dos privilégios cognitivos das crianças disporem ainda de poderes imaginativos que nós perdemos - algo que Adorno sempre sublinhou ao sustentar que as crianças ainda não se separaram cognitivamente do seu ambiente e, por isso, podem imaginar o que mais tarde será um puro "objeto" para elas, como se ainda estivessem equipadas com vida e atitudes reativas. Por outro lado, seria errado simplesmente ignorar a nossa tentativa de educar as crianças para que se tornem os futuros cidadãos democráticos, o que implicará dotá-las das competências e proficiências necessárias para desempenharem esse papel. A verdadeira sabedoria em qualquer educação de crianças é, portanto, aproveitar os seus poderes imaginativos e potenciais criativos para as deixar adquirir cooperativamente as capacidades necessárias para mais tarde serem capazes de participar sem ansiedades e vergonha na formação da vontade democrática (Stojanov & Honneth, 2020), é um objetivo fácil de perceber no quadro de uma vivência democrática, mas enfrenta dificuldades na sua realização prática, desafiando o papel da educação.

A educação é basicamente definida como o desenvolvimento do respeito por si próprio e da autoestima no indivíduo; um desenvolvimento que permite ao indivíduo participar como cidadão igual nas deliberações democráticas e que requer a conceção das escolas como comunidades cooperativas caracterizadas por relações de reconhecimento mútuo.

Para melhor compreendermos a teoria do reconhecimento, convocando o desenvolvimento teórico de Honneth ([1992] 2011), percebemos um esforço de

conceptualização das três esferas do reconhecimento: Amor, Direito e Estima Social, inicialmente identificadas por Hegel. Estas esferas de interação, através da aquisição cumulativa de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, criam não só as condições sociais para que os indivíduos possam chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos, como também originam o indivíduo autónomo.

A esfera do amor constitui as relações afetivas primárias de reconhecimento mútuo que estruturam o indivíduo desde o nascimento, e que se encontram dependentes de um balanço frágil entre autonomia e vinculação. Segundo Honneth ([1992] 2011, pp. 131-146), o vínculo alimentado simbioticamente, que se forma por uma delimitação reciprocamente desejada inicialmente entre a mãe e filho, cria a dimensão de autoconfiança individual, que será a base fundamental para a participação autónoma na vida pública.

A partir da perspetiva normativa do outro generalizado, que nos ensina a reconhecer os outros enquanto titulares de direitos, é nos permitido compreender a nós próprios enquanto pessoas jurídicas. A esfera do Direito desenvolve-se num processo histórico, o seu potencial de desenvolvimento verifica-se na generalização e na materialização das relações de reconhecimento jurídico (Honneth [1992] 2011, pp. 147-164).

Para se poder atingir um auto relacionamento ininterrupto, os sujeitos humanos também necessitam sempre, além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma valorização social que lhes permita relacionarem-se positivamente com as suas propriedades e capacidades concretas. Estamos na esfera da estima social, de uma terceira relação do reconhecimento recíproco, a partir do pressuposto da valorização simétrica, os indivíduos consideram-se reciprocamente à luz de valores que tornam manifestas as capacidades e as propriedades de si e do outro como importantes para a experiência comum. A relação simétrica não significa uma valorização recíproca em igual medida, mas sim o desafio de que qualquer sujeito tem a oportunidade de se experimentar como valioso para a sociedade através das suas capacidades e propriedades. Só assim, seguindo o raciocínio de Honneth ([1992] 2011, pp. 165-176), sob a noção de solidariedade é que as relações sociais poderão aceder a um horizonte em que a concorrência individual pela valorização social poderá estar isenta de experiências de desrespeito.

Na sucessão das três formas de reconhecimento, o grau da relação positiva da pessoa consigo mesma aumenta progressivamente. Com cada nível da consideração mútua cresce

também a autonomia subjetiva do indivíduo. De igual forma, às correspondentes formas de reconhecimento mútuo, poder-se-á atribuir experiências paralelas de desrespeito social.

No seu artigo *Invisibilité: sur l'épistémologie de la reconnaissance*, Honneth (2005) apresenta a invisibilidade como a negação da noção de reconhecimento. O conceito e o início da discussão inspiram-se no livro de Ralph Ellison, *Invisible Man* (1952) e baseia-se na experiência de uma personagem negra que sofre um processo de "invisibilização" por parte da sociedade branca. Partindo dessa ideia, Honneth mostra que a invisibilidade é um processo ativo, no qual se evidencia o desprezo: um comportamento relativo a uma pessoa como se esta não estivesse e que, para ela, torna-se muito real. A visibilidade, pelo contrário, significa reconhecer as características relevantes de uma pessoa. Deste modo, Honneth (2005) apresenta a identificabilidade individual como a primeira forma de reconhecimento. Este estádio já é considerado um ato social, uma vez que o indivíduo afetado sabe da sua invisibilidade pela falta de reações específicas por parte do outro ou dos outros. Para além disso, a falta de atos expressivos de visibilidade também pode ser percebida pelas outras pessoas presentes. Pelo que, pode-se falar de uma invisibilidade social, o que conduz Honneth a uma diferenciação entre "conhecer" e "reconhecer": "conhecer" é então a identificação não pública de um indivíduo, enquanto "reconhecer" refere-se à apreciação como ato público.

De maneira análoga às contribuições de Daniel Stern ([1985] 1992) sobre o desenvolvimento interpessoal dos bebés, Honneth afirma que também para os adultos existem sinais que mostram abertamente se foram aprovados socialmente. Como prova pode-se considerar justamente aquele sentimento que se produz nas situações em que se nega a uma pessoa esta aprovação. Todas as expressões de aprovação são interpretadas como um sinal, numa forma simbolicamente abreviada, de toda uma série de disposições que fazem referência a um conjunto de atuações que se podem esperar legitimamente nas interações futuras, como por exemplo ser tratado com respeito. Seguindo a argumentação de Luta pelo Reconhecimento, Honneth ([1992] 2011) adiciona à forma elementar de reconhecimento através do amor as ideias de respeito e solidariedade, que colocam as pessoas em distintas constelações com diferentes atuações que se podem esperar legitimamente. Todas elas ultrapassam a mera afirmação da existência do outro, ou seja, daquilo que se entende por "conhecer", já que mostram uma disposição motivacional em relação ao outro que supõe uma restrição da própria perspetiva egocêntrica e com a qual concedemos

ao outro uma autoridade moral sobre nós na interação. A invisibilidade social aparece então como a negação do reconhecimento social.

Para Honneth (2005) os sujeitos humanos são visíveis a outro sujeito, na medida em que este pode identificá-los, de acordo com as características do relacionamento, como pessoas claramente definidas por propriedades, ou seja, quando os nossos parceiros de interação social reconhecem as nossas singularidades e qualidades.

É no processo e luta pelo reconhecimento que Honneth baseia o seu conceito de educação, como processo de autorrealização, relacionando-o com o entendimento mais tradicional ou "clássico" da educação como emancipação, sendo este entendimento ainda hoje fundamental para várias formas de pedagogia crítica.

Para Honneth (2023b), "emancipação" é uma noção ambivalente, o seu significado está a mudar com o contexto intelectual em que é utilizada. Basicamente, significa o processo de se libertar de dependências e determinações que não se pode afirmar reflexivamente, com as quais não se pode concordar após uma deliberação sóbria. A ambivalência da noção deriva do facto de indecisão sobre se o agente dessa libertação reflexiva tem de ser entendido como um sujeito único e monolítico ou como um grupo cooperativo - no primeiro caso, a atividade de libertação é entendida como sendo realizada por um indivíduo isolado ou por um coletivo unificado, como o "proletariado" de Marx ou a espécie humana; no segundo caso, é entendida como sendo realizada por um grupo cujos membros têm vozes e intenções diferentes. Quanto mais a "emancipação" é entendida no primeiro sentido, mais a sua utilização em contextos pedagógicos tende a produzir a ilusão de que a criança tem de aprender a tornar-se independente e autónoma por si própria - como se a criança tivesse, por si só, poderes suficientes para ultrapassar dependências não acordadas. Para evitar este mal-entendido, Honneth sublinha a dependência da criança em relação aos outros - sejam eles pares ou adultos - salientando que o seu desenvolvimento moral e cognitivo assenta profundamente em diferentes formas de reconhecimento, como vimos, começando na primeira infância com o amor e os cuidados, seguindo-se a estima nas suas diversas formas e, finalmente, o respeito. Em suma, podemos dizer que Honneth (2023b) não se afasta do ideal pedagógico da "emancipação" no que diz respeito ao seu objetivo ou telos, mas sim no que diz respeito à forma como o processo para atingir este objetivo ou telos é imaginado; ao enfatizar a dependência do reconhecimento, está mais uma vez a salientar a estrutura comunicativa ou cooperativa de todos os processos de "Bildung" ou educação. Pelo que

Honneth apela ao desenvolvimento de formas de comunicação na educação "em que diferenças culturais podem ser não apenas aceitas ludicamente, mas compreendidas como oportunidades de enriquecimento mútuo" (Honneth, 2013, p. 560).

Honneth lamenta que, nos últimos anos, o foco da educação formal se tenha desviado da participação democrática e da cooperação para a formação para a empregabilidade e o incentivo ao comportamento competitivo através da aplicação de testes normalizados. Argumenta contra esta tendência citando alguns resultados do estudo PISA, que parecem sugerir que os sistemas educativos nacionais menos seletivos e mais democráticos ou cooperativos têm um melhor desempenho também em termos de resultados académicos dos alunos (Honneth, 2013, p. 557-558). No entanto, para muitos filósofos e sociólogos da educação, o estudo PISA é o principal instrumento para a promoção mundial de políticas "neo-liberais" de mercantilização e normalização da educação. Assim, estes filósofos e sociólogos da educação poderiam acusar Honneth de "defensor do neoliberalismo" por causa do seu apoio ao PISA. Pelo que importa esclarecer a posição deste autor.

O próprio Honneth explica que não é especialista nem grande adepto dos estudos PISA. Os seus conhecimentos sobre as normas e os métodos aplicados por estes estudos comparativos anuais são limitados, utilizando sobretudo alguns dos seus resultados para sublinhar o ponto de vista de que o ensino público na maioria dos países se afastou, nos últimos anos, dos objetivos democráticos e está, entretanto, a acentuar a empregabilidade e as atitudes competitivas. Isto, por si só, manifesta uma tendência que conduz ao que se designa por espírito neoliberal do capitalismo, ou seja, a ênfase no ator individual como auto-empregador individualmente responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso no mercado capitalista. Quando utiliza alguns dados dos estudos PISA, visa, portanto, um tipo de crítica que partilha com aqueles que estão agora a criticar estes estudos – e não vê por que razão não devemos utilizar um estudo empírico para o virar contra o espírito que ele próprio manifesta. Como o próprio Honneth questiona (Stojanov; Honneth, 2020, p. 103): "Não será razoável utilizar as estatísticas oficiais para criticar os mesmos desenvolvimentos empíricos que provavelmente querem esconder?"

Na senda dos desafios da educação, Honneth (2013), já tinha mencionado dois desafios principais para a educação democrática nos dias atuais: a digitalização e o multiculturalismo. Quanto à revolução digital, a transformação trazida pela internet e pelas novas tecnologias

exige que o ensino escolar se adeque não apenas ao domínio técnico dessas ferramentas, mas também ao desenvolvimento de uma consciência crítica sobre suas implicações na formação da vontade política. Alunos e alunas precisam aprender a utilizar a internet de forma cooperativa, compreendendo tanto seus potenciais quanto seus limites. Por sua vez, em relação ao crescimento da heterogeneidade cultural, o aumento da diversidade étnica e cultural nas sociedades ocidentais impõe à escola o desafio de transformar as diferenças em oportunidades de enriquecimento mútuo. Isso demanda a revisão dos conteúdos curriculares e dos métodos pedagógicos para que a escola se torne um espaço inclusivo, onde o reconhecimento e o respeito às diversas identidades sejam parte integrante do processo de formação democrática.

Para além destes desafios, com a crise do coronavírus foram acrescentadas novas preocupações, que podem ser ainda mais difíceis de enfrentar. Por exemplo, a questão da substituição do ensino presencial pelo ensino doméstico em linha, que parece esbater as fronteiras entre o ensino público e a vida familiar e amplificar as desigualdades educativas. Em termos mais gerais, poderá a crise do coronavírus ter um impacto a longo prazo no ensino público e, em caso afirmativo, que formas de impacto devemos esperar?

Para Honneth, será ainda demasiado cedo para prever quais serão, a longo prazo, os impactos sociais, culturais e económicos da crise do coronavírus, apesar da abundância de previsões pouco fundamentadas que profetizam impactos progressivos e emancipadores ou impactos regressivos e devastadores. A esperança de Honneth seria aprendermos que tipo de trabalho é verdadeiramente importante para o nosso bem-estar comunitário, de modo que no futuro reconheçamos estas formas de trabalho financeira e culturalmente muito mais elevadas do que hoje - ou que mais tarde regressemos rapidamente às formas estabelecidas de honrar e recompensar o trabalho, estabelecendo de novo prioridades nas especulações financeiras, nas ocupações dentro do domínio legal e na gestão económica. O melhor que podemos fazer neste momento é não cair em especulações injustificadas sobre os impactos da crise no futuro e, em vez disso, concentrarmo-nos em descobrir comunicativamente o que não queremos que sejam esses impactos. Nesse processo de deliberação, Honneth levanta a sua voz contra todos os esforços para diminuir o papel central do ensino público, quer reforçando elementos do ensino doméstico em linha, quer enfraquecendo o papel do ensino presencial. O primeiro desenvolvimento esbateria, como disse, as fronteiras entre a escola pública e a vida familiar e aumentaria as desigualdades sociais; o segundo processo - o de

reduzir o ensino numa sala de aula física e substituí-lo pelo ensino em linha - aumentaria a individualização e o isolamento das crianças.

Honneth defende a urgência de resgatar a tradição que une educação e democracia. Ele argumenta que, para a regeneração dos fundamentos morais e culturais do Estado democrático, é imprescindível que a escola pública retome seu papel formador – não apenas na transmissão de conhecimentos técnicos, mas na construção de hábitos cooperativos e na promoção de uma cultura política inclusiva e crítica. Para que esses futuros alunos e alunas se tornem, mais tarde, participantes autônomos de uma esfera pública que, então, será extremamente heterogênea e variada, eles terão de se apropriar da história, da literatura, da geografia e da maioria das outras disciplinas a partir da mesma perspectiva descentralizada. Frente aos desafios do mundo digital e da diversidade cultural, repensar os métodos e conteúdos escolares torna-se essencial para garantir que a educação continue sendo o principal instrumento de autorrenovação das democracias contemporâneas.

Implicações práticas e recomendações para uma educação na perspectiva da teoria do reconhecimento

A partir da perspectiva teórica de Axel Honneth, é possível esboçar um conjunto de implicações práticas e recomendações que visem tornar as escolas espaços efetivos de formação democrática e de construção da liberdade social. Estas recomendações não pretendem esgotar o campo de intervenções, mas sim indicar linhas de ação concretas que dialoguem tanto com a realidade escolar quanto com a agenda política pública da educação.

1. Cultura escolar e práticas pedagógicas

As escolas devem fomentar uma cultura de reconhecimento que se manifeste em práticas diárias: círculos deliberativos, projetos cooperativos interturmas, avaliações formativas que incluam feedback entre pares e exercícios regulares de reconhecimento (por exemplo, sessões em que alunos/as e professores/as manifestam apreciação pelas contribuições uns dos outros). Tais práticas incentivam a autoestima e a autoconfiança, cultivando simultaneamente a capacidade de escuta e a sensibilidade ética necessárias à vida democrática. Na sala de aula, atividades baseadas em resolução colaborativa de problemas — em que o sucesso depende da coordenação e do reconhecimento das capacidades individuais — concretizam a noção de liberdade social defendida por Honneth.

2. Formação continuada de professores e educadoras

A centralidade do reconhecimento no processo educativo exige políticas robustas de formação inicial e contínua para professores/as, centradas em competências comunicativas, mediação de conflitos, pedagogias interculturais e didáticas reflexivas. Programas de desenvolvimento profissional devem incluir módulos sobre teorias do reconhecimento e sua tradução em práticas avaliativas e curriculares, bem como oficinas práticas de facilitação de grupos, design de atividades cooperativas e avaliação de competências socioemocionais. Professores preparados para reconhecer diferenças e mediar tensões culturais tornam-se agentes ativos na construção de liberdade social nas escolas.

3. Avaliação educacional e critérios de sucesso

É necessário repensar os mecanismos de avaliação para além da mera quantificação de resultados individuais em testes padronizados. Instrumentos como portfólios, avaliações narrativas, relatórios colaborativos e observações estruturadas permitem captar a dimensão relacional do aprendizado e da responsabilidade cívica. Indicadores de sucesso escolar devem incorporar medidas qualitativas de bem-estar, inclusão, participação democrática e capacidade de trabalho cooperativo, reduzindo a pressão competitiva e valorizando a contribuição social dos estudantes.

4. Políticas públicas e infraestrutura digital inclusive

Para que a educação do reconhecimento não fique apenas no plano retórico, são exigidas políticas públicas que combatam as lacunas materiais e digitais que aumentaram com a pandemia. Garantir acesso universal à internet, equipamentos adequados e espaços públicos (bibliotecas, centros comunitários) com suporte pedagógico subsidia práticas colaborativas e evita que o ensino em linha reforce o isolamento. Ao mesmo tempo, as políticas devem preservar o papel central do ensino presencial como espaço de sociabilidade política, adotando modelos híbridos que privilegiam atividades coletivas presenciais e reservem o ensino remoto para complementaridades pedagógicas, não para substituição total.

5. Educação intercultural e currículo inclusive

A diversidade cultural deve ser pensada como recurso pedagógico. Currículos que integrem histórias locais, literaturas diversas e projetos comunitários proporcionam oportunidades de reconhecimento recíproco entre estudantes de origens distintas. Práticas como a aprendizagem baseada na comunidade (service-learning) e parcerias com organizações culturais e sociais reforçam a dimensão pública da escola, permitindo que os

alunos experimentem formas reais de contribuição social valorizada — condição essencial para a formação da estima social descrita por Honneth.

6. Mecanismos de participação e governança escolar

O reconhecimento democrático implica estruturas escolares que ampliem canais de participação reais para estudantes, famílias e comunidade. Conselhos escolares com representação efetiva, assembleias estudantis deliberativas e processos de tomada de decisão que impliquem consulta e responsabilidade partilhada promovem uma vivência institucional da liberdade social. Estes mecanismos também funcionam como espaços de aprendizagem política, nos quais as competências de deliberação, negociação e responsabilização são exercitadas em contextos concretos.

7. Estratégias para mitigar a invisibilidade e o desrespeito

Para combater processos de invisibilização — tal como analisado por Honneth —, as escolas devem desenvolver práticas proativas de identificação e valorização de talentos e saberes não reconhecidos por critérios hegemónicos. Programas de mentoria, tutoria entre pares e atividades que permitam aos estudantes apresentar projetos pessoais ajudam a visibilizar capacidades diversas, reduzindo experiências de desrespeito e promovendo inclusão real.

8. Agenda de investigação e avaliação de impacto

Propõe-se uma agenda de investigação empírica que avalie intervenções pedagógicas baseadas no reconhecimento. Estudos longitudinais que acompanhem turmas em projetos cooperativos, avaliações comparativas entre escolas com e sem práticas deliberativas e pesquisas qualitativas sobre a experiência de reconhecimento nas comunidades educativas podem fornecer evidência robusta para políticas. Avaliações de impacto devem considerar variáveis socioemocionais e de participação cívica, para além dos resultados acadêmicos convencionais.

Por fim, importa referir em relação à inserção institucional destas recomendações que a adoção de políticas e práticas inspiradas pela teoria do reconhecimento exige um compromisso sistémico: financiamento estável, formação profissional, mudança curricular e estruturas de avaliação que reconheçam o valor da cooperação e do cuidado. Ao articular recomendações práticas com um programa de investigação e monitorização, é possível

promover a transformação da escola pública numa instituição capaz de favorecer tanto a autorrealização individual quanto a sustentabilidade das práticas democráticas coletivas.

Conclusão

A reflexão de Honneth sobre educação e democracia recoloca em evidência a urgência de resgatar o sentido público e formativo da escola, contrapondo-se às tendências que a reduzem a um espaço de preparação para a empregabilidade e a competitividade. Ao valorizar o reconhecimento mútuo nas esferas do amor, do direito e da estima social, sua teoria aponta para uma educação comprometida com a construção da autonomia e, sobretudo, da liberdade social, entendida como prática coletiva sustentada pelo diálogo e pela cooperação. Diante dos desafios contemporâneos — das novas tecnologias às desigualdades reforçadas pela pandemia —, reafirmar a tradição democrática na educação constitui não apenas uma exigência teórica, mas também um imperativo político para assegurar a renovação e a sustentabilidade das democracias no século XXI. Assim, a teoria do reconhecimento oferece não apenas um referencial crítico, mas também uma orientação prática para revitalizar o papel democrático da educação.

Referências

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução de José Romão e Verone Rodrigues. Recife : MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

ELLISON, Ralph. **Invisible Man**. Random House, 1952.

FONTES, Paulo Vitorino. A política de reconhecimento e a teoria da justiça de Axel Honneth. **OXÍMORA Revista Internacional de Ética y Política**, 0(18), 56-67., 2021. <https://doi.org/10.1344/oxi.2021.io.31707>

DOBON, Francesc; HERZOG, Benno; MARTINS, Maurício. La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. **Educação & Realidade**, 42(1), 395–406, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-623670297>

HONNETH, Axel ([1992] 2011). **Luta por reconhecimento:** para uma gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Jorge Telles de Menezes. Lisboa: Edições 70, (1992) 2011.

HONNETH, Axel. Invisibilité: sur l'épistémologie de la reconnaissance. Tradução de Françoise Collain e Christian Lazzeri. **Réseaux. La Découverte**. 1 n° 129-130, pp. 39-57, 2005. <http://www.cairn.info/revue-reseaux-2005-1-page-39.htm>

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [S. I.], v. 13, n. 3, p. 544–562, 2013. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/16529>

HONNETH, Axel. **O direito da liberdade**. Tradução Saulo Krieger. Martins Fontes, 2015.

HONNETH, Axel. Childhood. Inconsistencies in our liberal imagination. In HONNETH, Axel. **The Poverty of Our Freedom. Essays 2012–2019**. With translations by Gabriel Borrud, Mitch Cohen, Blake Emerson, Alex Englander, Felix Koch, Arvi Särkelä, and Daniel Steuer. Cambridge: Polity Press, 2023a.

HONNETH, Axel. Existe um interesse emancipatório do conhecimento? Tentativa de responder a uma questão chave da Teoria Crítica. **Política & Sociedade**, v. 22, n. 53, 2023b. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2023.e98218>

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Lisboa. Edições 70, (1964) 2018.

STERN, Daniel. **O mundo interpessoal do bebê**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre. Artes Médicas, (1985) 1992.

STOJANOV, Krassimir; HONNETH, Axel. Education, Freedom, and Emancipation from the Standpoint of the Recognition Theory. Interview with Axel Honneth. **SISYPHUS. Journal of Education**, v. 8, n. 03, p. 100-105, 2020. <https://doi.org/10.25749/sis.20178>

Sobre o autor

Paulo Vitorino Fontes

É doutorado em Teoria Jurídico-Política e Relações Internacionais (*summa cum laude*) pela Universidade de Évora em 2016. Possui licenciatura e mestrado em sociologia pela Universidade dos Açores. É Professor Auxiliar de Ciência Política da Universidade dos Açores, sendo diretor do Doutoramento em Teoria Política, Relações Internacionais e Direitos Humanos. É membro integrado do Centro de Investigação em Ciência Política (CICP-UÉ) e do Centro de Estudos Humanísticos (CEHu-UAc). As suas áreas de investigação incidem sobre a Teoria Jurídico-Política e as Relações Internacionais, abordando temas sobre Direitos Humanos, Democracia, participação política. Também estuda os Açores, na autonomia política, nas relações transatlânticas e na integração europeia. Email: pfontes@uevora.pt. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1443-6820>

Recebido em: 08/11/2025

Aceito para publicação em: 27/11/2025