

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Dissertação de Mestrado

**A VIRADA AFETIVA DO RECONHECIMENTO: POR UMA EXPERIÊNCIA DE
AUTORREALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Juliana Marques de Farias

Pelotas, 2022

Juliana Marques de Farias

**A VIRADA AFETIVA DO RECONHECIMENTO: POR UMA EXPERIÊNCIA DE
AUTORREALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação linha de pesquisa Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maiane Liana Hatschbach Ourique

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

F224v Farias, Juliana Marques de

A virada afetiva do reconhecimento : por uma experiência de autorrealização na formação inicial de professores / Juliana Marques de Farias ; Maiane Liana Hatschbach Ourique, orientadora. — Pelotas, 2022.

176 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Formação inicial de professores. 2. Formação humana. 3. Reconhecimento. 4. Esquecimento. 5. Autorrealização. I. Ourique, Maiane Liana Hatschbach, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Juliana Marques de Farias

**A VIRADA AFETIVA DO RECONHECIMENTO: POR UMA EXPERIÊNCIA DE
AUTORREALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 01 de julho de 2022.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maiane Liana Hatschbach Ourique (UFPEL) (Presidente/Orientadora),
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

Profa. Dra. Elaine Conte (UNILASALLE), Profa. Doutora em Educação pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Profa. Dra. Marta Nörnberg (UFPEL), Profa. Doutora em Educação pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Agradecimentos

À minha orientadora, professora Maiane Liana Hatschbach Ourique, pela confiança, pela inspiração e pelas inúmeras luzes que gentilmente compartilhou comigo ao longo dessa pesquisa.

Às professoras integrantes da banca examinadora, Elaine Conte e Marta Nörnberg, pela leitura atenta e pelo diálogo estabelecido acerca da pesquisa.

Aos participantes do grupo de pesquisa LabForma - Laboratório de Formação e Estudos da Infância - pela parceria nessa jornada formativa.

Às queridas colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL, Alessandra, Tatiane e Tamara, pela amizade, pela escuta atenta e sensível, pelas leituras colaborativas, enfim, pelo apoio e suporte nessa caminhada.

Aos autores com quem dialogo nesta pesquisa, que me ajudaram a ampliar meus horizontes de compreensão para conseguir, de forma mais humilde, tentar ocupar meu lugar no mundo.

Às amigas e aos familiares que participaram desse processo de construção e, de certa forma, sustentam meu ser e fazer de pesquisadora.

Aos meus pais, Clóvis e Zilá, pela formação humana e por testemunhar o prazer da aprendizagem. Ao meu irmão, cunhada e afilhadas por serem meu porto seguro.

Ao Raphael e à Raphita, pela compreensão e pelo amor.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – que apoiou a realização desse trabalho.

Por fim, a Jesus que vem desde sempre tentando nos ensinar sobre o amor.

Resumo

FARIAS, Juliana Marques de. **A virada afetiva do reconhecimento:** Por uma experiência de autorrealização na formação inicial de professores. 2022. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

A pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Tem como objetivo principal compreender os caminhos percorridos pelos licenciandos de um curso de Pedagogia nos seus processos de reconhecimento de si na formação inicial para a docência e a relação desses processos com suas possibilidades de autorrealização. Orienta-se pela seguinte problemática: Como os processos de reconhecimento de si fomentados na formação inicial para a docência contribuem para a autorrealização pessoal e profissional de um professor? Possui uma abordagem hermenêutica reconstrutiva e utilizou um questionário exploratório e rodas de conversa em formato de oficinas como porta de acesso à historicidade dos sujeitos da pesquisa. Através da busca por compreensão dos depoimentos dos estudantes nas oficinas de formação humana, percebe-se as marcas de reconhecimento e de esquecimento de reconhecimento na trajetória dos participantes e as implicações desses vestígios nas possibilidades de autorrealização. Identifica-se o primado das experiências de reconhecimento e a potência das oficinas de formação humana para, convidando ao acesso à historicidade, assegurar condições aos sujeitos de ampliar os horizontes de compreensão de si. Percebe-se também como o esquecimento de reconhecimento limita as condições do sujeito de ocupar seu lugar no mundo. Correlacionam-se as marcas encontradas nos depoimentos dos participantes com a tradição pedagógica na formação de professores para atuar com crianças. A pesquisa tem indícios de que a formação humana subsidia os professores em formação inicial na compreensão de suas emoções e suas relações constitutivas, oferecendo condições de reconstrução de sua historicidade e do significado atribuído para os sofrimentos, traumas e esquecimentos. A partir deste acesso, tais marcas poderão ou não ser reproduzidas na sua forma de colocar-se no mundo e na relação pedagógica. Sinaliza que, atualizando os rastros na própria historicidade, os estudantes podem ter chances de colocarem-se no mundo como esses sujeitos que são fontes de autorrealização e de humanidade, uns para os outros.

Palavras-chave: formação inicial de professores; formação humana; reconhecimento; esquecimento; autorrealização.

Abstract

FARIAS, Juliana Marques de. **The affective turn in recognition: towards a self-realization in initial teacher training.** 2022. 177f. Dissertation (Master Degree in Educação) - Programa de Pós-Graduação de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

The research is linked to the line of research of Teacher training, teaching, educational processes and practices of the Graduate Program in Education at the Federal University of Pelotas. The main objective of this research is to understand the paths taken by undergraduate students of a Pedagogy course in their processes of self-recognition of themselves in the initial teacher training and the relations of these processes with their possibilities of self-realization. It is guided by the following problem: How do the self-recognition processes fostered in the initial teacher training contribute to the personal and professional self-realization of a teacher? It has a reconstructive hermeneutic approach and used an exploratory questionnaire and conversation circles in the form of workshops as a gateway to the historicity of the research subjects. Through the search for understanding the account of the students in the human formation workshops, it was noticed the marks of recognition and of forgetting of recognition in the path of the participants and the implications of these traces in the possibilities of self-realization. It acknowledges the primacy of recognition and the potential of human formation workshops to grant access to participants' own historicity, offering conditions for subjects to broaden the horizons of self-understanding. It is also noticed how the forgetting of recognition limits the conditions of the subject to understand their place in the world. The marks found in the participants' reports are correlated with the pedagogical tradition in the teacher training for working with children. The research has evidence that human formation can provide teachers in initial training with conditions to understand their emotions, their constitutive relationships and to reconstruct their historicity and the meaning attributed to suffering, trauma and forgetting. From this access, such marks may or may not be reproduced in how they relate to the world and in their pedagogical relationships. It signals that, by updating the traces in their own historicity, students may stand a chance of being in the world as these subjects who are sources of self-realization and humanity for each other.

Key-words: initial teacher training; human formation; recognition; forgetting; self-realization

Lista de tabelas

Tabela 1	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	20
Tabela 2	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	20
Tabela 3	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	21
Tabela 4	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	24
Tabela 5	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	24
Tabela 6	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	25
Tabela 7	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	26
Tabela 8	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	27
Tabela 9	Oficinas de formação humana conduzidas	97

Sumário

1	Introdução	07
2	Metodologia	15
2.1	Trajetória pessoal de reconhecimento na docência e na pesquisa	15
2.2	Estado do conhecimento: contribuições de teses e dissertações para a pesquisa	19
2.3	Caminhos percorridos com a historicidade	28
2.4	Caminhos percorridos com a hermenêutica reconstrutiva	33
2.5	Caminhos percorridos com as luzes da literatura	36
3	O reconhecimento de si como processo de formação humana	41
3.1	Os processos de reconhecimento na alteridade da infância	41
3.2	Infância e reconhecimento intersubjetivo	44
3.3	Brincar e reconhecimento intersubjetivo	54
4	O reconhecimento de si e do outro na formação inicial de professores	58
4.1	A formação humana e as configurações imagéticas de docência..	58
4.2	Reconhecimento intersubjetivo nos contextos formativos de professores	64
4.3	O esquecimento de reconhecimento na docência	72
5	Uma busca por compreensão hermenêutica	80
5.1	Passos metodológicos com a hermenêutica reconstrutiva	80
5.2	Os sujeitos da pesquisa	89
5.3	As oficinas de formação humana como acesso ao passado	95
5.4	Categorias de compreensão hermenêutica	106
5.4.1	Luzes sobre o esquecimento de reconhecimento	111
5.4.2	Luzes sobre o reconhecimento	130
5.4.3	Luzes sobre a busca por reconhecimento	141
5.5	Aproximações com a docência	152
6	Considerações finais	164
	Referências	167

1 Introdução

O reconhecimento de professores no exercício da docência é uma temática frequentemente abordada na sociedade e parece ser um consenso que as reivindicações sociais da categoria sejam pertinentes. Lutamos por melhores condições de trabalho, por investimentos na educação, por salários compatíveis, enfim por um reconhecimento da educação para uma possível transformação da sociedade. No entanto, frequentemente essa demanda por reconhecimento é pautada a partir de uma lógica objetivista, desconsiderando a subjetividade dos profissionais, de modo que a interdependência intrínseca entre os sujeitos, as necessidades mútuas e os vínculos acabam não recebendo a devida atenção.

A literatura referente à formação de professores demonstra a relevância dos vínculos entre os sujeitos e do papel do professor para estabelecer esses vínculos com as crianças e jovens (DALBOSCO, 2011). Na formação de professores, um tópico de estudo recorrente se refere à constituição das intersubjetividades das crianças, visto que “constituímos e configuramos nossa capacidade de sentir, ver, acolher, estabelecer relações, escolher e agir, realizando o projeto de construção de nós mesmos no cotidiano intersubjetivo” (CONTE e OURIQUE, 2015, p. 11). No entanto, esta perspectiva pouco é considerada para buscar compreender a constituição das subjetividades dos adultos em formação inicial.

As políticas mandatórias da educação brasileira e da formação de professores consideram a construção de valores humanos como parte da educação integral a qual crianças e jovens têm direito, o que convoca os professores para o reconhecimento de si e de seus padrões de relação intersubjetiva nos contextos institucionais. Entretanto, apesar da delimitação de sua importância, existe ainda uma significativa lacuna entre as ideias de educação integral das crianças/jovens e a formação pessoal e profissional que ocorre nos cursos de universitários. Percebemos uma preocupação de instrumentalizar o professor para que este lide com as expressões emocionais das crianças e em alguns cursos de Pedagogia, encontramos iniciativas visando fomentar a sensibilidade estética dos licenciandos através de disciplinas voltadas para a formação artística (GARCIA, 2019). No entanto, frequentemente pouco ou nenhum espaço se encontra nos ambientes universitários para que esse adulto possa revisitar seus processos de constituição de si e de inserção nos grupos sociais e profissionais. Ou seja, não consideramos

esse estudante como sujeito histórico, cujas experiências pessoais, crenças, emoções e sentimentos se articulam com os saberes acadêmicos na formação inicial.

Nesta pesquisa, consideramos a constituição da subjetividade como um processo de reconhecimento de si e do outro, a partir dos escritos sobre reconhecimento intersubjetivo de Axel Honneth. O autor (2003) reflete acerca de uma gramática moral dos conflitos e articula a constituição das identidades dos sujeitos num contexto de relações de luta por reconhecimento em três esferas. A autorrealização do indivíduo somente é alcançada quando “está inscrita na experiência do amor, a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do autorrespeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da autoestima.” (HONNETH, 2003, p. 272). O autor situa o reconhecimento intersubjetivo como afetivo-originário e afirma que as experiências de violência sistemática, compreendidas como denegação de reconhecimento, podem levar ao esquecimento do reconhecimento. Nesta perspectiva, os sujeitos deixam de dar atenção ao sentimento de vínculo com o outro e, por conseguinte, com si-mesmo, o que pode levar a um padrão de autorrelação reificado.

Portanto, a constituição da subjetividade não se limita apenas às experiências dos sujeitos enquanto adultos em formação inicial, visto que é um processo que se estabelece a partir das relações primárias e se amplia a partir da inserção dos sujeitos em outras esferas sociais. Assim, a partir dessa virada afetiva proposta por Honneth (2003), consideramos o reconhecimento de si e do outro como inerentes aos processos de formação de professores em um horizonte de interdependência e necessidade mútua.

Vale ressaltar que a perspectiva de reconhecimento que adotamos nessa pesquisa de modo algum remonta uma lógica empresarial ou burocrática. Nussbaum (2015, p. 40) aponta um caminho de formação humana quando afirma que é necessário que os sujeitos aprendam a reconhecer de que forma “as fraquezas humanas são experimentadas num amplo conjunto de circunstâncias sociais, compreendendo como diferentes tipos de organizações sociais e políticas afetam as vulnerabilidades compartilhadas por todos os seres humanos”. A autora (2012) propõe duas perguntas relevantes para compreender sua proposta de desenvolvimento humano: O que cada pessoa é capaz de ser e fazer? Quais são as reais oportunidades que estão disponíveis a cada um?

As diferentes possibilidades de constituição da subjetividade do professor estão relacionadas às inúmeras formas que encontra para ressignificar as marcas de esquecimento de reconhecimento de sua historicidade e testemunhar o processo de reconhecimento de si e do outro. Identificamos o potencial metafórico de Jung (1998, p. 175) ao propor que em todo adulto há uma criança eterna, “algo ainda em formação e que jamais estará terminado, algo que precisará de cuidado permanente, de atenção e de educação”. Assim, as diferentes possibilidades de *ser* do professor estão também intimamente conectadas ao reconhecimento de si e às condições de autorrealização dessa criança eterna de cada adulto. Ou seja, os processos de reconhecimento de si indicam muito do que esse professor em formação inicial é e será capaz de ser e fazer.

Não pretendemos com essa reflexão adotar uma lógica reducionista, que desconsidera os inúmeros desafios enfrentados no ser e fazer de professores na atualidade. Em vez disso, uma vez que “o próprio ato de conhecer é tributário de um reconhecimento prévio” (HONNETH, 2020, p. 69), compreendemos que justamente os processos de reconhecimento de si é que contribuem para que o professor possa vir a lidar com a complexidade da profissão com melhores condições de possibilidade para sustentar as virtudes propostas por Honneth - autoconfiança, autorrespeito e autoestima - nas suas lutas por reconhecimento no cotidiano.

Para isso, Nörnberg e Ourique (2018) salientam a relevância da escuta atenta nos cursos de Pedagogia, a fim de compreender a constituição da subjetividade dos estudantes. Salientamos também a complexidade dos processos de articulação dos saberes pessoais e profissionais na formação inicial para a docência, visto que “ensinar bem é um trabalho complexo, que exige muito tanto do coração e da alma como da mente, sendo poucos os trabalhos que têm tais níveis de exigência” (DAY, 2004, p. 95)

Portanto, a proposta dessa pesquisa surgiu de uma inquietação acerca desses processos de formação humana e de constituição das subjetividades de professores em formação inicial para trabalhar com a infância. A partir da virada afetiva do reconhecimento intersubjetivo de Axel Honneth, o objetivo dessa pesquisa é compreender os caminhos percorridos pelos licenciandos nos seus processos de reconhecimento de si na formação inicial para a docência e a relação desses processos com suas possibilidades de autorrealização.

Parece-nos relevante que aos professores em formação inicial sejam oportunizados tempo, espaço e escuta de qualidade para que possam se engajar em um processo de reconhecimento de si. As instituições escolares também são convidadas a revisitar suas propostas pedagógicas, visto que não é apenas um documento bem elaborado que determina uma prática pedagógica, mas a transformação do adulto é que pode sustentar uma proposta pedagógica emancipatória.

Neste contexto, esta pesquisa investiga a formação inicial de professores em um curso de Pedagogia, na perspectiva da formação humana. Orienta-se pela seguinte problemática: Como os processos de reconhecimento de si fomentados na formação inicial para a docência contribuem para a autorrealização pessoal e profissional de um professor?

A hipótese que orienta essa pesquisa é que a oferta de condições de possibilidade para que os licenciandos acessem sua historicidade pode levá-los a ressignificar suas experiências de esquecimento de reconhecimento, fortalecendo os processos de autorrealização na docência com crianças. Parece-nos insuficiente elaborar planejamentos nas instituições educativas embasados em uma pedagogia emancipatória se o adulto segue arraigado em um modelo violento ou burocrático de educação.

Habermas (1990) identifica a necessidade de metáforas que possibilitem novas maneiras de ver e propor problemas nas ciências do homem, fomentando uma ruptura através de uma inovação linguística. Consideramos que a literatura pode contribuir nesse aspecto, já que, conforme Nussbaum (1997) a boa literatura desperta emoções intensas, desconcerta e intriga o leitor. As obras literárias “que promueven la identificación y la reacción emocional derriban esas estrategias de autoprotección, nos obligan a ver de cerca muchas cosas que pueden ser dolorosas de enfrentar, y vuelven digerible este proceso al brindarnos placer en el acto mismo del enfrentamiento¹⁴” (NUSSBAUM, 1997, p. 30). Percebemos assim que a literatura pode nos conferir uma forma especial de relação não só com a temática da virada afetiva no reconhecimento, mas também com o texto acadêmico. Desse modo,

¹⁴As obras literárias que promovem a identificação e a reação emocional quebram essas estratégias de autoproteção, nos obrigam a ver de perto muitas coisas que podem ser dolorosas de enfrentar e tornam esse processo digerível, dando-nos prazer no próprio ato do confronto.” (NUSSBAUM, 1997, p. 30, tradução nossa).

buscamos no conto **O rio das quatro luzes** de Mia Couto (2013) o potencial metafórico para as reflexões apresentadas aqui. Através dessa narrativa literária, é possível compreender as formas de colocar-se no mundo de cada personagem e seus processos de reconhecimento e esquecimento de reconhecimento, os quais tornam-se visíveis nas relações que estabelecem com o outro. Esses indícios sobre a constituição de si na narrativa nos oferecem horizontes de compreensão sobre os processos de ressignificação das marcas de violência na historicidade dos licenciandos.

O conto **O rio das quatro luzes** (COUTO, 2013, p. 129) inicia com um menino que, ao ver um cortejo fúnebre transcorrendo em sua vizinhança, anuncia à sua mãe que gostaria de ser morto. “Eu também quero ir numa caixa daquelas”. A mãe estremece e o repreende. Mais tarde, ao ser informado do desejo do garoto, o pai o busca para uma conversa. O menino lhe informa que não quer mais ser criança, que gostaria de envelhecer logo e ficar mais velho que o pai, mensagem que é recebida com reprovação e acaba encerrando a tentativa de diálogo. Assim, o menino, decidido quanto ao seu desejo, procura o avô e compartilha seus anseios na esperança de ser ouvido com mais paciência. Logo pergunta: “Avô, o que é preciso para se ser morto?” O velho homem, em idade mais avançada, prevê que morreria antes do menino e assim lhe faz uma proposta: “Pois ele falaria com Deus e requereria mui respeitosamente que se procedesse a uma troca: que o miúdo falecesse no lugar do avô”. O menino aceita e ansiosamente passa a visitar o avô com mais frequência, a fim de monitorar seu estado de saúde. Nesse contexto, os dois vão se distraíndo nas brincadeiras e “o menino, sem saber, iniciava-se nos amplos territórios da infância.” O avô decide, após um período, ter uma conversa com os pais da criança e diz: “A criança é como o amor, não se desempenha sozinha. Faltava aos pais serem filhos, tornarem-se miúdos com o miúdo”. Logo após, o velho homem acaba falecendo, ainda assim, se fazendo presença e marcando a experiência de infância do garoto.

A leitura desse conto nos leva a alguns questionamentos. O que na relação com o avô possibilita ao menino iniciar o seu percurso nos territórios da infância? Quais as condições de possibilidade que a relação com o avô apresenta à criança que viabiliza e sustenta sua *criancice*? Esses questionamentos são relevantes para pensarmos a formação inicial de professores para atuar com a infância, uma vez que o nível de autorrealização que um professor é capaz de experienciar no

contexto da escola está diretamente relacionado com a ressignificação de sua própria historicidade através de processos de reconhecimento de si.

Sabemos que a relação primária dos sujeitos estabelece um padrão para a relação com o outro em si-mesmo e que a qualidade dessa autorrelação fica subjacente à forma de colocar-se no mundo dos sujeitos na atualidade (HONNETH, 2003). Assim, compreendemos o reconhecimento da criança eterna de cada adulto, na metáfora de Jung (1998), como uma possibilidade de identificar crenças deturpadas de sua constituição e as marcas desse esquecimento de reconhecimento na relação que estabelece com o si-mesmo. Cada sujeito poderia buscar ressignificar sua historicidade, validando ou não esses pressupostos que orientam sua autorrelação à luz da racionalidade docente que buscamos fomentar.

Essas considerações apontam para uma necessidade de talvez reavaliar o paradigma através do qual se organizam os currículos nos cursos de Pedagogia. Oliveira-Formosinho (2018, p. 26) sinaliza a necessidade de formação humana também para no âmbito da educação superior: “Precisamos desafiar os formadores a serem profissionais de desenvolvimento humano, sejam eles educadores de crianças pequenas ou de adultos”. Logo, ficamos com essa inquietação: como podemos oportunizar as condições necessárias para que estudantes em formação inicial, revisitando sua historicidade, possam engajar-se em um processo de reconhecimento de si e do outro?

A pesquisa qualitativa, iniciada em meados de 2020, possui uma abordagem hermenêutica reconstrutiva e utilizou como instrumentos um questionário e rodas de conversa. Primeiramente, foi aplicado um instrumento exploratório, no formato de um questionário *online*, a fim de auscultar os níveis de desenvolvimento emocional, as necessidades e as expectativas da comunidade de discentes do curso de Pedagogia durante a pandemia de Covid-19. A partir dessa fase exploratória, focou-se no planejamento e execução de rodas de conversa, no formato de oficinas, totalizando 8 encontros executados. O público-alvo das oficinas, realizadas em ambiente virtual, foram 27 estudantes vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) núcleo Educação Infantil, matriculadas entre o 1º e o 5º semestre da graduação em Pedagogia. Ao final de cada encontro, solicitou-se as participantes a escrita de um texto-memória a partir das seguintes questões: *Como você sai dessa oficina? O que você leva dessa oficina de hoje? A intenção, portanto, foi de articular e acompanhar as experiências de subjetivação, a*

fim de compreender estes processos em ambientes de formação docente que valorizam a formação pessoal e profissional dos sujeitos.

A partir das considerações apresentadas e das escolhas feitas, surgiram os objetivos específicos da pesquisa: caracterizar os processos de reconhecimento e esquecimento de reconhecimento na formação inicial de professores, percebendo suas repercussões no desenvolvimento profissional; Oportunizar tempo, espaço e escuta de qualidade para que os licenciandos possam acessar sua historicidade e reconhecer estas experiências como inerentes à sua formação humana e profissional;

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. Logo após a introdução, no segundo capítulo, intitulado Metodologia, abordamos os caminhos percorridos e justificamos a escolha da temática da pesquisa, conectando-a com a minha trajetória pessoal de formação. Também traçamos um panorama do estado do conhecimento relacionado às teses e dissertações que se aproximam da temática deste estudo. Na seção seguinte, apresentamos o caráter qualitativo da pesquisa, descrevendo seu contexto e as escolhas realizadas. Abordamos também o recurso utilizado para coletar os depoimentos e a abordagem adotada para buscar compreender as manifestações das estudantes dessa pesquisa.

No terceiro capítulo, *O reconhecimento como um processo de formação humana*, a partir da análise do conto **O rio das quatro luzes**, abordamos a relevância do outro no processo de formação humana e na constituição das subjetividades, com base nos escritos sobre reconhecimento de Axel Honneth. Também refletimos sobre os processos de amadurecimento a partir das contribuições do psicanalista Donald Winnicott, articulando-as com as reflexões sobre as experiências culturais e o brincar para Walter Benjamin.

Já no quarto capítulo, *O reconhecimento de si e do outro na formação inicial de professores*, discorremos sobre a relevância da formação humana para futuros professores, uma vez que as emoções, os sentimentos e as crenças são indissociáveis dos processos e escolhas pedagógicas. Aproximamos do contexto da docência o reconhecimento e o esquecimento de reconhecimento, refletindo sobre as marcas de violência na constituição dos sujeitos e suas condições de possibilidade de autorrealização na profissão.

Logo após, estabelecemos uma aproximação com as manifestações das estudantes a fim de buscar tecer uma compreensão hermenêutica de seus

depoimentos. O capítulo intitulado *Uma busca por compreensão hermenêutica* apresenta os pressupostos que orientam nossa compreensão e as reflexões sobre as oficinas conduzidas. Além disso, jogando luzes nas manifestações das estudantes, foi possível estabelecer um horizonte de compreensão sobre as marcas de reconhecimento e esquecimento de reconhecimento que nos levaram a 3 categorias de compreensão: Luzes de esquecimento de reconhecimento; Luzes de reconhecimento e Luzes de busca por reconhecimento. Aproximamos esses vestígios da constituição de si dos sujeitos da tradição pedagógica da formação de professores, a fim de buscar validá-los ou não à luz da racionalidade docente atual, de modo a contribuir com a área da formação de professores para a docência com a infância.

2 Metodologia

Nesta seção, serão apresentadas as justificativas para a escolha da temática de pesquisa, relacionando-a com minha trajetória pessoal e profissional. Compreendemos que o acesso à historicidade dos sujeitos pode oferecer condições de possibilidade para ressignificar as marcas de esquecimento de reconhecimento de sua constituição. Portanto, como pesquisadora, percorro também esse caminho de reencontro com minhas experiências formativas, que constitui a escrita do item: Trajetória pessoal de reconhecimento na docência e na pesquisa.

Na seção seguinte, apresentamos o estado do conhecimento que elaboramos a fim de sofisticar nossa compreensão da pesquisa e também identificar a produção científica acerca da temática do reconhecimento intersubjetivo na formação de professores. Apresentamos também as escolhas referentes aos caminhos metodológicos que fomos traçando ao longo do processo nos itens: caminhos percorridos com a historicidade; Caminhos percorridos com a hermenêutica reconstrutiva; Caminhos percorridos com as luzes da literatura.

2.1 Trajetória pessoal de reconhecimento na docência e na pesquisa

Sou natural de Pelotas e minha trajetória de infância se deu em uma família que sempre valorizou o estudo como possibilidade de conquistar tanto plenitude quanto estabilidade financeira. Meu pai é agrônomo e professor aposentado do que na época era chamado Centro Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG) de Pelotas, RS. Trabalhava com adolescentes e via na energia da juventude e na possibilidade de emancipação dos jovens uma motivação para seus dias de sala de aula. Reconhecia a educação como as oportunidades de ascensão social daqueles que, assim como ele, vinham de famílias do campo. Minha mãe compartilha desse contexto social. Filha de um feirante e de uma costureira, também tem o estudo no seu sistema de valores e empregou seus esforços para oportunizar o acesso à educação para mim e para meu irmão e garantir que tivéssemos um contexto favorável para tal. Até hoje, ambos se apresentam como os maiores incentivadores da minha vida acadêmica, celebrando cada pequeno passo dado e cada conquista alcançada.

Vivenciei esse ambiente escolar do CAVG desde pequena, dado que com frequência acompanhava meu pai ao trabalho. Eram experiências muito prazerosas. Eu executava tarefas de ajudante nas aulas ou às vezes fazia minhas tarefas escolares na sala de leitura da instituição. Era um local no qual me sentia pertencente, apesar de não frequentar a instituição oficialmente como aluna. Via meu pai sempre rodeado de adolescentes e achava muito estranho como aqueles jovens o seguiam pela escola para falar de topografia. O encanto que ele demonstrava ao falar de assuntos pertinentes ao curso de agropecuária era tão grande que, na minha compreensão à época, sensibilizava quem estivesse a escutar. Hoje percebo que a chave de leitura para compreender essas cenas não se resumia aos conhecimentos de irrigação e topografia que meu pai compartilhava, mas que a relação que ele era capaz de estabelecer com estes que o seguiam carregava um tanto de amor, confiança e solidariedade que talvez levasse os jovens a sentirem-se vistos e sentidos.

Assim, a partir deste exemplo de adulto brincante, aprendiz e bem realizado na docência, capaz de estabelecer relações responsivas com os estudantes, decidi ser professora. Cursei Letras - Inglês e Literatura de Língua Inglesa na Universidade Federal de Pelotas devido à minha paixão pela língua e pela literatura. Via que o ensino da língua poderia ser um horizonte de possibilidades para conexões entre os sujeitos e suas paixões. Muitas vezes essas paixões se traduziam em inquietações culturais, eram preferências musicais, cinematográficas, literárias. Essa expectativa de conexões autênticas entre sujeitos na docência no momento da escolha profissional me sinaliza que minhas aspirações relacionadas à formação humana de professores estiveram presentes comigo desde então.

Trabalhei em um curso livre de idiomas por vários anos, durante todo o percurso formativo na graduação em Letras. Sempre encontrei prazer no estudo da língua e nas aulas de literatura, as quais me recordo com muito carinho. Me atravessavam os convites ao desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação narrativa e os caminhos a serem desvendados e percorridos como leitora. Entretanto, ao concluir a graduação em letras em 2009, me distanciei desses espaços formativos que fomentavam a sensibilidade e foquei minha atuação profissional no ensino de língua inglesa.

Fiquei um bom tempo tentando entender meu caminho na área de Letras, dado que gostava de ensinar língua estrangeira atrelada à literatura, mas eram as

conexões entre os sujeitos que me atravessavam. Não conseguia entender o caminho a seguir. Somente em 2017, ao me deparar em um curso livre de inglês, com uma turma de crianças de 4 anos de idade é que me reconectei com essa sensibilidade que havia ficado perdida pelo caminho. Percebi que não tinha condições para ensinar inglês para crianças dessa faixa etária e que as orientações que recebia à época, tanto da coordenação da escola quanto dos colegas, eram baseadas em crenças familiares que visavam modular comportamento. Nada tinham de respaldo científico.

Neste período, eu já fazia parte de um grupo de trabalhadores voluntários que buscava oferecer oportunidades de formação humana para pais e mães, visando a construção de relações não-violentas na família. Estudávamos muito para que pudessemos compreender essa proposta de não-violência e que ela passasse a fazer sentido no nosso cotidiano, a fim de testemunhá-la com mais propriedade. Assim, encorajada pela percepção da minha ignorância em relação ao trabalho na com a infância e também buscando formas não-violentas de me relacionar com o outro, decidi em 2018 iniciar uma pós-graduação em Educação Infantil na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

O começo foi estranho, visto que minha justificativa para escolher tal especialização não encaixava muito bem com os pressupostos compartilhados pelos pares. Porém, resolvi acolher essa incoerência como parte do processo e percorrer esse caminho, sem certezas de onde ele poderia me levar. Descobri em mim uma paixão pela infância e pela Educação Infantil. Percebi que aquela minha aspiração adolescente de ser uma professora inteira, que se relaciona como sujeito completo em um ambiente escolar, era o que se esperava de um professor nesse âmbito da Educação Básica. Sustentar as condições de possibilidade de protagonismo e participação das crianças, observando a qualidade das relações, a fim de pudessemos interagir a partir da não-violência, tornou-se um compromisso ético na minha vida de tal modo que as escolhas que sucederam visavam esse horizonte.

Deixei de atuar nos cursos livres de inglês e passei a trabalhar como professora de inglês na Educação Infantil em uma escola particular de Porto Alegre, que atua desde o berçário até o ensino médio. Minha primeira experiência na Educação Infantil foi um tanto desafiadora e uma bela oportunidade de aprendizagem, uma vez que eu tinha expectativas românticas e idealizadas em relação à essa etapa da Educação Básica. Acreditava que as orientações sobre o

fazer pedagógico na infância já seriam consenso no cotidiano das instituições escolares. Contudo, me deparei com um cenário diverso. A instituição na qual trabalhava descreve sua pedagogia como Montessoriana e organiza os seus espaços de forma exemplar, contemplando as orientações de Maria Montessori com muita dedicação. É um ambiente encantador. No entanto, a formação do adulto consciente, tão inerente à essa proposta pedagógica, não recebia a devida atenção na instituição. Com frustração e pesar, percebi que a lógica mercadológica orientava muitas das escolhas pedagógicas.

Trabalhei nessa escola e testemunhei tanto o meu adoecimento psicológico e emocional, quanto o da equipe de professoras. Me afastei e passei a trabalhar em outra escola, menor e com uma abordagem diferente, na qual metade da jornada escolar era conduzida em língua materna e a outra metade em língua inglesa. Representou um oásis no percurso, dado que pude perceber que é possível estabelecer relações pacíficas, quando a escola e os profissionais buscam traduzir seus valores para o cotidiano.

Após diversos cursos, leituras, grupos de estudo e vários anos de terapia, percebi que vinha construindo recursos internos significativos para viabilizar relações não-violentas. Entretanto, me incomodava a banalização das técnicas, das frases prontas para serem repetidas às crianças. *“Tá tudo bem, você pode chorar!”* eu dizia, enquanto sentia o oposto. Sentia vontade de fazer a criança calar e seguir o que estávamos fazendo na escola. Essa minha incoerência me incomodava e eu a via também nas minhas colegas. Via como o discurso pronto, aprendido nas nossas formações, saía pela boca, mas não saía do coração. Não era sentido.

Fui percebendo que poderíamos estudar técnicas, recursos, teorias, mas que a historicidade dos professores precisava de espaço nas nossas formações, porque as teorias muitas vezes não alcançavam as crenças construídas nas nossas infâncias. Nossas crenças familiares deturpadas sobre como, quando e por que motivo se pode chorar, por exemplo, ainda ditavam inconscientemente muito do nosso fazer pedagógico. Eu imaginava assim que era justamente a transformação do adulto, a formação humana, que poderia se traduzir em relações não-violentas e emancipatórias na Educação Infantil.

Desse modo, me deparei com essa pesquisa que dá sentido a minha caminhada pessoal e profissional. Com esse desassossego acerca da violência perpetrada nas escolas, submeti um projeto ao mestrado do Programa de

Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa 4 - Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas - e ingressei em 2020 como aluna regular do programa, orientada pela Profa. Dra. Maiane Liana Hatschbach Ourique. Fui contemplada com uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o que me permitiu uma dedicação intensa à pesquisa e ao estudo sobre o reconhecimento intersubjetivo, a partir da virada afetiva da teoria crítica. Essas foram algumas das inquietações que fizeram parte do meu percurso até aqui.

2.2 Estado do conhecimento: contribuições de teses e dissertações para a pesquisa

Compreendemos a elaboração do Estado do Conhecimento a partir dos escritos de Morosini (2021, p. 21): “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Visando identificar a produção de conhecimento científico sobre reconhecimento intersubjetivo na formação de professores, fizemos uma primeira aproximação com a temática a partir de uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Pretendíamos situar as primeiras aspirações de pesquisa acerca dessa temática na produção de conhecimento da comunidade acadêmica e também possibilitar uma ruptura de pré-conceitos sobre o tema.

Inicialmente utilizamos o descritor “*formação de professores*” com aspas para restringir a procura a essa combinação específica de termos e, através dos filtros de pesquisa da plataforma, delimitamos a busca a grande área do conhecimento das *Ciências Humanas* e a área do conhecimento da *Educação*, critérios que foram reproduzidos em todas as buscas seguintes na plataforma. Visando identificar melhor o que tem sido pesquisado sobre a temática na área e identificar uma possível lacuna existente no campo, realizamos pesquisas na plataforma combinando descritores. Os descritores articulados nas buscas foram escolhidos devido à relevância dessas variáveis para a pesquisa que buscamos realizar. Usamos o descritor “*formação de professores*” articulado com o *reconhecimento*, a fim de restringir o campo de pesquisa. A tabela 1 a seguir apresenta o número de produções científicas encontradas a partir dessa fase exploratória.

Tabela 1 - Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Descritores	Grande área de conhecimento / Área de conhecimento	Número de publicações
“Formação de professores”	Ciências humanas; Educação	9702
“Formação de professores”; reconhecimento	Ciências humanas; Educação	297

Essa busca resultou em um número expressivo de trabalhos, porém percebemos que um número significativo aborda a formação de professores problematizando o reconhecimento de professores que trabalham com áreas específicas do conhecimento - educação física, biologia, entre outras. Percebemos também que diversas pesquisas investigam o reconhecimento de sujeitos pertencentes a determinadas comunidades de estudantes, enquanto outras pesquisam o reconhecimento a partir da estima social ou de questões salariais. Assim, fomos excluindo essas obras e pré-selecionando as que se relacionavam com a temática do reconhecimento de professores em um horizonte de autorrealização e formação humana. A partir dessa pré-seleção, fizemos uma leitura dinâmica dos resumos e descartamos as obras que não se relacionam com a Pedagogia ou que focam no reconhecimento das crianças ou alunos/as. Para averiguar se as escolhas realizadas eram coerentes com o filtro de pesquisa da plataforma, adicionamos na busca esse novo descritor *pedagogia*, articulado com os demais. Os resultados encontrados a partir da pesquisa combinada desses três descritores estão na tabela 2.

Tabela 2 - Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Descritores	Grande área de conhecimento / Área de conhecimento	Número de publicações
“Formação de professores”; reconhecimento; pedagogia	Ciências humanas; Educação	50

Fizemos uma varredura inicial nas 50 produções encontradas e novamente pré-selecionamos, a partir do título, algumas pesquisas para leitura de resumos. Escolhemos obras voltadas para a formação inicial de professores e que buscassem pesquisar as transformações nos adultos. As obras pré-selecionadas para leitura, bem como a justificativa das escolhas, serão apresentadas na tabela 3 e logo a seguir.

Tabela 3 - Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Referência	Descriptor	Ano da publicação	Tipo de documento
COITE, SIMONE LEAL SOUZA. A DIMENSÃO AXIOLÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ' 31/03/2017 256 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas - SIBI	"Formação de professores"; reconhecimento; pedagogia	2017	tese
REGO, DIEGO DO. A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PEDAGOGO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS ' 21/02/2020 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE - UFRN	"Formação de professores"; reconhecimento	2020	dissertação
SOARES, GERALDO RAMOS. A EDUCAÇÃO DE UM EDUCADOR ' 17/06/2013 205 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED	"Formação de professores"; reconhecimento	2020	dissertação
POZZER, ADECIR. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM E PARA DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE EMMANUEL LEVINAS ' 16/09/2013 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU	"Formação de professores"; reconhecimento; pedagogia	2013	dissertação
FAGUNDES, ANDRE LUIZ DE OLIVEIRA. A ONIPRESENÇA DAS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO NO HORIZONTE DA REIFICAÇÃO E DO RECONHECIMENTO ' 16/09/2013 101 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Central	"Formação de professores"; reconhecimento	2013	dissertação

A tese de 2017 de Simone Leal Souza Coite, **A DIMENSÃO AXIOLÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR**, se articula com a proposta de pesquisa aqui apresentada, uma vez que sinaliza em sua conclusão a relevância da dimensão humana dos estudantes em formação. A partir de sua problemática, a pesquisa buscou compreender como se dá o processo de desenvolvimento da dimensão axiológica de 30 licenciandos e 7 professores de uma universidade pública na Bahia. A pesquisadora, que utilizou análise documental, entrevista semiestruturada e questionário na produção dos dados, afirma que um dos achados apresentados se

refere à importância conferida pelos estudantes à dimensão axiológica, visto que esta conduz a uma formação humana. A tese sinaliza também que valores como a consciência de si e do outro, a responsabilidade, o respeito, a justiça e a afetividade figuraram entre o conjunto de valores mais importantes indicados pelos participantes.

Traçamos um paralelo entre os valores apontados pelos participantes da pesquisa e as lutas por reconhecimento de Honneth (2003). A consciência de si e do outro é inerente ao reconhecimento intersubjetivo e os outros valores se conectam intimamente com as virtudes alcançadas pelos sujeitos a partir de sua autorrealização - autoconfiança, autorrespeito, autoestima. Apesar da relevante contribuição acerca da dimensão axiológica, a tese não teve em seu horizonte um acompanhamento dos estudantes ao longo dos seus processos de subjetivação na formação inicial.

Outra pesquisa que ressalta a importância da dimensão humana do sujeito é **A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PEDAGOGO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS**, dissertação escrita por Diego do Rego em 2020. Selecionamos esta obra visto que identificamos aproximações entre os processos identitários e o reconhecimento de si e do outro. O autor buscou compreender como as identidades docentes dos estudantes vão sendo forjadas durante a formação inicial em um curso de Pedagogia. Em que medida essas identidades são constituídas por objetos do repertório científico e por saberes do senso comum? A dissertação buscou investigar como na formação inicial a subjetividade do licenciando vai se construindo, salientando a influência do senso comum, das crenças, da cultura e dos pertencimentos dos sujeitos para dar sentido à formação docente.

Situada no campo de estudos da Formação de Professores e da Teoria das Representações Sociais, a dissertação conclui que os estudantes vão significando a docência tendo como referência elementos do universo reificado do curso de Pedagogia. Entretanto, seguem também orientando sua concepção de ensino nas práticas cotidianas a partir do senso comum e de referências pessoais. Por fim, Rego sinaliza os avanços no campo da Formação de Professores, ao passo que reconhece os problemas históricos da formação inicial em cursos de Pedagogia. Apesar da pesquisa não buscar articular a historicidade do sujeito desde sua infância com os saberes construídos na formação inicial, percebemos a contribuição

da dissertação uma vez que apresenta indícios da necessidade de reconhecimento de si e do outro nessa etapa da formação.

A dissertação **A EDUCAÇÃO DE UM EDUCADOR**, escrita por Geraldo Ramos Soares em 2020, investiga a formação de professores a partir de uma perspectiva da formação humana e apresenta a conclusão de que, de certa forma, todo conhecimento é autobiográfico. O autor descreve um percurso de formação oportunizado a partir de uma narrativa autobiográfica e aponta para a necessidade de autoconhecimento dos professores para que as práticas educacionais possam ser ressignificadas e transformadas. Identificamos que a proposta de reconhecimento de si e do outro pode representar um ponto de contato entre as pesquisas, apesar do foco da dissertação não incidir nesses processos na formação inicial de licenciandos.

Percebemos pontos de contato entre as perspectivas filosóficas adotadas com a pesquisa **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM E PARA DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE EMMANUEL LEVINAS**, desenvolvida por Adecir Pozzer em 2013. Selecionamos essa pesquisa para leitura a partir do interesse na construção de um bom argumento sobre a perspectiva da formação humana e o reconhecimento de si e do outro. O objetivo da dissertação é refletir sobre a formação de professores a partir da ética como filosofia primeira. Uma vez que considera a ética como uma resposta à presença do outro, a perspectiva filosófica da pesquisa origina-se a partir da ideia de alteridade. Identifica o rosto como a manifestação da interpelação singular de cada sujeito, possuidor de direitos humanos e, a partir dessa racionalidade ética, busca pensar sobre processos formativos cuja centralidade seja o outro como sujeito de direitos e deveres em relação a outros. Pozzer conclui reconhecendo a complexidade da perspectiva filosófica em e para os direitos humanos, salientando a necessidade de futuras pesquisas sobre essa pedagogia da alteridade.

A pesquisa de André Luiz de Oliveira Fagundes, intitulada **A ONIPRESENÇA DAS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO NO HORIZONTE DA REIFICAÇÃO E DO RECONHECIMENTO** foi apresentada também no ano de 2013. Seguiu uma orientação metodológica delineada a partir do giro hermenêutico da teoria crítica e buscou realizar uma análise das últimas reformas no campo educacional, jogando luz aos pressupostos filosóficos que orientam tais transformações no seu caráter político e epistemológico. Fagundes buscou

investigar em que sentido a formação de professores orientada pela concepção das competências se relaciona com os processos de reificação observados nas instituições escolares, o que nos convocou a olhar para nossa pesquisa de forma crítica. Não pretendemos instrumentalizar professores para lidarem com as emoções das crianças nas escolas, visto que a essa instrumentalização não necessariamente subjaz uma formação humana dos sujeitos. Portanto, os escritos de Fagundes, sob a orientação do Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan, nos auxiliaram a situar melhor nossas aspirações investigativas e compreender o reconhecimento intersubjetivo na teoria crítica. Embora a pesquisa se aproxime dos pressupostos teóricos apresentados nesta dissertação, identificamos que não busca acompanhar os processos de significação de professores em formação inicial.

A partir dessas leituras iniciais, percebemos que a perspectiva de autorrealização que adotamos para a pesquisa era relevante para a elaboração do estado do conhecimento. Compreendemos que o nível de autorrealização que os sujeitos são capazes de experienciar está relacionado às experiências de reconhecimento intersubjetivo bem-sucedidas, não a partir da lógica empresarial ou burocrática. Dessa forma, decidimos realizar uma nova busca articulando o descritor *autorrealização* com os demais, conforme demonstrado na tabela 4. Encontramos somente 1 pesquisa acadêmica na busca com os quatro descritores combinados - “Formação de professores”; reconhecimento; pedagogia e autorrealização.

Tabela 4 - Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Descritores	Grande área de conhecimento / Área de conhecimento	Número de publicações
“Formação de professores”; reconhecimento; pedagogia; autorrealização	Ciências humanas; Educação	1

A tabela 5 apresenta as informações referentes a esse trabalho encontrado.

Tabela 5 - Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Referência	Descritor	Ano da publicação	Tipo de documento
SOUZA, MICHELE BORGES DE. A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO PARÁ (2007-2016): o caso PARFOR' 30/10/2017 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca	“Formação de professores”; reconhecimento; pedagogia; autorrealização	2017	tese

Optamos por descartar a pesquisa encontrada na busca com os 4 descritores previamente mencionados, já que o foco da obra é a investigação das relações entre a valorização de professores no Estado do Pará e a formação docente ofertada pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Desse modo, apesar de constar na busca no BTB, esta pesquisa não se articula especificamente com a nossa temática de pesquisa.

Nesta etapa, passamos a repensar os descritores utilizados nas buscas. Embora adotemos o termo da nossa área de pesquisa - *formação de professores* - identificamos que algumas das produções científicas que se aproximam da nossa temática utilizam o termo *formação humana* para descrever o reconhecimento de si e do outro. A fim de construir uma perspectiva mais abrangente e completa sobre o conhecimento científico acerca da temática, realizamos uma nova rodada de buscas, dessa vez com o termo *formação humana*. Seguimos a mesma sequência apresentada previamente, combinando os descritores “*formação humana*” com aspas para que a plataforma encontrasse especificamente estas combinações de palavras e *reconhecimento*. Logo após, adicionamos o descritor *pedagogia*. Os resultados encontrados estão na tabela 6 a seguir.

Tabela 6 - Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Descritores	Grande área de conhecimento / Área de conhecimento	Número de publicações
“Formação humana”	Ciências humanas; Educação	1575
"Formação humana"; reconhecimento	Ciências humanas; Educação	62
"Formação humana"; reconhecimento; pedagogia	Ciências humanas; Educação	7
"Formação humana"; reconhecimento; pedagogia; autorrealização	Ciências humanas; Educação	0

Fizemos uma varredura dos 62 trabalhos encontrados e fizemos uma pré-seleção a partir do título das obras, descartando as pesquisas que contemplassem a formação humana com o foco nas escolas ou nas crianças e nos jovens. A partir da leitura dos resumos, escolhemos obras voltadas para a formação inicial de professores e que buscassem pesquisar as transformações emocionais e éticas nos adultos. As obras selecionadas estão apresentadas na tabela 7.

Tabela 7 - Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Referência	Descriptor	Ano da publicação	Tipo de documento
GUEDES, LIVIA COUTO. EDUCAÇÃO E AXIOLOGIA DO RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA' 29/07/2020 389 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió Biblioteca Depositária: Repositório Digital UFAL	Formação humana; formação de professores; pedagogia	2020	tese
SMARJASSI, CELIA MARILDA. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM ESTUDO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE ÉTICA EM PAUL RICOEUR' 19/12/2014 176 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara	Formação humana; formação de professores; pedagogia	2014	tese

A tese de 2020 de Lívia Couto Guedes - **EDUCAÇÃO E AXIOLOGIA DO RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA** - se aproxima da pesquisa apresentada neste documento, uma vez que tem como pano de fundo os preceitos da Teoria Social Crítica, mais especificamente o reconhecimento intersubjetivo de Axel Honneth. A autora buscou uma recomposição transdisciplinar de um projeto emancipatório que contemplasse o interesse axiológico da comunidade escolar com deficiência. Apesar de um objetivo distinto ao que é apresentado nesta pesquisa, identificamos alguns pressupostos compartilhados, a partir do referencial teórico, tais como os escritos de Axel Honneth e de Jürgen Habermas. As reflexões da pesquisadora, bem como seu encontro pessoal para uma entrevista estruturada com Axel Honneth, nos auxiliaram a compreender melhor as proposições do filósofo.

A pesquisa de Celia Marilda Smarjassi de 2014, cujo título é **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM ESTUDO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE ÉTICA EM PAUL RICOEUR**, contribuiu de forma significativa com o referencial teórico que adotamos para a elaboração desta pesquisa, a partir do reconhecimento de si de Paul Ricoeur. Segundo a autora, o fazer pedagógico do professor, dando forma humana a valores e virtudes, é essencialmente uma vocação ética. A partir desse cenário, a tese, de cunho bibliográfico e documental, busca compreender quais os princípios

nos escritos de Paul Ricoeur que propiciariam uma análise das orientações mandatórias de um curso de Pedagogia para a formação de professores. A tese aponta a autocrítica e a autoanálise como elementos orientadores de uma conduta ética pautada na própria responsabilidade e consciência. A pesquisa também identificou em sua conclusão uma incompreensão acerca do conceito de ética nos documentos orientadores dos cursos de Pedagogia. Além disso, sinalizou que a perspectiva teórica de Paul Ricoeur pode contribuir como uma significativa ferramenta para o campo da formação de professores.

A leitura dessa obra que articula os escritos de Paul Ricoeur e a formação de professores representou uma abertura de caminhos, como uma possibilidade de compreensão da teoria do reconhecimento subjetivo de Axel Honneth. Foi, portanto, uma experiência de leitura extremamente relevante na minha caminhada como pesquisadora.

Além das pesquisas apresentadas acima, nesse percurso de categorização de produções científicas encontramos uma outra produção acadêmica que nos ajudou a compreender melhor a temática da formação humana de Martha Nussbaum: A tese de Aline Franciele Morigi de 2020 intitulada **A IMAGINAÇÃO NARRATIVA E A EDUCABILIDADE DAS EMOÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA EM MARTHA NUSSBAUM**, conforme apresentado na tabela 8. A tese, de cunho teórico-bibliográfico, busca compreender o papel da imaginação narrativa proposta por Nussbaum na educabilidade das emoções. A pesquisa indica que a imaginação narrativa fomenta o desenvolvimento de autorreflexão, a percepção de si e a compaixão, salientando como estes aspectos podem promover o respeito pelas diferenças. A leitura desta pesquisa teve um significativo impacto na problemática e no objetivo geral desta pesquisa, visto que percebemos a relevância da imaginação narrativa na experiência compartilhada de acesso à historicidade para os processos de reconhecimento de si e do outro.

Tabela 8 - Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Referência	Descritor	Ano da publicação	Tipo de documento
------------	-----------	-------------------	-------------------

<p>MORIGI, ALINE FRANCIELE. A IMAGINAÇÃO NARRATIVA E A EDUCABILIDADE DAS EMOÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA EM MARTHA NUSSBAUM' 30/07/2020 100 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, Passo Fundo Biblioteca Depositária: UPF</p>	<p>"Formação humana"</p>	<p>2020</p>	<p>tese</p>
---	--------------------------	-------------	-------------

A partir desse percurso exploratório, identificamos uma lacuna em pesquisas relacionadas à formação inicial de professores para a atuar com a infância que buscassem acompanhar processos de significação articulando a formação profissional e o reconhecimento de si de licenciandos. Não encontramos tampouco estudos que buscassem oferecer condições de possibilidade para que os licenciandos, acessando sua historicidade, pudessem engajar-se em um processo de reconhecimento de si e do outro, quiçá ressignificando crenças opacas da constituição de si. Com esse contexto, pudemos compreender melhor a problemática da pesquisa e identificar melhor as perguntas que nos instigam. Assim, delimitamos nossos objetivos e desenhamos uma metodologia adequada. Apresentaremos as etapas desse processo de construção na sessão seguinte.

2.3 Caminhos percorridos com a historicidade

Diversos pesquisadores abordam os processos de formação humana na formação de professores. (DAY, 2004, PALMER, 2012, OSTETTO, 2008, NÖRNBERG e OURIQUE, 2018, SMARJASSI, 2014, NUSSBAUM, 2015). Entretanto, não identificamos no mapeamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES obras que investigassem a formação humana na formação inicial de professores a partir do reconhecimento intersubjetivo, considerando que esses adultos em formação, ao acessar sua historicidade possam transformar suas memórias e experiências em potências da identidade profissional e/ou da prática pedagógica. Partimos, assim, desse desejo de oferecer condições de possibilidade para que os estudantes se reconhecessem como sujeitos complexos, cuja subjetividade se constitui nas próprias relações intersubjetivas, e para que pudessem acessar suas narrativas autobiográficas, olhando para a própria infância como possibilidade de reconstruir suas experiências de autoconfiança, autorrespeito

e autoestima. Para tal, a partir dos escritos de Damásio (2018), Nussbaum (2015, 2012 e 1997) e Benjamin (2012 e 2002), buscamos compreender as contribuições das experiências de narratividade para esses processos.

Damásio (2018) considera as imagens o símbolo universal da mente. A integração das imagens mentais “pode representar um objeto a partir de várias perspectivas sensoriais, e também encadear objetos e eventos conforme eles se inter-relacionam no tempo e no espaço, produzindo o tipo de sequências significativas que chamamos de narrativas” (DAMÁSIO, 2018, p. 109). O autor também aproxima a característica narradora da mente humana, nossa incessante contação de histórias a nós mesmos e aos outros, a um espetáculo multimídia, sinalizando o quanto a narratividade é importante para a integração das experiências dos sujeitos. “O processo relacionado à integração das experiências requer a ordenação de imagens em forma de uma narrativa, e também a coordenação dessas imagens com o processo de subjetividade” (DAMÁSIO, 2018, p. 37). Logo, reconhecendo essas narrativas construídas a partir da relação com o si-mesmo, podemos buscar compreender melhor nossa historicidade e reconhecer melhor nossas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais.

Assumir o papel de narrador das próprias experiências é um convite ao reconhecimento. Benjamin (2012) aponta para o sentido que as narrativas adotam a partir de uma imagem de mergulho em si. Segundo o autor, a narrativa não pretende representar algo “puro em si”, como se algo existisse independente de uma subjetividade que o conferisse sentido. A narrativa “mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (BENJAMIN, 2012, p. 205), de modo que por onde transita deixa vestígios desse mergulho.

Aproximando essa experiência da formação de professores, percebemos que narrar-se é como um convite para que olhemos as marcas deixadas por esse mergulho na nossa historicidade. Talvez não seja possível ver a água do mar no qual nos constituímos logo na primeira tentativa, mas alguns pingos d’água tornam-se visíveis a partir do ensejo narrativo. Ostetto (2008) salienta a relevância das oportunidades de experiências narrativas na caminhada formativa de professores. O professor quando narra sua experiência organiza o pensamento e “constitui um campo de reflexão: toma distância para aproximar, aproxima para aprofundar, aprofunda e reconstitui o vivido com outras cores, de forma ampliada e

integrada” (OSTETTO, 2008, p. 134). Portanto, narrar-se torna-se uma necessidade na formação de professores.

O convite à narratividade se mostrou ainda mais pertinente no início do isolamento social estabelecido como medida protetiva durante a pandemia da Covid-19, em meados de 2020. Identificamos nossa necessidade de escuta dos estudantes de Pedagogia e elaboramos um instrumento exploratório no formato de um questionário *online*, através da ferramenta Formulários Google. O objetivo do questionário foi auscultar os níveis de desenvolvimento emocional, as necessidades e as expectativas da comunidade de discentes do curso de Pedagogia durante a pandemia.

A partir da busca por compreensão dos depoimentos dessa primeira ação da pesquisa foi possível identificar que o questionário exploratório representou a abertura de uma janela de escuta para a comunidade discente, oferecendo um convite ao reconhecimento de si. Entre os meses de abril e maio de 2020, recebemos 115 respostas e identificamos, à época, que os principais sentimentos manifestados pelos entrevistados eram ansiedade (43,5%), medo (36,5%) e tristeza (7%). A disponibilidade dos participantes para a narrativa autobiográfica nas perguntas abertas nos demonstrou a necessidade de escuta, o valor atribuído à presença do outro e a contribuição da formação humana sobre as trajetórias formativas de cada um.

Percebemos que era necessário aprimorar os convites à narratividade, de modo que pudéssemos reunir grupos de estudantes e oferecer condições de possibilidade de reconhecimento de si em conjunto. Benjamin, percebendo a relevância da alteridade, afirma que o narrador, ao narrar suas experiências, “pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer)” (BENJAMIN, 2012, p. 221). Assim, torna-se evidente que na relação intersubjetiva com o outro, testemunhando a narrativa de sua historicidade, avançamos no processo de reconhecimento de si.

Nussbaum (2015) também aborda a temática da coexperiência através da narratividade. Segundo ela, a imaginação narrativa “é a capacidade de pensar como deve ser se encontrar no lugar de um pessoa diferente de nós, de ser um intérprete inteligente da história dessa pessoa e de compreender as emoções, os anseios, os desejos que alguém naquela situação pode ter” (NUSSBAUM, 2015, p. 95). A

autora considera a imaginação narrativa como uma das competências ligadas às humanidades e às artes que é decisiva para a sustentação de uma democracia e seu bem-estar interno. Desse modo, partimos do pressuposto de que a experiência compartilhada de convites ao reconhecimento da própria historicidade através da narrativa autobiográfica de licenciandos em Pedagogia poderia contribuir significativamente para a formação inicial.

Considerando estas reflexões, decidimos planejar rodas de conversa no formato de oficinas para conduzir com licenciandos em formação no curso de Pedagogia da UFPEL. Buscamos proporcionar condições de possibilidade para que os sujeitos, acessando sua própria historicidade, tivessem experiências de narratividade compartilhadas. A partir daí, chegamos em um questionamento. Quais estudantes convidar para as oficinas? Visto que identificamos especialmente a relevância desse processo de reconhecimento intersubjetivo para a formação de professores para atuarem com a infância, consideramos a possibilidade de desenvolver a pesquisa com estudantes interessados na etapa da Educação Infantil.

Aproximamo-nos dos sujeitos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) núcleo Educação Infantil da UFPEL, devido ao diálogo de interesses do público-alvo com os objetivos desta pesquisa. O Pibid busca incentivar a formação docente, estabelecendo relações entre os alunos dos cursos de licenciatura das Universidades e as escolas públicas. No núcleo da Educação Infantil, as propostas formativas com os estagiários eram desenvolvidas articulando os domínios físico, socioemocional e cognitivo, espelhando de certa maneira a integração que se espera de um profissional atuante na Educação Infantil. Identificamos que nossa intenção de planejar e desenvolver oficinas de formação humana viriam ao encontro dessa proposta, auxiliando-nos a compreender os processos de subjetivação dos participantes e oferecendo oportunidades de reconhecimento de si para os licenciandos. Dessa forma, circunscrevemos o público-alvo: 27 estudantes entre 18 - 24 anos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), matriculados entre o 1º e o 5º semestre da graduação em Pedagogia, núcleo de Educação Infantil.

A articulação desse grupo de estudantes com a Profa. Dra. Maiane Ourique, coordenadora do núcleo PIBID Educação Infantil e também orientadora dessa pesquisa, começou em outubro/2020, no início do semestre letivo da UFPEL, já em

formato remoto devido ao isolamento social da Pandemia de COVID-19. As 8 oficinas de formação humana que conduzimos foram realizadas em formato remoto entre abril e dezembro de 2021. O item 5.2 desta pesquisa apresenta os pressupostos que orientam o planejamento das oficinas e um breve resumo de cada proposta.

A formação humana já se fazia presente no horizonte formativo do Pibid núcleo Educação Infantil na articulação dos domínios físico, socioemocional e cognitivo. A experiência de reconhecimento de si e da própria historicidade é um convite para que o sujeito jogue luz nas suas emoções, seus sentimentos e suas crenças. Damásio (2018, p. 198) afirma que “sentimentos e razão estão envolvidos em um abraço inseparável, circular, reflexivo, que pode favorecer apenas um dos parceiros, mas envolve os dois”. Assim, percebemos que, na formação inicial de professores para atuar com a infância, faz-se necessário que consideremos não apenas as crianças como sujeitos históricos de direitos, como as políticas mandatórias para esta etapa da educação básica orientam, mas que também consideremos os professores e sua historicidade - suas emoções, seus sentimentos, suas crenças, suas narrativas autobiográficas e suas relações de reconhecimento.

É preciso que ofereçamos condições de possibilidade para que, acessando as experiências de infância, os licenciandos possam questionar esses processos de constituição de si na formação inicial. Visto que entendemos a aprendizagem como um encontro pedagógico que demanda o “comparecimento” de dois sujeitos dispostos a construção de conhecimento, conforme sinaliza Bouffleur (2007), buscamos reconhecer nossas limitações em relação aos convites das oficinas de formação humana que elaboramos. Desde o princípio, sabíamos que poderíamos organizar contextos, espaços, convites, oferecer escuta atenta e sensível para que os estudantes encontrassem acolhimento nas oficinas e nas relações, entretanto, para que os processos de reconhecimento de si e do outro de fato ocorressem dependíamos do “comparecimento” dos licenciandos. Assim, a fim de identificar tanto nossas limitações quanto reconhecer a agência do sujeito em formação, consideramos que, nas oficinas, oferecemos aos licenciandos condições de possibilidade de reconhecimento.

A partir destas considerações, decidimos que ao final de cada oficina de formação humana solicitaríamos aos participantes a escrita de um texto-memória

com base em duas questões: *Como você sai dessa oficina? O que você leva dessa oficina hoje?* Pretendemos, a partir de um esforço de compreensão hermenêutica destes textos autobiográficos, acompanhar as experiências de reconhecimento de si e do outro, articulando-as com o processo de formação pessoal e profissional.

2.4 Caminhos percorridos com a hermenêutica reconstrutiva

Vale ressaltar também que somente conferir condições de possibilidade de acesso à historicidade através de narrativas autobiográficas dos sujeitos não necessariamente seja suficiente para viabilizar a formação humana dos licenciandos. A construção das narrativas individuais de cada sujeito depende “do grau de atenção que prestamos às imagens, e isso, por sua vez, depende de quanta emoção e sentimento são gerados pela travessia dessas imagens no rio da nossa mente.” (DAMÁSIO, 2018, p. 111). Além disso, cada sujeito ordena e dá sentido aos acontecimentos da vida humana em uma narrativa interna singular, dado que “[...] colorimos livremente as nossas narrativas com todas as tendenciosidades das nossas experiências passadas e dos nossos gostos e aversões” (DAMÁSIO, 2018, p. 115). Por isso, é necessário que criemos condições de acesso à tradição, mas também que tenhamos um respaldo teórico substancial, a fim de avaliar se as narrativas e as crenças se sustentam frente ao contexto atual e à racionalidade docente que buscamos construir.

Nesse sentido, consideramos que a hermenêutica reconstrutiva seja relevante para o contexto dessa pesquisa. Deveschi e Trevisan (2011) apresentam as possíveis contribuições da hermenêutica reconstrutiva para o campo da formação de professores, uma vez que a abordagem “daria conta do resgate da memória, pois as pretensões de validade apresentadas no discurso devem estar alicerçadas no saber acumulado no universo cultural que, para Habermas, é sempre dependente do mundo da vida e, portanto, linguístico.” (DEVECHI TREVISAN, 2011, p. 421) Assim, através da hermenêutica reconstrutiva, essa forma particular de estabelecer uma relação com o mundo da vida, reafirmamos os professores como sujeitos históricos, cuja racionalidade docente é constituída por saberes e experiências múltiplas e ao longo de toda sua trajetória como ser humano.

Essa abordagem vai tecendo uma possibilidade de diálogo e reflexão sobre os pressupostos e crenças compartilhadas pelos sujeitos que refletem na relação

com o outro em mim mesmo. Evidencia-se, assim, a constituição de si como processo relevante na trajetória desse professor, dado que, a partir dos processos de reconhecimento intersubjetivo, padrões de relação com o outro em mim mesmo vão sendo estabelecidos e vão se articulando com a imagem de professor e, portanto, com a formação profissional. Esses padrões de relação com o outro em si-mesmo são os que vêm à tona no fazer pedagógico de professores.

A hermenêutica reconstrutiva pode se caracterizar como essa forma de acesso ao passado, aos significados que foram atribuídos às experiências pretéritas, a tudo que foi estabelecido e ficou consolidado e acomodado na história dos sujeitos. Passado esse que não necessariamente se sustenta quando avaliado na atualidade e que, portanto, pode ser revisto através da linguagem. As lentes da hermenêutica crítica, assim, contribuem com o processo no qual o sujeito busca lidar com os próprios preconceitos e pressupostos, na tentativa de compreender os processos de significação.

Essa abordagem também propõem uma separação entre pretensões de validade e de veracidade, o que pode vir a representar uma possibilidade para lidarmos melhor com as diferenças. Afinal, segundo Habermas (1987, p. 95) “Compreender a si mesmo como destinatário de uma pretensão não significa ter de aceitar a pretensão, mas sim, decerto, tomá-la a sério.” Ou seja, é possível compreender um posicionamento como verdadeiro para um sujeito a partir de seus pressupostos, de seu contexto, sem que necessariamente consideremos que tal crença se sustente quando analisada a partir dos pressupostos teóricos adotados na pesquisa. Pode-se concluir que os pressupostos do sujeito baseiam-se em compreensões opacas ou distorcidas da realidade e não são assim válidos, apesar de verdadeiros para o sujeito.

Ainda assim, tomar uma pretensão a sério remonta o que Devechi e Trevisan se referem em relação ao esforço na participação de entendimento mútuo. A hermenêutica crítica convida o próprio pesquisador a um processo formativo valoroso. Segundo Devechi e Trevisan (2011, p. 423), essa abordagem exige “[...] do pesquisador, além de uma postura de observador crítico e intérprete, a de falante e ouvinte, ou seja, reclama uma relação de esforço na participação do entendimento do outro.” Torna-se evidente a responsabilidade do pesquisador frente às condições de entendimento mútuo, de modo que é necessário que busquemos realizar esse esforço em direção ao encontro de horizontes com o outro, objetivando uma

aprendizagem mútua. Dessa maneira, adotar tal abordagem para pesquisar a formação de professores é por si só um processo formativo para o pesquisador. A hermenêutica reconstrutiva representa esse convite formativo no qual o pesquisador vai desenvolvendo uma postura que em alguns aspectos se aproxima da postura de reconhecimento que é definida por Honneth como “um apreço pelo significado qualitativo que as outras pessoas e coisas possuem para a efetuação de nossa existência” (HONNETH, 2020, p. 42).

Considerando esse cenário, percebemos que ser professor enquanto sujeito histórico, cuja racionalidade docente vem sendo construída a partir de referências múltiplas ao longo da trajetória como ser humano, é uma tarefa mais complexa do que talvez possa parecer. Palmer (2012) aponta a necessidade de que, como professores não divididos, possamos trilhar essa fusão de horizontes, que percebe as diferenças e os paradoxos nas relações e vê a potencialidade dessas aproximações. Isso demanda um movimento interno significativo dos professores, uma vez que a mente humana tem uma capacidade de prever, de intuir, de generalizar a partir das narrativas integradas, ao que Damásio chama de antevisão de futuro.

O que uma pessoa espera e como ela encara a vida à sua frente depende de como seu passado foi vivido, não só em termos objetivos, comprováveis por fatos, mas também em termos de como os dados objetivos são experienciados ou reconstruídos em suas recordações. A recordação está à mercê de tudo o que nos torna pessoas únicas - os estilos da nossa personalidade, em numerosos aspectos, relacionam-se a modos cognitivos e afetivos típicos, ao saldo das experiências individuais no que diz respeito aos afetos, identidades culturais, realizações, sorte (DAMÁSIO, 2018, p. 166).

Assim, nossas narrativas internas não são neutras, de modo que buscamos comprovar probabilidades e desfechos de causa e consequência entre diferentes imagens mentais e eventos. Essas narrativas articulam-se intimamente com nossas crenças, o que Novaes (2015, p. 11) compreende como “fenômenos afetivos - sentimentos, paixões – anteriores aos fenômenos intelectuais – reflexão, pensamento, razão”. Nesse contexto, por vezes, elaboramos crenças tão intensamente experienciadas a partir do cotidiano que nos vemos em uma teia de palavras que nos envolve “[...] não tanto pela veracidade do que é contado, mas pela verossimilhança de sua estrutura interna” (KEHL, 2011, p. 249). É necessário um esforço e uma vigilância para que resistamos à nossa tendência humana de antecipar conclusões, mantendo invisíveis os paradoxos e as contradições, uma vez

que, trilhando esse caminho, poderemos acabar gerando e reproduzindo preconceitos das mais diversas espécies.

Dessa forma, o processo de estudo e pesquisa com a hermenêutica reconstrutiva foi significativo não só para meu percurso de desenvolvimento enquanto pesquisadora, mas também tem se constituído em um processo formativo para minha identidade como sujeito. Utilizando tais lentes para investigar a formação humana de professores, pude perceber que sustentar paradoxos e contradições passou gradualmente a ser menos desconfortável nas experiências de condução das oficinas. Ressaltamos, assim, a relevância desse processo, visto que entendemos que as próprias pesquisas em educação estão sujeitas à lógica da reificação, na qual o pesquisador tende a esquecer os vínculos afetivos estabelecidos tanto consigo quanto com outros atores do processo. Trevisan (2014, p. 227) alerta que se agíssemos assim seríamos “pesquisadores autômatos, que não levam em conta os sentimentos e as experiências do outro e que só executam tarefas cognitivas previstas em projetos de pesquisa”. Portanto, esse modo crítico de se colocar no mundo e buscar compreensão, peculiar da hermenêutica reconstrutiva, representa a nossa lente para compreender a pesquisa e se caracteriza também como uma base metodológica desse contexto, apresentada com mais especificidades no capítulo 5 desta pesquisa.

2.5 Caminhos percorridos com as luzes da literatura

Na elaboração desta pesquisa, decidimos adotar um conto como fio condutor de nossas reflexões. Segundo Damásio (2018), quando experienciamos uma narrativa através da arte, quando por exemplo assistimos a um filme e seguimos os acontecimentos na vida de uma personagem, não necessariamente estamos nos identificando com a experiência, entretanto, se algum acontecimento ou palavra se associa “[...] à nossa experiência passada específica e provoca uma reação — um pensamento, uma resposta emotiva e um sentimento específico —, o nosso “sujeito” ganha destaque; momentaneamente, coexperienciamos o material visto na tela e a nossa própria presença, agora mais proeminente na mente consciente” (DAMÁSIO, 2018, p. 172).

Essa característica da arte de, através da coexperiência, fazer aflorar o que por um período de tempo nos pareceu ausente ou adormecido vai ao encontro dos

escritos de Rancière (2012). O autor, abordando o regime estético da arte, analisa a relação instável entre mostraçãõ e significaçãõ e afirma que essa desregulagem vai no sentido de “mais possibilidades de construir equivalências, de tornar presente o ausente” (RANCIÈRE, 2012, p. 147). É possível aproveitarmos essas possibilidades de percepções, que não são necessariamente racionais, mas que afloram a partir dos sentidos e da memória.

Nussbaum (1997) também salienta essa característica perturbadora da boa literatura, capaz de suscitar emoções intensas e provocar um confronto com nossos pensamentos e intenções. A autora destaca a conexão entre filosofia, literatura e imaginação narrativa, ao passo que questiona: “Quando você está lidando com relatos filosóficos de emoção, como você poderia pensar filosoficamente sobre eles sem ter exemplos poderosos de como eles são?” (NUSSBAUM, 2011, p. 28).

Essa potência estética da literatura de suscitar questionamentos relacionados à vida ética e à autorrealização dos sujeitos na sociedade nos interessa nesta pesquisa. Segundo Mia Couto (2005, p. 63):

[...] o escritor não é apenas aquele que escreve. É aquele que produz pensamento, aquele que é capaz de engravidar os outros de sentimento e de encantamento. Mais do que isso, o escritor desafia os fundamentos do próprio pensamento. Ele vai mais longe do que desafiar os limites do politicamente correto. Ele subverte os próprios critérios que definem o que é correto, ele questiona os limites da razão.

Assim, recorreremos ao potencial metafórico da narrativa literária, capaz de fomentar rupturas e convidar à imaginação narrativa através do reconhecimento de si. Para tal, adotamos um conto de Mia Couto como nosso fio condutor na pesquisa. O autor se descreve como um escritor africano, branco e de língua portuguesa (COUTO, 1997). Nascido em Moçambique em 1955, o escritor e biólogo é reconhecido por seus escritos que na literatura contemporânea fazem um resgate da tradição e, em um entre-lugares, estabelece um diálogo amplo e profundo com a cultura africana. Ganhador do Prêmio Camões de 2013, Mia Couto se compreende como um sujeito de fronteira que convive com a complexidade de sua identidade e a compreende como pautada por relações intersubjetivas. Segundo Couto (2009, p. 102):

A concepção relacional da identidade, inscrita no provérbio: “eu sou os outros”; a ideia de que a felicidade se alcança não por domínio mas por harmonias; a ideia de um tempo circular; o sentimento de gerir o mundo em diálogo com os mortos: todos estes conceitos constam da rica cosmogonia

² "When you're dealing with philosophical accounts of emotion, how could you think philosophically about them without having powerful examples of what they're like?" (tradução nossa).

africana. É evidente que não se pode romantizar esse mundo não urbanizado. Ele necessita de enfrentar o confronto com a modernidade. O desafio seria alfabetizar sem que a riqueza da oralidade fosse eliminada. O desafio seria ensinar a escrita a conversar com a oralidade.

Parece-nos que essa forma de compreender a tradição como presente em um tempo circular que se reatualiza e se ressignifica em um confronto com o presente se aproxima da compreensão que adotamos sobre a historicidade nessa pesquisa. Mia Couto escreve com forma de brincar e de lançar suspeitas poéticas às certezas da tradição e, segundo Tavares (2015), “é nesta reinvenção do passado, pela escrita, adaptada a uma realidade africana, povoada pelo mistério, pelo maravilhoso, pelos mitos e pela crença, onde, entre o sonho e a morte, se vão revelando e desvelando tempos e lugares que se entrelaçam” (TAVARES, 2015, p. 102).

Dessa forma, selecionamos a narrativa de Mia Couto, **O rio das quatro luzes** (2013) para servir de médium de nossas reflexões, visto que identificamos nesse pequeno conto a potência estética que pode auxiliar-nos a comunicar nosso horizonte ético (HERMANN, 2005). Talvez assim consigamos tornar presente o ausente que tanta energia interna depreendemos para mantê-lo nessa condição. Como mencionado por Nussbaum (2011), possamos momentaneamente quebrar nossas barreiras e, através da imaginação narrativa, significar os escritos teóricos de uma forma distinta, quiçá mais conectada com nossas próprias experiências pessoais.

Essas reflexões vão ao encontro de Skliar no que tange o potencial da arte como forma de pensar a diferença. “Cómo sería posible una lectura literaria que abriera las compuertas a otros sentidos de la diferencia, una lectura no conceptual, no utilitaria, no evaluable ni olvidable inmediatamente después de ser leída?”³ (SKLIAR, 2015, p. 38). Vale ressaltar que também compartilhamos da perspectiva de Skliar (2015) na qual a diferença não é um atributo especial característico de um sujeito ou outro, mas se percebe e se estabelece nas relações. Assim, podemos considerar o potencial das narrativas, especialmente as narrativas literárias, como chave de leitura para compreender as diferenças de entendimento.

Entretanto, a percepção e o acolhimento das diferenças não visa suprimi-las. Partimos de um pressuposto de que, “reduzindo a distância entre os indivíduos, sem

³ "Como seria possível uma leitura literária que abrisse as comportas para outros sentidos da diferença, uma leitura não conceitual, não utilitária, não avaliável ou esquecível imediatamente após ser lida?" (tradução nossa)

retrair as diferenças” (DEVECHI, TAUCHEN e TREVISAN, 2018, p. 11), podemos vislumbrar um encontro de horizontes. Esse encontro de horizontes possibilita, de acordo com Devechi, Tauchen, Trevisan (2018, p. 4), “aprender não somente com a fusão dos limites dos horizontes, mas perceber neles potencialidades argumentativas capazes de validação de saberes”. Nessa perspectiva, a presença do outro é vista não por bases de inclusão/exclusão, mas “pelo reconhecimento do outro ou do estranho enquanto texto a ser compreendido” (DEVECHI, TAUCHEN e TREVISAN, 2018, p. 7). É na relação com a alteridade que se estabelece esse horizonte compartilhado no qual os sujeitos podem testar e quiçá validar ou não suas interpretações sobre o mundo

A compreensão passa a ser possível pela participação em processos discursivos, exigindo do intérprete a apresentação das razões do argumento apresentado. Quer dizer, as razões enunciadas pelo ator precisam ser julgadas por uma posição negativa ou positiva perante o outro. É nesse ponto que o outro sai do confinamento da sua tradição e aparece como figura participante na enunciação (racional) dos proferimentos. É o outro enquanto figura participante da avaliação das pretensões de validade que introduz a possibilidade de crítica perante as interpretações desviantes. (DEVECHI, TAUCHEN e TREVISAN, 2018, p. 9).

Esse outro enquanto crítico de pretensões de validade não necessariamente se caracteriza como uma experiência externa. Compreendemos a alteridade como foro interior, “daí, a convicção, muitas vezes reafirmada, de que o outro é o caminho mais curto entre o si e si-mesmo uma regra metodológica que se transformou, para Paul Ricoeur, numa máxima de sabedoria” (SMARJASSI, 2014, p. 67).

Consideramos que a arte, mais especificamente a literatura, pode conferir condições de possibilidade de acesso às nossas narrativas internas e crenças, até mesmo àquelas que possam estar ausentes, fora das nossas experiências subjetivas integradas. Buscamos na experiência artística e no seu potencial metafórico uma chave de leitura que confira condições de possibilidade de aproximação de horizontes, servindo como um médium das reflexões que pretendemos propor.

No conto **O rio das quatro luzes** de Mia Couto (2013), percebemos na personagem do avô, um sujeito que testemunha seus processos de reconhecimento no cotidiano. Na relação com o menino, o ancião foi capaz de compartilhar essas luzes internas com as quais vê o mundo, convidando a criança para um engajamento e uma abertura para a experiência. Mia Couto encerra a obra narrando o falecimento do avô e como essa morte é percebida pelo menino do conto, apesar

da distância física que os separam: “Longe, na residência do casal, o menino sentiu reverter-se o caudal do tempo. E os seus olhos intemporaram-se em duas pedrinhas. No leito do rio afundaram-se quatro luzes” (COUTO, 2013, p. 132). Compreendemos que, quando o menino sente a morte do avô e simbolicamente afunda-se com ele no rio, ancião e criança se fundem e permanecem conectados, banhados pelas experiências conjuntas que viveram. As luzes com as quais o avô foi capaz de iluminar o mundo para o menino nos servem para buscar compreender melhor nossa pesquisa. Jogaremos luzes nas manifestações dos estudantes nas oficinas de formação humana, a fim de estabelecer uma compreensão hermenêutica dos depoimentos. Além disso, esperamos que essas luzes ao longo da leitura da pesquisa possam também representar um convite ao reconhecimento intersubjetivo para o próprio leitor.

Apresentamos nessa seção os caminhos que percorremos na minha trajetória pessoal e profissional, contextualizando a pesquisa nas minhas experiências formativas como sujeito. Trilhamos o caminho do estado do conhecimento contextualizando as aspirações de pesquisa no campo da produção de conhecimento científico na área de formação de professores, sofisticando nossas perguntas e hipóteses sobre o reconhecimento de si e do outro. Discorremos sobre diversas pesquisas que nos auxiliaram nesse processo e nos encorajaram a investigar tal temática na formação inicial de professores. Estabelecemos os caminhos de acesso à historicidade dos sujeitos da pesquisa e a hermenêutica reconstrutiva como as lentes que adotamos para compreender a tradição e também a pesquisa. Refletimos sobre como a literatura pode estabelecer um horizonte de compreensão e lançar luzes sobre a temática do reconhecimento intersubjetivo, que será apresentada no capítulo seguinte.

3 O reconhecimento de si como um processo de formação humana

Nesta seção, tecemos um horizonte de compreensão sobre o referido conto de Mia Couto e jogamos luzes de compreensão nos processos de reconhecimento no encontro com a infância, a partir dos escritos sobre o conceito de experiência para Benjamin (2002). Aproximamos a compreensão de Arendt (2007) sobre os momentos de crise do que os sujeitos experienciam quando se deparam com convites à experiência. Propomos que esses convites sejam compreendidos como oportunidades de abertura a experiência autêntica que podem quiçá conduzir a uma ressignificação das vivências dos sujeitos.

No item seguinte, refletimos sobre infância e reconhecimento intersubjetivo, a partir das proposições teóricas de Axel Honneth. Abordamos também algumas contribuições de Donald Winnicott, com quem Honneth dialoga, a fim de compreender a socialização dos sujeitos na ampliação de esferas de reconhecimento, propostas por Honneth. Por fim, a partir dos escritos de Benjamin e Winnicott, estabelecemos o espaço potencial como esse entre-lugar no qual se dão as experiências de brincar e as experiências culturais.

3.1 Os processos de reconhecimento na alteridade da infância

Sarmiento (2005) criticou a negação constituinte da infância que sustenta um processo de exclusão dessa categoria geracional do mundo social. Para o autor, as culturas da infância são resultantes da convergência de fatores que ocorrem “na ação concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e ator social” (SARMENTO, 2003, p.8). A fim de iluminar a estruturação simbólica dessa etapa geracional, o autor propôs a metáfora das gramáticas da infância e apontou a relevância do outro para a constituição das intersubjetividades: “a alteridade da infância constitui um elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais” (SARMENTO, 2005 p. 372). Essas reflexões vão ao encontro dos escritos de Skliar (2021) que discorre sobre a aceleração da vida em sociedade e sobre como esse modo de vida toma também a

infância, empregando o termo desinfantilização para descrever a adultização e, portanto, negação do mundo da infância.

No conto **O rio das quatro luzes** de Mia Couto (2013), é possível perceber um desgosto com a negação da infância. O narrador, após dar voz ao desejo de crescer logo e ser adulto do menino, pergunta:

De que valia ser criança se lhe faltava a infância? Este mundo não estava para meninices. Por que nos fazem com esta idade, tão pequenos, se a vida aparece sempre adiada para outras idades, outras vidas? Deviam-nos fazer já graúdos, ensinados a sonhar com conta e medida” (COUTO, 2013, p. 130).

Neste questionamento proposto, percebe-se a distinta separação entre as ideias de ser criança e de infância, de modo que o narrador questiona os motivos pelos quais os sujeitos nascem pequenos se, entretanto, não lhes são garantidas as condições de vivência da infância como etapa geracional. Ou seja, não são respeitadas as condições sociais que proporcionam que essa criança venha a se constituir sujeito e ator social através das relações intersubjetivas. Mia Couto reafirma essa crítica em uma outra crônica: “A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar” (COUTO, 2009, p. 103).

Buscando solucionar esse impasse em relação às expectativas frustradas de vivências infantis, o narrador propõe duas alternativas. A primeira é de que as crianças já deveriam nascer adultas - graúdas e adaptadas a não experiência. Benjamin (2002), em sua primeira aproximação da ideia de experiência, escreve que os sujeitos travam no cotidiano uma luta contra um ser mascarado, cuja máscara é um conceito pobre de experiência, aquele que impede e bloqueia as conexões humanas. Identifica essa pobreza de experiência a partir de suas aspirações por experiências verdadeiras que, de fato, convoquem às vivências com a alteridade. O autor, aproximando a pobreza de experiência à imagem do sujeito mascarado, escreve:

A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideias, esperanças, mulheres. Foi tudo ilusão - Ficamos, com frequência, intimados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada (BENJAMIN, 2002, p. 21).

A amargura e a inexpressividade às quais Benjamin se refere ficam evidentes na sua descrição desses adultos que se defendem a partir do argumento da

experiência. Segundo ele, “Sisudos e cruéis, querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida. Depois vem a grande “experiência”, anos de compromisso, pobreza de ideias, lassidão. Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso” (BENJAMIN, 2002, p. 22). Identificamos na voz do narrador do conto traços dessa desilusão com as possibilidades de experiências autênticas na infância, uma vez que afirma que já deveriam fazer as crianças graúdas, semelhantes aos adultos, ou seja, já adaptadas à pobreza de experiências.

Entretanto, aceitar os convites para uma experiência de autenticidade, na qual o sujeito se permite retirar algumas das máscaras que sustentam seu cotidiano, é um grande desafio que pode encetar uma crise. Arendt (2007) ao considerar a crise como um momento de oportunidade, aproxima esse momento daquela imagem do cair de máscaras, do momento no qual as ilusões impostas e amparadas pelas distorções de compreensão da realidade são expostas e iluminadas. A crise ao questionar pressupostos, que por vezes são apenas crenças ou tabus acerca de uma determinada temática, representa um convite à exploração e à investigação daquilo que estava por trás da máscara, do que foi exposto.

Considerando a crise como um momento no qual as máscaras caem, Arendt convida esse adulto posposto por Benjamin - esse que já vivenciou tudo - a olhar para o chão, olhar para essas máscaras que caíram, essas que quando em ação impossibilitam a conexão por uma defensiva impenetrabilidade. No entanto, o convite não é apenas para olhá-las ao chão, mas para ajustar a perspectiva e observar-se sem as máscaras, compreendendo esse momento como uma oportunidade de experiência autêntica.

Pode-se imaginar que esse adulto seja vitimado por uma falta de oportunidades ou convites para que se coloque no mundo de forma distinta. Porém, Benjamin aborda a incompreensão de que talvez esse adulto aspire por novas e autênticas experiências. Segundo ele, esses adultos “[...] aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes” (BENJAMIN, 2012, p. 118)

Logo, o convite de Arendt para que esse adulto olhe para suas máscaras ao chão e aproveite a oportunidade de viver experiências sem elas, por um momento que seja, é extremamente pertinente. Essa proposta talvez enseje um momento de coragem, no qual a vulnerabilidade do sujeito esteja exposta e os velhos recursos de

sobrevivência articulados, inconscientemente ou não, não estejam em ação. Arendt (2007, p. 23) salienta:

A crise força-nos a regressar às próprias questões e exige de nós respostas, novas ou antigas, mas, em qualquer caso, respostas sob a forma de juízos directos. Uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona.

Dessa maneira, aceitar esse convite para que o sujeito considere a crise como momento de oportunidade de uma experiência autêntica e de ressignificação demanda inevitavelmente coragem e uma abertura para permitir-se percorrer um percurso autoformativo distinto e particular de cada sujeito. Consideramos as condições de possibilidade de reconhecimento oferecidas nas oficinas de formação humana como esses convites para que os licenciandos possam aos poucos engajarem-se em um processo de reconhecimento, o que inevitavelmente envolve o que Arendt descreve como crise.

Identificamos o desafio de relacionarmos-nos de forma autêntica e assim também o faz o menino presente na narrativa de **O rio das quatro luzes**. Ao concluir que já deveríamos nascer graúdos, o menino sugere que já deveríamos nascer acostumados com a pobreza de experiência, uma vez que as possibilidades de vivência de infância estavam lhe sendo negadas.

3.2 Infância e reconhecimento intersubjetivo

A outra alternativa para a insatisfação do menino frente a negação de sua infância é seu desejo de morte, recebido com repreensão por sua mãe. “Porquê, mãe? Eu só queria ir a enterrar como aquele morto”, diz ele fazendo referência ao cortejo fúnebre. Mesmo com a angústia da mãe, o menino “ainda olhou para o desfile com inveja: ter alguém assim que chore por nós, quanto vale uma tristeza dessas?” (COUTO, 2013, p. 129).

A relevância da morte para a vida é um dos temas abordados por Benjamin (2012). O autor afirma que a morte era anterior a sua época um ato público na vida dos sujeitos e que se atribuía uma significativa importância para esse acontecimento. Segundo o autor:

Ora, é no momento da morte que o saber e a sabedoria do homem e sobretudo sua existência vivida — e é dessa substância que são feitas as histórias — assumem pela primeira vez uma forma transmissível. Assim como no interior do agonizante desfilam inúmeras imagens — visões de si mesmo, nas quais ele se havia encontrado sem se dar conta disso —, assim o inesquecível aflora de repente em seus gestos e olhares, conferindo a tudo o que lhe diz respeito aquela autoridade que mesmo um pobre-diabo possui ao morrer, para os vivos em seu redor. Na origem da narrativa está essa autoridade (BENJAMIN, 2012, p. 207).

Parece-nos que a experiência do cortejo fúnebre para a criança talvez tenha representado uma possibilidade de ser celebrado e reconhecido - na sua vida, na sua história, na sua narrativa e na sua subjetividade - o que poderia vir a ser uma experiência de reconhecimento significativa para a criança.

Axel Honneth (2003), em seus escritos sobre reconhecimento, reflete sobre a gramática moral dos conflitos e articula a constituição das identidades dos sujeitos num contexto de relações de reconhecimento em três esferas. A autorrealização do indivíduo somente é alcançada quando “está inscrita na experiência do amor, a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do autorrespeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da autoestima.” (HONNETH, 2003, p. 272). O filósofo considera que o reconhecimento se caracteriza como uma necessidade constitutiva afetivo-originária dos sujeitos, ou seja, pré-discursiva, e que a experiência de denegação de reconhecimento invariavelmente conduz a sofrimentos diversos.

O modelo de racionalidade da atualização da teoria crítica proposta por Honneth se estabelece a partir de um diálogo com os escritos do jovem Hegel, propondo uma releitura de sua teoria à luz de articulações com a psicologia social, a psicanálise e a sociologia. Além disso, Honneth também tece uma crítica aos escritos de Habermas, de quem foi assistente na década de 1980. Habermas propôs a teoria do agir comunicativo estabelecendo uma virada intersubjetiva na teoria crítica, articulando seus escritos com uma crítica a aporia identificada por Adorno e Horkheimer em **Dialética do Esclarecimento**. Para Habermas, o modelo de racionalidade comunicativa, que funcionaria de forma complementar a racionalidade instrumental, seria orientada para o entendimento, permitindo a reprodução simbólica da sociedade (NOBRE, 2004). Honneth atualizou os escritos de Habermas, buscando compreender o papel constitutivo das experiências pré-discursivas na práxis do reconhecimento, de modo que, nas relações primárias, segundo Campello (2017, p. 110), “revelam-se dimensões de práticas cotidianas que

não se deixam reduzir a aspectos comunicativo-argumentativos”. Assim, Honneth situa sua abordagem de reconhecimento intersubjetivo em uma dimensão afetivo-originária, o que levou Campello (2017, p. 107) a descrevê-la como “uma virada afetiva na teoria crítica”. O primado genético do reconhecimento a todas as formas de conhecimento fica evidente nos escritos de Honneth (2020), de modo que para ele é necessário que ao sujeito seja concedido condições de possibilidade de experiências genuínas de reconhecimento para que, a partir de então, seja possível estabelecer relações de reconhecimento também genuínas com um outro.

Dessa forma, Honneth busca compreender os conflitos sociais a partir das relações pautadas em amor, reconhecimento de direitos e na solidariedade, bem como o que se dá quando estas virtudes não se fazem presentes nas relações intersubjetivas. Neste viés, as relações amorosas são compreendidas não no sentido romântico de relação íntima sexual, mas como todas as relações primárias “na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas.” (HONNETH, 2003, p. 159). Contando com contribuições das relações objetais pesquisadas pelo psicanalista Donald Winnicott, Honneth (2003) sinaliza que a primeira esfera de reconhecimento se estabelece na simbiose da relação mãe-bebê⁴ e no processo de amadurecimento. Winnicott dedicou seus estudos à relação mãe-bebê e às características dessa relação dual que constituem as bases dos sujeitos saudáveis. O autor (1979) compreendeu o amor em termos de cuidado ambiental e ressaltou em seus escritos o perigo de utilizar-se o termo amor de forma sentimentalista e romântica, que poderia levar a uma negação de outros sentimentos ambivalentes na experiência intersubjetiva.

Segundo Winnicott (2011), só o amor por uma criança é que pode tornar um adulto referência confiável o suficiente para que se estabeleçam relações ininterruptas entre esse adulto e o bebê. Assim, o amor é compreendido como a força propulsora desse comprometimento, o que levou o autor a afirmar que “só uma mãe devotada (ou uma mãe substituta dotada do mesmo sentimento) pode acompanhar as necessidades de uma criança” (WINNICOTT, 2011, p. 33). Ao longo dos seus escritos, o autor passou a adotar o termo “mãe suficientemente boa” para

⁴ O autor refere-se à mãe como figura materna ou cuidador referência, ambos independem de gênero. Escolhemos seguir na trilha de Winnicott e adotar nesta pesquisa o termo *mãe*, ainda assim ressaltando a capacidade de desempenhar tal papel por qualquer sujeito que se dedique à uma criança e estabeleça com ela uma relação de cuidador referência.

designar essa devoção comum, que compreende o amor como os cuidados ambientais ininterruptos, distanciando, assim, o amor da perspectiva romântica.

Os cuidados ambientais se estabelecem nessa relação de fusão mãe-bebê, uma relação de intersubjetividade primária na qual essa mãe devotada comum busca uma adaptação ativa às necessidades do bebê, “uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste de aquilatar o fracasso da adaptação e tolerar os resultados da frustração” (WINNICOTT, 1975, p. 25). A partir desse comprometimento materno e do reconhecimento dos sujeitos como seres carentes, tanto mãe quanto bebê vão com o tempo reconhecendo-se como sujeitos relativamente independentes: “Só a quebra da simbiose faz surgir aquela balança produtiva entre delimitação e deslimitação, que para Winnicott pertence a estrutura de uma relação amorosa amadurecida pela desilusão mútua.” (HONNETH, 2003, p. 175). Somente com essa maternagem suficiente, portanto, bem-sucedida “pode a criança iniciar um processo de desenvolvimento pessoal e real” (WINNICOTT, 2011, p. 24).

A partir de uma experiência bem-sucedida na primeira etapa do reconhecimento, Honneth (2003, p. 173) afirma que “a criança é capaz de desenvolver ao mesmo tempo, à sombra de sua confiabilidade intersubjetiva, uma confiança na satisfação social de suas próprias demandas ditadas pela carência”. O sujeito desenvolve, assim, “[...] uma certeza amadurecida de que as próprias carências vão encontrar permanentemente satisfação por parte do outro, visto que são de valor único para ele” (HONNETH, 2003, p. 173). Vale ressaltar que esse outro que irá permanentemente atender às carências manifestadas não necessariamente seja externo, mas que na relação intersubjetiva é possível um “[...] ser-si-mesmo em um outro, o qual pode ser concebido como padrão elementar de todas as formas maduras de amor” (HONNETH, 2003, p. 168). Compreendemos, neste sentido, a alteridade como esse foro interior, esse si-mesmo como outro, que ao longo do processo de amadurecimento do sujeito, vai se constituindo em uma autorrelação. A qualidade dessa relação do sujeito com o si-mesmo depende das experiências primárias com um adulto referência. É a partir da qualidade dessa autorrelação que o sujeito pode vir a desenvolver uma confiança em si mesmo, o que, para Honneth (2003, p. 173), é “o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras atitudes de autorrespeito”.

Essa autoconfiança é compreendida como a capacidade da criança com o tempo e de um modo próprio de “tornar-se membro da sociedade - um membro ativo e criativo, sem perder sua espontaneidade pessoal nem desfazer-se daquele sentido de liberdade que, na boa saúde, vem de dentro do próprio indivíduo” (WINNICOTT, 2011, p. 40). Essa autorrelação positiva, que se alcança através das experiências de reconhecimento, não pode se traduzir apenas pela ausência de uma interdição ou coerção externa. Essa espontaneidade ou liberdade, segundo Honneth (2003, p. 273), “[...] significa ao mesmo tempo a falta de bloqueios internos, de inibições psíquicas e de angústias”, é uma confiança que oferece ao sujeito segurança “tanto na expressão das carências como na aplicação de suas capacidades”.

Percebemos a relevância da alteridade na teoria do reconhecimento de Axel Honneth para a constituição das intersubjetividades dos sujeitos, uma vez que a relação primária com um adulto referência estabelece um padrão que é reproduzido na relação interna do sujeito - com o si-mesmo, o que é compreendido por Honneth como a autorrelação. A qualidade dessa autorrelação do sujeito nos dá vestígios de como o sujeito virá a se colocar no mundo, visto que Honneth afirma: “[...] todas as relações amorosas são impelidas pela reminiscência inconsciente da vivência de fusão originária que marcou a mãe e o filho nos primeiros meses de vida” (HONNETH, 2003, p. 174). Assim, a experiência bem-sucedida de reconhecimento na simbiose materna estabelece um padrão que é inconscientemente repetido nas outras relações dos sujeitos. Quando a segurança da expressão das próprias carências faculta esse tipo de liberdade e espontaneidade, a presença do outro pode se tornar uma “[...] agradável fonte de curiosidade; e essa curiosidade contribui para o desenvolvimento de atitudes saudáveis de amizade, amor e, mais tarde, participação política.” (NUSSBAUM, 2015, p. 99). Evidenciamos, portanto, a importância de compreender as experiências constitutivas dos sujeitos, uma vez que elas estão diretamente conectadas com a forma que os sujeitos são capazes de ocupar um lugar no mundo.

Quando a relação mãe-bebê não apresenta as características das relações bem-sucedidas que abordamos, ocorre o que Winnicott (2020) chama de fracasso ambiental. Quando sistematicamente não há adaptação ativa dos cuidados ambientais oferecidos à necessidade do bebê, ou seja, quando regularmente os cuidados prestados pelo adulto não atendem suficientemente bem às necessidades do bebê, o autor afirma que se pode ter um fracasso de integração ou a

desintegração após experiências de integração (WINNICOTT, 2020). A desintegração é compreendida como uma experiência insuportável para a criança: “É uma das ansiedades mais básicas e inimagináveis da infância” (WINNICOTT, 2020, p. 17). Vale a ressalva do psicanalista de que esses cuidados ambientais prestados pelos adultos podem se caracterizar por coisas bem simples, aqueles que uma mãe suficientemente boa poderia oferecer. Ainda assim, Winnicott afirma que esses cuidados são de vital importância para a constituição dos sujeitos de modo que “são questões que têm a ver com a constituição dos alicerces da saúde mental” (WINNICOTT, 2020, p. 19).

Essas falhas ambientais mencionadas por Winnicott podem afetar mais ou menos a constituição de si do sujeito dependendo do nível de dependência que a criança se encontra, da intensidade e da regularidade da privação. Segundo o autor, quando essa falha ambiental acontece quando os bebês ainda são dependentes, pode-se considerar dois cenários distintos. No melhor dos casos, o sujeito “carregará enterrada dentro de si a memória de um desastre que aconteceu ao self e muito tempo e muita energia serão despendidos para colocar ordem na vida, de modo que essa dor não seja sentida de novo” (WINNICOTT, 2020, p. 75). O outro cenário ainda mais dramático suposto pelo autor como consequência de uma falha ambiental na fase da dependência se caracteriza da seguinte forma:

No pior dos casos, o desenvolvimento da criança como pessoa é distorcido permanentemente, com o propósito de deformar a personalidade e desfigurar o caráter. Surgem sintomas que quase sempre são vistos como malcriação, e a criança sofre nas mãos de quem acredita que punições e educação corretiva podem curar o que na verdade são indícios profundos de uma falha ambiental. Ou, então, a criança pode ficar tão perturbada que é diagnosticada como portadora de uma doença mental e recebe tratamento para uma anomalia que poderia ter sido evitada (WINNICOTT, 2020, p. 75).

Quando sistematicamente esses cuidados ambientais oferecidos por um adulto referência não são suficientemente bons, a experiência do bebê é de denegação de reconhecimento. Quando essa experiência é por sua vez cotidiana, um padrão relacional violento é normalizado, Honneth (2020) afirma que se abre uma lacuna psíquica nos sujeitos e há um esquecimento do reconhecimento, de modo que nos falta “o sentimento de vínculo que seria exigido para que também fôssemos afetados por aqueles que percebemos” (HONNETH, 2020, p. 68). Winnicott (1975) compreende essa lacuna psíquica como uma ruptura na continuidade do ser, de modo que a partir dessa experiência traumática “as defesas primitivas agora se organizaram contra a repetição da 'ansiedade impensável' ou

contra o retorno do agudo estado confusional próprio da desintegração da estrutura nascente do ego” (WINNICOTT, 1975, p. 135).

A partir da falta de adaptação ativa na relação mãe-bebê, esse esquecimento de reconhecimento vai estabelecendo um padrão de relação intersubjetiva pautado na insensibilidade que afeta como consequência a relação da criança com o outro em si mesmo. Esse cenário influencia na construção de confiança nessa relação com o adulto referência e, conseqüentemente, na própria autoconfiança do sujeito. Comprometer a construção da confiança nessa relação primária tem conseqüências desastrosas para a constituição de si.

O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança. Pode ser visto como sagrado para o indivíduo, porque é aí que este experimenta o viver criativo (WINNICOTT, 1975, p. 163).

Desse modo, o esquecimento de reconhecimento afeta a condição do sujeito de experienciar o espaço potencial de forma espontânea e criativa. O autor associa esse viver criativo do espaço potencial com a experiência de intenso prazer do brincar. Portanto, a criança cuja experiência é de privação “é notoriamente inquieta e incapaz de brincar, apresentando um empobrecimento da capacidade de experiência no campo cultural” (WINNICOTT, 1975, p. 161). Essa lacuna psíquica pode chegar a contextos patológicos extremos que acabam por bloquear “a própria capacidade de crítica e de vivência de sentimentos que respondem a esses contextos, tais como indignação e humilhação” (CAMPELLO, 2017, p. 122). Ou seja, o sujeito é desrespeitado na sua dependência constitutiva de reconhecimento intersubjetivo a tal ponto que não chega a propriamente sentir as reações emocionais negativas como a vergonha ou a ira e, conseqüentemente, não se engaja em lutas por reconhecimento, tanto na esfera pública quanto privada. Assim, desenvolve-se uma tendência de esquecer os vínculos e o engajamento afetivo, relacionando-se com outros sujeitos “como uma totalidade de objetos meramente observáveis em que faltam todos os impulsos ou sensações físicas” (HONNETH, 2020, p. 68).

Esse esquecimento do reconhecimento, portanto, para Honneth, é compreendido como reificação, que contempla “deixar de dar atenção ao fato de que, na efetuação do conhecimento, o próprio ato de conhecer é tributário de um reconhecimento prévio” (HONNETH, 2020, p. 68). Uma vez que o reconhecimento é pré-condição inegociável para que o sujeito desenvolva uma autorrelação positiva, que confira a ele condições de possibilidade de experienciar uma autorrealização, o

esquecimento do reconhecimento leva o sujeito a uma reificação dessa própria relação com o outro interno, de forma que “surge espaço para formas de autorrelação que podem ser descritas como “reificações” de si mesmo; pois os próprios desejos e sentimentos são experimentados, nesse caso, na qualidade de objetos reificados que podem ser passivamente observados ou ativamente produzidos” (HONNETH, 2020, p. 88).

Considerando esse contexto, parece-nos que o menino que deseja morrer no referido conto de Mia Couto carece, na verdade, de experiências bem sucedidas de reconhecimento. A relação que a criança do conto estabelece com os adultos na família nuclear, não condiz com as experiências bem-sucedidas de reconhecimento intersubjetivo apresentadas, em vez disso, identificamos traços de esquecimento de reconhecimento. Não nos parece ter-lhe sido assegurado as condições necessárias para que o menino desenvolvesse algumas das virtudes que mencionamos - para Winnicott, o senso de liberdade e de espontaneidade; para Honneth, a tranquila expressão das carências e a confiança nas próprias capacidades; para Nussbaum, a curiosidade frente à alteridade.

Uma vez que as virtudes mencionadas são construídas a partir da relação intersubjetiva, nos parece que as interações estabelecidas tanto com a mãe quanto com o pai carecem de condições de possibilidade que permitam o desenvolvimento de tais virtudes. Frente ao cortejo fúnebre e ao desejo de morte do menino, a mãe se surpreende e logo expressa sua repreensão:

- Mãe: eu também quero ir numa caixa daquelas.
- A alma da mãe estremeceu na mão do miúdo. O menino sentiu esse arrepio, como uma descarga da alma na corrente do corpo. A mãe puxou-o pelo braço e repreendeu-o:
- Nunca mais digas isso - um esticão a enfatizar cada palavra.
- Porquê, mãe? Eu só queria ir a enterrar como aquele morto – respondeu o menino.
- Estás a ver? Disseste outra vez – repreendeu a mãe.
- Ele sentiu a angústia na sua mãe já vertida em lágrimas. Calou-se, guardado em si.

É possível perceber nesse diálogo uma rejeição das carências da criança, nesse caso representadas pela sua vontade de morrer, e uma atitude autoritária da progenitora. Compreendemos a surpresa da mãe ao escutar uma fala como a do menino, ainda assim, identificamos uma ilusão por parte do adulto de que a mera ordem de que esse desejo nunca mais seja expressado represente a extinção do desejo. Parece-nos que, ao colocar-se em relação dessa forma, a mãe manifeste as marcas do esquecimento de reconhecimento que sofreu na sua constituição de si.

A mãe não apenas repreende o menino, mas, ainda angustiada, expressa seu sentimento em forma de lágrimas, as quais são inevitavelmente percebidas pela criança. Como consequência, o menino se cala, percebendo a repercussão de sua fala para os adultos. Essa passagem leva-nos ao questionamento: O que será que o menino conclui e aprende em interações como esta? Imaginamos que a criança conclua que certos assuntos e vontades precisam ficar guardadas para si e que expressá-las livremente aos pais têm consequências talvez indesejáveis para a criança.

Percebendo a reação dos adultos frente a essa vontade de morte, a criança ao receber a tentativa de conversa com o pai na mesma noite, já ajusta a manifestação de seu desejo. Diz ao pai:

- Eu já não quero ser criança – explicou o menino.
- Como assim? – perguntou o pai.
- Quero envelhecer rapidamente, pai. Ficar mais velho do que tu.

O pai, que segundo o narrador “nunca lhe dirigira um pensamento” e que começou a conversa com o menino “por uma tosse solene anunciando a seriedade do assunto”, recebe seus anseios com uma tentativa de compreensão. Afinal, o homem pergunta: “Como assim?” Apesar dessa tentativa, logo passa a dizer para a criança como ela deveria enxergar a vida, ignorando os possíveis pressupostos que levaram o menino a concluir que o melhor para ele seria mesmo ou morrer ou crescer logo. O pai diz: “- *Meu filho, tens que gostar de viver. Deus deu-nos esse milagre. Faz de conta que a vida é uma prenda*”. Chama-nos atenção a escolha de termos de Mia Couto, uma vez que o pai não compartilha sua própria visão de mundo, a qual poderia considerar a vida uma dádiva, como se emprestando ao menino as próprias lentes para ver a realidade, compartilhando o que ele mesmo, o adulto, vê de magnífico e milagroso na vida. Não. Diz ao filho como o menino deve se sentir perante a vida - *tens que gostar* - e, além disso, orienta o filho a *fazer de conta* que a vida é uma benção. Percebemos a partir desse diálogo que a relação pai-criança, longe de buscar um resquício de autenticidade, carrega também traços de autoritarismo e talvez seja pautada em modulação de comportamentos, determinando como a criança deve encarar a vida - se assim não conseguir, que faça de conta, portanto.

Ambos os pais, de maneiras diferentes, não puderam oferecer ao menino condições de possibilidade de escuta de qualidade para que então pudessem

estabelecer relações que vislumbrassem alguma autenticidade. Para tal, seria necessário que na primeira infância do menino, no estabelecimento simbiose mãe-bebê e na quebra dessa díade, a relação oferecesse condições de possibilidade de desenvolvimento da confiabilidade intersubjetiva, que se representa pela certeza de que as próprias demandas e carências serão atendidas, tanto pelo outro da relação, quanto pelo outro de si mesmo. Percebemos pelos trechos destacados do conto que tampouco a mãe quanto o pai conseguiram estabelecer um ambiente que sustentasse e acolhesse a autenticidade da criança, evidenciando assim uma experiência de esquecimento de reconhecimento.

O mesmo não pode ser dito sobre a relação estabelecida entre a criança e o avô. O narrador afirma: “o menino permanecia em desistência de tudo. Sem nenhum portanto nem consequência. Até que certa vez decidiu visitar o avô. Ele certamente o escutaria com mais paciência.” O avô recebe o desejo de morrer do menino como previsto, com mais paciência e responde aos seus questionamentos sobre as condições necessárias para tal:

- Avô, o que é preciso para se ser morto?
- É necessário ficar nu como um búzio – respondeu o avô.
- Mas eu estou nuzinho tantas vezes...
- Tem que se ser leve como a lua – respondeu então o avô.
- Mas eu já sou levezinho como a ave penugenta.
- É preciso mais: é preciso ficar-se escuro na escuridão – respondeu o avô.
- Mas eu já sou muito escurinho. Escuro como sou, nem de noite me distingo do pirilampo avariado.

Identificamos na interação entre esses dois sujeitos um desassombro em relação ao questionamento encetado pela criança e um acolhimento das dúvidas do menino. O avô responde aos seus questionamentos e encontra uma solução para o impasse, propondo ao menino uma alternativa para efetivar seu desejo de morte:

- Então o avô propôs-lhe um negócio. As leis do tempo fariam prever que ele fosse retirado primeiro da vida. Pois elealaria com Deus e requereria mui respeitosamente que se procedesse a uma troca: que o miúdo falecesse no lugar do avô.
- A sério, avô? Vais pedir isso por mim? - perguntou então o menino.
- Juro, meu filho. Eu amo demais viver. Vou pedir a Deus.

A alternativa oferecida pelo velho homem de certa forma garante que o menino não venha a efetivar seu desejo por conta de sua própria ação, tirando a própria vida. Convida o menino para que este espere a vida transcorrer o seu curso e a morte do avô se aproximar.

3.3 Brincar e reconhecimento intersubjetivo

O menino não esperava que uma terceira alternativa ao seu impasse se apresentasse através da relação com a figura do avô. Nos encontros para monitorar o estado de saúde do homem, o avô pacientemente reafirma o combinado referente a troca das mortes com Deus e aconselha o menino:

Ele que, entretanto, fosse menino, distraíndo-se nas brincadeiras. E contou-lhe os lugares secretos da sua infância, mostrou-lhe as grutas junto ao rio, perseguiram borboletas, adivinharam pegadas de bichos. O menino, sem saber, iniciava-se nos amplos territórios da infância. Na companhia do avô, o moço acriançava-se, convertido em menino. E assim foi sendo (COUTO, 2013, p. 131).

O avô, aproveitando o tempo conferido por esse combinado estabelecido com a criança, vai aos poucos oferecendo condições de possibilidade para que a infância do menino pudesse de fato ser experienciada. Recorremos a Skliar (2021, p. 12) para retomar que compreendemos a infância não como particular a uma faixa etária da vida, mas como essa capacidade de potência criativa, “la sensación de estar en un instante en que nada pueda ser pensado como tardío”⁵. É possível perceber a importância do parceiro de relação que assegura a possibilidade de que a criança venha a se constituir um ator social, para o qual, “o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (SARMENTO, 2004, p. 10).

O brincar se apresenta na relação com o avô como possibilidade de encontro entre o menino e a criança eterna desse adulto. Essas reflexões vão ao encontro dos escritos de Winnicott (1975) que analisam em profundidade a relação entre a constituição da subjetividade dos sujeitos e o brincar. O autor propõe a existência de um espaço potencial entre mãe e bebê, diferenciando-o do mundo interno da criança e da realidade externa. Chama esse espaço de *playground*, justamente porque considera esse o espaço no qual começa a brincadeira. Segundo Winnicott, com o tempo e uma maternagem suficientemente boa, a criança desenvolve uma confiança na relação com a mãe e vai avançando em alguns estágios psíquicos relacionados ao brincar. O autor considera o brincar como uma experiência que é sempre “uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (WINNICOTT, 1975, p. 84).

⁵ “A disponibilidade de se surpreender, isto é, de se entregar ao tempo de espanto fora da monotonia habitual do trabalho e do esforço exaustivo, parece ser a descrição mais completa da infância: a sensação de estar em um momento em que nada pode ser pensado como tarde” (tradução nossa).

As brincadeiras, dessa forma, representam um hábito do ser humano, ao passo que Benjamin (2002, p. 102) traduz o brincar como:

[...] a transformação da experiência mais comvente em hábito. Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Como dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo dos versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final em um restinho da brincadeira. Formas petrificadas & irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos. E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca no máximo quando é pedante ao máximo. Acontece apenas que ele não se lembrará de suas brincadeiras; somente para ele uma obra como essa permanecerá muda. Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?

Além disso, o brincar não é somente esse hábito de uma determinada faixa etária da vida humana, constitui um fazer na vida dos sujeitos independente da idade. Winnicott (1975, p. 86) também apontou para essa característica do brincar na vida adulta: “Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais”. Desse modo, o brincar representa essa liberdade de criação na vida adulta: “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (WINNICOTT, 1975, p. 89).

Para Winnicott (1973), o brincar demanda a construção de uma relação de confiabilidade nesse espaço potencial, primeiramente com a figura da mãe ou do adulto referência e, considerando a ampliação das relações, com os outros sujeitos do seu convívio. Depois de muito pesquisar as relações mãe-bebê e os fenômenos transicionais, Winnicott (1975) anunciou sua tese sobre o brincar no âmbito específico da relação entre terapeuta e paciente, seja esse adulto ou criança.

A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é (WINNICOTT, 1973, p. 65).

Assim, o brincar seria, a partir desse ato de confiabilidade que o sujeito exerce, uma espécie de suspensão do tempo externo, adentrando nele mesmo para reencontrar o que há de mais íntimo e escondido. A partir desse mergulho em si mesmo, na imagem de Benjamin, o sujeito poderia encontrar no tempo da criança

eterna seus desejos e aprendizagens, aquilo que há de mais íntimo, e poderia experimentar esse conteúdo, dar sentido a isso e torná-lo um novo hábito.

Parece-nos que é possível aproximarmos essa reconstrução da confiança mencionada por Winnicott na relação intersubjetiva entre paciente e terapeuta ao que os sujeitos podem experimentar nas relações de reconhecimento intersubjetivas estudadas por Honneth (2003). Considerando o primado do reconhecimento, é preciso que ao sujeito seja oferecido um outro responsivo que lhe ofereça condições de possibilidade de, através do amor, do respeito e da solidariedade, sentir-se reconhecido e construir um nível de confiança na relação. A construção dessa confiabilidade vai permitindo ao sujeito, se assim desejar e conseguir, acessar o espaço potencial da relação, experienciando talvez de forma inédita o acolhimento das carências e a confiança nas próprias capacidades. Essa é a combinação que caracteriza a liberdade interna e espontaneidade, que por sua vez viabilizam o brincar. É através do reconhecimento dessa criança eterna de cada adulto e da reconstrução de suas experiências constitutivas relacionadas à autoconfiança, ao autorrespeito e à autoestima que o sujeito pode alcançar experiências de reconhecimento mais bem-sucedidas, ou seja, sua autorrealização.

Retomando a análise do conto, novamente salientamos a escolha não neutra dos termos a serem utilizados na narrativa. O narrador expressa que o menino, a partir das brincadeiras com o avô, iniciava-se nos territórios da infância, distinguindo novamente as noções de ser criança e de experienciar a infância. O autor descreve a criança utilizando o termo *moço* e, logo após, emprega também um verbo específico: *acriançar-se*. Parece-nos que o primeiro termo busca expressar a condição anterior do menino, na qual vivia como criança, sem experienciar a própria infância. Podia assimilar-se assim a um jovem, um moço, tamanha a negação de sua infância. Já o verbo *acriançar-se* parece-nos que expressa as consequências da experiência de reconhecimento intersubjetivo nas interações e brincadeiras entre as duas personagens. É na relação com o avô brincante que a criança, sem saber, identifica as condições de possibilidade de experiência da infância.

É através do brincar que o menino experiencia uma relação intersubjetiva que talvez apresente traços de confiabilidade de uma relação primária bem-sucedida. Sarmiento afirma que as crianças “ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias (entre o ócio e o negócio ou entre o lazer e o trabalho), não fazem

distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2003, p. 12).

Assim, a qualidade das relações intra e intergeracionais estabelecidas durante a infância são relevantes não só para que compreendamos melhor a infância, mas também porque lá encontramos os primeiros traços de constituição de subjetividade que nos orientam em nossas lutas por reconhecimento. Revisitar estas relações primeiras e primárias e as estratégias que fomos consolidando desde lá para a inserção nos demais grupos sociais é uma oportunidade para avaliarmos as relações de confiabilidade, respeito e estima que somos capazes de estabelecer. Esse processo de reconhecimento de si torna-se extremamente relevante, uma vez que, como mencionamos previamente, essas lutas por reconhecimento estabelecem um padrão que é inconscientemente repetido nas outras relações futuras dos sujeitos, inclusive naquelas que somos capazes de estabelecer com as crianças como docentes.

Até essa etapa da escrita, contamos com as luzes da narrativa de Mia Couto, **O rio das quatro luzes**, para auxiliar-nos na reflexão sobre experiências enriquecedoras nos encontros com a infância. Jogamos luzes também na perspectiva de reconhecimento intersubjetivo de Axel Honneth e as implicações de seus postulados para a constituição dos sujeitos. Além disso, abordamos as relações de reconhecimento na inserção dos sujeitos em outras esferas sociais, a partir do brincar e das experiências culturais. No capítulo seguinte, aproximamos essas reflexões da formação para a docência.

4 O reconhecimento de si e do outro na formação inicial de professores

Neste capítulo, viramos o foco das nossas luzes para as relações entre os escritos sobre reconhecimento intersubjetivo de Axel Honneth e a formação para a docência. Percebemos que os postulados sobre os processos de constituição de si e sobre como os sujeitos se colocam no mundo podem contribuir para pensarmos a formação humana dos sujeitos em um curso de Pedagogia. Continuando a reflexão sobre a referida narrativa de Mia Couto, o item 4.1 tece uma correlação entre a dimensão humana na formação de professores e as configurações imagéticas de docência. Em diálogo com pesquisadores da área de formação de professores, buscamos compreender como a identidade docente se articula frente às mudanças recentes nos discursos oficiais sobre educação e formação profissional.

Considerando os desafios abordados na construção da identidade docente, no item 4.2, discorreremos sobre o reconhecimento intersubjetivo e suas implicações na docência. Estabelecemos a relação entre os processos de reconhecimento de si e do outro e as condições dos professores de lidar com a complexidade da profissão nas lutas por reconhecimento no cotidiano. Por fim, no item 4.3, refletimos sobre o esquecimento de reconhecimento no ser e fazer docente e como essa violência se traduz na compreensão de si de professores. Discorreremos sobre as possíveis consequências dessa denegação da dimensão humana dos professores para como se colocam no mundo e em relação na profissão.

4.1 A formação humana e as configurações imagéticas de docência

O avô do referido conto que conduz nossas reflexões, percebendo a riqueza de experiência no cotidiano com o menino a partir de sua iniciação nos territórios da infância, decide conversar com os pais da criança. Diz ele: “A criança é como o amor, não se desempenha sozinha. Faltava aos pais serem filhos, tornarem-se miúdos com o miúdo. Faltava aceitarem despir a idade, desobedecerem ao tempo, esquivarem-se do corpo e do juízo.” Percebemos a sensibilidade da personagem ao comparar a experiência da infância com o amor que, de acordo com sua fala, demanda um outro, uma relação, para que possa se expressar e, portanto, ser reconhecido. O avô, assim, identifica a relevância das relações intergeracionais para

a infância e sinaliza que uma qualidade específica de relação é necessária, apontando para os pais a falta de algo na relação que estabeleciam com o filho.

Jung (1998, p. 175) escreve: “No adulto está oculta uma criança, uma criança eterna, algo ainda em formação e que jamais estará terminado, algo que precisará de cuidado permanente, de atenção e de educação”. A partir dessa imagem de Jung, compreendemos que esses pais precisavam acessar suas próprias experiências constitutivas. Precisavam de acesso a essa criança eterna, reconstruindo as experiências de reconhecimento intersubjetivo que vivenciaram durante suas trajetórias pessoais. É pelo acolhimento dessa criança viva e brincante - que por vezes se esconde e se recolhe no adulto - que esses pais poderiam avançar no reconhecimento de si e do outro em si-mesmo. É pelo reconhecimento e talvez pela autorrealização dessa criança eterna que os sujeitos terão melhores condições de possibilidade de estabelecerem relações com o si-mesmo pautadas na autoconfiança, no autorrespeito e na autoestima e de sofisticarem suas formas de se colocarem no mundo. Talvez assim possam não reproduzir a violência nas relações quando se depararem na sociedade com a frequente negação da infância - negação de crianças que transitam em uma determinada faixa etária e também dessa criança metafórica, eternamente viva em cada sujeito.

Portanto, esse “juntar miúdos com miúdo” pode ser compreendido através do acesso a nossa historicidade, resignificando as experiências de infância e jogando luz ao que nos aconteceu a partir dos pressupostos éticos da atualidade. Podemos compreender essa expressão também como o encontro com si mesmo, esse outro em si que permanentemente acolhe e atende a própria carência, viabilizando assim uma possibilidade de confiabilidade intersubjetiva. Essa expressão pode também representar o encontro do adulto com as crianças no contexto escolar. Somente através desse acolhimento de mim mesmo é que posso vir a estabelecer relações que vislumbrem a possibilidade de acolher esse outro à minha frente.

Esta perspectiva tem implicações diretas na formação de professores e diversos autores da área têm destacado a relevância da dimensão humana na formação docente (NÓVOA, 2009, MEIRIEU, 2002, CARDOSO, 2013). Nóvoa em uma série de seus escritos salienta a importância do aspecto pessoal e humano na formação de professores a partir de sua teoria da personalidade. Segundo o autor:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e

que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (NÓVOA, 2009, p. 6).

Esse trabalho de autorreflexão e autoanálise sugerido pelo autor é um convite para que investiguemos a constituição de nossa subjetividade e nossa identidade de forma crítica, reconhecendo a historicidade na humanidade do professor. Nóvoa ainda recomenda que se transforme a autorreflexão e a autoanálise um hábito, uma vez que essas ações “são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (NÓVOA, 2009, p. 7).

Faz-se necessário, portanto, observarmos o que a área da formação de professores vem produzindo sobre a constituição da subjetividade e das identidades docentes. Neste aspecto, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) esclarecem o que podemos compreender por identidade docente:

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 48).

Essas representações sociais relacionadas ao modo de ser e agir de professores são também analisadas por Cardoso (2013). Considerando a construção das identidades sociais e profissionais na formação docente, o autor reflete sobre a (re)elaboração das identidades sociais para o outro e para si. Além disso, Cardoso (2013) ressalta também a tensão existente entre esses processos relacionais e biográficos na constituição da subjetividade.

A tensão que permeia a constituição das identidades docentes tem implicações diretas no cotidiano dos professores. Lawn (2001) sinaliza para uma manipulação das identidades docentes com fins específicos e critica a fabricação destas fomentada a partir de uma lógica empresarial pautada na competição. Nessa perspectiva, os discursos compartilhados acerca da identidade docente promovem uma imagem a ser alcançada de professores “disciplinados, obedientes, motivados, responsáveis e sociais” (LAWN, 2001, p. 129). Essa contradição na imagem de professor, sustentada por uma expectativa de disciplina, obediência e motivação na docência enquanto sobrecarrega os professores com demandas cada vez mais

impertinentes do ensino baseado em competências, minimiza a complexidade da constituição das identidades dos sujeitos. “O atributo principal deste modelo é o desempenho e a recompensa” (LAWN, 2001, P. 129). Uma vez que a identidade não é dada, mas sim configurada nas lutas por reconhecimento estudadas por Honneth, “a identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial” (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005, p.47). Nessa perspectiva, a intenção clara é a modulação do ser e fazer do professor, em um projeto de educação a partir de uma docência de resultados (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005).

Nessa lógica da competição, as necessidades básicas dos sujeitos enquanto professores tendem a não ser atendidas. Necessidades como por exemplo descanso, condições ambientais adequadas para desempenhar a docência, remuneração condizente com a profissão, carga de trabalho adequada para uma boa realização de sua atividade, entre inúmeras outras. Nesse sucateamento da docência, identificamos que, em certos aspectos, não reconhecemos os direitos básicos dos sujeitos enquanto professores. Honneth (2003), refletindo sobre as lutas por reconhecimento, escreve que se reconhecer como pessoa de direito significa encontrar reconhecimento jurídico “não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso” (HONNETH, 2003, p. 193). Aproximando das reflexões sobre identidade docente que tecemos acima, um caminho possível para o exercício do respeito na profissão diz respeito às condições concretas de trabalho e à coerência ético-estético entre suas virtudes e seu testemunho nas relações pedagógicas.

A racionalidade instrumental, descrita pelos filósofos críticos, aparece de forma muito proeminente nos discursos da formação de professores a partir da discussão do ensino por competências. O Parecer CNE/CP 009/2001 propõe uma revisão profunda do currículo de cursos de formação de professores, considerando a noção de competências como nucleares dessa transformação:

A constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências (BRASIL, 2001, p. 32).

Esse entendimento instrumental sobre os conhecimentos, necessariamente atrelado a um saber-fazer, não só compromete a formação humana das crianças e adolescentes nas escolas, mas afeta diretamente a formação de professores. Inequivocamente fomenta uma imagem do professor competente, e acrescentaríamos autorrealizado, capaz de lidar com as inúmeras demandas do cenário escolar atual. Ourique (2014), discorrendo sobre as imagens que orientam as identidades docentes na atualidade, sinaliza que, a partir de uma compreensão opaca da docência, podemos encontrar as imagens socializadas do professor competente e do professor miserável, como dois lados da mesma moeda. Nessa racionalidade instrumental que orienta a linguagem das competências “os dispositivos instrumentais da razão nublaram o aspecto de devir que a formação carrega, impondo-lhe um caráter técnico-intervencionista que cega para as relações possíveis com o campo cultural, no qual os conhecimentos adquirem sentido”, afirma Ourique (2014, p. 493). Nesse viés, uma compreensão deturpada de formação subjaz a prática pedagógica, a qual ignora a formação do sujeito crítico.

Refletindo sobre formação e aprendizagem, Bouffleur (2007) compreende a ação pedagógica como um “fazer auto-fundante”. O autor critica a pedagogia que se orienta pela tradição metafísica e seu pressuposto de objetividade do mundo, que confere ao professor o papel de iluminar a vida do aluno, auxiliando o sujeito a transitar das sombras para a luz. Bouffleur critica também essa pedagogia moderna orientada pela linguagem das competências que busca produzir sujeitos com habilidades e características específicas, a partir de um viés instrumentalista no qual a razão e o pensar operam com que de forma desconectada do sujeito histórico

Essa linguagem das competências passou a figurar também nas orientações para cursos de licenciaturas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (BRASIL, 2002) se alinham com os pressupostos de ensino para aquisição de competências, de modo que os estudante nos cursos de Pedagogia passam a ser formados para atender as expectativas de uma educação orientada por essa racionalidade instrumental. Nesse viés formativo, fica subjacente uma aprendizagem de saber-fazer voltada para atender as necessidades do mercado. Oliveira Fagundes e Trevisan (2014) alertam para o pressuposto de saber-fazer que subjaz essa linguagem das competências afirmando que o que está posto nessa perspectiva “diz respeito a reforçar, exclusivamente, a imagem ideal do homo faber e, logo, reduzir a complexidade da

natureza humana a um único aspecto” (OLIVEIRA FAGUNDES e TREVISAN, 2014, p. 112). Assim, essas expectativas de formação em uma perspectiva das competências acaba se caracterizando como o horizonte formativo distorcido de diversos licenciandos em um curso de Pedagogia.

Refletindo sobre o impacto que essas modificações têm no cotidiano dos professores, Hypolito e Grishcke (2013) afirmam:

Estudos mais recentes sobre trabalho docente demonstram que este está submetido a formas de controle e de intensificação, articuladas por modelos de organização escolar gerencial-pós-fordistas, as quais além de precarizarem e afetarem as condições físicas do trabalho, afetam igualmente aspectos emocionais e afetivos do professorado (HYPOLITO e GRISHCKE, 2014, p. 519).

Essas transformações recentes afetam diretamente a expectativa sobre o ser e fazer de professores, o que inadvertidamente influencia as suas identidades docentes. Adorno (1995) criticou essa forma educação como uma mera modelagem de pessoas a partir de seu exterior, visto que para o filósofo a formação humana para a emancipação “consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 182).

Considerando os interesses empresariais e burocráticos dos discursos educacionais que buscam limitar a complexidade da subjetividade e identidade docente, a denegação de reconhecimento de direitos torna-se um desafio para a docência. Nesse cenário, oferecer condições de possibilidade de formação humana em curso de Pedagogia torna-se um ato de resistência a essa barbarização da educação. Considerar a construção da identidade docente em uma perspectiva crítica sobre o ser e fazer de professores na atualidade é ainda mais relevante quando compreendemos que a formação dos sujeitos se dá no campo cultural, de modo que a universidade é um dos ciclos-formativos dos sujeitos. Arroyo (2014) alerta que se esse pressuposto da formação cultural “não estiver no horizonte docente e se não forem compreendidos seus processos, a especificidade das aprendizagens escolares será tratada sem profissionalismo” (ARROYO, 2014, p. 250).

4.2 Reconhecimento intersubjetivo nos contextos formativos de professores

Ao aproximar os escritos sobre reconhecimento intersubjetivo de Axel Honneth dos contextos formativos, percebemos a pertinência de suas reflexões para pensarmos a dimensão humana na formação de professores. Palmer (2012) propõe a impossibilidade de dissociar a dimensão humana do sujeito de sua atuação pedagógica e afirma que é preciso reconhecer o professor como um ser integral - social, histórico, político e de direitos. O autor afirma que se reduzirmos o exercício da docência “ao intelecto, ele se tornará uma abstração fria; reduza-o a emoções e ele se tornará algo narcisista; reduza-o ao aspecto espiritual e ele perderá sua ligação com o mundo” (PALMER, 2012, p. 20). Assim, compreendemos que o reconhecimento intersubjetivo na formação para a docência pode nos auxiliar a avançar nos processos de formação humana.

Conforme apontamos a partir dos escritos de Honneth (2003), a constituição da subjetividade se dá em uma ampliação das esferas de reconhecimento, a partir das relações primárias, para as relações jurídicas, alcançando as relações de estima em sociedade. Desse modo, amor, respeito e solidariedade, virtudes relacionadas às esferas de reconhecimento das relações sociais, se caracterizam como experiências também relevantes na formação para a docência.

Para Honneth (2003), o amor e as relações primárias são a base a partir da qual o sujeito pode vir a desenvolver a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima. Esses aspectos estão diretamente relacionados com a formação de professores para a docência, visto que “ensinar relaciona-se com o amor, porque envolve confiança e respeito, e porque, no seu melhor, depende dos relacionamentos próximos e especiais existentes entre alunos e professores” (DAY, 2004, p. 43). Adorno (1995), apesar do receio em relação à compreensão equivocada de sua manifestação, também concorda que para almejar uma formação humana é necessário que haja amor, enquanto Nussbaum associa o amor a um traço dos cidadãos de democracias mais saudáveis: “Todas as emoções essenciais que sustentam uma sociedade decente têm suas raízes no amor, ou são formas de amor” (NUSSBAUM, 2013, p.15).

É importante ressaltar que não carregamos uma perspectiva romântica que pode desconsiderar as nuances e complexidades da profissão ao aproximar o amor da formação para a docência. Compreendemos que até mesmo o amor e a

formação humana podem servir como um parâmetro instrumental para avaliar o desempenho dos professores, tornando-se mais uma das demandas lançadas para atender interesses de um empregador. Ainda assim, uma vez que os docentes estabelecem relações primárias de reconhecimento intersubjetivo nas instituições escolares, há a implicação de confiança e afeto, o que inevitavelmente se relaciona com a esfera amorosa (AREND, 2015).

Honneth (2003) afirma que uma experiência de amor suficientemente boa na constituição do sujeito forma um estado interno “da experiência de estar completamente satisfeito, de uma maneira tão incisiva que mantém aceso, as costas dos sujeitos e durante toda sua vida, o desejo de estar fundido com uma outra pessoa” (HONNETH 2003, p. 174). Assim, é necessário que na formação de professores consideremos as experiências afetivas originárias dos sujeitos e que possamos, considerando a historicidade de cada licenciando, assegurar condições de possibilidade de que os sujeitos acessem essas experiências e possam significá-las à luz da racionalidade docente na atualidade. Caso contrário, poderemos estar perpetuando a violência e as marcas de esquecimento de reconhecimento nas imagens de docência.

Um outro traço que indica processos de reconhecimento de si e do outro bons o suficiente é a experiência da solidariedade. Para Honneth (2020), uma postura de reconhecimento se caracteriza como uma postura zelosa, uma forma solidária de colocar-se no mundo. Nesse contexto, os sujeitos partem de uma certeza amadurecida de que a própria carência e fragilidade podem ser acolhidas por um outro em si-mesmo solidário. Nussbaum (2015, p. 30), discorrendo sobre as carências e fragilidades humana, afirma que o choque interior é “a estranha combinação, nos seres humanos, de capacidade e impotência; nossa relação problemática com a impotência, a mortalidade e a finitude; nosso desejo permanente de transcender condições que, para qualquer ser inteligente, são dolorosas de aceitar.” A autora destaca esse reconhecimento das próprias carências e fragilidades e aponta a aceitação dessa combinação de capacidade e impotência nos seres humanos como um dos traços dos cidadãos de democracias mais saudáveis. Nussbaum (2015) sugere que para formar cidadãos para uma democracia mais saudável, seria necessária uma formação que reconhecesse o papel das humanidades e que considerasse:

[...] posturas com relação a fragilidade e a impotência humanas que sugerem que a fragilidade não é algo vergonhoso e que precisar dos outros não significa ser fraco; ensinar as crianças a não ter vergonha da carência e da incompletude mas que as percebam como oportunidade de cooperação e reciprocidade (NUSSBAUM, 2015, p. 45).

Assim, a partir dessa confiança amadurecida em relação à capacidade e impotência, talvez seja possível ao sujeito construir uma postura de reconhecimento, caracterizada por Honneth (2003) pelas virtudes do amor, do respeito e da solidariedade. Nesse cenário, seria possível, através do reconhecimento mútuo entre os sujeitos, se alcançar um nível de autoestima.

A estima social dos professores poderia ser compreendida por experiências de reconhecimento intersubjetivo nas relações primárias, a partir do acolhimento de suas carências e o reconhecimento de suas capacidades e realizações. Na ampliação das esferas sociais do sujeito, essa forma de reconhecimento mútuo “está ligada também a pressuposição de um contexto de vida social cujos membros constituem uma comunidade de valores mediante a orientação por concepções de objetivos comuns” (HONNETH, 2003, p. 200). Esse tipo de experiência de reconhecimento através da estima social, segundo Honneth (2003, p. 209), leva os sujeitos a compreenderem-se como membro de um grupo social, cujas formas de interação assumem:

[...] o caráter de relações solidárias, porque todo membro se sabe estimado por todos os outros na mesma medida; pois por "solidariedade" pode se entender, numa primeira aproximação, uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica.

Essa solidariedade na docência é perceptível no reconhecimento do ser e fazer pedagógico dos professores, nas relações de reconhecimento mútuo estabelecidas entre os sujeitos, mas também e, talvez especialmente, na “experiência da resistência comum contra a repressão política.” (HONNETH, 2003, p. 209). A denegação de reconhecimento de direitos, intimamente conectada à denegação de reconhecimento de estima social, também se mostra relevante para a compreensão dessa comunidade de valores das quais os professores fazem parte.

Esse cenário nos leva a alguns questionamentos: Como seria possível pensar em uma subjetividade suficientemente bem constituída, que, a partir das lutas por reconhecimento estabelecidas nas três esferas propostas por Honneth, pudesse experienciar de forma autêntica algum nível de autorrealização? É possível considerarmos esse aspecto da autorrealização quando estamos travando lutas por

reconhecimento contra políticas educacionais que visam reificar a subjetividade docente? Em que medida o esquecimento de reconhecimento de direitos da profissão impacta a constituição da subjetividade docente e as lutas por reconhecimento que esse professor encontra nas relações que estabelece?

Compreendemos que a subjetividade do professor está relacionada a inúmeras questões. Retomamos a metáfora da criança eterna de Jung (1998) para salientar que as diferentes possibilidades de *ser* do professor estão também intimamente conectadas ao reconhecimento e à autorrealização dessa criança eterna de cada adulto. Ou seja, as experiências constitutivas do sujeito e os processos de significação destas que este já engendrou indicam muito do que esse professor em formação inicial é e será capaz de ser e fazer frente aos desafios do cotidiano - como esse sujeito ocupa seu lugar no mundo.

Essas reflexões vão ao encontro dos escritos de Meirieu (2002). O autor, ao refletir sobre a relação pedagógica, a descreve como o que:

[...] emerge quando os sujeitos em questão vão além da gestão mais ou menos eficaz de seus afetos para chegar a uma aventura recíproca, a um reconhecimento incondicional do outro, à disponibilidade ao seu chamado e à partilha do humano naquilo que há de mais exigente e libertário ao mesmo tempo (MEIRIEU, 2002, p. 73).

Não pretendemos com essa reflexão adotar uma lógica reducionista, que desconsidera os inúmeros desafios enfrentados no ser e fazer de professores na atualidade. Em vez disso, uma vez que “o próprio ato de conhecer é tributário de um reconhecimento prévio” (HONNETH, 2020, p. 69), compreendemos que justamente os processos de reconhecimento de si é que contribuem para que o professor possa vir a lidar com a complexidade da profissão com melhores condições de possibilidade para sustentar as virtudes propostas por Honneth - autoconfiança, autorrespeito e autoestima - nas suas lutas por reconhecimento no cotidiano.

Ostetto (2007, p. 202) destaca “[...] a importância de o professor, na sua formação, reencontrar-se com sua criança, pois, como acolher o outro fora de si, se não acolhe o outro interno?” Considerando essa necessidade, Nörnberg e Ourique (2018), apontam que na formação inicial de professores “é preciso permeabilizar as práticas formativas, organizando situações que deixam ver e, ao mesmo tempo, tensionam os diferentes sistemas de crenças e de valores, de práticas culturais, de formas e de atitudes relacionais dos acadêmicos que frequentam o espaço universitário” (NÖRNBEG e OURIQUE, 2018, p. 357).

Ao abordar crenças deturpadas em relação à docência, Adorno (1995), compreende-as como tabus:

Utilizo o conceito de tabu de um modo relativamente rigoroso, no sentido da sedimentação coletiva de representações que em grande parte perderam sua base real, conservando-se porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais (ADORNO, 1995, p. 98).

Assim, as crenças deturpadas sobre docência se caracterizam como essas teias inconscientes aos sujeitos que determinam as imagens compartilhadas de professores e ainda são reforçadas pela coletividade como forças reais, de modo que a compreensão do que é “ser professor” acaba sendo uma construção cultural.

Nesse sentido, percebemos a pertinência das reflexões sobre a dimensão humana na formação de professores. Day (2004) aponta um viés específico de investimento nos professores como um reconhecimento “de suas necessidades primárias de autorrealização, satisfação no trabalho, de se sentirem valorizados, proporcionando tempo e espaço para permitir a criação, a recriação, e a manutenção da paixão pelo ensino” (DAY, 2004, p. 24).

Essas reflexões aproximam a experiência criativa da compreensão de Winnicott (1975) sobre a experiência cultural e o brincar:

O lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto). O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira (WINNICOTT, 1975, p. 159).

Nussbaum (2015) também ressalta a relevância do brincar através da cultura e da imaginação narrativa para o reconhecimento de si e do outro. Segundo a autora, o sujeito é convidado a avançar no reconhecimento de si e do outro através de educação planejada considerando as artes e as humanidades. Ou seja, uma vez que compreendemos que o brincar se expressa na fase adulta através das experiências culturais, as artes e as humanidades são um horizonte de possibilidade para que se avance nos processos de reconhecimento de si, em experiências de solidariedade.

Portanto, a abordagem de formação humana dessa pesquisa não remonta a uma atividade instrumental ou, como referido por Nussbaum (2015), uma “perspectiva empresarial”, na qual o investimento educacional nos professores é realizado visando apenas uma melhora na performance dos estudantes. A autora em colaboração com o filósofo Amartya Sen vem há mais de 20 anos investigando

uma perspectiva do desenvolvimento humano e ambos elaboraram a teoria das capacidades⁶. A autora percebeu que índices de desenvolvimento econômico favoráveis registrados pelos países, como por exemplo o Produto Interno Bruto (PIB), não representavam uma diminuição nas desigualdades sociais e uma possível emancipação dos cidadãos. Em suas obras, Nussbaum (2012, 2015) analisa essa temática e propõe duas questões centrais para compreender o desenvolvimento humano: O que cada pessoa é capaz de ser e fazer? Quais são as reais oportunidades que estão disponíveis a cada um? As repercussões dessa perspectiva de desenvolvimento humano tem influenciado as decisões políticas globais no que tange a diminuição das desigualdades e a valorização dos direitos humanos.

Considerando a complexidade da formação humana para a docência, Day (2004) convida o professor ao reconhecimento de si como um ser integral, olhando atentamente para as próprias emoções, para a sua identidade como professor, a fim de compreender como esse compromisso docente vem conduzindo ou não sua atuação. O autor reconhece que “ensinar bem é um trabalho complexo, que exige muito tanto do coração e da alma como da mente, sendo poucos os trabalhos que têm tais níveis de exigência” (DAY, 2004, p. 95). Visto que existe uma reciprocidade entre o pensamento, sentimentos e memória, os sentidos que cada professor vai atribuindo ao que lhe acontece requer uma contínua reflexão de modo que os conhecimentos teóricos e culturais que o sujeito vai tendo acesso ao longo da formação profissional possa ampliar, a cada vez, o circuito de significados. “Se (os professores) não tiverem a faculdade de sentir ou a liberdade de se “enfrentarem a si próprios” para serem pessoas completas na sala de aula, as consequências que se poderão verificar neles serão: uma implosão, uma explosão ou até mesmo um abandono da atividade” (DAY, 2004, p. 39).

Podemos compreender esse enfrentar a si próprio, mencionado por Day, como reconhecer a si mesmo de forma amorosa, respeitosa e solidária, identificando as próprias fragilidades e carências, e estabelecer relações intersubjetivas pautadas nessas virtudes. Entretanto, como esperar que o professor ensine posturas acolhedoras com relação à fragilidade e às carências se esses adultos não tiveram nas suas vivências infantis parceiros de relação que, através das relações intersubjetivas, tenham oferecido condições de possibilidade de que

⁶ The Human Capabilities Approach

essa autoconfiança na expressão de suas carências fosse construída? Considerando a negação da infância e barbárie na sociedade, supomos que a infância de muitos desses adultos hoje em formação inicial tenha sido permeada por violências que talvez até hoje permanecem não reconhecidas.

Portanto, retomamos o questionamento: Como esperar posturas acolhedoras de um professor sem que esse sujeito tenha oportunidade de investigar a sua historicidade e suas experiências constitutivas, buscando significar sua relação com as fragilidades e as carências? Como ensinar sobre acolhimento de vulnerabilidade quando em determinada cultura familiar ser vulnerável equivale a crença opaca de que se é fraco, permissivo ou ainda irresponsável?

Uma vez que relações de reconhecimento intersubjetivo são estabelecidas na docência através do afeto e da confiança, para trilharmos esse caminho na formação dos professores é necessário considerarmos as lutas por reconhecimento travadas nas relações intersubjetivas de cada um. Nas experiências de reconhecimento, o amor e as relações primárias são a base a partir da qual o sujeito pode vir a desenvolver: a autoconfiança; ampliando sua inserção social, o autorrespeito; e por fim em sociedade, a autoestima. Esses aspectos estão diretamente relacionados com o ser e fazer pedagógico de professores e, portanto, com sua formação profissional.

É preciso pensar sobre as experiências de acolhimento, de expressão de desejos, de repressão que foram vivenciadas nas trajetórias pessoais de cada um dos licenciandos em formação inicial. Afinal, os níveis de autorrespeito de um determinado adulto se relacionam intimamente com a forma como seus direitos foram respeitados e atendidos na constituição de sua subjetividade. Além disso, faz-se necessário também levarmos em consideração imagens e representações sociais de professores que estes sujeitos tiveram acesso na sua trajetória pessoal. O que representa ser professor no grupo social de cada um? Quais são as (auto)imagens e contraimagens que foram sendo fortalecidas e negadas no percurso formativo desses adultos desde sua inserção no ambiente escolar?

Ressaltamos que não adotamos um viés romântico ao aproximar o reconhecimento de si e do outro da formação para a docência. É preciso que reconheçamos a importância do amor no estabelecimento das lutas por reconhecimento dos sujeitos e, portanto, na formação de professores para a docência, sem adotarmos perspectivas romantizadas sobre a questão. Quando

falhamos nessa capacidade de acolher as dicotomias e equilibrar a balança para lidar com esses paradoxos, podemos reproduzir crenças deturpadas. Palmer (2016) usa a imagem de uma pilha para exemplificar a necessidade de reaprendermos a aproximar e conciliar paradoxos. O autor também salienta o preço que pagamos pelo hábito de dissecar minimamente a vida e distinguir apenas uma de suas partes.

Os dois lados de um paradoxo são como os dois pólos de uma pilha: mantenha-os juntos e eles geram a energia da vida; separe-os e a corrente pára de circular. Quando separamos qualquer um dos pares de verdade profunda da nossa vida, ambos os pólos se tornam sombras sem vida do que eram - e nós ficamos sem vida também. Dissecar um paradoxo vivo tem o mesmo impacto no nosso bem-estar intelectual, emocional e espiritual do que decidir inspirar sem nunca expirar teria sobre nossa saúde física (PALMER, 2012, p.81).

Essa capacidade de aproximar paradoxos como forma de tensioná-los está de acordo com a hermenêutica reconstrutiva. Tentar compreender a realidade nesses nós pode cooperar para que aprendamos a conciliar e “interpretar as ambivalências que nos atingem como sendo outros tantos apelos a uma responsabilidade crescente em meio a espaços de ação em vias de se escolherem cada vez mais” (HABERMAS, 1990, p. 182). Isso ocorre na educação e na formação de professores. Palmer (2012) afirma que a educação que conhecemos está imersa em paradoxos divididos - mente e coração; razão e sentimentos. Logo, o autor salienta a necessidade desse pensamento paradoxal que interpreta as ambivalências enquanto consciente de sua responsabilidade crítica. Isto é, precisamos adotar uma perspectiva de mundo no qual os opostos estejam unidos e ter a coragem de observá-los assim para que a tensão por eles criada nos confira condições de criticidade: “Tal visão não é caracterizada nem por um realismo de olhar fulminante nem por um romantismo de olhar ingênuo. Ao contrário, por uma criativa síntese dos dois” (PALMER, 2012, p. 82).

Portanto, a formação humana não pode ser considerada a partir dessa perspectiva empresarial de educação para o lucro, tampouco podemos recair em uma visão que desconsidera a relevância dos processos de reconhecimento de si e do outro na formação de professores. Compreendemos a formação humana aproximando-a do que Habermas descreve como algo “que encontrou há muito sua expressão nas ideias da vida autoconsciente, da autorrealização autêntica e da autonomia - de um humanismo que não se empertiga na autoafirmação” (HABERMAS, 1990, p. 182). O autor ainda afirma que este é um projeto que não é de propriedade da filosofia, “podendo ser seguido ou abandonado por falta de

coragem”. Assim, é necessário que reconheçamos a relevância dos processos de reconhecimento de si e do outro na formação de professores articulado com processos de formação docente.

Buscando caminhos possíveis de formação humana para professores, podemos, na trilha de Honneth, Nussbaum e Habermas, lançar mão das seguintes questões: O que cada professor é capaz de *ser* e *fazer* a partir de seu contexto escolar e da qualidade das relações estabelecidas? Quais são as reais oportunidades que estão disponíveis para cada professor? As diferentes possibilidades de *ser* do professor estão relacionadas a inúmeras questões sociais, trabalhistas, econômicas, entre outras. Além disso, essas possibilidades de *ser* estão também intimamente conectadas à qualidade das relações de reconhecimento desse sujeito e aos processos de significação das marcas de esquecimento de sua historicidade. Uma relação de reconhecimento bem-sucedida na trajetória pessoal pode fortalecer as relações (intra/inter)personais na vida adulta, uma vez que as reminiscências inconscientes que marcarão essas relações do adulto tenderão a subsidiar a construção de experiências mais amorosas, respeitadas e solidárias.

4.3 O esquecimento de reconhecimento na formação para a docência

É recorrente a distorção das imagens de docência. Tendo em vista a repetição de cenários de violência na história e na cultura, é recorrente ainda hoje que a docência seja subsidiada por imagens distorcidas de si e do outro, marcadas por autoritarismo, dualismo, segmentação dos corpos e espaços. Essa opacidade se manifesta em uma imagem frequentemente condicionada ao desempenho satisfatório e bom comportamento das crianças, às demonstrações de afeto direcionadas ao professor e ao sacrifício demonstrado no exercício da docência. Muitas vezes, a imagem de um bom professor esconde uma expectativa de controle dos corpos das crianças, de modo que se estabelece uma relação equivocada entre as capacidades do profissional e o controle do ambiente. Historicamente, na tradição pedagógica, tem sido utilizado o termo “domínio de classe” para denominar essa expectativa, de modo que a presença do adulto, através de práticas violentas e coercitivas, manifestaria essa restrição do ambiente. Um exemplo dessa racionalidade no cotidiano pode ser encontrado em uma notícia que recentemente repercutiu na mídia sobre uma escola de Educação Infantil da Zona Leste de São

Paulo que foi denunciada por maus-tratos⁷. Vieram a público gravações de bebês isolados em um ambiente e amarrados por lençóis na expectativa de que, assim, imobilizando seus corpos e condicionando seu pertencimento, parassem de chorar. Embora o exemplo e os vídeos sejam impactantes, este episódio é apenas uma cena no espectro de muitas práticas violentas que ocorrem no cotidiano das escolas quando se tem esse desejo de controle dos corpos das crianças. Isto é, a lógica que sustenta o fazer pedagógico desta instituição é a mesma daquele professor que restringe o direito de brincar da criança para que ela se comporte conforme o esperado - é o uso da violência na tentativa de adestrar o sujeito.

Percebemos que essas relações violentas adquirem aspectos de normalidade e passam a integrar o cotidiano dos docentes. Quando não alcançam níveis extremos como as punições corporais que relatamos, se traduzem em violência psicológica de diversas formas, em comparações entre as crianças, em rótulos de “comportada” ou “pestinha”, ambos limitadores das possibilidades de experiência das crianças à crenças construídas sobre quem as crianças são - “Ele é briguento”. Essa violência não fica direcionada apenas às crianças, visto que os relatos que crianças e jovens agredindo professores pululam nos canais de notícia. Em vez de criticar um ou outro professor, é preciso que nos perguntemos como a violência em um sistema educacional chega a níveis como esse. Quais são os pressupostos e as crenças distorcidas que vão viabilizando níveis de violência como os relatados?

Essas práticas violentas se orientam por crenças distorcidas sobre a constituição dos sujeitos e sobre si mesmo como professor, são marcas de denegação de reconhecimento. Ficam invisíveis no cotidiano das escolas e muitas não ganham visibilidade sequer durante a formação inicial do sujeito. Devido a verossimilhança interna que essas crenças pedagógicas opacas apresentam, como teias de palavras, elas vão envolvendo os sujeitos e adquirindo aspectos de veracidade, afinal, muitas das práticas violentas fizeram parte da constituição de si desses professores na infância, ou seja, são familiares. São tão familiares que parecem estar coladas às imagens de professor.

Características dessas relações violentas permeiam as imagens de docência com a infância (ADORNO, 1995; BENJAMIN, 2002; TREVISAN, 2016). Uma vez que

⁷Link para a notícia:

<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/03/15/policia-investiga-escola-infantil-por-maus-tratos-de-alunos-em-sp-video-mostra-criancas-chorando-e-presas-com-camisa-de-forca-no-banheiro.ghtml>

estamos inseridos em uma sociedade na qual existe uma interdependência constitutiva entre os sujeitos, Butler (2021, p. 42) ressalta que “a violência contra o outro é a violência contra si mesmo, algo que se torna claro quando reconhecemos que a violência ataca a interdependência vital que é, ou deveria ser, nosso mundo social”. Assim, um sistema educacional pautado nessa negação da interdependência vital entre os sujeitos dificilmente proporcionará experiências de reconhecimento intersubjetivo bem-sucedidas, tanto para adultos quanto para crianças.

Honneth (2020) compreende que essas relações violentas se orientam pelo esquecimento de reconhecimento na constituição dos sujeitos, atualização assim o conceito de reificação como esse esquecimento dos vínculos de interdependência, que leva o sujeito a perceber o outro como um objeto insensível. Assim, a reificação de si mesmo da professora na Educação Infantil pode ter consequências extremamente prejudiciais tanto para a própria docente quanto para as crianças. Como as experiências de reconhecimento são uma pré-condição para que um sujeito possa estabelecer uma autorrelação positiva e talvez vir a estabelecer relações de reconhecimento com um outro externo, quando uma professora não tem experiências de reconhecimento bem-sucedidas em sua constituição subjetiva, provavelmente, ela passe a se relacionar com as crianças como se essas fossem objetos insensíveis que demandam controle e adestramento. A violência, por fim, talvez vire prática normalizada do cotidiano.

Na sua obra *A força da não-violência*, Butler (2021) enfatiza o caráter ambivalente do conceito de violência e ressalta a relevância da investigação sobre essa temática, visto que, segundo ela, “a violência é sempre interpretada” (2021, p. 33). Logo, enquanto consideramos por exemplo palmadas e puxões de orelha incontestavelmente como formas de violência, é a nossa interpretação compartilhada desses episódios que assegura o entendimento dessas ações e comportamentos como violentos. Uma vez que a reificação leva o sujeito a perceber o outro como um objeto meramente insensível e que na autorreificação essa insensibilidade, ou cegueira emocional nos termos de Honneth (2020), o sujeito constitui-se a partir desse esquecimento do reconhecimento, a violência pode também deixar de ser sentida e percebida. Isto compromete a condição afetiva e, por consequência, cognitiva de interpretar a violência, de modo que fica evidente que a violência existe também fora da nossa capacidade de percepção. Supomos que justamente essa cegueira emocional para perceber e sentir a violência

produzida no cotidiano é que sustentaria as práticas violentas que presenciamos na Educação Infantil, porque embora às docentes não sejam permitidos dar beliscões e puxões de orelha, a violência de denegação de reconhecimento intersubjetivo pode deixar marcas profundas na relação das crianças consigo mesmo, acompanhando-as pela vida. A cegueira emocional também sustenta práticas violentas nos discursos compartilhados sobre o papel dos professores na sociedade, na qualidade das relações entre mantenedoras e docentes e na relação dos professores com seus pares.

Na racionalidade materialista e instrumental, tem-se interesse em sustentar este cenário no qual o sujeito é violentado e não reconhecido e tampouco sente ou percebe essa violação. As imagens de identidade docente passam a ser mais facilmente manipuladas pelos interesses dos gestores e pelos discursos oficiais da formação de professores, dado que muitos dos sujeitos apresentam uma autorrelação reificada. Isto é, não percebem o esquecimento de reconhecimento nas imagens de docência e acabam reforçando as opacidades dos processos formativos. Essa articulação das capacidades das professoras, bem como das demandas de autorrealização, se apresenta como uma espiral autopropulsora de novas autoimagens de docência. Honneth (2004) identificou essa apropriação da ideia de autorrealização e cunhou o termo “autorrealização organizada” para descrever tal patologia social. Para Honneth, as expectativas dos sujeitos em relação à autorrealização são experienciadas na atualidade como demandas externas - uma exigência de que você seja você mesmo - em um processo que também acaba transformando ideais em compulsões. Segundo o filósofo (2004, p. 475), “a compulsão permanente de extrair o material para uma autorrealização autêntica de sua própria vida interior exige dos indivíduos uma forma contínua de introspecção que, mais cedo ou mais tarde, deve deixá-los vazios”⁸. Esse processo faz parte da manipulação das identidades dos professores e é orquestrado por um sistema de violência que fomenta o esquecimento do reconhecimento no ser e fazer de professores, levando a imagens reificadas de docência.

Assim, a luta por um reconhecimento deturpado, distanciado do testemunho das virtudes no cotidiano, retroalimenta as lacunas psíquicas do sujeito, ou seja,

⁸“The permanent compulsion to draw the material for an authentic self-realization from their own inner lives requires of individuals an ongoing form of introspection which must sooner or later leave them feeling empty” (2004, p. 475, tradução nossa).

reforça essa busca por reconhecimento a partir de demandas externas, que não são imanentes em relações amorosas, responsivas e solidárias. Com muita frequência, essa busca externa de reconhecimento pode levar a um adoecimento dos docentes, tanto em aspectos mentais quanto físicos nas diferentes doenças psicossomáticas. Os órgãos oficiais de saúde vêm atentando para essa questão, uma vez que a Síndrome de *Burnout*, também conhecida como síndrome do esgotamento profissional, passou a ser considerada doença ocupacional no início de 2022, após ser incluída na 11ª Classificação Internacional de Doenças (CID), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Hargreaves e Goodson (1996) alertam para a relação entre as crescentes demandas impertinentes que acompanham a complexidade do trabalho de professores e o adoecimento docente: “o profissionalismo complexo simplesmente tornar-se-á para o trabalho docente um sinônimo de exploração e *burnout*” (HARGREAVES e GOODSON, 1996, p.9).

Nos últimos anos, esse cenário de adoecimento de professores se intensificou, especialmente durante a Pandemia de Covid-19 com as crescentes demandas que acompanharam o ensino remoto. É possível perceber um aumento nas solicitações de professores de licenças prêmio, de interesse ou de saúde nos últimos dois anos, bem como um abandono total da profissão em alguns casos. Esse esgotamento ocupacional de modo algum pode ser atribuído a uma causa única, simplificando uma questão complexa. No entanto, percebemos que o esquecimento de reconhecimento deixa um rastro profundo nesses contextos, de modo que as escolhas pedagógicas das escolas, desde o acolhimento dos profissionais, até a nova organização de suas rotinas, comunicam os pressupostos éticos que pautam as relações nessa comunidade. Isto é, em diversos contextos, no período da pandemia, o ser e fazer pedagógicos evidenciaram nas relações intersubjetivas a ausência das virtudes do amor, do respeito e da solidariedade - princípios éticos inegociáveis para um reconhecimento intersubjetivo bem-sucedido.

Na atuação com a infância, parece que a professora orientada por esse viés da autorrealização organizada busca reconhecimento da sociedade, seja dos pares, dos gestores, das famílias ou das crianças, reforçando sua autoimagem reificada de docência de diversas formas. Um desses caminhos se traduz em uma romantização da docência e de suas relações. Michael Löwy em seus escritos sobre o conceito de história de Benjamin, afirma que o Romantismo não caracteriza apenas como uma escola literária do século XIX, “trata-se de uma verdadeira visão de mundo, de um

estilo de pensamento, de uma estrutura de sensibilidade que se manifesta em todas as esferas da vida cultural” (LÖWY, 2005, p. 18). Nesse sentido, a romantização da vida, dos afetos e das relações se caracteriza como lentes para ver a si mesmo, ver o mundo e também colocar-se nele. Löwy (2005, p. 18) segue, afirmando que essa visão de mundo romântica se configura a partir dos seguintes traços: “a quantificação e a mecanização da vida, a reificação das relações sociais, a dissolução da comunidade e o desencantamento do mundo”. Uma vez que a reificação das relações é uma característica dessa forma romantizada de colocar-se no mundo, uma perspectiva romantizada de docência é orientada pelo esquecimento de reconhecimento - ou seja, o esquecimento dos vínculos de afeto que ligam os sujeitos.

É frequente a busca por um reconhecimento docente distorcido na relação com as famílias e como exemplo citamos a adoção regular de certas datas comemorativas no calendário da Educação Infantil. Em muitos contextos, a professora talvez organize uma homenagem para o dia das mães em uma tentativa de reconhecer o outro, imaginando que, investindo seu tempo e sua energia na confecção de uma lembrancinha para as mães das crianças, ela possa a vir a ser reconhecida em sua humanidade e profissão. Essa lógica por vezes está pautada por um contrato social não expressamente comunicado que busca retroalimentar uma imagem opaca de docência. Fica subentendido nesse contrato não verbalizado que a docente agrada a família com pequenas benesses, sejam elas fotos das crianças no ambiente escolar ou atividades que visem satisfazer os genitores e espera em troca talvez uma validação, um reconhecimento quiçá em forma de mensagens ou presentinhos das crianças e dos familiares.

Essa relação de troca entre professoras, crianças e famílias está tão imbricada nessa perspectiva instrumental que, às vezes, as docentes utilizam o que compreendem como a qualidade dessa relação como uma medalha de honra - um fator que determina o reconhecimento de sua prática pedagógica, distinguindo-as das colegas. Iludidas a partir das marcas de esquecimento de reconhecimento em sua constituição de si, orientam-se por essa autorrealização organizada, emocionalmente cegas para a ausência das virtudes nas relações intersubjetivas que estabelecem nas instituições. Supõem que agradando as famílias, as crianças, os gestores estejam fazendo o que se espera de uma professora, retroalimentando suas imagens deturpadas de docência.

Um outro caminho distorcido de busca por reconhecimento de professoras se estabelece nas formas protocolares de avançar na carreira docente. Repetidamente realizam cursos que visem instrumentalizar para a prática, numa ilusão de que unicamente a frequência num curso seja o suficiente para atualizar conhecimentos profissionais e agregar aprendizagens complexas. Em outros cenários, os sujeitos até perseguem um aperfeiçoamento acadêmico nos cursos de pós-graduação, envolvendo-se em pesquisas relevantes e de grande contribuição para o campo. Entretanto, por vezes a perspectiva distorcida de reconhecimento que buscam segue sendo a mesma, ou seja, buscam atender uma necessidade própria de reconhecimento a partir de uma validação externa. Nesse cenário, a autorrealização experienciada com esse feito significativo na caminhada de um pesquisador, como a escrita de uma dissertação ou de uma tese, segue atendendo a demandas externas aos sujeitos. A professora pode se satisfazer com sua autoridade acadêmica construída em sua caminhada de pesquisa, sem tampouco sentir-se reconhecida como sujeito. Talvez a imagem de si da docente fique condicionada a sua relevância na academia, orientada ainda assim por uma autorrealização organizada.

Assim, as imagens docentes podem, em diversos casos, representar esses cenários nos quais o esquecimento do reconhecimento funciona como norma que pauta as relações entre os sujeitos. Buscar compreender as relações estabelecidas a partir dessas imagens tem o potencial de romper com o horizonte de normatividade e criar condições de possibilidade de elaboração de novas formas de relação. Butler (2015, p. 37) afirma que “O horizonte normativo no qual eu vejo o outro e, com efeito, no qual o outro me vê, me escuta, me conhece e me reconhece também é alvo de uma abertura crítica”. A partir da percepção da centralidade do reconhecimento na docência e criticando a reificação das relações no âmbito escolar, Dalbosco (2010, p. 48) afirma, portanto, que “a educação deve ser, como ação interativa mediada simbolicamente, a lembrança permanente do propriamente humano!”. Percebemos, assim, a pertinência de investigar o reconhecimento de si e do outro na formação para a docência com a infância, visto que, ao contrário disso, na medida em que desconsideramos os processos de reconhecimento, dando espaço para relações reificadas, num sentido ampliado do conceito, “a ideia de formação corre o risco de ficar ingênua e inoperante do ponto de vista pedagógico”, como adverte Trevisan (2011, p. 1197).

Benjamin (2011) questiona se seria possível formas não-violentas de resolução de conflito e sinaliza que somos capazes de encontrar acordos não-violentos “em toda parte onde o cultivo do coração deu aos homens meios puros para o entendimento [...] cortesia do coração, inclinação, amor à paz, confiança e o que mais poderia ser citado aqui são seu pressuposto subjetivo” (BENJAMIN, 2011, p. 139). É necessário que pesquisemos sobre os processos de reconhecimento intersubjetivo na constituição dos sujeitos e que, no desenvolvimento dessa pesquisa, empreguemos a não-violência também como postura, visto que não desejamos reproduzir relações instrumentalizadas e humilhações aos docentes que venham a participar dessa pesquisa. Conforme sinaliza Honneth (2020), pretendemos adotar uma postura de reconhecimento que “expressa, portanto, um apreço pelo significado qualitativo que as outras pessoas e coisas possuem para a efetuação de nossa existência (HONNETH, 2020, p. 44).

Até essa etapa da escrita, nossas luzes de compreensão iluminaram um caminho de aproximação entre os postulados de Honneth sobre reconhecimento intersubjetivo e a formação de professores para a docência. Abordamos a relevância da formação humana para que os sujeitos possam ter melhores condições de possibilidade para lidar com a complexidade da profissão e testemunhar as virtudes propostas pelo filósofo no ser e fazer da profissão. Refletimos sobre como a violência normalizada na sociedade diversas vezes invisibiliza os processos de esquecimento de reconhecimento na docência. Ressaltamos a relevância da formação humana como oportunidade de acesso a historicidade dos sujeitos, numa esperança de que, jogando luzes nas crenças opacas que os constituíram, os professores em formação possam quiçá se colocarem no mundo de forma mais solidária e responsiva. O capítulo seguinte apresenta reflexões sobre as oficinas de formação humana que planejamos e conduzimos com os sujeitos da pesquisa e a nossa busca por compreensão desses processos.

5 Uma busca por compreensão hermenêutica

Esse capítulo detalha o percurso metodológico que estabelecemos na pesquisa com as lentes da hermenêutica reconstrutiva. A partir dos escritos de Habermas (1987), organizamos uma metodologia em 5 passos num esforço hermenêutico de busca por compreensão das manifestações dos sujeitos de pesquisa. O subitem 5.1 apresenta esse desenho metodológico e cada um dos itens posteriores representa uma dessas etapas do percurso.

No item 5.2 buscamos entender o contexto dos sujeitos da pesquisa, situando-os na história e na cultura. Os estudantes do Pibid se caracterizam como um grupo de sujeitos nascidos entre 1995 e 2003, logo, apresentamos elementos históricos e culturais sobre a geração desses estudantes, a fim de melhor entendê-los em contexto. No item 5.3, apresentamos as oficinas de formação humana como portas de acesso à tradição. Discorremos sobre o processo de planejamento, execução e avaliação das oficinas, bem como nossa rotina de busca por compreensão das manifestações. Tecemos um breve resumo do fio condutor dos encontros. Logo após, no item 5.4, estabelecemos um movimento de busca das razões e pressupostos dos participantes de pesquisa num esforço hermenêutico de compreensão. São apresentadas as categorias de compreensão que encontramos a partir das manifestações, seguidas das reflexões que tecemos sobre esses depoimentos. Por fim, no item 5.5, buscamos uma aproximação dessas reflexões com a tradição pedagógica sobre a formação de professores.

5.1 Passos metodológicos com a hermenêutica reconstrutiva

Nesta etapa da escrita, buscamos uma compreensão hermenêutica das manifestações dos participantes da pesquisa a partir das oficinas de formação humana conduzidas entre 14/04/21 e 08/12/21. Foram 8 oficinas no total, envolvendo 27 estudantes do núcleo do PIBID Educação Infantil, 3 professoras supervisoras, eu, como ministrante das oficinas em parceria com a coordenadora do núcleo e também orientadora dessa pesquisa - Profa. Dra. Maiane Ourique.

Conforme mencionamos previamente, adotamos a abordagem hermenêutica reconstrutiva como forma de compreender nossa pesquisa, portanto, não a consideramos apenas como uma ferramenta para análise de dados, embora as

lentes que essa abordagem nos convoca a adotar por centro se caracterizem como pressupostos que orientam as reflexões que tecemos. A hermenêutica reconstrutiva representa nosso horizonte de compreensão do mundo, da pesquisa, da formação para a docência, além do nosso próprio processo de escrita desse texto.

Com a intenção de comunicar o percurso metodológico que seguimos, recorreremos aos escritos de Habermas (1987) em sua obra **Dialética e Hermenêutica**. Em um esforço de leitura crítica da hermenêutica filosófica, Habermas retoma os escritos de Gadamer e atualiza os pressupostos que visam orientar uma postura crítica do intérprete na busca por compreensão. Aproximamos tais reflexões do nosso contexto de pesquisa, a fim de organizar nosso caminho metodológico na busca por compreensão das manifestações dos participantes da pesquisa. Apresentamos esse caminho em 5 passos metodológicos distintos, que não necessariamente são seguidos em uma ordem cronológica, mas que, de forma articulada ou concomitante, aprofundam o olhar interpretativo sobre a pesquisa.

O passo 1 se caracteriza como a investigação da pesquisadora de seus próprios pressupostos e preconceitos, a fim de entender a sua forma particular de se relacionar com o mundo da vida. Habermas afirma que é preciso considerar que o mundo da vida “forma o horizonte de processos de entendimento, com os quais os participantes concordam ou discordam sobre algo num único mundo objetivo, num mundo social comum a eles ou em um mundo sempre subjetivo” (HABERMAS, 1987, p. 88). Portanto, espera-se da pesquisadora como intérprete um esforço de compreensão de si para que possa buscar uma fusão de horizontes com os participantes da pesquisa, compreendendo suas manifestações.

Nesse sentido, tomamos como pressuposto que é impossível pensar o sujeito da atualidade, seja ele o intérprete ou o participante da pesquisa, sem considerar sua historicidade, como se fosse independente do universo constitutivo e das relações que o formaram. Segundo Butler (2015), o sujeito quando busca narrar-se percebe que uma temporalidade social se faz presente no seu relato, visto que “o “eu” não se separa da matriz prevalecente das normas éticas e dos referenciais morais conflituosos”, o que leva a autora a concluir que a história dos sujeitos é também a “história de uma relação — ou conjunto de relações — para com um conjunto de normas” (BUTLER, 2015, p. 17).

Ademais, segundo os escritos de Butler (2015), uma vez que a constituição de si se inicia em uma relação intersubjetiva de dependência em uma etapa da vida

cujo acesso às experiências a partir da memória nos é limitado, toma-se por pressuposto também que o sujeito seja opaco para si mesmo. Por mais que busque compreender sua constituição de si, alguns aspectos dessas relações serão parcialmente irrecuperáveis e além de suas capacidades de narrar-se e compreender-se. Isso, segundo Butler (2015), não o isenta das responsabilidades éticas para com os outros. Ao contrário, sugere a relevância das iniciativas de rememoração das relações primeiras e primárias que nos constituíram, exatamente com as condições de possibilidade que dispomos na atualidade, para que o intérprete possa identificar seus próprios pressupostos como essas condições de possibilidade de acesso ao passado.

Salientando o papel do intérprete, Gadamer (1977) afirma que a compreensão é vinculada a três conceitos relevantes: pré-compreensão, historicidade e aplicação. Partindo de sua pré-compreensão, o intérprete é caracterizado assim como um participante virtual do processo de compreensão, ou seja, é um sujeito que reconhece sua participação a partir de sua forma de se colocar no mundo, seus pressupostos, sua historicidade. Dessa forma, os preconceitos e pressupostos do intérprete não podem ser ignorados, o que o leva a considerá-los na sua própria historicidade. Gadamer também aborda a tensão existente entre estranheza e familiaridade, convidando o intérprete a distinguir os preconceitos verdadeiros dos falsos, de modo que é exatamente a compreensão de seus próprios pressupostos e preconceitos, examinando-os em relação à sua origem e validade, que lhe confere condições de possibilidade de compreensão (GADAMER, 1977).

Conforme salienta Habermas (1987), o intérprete ao buscar entender-se na coisa parte de sua pré-compreensão, que já está “inevitavelmente condicionada pelo contexto no qual o sujeito que compreende adquiriu inicialmente seus esquemas de interpretação” (HABERMAS, 1987, p. 29). Para entender melhor os meandros que compõem a compreensão, lembramos do apontamento feito por Butler (2015) de que também fica subjacente à pré-compreensão do intérprete a sua opacidade constitutiva - situada, de forma mais extensa talvez, na infância. Isto é, enquanto é responsabilidade do intérprete entender-se como participante virtual que adota um posicionamento performativo na coisa, parece que seja também preciso considerar a impossibilidade de que este intérprete venha a compreender seus pressupostos e preconceitos integralmente. Portanto, o intérprete na hermenêutica reconstrutiva

parte de seu contexto e de sua forma de colocar-se no mundo da vida, ao passo que leva consigo também as marcas de sua opacidade constitutiva.

Consideramos nessa pesquisa que o entendimento de si do intérprete - de seus pressupostos e de sua forma de colocar-se no mundo - vem se dando para mim a partir das experiências formativas, tanto acadêmicas quanto culturais. Ao longo do período como estudante e bolsista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL em nível de Mestrado, pude cursar disciplinas que me convidaram a ampliação do horizonte de compreensão sobre formação de professores, sobre hermenêutica, sobre pesquisa acadêmica em si. Conteí também com a orientação gentil e comprometida da professora Dra. Maiane Ourique no grupo de Pesquisa LabForma, o que se caracterizou como uma experiência enriquecedora para mim. O planejamento e a condução das oficinas, bem como a busca por compreensão das manifestações dos estudantes foram também experiências que me levaram a sofisticar a compreensão dos meus pressupostos, reconhecendo melhor minha forma de me colocar no mundo. Assim, consideramos que as reflexões que tecemos nos capítulos dessa dissertação representam o primeiro passo metodológico da nossa pesquisa. Manifestam em parte esse caminho percorrido para que, como intérprete, eu pudesse entender-me como tal e ampliar minhas condições de possibilidade de compreensão.

Retomando o pensamento metodológico de Habermas, **o passo 2** se caracteriza pela compreensão do intérprete na coisa. Cabe ao intérprete a tarefa de aclarar o contexto no qual o autor profere determinadas manifestações, de modo que “somente sobre esse fundo de elementos cognitivos, morais e expressivos da provisão cultural do saber, a partir do qual o autor e seus contemporâneos construíram suas interpretações, pode-se tornar manifesto o sentido do texto” (HABERMAS, 1987, p. 89). Assim, entendemos a relação entre o texto e o contexto do autor da manifestação como o movimento circular característico da hermenêutica. A fim de ilustrar a relevância do contexto para a possibilidade de compreensão, Habermas (1987, p. 88) afirma:

A tarefa da interpretação deixa-se então determinar da seguinte maneira: que o intérprete aprenda a diferenciar da compreensão de contexto do autor a sua própria compreensão de contexto, que ele inicialmente acreditava compartilhar com a do autor, mas que de fato apenas atribuíra a este como um pressuposto. A tarefa consiste em explorar ou deduzir as definições de situação, que o texto transmitido pressupõe, a partir do mundo da vida do autor e de seus destinatários.

Em uma aproximação ao nosso cenário de pesquisa, entendemos que se compreender na coisa e buscar compreender o contexto equivale a conhecer o contexto objetivo dos sujeitos de pesquisa. Consideramos que esse processo se caracteriza por entender as participantes de forma situada, buscando as possíveis experiências que esse grupo de estudantes atravessou como geração. Esse esforço de compreensão hermenêutica do contexto dos participantes da pesquisa será apresentado no item 5.2 deste capítulo.

Vale ressaltar que, nessa busca por compreensão, a linguagem não se dá como um mero instrumento ou recurso que possa ser utilizado pelo intérprete. Em vez disso, Habermas (1987) escreve que “a compreensão hermenêutica parte cada vez mais de um entendimento ou acordo prévio determinado pela tradição, que se forma e se altera no interior da comunicação linguística” (HABERMAS, 1987, p. 57), de modo que, o compreender, portanto, se dá na linguagem como se essa tomasse formas de uma meta-instituição capaz de questionar as práticas sociais presentes na tradição. Compreender não é, nos escritos de Gadamer (1977), concordar com o que se compreende. Segundo o autor: “Compreender significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa. Ele poderia ter razão no que diz e no que propriamente quer dizer” (GADAMER, 2000, p. 23), adotando a imagem da fusão mútua de horizontes para situar a compreensão.

A linguagem é também, segundo Habermas, “médium de dominação e de poder social” (HABERMAS, 1987, p. 21), de modo que, ao acessar um contexto e buscar compreender as razões de um outro para compreendê-lo, podemos vir a concluir que determinada manifestação se orienta por pressupostos deturpados. Assim, alcançamos o **passo 3** do percurso metodológico que desenhamos para a pesquisa. Entendemos que as oficinas de formação humana que planejamos e conduzimos buscam oferecer condições de possibilidade de acesso à tradição, convidando os estudantes à ampliação de horizonte de compreensão sobre si, como intérpretes, e amparando-os nos seus esforços hermenêuticos de acesso e validação ou não de aspectos de sua historicidade. Refletiremos sobre a experiência de planejamento e condução das oficinas, além de apresentar um breve resumo do caminho percorrido ao longo dos encontros no item 5.3 deste capítulo.

O convite para revisitar as memórias de infância inequivocamente pode nos colocar frente às crenças deturpadas dos processos de esquecimento de reconhecimento que experienciamos na família, nas escolas, por fim na prática

social. Novaes (2015, p. 166) sinaliza que crenças podem ser compreendidas como “[...] os ideais políticos, os valores morais e éticos, as novas visões de mundo, as construções imaginárias nas artes, enfim, tudo aquilo que Paul Valéry define como coisas vagas, isto é, tudo aquilo que se opõe aos fatos ou à realidade”. Assim, as crenças por vezes escapam às nossas capacidades de raciocínio e de compreensão, visto que elas assumem em suas estrutura uma verossimilhança interna que pode levar o sujeito a tomá-las como invisíveis. Nesse sentido, vale ressaltar que as crenças não circunscrevem uma “relação direta da palavra com o Real que importa aqui, mas a capacidade da palavra de cercar o Real, dar contorno e forma ao que até então permanecera inominável. A palavra gera as condições de sua credibilidade.” (KEHL, 2011, p. 249). Assim, é na linguagem que o intérprete compreende a si mesmo e o mundo.

Para Benjamin (2012), as relações entre os sujeitos se estabelecem em um pano de fundo no qual se encontram a história e a cultura. O autor alerta para as crenças deturpadas e a incapacidade dos sujeitos de compreender a violência:

Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, 2012, p. 245).

Essa tarefa de escovar a história a contrapelo sugerida por Benjamin é imprescindível para que possamos adotar uma perspectiva crítica nessa busca por acesso à tradição. Logo, esse convite de revisitar as memórias de infância se mostra por vezes desafiador, dado que o sujeito é convocado a olhar para as crenças deturpadas que estiveram presentes na sua constituição de si, sendo que diversas vezes, esses ainda são exatamente os pressupostos que lhe dão condição de possibilidade para tal exercício.

Considerando a opacidade inerente da constituição de si, o sujeito pode não conseguir identificar as crenças imbricadas em sua constituição devido à verossimilhança interna dessa teia de palavras e à sua familiaridade com ela (KEHL, 2011). Ademais, é possível que o sujeito tampouco possa compreender os processos de esquecimento de reconhecimento como tal. Assim, é preciso que ele disponha de um acervo de experiências e um ambiente enriquecido culturalmente que lhe deem condições de possibilidade para entender seu lugar no mundo. Do contrário, o sujeito poderá facilmente concluir que as práticas sociais violentas,

pautadas a partir de um esquecimento de reconhecimento, nada mais eram do que a norma em determinado contexto social.

Entretanto, uma vez que o esquecimento do reconhecimento se conecta com essa insensibilidade na relação consigo e com o mundo, é possível que, buscando compreender o discurso orientado por crenças violentas, encontraremos ali pressupostos de veracidade, na medida que tal esquecimento fará sentido considerando as relações intersubjetivas que mantinha. No entanto, Habermas (2012), refletindo sobre o princípio de validade, escreve que na perspectiva crítica da hermenêutica as manifestações dos sujeitos passam a ser compreendidas e avaliadas “de acordo com a possibilidade de que sua validade seja contestada por outros atores” (HABERMAS, 2012, p. 191). Logo, é preciso que, ao confrontar tais crenças deturpadas com os princípios éticos e teóricos que adotamos na atualidade, possamos verificar se elas são válidas.

É relevante que o intérprete vá estabelecendo uma boa relação com o contexto, que reconheça seu lugar no mundo num médium enriquecido e que possa contar também com um respaldo teórico que o apoie na significação das experiências. Assim, o sujeito pode buscar compreender se os pressupostos que orientam as crenças de sua constituição são válidos - se eles se sustentam frente a racionalidade ética que visamos construir. É imprescindível, portanto, que esse sujeito possa situar a particularidade na universalidade, adotando um olhar crítico frente ao que encontra nesse processo. Caso contrário, poderemos acabar reforçando exatamente as relações instrumentalizadas que comprometem as possibilidades de emancipação dos sujeitos. Identificamos essas contradições nos discursos compartilhados socialmente. “Eu apanhei na infância e nunca me aconteceu nada. Estou aqui!”, pode dizer uma pessoa, buscando relativizar as violências sofridas e reafirmando as crenças opacas sobre a formação dos sujeitos, emocionalmente cega ao esquecimento de reconhecimento de sua história.

Essas reflexões nos direcionam para **o passo 4** do percurso metodológico que desenhamos nessa pesquisa. Consideramos que ao longo da experiência de pesquisa e das reflexões apresentadas nos capítulos dessa dissertação foi possível testar, validar e ampliar nosso horizonte de compreensão à luz de uma universalidade. Recorremos ao conto de Mia Couto (2013), **O rio das quatro luzes**, na imagem do rio como essa grande universalidade que acolhe as existências, oxigena-se e renova-se na medida em que olhamos para ele. De forma semelhante,

Heráclito já nos havia ensinado que nunca nos banhamos duas vezes no mesmo rio, pois nem o rio, nem nós somos os mesmos, estamos sempre em constante devir.

De acordo com nosso entendimento do conto, essas quatro luzes representam o encontro entre as gerações, entre o menino e o avô, em uma relação solidária e responsiva. Como sujeito que testemunha seus processos de reconhecimento no cotidiano, o ancião carrega consigo essas luzes de sabedoria que, na medida em que são percebidas enquanto potências, são mais capazes de iluminar as relações e os caminhos do futuro. É nesse encontro com as luzes da tradição e da cultura na figura do avô que as luzes do menino se acendem. Assim, as quatro luzes do título do conto caracterizam a imagem dessa fusão de horizontes entre os sujeitos, destes com a tradição e com a cultura.

O esforço de compreensão hermenêutica nos convida a um movimento semelhante. Pede que também afundemos no rio como intérpretes e que com as luzes da tradição e da cultura possamos ir em busca de uma compreensão. Na ligação com o todo que vem dessa universalidade do rio, podemos buscar também uma fusão de horizontes com os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, compreendemos que, quando jogamos luzes nas manifestações dos sujeitos, podemos identificar os vestígios presentes nos depoimentos, que talvez estivessem escondidos no leito do rio, repousando lá no fundo.

Assim, a hermenêutica reconstrutiva e as discussões que elaboramos até essa etapa da escrita foram construindo condições de possibilidade de voltar nossas luzes de compreensão para os depoimentos das estudantes nas oficinas. Iluminando essas manifestações, percebemos as 3 categorias de compreensão da pesquisa: Luzes sobre o esquecimento de reconhecimento; Luzes sobre o reconhecimento; Luzes sobre a busca por reconhecimento, apresentadas no item 5.4 desse capítulo.

Quando buscamos compreender nossa historicidade à luz da capacidade da linguagem, torna-se evidente a relevância da hermenêutica reconstrutiva para esse acesso ao passado, ao passo que Habermas (1987) afirma que “a hermenêutica, por assim dizer, bate de dentro nas paredes do contexto da tradição; logo que estes limites são experienciados e conhecidos, ela não pode mais absolutizar tradições culturais” (HABERMAS, 1987, p. 21). Assim, o filósofo parte desse pressuposto de que o sujeito que olha para o passado o faz a partir de preconceitos que podem ser válidos ou não. Considera que essa compreensão subjaz a relação com a tradição de modo que não se pretenda ignorar a subjetividade do intérprete que busca

compreender o passado, mas tomá-la como parte inerente da relação com a tradição: “O intérprete deve conhecer suas condições de validade; tem de saber em que condições a pretensão de validade que lhe está associada é aceitável, isto é, em que condições deve normalmente ser reconhecida por um ouvinte” (HABERMAS, 2003, p. 163).

Considerar a subjetividade do intérprete que busca acessar a tradição se caracteriza por reconhecer a responsabilidade ética do pesquisador. Segundo Habermas (1987), não deveríamos almejar “um 'engajamento' não-científico, mas sim para a 'honestidade' científica de admitir o engajamento produtivo em toda compreensão” (HABERMAS, 1987, p. 14). Dessa forma, os sujeitos que são convidados a olhar para o passado, tanto os participantes da pesquisa quanto a pesquisadora, o fazem com os preconceitos imbricados na sua constituição de si. Olham para o passado a partir das crenças deturpadas presentes nas relações familiares e sociais que os formaram como sujeitos, as quais ainda não puderam reconstruir e ressignificar.

Sidi e Conte (2017) ressaltam a importância da hermenêutica reconstrutiva para buscar compreender a formação do sujeito, além de sua contribuição para as pesquisas qualitativas em educação:

A pesquisa qualitativa em educação pode ser vista como de abordagem eminentemente hermenêutica, pois utiliza o diálogo na construção e interpretação da cultura, como forma de educar e educar-se, sendo que a compreensão hermenêutica do processo de educar se realiza por meio da linguagem que pressupõe abertura ao outro” (SIDI e CONTE, 2017, p. 1948).

O processo de educar e educar-se, dessa forma, conta com esse caráter reconstrutivo da hermenêutica crítica. Conforme Habermas aponta (1987), “pode-se dizer que uma reconstrução linguística bem-sucedida eleva à consciência o aparato linguístico que funciona inconscientemente” (HABERMAS, 1987, p. 34). Com essas reflexões nos aproximamos da última etapa metodológica que desenhamos na pesquisa - **o passo 5**. Consideramos que, compreendendo as marcas de reconhecimento e esquecimento de reconhecimento nas manifestações dos estudantes, podemos avançar na relação com a tradição pedagógica iluminando o potencial reconstrutivo das relações intersubjetivas pautadas no testemunho das virtudes. Quando aos sujeitos em formação para a docência são oferecidas condições de possibilidade de acessar suas experiências constitutivas é possível que, validando ou não os pressupostos que orientaram seus contextos particulares,

possam ter condições de possibilidade de perceber conscientemente as crenças deturpadas nas quais se formaram e quiçá reconstruí-las a partir de um horizonte de emancipação. Essa aproximação hermenêutica com a tradição pedagógica é apresentada no item 5.5 desse capítulo.

Conforme apontamos antes, compreendemos que os escritos desta dissertação até esta etapa manifestam o passo 1 do nosso percurso metodológico. Nos subcapítulos a seguir, percorremos esse caminho desenhado a partir da abordagem hermenêutica reconstrutiva nos subseqüentes passos. No próximo item, abordamos o passo 2: lançamos luzes de compreensão nos sujeitos de pesquisa, buscando situá-los no seu contexto histórico e cultural como um grupo de estudantes do Pibid.

5.2 Os sujeitos da pesquisa

Neste item, apresentamos os sujeitos de pesquisa como um grupo geracional e situamos as estudantes na história e na cultura. Na hermenêutica reconstrutiva, cabe ao intérprete a tarefa de aclarar o contexto no qual o autor dá o seu relato, uma vez que somente assim pode-se tentar compreender o sentido do texto. (HABERMAS, 1987). Dessa forma, como o passo 2 do nosso percurso metodológico, viramos nossas luzes de compreensão para as experiências culturais e históricas das participantes da pesquisa, a fim de sofisticar a relação texto-contexto.

Antes do início das oficinas, apresentamos as estudantes do núcleo do PIBID Educação Infantil o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, ressaltando o sigilo das informações que seriam compartilhadas e a garantia de anonimato na pesquisa. Das 27 estudantes, 12 assinaram o termo e o postaram no ambiente virtual de aprendizagem. Assinalamos um número para cada sujeito participante da pesquisa de modo aleatório, ademais, evitamos adotar uma ordem alfabética de nomes para assegurar o sigilo das contribuições. Escolhemos adotar o gênero feminino para todas as participantes, buscando representar a maioria e evitando possíveis identificações dos sujeitos de pesquisa. Classificamos as oficinas com a marcação **O1**, representando “oficina 1”, até **O8**, sinalizando a última e oitava oficina. Portanto, adotamos uma sigla para localizar os documentos produzidos pelas estudantes: número do sujeito da pesquisa, letra “O” representando oficina e o número desta, de

modo que, por exemplo, o documento 3O6 faz referência à memória do estudante 3 da oficina 6.

As participantes da pesquisa se caracterizam como adolescentes e jovens adultas com idades entre 18 - 24 anos, nascidas entre os anos de 1996 e 2002. Das 27 estudantes, 26 são do gênero feminino e 1 do gênero masculino, de modo que é possível identificar ainda a presença feminina como predominante no núcleo, bem como no curso de Pedagogia (NÖRNBERG e OURIQUE, 2018). Ingressaram na universidade entre 2018 e 2020. A articulação desse grupo de estudantes com a Profa. Dra. Maiane Ourique, coordenadora do núcleo PIBID Educação Infantil e também orientadora dessa pesquisa, começou em outubro/2020, no início do semestre letivo da UFPEL, já em formato remoto devido ao isolamento social da Pandemia de COVID-19. O projeto do núcleo foi executado por 18 meses, entre 10/2020 até 03/2022.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) busca incentivar a formação docente, estabelecendo relações entre os alunos dos cursos de licenciatura das Universidades e as escolas públicas. A UFPEL participou do primeiro edital do Programa (MEC/Capes/FNDE/PIBID 2007), visando oferecer bolsas de iniciação à docência para os licenciandos que buscam essa experiência de estágio. Atualmente, na referida universidade, o programa conta com 15 subprojetos de diversas licenciaturas, sendo dois núcleos no curso de Pedagogia da UFPEL: PIBID Educação Infantil e PIBID Ensino de Ciências e Matemática. Os estagiários do Pibid, enquanto vinculados ao programa, recebem uma bolsa de R\$400 mensais.

Em decorrência da pandemia de Covid-19, a Universidade Federal de Pelotas decretou a suspensão de seu calendário acadêmico e suas atividades presenciais logo no início de março de 2020. O isolamento social foi medida recomendada pelos órgãos mundiais de saúde como medida de contenção da disseminação do vírus Covid-19. O Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão (COCEPE) da UFPEL aprovou um calendário alternativo em maio do referido ano e logo após, em setembro, aprovou o calendário acadêmico 2020 contando com ensino remoto emergencial no contexto da pandemia.

Nesse período, a universidade foi contemplada com 288 bolsas vinculadas ao programa do Pibid, 48 dessas para o curso de Pedagogia, divididas entre os núcleos Pibid Educação Infantil e Pibid Ensino de Ciências e Matemática. Alguns

estudantes demonstraram um receio inicial relacionado à experiência remota no Pibid, visto que não compreendiam como seria possível uma experiência de estágio que não contemplasse a visitação presencial às escolas de Educação Infantil. Buscando viabilizar uma experiência rica para as estudantes do núcleo e a fim de contribuir para a formação profissional e pessoal dos participantes, os coordenadores dos núcleos reestruturaram o projeto, contemplando as restrições sanitárias do período pandêmico. Nesse núcleo, em articulação com as estudantes, decidiu-se realizar encontros virtuais semanais para discussão de leituras teóricas, organização das atividades a serem propostas para que as professoras supervisoras e vinculadas às escolas pudessem realizar, elaboração de contextos investigativos, entre outros.

Do total de 12 estudantes que assinaram o termo de consentimento, 7 são naturais da cidade de Pelotas, sendo que o restante nasceu em outras cidades do estado do Rio Grande do Sul como Novo Hamburgo e São Leopoldo, exceto uma estudante que é natural do Paraná. Adotando como referência a média de idade dos participantes do núcleo - boa parte dos estudantes tem entre 18 e 24 anos - podemos situar esses sujeitos como nascidos nos final dos anos 1990 e no início dos anos 2000, o que se convencionou determinar como *Geração Z*. Essa compreensão geracional dos estudantes da pesquisa é relevante visto que nos auxilia a compreender as possíveis experiências culturais desses sujeitos.

Nessa época, entre 1995 e 2005, a programação infantil na televisão aberta era diversa. Em 1994, estreou o programa Xuxa Park apresentado por Xuxa Meneguel que tinha uma duração de 4 horas nas manhãs de segunda à sexta com desenhos infantis. Chegava no canal SBT em 1997 a telenovela Chiquititas, uma série voltada para crianças e pré-adolescentes que durou 5 temporadas e contou com uma trilha sonora que alcançou grande sucesso no país. Em 2001, estreou uma nova tradução para a televisão das narrativas do Sítio do Pica Pau Amarelo, obra de Monteiro Lobato. Uma outra atração da televisão aberta que fazia parte da cultura popular voltada para crianças e adolescentes era a série Malhação, produzida e exibida pela TV Globo. Em formato de telenovela, a série estreou em 1995 e encerrou sua última temporada em 2020, depois de 6.023 episódios. Em 2002, o programa TV Globinho apresentava desenhos como Três Espiãs Demais, Bob Esponja, Dragon Ball, Homem Aranha entre outros.

No ano 2000, chegou ao Brasil o primeiro livro da série Harry Potter da escritora J. K. Rowling. Logo após, em 2001, a narrativa foi traduzida em filme e Harry Potter e a Pedra Filosofal levou um grande público às salas de cinema. A história narra a vida de um menino órfão chamado Harry que aos 11 anos é convocado a estudar em Hogwarts, uma escola secreta de magia. Contando com 7 livros, a saga acompanha a vida do seu protagonista, que no livro final já está com 17 anos. O último filme da saga inicial, Harry Potter e as relíquias da morte: parte 2, foi lançado no cinema em 2011. A narrativa literária e cinematográfica instigou a curiosidade dessa geração de crianças e adolescentes no Brasil que sonhava em receber sua carta de convocação para estudar em Hogwarts.

Uma outra produção cinematográfica que instigou o interesse de crianças e pré-adolescentes em 2001 foi o lançamento do primeiro filme de Shrek, uma animação norte-americana que de uma forma leve e divertida problematizou alguns dos estereótipos de contos de fadas reforçados pelos filmes infantis da geração anterior. As crianças dessa época que tinham acesso à televisão aberta e às rádios no Brasil provavelmente acompanharam as performances musicais nos programas dominicais de artistas como Sandy e Junior, Kelly Key e Rouge. Na música pop, artistas estrangeiros como Britney Spears, Christina Aguilera eram populares. Rebeldes, Green Day e Avril Lavigne, bem como os brasileiros NX Zero, Fresno e CPM22, também caracterizam uma fase dessa geração como figuras do gênero emcore, que abordava temáticas emocionais e românticas. Um modo de se colocar no mundo caracterizava essa tendência emo que contava com roupas quadriculadas, cabelos coloridos com uma franja peculiar escondendo uma parte do rosto e uma maquiagem carregada no lápis preto.

Como sujeitos característicos da Geração Z, boa parte das estudantes cresceram se familiarizando com o acesso à internet e aos telefones móveis. Supomos que, para essa geração Z, a ampliação do acesso à internet e às facilidades que acompanhavam essa mudança fomentavam uma empolgação e uma compreensão, por vezes, distorcida de emancipação dos sujeitos.

Na política, em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito presidente do país. Nesse período, a taxa de inflação passou por uma fase de mais estabilidade, promovendo uma sensação de garantias de acesso à serviços e direitos para os trabalhadores assalariados. Esse foi também um período no qual a ampliação de direitos e de visibilidade feminina ganhou destaque. Em 2006, foi sancionada a lei

Maria da Penha que visa proteger a mulher de violência doméstica e familiar. Em 2010, Dilma Rousseff foi eleita a primeira presidente mulher do Brasil, levando na sua equipe 9 mulheres para cargos ministeriais. Esse pano de fundo foi consolidando uma ideia de liberdade formativa e de direitos assegurados pela constituição, numa compreensão opaca de que as lutas por direitos já não eram mais necessárias e que os tempos sombrios de recessão e patriarcado estavam superados.

É possível afirmar que essas estudantes vivenciaram suas infâncias em uma época na qual o país atravessava uma fase de desenvolvimento significativa, com expectativas de grandes melhorias e avanços na educação. Nesse período entre os anos 1990 e 2005, a Educação Infantil enfrentava um período de reconstrução nas orientações oficiais do governo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei no 9.394 de 1996, afirmou a Educação Infantil como “primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 11), passando a integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2013. Um pouco antes, a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 buscou fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) afirmando a indissociabilidade do cuidado e da educação nessa etapa da Educação Básica, caracterizando as expectativas em relação à concepção de criança, de currículo, sua funcionalidade, objetivo, entre outras questões. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estipulou como primeira meta a universalização do atendimento de crianças de 4 a 5 anos na pré-escola até 2016.

Supomos que as estudantes do PIBID nascidas entre o final de 1990 e o início de 2000 tenham acompanhado essas transformações no atendimento de crianças da Educação Infantil e que algumas não tenham frequentado essa etapa da Educação Básica, visto que talvez ainda não fosse clara a compreensão da frequência na Educação Infantil como um direito da criança. Pudemos perceber através dos relatos presentes nas memórias de oficina, bem como na carta de intenções das estudantes no processo seletivo para integrar o núcleo PIBID Educação Infantil, que algumas frequentaram a Educação Infantil na pré-escola, enquanto outras não tiveram essa oportunidade, tendo seu direito à educação assegurado somente a partir dos anos iniciais.

Em relação à continuidade da escolarização, identificamos que a maioria das participantes da pesquisa frequentou o Ensino Médio na escola pública e apenas 1 estudou em escolas privadas. Gatti (2010), a partir de uma investigação dos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Ensino Superior (ENADE) de 2005, observou que um expressivo percentual de estudantes dos cursos de Pedagogia pertencem a famílias cuja renda familiar situa-se em até três salários mínimos, bem como frequentaram, em sua maioria, instituições públicas ao longo do Ensino Médio. Percebemos que os indicadores nacionais evidenciados por Gatti (2010) se alinham com o contexto das estudantes do núcleo. Durante o período de vigência do programa, houve um atraso de quase 3 meses no pagamento da bolsa auxílio das estudantes, o que gerou diversas manifestações no grupo em relação à relevância desse recurso para seus orçamentos.

Nesse período da virada do século, estavam sendo implementadas políticas públicas no âmbito nacional que fomentavam a participação e engajamento de estudantes não só na Educação Básica, mas também na Educação Superior. A partir da LDBEN de 1996, percebemos uma tentativa de democratização do acesso ao Ensino Superior, ao passo que houve também uma proliferação da oferta privada de cursos universitários (FILIPAK, 2017). Alertando para um processo de instrumentalização da educação que visa atender aos interesses econômicos do mercado, Filipak (2007) sinaliza que no início dos anos 2000 no Brasil:

A desigualdade social presente no país, a nítida posição por políticas neoliberais de participação mínima do Estado e a forte propaganda do ensino público como uma modalidade falida de ensino foram os fatores predominantes no cenário do crescimento exacerbado dessa educação elitista e discriminatória, visto que, por possuir uma educação básica frágil, os estudantes das escolas da rede pública de educação não conseguem vagas nas universidades públicas e recorrem a universidades privadas com a ajuda de políticas e programas governamentais como o FIES e o PROUNI (FILIPAK, 2007, p. 1245).

Dessa forma, apesar de um projeto que visava democratizar o acesso ao Ensino Superior, percebeu-se uma massificação desse acesso a partir da oferta de vagas em instituições privadas. A partir de uma racionalidade objetivista, o ensino em diversos cenários passou a orientar-se pela pedagogia das competências, preparando para o mercado de trabalho (FILIPAK, 2007).

Portanto, supomos que estas estudantes atravessaram suas infâncias percebendo que a expectativa dos brasileiros de democratização de acesso e garantia de direitos em relação ao estudo parecia tornar-se uma possibilidade real,

apesar das críticas referentes à qualidade da formação superior que poderiam vir a receber. Algumas talvez possam ter construído um imaginário ao longo de sua constituição de si referente ao que venha a representar ocupar o espaço das universidades públicas e possam ter elaborado expectativas relacionadas às ofertas e condições de trabalho possíveis a partir da conquista de uma titulação de nível superior.

As expectativas de liberdade de escolha e de garantia de acesso distam do contexto social do Brasil em 2022. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Contínua (Pnad Contínua), realizada em 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstrou que no primeiro semestre do referido ano, a taxa de desemprego entre jovens de 18-24 anos de idade no Brasil ficou em 27.1%. Esse índice representa um crescimento comparado ao mesmo período do ano de 2019. Logo, o cenário atual no Brasil talvez não atenda a expectativa profissional construída por essa geração de estudantes ao longo do seu processo de escolarização. As altas taxas de desemprego no país nublam as probabilidades do sujeito de cursar uma graduação e diretamente encontrar um trabalho formal ao concluir o curso.

Este item buscou iluminar o contexto das participantes da pesquisa - passo 2 do nosso percurso metodológico. Consideramos que essas vivências históricas e culturais, além da compreensão da etapa geracional à qual essas estudantes pertencem, seja relevante para que possamos melhor compreender seus contextos. Esse esforço hermenêutico nos auxilia na compreensão de suas formas de colocarem-se nas oficinas e nas memórias escritas. No item a seguir, abordamos as oficinas de formação humana e os convites para acessar o passado que elas ensejam.

5.3 As oficinas de formação humana como acesso ao passado

Este item do capítulo representa o passo 3 do caminho metodológico que desenhamos para essa pesquisa. Nele refletimos sobre os pressupostos que nos orientaram nessa compreensão das oficinas como convites para o acesso ao passado. Apresentamos também um esboço de estrutura que utilizamos no planejamento de todas as oficinas, bem como um breve resumo dos objetivos e

escolhas realizadas, a fim de estabelecer o caminho que percorremos e iluminar as categorias de compreensão logo após.

O esforço hermenêutico de compreensão das experiências vividas com as estudantes conta com as manifestações nas 8 oficinas, através dos escritos dos texto-memória, nas interações durante os encontros e também das impressões e reflexões escritas no meu caderno de memórias de pesquisa ao longo de todo o processo de planejamento, execução e avaliação das oficinas. Como suporte às nossas reflexões, consideramos também as respostas identificadas no questionário exploratório, implementado na primeira fase da pesquisa.

A ideia de planejar e conduzir oficinas de formação humana com estudantes do curso de Pedagogia surgiu como possibilidade logo no início da experiência de Mestrado. Conversando com a orientadora dessa pesquisa, dialogamos sobre as vivências nesse sentido e surgiu a ideia de planejarmos uma Prática Circular Sobre a Infância e submetê-la como uma oficina virtual na 6ª Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão (SIIPE) da UFPEL no ano de 2020. A proposta foi aceita e convidamos os colegas do grupo de pesquisa LabForma para participação devido à relevância da vivência para os estudos que temos buscado realizar no grupo. Apesar do desafio de condução de uma prática circular *online*, o encontro transcorreu de forma positiva e percebemos que os encontros de formação humana que pensávamos em oferecer aos estudantes de Pedagogia poderiam também ser realizados no formato virtual.

Conforme comentamos previamente, escolhemos realizar esse processo formativo com estudantes em formação inicial que tivessem demonstrado uma preferência pela formação para atuar com a infância e encontramos no PIBID Núcleo Educação Infantil da UFPEL sujeitos interessados e parceiros para a execução dessa pesquisa. Inicialmente, elaboramos uma proposta com um planejamento que contemplava 10 oficinas ao longo do ano de 2021. Imaginávamos que seria necessário que as oficinas ocorressem com uma regularidade mensal, de modo que as estudantes pudessem ter outras experiências formativas, pessoais e profissionais, durante o período, atribuindo diferentes significados para as mesmas. Pretendíamos realizar os encontros entre março e dezembro do referido ano, no entanto, devido a desafios pessoais característicos do período pandêmico no qual a pesquisa estava transcorrendo, ajustamos a organização para dar início em abril de 2021. Devido ao período de férias da universidade de julho e a escrita dos relatórios

finais das participantes do núcleo, o planejamento inicial precisou ser adaptado para 8 encontros, conforme o cronograma abaixo na tabela 9. Desde o início, definimos os instrumentos de análise da pesquisa como memórias de oficina a serem escritas pelos estudantes após os encontros e postadas no ambiente virtual de aprendizagem (Plataforma AVA/UFPEL) utilizado pelo núcleo nas suas rotinas.

Tabela 9 - Oficinas de formação humana

	Título da oficina	Data
01	Quando a subjetividade nasce para o mundo	14/04/21
02	A subjetividade e o reconhecimento de si	02/06/21
03	A subjetividade e o reconhecimento das próprias necessidades e estratégias	07/07/21
04	A subjetividade e o outro em mim mesmo	01/09/21
05	A subjetividade diante do próprio desconforto emocional	29/09/21
06	A subjetividade e os recursos de sobrevivência	13/10/21
07	A constituição da subjetividade e a própria infância	24/11/21
08	A subjetividade e a docência	08/12/21

O planejamento das oficinas caracterizou-se como um processo em espiral no qual fomos revisando as ideias iniciais a partir da experiência das oficinas. No início, logo na primeira oficina, buscamos comunicar o panorama geral de como seriam os encontros e do teor de nossas propostas. Em seu livro **Imagens Quebradas**, Arroyo (2014) tece suas reflexões sobre suas experiências na área de formação de professores, entrelaçando-as com narrativas de diversas oficinas formativas conduzidas. Em um capítulo específico, intitulado Gaveta de Guardados, o autor faz alusão a um livro de memórias do pintor Iberê Camargo cujo título também é o mesmo. Segundo o autor, é lá nessa gavetinha de guardados que se recolhem nossas memórias de infância, tanto as lembranças escolares quanto aquelas relativas às nossas vivências familiares. Já distantes desse passado, como adultos envolvidos em rotinas, demandas e distrações outras, talvez pensemos que essa gavetinha esteja vazia ou nem seja mais relevante para quem somos atualmente.

No entanto, conforme salienta Arroyo (2014), essas memórias não podem ser simplesmente compreendidas como conhecimentos prévios dos sujeitos em formação para a docência, no termo frequentemente adotado nos contextos de

formação de professores. São muito mais do que isso. Essas experiências familiares, anteriores e concomitantes àquelas vivenciadas no ambiente escolar, são como o pano de fundo com o qual todas as aprendizagens seguintes se articularão e poderão adquirir significado. Essas aprendizagens fazem parte e estão inseridas em um padrão relacional com os outros e também com o outro em mim mesmo. O que aprendi sobre mim e sobre o mundo a partir da relação com meus familiares? Será que aprendi que alguns adultos podem ser solidários e responsivos? Será que aprendi nessas relações intersubjetivas que explorar o mundo é uma aventura prazerosa e que nos momentos de frustração, nos quais nossas expectativas não são atendidas, poderemos contar com adultos acolhedores que nos ajudem a nos autorregularmos? Essas são experiências significativas para a relação que a criança pode vir a estabelecer com um adulto referência na escola.

Portanto, abrir a gaveta de guardados e olhar para as memórias desse período de constituição de si, buscando adotar a perspectiva da criança que fomos, pode ser uma experiência formativa rica. É nessa fase da constituição de si que o sujeito aprende muitas coisas sobre si mesmo e sobre o outro no mundo que acabam se estabelecendo como crenças distorcidas ao longo de sua vida. Conforme mencionamos previamente, essas crenças por diversas vezes se transformam em teias invisíveis para o sujeito, representando padrões de relação intersubjetiva que limitam sua ação no mundo. “Eu sou assim mesmo, não adianta. Eu explodo quando brigo com alguém!”, é uma das falas recorrentes que escutamos nos encontros formativos.

Convidar os sujeitos a abrir a gaveta de guardados da infância e buscar identificar em suas memórias como o esquecimento de reconhecimento talvez o tenha levado a essa forma de interação é por si só lançar dúvidas sobre essa forma fixa e determinista de se compreender. Por que será que você aprendeu na infância que para ser ouvido e ter suas necessidades atendidas é preciso gritar e bater uma porta? Ou ainda porque será que aprendeu que não pode contar com o apoio do outro nos seus desafios? O que será que aconteceu antes disso? Será que você aprendeu a se conectar consigo, com seus sinais corporais? Dispunha de um adulto referência que o atendesse compassivamente e que aos poucos passasse a nomear o que lhe ocorria de forma minimamente bem-sucedida? Aprendeu com o tempo a perceber as emoções e os sentimentos enquanto os experienciava? Aprendeu a

identificar suas necessidades e a fazer pedidos gentis e específicos para que elas fossem atendidas?

Essas perguntas remexem com nossos guardados de forma potente e talvez nos levem a lamentar as infâncias que tivemos, o que também faz parte do processo. Vasculhar as memórias talvez nos ajude a compreender que, assim como nós na atualidade, os adultos de nosso passado por sua vez foram afetados e formados pelo esquecimento de reconhecimento presente nas suas infâncias. Fizeram, portanto, o que lhes foi possível na nossa educação. Isso não significa que fizeram o suficiente, apenas que ofereceram o que estava ao seu alcance com as condições que dispunham à época. Vale ressaltar que esse esforço de ampliação de horizonte não é um processo unicamente cognitivo, visto que cada memória significativa que encontramos nessa gaveta de guardados é acompanhada por uma valência emocional e uma intensidade específica.

Esse acesso à tradição caracteriza um esforço hermenêutico para entender o contexto histórico, as razões dos sujeitos, por fim tudo que levou os adultos-referência da nossa história a colocarem-se no mundo de uma forma específica. Podemos a partir de nosso respaldo teórico na atualidade conferir se os pressupostos que orientavam a ação desses sujeitos são válidos ou não, ainda assim mantendo no horizonte que talvez nossos familiares tenham feito o que lhes era possível à época. Olhar para essas experiências na tentativa de compreender de forma menos distorcida o que nos passou, buscando a perspectiva da criança que fomos, é um convite para que ofereçamos a nós mesmos na atualidade aquilo que os adultos do passado não puderam. Esta parece ser uma etapa relevante desse processo de reconstrução das crenças opacas e limitantes da nossa constituição de si, visto que talvez seja possível aprender com um outro solidário e responsivo que nossas emoções, sentimentos e necessidades são válidas e que, em um ambiente seguro, é possível compartilhá-las.

É através da relação com esse outro responsivo e solidário que talvez possamos avançar no processo de compreensão das lacunas psíquicas deixadas pelo esquecimento do reconhecimento e que, por sua vez, se interconectam com os conhecimentos construídos/ignorados nos processos formativos. Vale lembrar da tese de Honneth (2020) sobre o primado do reconhecimento, uma vez que “na efetuação do conhecimento, o próprio ato de conhecer é tributário de um reconhecimento prévio” (HONNETH, 2020 p. 69). Portanto, o convite para remexer

na gaveta dos guardados de forma amorosa, respeitosa e solidária é por si só um esforço de estabelecer uma relação de reconhecimento intersubjetivo pautada nessas virtudes. Parece que a essas experiências e aprendizagens subjaz um potencial emancipatório dos sujeitos, o que, de certo, pode transformar suas condições de possibilidade de estabelecer relações epistemológicas com as teorias e práticas pedagógicas sobre/na infância.

Com esses pressupostos em mente, buscávamos uma forma de começar essa etapa da pesquisa de planejamento e condução das oficinas. Convidar as estudantes para revisitar suas próprias trajetórias de infância de modo a identificar como suas emoções e necessidades eram validadas e atendidas nos parecia um boa forma de iniciar. Pretendíamos retomar esse convite na oficina 7, mais adiante, no entanto, supomos que as formas de se colocar no mundo dos sujeitos nesses dois momentos distintos da caminhada de formação humana poderiam nos dar sinais que nos ajudassem a compreender seus percursos formativos de forma mais clara.

Os objetivos determinados para a primeira oficina foram: Sensibilizar os/as participantes para o diálogo, para a escuta profunda e para o reconhecimento de si, convidando-os/as para que, através de uma experiência de narratividade da infância, possam estabelecer interconexões conscientes de memórias, crenças, desejos e conhecimentos; Proporcionar espaço, tempo e escuta de qualidade aos participantes, de modo que os sujeitos possam rememorar as crianças que foram e ainda são, observando se as próprias emoções, sentimentos e necessidades eram identificadas e atendidas quando eram crianças e de quais formas.

Dialogamos sobre as necessidades e emoções de crianças pequenas e ao fim do encontro propusemos um exercício sobre a infância, convidando os participantes a olharem para a própria experiência infantil. Projetamos algumas perguntas nos slides, enfatizando que aquele era um convite a um momento individual de introspecção. Colocamos uma música suave de fundo na sala virtual e alocamos 10 minutos para as escritas. As perguntas foram: 1. Como eram as expressões de emoção no seu núcleo familiar? 2. Quais os discursos que você frequentemente ouvia quando sentia raiva, tristeza ou quando precisava de apoio emocional? 3. Lembre de uma situação específica de desafio da sua infância, um momento que suas necessidades (de segurança física, emocional ou psicológica,

de afeto, de presença, entre outras) não foram atendidas. O que você estava sentindo, pensando e decidindo naquele momento?

Imaginamos que algumas licenciandas permaneceriam talvez mais distantes na primeira oficina, visto que sabemos que encontros no ambiente acadêmico com objetivos como os descritos acima por vezes causam um estranhamento inicial. No entanto, observamos que várias estudantes se engajaram no encontro síncrono compartilhando suas impressões e experiências com relativa abertura, o que pode ser identificado também nos escritos de memória da oficina. Esse momento inicial foi marcado por uma solidariedade, de modo que algumas colegas compartilharam crenças familiares com base nas quais foram educadas, o que possibilitou um processo de identificação entre as estudantes. Ainda no chat da oficina virtual, identificamos as semelhanças entre os depoimentos das licenciandas em relação às crenças familiares, especialmente referente à repressão das emoções. “Eu sempre escutava a mesma coisa quando chorava: Não chora, já vai passar!”, relatou uma estudante, o que reconhecemos como experiência comum de muitas. Portanto, percebemos que esse primeiro encontro contribuiu de forma significativa para que o grupo dos estudantes pudessem entender melhor o percurso para o qual estavam sendo convidadas e estabeleceu desde então o tom das nossas oficinas.

Mantive ao longo de todo processo um diário de pesquisa, no qual registrava minhas impressões sobre as experiências, algumas hipóteses que elaborava a partir da interação com as participantes, bem como ideias para os encontros futuros. Salvamos em um documento os escritos do chat da sala virtual de cada oficina, a fim de servir como apoio para entender as experiências das estudantes. Após cada encontro, teci breves reflexões sobre as experiências vivenciadas no diário de pesquisa, numa busca por um exercício hermenêutico de compreensão. Essas reflexões serviram em alguns casos para reorganizar o planejamento ou o percurso das oficinas.

Em alguns encontros, adotamos o recurso de salas temáticas do *google meet*, que permite dividir as participantes de uma sala virtual em subsalas para diálogos em grupos menores. Pretendíamos com essa estratégia conferir às estudantes momentos de trocas que não estivessem subordinadas a presença tanto minha como pesquisadora-professora no encontro, quanto da coordenadora do núcleo. Essa escolha comprometia um pouco as nossas condições de acompanhar os processos formativos das estudantes, visto que não estávamos presentes para

registrar os depoimentos. No entanto, adotamos essa prática a fim de fomentar o “comparecimento” dos sujeitos e comprometimento com seu próprio processo de reconhecimento de si. Pudemos identificar que algumas estudantes adotavam os depoimentos das colegas como base para sua escrita, de modo que frases como: “A minha experiência é muito parecida com a da (nome de uma colega)...”. Percebemos que um senso de comunidade e companheirismo foi se fortalecendo com as condições de possibilidade de formação humana que oferecíamos a cada oficina. Assim, avaliamos, após todo o percurso das 8 oficinas, que essa escolha de uso de subsalas temáticas foi muito alinhada com os objetivos formativos que tínhamos em mente.

Após a realização de cada oficina, as estudantes contavam com 3 dias para escrever a memória da oficina e postá-la no ambiente virtual. Adotamos como prática de pesquisa a leitura exploratória dos escritos das estudantes assim que o prazo para envio da atividade se encerrava. Sabíamos que a leitura desses depoimentos poderiam nos dar pistas sobre os planejamentos das oficinas que havíamos delimitado no início. Repetimos essa prática durante todo processo de condução das 8 oficinas de formação humana.

Em um caso especial, essa estratégia de acompanhamento das memórias foi particularmente relevante, visto que, no registro da oficina 2, uma das alunas do núcleo relatou uma crise de ansiedade durante a oficina que a impossibilitou de continuar no encontro. Somente fomos perceber essa situação ao realizar a leitura exploratória das memórias desta oficina, na semana seguinte ao encontro. Preocupadas com a experiência da aluna, agendamos um encontro virtual para ouvi-la e agradecemos a confiança na relação para narrar um episódio tão sofrido e íntimo no seus escritos. Acolhemos a estudante como estava ao nosso alcance e buscamos nos certificar de que ela estava amparada pelos recursos disponíveis na universidade e no sistema de saúde. Esse episódio foi um dos que nos levou à revisão de planejamento e rotina de oficina. A partir de então, passamos a ficar mais atentas às estudantes que estavam presentes e aquelas que saíam no meio dos encontros, a fim de assegurarmos o apoio necessário.

Em todos os encontros, adotamos como rotina iniciar nossa oficina com um pequeno momento de atenção plena, convidando as estudantes a conexão consigo mesmas e com o tempo presente. Variamos as estratégias ao longo dos encontros para oferecer diferentes formas de buscar essa conexão consigo e com o momento.

Depois dessa etapa inicial, adotamos como prática o momento que fomos chamando de *check-in*⁹, que convidava as estudantes a responder no chat da sala virtual em uma palavra: Como você está se sentindo hoje? Qual a emoção mais presente com você nesse momento? Nossa intenção era buscar compreender o cenário emocional das estudantes ao início do encontro e também convidá-las a um exercício de percepção de si. Essas duas etapas iniciais da oficina levavam em torno de 5 a 10 minutos no geral e percebemos reiteradas vezes nos depoimentos das estudantes a importância dessas experiências.

Logo após, dividimos a estrutura das oficinas em introdução da temática, levantamento de questionamentos, discussão sobre o assunto e conclusão. Após essa conclusão, adotamos também uma prática de *check-out*¹⁰ que por sua vez também buscava compreender o cenário emocional das estudantes ao fim da oficina. As perguntas nessa etapa eram aquelas que orientavam a escrita da memória: O que você leva dessa oficina de hoje? Como você sai hoje dessa oficina? Esse encerramento levou em torno de 5 a 10 minutos em todos os encontros e se mostrou relevante para o bom andamento da proposta.

A primeira oficina, intitulada **Quando a subjetividade nasce para o mundo**, ocorreu no dia 14/04/2021 e, conforme comentamos previamente, tínhamos a intenção de compartilhar uma visão ampla do caminho que pretendíamos percorrer com os encontros. Já a segunda oficina - **A subjetividade e o reconhecimento de si** - aconteceu em 02/06/2021 e tinha como objetivo compreender as emoções, os sentimentos e as necessidades básicas dos seres humanos como relatos de nossa vida interior, a fim de que possamos buscar percebê-las no cotidiano das nossas relações intersubjetivas. As oficinas foram planejadas à luz dos escritos de Antônio Damásio (2018) e buscamos construir a compreensão de que as emoções e os sentimentos se organizam como um “painel de controle afetivo” (DAMÁSIO, 2018, p. 131). Portanto, trilhamos um caminho na tentativa de compreender esse nosso sistema interno, investigando as crenças opacas acerca da temática.

A oficina 3 - **A subjetividade e o reconhecimento das próprias necessidades e estratégias** - em 07/07/2021, teve como objetivo exercitar a observação não-julgadora, identificando nossas emoções, sentimentos e as estratégias frequentemente adotadas para atender nossas necessidades, a fim de

⁹ Prática que se caracteriza como uma validação inicial de sentimentos e emoções.

¹⁰ Prática que representa uma validação final de sentimentos e emoções dos participantes.

contribuir para o reconhecimento de si e das crenças de nossa constituição. Em 01/09/2021 realizamos a oficina 4, cujo título foi **A subjetividade e o outro em mim mesmo**. Ela teve como objetivo reconhecer o outro em mim mesmo e a qualidade dos nossos diálogos internos, buscando compreender se essas relações internas se alinham com amor, respeito e solidariedade, a fim de fomentar empatia e autocompaixão nas relações. Nesse encontro, contamos com o apoio dos escritos de Kristin Neff (2019) sobre autocompaixão, a qual se constitui de três elementos: atenção plena, autobondade e humanidade compartilhada. Conduzimos o encontro a partir dessa perspectiva, convidando as estudantes a analisarem a qualidade de seus diálogos internos.

A oficina 5 - **A subjetividade diante do próprio desconforto emocional** - conduzimos seguindo a metodologia dos círculos de paz, em um formato adaptado para o ambiente virtual em 29/09/2021. O objetivo foi rememorar experiências nas quais os sujeitos se percebiam fora de sua zona de conforto, identificando a conexão entre vulnerabilidade e coragem, a fim de fomentar empatia, autocompaixão e resiliência à vergonha nas relações. Buscamos com essa oficina oferecer uma experiência na qual as estudantes pudessem reconhecer as nuances que compõem sua humanidade e os efeitos de compartilhá-la no coletivo, exercitando uma relação solidária com o outro em si mesmo.

A oficina seguinte, a sexta na sequência, teve como título **A subjetividade e os recursos de sobrevivência** e aconteceu em 13/10/2021. O objetivo deste encontro foi estabelecer conexões entre os comportamentos dos sujeitos nos momentos de vulnerabilidade e as repercussões dessas ações nas relações intersubjetivas, a fim de avançar no processo de reconhecimento de si e do outro. Nessa oficina, primeiramente, buscamos convidar as estudantes a compreensão dos comportamentos que adotamos frente ao desconforto emocional e conduzimos a reflexão a fim de ampliar a perspectiva contemplando as relações intersubjetivas.

Na oficina 7, **A constituição da subjetividade e a própria infância**, convidamos as estudantes em 24/11/2021 para novamente, depois dessa longa caminhada formativa, acessarem suas memórias de infância. O objetivo desse encontro foi estabelecer conexões entre as experiências de esquecimento de reconhecimento na infância, buscando compreender os comportamentos adotados para sobreviver a carência, e as repercussões dessas ações nas relações intersubjetivas das participantes na atualidade, a fim de avançar no processo de

reconhecimento de si e do outro. Na segunda etapa do encontro, lançamos algumas perguntas às licenciandas para que fossem respondidas individualmente, no papel. Atribuímos 15 minutos para a realização da atividade e selecionamos uma música suave para ficar de som ambiente. As perguntas foram as seguintes: 1. É confortável para você pensar sobre a sua infância? Por quê? 2. Você acredita que seus pais ou seus cuidadores referência estavam fazendo o melhor que podiam naquela época? De que maneira? 3. Em relação às suas necessidades em geral (físicas, emocionais, psicológicas, etc..) você considera que os cuidados que recebeu as atenderam minimamente? De que forma? 4. Se você percebe que algumas de suas necessidades não foram atendidas enquanto criança, qual foi o recurso de comportamento que você adotou para sobreviver ao contexto que vivenciou? 5. Como esse recurso de sobrevivência se apresenta nas suas relações na atualidade? 6. Você percebe como esses comportamentos se relacionam com a sua imagem de professor? De que forma? Essas foram as perguntas que orientaram a escrita da memória dessa oficina.

A última oficina, número 8, nomeamos como **A subjetividade e a docência** e foi conduzida em 08/12/2021. O objetivo foi estabelecer conexões entre as experiências de esquecimento de reconhecimento na infância e as repercussões dessas estratégias inconscientes nas relações intersubjetivas das participantes e também na imagem de docente na atualidade, a fim de avançar no processo de reconhecimento de si e do outro. Nesse encontro, utilizamos os discursos presentes na tradição pedagógica convidando as estudantes a autorresponsabilização, avaliando se tais imagens de docência se alinham com a racionalidade docente que buscamos construir. A lacuna existente entre as virtudes experienciadas nas relações dos encontros formativos das oficinas e emoções e sentimentos imbricados nas imagens de docência rendeu reflexões potentes, o que pudemos perceber nas memórias das licenciandas.

Pensamos o planejamento das oficinas como um percurso a ser trilhado com as estudantes e fomos reajustando o caminho conforme resposta do grupo de participantes. Já distanciadas dessa experiência, avaliando o processo como um todo, percebemos que as oficinas 6 e 7 culminaram em reconstruções de crenças e ressignificações potentes para as estudantes. As manifestações nos demonstraram uma abertura e um engajamento distinto nesses encontros, o que não seria possível sem a construção de confiança que foi se dando nos encontros anteriores.

Essas reflexões sobre o planejamento, condução e avaliação das oficinas de formação humana contribuem para que possamos compreender como os encontros representaram essa porta de acesso à historicidade dos sujeitos. Assim, delimitamos uma outra etapa no percurso metodológico da pesquisa, o passo 3. No item a seguir, abordamos os pressupostos que nos auxiliam a estabelecer a relação texto-contexto nas manifestações das participantes, além de apresentar as categorias de compreensão hermenêutica.

5.4 Categorias de compreensão hermenêutica

Este item apresenta o passo 4 do percurso metodológico desenhado. Ao longo do processo de pesquisa, foi possível testar, validar e ampliar o horizonte de compreensão que estabelecemos à luz de uma universalidade. De acordo com a nossa compreensão do conto de Mia Couto, **O rio das quatro luzes** (2013), é no encontro com a universalidade do rio que podemos estabelecer uma fusão de horizontes com as luzes da tradição e da cultura. É preciso que também afundemos no leito do rio como intérpretes para que possamos buscar iluminar as manifestações das estudantes em busca de interpretação. Compreendemos que quando jogamos luzes nas manifestações das participantes da pesquisa vamos iluminando os detritos e as marcas deixadas pelas experiências na historicidade dos sujeitos.

Para as estudantes, o próprio encontro com sua historicidade é um convite para iluminá-la com as luzes da tradição, gerando luzes de entendimento acerca da compreensão atual que o sujeito tem de sua historicidade e quiçá oferecendo-lhe condições de possibilidade de reconstruí-la. Consideramos que iluminando os detritos e as marcas na sua historicidade, as participantes possam também banhar-se nas águas do rio e voltando o olhar para o todo tenham condições de ressignificar os vestígios e reconstruir essa universalidade na figura do rio.

A partir dessa metáfora, buscamos tecer uma compreensão hermenêutica das manifestações das estudantes, pois é a forma que nos permite iluminar as marcas impressas nos relatos e também aquelas ignoradas que ficam escondidas, jogando luzes no texto e no contexto da pesquisa. Também voltamos nosso foco para os discursos da tradição (cultural e/ou pedagógica), bem como para as singularidades, para os significados que a historicidade vai tomando ao ser partilhada pelos sujeitos

no coletivo. Iluminando essas manifestações, percebemos as 3 categorias de compreensão da pesquisa: *Luzes sobre o esquecimento de reconhecimento*, apresentada no item 5.4.1; *Luzes sobre o reconhecimento*, apresentada no item 5.4.2; e por fim a categoria *Luzes sobre a busca por reconhecimento*, presente no item 5.4.3 desse capítulo.

Encontramos nos escritos de Sidi e Conte (2017) algumas pistas sobre como percorrer essa busca por compreensão a partir de uma abordagem hermenêutica em uma pesquisa em educação. As autoras nos dizem que “o pesquisador deve se perguntar em que sentido as teorias e ações pedagógicas foram (des/re)contextualizadas¹¹” (SIDI e CONTE, 2017, p. 1949). Aproximando tal horizonte do contexto de nossa pesquisa, percebemos que podemos nos perguntar em que sentido as crenças deturpadas dos sujeitos sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre a docência foram sendo ressignificadas ao longo dos processos formativos nas oficinas, a fim de melhor entender o horizonte de compreensão das participantes da pesquisa.

Como intérpretes, imputamos uma atitude performativa frente aos achados da pesquisa e tomando a sério a manifestação das estudantes, buscamos compreender os pressupostos compartilhados pelos sujeitos ao longo desse processo formativo. Habermas (1987) nos auxilia nesse esforço hermenêutico quando escreve que “um intérprete só pode esclarecer a significação de uma manifestação opaca explicando como se deu esta opacidade, isto é, por que as razões que o autor teria podido dar em seu contexto não são mais aceitáveis para nós” (HABERMAS, 1987, p. 90). Acreditamos que muitas dessas razões se caracterizam como pressupostos presentes na tradição pedagógica e na cultura, que preconizam atitudes, conhecimentos, modos de agir em função de valores e acordos de um dado contexto histórico-social.

A fim de identificar se os pressupostos das estudantes são aceitáveis à luz da racionalidade docente contemporânea que nos serve de horizonte de entendimento na pesquisa, encontramos aporte teórico nos escritos de Axel Honneth sobre reconhecimento intersubjetivo. Honneth (2004) situa sua compreensão sobre o reconhecimento de si e do outro como um processo afetivo-originário, que se dá

¹¹ Compreendemos essa (des/re)contextualização como parte da ação do intérprete que busca o acesso ao passado, compreende-se no contexto e é capaz de atribuir um novo sentido às experiências, ressignificando-as.

numa ampliação de esferas de reconhecimento. Como pré-condição inegociável para que o sujeito possa experienciar algum nível de autorrealização, o reconhecimento se dá nas relações intersubjetivas que estabelecemos ao longo da nossa história. Nesse sentido, Habermas (1990, p. 180) escreve que o sujeito pode ser interpretado “a partir dos vestígios deixados por uma vida autêntica”, assim, consideramos que, buscando compreender a opacidade nos depoimentos das estudantes, seja possível identificar as marcas que os sujeitos carregam na constituição de si e como estas participantes se colocam no mundo.

Honneth (2004) localiza também a denegação desse reconhecimento como um processo de esquecimento, o qual, por sua vez, leva o autor a atualizar o conceito de reificação. Quando os cuidados ambientais dedicados na infância por uma adulto referência não são suficientemente bons, a experiência da criança é a de uma sucessão de falhas ambientais, “uma ruptura na continuidade da vida” (WINNICOTT, 1975, p. 135). O esquecimento de reconhecimento nessa relação intersubjetiva afeta a possibilidade de construção da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima, que por sua vez tem um impacto direto nos níveis de autorrealização do sujeito. Para Honneth, é como se, a partir do esquecimento do reconhecimento, se abrisse uma lacuna psíquica no sujeito e este passasse então a carregar as marcas dessas violências na sua constituição de si. Sendo a violência um tanto normalizada nas relações do cotidiano e considerando a opacidade inerente aos sujeitos sobre sua constituição de si, uma grande parte dos sujeitos são atravessados por experiências violentas na infância. Sofrem, portanto, esquecimento de reconhecimento em diversos níveis, desde as experiências traumáticas sutis até abusos e negligências absurdos. Nesse sentido, Ferreira Jr (2020, 2020, p. 131) salienta:

O trauma, assim, não pressupõe uma falha brutal, embora esta também possa acontecer, mas implica necessariamente uma sucessão de falhas que se repetem, estabelecendo-se um padrão de falhas do ambiente em se adaptar às necessidades psíquicas do bebê. Desse modo, o trauma costuma ser, ao menos nos momentos iniciais, sutil e silencioso, já que consiste com mais frequência no que não aconteceu.

Parece, portanto, que buscar compreender a opacidade dos pressupostos dos sujeitos de pesquisa a partir dos seus depoimentos pode nos auxiliar no entendimento das relações que são capazes de estabelecer com sua historicidade. Voltando nosso foco para as marcas de violência no passado e buscando compreender como os sujeitos se relacionam com essas fendas psíquicas criadas a

partir do esquecimento do reconhecimento, consideramos que seja possível avançar na compreensão sobre formação para a docência.

Vale ressaltar que as experiências de constituição de si dos sujeitos são diversas e muitas profundamente marcadas pela violência. Entretanto, queremos compreender a relação que o sujeito é capaz de estabelecer com as lacunas psíquicas causadas pela violência e como tais marcas se fazem presença no processo de formação inicial de professores. Portanto, a partir da unitarização das manifestações das estudantes, identificamos três categorias focais nos depoimentos das licenciandas para as quais podemos jogar luzes e nos aproximarmos de uma compreensão hermenêutica. Elas são: “Luzes sobre o esquecimento de reconhecimento”, “Luzes sobre o reconhecimento” e “Luzes sobre a busca por reconhecimento”.

Uma forma de colocar-se no mundo e de relacionar-se com essas marcas de violência na sua historicidade é partir da reprodução do esquecimento de reconhecimento que sofreu na constituição de si. Orientando-se por uma racionalidade reificada, as manifestações das estudantes nos dão sinais de que a sua constituição de si foi marcada por fracassos de adaptação ativa dos adultos às necessidades do sujeito. Partindo de uma dimensão afetivo-originária, percebemos experiências de sofrimento, humilhação e desrespeito que, em diversos graus, acabam abalando “a autorrelação prática de uma pessoa, privando-a do reconhecimento de determinadas pretensões de identidade” (HONNETH, 2003, p. 214). Supomos que as razões que abalem a autorrelação das participantes sejam diversas e não temos a intenção de compreender a historicidade de cada estudante em seu contexto particular. No entanto, podemos identificar as marcas de esquecimento de reconhecimento a partir de um esforço hermenêutico de compreensão dos pressupostos que orientam a forma de colocar-se no mundo dessas licenciandas. Muitos se orientam por um apego a uma visão romantizada do mundo que acaba os levando a um tipo de engajamento deturpado no exercício da docência. Outras em suas manifestações resistem aos convites das oficinas em um visível fechamento à experiência e não “comparecimento” do sujeito. Seus depoimentos são caracterizados pela indiferença.

Percebemos que uma outra forma de relação com essas marcas da violência é a partir da resignificação. Isto é, o depoimento do sujeito nessa categoria indica que este já conseguiu de alguma forma estabelecer uma relação com suas fendas

psíquicas e ressignificá-las ao longo de sua formação como sujeito e como profissional. A marca que o sujeito carrega consigo se caracteriza como uma capacidade de exercer solidariedade consigo e com os outros de sua história. Além disso, apresenta indícios de uma autorrelação orientada por autoconfiança, autorrespeito e autoestima, permitindo-se um certo nível de liberdade ou espontaneidade, que não está atrelada, conforme escreve Honneth, a uma “ausência de coerção ou influência externa. Ela significa ao mesmo tempo a falta de bloqueios internos, de inibições psíquicas e de angústias” (HONNETH, 2003, p. 273). Percebemos também nessas manifestações das estudantes vestígios de um acolhimento gentil e solidário de si e do outro em caso de desconforto emocional. Logo, os traços marcantes dessa forma de colocar-se no mundo se caracterizam pelo engajamento, na abertura à experiência, e pela solicitude nas relações.

Essa capacidade de exercer solidariedade é relevante, visto que é uma das pistas que nos auxiliam nas categorias de compreensão dos depoimentos das estudantes. Assim, identificamos também uma terceira categoria de compreensão que se caracteriza por traços particulares tanto de reconhecimento quanto de esquecimento deste. As manifestações nessa categoria nos indicam que, embora os sujeitos percebam diversas experiências de violência na sua historicidade e abertamente desejem ressignificar suas relações e ocupar seu lugar no mundo, eles ainda estão fortemente vinculados às teias emocionais que o esquecimento do reconhecimento de sua constituição engendrou. Desse modo, parece que esses sujeitos se apresentam assinalados tanto pelo desejo quanto pela dificuldade de ocupar seu lugar no mundo. Seus depoimentos se caracterizam pelo engajamento no processo de reconhecimento de si de forma minimamente solidária e ainda assim estão marcados pelo apego à romantização de sua historicidade.

Para que possamos estabelecer esse horizonte de entendimento sobre reconhecimento intersubjetivo afetivo-originário na constituição dos sujeitos, recorreremos à potência estética da literatura. Segundo Hermann (2005, p. 14), “a emergência da estética aponta que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos e do que qualquer fundamentação teórica moral”. Assim, encontramos na narrativa de Mia Couto - **O rio das quatro luzes** - diferentes formas de colocar-se no mundo que dialogam com as categorias de compreensão que emergiram na pesquisa. A partir do esforço hermenêutico de compreensão dos pressupostos que

orientam o agir no mundo das personagens, encontramos imagens que podem servir de médium para as reflexões que pretendemos tecer. As imagens se caracterizam pelas personagens do pai e da mãe na família, do avô e da criança.

Não pretendemos com as reflexões sobre as manifestações das estudantes encaixá-las em categorias em uma pretensão de que fosse possível uma associação direta, fixa e permanente dos sujeitos a padrões de reconhecimento intersubjetivo. Compreendemos esses processos como fluidos e variáveis, dependendo de diversos fatores internos e externos, uma vez que influenciam nesses contextos as experiências já realizadas, os conhecimentos, o estado físico-emocional, os valores, a disposição para escuta e partilha, as condições do local de onde a estudante acessa a reunião, entre vários outros. Através de um esforço hermenêutico, queremos encontrar elementos que nos auxiliem a entender os percursos formativos, ou seja, como os sujeitos vão se colocando em formação e ressignificando suas experiências pessoais e profissionais. A fim de considerar as nuances nos processos formativos, optamos por uma seleção dos depoimentos que nos dessem condições de possibilidade de sustentar a ambiguidade presente nos relatos. Buscamos manifestações cujos pressupostos pudessem ser minimamente compreendidos de modo que a opacidade pudesse ser quiçá reatualizada nas reflexões a seguir¹².

Apresentamos, a seguir, os caminhos que seguimos na busca por uma compreensão hermenêutica das manifestações dos sujeitos de pesquisa, a fim de iluminar os traços impressos nos depoimentos e nas relações entre texto e contexto. Abordamos as 3 categorias de compreensão, contando com nossas luzes de entendimento para focar as reflexões das estudantes.

5.4.1 Luzes sobre o esquecimento de reconhecimento

A partir do referido conto de Mia Couto, percebemos que a manifestação de duas personagens pode nos servir como horizonte de entendimento acerca da categoria de esquecimento de reconhecimento. Tanto a mãe quanto o pai presentes na narrativa se caracterizam como adultos resistentes à escuta e à comunicação por

¹² Dentre as estudantes que assinaram o termo de consentimento livre esclarecido, algumas foram desligadas do núcleo do Pibid, enquanto outras não inseriram as memórias na plataforma virtual no período adequado. Portanto, esses relatos não foram considerados nas categorias de compreensão.

vias de entendimento através de diversas linguagens. Supomos que subjaz às interações dos adultos da narrativa um pressuposto de que, como pai e como mãe, devam ser obedecidos, de modo que as breves tentativas frustradas de diálogo entre os genitores e a criança se caracterizam como ordens ou determinações. Nas manifestações desses adultos, percebemos um horizonte de entendimento no qual a criança não deveria dar problemas - ela deveria obedecer, ser grata e se conformar com a tirania e barbárie do mundo.

Seguindo na trilha de Benjamin, compreendemos a figura da mãe e do pai como o sujeito pobre de experiência, aquele que voltou da guerra emudecido e conformado com a violência. Nos termos de Honneth (2003), provavelmente esse adulto não tenha tido ao longo de sua vida parceiros de relação responsivos e solidários que assegurassem na sua constituição como sujeito a construção de virtudes como a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima. Sendo o reconhecimento intersubjetivo de suas capacidades e realizações pré-condição inegociável para o sujeito alcançar uma relação com o outro em si mesmo carregada de vestígios das virtudes mencionadas, percebemos indícios de que esse sujeito tenha uma autorrelação orientada pelo esquecimento do reconhecimento.

Compreendemos que a forma de se colocar no mundo desse sujeito deixa marcas de um horizonte no qual o adulto olha o mundo da vida como repleto de meros objetos insensíveis, incapazes de serem emocionalmente afetados pela sua ação. Desconectado de suas próprias emoções, sentimentos e necessidades, esse adulto pressupõe que não seja afetado pelos afetos. Acaba se colocando no mundo de uma maneira na qual seus afetos, desejos, saberes, grupos sociais ocupam um lugar determinado na linearidade em que as dimensões tempo e espaço vão se movendo. Esta relação finalística pode ser percebida na declaração: “Meu filho, tens que gostar de viver”, diz o pai na compreensão opaca de que seja possível ordenar os afetos.

Supomos que, para estes adultos, também não tenham sido oferecidas condições de possibilidade de reconhecimento afetivo-originário e que as marcas dessa privação sejam manifestações das lacunas psíquicas que orientam sua ação no mundo na narrativa. São personagens marcadas pelo esquecimento de reconhecimento e, a partir dessa racionalização da existência, acabam reproduzindo essa violência nas relações estabelecidas com o filho.

Aproximando essa imagem do contexto da pesquisa, através da compreensão hermenêutica das manifestações das estudantes nas oficinas, foi possível identificar traços que nos sinalizam uma resistência aos convites para os processos de reconhecimento de si e do outro, em um fechamento à experiência. Partindo de um esquecimento dos vínculos de interdependência entre os sujeitos, alguns depoimentos contemplados nessa categoria reproduzem uma racionalidade formadora forte que, talvez inconscientemente percorrem, caminhos diferentes. Identificamos duas características recorrentes nas manifestações: o apego à visão romantizada do mundo e a indiferença. Abordamos esses caminhos marcados pelo esquecimento do reconhecimento nas reflexões a seguir.

O primeiro caminho compreendemos como aquele no qual a forma de colocar-se no mundo do sujeito é romantizada e a complexidade do processo de formação para a docência é de certa forma invisível. Nessa perspectiva romantizada, as nuances e os conflitos inerentes à prática social são minimizadas e os sujeitos adquirem características por vezes idealizadas. Conforme refletimos previamente, Löwy (2005) escreve que o Romantismo não representou apenas um movimento literário do século XIX, mas que se transformou em uma forma particular de ver o mundo e estruturar o pensamento. A partir de uma mecanização da vida e de sua autorrelação reificada, o sujeito se apresenta fechado para a experiência autêntica, já que se encontra desconectado das próprias emoções, sentimentos e percepções. Para o sujeito que se orienta por esse viés romantizado, os conflitos inerentes à prática social parecem invisíveis, seja essa invisibilidade característica inconscientemente atribuída pelo sujeito ou não. A negação veemente da existência de conflitos e o perceptível desconforto em relação a estes leva a uma idealização das relações educacionais entre professores e crianças e entre as crianças em si. Nestes cenários, o desconforto em relação aos conflitos acaba também por se manifestar na própria historicidade do sujeito, como podemos perceber no registro das memórias da estudante 10.

A oficina 5 se caracterizou com um círculo de construção de paz e uma das perguntas realizadas buscava saber o que as estudantes precisavam do grupo para que pudessem falar e ouvir a partir do coração - estarem abertas, se sentindo seguras e compassivas naquele momento. A estudante 10 manifestou uma necessidade de *intimidade e confiança*. A orientação a seguir na oficina pediu às participantes o seguinte: *Compartilhe uma ocasião na qual você se percebeu fora da sua zona de*

conforto. Como você se sentiu? O que pensou? Como lidou com esse contexto? Na memória deste encontro, a estudante 10 escreveu o trecho a seguir:

A situação que citei foi quando fui para FAE, pois estudei a vida inteira em apenas duas escolas e isso para mim era bastante confortável pois eu tinha minhas amizades desde o fundamental, só que quando fui para faculdade eu me senti sozinha, perdida sentia que eu não podia ser eu porque ninguém me conhecia não podia me expressar falar o que eu pensava e isso me deixou muito mal porque eu não sou assim, tentei desistir chorei nos primeiros dias só que logo em seguida começou a pandemia então eu tive tempo para pensar realmente no que eu queria, então fiz amizades também e agora tá tudo bem (10O5).

Percebemos nesse relato um grande desconforto frente a um novo contexto de vida que demandava da licencianda uma abertura à experiência, um colocar-se no mundo para quem sabe conseguir vir a estabelecer novas relações. Percebemos um pressuposto na manifestação de que essa experiência não deveria gerar tamanho desconforto, uma vez que parece que o sujeito não se compreendia como uma pessoa que poderia ter dificuldades de relação. Supomos que talvez tenha ficado invisível na historicidade dessa estudante as emoções e sentimentos por vezes desconfortáveis e característicos da prática social quando o sujeito busca fazer novas amizades. O desconforto é justificado pela estudante devido à estabilidade das relações de amizade anteriores à entrada na universidade. Se a estudante frequentou a mesma instituição escolar durante todo percurso da Educação Básica, supomos que tenha tido um certo nível de continuidade percebida nas relações intersubjetivas com seus pares. Ela atribui seu desafio ao chegar na universidade ao ineditismo de um contexto como tal ao longo de sua vida.

No entanto, as relações de amizade são impelidas pelas reminiscências das relações intersubjetivas que estabelecemos com os adultos referência de nossa história, uma vez que são compreendidas como relações amorosas (HONNETH, 2003). O padrão estabelecido nessas relações vai formando a autorrelação do sujeito, o que inconscientemente vai orientar suas relações de amizade no futuro. Partindo de um pressuposto de que seja muito pouco provável que as relações prévias de amizade que a estudante estabeleceu ao longo de sua experiência na Educação Básica não tenham lhe apresentado desafios e desconfortos emocionais inerentes à prática social, supomos que a estudante estivesse fechada à essa experiência. Nesse contexto, emoções e sentimentos desconfortáveis que, por vezes, acompanham os conflitos sociais talvez só não fossem sentidos e percebidos.

Honneth (2003) escreve que “esse poder-estar-só, comunicativamente protegido, é a matéria de que é feita a amizade” (HONNETH, 2003, p. 174). Identificamos no depoimento da estudante 10 que esta experiência de estar só não foi acompanhada por um nível de segurança que desse indícios de sua autoconfiança. Percebemos uma expectativa de que sua carência seria atendida por uma outra estudante também ávida por novas amizades. Assim, o relato carrega marcas de uma compreensão de si e do mundo romantizada, no qual o cotidiano talvez seria ausente de conflitos como os que podem acompanhar uma tentativa de fazer novas amizades. Essa forma de colocar-se no mundo pode nos dar indícios de sua desconexão emocional consigo mesma e de uma autorrelação caracterizada pelo esquecimento de reconhecimento.

A negação de conflitos inerentes à prática social e o grande desconforto nesses cenários foi percebida em diversas manifestações dessa estudante. Na oficina 6, realizada em 13/10/21, fizemos um exercício descrito da seguinte forma: *Um caminhão de entrega dos correios acaba de chegar para lhe entregar quatro pacotes maravilhosos. Você realmente não quer nenhum deles. Esses são os pacotes: 1. Rejeição e aborrecimento; 2. Estresse e dor; 3. Crítica e humilhação; 4. Insignificância e futilidade. Você reclama com o motorista e ele está disposto a aceitar apenas UMA das caixas de volta. Qual delas você devolve? As caixas possuem palavras que nos sinalizam o que você mais deseja evitar na vida.* A oficina buscou ampliar o horizonte de reconhecimento de si dos sujeitos, convite que por algum motivo alheio ao nosso conhecimento a estudante 10 resistiu, visto que não tivemos um depoimento seu. A estudante escreveu a memória e a postou no ambiente virtual, entretanto o registro traduziu-se em um relato procedimental e distante, de modo que suas escolhas e reflexões sobre esse exercício não estiveram presentes no texto.

Já na oficina 7, realizada em 24/11/21, um mês após a condução do exercício acima, fizemos a habitual retomada dos caminhos percorridos até o momento com as estudantes para dar seguimento a proposta de oficina do dia. Essa breve visita à oficina anterior, nos parece, fez emergir a experiência da aluna naquele momento, o que foi possível identificar na sua escrita de memória, ao passo que a estudante relatou na memória da oficina 7 sua experiência com o exercício proposto na oficina 6. Segundo ela:

O meu pacote por exemplo era um pacote que trazia estresse e dor e eu particularmente gosto de estar na zona de conforto e sentir dor para mim não é uma opção eu não gosto e não me submeto a isso e também não me submeto a passar estresse então o máximo que eu puder evitar eu evito até que isso seja denominado como "gostar de estar confortável" eu não gosto de estar sentindo esses sentimentos por isso foi essa caixa que escolhi devolver. (1007)

Nesse relato, percebemos um pressuposto de que seja possível evitar conflitos sociais, de modo que a estudante crê que seja viável escolher submeter-se ou não à dor. Parece que subjaz a essa compreensão uma cegueira emocional que lhe confere uma compreensão opaca em relação a sua condição de escolher quais afetos experimentar. Essa desconexão das próprias emoções e sentimentos não lhe dá condições de possibilidade para evitar a dor, ao contrário, limita sua capacidade de ocupar seu lugar no mundo e solicitar ao outro, ou buscar no outro em si mesma, o que precisa para autorregular-se emocionalmente.

Portanto, devido à insegurança percebida na autorrelação, imaginamos que estabilidade, previsibilidade e ordem serão fatores que concedam à estudante uma ilusão de continuidade e controle e que estes, por sua vez, facilitarão sua autorregulação emocional. Dessa forma, podemos supor que a estudante se coloque no mundo evitando a abertura à experiência, dado que esta não se restringe ao limitado horizonte de possibilidades que a estudante conjugou para si a partir dessa compreensão romantizada do mundo. A continuação da memória desta oficina parece nos sugerir uma manifestação nesse sentido.

Nesta mesma oficina 7, lançamos algumas perguntas aos licenciandos para que fossem respondidas individualmente, no papel. Atribuímos 15 minutos para a realização da atividade e selecionamos uma música suave para ficar de som ambiente enquanto os participantes realizavam a proposta. As perguntas convidaram os participantes a acessar sua historicidade e buscar reconhecer a qualidade dos cuidados ambientais prestados pelos adultos-referência na sua infância, a fim de avançar nos processos de reconhecimento de si. A estudante 10 relatou o seguinte:

Eu particularmente não consegui responder todas as questões pois são bem complexas assim que mexem com o psicológico da gente mas eu acredito que sim é confortável pensar na minha infância porque eu tive uma infância muito boa eu tinha muitas coisas que me faziam feliz então eu não tenho motivo para não querer pensar nela, e também acredito que meus pais fizeram o melhor que podiam naquele momento especial minha mãe que deixou de trabalhar para cuidar de mim para me educar, me ensinou a ler sem eu ao menos precisar ir para escola, me ensinou tudo que eu sei, cuidou de mim em todos os sentidos possíveis sou muito grata isso, não sei

se um dia eu vou conseguir ser uma mãe tão boa quanto ela foi para mim, e eu sinto que meus pais romperam o ciclo de que muitas vezes as famílias elas têm problemas e meus pais optaram por me criar de uma forma diferente da forma que eles foram criados, apesar deles terem tido muita dificuldades financeiras e falta de estrutura familiar, eu tive uma boa estrutura, tive amor, carinho eu sempre fui compreendida eles sempre me ouviram eles sempre pediram minha opinião para tudo inclusive eu que escolhi o nome do meu irmão porque eu achava aquele nome mais bonito então eles apesar de ser criança e ter oito anos eles me ouviram, isso me faz pensar talvez o porquê que eu gosto tanto de falar que eu gosto tanto que as pessoas escutem o que eu tenho para dizer, porque de fato meus pais sempre me escutaram então eu sempre gosto de dar minha opinião sempre gosto de falar o que eu estou sentindo eu geralmente exponho meus sentimentos para as pessoas eu sou muito transparente eu não consigo esconder o que eu quero falar porque eu sempre tive liberdade para falar tudo que eu sentia, e eu acho que eu nunca tinha parado para pensar nisso (1007).

Percebemos novamente na escrita da estudante uma romantização das relações familiares que se alinha com as reflexões sobre suas manifestações anteriores. Identificamos no relato uma afirmação de que ela não teria razões para evitar falar sobre a infância, seguido de uma narrativa idealizada que visa justificar tal colocação. No entanto, a estudante inicia seu texto ressaltando a complexidade das perguntas e afirmando que elas mexeram com seu psicológico. Imaginamos que essa expressão adotada - mexer com o psicológico - seja uma forma de manifestar sua percepção das emoções e dos sentimentos talvez desconfortáveis instados pelo convite a rememoração de sua infância. Emocionalmente cega para o que Damásio (2018) nomeia como espetáculo multimídia da nossa vida interna, a estudante dá indícios de um emergir de suas emoções e sentimentos, o que supomos seja traduzido por ela como “mexer com o psicológico da gente”.

A partir de sua autorrelação reificada, percebemos que a forma de se colocar no mundo dessa estudante 10 orienta-se por uma tentativa de negação dos conflitos e dos desconfortos emocionais que os acompanham. Também percebemos nesse relato um apego à narrativa contada sobre si e às crenças que fazem parte desse cenário. Aproximando as crenças de uma força que nos coage por dentro, Safatle (2015) afirma que as crenças são como “uma força normalmente animada por móveis psicológicos, como o medo, o sentimento de desamparo, o ódio, o desejo, o carisma de certas autoridades, entre outros” (SAFATLE, 2015, p. 272). À vista disso, questionar as crenças que orientaram a constituição de si do sujeito a fim de buscar validá-las ou não talvez tenha instado a estudante a esse desconforto generalizado e a essa negação dos conflitos. Considerando os pressupostos de veracidade que orientam a compreensão de si do sujeito, se conflitos são tão desconfortáveis e

ameaçadores a segurança emocional da estudante, nos parece coerente nessa lógica que a licencianda perceba sua historicidade como livre destes. Logo, faz sentido nesse horizonte de compreensão que o sujeito acesse a sua historicidade e inconscientemente apague as marcas de esquecimento de reconhecimento das relações que o constituíram, entendendo sua infância também de forma romantizada.

Não pretendemos com essa reflexão questionar os cuidados parentais e os esforços engendrados por esta família na educação e cuidado desta estudante enquanto criança. Apenas identificamos que a partir das marcas de esquecimento de reconhecimento nos depoimentos da estudante, é pouquíssimo provável que a infância dessa estudante tenha transcorrido sem conflitos. Honneth (2003) inclusive considera seus escritos sobre reconhecimento intersubjetivo como a gramática moral dos conflitos, de modo que os conflitos são inerentes às lutas por reconhecimento, portanto fazem parte de todas as relações. Campello (2017), refletindo sobre os escritos de Honneth, afirma que nessa virada afetiva da Teoria Crítica “o fator motivador dos conflitos sociais reside na ausência ou insuficiência de relações de reconhecimento recíproco” (CAMPELLO, 2017, p. 111). Uma vez que identificamos na sua forma de colocar-se no mundo marcas que sugerem um esquecimento de reconhecimento na sua autorrelação, compreendemos que a negação de conflitos da estudante represente um apego a uma forma romantizada de lidar com as frustrações e sofrimentos experienciados ao longo de sua constituição de si.

Por fim, na última oficina que desenvolvemos - a subjetividade e a docência - buscamos lançar um convite à autorresponsabilização frente às próprias experiências formativas das estudantes. A oficina tinha como objetivo delimitado estabelecer conexões entre as experiências de esquecimento de reconhecimento na infância e as repercussões dessas estratégias inconscientes nas relações intersubjetivas dos participantes e também na imagem de docente na atualidade, a fim de avançar no processo de reconhecimento de si e do outro. Percebemos que esse encontro apresentou a estudante 10 um cenário que a convocou a problematização de suas crenças opacas sobre conflitos, conforto e segurança emocional, repercutindo nos seus afetos. Em um trecho de seu depoimento na memória, a estudante escreveu o seguinte:

Com base nas oficinas pude perceber alguns comportamentos meus e algumas coisas que talvez eu tenho que mudar, mas sim apesar de tudo eu continuo achando que é difícil mudar os meus comportamentos porque eu fui criada desta maneira a situação a minha volta me leva agir dessa maneira as pessoas com que eu convivo faz com que o aja dessa maneira então é bem difícil mudar, bem mais complicado do que dizer "devemos mudar, devemos nos desprender desse discurso" se tudo ao nosso redor nos leva a ser quem somos, mudar não é fácil. Mas isso é a minha reflexão sobre o dia de hoje nos demais dias eu acredito que as oficinas tenham contribuído para eu entender um pouco de como reagir a certas situações e sim eu realmente gosto do conforto eu gosto de me sentir confortável não gosto de conflito mas eu também ao mesmo tempo sou uma pessoa muito controladora sou como foi dito numa oficina como a águia que gosta de estar sempre vigiando. Eu acho que se eu não estiver ali não vai ficar tão bom, também acredito que isso me fez pensar a respeito de alguns comportamentos né que eu tenho tido de como eu sou e como isso influencia na minha personalidade e entender também que isso foi a maneira em que eu fui criada a maneira em que meus pais me colocaram no mundo e me apresentaram o mundo (10O8).

O desconforto emocional se faz presente novamente no relato, uma vez que convidamos os sujeitos a acolher as limitações daqueles adultos referência na sua infância e ainda assim responsabilizarem-se pelas possíveis ressignificações das lacunas psíquicas deixadas pelo esquecimento de reconhecimento de sua história. Esse convite demanda uma abertura curiosa à rememoração da constituição de si, o que, talvez, estivesse além das condições de possibilidade emocionais dessa estudante no momento. O depoimento dela sugere uma compreensão de que talvez a forma que se coloca no mundo lhe traga os sofrimentos e o desconforto que tanto busca evitar, o que por sua vez imaginamos que tenha instigado sua resistência. Justifica sua forma de colocar-se no mundo pela maneira que foi educada pelos pais, no entanto, na suas manifestações anteriores descreveu a relação romantizada que mantém com essa parte de sua história. Supomos que essa ambiguidade do depoimento possa se dar devido à familiaridade e o apego que estabeleceu com uma forma específica de compreender-se na sua infância. Conforme já sinalizamos, as crenças têm essa característica de tecer teias de palavras que adquirem uma verossimilhança interna que podem nos levar a tomá-las por verdade. Abrir-se para a possibilidade de, momentaneamente, suspender tais crenças, jogando luzes em seus pressupostos e em suas relações com o contexto a fim de buscar validá-las ou não parece-nos que convidou a estudante para uma experiência desconfortável.

Ainda assim, quando a estudante afirma que tal forma de colocar-se no mundo seria apenas uma postura adotada no momento da escrita da memória, passível de transformação no futuro, ela sugere já uma leve abertura à experiência. No entanto, a idealização das figuras familiares e da própria história segue como seu

horizonte de compreensão, o que indica marcas fortes de apego a uma visão nostálgica e quantificável/rudimentar de suas experiências de si na família e na escola. Apesar disso, compreendemos que, ao aceitar os convites para revisitar as memórias de infância, por mais idealizadas que essas sejam, a estudante já dá indícios de uma certa abertura à experiência. Além disso, compartilhar em um ambiente acadêmico essas experiências pessoais por escrito em uma memória de oficina é também um exercício de coragem e confiança, o que já amplia seu horizonte de possibilidades de acesso à própria historicidade.

Um outro vestígio que se apresenta em decorrência desse apego a uma visão romantizada de mundo diz respeito à capacidade de exercitar a solidariedade. Algumas estudantes do Pibid não assinaram o termo de consentimento livre esclarecido e, portanto, não poderemos recorrer a suas manifestações nesta pesquisa. No entanto, a partir da experiência formativa compartilhada, identificamos em diversos depoimentos uma racionalidade forte que atrela as capacidades dos professores a características identitárias. Partindo de uma autorrelação reificada que talvez conduza a uma culpabilização do outro, algumas manifestações estão marcadas por uma isenção de autorresponsabilização e uma ausência de solidariedade com os parceiros de interação - sejam eles professores universitários ou colegas. Nessa racionalidade reificada, os sujeitos criticam e demandam intensamente dos professores universitários, numa expectativa passiva de que a licenciatura como um ser abstrato os conceda os conhecimentos e aprendizagens que identificam necessários para a prática docente. Metaforicamente, levantam bandeiras sobre temáticas que lhes parecem pertinentes na formação como pedagogo e, por vezes, comprometem vínculos, que, talvez, sejam relevantes para a revisão da normatividade que criticam.

Alguns depoimentos deixam marcas de uma compreensão distorcida sobre o que venha a ser reconhecimento nas relações intersubjetivas. De forma bem intencionada, as estudantes tentam expressar satisfação e contentamento com as oficinas de formação humana, mas o fazem através de comparações. Sutilmente, depreciam algum outro professor da universidade ou o conjunto de docentes no geral: “Nós não estudamos isso com (nome de um outro professor)”, ou ainda, “nunca vimos isso ao longo do curso!”. Parece que subjaz a esses depoimentos uma tentativa de demonstrar apreço pela proposta formativa das oficinas. No entanto, tais manifestações e os comentários que as acompanham evidenciam uma

compreensão deturpada sobre reconhecimento e quiçá uma opacidade relacionada à solidariedade na docência. Por vezes, os sujeitos acabam abrindo mão do potencial reconstrutivo de sua ação no mundo, embora manifestem conscientemente esse como seu maior desejo.

Nesses entendimentos, tanto a formação docente quanto a prática pedagógica se caracterizam como demasiadamente dependentes de características identitárias dos professores. Ou seja, os atores do processo educativo não são compreendidos como sujeitos complexos e em permanente formação, cuja historicidade e contextualização sejam relevantes - são pessoas que, talvez na compreensão de alguns sujeitos, não apresentem as características necessárias para implementar os projetos pedagógicos romanceados que se têm em mente.

A culpabilização do mundo e de como ele se apresenta talvez seja uma outra face dessa perspectiva, de modo que o sujeito se vê como vítima de crianças/colegas/escolas/condições aquém das esperadas. As crianças talvez sejam muito agitadas, os colegas desmotivados, a escola precária e sem estrutura, enquanto que a pessoa, alheia a interdependência vital entre os sujeitos, se mantém sem condições de perceber que sua ação culpabilizadora, marcada por uma visão romantizada do mundo, talvez, reforce exatamente as características que lhe incomodam e as quais anseia modificar. Meirieu (2002) reflete sobre a temática quando aborda a eticidade no exercício da docência. Segundo o autor, o encontro entre sujeitos na docência se dá:

Quando não procuro quebrar a resistência do aluno, mas quebrar em mim aquilo que suscita tal resistência... a nuance poderá parecer insignificante: na realidade, ela é essencial. A ética é, de fato, o que me remete à minha responsabilidade própria, à maneira como sou capaz de oferecer ao outro a possibilidade de um encontro, a felicidade de compreender e a alegria de saber. (MEIRIEU, 2002, p. 78).

Supomos que o sujeito que parte dessa ação culpabilizadora do contexto se encontre emocionalmente cego àquilo que nele suscita a resistência do aluno ou da criança. Não reconhece sua contribuição para que esse paradoxo se mantenha e, talvez, siga apenas interagindo a partir de sua autorrelação reificada e reproduza o esquecimento do reconhecimento que tanto lhe incomoda.

Além do apego a uma visão romantizada do mundo, uma outra marca significativa que identificamos nas manifestações das estudantes na categoria Luzes sobre o esquecimento de reconhecimento se caracteriza pela indiferença. Nesse segundo viés, os sujeitos se colocam no mundo de forma indiferente,

fechando-se para os atravessamentos da experiência formativa. Uma compreensão distorcida sobre a formação do sujeito leva as estudantes a não se reconhecerem como principais responsáveis pelo seu processo formativo. Partem de um pressuposto de que uma formação para a docência se restrinja a uma construção de conhecimentos pedagógicos e a adoção de estratégias comportamentais que se alinhem com sua imagem de professor.

Segundo Nóvoa (1992), a formação para a docência não pode ser compreendida como uma coleção de cursos, conhecimentos e técnicas, mas através “de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992, p. 13). Ademais, ao refletir sobre os processos de aprendizagens, Bouffleur (2007) sinaliza que estes demandam um “comparecimento” do sujeito. O autor propõe que um professor em seu fazer pedagógico medita sobre seus conhecimentos em voz alta, de forma que esses conhecimentos representam suas percepções construídas ao longo de sua formação pessoal e profissional que estão sendo testadas no contexto educacional. Testemunhar a docência, portanto, para o autor inclui conceber-se como também um sujeito de aprendizagem que reaprende aquilo que ensina e testa suas percepções sobre conhecimentos:

Já um outro estilo de atuação pedagógica é aquele em que a docência é entendida como testemunho da própria aprendizagem e em que o conhecimento é visto como necessariamente baseado em sujeitos que lhe dão suporte, que lhe conferem sentido. Testemunho é aquilo que “se dá” sem se ter o controle sobre seus efeitos junto aos interlocutores. Nesse estilo o professor assume a perspectiva de uma comunicação que opera em termos de construção de aprendizagens exatamente por sua opacidade. Aqui o professor assume o pressuposto de que nós humanos não conseguimos aprender “de” alguém, mas certamente podemos aprender “por causa” de alguém (BOUFLEUR, 2007, p. 10).

A partir desse pressuposto de “comparecimento” dos sujeitos para que a aprendizagens sejam possíveis, podemos estabelecer também uma necessidade de “comparecimento” dos estudantes para que a formação para a docência seja bem-sucedida. Neste viés, o papel da licencianda de Pedagogia envolve colocar-se em processo tanto de aprendizagem sobre a docência quanto de formação para esta. Testemunhar a formação para docência, portanto, inclui conceber-se como um sujeito de aprendizagem que, a partir do seu “comparecimento”, estabelece relações de significado com o que aprende. Na imagem de Bondía (2002), é estar aberto para a experiência formativa e se permitir ser atravessado por ela.

Essa abertura às experiências formativas contemplam aquelas relacionadas à formação cultural. Nesse sentido, Adorno escreve que a formação cultural:

só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da freqüência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo "cultura geral". Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. (ADORNO, 1995, p. 63).

Fica evidente também nos escritos de Adorno essa necessidade de comparecimento do sujeito em formação. Dessa forma, compreendemos a formação para a docência como um processo amplo que envolve diversas aprendizagens e um testemunho de abertura à experiência formativa, em uma postura de reconhecimento solidária em encontro com o si-mesmo e com o outro. Buscando testemunhar as virtudes do amor, do respeito e da solidariedade na relação consigo e com o mundo, o sujeito vai trilhando seu percurso formativo para tornar-se professor. Assim, não poderíamos esperar nada menos que um compromisso ético do sujeito em formação que sua tentativa de comparecer no processo ao longo de seu curso de Pedagogia.

Entretanto, uma forma distorcida de compreender a formação pessoal e profissional emerge, por vezes, no horizonte de entendimento das estudantes a partir de um pressuposto de prontidão para a docência ao final do curso de Pedagogia. Percebemos essa opacidade no questionário exploratório que realizamos logo ao início dessa pesquisa no qual fizemos a seguinte pergunta: *Quais demandas da escola e das crianças você se sente preparado para enfrentar?* Das 115 respostas que recebemos, 24 estudantes manifestaram que estariam prontas para lidar com a maioria ou todas as demandas apresentadas no contexto escolar. Percebemos que tal parecer sobre sua prontidão se fez presente nas respostas de estudantes que estavam nas etapas finais do curso de Pedagogia - no 8ª e 9ª semestres da graduação. Esses dados sugerem um pressuposto de que ao encerrar o processo de formação inicial a profissional deva estar apta para lidar com quaisquer contextos educacionais que lhe forem apresentados.

Garcia (2019) investiga sobre a formação inicial para a docência a partir das matrizes curriculares e dos Projetos Políticos Pedagógicos de 16 cursos de

Pedagogia do estado do Rio Grande do Sul. A partir de uma inquietação acerca da formação em Pedagogia, a autora questiona:

Como conciliar em um único curso o preparo para a educação e o ensino para sujeitos sócio culturais tão diversos como os bebês, as crianças de 3 a 5 anos e 11 meses, as crianças de 6 a 10 anos, os jovens e os adultos? Como conciliar em um mesmo curso o preparo para a atuação como técnico em assuntos educacionais e gestor educacional, como docente polivalente e que pode atuar em creches e escolas de Educação Infantil, como agente social e comunitário, como investigador e animador cultural, que deve estar apto para trabalhar com a inclusão e a diversidade cultural, identificando e promovendo as necessidades específicas desses sujeitos em termos de educação? (GARCIA, 2019, p. 98).

A partir de expectativas formativas tão amplas, Garcia afirma que se encontra em diversos cursos de Pedagogia o que ela nomeia como “uma quimera curricular” (GARCIA, 2019, p.98). Nesse sentido, parece muito pouco provável que uma estudante ao finalizar a formação inicial para a docência possa estar totalmente pronta para lidar com quaisquer demandas da docência. Terá construído talvez pressupostos emancipatórios de relação com os sujeitos e boas aprendizagens que lhe possibilitem continuar em formação ao longo de sua prática pedagógica.

Assim, quando as estudantes respondem no formulário exploratório que estão prontas para todas as demandas das escolas e das crianças, recebemos essa resposta com um certo ceticismo. Imaginamos que, nesse horizonte de entendimento, está subjacente o pressuposto de que a subjetividade docente se constitui na universidade, ignorando as outras experiências formativas diversas dos sujeitos.

Contudo, Arroyo (2014) sugere que a formação se dá em ciclos formativos, em um processo de articulação e significação das experiências escolares com às do mundo da vida. O ciclo de formação nas escolas e universidades, nos termos do autor, se dá a partir de “todos os sistemas simbólicos expressivos, o desenvolvimento de representações, a formação e o uso de símbolos, todo o desenvolvimento mental e cultural, o desenvolvimento da consciência e todos os processos de aprendizagem ao longo da vida” (ARROYO, 2014, p. 250). Assim, o ciclo formativo na universidade representa uma etapa relevante do processo de tornar-se professor, mas é apenas uma etapa dessa caminhada. Compreende-se que, contando com sua abertura à experiência, o sujeito segue em formação ao longo da vida através da experiência com a prática pedagógica e das formações continuadas às quais venha se vincular.

Desse modo, identificamos uma opacidade na compreensão de formação para a docência desses sujeitos que responderam o questionário exploratório afirmando sua prontidão para todas demandas das escolas e das crianças. Supomos que tal manifestação advenha como resposta à crença compartilhada socialmente de que o ritual de finalização de um curso de Pedagogia conferisse uma instrumentalidade e prontidão para a prática pedagógica.

Uma parcela significativa das estudantes, 27 dentre as 115 participantes do questionário, não soube responder a pergunta. Na busca por entendimento dessas respostas, percebemos em alguns casos uma certa cautela em relação a essa prontidão para a docência. O comentário da estudante a seguir serve como exemplo: “Não sei para o que estou pronta, sinto-me em pleno processo de reconstrução pessoal e profissional. Portanto, acredito que serei sempre alguém passando por esse processo de ressignificação e adaptação de alguma maneira.” Apesar de não identificar demandas da escola e das crianças que, de alguma forma, se sintam preparada para atender, esta estudante demonstra um horizonte de compreensão mais ampliado sobre formação para a docência. Parece que, reconhecendo a complexidade do processo formativo, alguns estudantes dão sinais de um possível testemunho docente ao afirmarem: “Não sei bem, ainda não me sinto totalmente preparada, mas mais segura em compreender que as crianças aprendem brincando e que a escola deve ser um lugar que acolhe essa premissa.” Essas respostas sinalizam alguns pressupostos pedagógicos bem estabelecidos e uma certa abertura para seguir o processo de formação no ambiente escolar.

Além disso, identificamos também uma marca de esquecimento de reconhecimento - e de distorção de entendimento sobre formação para a docência - nas resistências das licenciandas aos convites articulados pelas oficinas de formação humana. Com algumas estudantes, parece que participamos de um jogo de esconde-esconde, no qual fatores diversos talvez as tenham levado a adotar uma postura indiferente e procedimental frente ao seu processo formativo, ignorando assim a necessidade de seu “comparecimento”. Percebemos essa passividade e aparente indiferença nas interações durante os encontros e também nas manifestações da estudante 9. A estudante registrou sua presença em todas as oficinas de formação humana e postou no ambiente virtual todas as memórias - 8 no total. Apesar disso, podemos identificar em todos os escritos entregues uma postura

procedimental, que busca descrever algumas etapas das oficinas, permanecendo distante e aparentemente indiferente.

Nas 8 memórias, surgiu uma característica semelhante nos textos: todos apresentaram uma tentativa de descrição dos encontros se restringindo ao que ocorreu no início das oficinas. Nos 8 textos, percebemos uma breve descrição dos combinados iniciais entre a coordenadora do núcleo e as pibidianas e um esforço de relato dos primeiros momentos das oficinas. Os escritos nas memórias da estudante 9 dão indícios de um certo nível de engajamento apenas no início das oficinas, enquanto que os momentos restantes dos encontros aparecem em suas manifestações em relatos como o a seguir:

A professora começou com perguntas bem simples se estávamos bem o que estávamos sentindo naquele momento de pandemia, e assim as alunas foram interagindo e um diálogo se estabeleceu onde a professora fazia as perguntas e nós realizávamos o que se pedia. Logo após fomos separadas em pequenos grupos para conversar sobre o que tinha sido falado fazendo com que o proposto pela professora tivesse 100% de resultados, as perguntas e os estímulos que recebíamos ao responder as perguntas ou quando fechávamos nossos olhos e idealizávamos coisas boas foi sendo trabalhado ao longo da reunião como forma de interiorizar nossos pensamentos e tentar entendê-los de forma clara, após terminarmos os exercícios propostos voltamos para sala onde estávamos todos e debatemos sobre os assuntos abordados e reflexionamos um pouco de cada sentimento do momento, nossa aula terminou com uma fotografia para registro (9O3).

Identificamos nessa manifestação uma descrição vaga e um tanto desconectada do transcorrido na oficina. Nestes dois parágrafos selecionados, é possível identificar uma tentativa de descrição da metodologia adotada no encontro. De certo, perguntas foram feitas e estudantes se manifestaram na tentativa de construir respostas; nos dividimos para trabalho em subsalas virtuais; tivemos algum momento de atenção plena no qual as estudantes foram convidadas a fechar os olhos se assim desejassem; terminamos a oficina com um print de tela¹³ do encontro, rotina construída em conjunto no núcleo. No entanto, facilmente tal relato genérico poderia ser atribuído a diversas das nossas oficinas desenvolvidas no núcleo do PIBID, na medida que nos chama atenção a ausência do conteúdo discutido na oficina e de como essa temática fez sentido para este sujeito.

Um aspecto relevante para tentar compreender o horizonte da estudante está relacionado a uma rotina adotada pelas integrantes do núcleo em conjunto com a professora coordenadora. Estabeleceu-se como prática recorrente realizar sempre a

¹³ Print de tela é uma captura da tela do computador ou do dispositivo móvel. O print de tela tem sido utilizado em reuniões virtuais como forma de registrar os participantes dos encontros.

chamada das alunas imediatamente antes do início da oficina, a fim de registrar suas presenças no ambiente virtual. Talvez a partir de seu anseio por registrar sua frequência no PIBID - exigência para que a estudante possa integrar e permanecer vinculada ao núcleo - cogitamos que a licencianda tenha acompanhado as partes iniciais dos encontros, permanecendo logada na plataforma e talvez indiferente aos convites formativos. Embora tecnologicamente presente no ambiente virtual, as marcas de sua ausência tanto nos escritos das memórias quanto nas interações ao longo das oficinas, nos levam a identificar um nível de não “comparecimento” no seu próprio processo formativo para docência.

Assim, a partir de trechos de memória similares ao destacado acima, imaginamos que a estudante 9 se oriente por pressupostos formativos que a levem a uma compreensão distorcida sobre a formação para a docência e dos objetivos das oficinas de formação humana. Percebemos um discurso fortemente marcado por uma perspectiva instrumental ao passo que a estudante lança mão de uma quantificação percentual, buscando comunicar que o exercício teria alcançado 100% dos objetivos que ela imagina terem sido delimitados. Talvez essa compreensão distorcida possa também estar imbricada no que a estudante entenda que seja o papel da professora e da educação em geral, especialmente considerando que o núcleo do PIBID é focado na Educação Infantil, etapa da Educação Básica que de forma alguma abarcaria avaliação percentuais nas intencionalidade pedagógica. Supomos que a essa avaliação percentual em nota máxima para o exercício da oficina subjaz um desejo de manifestar uma anuência à proposta. No intuito de organizar um depoimento a favor da proposta das oficinas, a estudante acabou dando visibilidade a seu pressuposto sobre ensino e aprendizagem instrumental.

Ademais, observamos que alguns trechos dos slides utilizados na multiplicação das oficinas foram transcritos de forma integral para a memória de oficina da estudante 9. Adotamos uma prática de enviar os slides para as alunas através de um grupo de whatsapp mantido pela coordenadora do núcleo, uma vez finalizado o encontro. A possibilidade de retomar esse material dos slides visava contribuir para que as licenciandas pudessem mais facilmente acessar os processos de significação das experiências formativas que as oficinas buscavam viabilizar. Entretanto, identificamos que a estudante 9 passou a utilizar esse recurso para protocolarmente cumprir suas tarefas no núcleo do PIBID. Novamente, identificamos um horizonte de compreensão distorcido acerca da docência e ressaltamos a

ausência do sujeito nesses processos, em uma resistência para engajar-se como agente de seu processo formativo.

Essa aparente indiferença que fomos percebendo na forma de colocar-se da estudante caracteriza também um rastro de esquecimento de reconhecimento. Conte e Ourique (2015) aproximam a indiferença a uma forma de barbárie, de modo que o enfrentamento dela no âmbito da formação para a docência se daria “revitalizando as práticas culturais que abrigam os sentidos de nossa presença no mundo e reconstruindo formas de pertencimento e implicação com a alteridade” (CONTE e OURIQUE, 2015, p. 14).

Essas marcas de esquecimento de reconhecimento nos depoimentos da estudante 9 são perceptíveis também a partir de uma opacidade referente à relação teoria e prática. Os pressupostos que orientam sua compreensão da temática seguem o viés da pedagogia das competências, pautados em uma crença distorcida em relação a uma compatibilidade absoluta entre metodologia e aprendizagem. Essa compreensão distorcida entre estudo teórico, formação para a docência e aplicabilidade prática de conhecimentos se fez presente de forma persistente nos escritos desta estudante. Selecionamos um excerto de uma memória da oficina como exemplo. Após um relato procedimental de algumas características do encontro, a estudante 9 escreveu o seguinte:

Partindo disto saio desta oficina cheia de gratidão por tudo, simplesmente uma grande gratidão, entendendo o meu papel como ser humano e futura pedagoga que estou me tornando, e que ao longo desta trajetória possa sim exercer e colocar em prática tudo o que foi ministrado para ser uma professora melhor (9O5).

Vislumbramos neste trecho uma expectativa de que as experiências formativas das oficinas instrumentalizem as estudantes com uma teoria que pudesse ser aplicada diretamente na prática pedagógica. Ficamos nos questionando sobre os pressupostos que orientam as expectativas dessa estudante em relação à nossa pesquisa no núcleo. Os processos de formação humana não buscam diretamente instrumentalizar as estudantes para que estas lidem com as emoções das crianças de uma melhor forma. Partimos de uma lógica diversa, na qual são justamente os processos de reconhecimento de si e do outro, contando com o comparecimento do sujeito na sua própria formação humana, que podem quiçá conferir melhores condições de possibilidades para que este se coloque em relação com as crianças,

com o mundo e com si mesmo de forma mais bem-sucedida. Nesse sentido, Meirieu escreve que a relação pedagógica:

[...] emerge quando os sujeitos em questão vão além da gestão mais ou menos eficaz de seus afetos para chegar a uma aventura recíproca, a um reconhecimento incondicional do outro, à disponibilidade ao seu chamado e à partilha do humano naquilo que há de mais exigente e libertário ao mesmo tempo (MEIRIEU, 2002, p. 73).

Buscamos compreender as marcas de esquecimento de reconhecimento nas manifestações dessa estudante, bem como os pressupostos e as razões que a levam a passividade, a indiferença e ao não “comparecimento” nas oficinas. Encontramos na opacidade do entendimento da relação entre teoria e prática uma possível chave de compreensão. A partir de uma compreensão deturpada em relação aos objetivos das oficinas e formação para a docência, supomos que a estudante avalie as oficinas de formação humana como talvez ineficientes, ou dispensáveis ou ainda assim uma perda de tempo. Em sua racionalidade reificada, na qual a formação para a docência deveria instrumentalizar para a prática, oficinas sobre a resignificação de memórias de infância podem não merecer seu engajamento. No entanto, percebemos que, frente a racionalidade docente que adotamos, a qual se orienta a partir da emancipação dos sujeitos, tal compreensão sobre formação não é válida, ou seja, não se sustenta frente ao aporte teórico da formação para a docência que adotamos nesta pesquisa. Portanto, embora no fragmento destacado a estudante 9 expresse gratidão e apresente um discurso que busca comunicar uma satisfação com a proposta, ao longo do período que a acompanhamos no núcleo do Pibid, não pudemos perceber na sua forma de colocar-se no mundo, tanto nos registros escritos, quanto nas condutas durante os encontros, vestígios de seu testemunho como sujeito em formação.

Como comentamos previamente, as categorias de compreensão hermenêutica não apresentam limites fixos como barreiras intransponíveis, tampouco buscam categorizar os sujeitos. Enquanto buscamos compreender os pressupostos de uma manifestação marcada fortemente pelo esquecimento do reconhecimento, identificamos, ainda assim, traços que podem representar uma abertura à experiência, salientando a ambiguidade desses processos.

Nesse item 5.4.1, refletimos sobre a categoria de compreensão denominada de Luzes de esquecimento de reconhecimento. Nos seus diferentes caminhos, as manifestações nessa categoria se caracterizam como fortemente marcadas pelo

apego à visão romantizada do mundo e a indiferença, em um fechamento à experiência nos processos formativos. As manifestações das estudantes reproduzem crenças e imagens distorcidas sobre a formação e sobre o ser e fazer pedagógico de professores para a atuação com crianças. Percebemos que, a partir de tal horizonte de compreensão, esses discursos da tradição pedagógica acabam reforçando determinadas opacidades relacionadas à formação de professores, perenizando os obstáculos à formação com sua ação e compreensão do mundo, o que, por sua vez, compromete a formação de um sujeito crítico. No item a seguir, abordamos a segunda categoria de compreensão na busca de iluminar os depoimentos dos sujeitos de pesquisa.

5.4.2 Luzes sobre o reconhecimento

Para que possamos tecer um horizonte de compreensão hermenêutica acerca da categoria do reconhecimento, retomamos o conto de Mia Couto - **O rio das quatro luzes**. Viramos nossas luzes de compreensão mais especificamente para a forma de se colocar no mundo do avô da família da narrativa.

Identificamos nessa personagem vestígios de um sujeito aberto às experiências e solícito às interpelações do mundo. Ao longo da narrativa, o avô se apresenta para o menino como um parceiro que, através de condições de possibilidade de interações e brincadeiras potentes, fomenta a fruição e a aventura pelo mundo. Juntos, menino e avô brincam pela mata, catam gravetos, recobram o maravilhamento com a natureza. Essa forma despreocupada e espontânea que identificamos na conduta do avô pressupõe uma relação solícita com a tradição, de modo que parece que a experiência de infância do avô é retomada. Ele acaba revisitando, reconstruindo e talvez ressignificando suas memórias através da narrativa: “Contou-lhe os lugares secretos da sua infância” (COUTO, 2013, p. 131), isto é, o avô, versado nas diversas linguagens das infâncias, de forma solidária convida um novo parceiro para coexperienciar essa trama. Mergulhado no rio da universalidade, o ancião vê o mundo a partir de suas luzes de sabedoria, forjadas nas experiências com a tradição, com a cultura e na relação com o outro. Ele se banha no rio e deixa que as águas o atravessem, espalhando suas luzes pelo mundo. Meninando pela mata, avô convoca o menino ao acesso à tradição através

da relação que estabelecem, de modo que as narrativas de sua historicidade ganham vida nas interações entre os dois.

Com solicitude, a personagem se mostra aberta à escuta e aos questionamentos do menino. Conforme o entendimento proposto nos capítulos teóricos, ao acompanhar o cortejo fúnebre, o menino aparentemente manifesta um desejo de morte ao início do conto, o que compreendemos como uma compreensão opaca do próprio desejo. Supomos que o pressuposto que oriente a ação seja na verdade uma necessidade de reconhecimento intersubjetivo afetivo-originário, condição inegociável para que o sujeito experiencie um certo nível de autorrealização. Nesse sentido, imaginamos que, ao perguntar “avô, o que é preciso para se ser morto?” (COUTO, 2013, p. 130), o menino esteja indagando a partir desse desejo não expressado de reconhecimento. A pergunta seria: *Avô, o que é preciso para ser de fato reconhecido nas relações de forma amorosa, respeitosa e solidária?* Parece que essa é, na verdade, a questão a qual o avô responde nesse diálogo. O velho homem vai dizendo: “É necessário ficar nu como um búzio. [...] Tem que se ser leve como a lua...[...] É preciso mais: é preciso ficar-se escuro na escuridão” (COUTO, 2013, p. 130). O ancião faz uso de uma linguagem metafórica, buscando na natureza imagens que comuniquem seu horizonte de compreensão de mundo. Ele nos diz que é preciso ficar nu, despir-se dos pressupostos e crenças deturpadas e das amarras ao passado violento que nos constituiu como sujeito; É preciso também ser leve, aliviar as emoções e os sentimentos das amarguras e ressentimentos das lacunas psíquicas de nossa história; É necessário, além disso, ser escuro na escuridão, integrar-se na universalidade mantendo sua individualidade, ocupando seu lugar no mundo e o reconhecendo como seu.

Portanto, percebemos o avô como essa figura que, apesar das dificuldades e de seus desafios, considera a própria historicidade, já entende seu lugar no mundo e está apropriado de sua própria voz. É capaz de reconhecer o direito ao desejo e encorajar o espanto, a curiosidade e acima de tudo o brincar, nas suas mais diversas formas - com as palavras, com a natureza, com a verdade, por fim até mesmo com a morte.

Buscando auxiliar sua família, o avô decide conversar com seu filho adulto e sua nora sobre a educação do menino. A partir de um esforço de reconstrução hermenêutica, tentamos imaginar como, talvez, poderia ter sido a relação do velho homem com seu próprio filho, quando este era criança. Certamente, essa relação

teria envolvido conflitos, inerentes às lutas por reconhecimento das práticas sociais. Essa busca da historicidade sobre os influxos presentes na relação entre gerações nos dá vestígios sobre os processos de ressignificação das marcas de esquecimento de reconhecimento. É a partir desse processo que alguns sujeitos podem rever as posturas conflituosas e ir em direção à completude do seu reconhecimento, enquanto que outros permanecerão ainda endurecidos pelos traumas e padrões vivenciados em uma dada época.

Portanto, para que esse diálogo entre o velho homem e seu filho adulto transcorra de modo minimamente bem-sucedido, pressupõe-se um processo de ressignificação de sua historicidade. Não percebemos nessa conversa entre avô e pais indícios de amargura, ressentimento ou rebeldia, tanto por parte do genitor quanto do filho. Ao contrário, traçando uma comparação entre a criança e o amor, o velho homem recomenda que os jovens adultos aproveitem o convite para nascerem de novo, forjado pela interação com a criança - “É preciso juntar miúdos com miúdo”, diz ele, conclamando os adultos ao contato com sua criança eterna. (COUTO, 2013, p. 131).

Desobedecendo o tempo e se despindo da idade, o ancião justifica a fadiga que o acomete ao fim do conto como nada mais do que a fala de Deus - uma mensagem na língua dos céus. Considera que talvez seja o último encontro com os familiares e é levado para descansar em sua varanda.

Era ali que ele queria repousar. A olhar para o rio, lá em baixo. E ali ficou, em silêncio. De repente, viu a corrente do rio inverter a direção. E disse: ‘- Viram? O rio já se virou’. Sorriu. Estava confirmado o improvável vaticínio. E então cedeu às pálpebras. O seu sono ficou sem peso. (COUTO, 2013 p. 132).

Percebemos nesse trecho a abertura à experiência do velho homem em sua forma de colocar-se no mundo. Ele sorri, dando as boas vindas para os indícios de que sua hora estava chegando. Chama atenção a escolha de palavras de Mia Couto, visto que o autor usa a expressão “ceder às pálpebras” para manifestar, na nossa compreensão, a ausência de uma resistência do homem naquele momento. O ancião se entrega para a morte de forma serena e pacífica. Assim, essa personagem representa o sujeito aberto à experiência, que testemunha relações de reconhecimento intersubjetivas pautadas nas virtudes do amor, da confiança e da solidariedade. Apesar de suas faltas e talvez justamente pela forma leve que as acolhe e ressignifica, essa personagem se reconhece como sujeito e aproveita os convites para reviver e reconstruir sua história. Através de uma relação responsiva,

convida o outro também a ocupar seu lugar no mundo e quiçá ampliar seu espaço interno - seus territórios da infância.

Aproximando essa imagem da formação de professores, supomos que seja possível reconhecer indícios que nos possibilitem vislumbrar os processos de reconhecimento realizados no percurso formativo desses estudantes. A partir de um acolhimento das próprias carências e fragilidades, bem como da confiança nas próprias capacidades, identificamos que os depoimentos contemplados nessa categoria são marcados por duas características: a abertura à experiência e a solidariedade, tanto para consigo quanto para com o outro, testemunhando seus processos de reconhecimento com alteridade no cotidiano.

Na metáfora de Jung (1998), esta estudante, aberta à experiência e aos processos de subjetivação, convida sua criança eterna para o brincar criativo pelo mundo, acolhendo os desconfortos e conflitos do processo de reconstrução de sua historicidade. Percebemos nos depoimentos da estudante 7 um testemunho de um processo de reconhecimento de si ao longo das oficinas e um crescente nível de confiança e engajamento na própria formação humana, bem como na dos colegas, contribuindo de forma significativa e solidária com os processos do grupo de estudantes em geral. Nas suas memórias, é perceptível a presença subjetiva da estudante nos escritos, uma vez que a organização do texto é verdadeiramente pautada pelos processos de significação dos encontros formativos. Ela manifesta uma empolgação com o desconhecido e articula os novos conhecimentos construídos a partir das experiências, revelando como elas a atravessam de forma potente. O trecho a seguir foi retirado na memória da oficina 2 da estudante 7:

Para mim, o mais importante desta oficina foi aprender sobre as necessidades não-atendidas, que eu nem sabia da existência e nem imaginava a importância que elas tem em nossas vidas. Se não olharmos com atenção e curiosidade para as mesmas, provavelmente seremos prejudicados. Saber que elas se relacionam com os sentimentos muda a maneira com que enxergo para aquilo que sinto ou demonstro. A professora também destacou a autorregulação emocional no qual devemos conhecer e nos responsabilizar pelos nossos sentimentos e emoções, sempre lembrando que as pessoas ao redor não são obrigadas a responder nossas necessidades, fato que mexeu bastante comigo (7O2).

Essa manifestação deixa rastros do engajamento da estudante com sua própria aprendizagem e com seu processo formativo, desde o início do percurso de oficinas, percebendo e refletindo sobre os singelos convites a

autorresponsabilização que lançávamos. No parágrafo final do texto escrito para esta mesma oficina 2, ela aponta:

Saio desta oficina com a missão de me conhecer melhor, sabendo me respeitar, principalmente meus sentimentos e emoções e de me entender. Como e por que senti isso? O que faltou? Que necessidade não foi atendida? Como faço para me ajudar com essa emoção? Essas reflexões me ajudarão num próximo momento de raiva ou agressividade e levo comigo também todos os aprendizados adquiridos com a professora, não somente para minhas questões pessoais mas acredito que são ensinamentos que me farão uma profissional melhor no futuro (702).

A curiosidade sobre si mesmo é um aspecto recorrente nas manifestações desta estudante 7, de modo que as questões apresentadas neste trecho destacado retornam em outros escritos como reflexões que buscam de uma forma ou outra respondê-las. Observamos que, em vez de tentar encontrar respostas prontas e fáceis para tais questionamentos sobre si, a estudante ao longo do processo foi questionando seus pressupostos à luz dos novos conhecimentos, criando hipóteses e tecendo novas formas de compreender-se a partir dos convites formativos.

Além de comprometer-se consigo, com seu processo de reconhecimento de si, percebemos que um pressuposto interessante subjaz sua forma de colocar-se no mundo, uma vez que a estudante manifesta sua certeza em relação a contribuição das aprendizagens das oficinas, primeiramente, para suas relações pessoais e, posteriormente, estende esse benefício para as relações que poderá vir a estabelecer no exercício da docência. Ou seja, parece que ficou evidente para a aluna o quanto almejávamos com as oficinas oferecer condições de possibilidade de reconhecimento de si e do outro para que, revisitando os processos de constituição de si, pudessem chegar ao exercício da docência com mais confiança, respeito e solidariedade consigo e, talvez, com os outros sujeitos. Por certo, supomos que os processos de reconhecimento de si influenciam nas condições de professores no exercício da docência, caso contrário talvez não estivéssemos realizando esta pesquisa. No entanto, é relevante reafirmar que a formação humana não pode cair nessa lógica do esquecimento do reconhecimento, no qual o reconhecimento de si passaria a figurar como mais uma demanda externa imposta sobre professores. Honneth (2004) alertou para esta situação quando abordou a temática da autorrealização organizada, na qual a concepção de autorrealização adota traços de uma compulsão. Em uma perspectiva instrumental, a formação humana poderia seguir também esse caminho reificado, de modo que o sujeito poderia concluir que

uma oficina buscasse instrumentalizar para a docência primeiramente e que quiçá poderia ter algum impacto na vida pessoal. O horizonte de compreensão que identificamos nas manifestações da estudante 7 dista desta compreensão distorcida.

Outro aspecto que chamou atenção no esforço de compreensão hermenêutica dos depoimentos é a capacidade desta estudante 7 de percepção e expressão de suas emoções e sentimentos. No início de todas oficinas, adotamos como prática pedir as estudantes que compartilhassem em uma palavra no chat da sala virtual a emoção ou sentimento que estivesse mais presente com elas no determinado momento. Tínhamos como objetivo, além de buscar reconhecer o cenário emocional do grupo ao qual chegávamos em cada encontro, convidar as estudantes para um exercício de reconhecimento de si. Em todas as memórias escritas por esta estudante, percebemos a presença dessa etapa inicial da oficina com detalhes específicos sobre seu cenário emocional em dado momento. Imaginamos que o reconhecimento de suas emoções e sentimentos enquanto os experencia corporalmente já lhe era prática familiar - perceptível na variedade de sentimentos manifestados durante os encontros e nos escritos.

Além dessa recorrente percepção das próprias emoções e sentimentos, observamos na forma de colocar-se no mundo desta estudante uma capacidade de sintonizar esse cenário emocional com suas necessidades, elaborando pedidos claros e gentis a fim de atendê-las. Na oficina 5, conforme já relatamos, realizamos um círculo de construção de paz. A adequação de um círculo de construção de paz para um ambiente virtual tem seus desafios, o que nos levou como grupo a buscar estabelecer acordos que viabilizassem a prática circular. Após a explicação de como o objeto da palavra funcionava em uma vivência de círculo presencial, decidimos adotar um objeto da palavra simbólico. Apresentamos o que se compreende como uma “rodada” em um círculo presencial, que é o objeto da palavra passando por cada participante em torno do círculo. De modo a contemplar a especificidade do ambiente virtual, fizemos uma lista com os nomes das participantes em um slide e o projetamos na sala virtual. A sequência de fala seria conduzida pela sequência de nomes na lista projetada no slide. Explicamos que nas rodadas, as participantes seriam convidadas a responderem à orientação ou à pergunta que tivesse sido feita, ressaltando que era sempre possível passar o objeto da palavra adiante sem se pronunciar. Combinamos que para tal, bastava abrir seu microfone e dizer “passo” ou digitar tal palavra no chat da oficina.

Visto que estávamos em uma sala do *google meet* e algumas licenciandas acessavam a plataforma por seus celulares, quando alguma destas decidia passar o turno de fala, por vezes, demorava um pouco para que a participante pudesse liberar seu microfone para passar a palavra ou acessar o chat da sala pelo celular, digitar a palavra “passo” e enviar a mensagem. Estes instantes de incerteza, não mais que 10 segundos, foram gerando uma ansiedade e desconforto nas participantes do círculo. Alguns digitavam no chat o nome da colega ou teciam algum comentário expressando que ela estava com dificuldade tecnológica. Como ministrante da oficina senti e percebi o desconforto que pairava no ar. Será que a estudante vai passar a fala? Será que não percebeu que é sua vez? Será que precisa de ajuda? Essas eram algumas das perguntas que eu também me fazia enquanto me via um pouco ansiosa com a proposta, já questionando se a metodologia estava adequada e se buscar realizar uma prática circular em uma ambiente virtual não tinha sido uma escolha muito inocente e um tanto auspiciosa naquele momento.

Seguimos com a prática, buscando uma regulação emocional nesses breves instantes de desconforto. Em uma etapa seguinte, pedimos às estudantes que escrevessem no chat o que precisavam para colocarem-se abertamente no momento - falar e ouvir a partir do coração. A estudante 7 destacou empatia, solidariedade e humildade como virtudes necessárias, as quais foram adicionadas em uma lista com a contribuição dos colegas. Convidamos todos a exercitar na prática circular as virtudes que como grupo listamos. Logo após, explicamos as diretrizes do círculo que são os acordos que os participantes fazem uns com os outros sobre como se comportar na prática circular. Buscávamos por ações que pudessem traduzir as expectativas das participantes em relação ao comportamento no ambiente para que pudessem se sentir seguras o suficiente. Para minha grata surpresa, a estudante 7 na sua contribuição para as diretrizes do círculo manifestou uma necessidade e um pedido que viria a aliviar o desconforto experienciado por várias estudantes, o que foi relatado na sua escrita:

Após, tivemos que sugerir algum comportamento ou ação para firmar nossa diretriz e acordo sobre o grupo, muitas colegas abordaram valores e sentimentos, talvez eu entendi errado mas pensei em não ter pressa e respeitar o tempo do colega, pois quando alguém demorava pra falar eu já ficava ansiosa e preocupada, então isso serviria para mim também (705).

Novamente, a sintonia e a percepção do próprio campo emocional se faz presente neste trecho, de forma que a estudante se reconhece ansiosa com os

breves instantes de demora de algumas colegas para iniciar sua fala ou passar a palavra. Percebe sua necessidade de calma e tranquilidade para esperar a vez de cada uma e elabora um pedido a fim de atender sua própria necessidade, o que acabou atendendo assim a de muitas outras integrantes também. Solidariamente, convida todas ao exercício da confiança de que a colega conseguiria comunicar sua necessidade de passar a palavra através do chat ou então iria abrir o microfone para dizer “passo a palavra”. O grupo passou a exercitar tal comportamento e, a partir de então, pude perceber como facilitadora o quanto a experiência de condução da prática circular foi menos angustiante para mim. Em um momento de incerteza, a estudante 7, em sintonia com sua regulação emocional e em franca abertura à experiência do outro, conclamou as participantes da oficina ao exercício da escuta atenta, calma e tranquila, propondo a construção por si mesmo das condições necessárias para tal. A partir dos indícios de uma conexão com as próprias emoções e sentimentos, supomos que a estudante apresente uma autorrelação minimamente bem-sucedida, dando um testemunho dos processos de reconhecimento de si e do outro engendrados ao longo de sua vida,

O tranquilo senso de liberdade e espontaneidade dessa estudante 7 nos sugere um compromisso consigo, com o si mesmo, na certeza de que, embora possa atravessar situações desconfortáveis, é capaz de acolher-se de forma compassiva e amorosa, redimensionando com relativa gentileza os acontecimentos do cotidiano. Conforme relatamos nas reflexões anteriores, buscamos na oficina 7 como objetivo estabelecer conexões entre as experiências de esquecimento de reconhecimento na infância, identificando os comportamentos adotados para sobreviver a carência, e as repercussões dessas ações nas relações intersubjetivas dos participantes na atualidade, a fim de avançar no processo de reconhecimento de si e do outro. Para tal, lançamos aos estudantes perguntas sobre sua própria infância para que fossem respondidas individualmente por escrito, durante o encontro. Selecionamos trechos da memória da oficina da estudante 7, a fim de ilustrar nossa compreensão:

Acredito que minha mãe e meus avós fizeram o melhor que podiam, já meu pai poderia ter feito mais, se ele tivesse me priorizado mais e me dado mais atenção. Meu pai atendia mais as "necessidades" materiais, acredito como forma de suprir sua ausência. Eu sinceramente não sei o que eu fazia e qual comportamento adotava para lidar com a ausência dele. Lembro que morava com minha mãe e meus avós, meu pai às vezes ia me buscar para sair e passear. Quando combinávamos de sair, eu me arrumava e ficava esperando ele, ficava ansiosa olhando e caminhando até a frente de casa

para ver se ele já estava chegando, na maioria das vezes ele não aparecia e nem avisava. Eu simplesmente ficava esperando até cansar e decidir trocar de roupa. Lembro de ficar muito triste e chorar no colo da minha mãe. Acho que talvez isso se relacione com minha necessidade de ter controle das situações, como comentamos na dinâmica do último encontro, acredito que tendo controle das coisas, evito frustrações e decepções como as que já passei. Ainda não sei dizer como esses comportamentos se relacionam com minha imagem de professora, pois sinceramente, só me dei conta da existência deles hoje (707).

Percebemos a confiança construída na relação com a estudante para que esta compartilhe uma narrativa dolorosa como esta acima. É provável que a experiência relatada tenha sido, além de um enorme sofrimento na infância desta estudante, também um fator significativo na construção de sua autoconfiança, seu autorrespeito e sua autoestima. Sentir o abandono de uma figura paterna por certo tem um impacto nas possibilidades de relações de reconhecimento intersubjetivo bem-sucedidas de um sujeito. Entretanto, percebemos nesse relato o compromisso de cuidar de si, de reconstruir a própria historicidade, a coragem de abordar temáticas tão íntimas e pessoais em texto num ambiente acadêmico, dando um testemunho de que sua capacidade de confiar em relações amorosas foi de algum modo reconstruída ao longo de sua vida. Em um trecho da memória da oficina 6, a estudante 7 relata o seguinte:

Rejeição e aborrecimento têm sido presentes em minha vida pois estou passando por problemas com meu pai, no qual faço de tudo por uma aproximação mas infelizmente ele dá mais atenção e procura mais minha irmã do que eu. Bom, sei que não é lugar para falar isso mas precisava contextualizar, ...(706).

A busca por uma aproximação com a figura paterna e a indiferença a essas iniciativas percebida por essa estudante se caracteriza como um desafio significativo. Ainda assim, a associação dessa experiência com sua dificuldade de lidar com rejeição novamente nos demonstra a sintonia entre emoções, sentimentos e necessidades que esta estudante é capaz de reconhecer em si. Chama atenção também a ausência de manifestações culpabilizadoras que poderiam lançar mão de adjetivos pejorativos para descrever tanto o pai quanto suas atitudes. Em vez disso, a lente dessa estudante para compreender tal conflito é voltada para si - *rejeição tem sido presente na minha vida* - em vez de *meu pai me rejeita*. Essa forma de colocar-se no mundo nos dá vestígios de sua autorresponsabilização e ressignificação das fendas psíquicas de sua historicidade.

Selecionamos este trecho das memórias, uma vez que não pretendemos com esta reflexão idealizar e romantizar as relações. Estamos certas da complexidade

desses processos e do vasto trabalho envolvido nos processos de formação humana. Justamente por isso, supomos que a estudante 7 ao longo de sua constituição de si tenha contado com o apoio e a referência de outros adultos mais responsivos e solidários para que esta tenha construído uma autorrelação marcada pelo reconhecimento de si. Observamos nas suas narrativas familiares adultos referência que compassivamente ofereceram à licencianda um modelo de outro em si mesmo acolhedor - talvez um padrão para o outro em si mesmo que carregasse traços de amor, respeito e solidariedade. Supomos que as relações construídas com esses outros familiares tenha tido um impacto positivo na qualidade da autorrelação da estudante. Com frequência, ela foi capaz de revisitar os seus processos de constituição de si, se abrir para as experiências desconfortáveis, acolher-se de forma solidária e demonstrar gratidão pelos aspectos que contribuíram de uma forma ou de outra para sua historicidade, acolhendo minimamente as limitações dos sujeitos de sua história. Na conclusão de sua memória da oficina 7, a estudante 7 afirma o seguinte:

Como já citei, essa oficina foi a que mais mexeu comigo e foi impossível conter as lágrimas, parece que virou uma chave em mim, levo do encontro exatamente tudo que foi conversado, agora sei a importância de tudo isso, apesar de sentida, eu saí mais leve e feliz, com o compromisso de cuidar de mim (707).

Um outro aspecto relevante que chamou nossa atenção em relação ao processo de reconhecimento de si dessa estudante foi que ela não só exercitou solidariedade com seus colegas de PIBID ao longo das oficinas, mas também já estendeu os convites de formação humana que buscávamos lançar nos encontros a outros sujeitos de seu convívio. Na conclusão da memória dessa mesma oficina 7, a estudante diz o seguinte:

E acho que uma das coisas mais incríveis, após o encontro, foi passar isso pro meu namorado, explicar e conversar sobre tudo aquilo que aprendi na manhã de quarta-feira. Passamos por coisas bem parecidas na infância e ele adorou nossa conversa, ficou curioso pra saber em qual bichinho ele se veria da última dinâmica. É muito bom conseguir mudar a si mesmo e compartilhar isso com os outros, tenho a certeza que não vou reproduzir nenhuma dessas atitudes que me fizeram mal, e vou incentivar as pessoas ao meu redor a fazer o mesmo! Só consigo agradecer, gratidão prof Maiane e Ju <3 (707).

Percebemos o engajamento da estudante com seu próprio processo de reconhecimento de si e do outro ao passo que compartilha tal experiência, buscando ampliar por sua vez o horizonte de compreensão dos que lhes são íntimos. Convoca

o namorado para a percepção da relevância dos processos de reconhecimento de si para uma possibilidade de autorrealização. Honneth (2003) afirma que se estimar de forma solidária e recíproca em uma relação significa:

considerar-se reciprocamente a luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum. Relações dessa espécie podem se chamar "solidárias" porque elas não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade: só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis (HONNETH, 2003 p. 210).

Ademais, a satisfação e o prazer de estar nesse processo, ressignificando sua historicidade, também deixam rastro na manifestação da estudante 7. Apesar disso, identificamos uma opacidade no horizonte de compreensão da estudante quando afirma que, certamente, não reproduzirá o esquecimento de reconhecimento de seu passado nas suas relações. Talvez de modo deturpado, ainda não perceba a distância existente entre a percepção de uma lacuna psíquica de sua história e a capacidade de ressignificar emocionalmente tal acontecimento, colocando-se no mundo de forma distinta. Ainda assim, acreditamos que as nuances são relevantes para o entendimento do processo formativo e consideramos que conjuntamente, os depoimentos dessa estudante dão indícios de um nível de solidariedade característico, o que nos leva a contemplá-la nessa categoria de compreensão hermenêutica.

Além do engajamento e da solidariedade, um outro aspecto que chamou nossa atenção nos registros de algumas estudantes se refere a forma de colocar-se nos textos. Observamos que a escrita das memórias foram ficando com uma característica cada vez mais pessoal, como se o espaço destinado para o registro das experiências espelhasse um diário. As estudantes 3 e 6 passaram a lançar perguntas retóricas e a criar hipóteses nos seus textos, em um franco diálogo consigo mesmo. Pinçamos um destes exemplos da oficina 4 da estudante 3, a fim ilustrar nossa compreensão:

Essa oficina me fez pensar em momentos que estive em situações de vulnerabilidade e vergonha. São momentos, que me julgo muito e acabo sendo tomada pela insegurança, como pude observar quando eu era a pessoa que tinha esquecido do trabalho da universidade no contexto comentado. Por que para os outros está tudo bem e para mim não?! Preciso entender que nem tudo que planejo e quero, vai ser daquele jeito, que está tudo bem algo sair do esperado e acima de tudo, preciso aprender a enfrentar com mais segurança esses momentos, para sair dali com aprendizagens (304).

Percebemos o diálogo interno da estudante presentificado, de forma que o leitor dessa escrita passa a ser também o próprio sujeito que escreve, característica que nos leva a aproximar as produções àquelas escritas de diário. Tal forma de colocar-se nas memórias reforça nosso entendimento sobre o primado do reconhecimento a todas outras formas de conhecimento (HONNETH, 2020). Buscamos conduzir as oficinas acima de tudo vivenciando as virtudes do amor, do respeito e da solidariedade nas relações estabelecidas, de modo que tal segurança e conforto para ocupar o espaço das memórias sinaliza um nível de confiança entre os sujeitos envolvidos na pesquisa que muito nos sensibiliza.

Assim, neste item 5.4.2 refletimos sobre a categoria de compreensão denominada de Luzes de reconhecimento. Identificamos que as manifestações das estudantes nessa categoria são marcadas pelo engajamento do sujeito no processo de reconhecimento de si e do outro e por um grau de solidariedade demonstrado nas relações. Outros depoimentos das estudantes poderiam ter sido selecionados para ilustrar nossas reflexões, no entanto, buscamos selecionar manifestações que apresentassem um cenário com potencial conflituoso nas relações familiares e que pudessem vislumbrar as emoções e os sentimentos dos sujeitos em relação a esse conflito. Interessava identificar como a solidariedade se apresentou nas relações com pessoas que de alguma forma estão ligadas ao esquecimento de reconhecimento que o sujeito sofreu ao longo da vida. Talvez, nesse contexto, tivéssemos melhores chances de tecer hipóteses válidas sobre a capacidade demonstrada nas manifestações da estudante de identificar a violência da sua história e resignificá-la com amor, respeito e solidariedade pelos envolvidos. No item a seguir, abordamos a terceira categoria de compreensão na busca de iluminar os depoimentos dos sujeitos de pesquisa.

5.4.3 Luzes sobre a busca por reconhecimento

Buscando tecer um horizonte de compreensão hermenêutica acerca das manifestações dos estudantes, identificamos uma terceira categoria. A nomeamos como busca por reconhecimento como forma de expressar a nuance peculiar que os depoimentos dessa categoria apresentam, visto que identificamos um horizonte no qual os sujeitos percebem a potência das interações pautadas no amor, no respeito e na solidariedade, enquanto ainda se mantém emocionalmente presos às violências

de sua historicidade. É como se os sujeitos se abrissem para as relações de reconhecimento que convocam para o testemunho das virtudes, ao passo que ainda se mantêm emocionalmente apegados ao esquecimento de reconhecimento de sua historicidade. Retomamos o conto de Mia Couto - **O rio das quatro luzes** - e jogamos nossas luzes de compreensão para a forma de colocar-se no mundo do menino presente na narrativa.

Primeiramente, sem parceiros solícitos de interação, que ofereçam condições de possibilidade de vivência da própria infância, a criança se encontra amargurada, buscando soluções imediatas para a pobreza de experiência do seu cotidiano. Quer morrer ou crescer logo, afinal: “este mundo não estava para meninices” (COUTO, 2013, p. 130). Alheia à interdependência vital entre os sujeitos, talvez perceba a si mesmo como um objeto insensível, parcialmente cega para suas próprias emoções e sentimentos, dando indícios de sua relação reificada com o mundo. Para essa criança familiarizada com a racionalidade materialista e objetificada, que sentido faria o brincar? Afinal, quando o brincar não se caracteriza como uma ação com um fim em si mesmo, o prazer e a satisfação que o acompanham talvez nem sejam sentidos e percebidos. Nessa relação meio distorcida, um nível de desconexão emocional e a percepção do outro como objeto insensível talvez levem o menino a compreender as pessoas, as interações, todo seu agir no mundo como um meio para atingir um fim. Portanto, quiçá nos perguntasse: *Brincar para quê?*

Apesar disso, o menino sofre com o esquecimento de reconhecimento no seu cotidiano e se recusa a conformar-se com o mundo como este se lhe apresenta. Identifica que a passividade frente às injustiças de sua infância não lhe cabe e busca com as pessoas ao seu redor uma solução. Sensível e perceptível aos detalhes, o menino identifica o tremor na mão de sua mãe quando expressa sua vontade de ser levado em um caixão, além de perceber também, no prelúdio da conversa com o pai, o tom solene que este adotara. Escolhe o silêncio nessas interações - desistindo de manifestar seu desejo para a mãe e recolhendo-se frente à tentativa do pai de determinar seus afetos. Apesar disso, segue na sua busca e persiste, abordando o assunto dessa vez com o avô.

Conforme refletimos previamente, o menino pergunta ao avô o que é preciso para ser morto, tentando descobrir como atender o que lhe parecia ser sua necessidade. Compreendemos que a pergunta, na verdade, busca saber o que é preciso para atender seu autêntico desejo - reconhecimento em relações

intersubjetivas bem-sucedidas, tanto com seus familiares quanto com o outro em si mesmo. Esse diálogo expressa muito das características principais dos dois personagens. O avô, como já analisamos, adota uma linguagem metafórica a partir de elementos da natureza, enquanto a criança a compreende no sentido literal. A partir da relação de escuta sensível e acolhedora com o avô, percebemos no menino seu engajamento, traduzido na sua curiosidade e na sua capacidade de argumentação em cada resposta, que provavelmente na sua interpretação literal não estavam fazendo sentido algum. A criança persiste até que consegue um acordo com o velho homem sobre a troca das mortes.

As visitas frequentes para verificar o estado de saúde do avô conferem aos dois uma convivência mais próxima e, através da relação com o velho homem, parece que o menino vai recobrando sua voz - aquela voz perdida que havia sido abafada e silenciada. “Na companhia do avô, o moço acriançava-se, convertido em menino”, diz Mia Couto, se referindo às marcas que o testemunho do avô foram deixando para a criança (COUTO, 2013, p. 131). A partir de um convite para brincar - com as palavras, com a natureza, com a morte - o menino vai se abrindo à experiência e encontra no seu parceiro de relação um sujeito solícito - versado na linguagem do amor. A criança se engaja nas brincadeiras de forma ativa e criativa, percebendo a alteridade, tanto na natureza quanto na figura do avô. O espaço potencial da brincadeira se expande e, ao passo que ganha terreno pelas grutas junto ao rio, nas brincadeiras de adivinhação das pegadas dos animais, na perseguição das borboletas, ganha também terreno simbólico, afinal o menino “iniciava-se nos amplos territórios da infância” (COUTO, 2013, p. 131). Na relação intersubjetiva com esse outro responsivo, o menino encontra uma experiência de reconhecimento bem-sucedida, ressignificando a tradição, descobrindo um lugar no mundo e reconstruindo uma possibilidade de autorrealização.

Compreendemos que, ao final da narrativa, quando o avô percebe a direção do rio inverter, anunciando sua morte, Mia Couto escreve: “Longe, na residência do casal, o menino sentiu reverter-se o caudal do tempo. E os seus olhos intemporaram-se em duas pedrinhas. No leito do rio afundaram-se quatro luzes” (COUTO, 2013, p. 132). Há alguns caminhos de entendimento para esse encerramento do conto, de modo que podemos compreender que a vida do menino se funde a do avô e ambos permanecem conectados pela relação peculiar entre os mortos e os vivos, característica na tradição africana (TAVARES, 2015). Interessa

nesta pesquisa, considerar o simbolismo desse trecho para a compreensão de mundo e de si mesmo da criança.

As luzes na relação com o ancião possibilitaram à criança iluminar o mundo, numa ampliação de perspectiva sobre si-mesmo e quiçá sobre os outros adultos de sua vida, que não podiam lhe oferecer relações intersubjetivas como aquela com o avô. Mia Couto adota a imagem do rio em diversas de suas narrativas e podemos compreender a relação que os sujeitos estabelecem com ele de várias formas. Aproximamos a imagem do rio nesse conto à universalidade e a noção cíclica de tempo nas relações com a tradição. Imaginamos que o menino afunda no rio porque se permite, como vinha se permitindo nas brincadeiras com o avô, banhar-se pela vida, buscando uma outra relação com o tempo vivido. É no encontro com a tradição, na figura do avô, que ocorre uma fusão de horizontes e o menino se percebe reconhecido.

Dessa forma, compreendemos que o conto narre uma morte simbólica para a criança. Quando os olhos do menino se intemporam em duas pedrinhas e afundam no leito do rio com o avô é como se aquele menino esquecido do início do conto simbolicamente morresse. A visão de mundo daquele menino inconformado, buscando soluções práticas para a pobreza de sua experiência já não é mais possível ao fim da narrativa. Com um parceiro solidário e aberto, a criança experienciou uma relação intersubjetiva bem-sucedida e iluminou sua compreensão sobre o mundo e sobre si-mesmo. Provavelmente, não consiga espelhar tal relação com os pais, no entanto, percebe que alguns sujeitos se colocam no mundo de forma distinta e, talvez, passe a buscar experiências de reconhecimento como essas.

Aproximando essa imagem da formação inicial de professores, através da compreensão hermenêutica das manifestações das estudantes, identificamos que os vestígios dos depoimentos dessa categoria expressam uma busca por relações de reconhecimento bem-sucedidas, enquanto carregam fendas emocionais de seu passado. Em um movimento de abertura para relações pautadas no amor, no respeito e na solidariedade, o sujeito talvez já perceba aspectos do esquecimento de reconhecimento na sua constituição. No entanto, encontra-se ainda emocionalmente apegado às crenças e à violência de sua historicidade, com dificuldades de desvencilhar-se do esquecimento que sofreu.

Apesar do desejo de compreender e ressignificar a limitação daqueles adultos referência de sua vida, o sujeito se encontra ainda enrolado nas teias emocionais e cognitivas forjadas a partir dessas relações intersubjetivas. Tem dificuldades de oferecer ao outro em si mesmo o acolhimento e o amor que sua criança eterna tem direito, carregando consigo tanto o desejo quanto a dificuldade de ocupar seu lugar no mundo. Assim, as manifestações das estudantes dessa categoria *Luzes sobre a busca por reconhecimento* se caracterizam por uma solidariedade, um engajamento no processo, numa abertura à experiências de reconhecimento, ao passo que ainda estão marcadas pelo apego à romantização de sua historicidade.

Pudemos identificar depoimentos das licenciandas que apresentam essa nuance descrita - enquanto o sujeito busca se engajar nos processos de reconhecimento de si e do outro, se vê imerso em emoções talvez intensamente desconfortáveis que dificultam o processo. Encontramos indícios dessa busca por reconhecimento nos escritos das estudantes 2, 5 e 10. Voltaremos nossas luzes de compreensão para as manifestações da estudante 5 devido à clareza das marcas desses depoimentos.

No primeiro convite para revisitar a infância na oficina 1, a estudante 5 relatou como tal acesso à tradição é desafiador, complexo e, ainda assim, relevante. Identificamos uma abertura para a experiência das oficinas e uma certa cautela para compartilhar a rememoração da própria infância logo de primeira. A manifestação da estudante nesta etapa inicial dos encontros sugere um acolhimento da proposta.

As questões que guardamos refletem muito mais na nossa vida do que pensamos, coisas que achamos ser pequenas e insignificantes, mas na verdade são bem mais que isso. Encerramos o encontro falando um pouco das nossas sensações sentidas durante o exercício desta primeira oficina que com certeza foi de muita reflexão a respeito destas questões que “escondemos” (501).

Em depoimentos como esse destacado, a aluna 5 parece estabelecer como pressuposto dessa jornada de reconhecimento de si a sua opacidade constitutiva. As primeiras impressões que me atravessaram, registradas no meu diário de pesquisa, se constituem em uma aproximação da manifestação dessa estudante com a metáfora de Arroyo (2014) da gaveta dos guardados. O trecho do diário de pesquisadora é o seguinte:

Essa estudante, de forma gentil, reconhece que guarda questões de si mesmo, essas que na metáfora de Arroyo (2014) ficam escondidas na gaveta dos guardados. Ela reconhece a importância de abrir a gaveta de guardados com uma lanterna em mão para quiçá jogar luz no seu conteúdo. Apesar de alguns conteúdos dessa gaveta serem fáceis de acessar,

parecendo pequenos e aparentemente insignificantes como alude a estudante, talvez lá no fundo da gaveta tenhamos guardados que demandam uma certa familiaridade com esse remexer nas memórias para que possamos acessá-los. Coisas que não sabemos que retemos e que demandam um acostumar-se com a desordem primeiramente, para que assim, abertos à experiência com a nossa história, possamos revisita-la (Diário de Pesquisa).

Essas primeiras impressões sobre a manifestação da estudante se mostraram alinhadas com o percurso de acesso à tradição que trilharíamos na pesquisa. A hermenêutica reconstrutiva se propõe a investigar o que nos aconteceu com as luzes do presente, atualizando a tradição e os sujeitos envolvidos para concluir se uma compreensão é válida ou não. Assim, rabisquei no diário de pesquisa dois caminhos possíveis de serem percorridos por essa estudante: “Ela pode escolher o jogo de esconde-esconde, no qual o sujeito afirma a relevância de acessar as memórias de infância, enquanto mantém a gaveta de guardados trancafiada a sete chaves”. Desenhei também um outro percurso: “Ela pode, por outro lado, escolher comparecer com as condições emocionais que lhe são possíveis na atualidade e ir com sua lanterna aos poucos iluminando algumas memórias”. Essas reflexões tecidas logo após à primeira oficina são pertinentes para estabelecer o horizonte de compreensão das manifestações dessa estudante.

No segundo encontro formativo, a estudante 5 se colocou na memória de forma menos distante, compartilhando como as aprendizagens da oficina foram significadas para si :

Por fim, acrescento que nesta oficina eu saio muito reflexiva sobre como me coloco diante desses momentos de mais raiva, nos quais eu costumo ficar mais quieta e de certa forma fico remoendo essa raiva sem externalizá-la, e após estas discussões fico pensando o quanto isso me faz mal e eu preciso arrumar uma forma de “colocar para fora” de maneira saudável (5O2).

Percebemos no seu depoimento o pressuposto de que as emoções e sentimentos são inerentes aos sujeitos e identificamos também a ausência de julgamentos sobre as emoções, dado que suas manifestações não dão indícios de que um ou outro sentimento não deveriam ser sentidos e expressados. Ela conclui, de forma sensível, refletindo sobre como estratégias de supressão ou negação de emoções podem ser destrutivas, tanto para si quanto para as relações que mantém. Novamente, percebemos o engajamento no seu próprio processo de reconhecimento de si nos escritos e nos encontros virtuais.

Na oficina 4, encontramos uma manifestação da estudante 5 que deixa vestígios de seu horizonte de compreensão sobre formação humana:

Como em absolutamente todas as oficinas anteriores, sai dessa muito reflexiva e repensando vários dos meus sentimentos, comportamentos e meu modo de agir diante das situações que foram ali debatidas, principalmente a vergonha e a vulnerabilidade. Eu sou uma pessoa muito tímida, qualquer coisa que sai diferente do que planejei, fico me martirizando por dias. Esta oficina me fez repensar tanto nesse sentido, e esses exercícios que são propostos nem sempre são uma tarefa que acho fácil. Olhar para mim mesma e reconhecer coisas que às vezes não me agrada é sempre desafiador. Mas agora, já na quarta oficina, eu consigo perceber o quão tem sido importante esse processo, quase que terapêutico (kkkkkk) Traz a tona tantos sentimentos bons e ruins que se traduzem em um grande crescimento pessoal (504).

Além da satisfação com o próprio processo de formação, identificamos nessa reflexão um horizonte de entendimento sobre formação humana que aproxima as oficinas a um processo terapêutico. Supomos que o “quase terapêutico” seja uma forma brincante de abordar uma crença compartilhada socialmente de que em ambientes acadêmicos, como o que estávamos, talvez não houvesse espaço para processos como os que estávamos experienciando no núcleo do Pibid. Compreendemos que o acesso à tradição em contextos como os que buscamos fomentar nas oficinas de formação humana tem de fato um potencial terapêutico, conforme sinaliza Trevisan (2020):

A necessidade de elaboração das desmedidas, entendidas por Habermas como patologias sociais, poderia ocorrer colocando em contato o problema com o mundo vivido, isto é, com as condições normais de fala. Ao ser colocado em contato com o mundo vivo, o problema tende a se diluir, pois as confusões de linguagem estão na origem das dificuldades de compreensão. A terapia nesse caso visa devolver para a vida, fazer a catarse, desinflacionar as expectativas exageradas de trabalho, para que se adquira um comportamento mais adequado à realidade e se possa, livre das amarras, operar com criatividade no contexto da ação (TREVISAN, 2020, p. 107).

Assim, apesar do tom jocoso da estudante 5 na sua aproximação das oficinas a processos terapêuticos, compreendemos que, de fato, as condições de possibilidade que buscamos oferecer às estudantes nas oficinas do PIBID podem se assemelhar à ressignificação do passado que por vezes caracterizam os processos terapêuticos. Fica subjacente esse potencial de ressignificação da historicidade, quando se tem no horizonte de compreensão um pressuposto de que é possível acessar a tradição, contextualizar os sujeitos, buscar compreender o que aconteceu e, retornando ao presente, averiguar se a compreensão se sustenta frente aos pressupostos de validade atuais. Na imagem de Habermas (1987), é o bater por dentro nas paredes do contexto da tradição com os pressupostos atuais do intérprete que cria as condições de possibilidade de reconstrução na hermenêutica.

Assim, os potenciais emancipatórios dos processos de reconhecimento de si dependem prioritariamente do engajamento dos sujeitos nesse processo.

Avançando na busca por entendimento nos depoimentos da estudante 5, observamos que a oficina 5 - Círculo de construção de paz sobre a infância - ofereceu uma oportunidade de acolhimento de vulnerabilidade e de identificação profunda com os colegas de grupo.

Nas oficinas eu sempre tenho uma expectativa e, praticamente no início de todas eu acho e parece que vai ser tudo muito tranquilo, mas na maioria das vezes não é, e não falo isso em um sentido negativo, muito pelo contrário. Estes encontros sempre me despertam diferentes sentimentos, trazem à tona questões que às vezes nem percebo o quanto influenciam na minha vida e o quanto tem peso. Hoje, saio desta reunião muito reflexiva e questionando estes meus anseios, angústias, vergonha e vulnerabilidade, como aceitá-los e fazer as pazes com certas questões e também levo mais aprendizagens sobre mim mesma, bem como um entendimento melhor sobre o próximo, acolhendo seus sentimentos (505).

Identificamos nessa manifestação algo relatado por vários estudantes: uma expectativa em relação às oficinas de formação humana. Percebemos, no entanto, não apenas uma antecipação, uma empolgação em relação à experiência, mas uma expectativa de que a oficina vá ser tranquila. Acessar as memórias de infância em um movimento hermenêutico reconstrutivo de forma fácil e tranquila talvez não esteja à disposição de um intérprete em uma sociedade violenta como a atual. A opacidade de si inerente do sujeito e o esquecimento de reconhecimento recorrente nas relações intersubjetivas nos leva a estabelecer um horizonte no qual, na metáfora de Arroyo (2014), o sujeito abre a gaveta de guardados e com tempo, esforço e auxílio pode ir jogando luz ao que surge por lá. Parece que tranquilidade não é o sentimento que traduz melhor a experiência, opacidade que ela logo identifica. Ela reflete sobre essa distorção de expectativa e conclui que, mesmo enfrentando os desconfortos do percurso, as oficinas têm sido válidas. Portanto, observamos na manifestação da estudante uma satisfação e um engajamento com o processo de reconhecimento de si, ao passo que também supomos uma certa obscuridade em relação à própria historicidade.

Na sexta oficina, a estudante avançou nessa reflexão sobre a expectativa em relação às oficinas.

Eu sempre tenho o mesmo pensamento no final das oficinas, como um exercício que parece inocente abre um leque de informações sobre nós mesmo, e isso me faz um bem enorme, parece que a cada oficina eu melhoro vários aspectos em mim e isso tem sido muito importante (506).

Mais uma vez, expressa satisfação com as descobertas sobre si e sensibilidade nos seus escritos sobre a relação com as crianças e sobre o acolhimento de si mesma. Observamos o horizonte de compreensão se expandindo e profundas reconstruções de crenças opacas. A solidariedade e o companheirismo desta estudante com suas colegas, com as professoras coordenadoras também é um traço característico de sua forma de colocar-se no mundo.

A oficina 7, como já mencionamos, tinha um potencial peculiar, uma vez que com uma relação de confiança, respeito e solidariedade construída ao longo dos meses entre pesquisadora e participantes, era possível que, nesse segundo convite para revisitar as memórias de infância, as estudantes se manifestassem de forma mais aberta. Pudemos perceber tal abertura à experiência nos depoimentos de diferentes formas: em narrativas pessoais sobre a infância; no autêntico esforço para tentar acessar as memórias; no compartilhamento da dificuldade de abrir-se para a experiência. Destacamos a manifestação da estudante 5:

Durante esta oficina, eu tive três sentimentos que foram os mais presentes: confusão, desconforto e angústia. Pensar sobre a infância me provoca esse desconforto, me sinto pesada, pois quando paro para pensar e nem precisa ser de forma profunda, me vem lembranças que quero apagar e por isso tendo a me dispersar e acabo me desconcentrando do que está sendo falado apenas por não querer lembrar. E, durante a oficina, me vi tentando prestar atenção em outras coisas apenas para não ter que reviver certas lembranças (507).

Salientamos o desconforto frente ao convite para acessar as memórias de infância e a dificuldade emocional de se engajar nesse processo, ao passo que também identificamos a percepção da estudante dessa sua resistência. Conectada com suas emoções e sentimentos, experiencia satisfação e bem-estar em relações intersubjetivas pautadas em amor, respeito e solidariedade, enquanto que, ao buscar olhar para sua memória de infância, é invadida por um transbordamento emocional. Identificamos no horizonte de compreensão da estudante uma relação causal estabelecida entre a proposta de acesso ao passado, a experiência emocional desconfortável e seu comportamento para evitar tal desconforto buscando distrações.

Vale ressaltar que o ensejo nesta etapa era de buscar acessar as memórias sem expectativas de que os sujeitos viessem a modificar as lentes com as quais observavam e significavam os acontecimentos. Embora percebamos os potenciais reconstrutivos do acesso à tradição, temos no horizonte nosso papel como professoras-pesquisadoras que apenas oferecem condições de possibilidade de

reconhecimento de si, enquanto as condições de comparecimento dos sujeitos são questões de fórum íntimo de cada participante.

Na sequência de seu relato, apesar do grande desconforto com o exercício proposto durante a oficina, a estudante 5 aproveita o convite à escrita para tecer algumas tentativas de acesso às suas memórias e impressões de infância.

Acredito que em momentos pontuais me senti negligenciada na infância, no entanto acredito que foi feito o que dava para ser feito. Da mesma forma minhas necessidades, acredito que foram atendidas até certo ponto, mas em algum momento houve um rompimento a ponto de eu começar a me achar responsável por suprir isso, e assim passei a tentar me autoprotger. Com toda certeza isso ainda se traduz de maneira muito presente na minha vida, quando estou passando por um momento difícil, de muita tensão, minha mãe costuma dizer que eu soffro tudo sozinha e quando está resolvido que eu conto. Acho que isso se dá pelo meu entendimento de que preciso dar conta sozinha do que sinto e dos meus problemas (507).

Percebemos que a negligência relatada é justificada de forma não moralizante, visto que a estudante imagina que os pais tenham feito o que podiam à época. Não ter suas necessidades emocionais, físicas, psicológicas, dentre outras plenamente atendidas a partir de uma relação intersubjetiva responsiva e amorosa é compreendido pela estudante como fonte causadora de sua postura de desconfiança adotada desde a infância. Além disso, a busca por controle das situações, dos sujeitos e das próprias emoções é uma característica também recorrente nos seus registros. Enquanto identificamos traços de reconhecimento intersubjetivo, em uma abertura à experiência e um engajamento no reconhecimento de si, percebemos também como a crença de que “devo resolver tudo sozinha” segue orientando o comportamento e as relações da estudante. A voz materna aparece no depoimento como um outro sujeito a fim de validar o quanto esse esquecimento de reconhecimento na constituição de si segue orientando sua forma de colocar-se no mundo.

Em um exercício hermenêutico, podemos buscar compreender os processos dessa estudante a partir do percurso de reconhecimento encetado ao longo das oficinas. No primeiro encontro, percebemos um sujeito que pouco se colocou no próprio texto e que, caso seguisse ausente assim até o final do processo, talvez pudessemos compreender seus depoimentos a partir do esquecimento do reconhecimento, quiçá compreendendo que a linguagem acadêmica estivesse servindo de um recurso para que este pudesse manter sua distância. Entretanto, ao longo das oficinas foi possível vislumbrar um processo de abertura à experiência, acompanhado de um grande desconforto. A surpresa e encantamento com o

processo de reconhecimento de si a atravessaram e sensibilizaram de modo que nos dava sinais de que talvez ele pudesse melhor ocupar seu lugar no mundo. Ainda assim, o resgate das memórias de infância e a validação na voz da mãe de que a estudante ainda hoje orienta suas ações a partir de um pressuposto de autoproteção e de desconfiança, presentes na sua história, sinalizam o apego e deixam marcas de esquecimento de reconhecimento.

Apresentamos nesse item 5.4.3 reflexões sobre a categoria de compreensão denominada de Luzes de busca por reconhecimento. As nuances desses depoimentos sugerem uma percepção do potencial dos processos de formação humana, uma identificação da necessidade de colocar-se de forma distinta frente aos contextos, entretanto os sujeitos seguem ainda apegados as marcas que o esquecimento do reconhecimento lhes deixou. As manifestações nessa categoria se caracterizam pelas marcas da solidariedade e do engajamento no processo de formação numa abertura à experiência e, ainda assim, pelo apego à romantização de sua historicidade.

Retomando o caminho metodológico que desenhamos para a pesquisa. No passo 4, apresentado no item 5.4 da pesquisa, foi possível testar, validar e ampliar o horizonte de compreensão que estabelecemos à luz de uma universalidade. Buscamos uma fusão de horizontes com as participantes a fim de identificar as marcas de suas experiências constitutivas que pudessem nos sinalizar para seus níveis de reconhecimento de si e do outro. Nas 3 categorias de compreensão hermenêutica, voltamos nossas luzes de entendimento para as manifestações das estudantes em busca das marcas de seus depoimentos. Na categoria Luzes sobre o esquecimento de reconhecimento, encontramos como as características recorrentes nos depoimentos o apego à visão romantizada do mundo e a indiferença. Na categoria Luzes sobre o reconhecimento, as características marcantes foram a solidariedade e o engajamento, numa abertura à experiência. Já na categoria Luzes sobre a busca por reconhecimento, encontramos uma combinação das características anteriores: solidariedade, engajamento e ainda um certo apego à visão romantizada do mundo.

Conforme salientamos previamente, a compreensão das opacidades nos relatos das estudantes nos sugere como os sujeitos se relacionam com as lacunas psíquicas de sua historicidade. A relação que estabelecem com o esquecimento de reconhecimento que sofreram se faz presente nas experiências que vivenciam na

formação inicial para a docência. Consideramos que a aproximação das características recorrentes de cada categoria de compreensão hermenêutica com o contexto da docência pode nos auxiliar a sofisticar o entendimento sobre formação humana e profissional de professores. Essas correlações são estabelecidas no item a seguir.

5.5 Aproximações das luzes com a docência

Essa etapa da dissertação se caracteriza como o passo 5 do percurso metodológico que adotamos com a hermenêutica reconstrutiva. Para avançar nas reflexões, retomamos a narrativa de Mia Couto (2013) - **O rio das quatro luzes**. Conforme refletimos previamente, ao fim da narrativa, avô e menino, metaforicamente, se intempORIZAM e afundam na universalidade do rio. O encontro entre eles no rio espelha uma fusão de horizontes entre os sujeitos, com a tradição e com a cultura - movimento semelhante ao que, como intérpretes, realizamos nas categorias de compreensão dessa pesquisa. Em um esforço de compreensão hermenêutica das manifestações das estudantes, viramos nossas luzes para as marcas dos seus relatos, aqueles resíduos escondidos na água.

Contando com esses focos de luz nas profundezas do rio, temos condições de mapear sua trajetória, seus detritos e o lugar em que nos situamos, reconstruindo na universalidade do seu leito nossas próprias estratégias de navegação. Virando essas luzes para a formação de professores, compreendemos que é preciso aproximar a pluralidade presente nos depoimentos da unicidade discursiva da tradição pedagógica. Assim, essa etapa da pesquisa se caracteriza por esse momento no qual situamos as marcas dos processos de reconhecimento de si e do outro das licenciandas na tradição, a fim de avançar na compreensão sobre formação para a docência.

Os traços característicos das manifestações dos estudantes nesse processo de formação humana dizem muito sobre como esse sujeito se coloca no mundo e, portanto, nos dão condições de relacioná-los com as reflexões tecidas por pesquisadores da área de formação de professores. Retomamos, portanto, as características marcantes das categorias de compreensão para dialogar com os horizontes da docência presentes nos cursos de formação inicial no sentido de avançar em direção a uma virada afetiva do reconhecimento.

Na categoria *luzes de esquecimento de reconhecimento*, identificamos que a forma de colocar-se no mundo das licenciandas está fortemente marcada pelo apego a uma visão romantizada do mundo ou pela indiferença. Retomamos nossas reflexões sobre a romantização das relações. Nos seus escritos sobre o conceito de história para Benjamin, Löwy (2015) afirma que o romantismo é como uma lente para ver o mundo e as relações. Essa romantização do mundo está sustentada por diversas crenças invisíveis às quais os sujeitos se apegam de forma intensa, visto que as crenças funcionam como algo que nos coage de dentro “como uma força que se impõe contra nossa capacidade de reflexão, como uma força que nos cega, impedindo-nos de enxergar a luz da razão” (SAFATLE, 2015, 272). No horizonte de compreensão desses sujeitos, os afetos são manipuláveis, de modo que seja possível determinar seus sentimentos, emoções e desejos. Restringem suas experiências do cotidiano numa expectativa de evitar as experiências que lhe causam dor e desconforto emocional e também negam o sofrimento que os acomete. A desconexão emocional pode ser tão profunda nesse cenário a ponto que os sujeitos não sintam tampouco percebam a violência, conforme os escritos de Campello (2017).

A segunda característica encontrada nas manifestações foi a indiferença, em um fechamento à experiência formativa. Figura no imaginário dessas estudantes que, na docência, é possível a prática profissional sem qualquer relação com outros campos de experiência, o que acaba por fortalecer um olhar insensível às necessidades integrais das crianças. Provavelmente, a concepção de criança como um sujeito de direitos, histórico e cultural será entendida num discurso distante da prática, somente. Seguirá extremamente complexo perceber as diferentes nuances dessa compreensão de sujeito no dia a dia das escolas, uma vez que a frieza na condução pedagógica impede que o sujeito ouça as crianças com os sentidos.

Desse modo, o apego à visão romantizada do mundo e a indiferença influenciam diretamente a formação para a docência. Freire (1996) criticou aspectos dessa indiferença e manipulação dos afetos da chamada educação bancária, na qual a imagem opaca de docência articula o professor como um transferidor de conhecimentos: “Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista” (FREIRE, 1996, p. 145).

Essa frieza na educação é um tema abordando também por Gruschka (2014). Como médium de suas reflexões, o autor recorre ao romance de Rudyard Kipling (1997) intitulado *O livro da selva*, que inspirou a tradução cinematográfica da narrativa do menino Mogli. Na obra literária, Mogli é criado por animais da selva - o grande e autoritário urso Balu e a pantera negra chamada Baguera. Buscando justificar suas atitudes autoritárias e coercitivas na educação de Mogli, Balu expressa: “É por isso que eu lhe ensino todas essas coisas e é por isso também que bato nele, de leve apenas, quando ele esquece algumas delas” (KIPLING, 1997, p. 37). Quando Baguera aponta a incoerência dessa fala, mostrando as consequências de sua ação no rosto machucado do menino, Balu responde:

É melhor pra ele se machucar um pouco por minha causa, que o amo, do que acabar se ferindo seriamente por ignorância. [...] Agindo assim, estou lhe ensinando as Grandes Lições da Selva, que deverão servir para protegê-lo junto aos pássaros e cobras e todos que andam com quatro patas, com exceção do seu próprio bando. Ele agora saberá se defender, basta se lembrar das palavras que lhe ensinei. Será que isso não vale os tapinhas que lhe dei? (KIPLING, 1997, p. 37).

É possível perceber nessa conduta pedagógica de Balu tanto um apego a uma visão romantizada do mundo quanto uma indiferença na relação com o outro. De forma coercitiva, sua conduta visa determinar sentimentos, emoções, desejos e preparar para a frieza do mundo. Gruschka (2014, p. 211) salienta que a pedagogia de Bagu consiste em “fazer-se fria diante das emoções, as mesmas emoções que seriam ingênuas e espontaneamente seguidas em virtude das necessidades concretas da criança”. Indiferente às próprias emoções, ao se deparar com os conflitos inerentes à prática social, Balu busca determinar os comportamentos e os afetos do menino e adota a violência como recurso, justificando-a como necessária e até benéfica. Compreende a punição corporal como um meio necessário a um fim e acaba educando para a pobreza de experiência.

Além disso, identificamos um tipo específico de engajamento na forma de colocar-se no mundo de Balu. Adorno (1991), em um dos seus escritos sobre arte engajada e arte autônoma, apresenta uma compreensão sobre engajamento deturpado. Discorrendo sobre diferentes noções de atitudes frente à objetividade, o autor critica a arte engajada que pretende estabelecer uma relação específica e direta com a realidade, rompendo com a distância entre as duas. Essa obra de arte que busca explicitamente defender uma causa se aproxima de um jogo sério e consequente, na metáfora de Adorno (1991). Por outro lado, o autor também critica

a arte que nega qualquer tipo de engajamento, se colocando como uma instância autônoma que precisaria se manter somente a partir da própria criação estética e inadvertidamente rompendo com a presença do humano. Essa arte se aproxima da imagem de um jogo ocioso. O autor conclui que “cada uma das duas alternativas nega, ao negar a outra, também a si própria” - a arte autônoma porque nega sua relação inegável com a realidade ao se absolutizar; “a arte engajada porque como arte necessariamente distinta da realidade abole essa distinção” (ADORNO, 1991, p. 55).

Contando com essa reflexão de Adorno, percebemos que esse engajamento deturpado se aproxima do modelo pedagógico praticado por Balu, expresso no gesto violento contra Mogli. Ao mesmo tempo, percebemos nessa ilusória autonomia da arte, em um descompromisso com a realidade, a forma de colocar-se no mundo de Balu quando se mostra indiferente às consequências de sua agressão. Seja a docência situada no pólo desse engajamento, seja aquela do polo da indiferença ou ainda a que transita entre ambas extremidades, todas essas condutas produzem um distanciamento do campo da prática pedagógica, nublando e/ou distorcendo as necessidades e violências vividas pelos sujeitos.

Ademais, quando Balu afirma que está certo de que o menino lembrará de suas palavras nos momentos de incerteza, ele se mostra ciente das marcas de sua ação na subjetividade da criança e as justifica como amor. Gruschka (2014) alerta para essa concepção distorcida de amor que subjaz práticas pedagógicas violentas, nas quais “o amor é destruído pela coerção que o educador deve submeter a si próprio e a criança” (GRUSCHKA, 2014, p. 211). Refletimos previamente sobre os perigos dos discursos na tradição pedagógica que atrelam o “amor à docência” como uma justificativa para que os professores abdicuem de conhecimentos e condições profissionais em função de uma abnegação que estaria na raiz do ofício. De certo, a primeira esfera de reconhecimento proposta por Honneth (2003) se dá em relações afetivas de intimidade pautadas no amor, o que está definitivamente atrelado ao exercício da docência. No entanto, esse amor à docência na manifestação de Balu não está acompanhado pelo testemunho das virtudes no cotidiano - espelha o engajamento deturpado mencionado por Adorno (1991).

Essa pedagogia de Balu se orienta por um pressuposto de que a dor seria necessária e inevitável à sobrevivência no mundo e que, portanto, caberia ao adulto infligi-la desde cedo. A partir de sua intenção de preparar Mogli para o futuro, para

os desafios que talvez enfrentará na selva, Balu o treina para a sobrevivência. Freire (1996) alerta para a imagem de docente treinador de sujeitos: “reinsisto que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 14). Treinando Mogli para a sobrevivência, Balu acaba inadvertidamente ensinando ao menino diversas lições opacas sobre o mundo. Mogli decerto aprende que não é possível confiar em si e no outro, que não é possível estabelecer relações amorosas, respeitadas e solidárias e, por fim, que é preciso desde cedo acostumar-se com a pobreza de experiência e com a violência.

Sendo o grande urso orientado por um engajado deturpado, Gruschka (2014) afirma que há uma característica específica de frieza e desconexão que leva Balu a relacionar-se com Mogli como se esse fosse um objeto insensível - atitude que Honneth (2020) atrela ao esquecimento de reconhecimento. Podemos ver essa indiferença e esse engajamento deturpado, em um apego à romantização do mundo, nas relações transmissivas estabelecidas na docência. A pedagogia transmissiva é pautada em uma racionalidade instrumental, de relação causa-efeito entre o que é ensinado e o que é aprendido pelas crianças. Nesse contexto, o professor acredita que adotando estratégias comportamentais e ou frases prontas para serem ditas às crianças está promovendo participação e protagonismo na sua atuação docente.

Considerando como exemplo a Educação Infantil, um contexto que respeita os direitos das crianças e que assegura as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes de uma jornada demanda uma qualidade de escuta. Vários autores da literatura referente à Educação Infantil abordam a temática da escuta às crianças (RINALDI, 2016, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2019, HOYUELOS, 2021). Os pesquisadores buscam formas de comunicar o que pode vir a representar essa escuta das crianças traduzida no cotidiano da escola, amparados pela metáfora de Malaguzzi que propunha que a criança é feita de cem linguagens. Assim, a escuta das crianças demanda uma abertura para uma relação dialógica a partir da linguagem estética e dos sentidos - se distanciando de uma pedagogia transmissiva.

A qualidade dessa relação de escuta é tão importante na etapa da Educação Infantil que Oliveira-Formosinho (2007) sinaliza: “a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se uma pedagogia é transmissiva ou participativa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 47). Assim, com esse convite à escuta espera-se do professor de Educação Infantil reedições de cuidados suficientemente bons caracterizados por Barreta (2012) como: “a estabilidade, a previsibilidade, a

adaptação ativa combinados com o respeito pelos impulsos criativos dos cuidados” (BARRETA, 2012, p. 36). Assim, para que o docente possa se colocar em relação dessa forma, fica subjacente uma necessidade de conexão consigo mesmo em uma autorrelação minimamente bem-sucedida. Somente assim o professor poderá articular uma adaptação ativa às necessidades do contexto - das crianças, das famílias, da instituição, da comunidade e do próprio docente.

Entendemos que o convite feito pelos autores para que professores de Educação Infantil escutem a criança em sua inteireza se aproxima da ideia de fusão de horizontes da compreensão hermenêutica. Talvez minimamente cientes de nossos pressupostos e preconceitos, possamos situar a criança no seu contexto, buscar entender suas emoções, sentimentos, necessidades e razões e, no encontro de olhares entre adulto e criança, estabelecer uma compreensão dos desejos, virtudes, saberes que lhe vinculam ao mundo comum. A complexidade desse exercício hermenêutico de escuta leva Rinaldi a concluir que “a pedagogia da escuta não é apenas uma pedagogia para a escola, mas também uma atitude para a vida” (RINALDI, 2016, p. 236). Assim, como a hermenêutica reconstrutiva confere novas lentes para ver o mundo, a pedagogia da escuta convoca os docentes a um esforço em partes semelhantes.

No entanto, quando o professor se orienta por um esquecimento de reconhecimento, sua forma de colocar-se no mundo lhe oferece condições limitadas de perceber o outro dessa forma. Retomamos a atuação de Balu e concluímos que o urso apresenta condições internas limitadas para realizar uma adaptação ativa ao contexto, ao que Mogli de fato necessita como criança. Balu pode tentar escutá-lo, no entanto, se assim o fizesse, talvez adotasse alguma atitude comportamental que, por vezes, é reforçada na atuação com a infância: “É preciso que você se abaixe e fale com a criança no mesmo nível dela”. Quiçá Balu agachado, seguisse ameaçando Mogli da mesma maneira. Tais condutas são compreendidas por Adorno (1995, p. 113) como “[...] atitudes tanto próximas da violência física quanto reveladoras de momentos de fraqueza e insegurança”.

Essa indiferença percebida na forma de colocar-se no mundo precisa ser considerada à luz da necessidade humana de pertencer a grupos sociais. Honneth (2013, p. 61) afirma que um grupo social pode ser compreendido “como um mecanismo social fundado na necessidade ou no interesse psíquico do indivíduo, porque o auxilia na estabilidade e ampliação pessoais”. O filósofo ainda escreve que

o motivo central para a formação de grupos sociais se encontram “na necessidade de encontrar uma estima passível de ser experimentada diretamente no círculo das pessoas afins” (HONNETH, 2013, p. 67). Não pretendemos com essa reflexão buscar encontrar uma justificativa para a indiferença percebida nas manifestações das estudantes. Apenas consideramos que essa recusa de engajar-se no próprio processo formativo representa uma característica que reproduz o esquecimento de reconhecimento que o sujeito sofreu na sua historicidade e que as condutas de estudo da teoria pedagógica, por si só, pouco conseguirão acessar essas marcas. O sujeito, provavelmente, carregará vestígios dessa indiferença para as relações profissionais que integrarão sua forma de conduzir a prática pedagógica. A resistência de narrar-se, talvez, se traduza na negação de participação engajada no grupo social da escola, seja com os colegas, com as crianças ou com a comunidade.

Com essas reflexões, não pretendemos culpabilizar os professores, visto que a indiferença e o apego à romantização do mundo podem ser condutas adotadas como recurso de sobrevivência em contextos escolares - conforme justifica Balu. Refletimos sobre como as mudanças nos discursos oficiais sobre ensino e aprendizagem tem impactado o cotidiano de professores e como as crescentes demandas têm contribuído para levar os docentes ao adoecimento. Retomamos os escritos de Honneth (2004) sobre a autorrealização organizada, na qual o sujeito busca desenfreadamente atender a demandas externas numa expectativa de que talvez isso lhe proporcione vestígios de um reconhecimento. Esses cenários oferecem um reconhecimento opaco que, talvez, deixe o sujeito só temporariamente aliviado, visto que esse tipo de reconhecimento não é orientado pelas virtudes. Assim, entendemos que, talvez, os professores acabem adotando posturas indiferentes ou coercitivas como uma forma de atender expectativas também distorcidas de gestores e família, a partir de imagens opacas de docência.

Empreendemos um esforço hermenêutico de compreensão dos contextos que podem levar o sujeito a uma postura violenta a partir da indiferença e do apego a uma lente romantizada para ver o mundo. No entanto, vale ressaltar o quanto condutas violentas como as descritas na docência com a infância são inaceitáveis. Conte e Ourique (2015, p. 9) afirmam que “a indiferença é o esgotamento da humanidade, visto que não nascemos prontos e o movimento de devir nos mostra isso a cada instante”. Meirieu também ressalta, em um exercício de reflexão sobre a manipulação na prática pedagógica, que por vezes o professor apresenta uma

“vontade obstinada de remeter sempre ao outro a responsabilidade pelas dificuldades que encontramos juntos; o desejo de cercá-lo ou a decisão de aniquilá-lo para poder superar os obstáculos que encontro sem ser de modo algum questionado” (MEIRIEU, 2002, p. 78). Inadvertidamente o professor não percebe que a violência contra o outro, conforme afirma Butler (2015), é uma violência contra si mesmo. O sujeito adota práticas violentas buscando controlar ou ignorar as crianças e se violenta no caminho.

Além disso, compreendemos que é possível justificar a indiferença na manifestação das estudantes ao longo do processo das oficinas a questões pontuais do contexto no qual elas foram desenvolvidas, sem que essa característica se traduza em uma relação direta com a docência. De certo, podemos em partes atribuir a indiferença aos inúmeros desafios enfrentados pelas estudantes correlacionados com o período pandêmico da Covid-19. Percebemos também que o ambiente virtual de aprendizagem, acompanhado de uma intensa rotina de estudo remoto, encetado pelo isolamento social, possa ter contribuído de forma significativa para que algumas licenciandas fossem buscando, conscientemente ou não, sua própria invisibilidade tanto nos encontros síncronos quanto nas memórias produzidas.

Consideramos também que o instrumento de escrita de memórias sobre as reuniões do PIBID possa ter sido um fator contribuinte para o distanciamento identificado na conduta e postura de alguns sujeitos no transcorrer do período. Escrever memórias dos encontros já era uma prática instituída na cultura desse núcleo de PIBID, sendo rotina semanal registrar os processos formativos, as leituras realizadas e as ações do grupo para, posteriormente, postar tal texto na plataforma AVA. Imaginamos, que em um cenário de pesquisa, diverso no qual as memórias escritas sobre as oficinas de formação humana não estivessem inseridas nesse grande número de produções das estudantes, possivelmente, os sujeitos redigissem textos diferentes. Quiçá se colocassem subjetivamente de modo distinto, adotando outras posturas frente aos convites a narrativa de si fomentados pela escrita - estabeleceriam, assim, outras relações tanto consigo mesmo, quanto com a pesquisadora-leitora, construindo quem sabe outros processos de significação. Com esta reflexão, não pretendemos sugerir que, caso a ferramenta escolhida fosse outra ou o cotidiano do núcleo do PIBID fosse diferente, os escritos e os processos de subjetivação seriam melhores ou piores. Apenas apontamos que esses fatores são

relevantes tanto para a prática de pesquisa nas Ciências Humanas, quanto para a participação e o envolvimento das estudantes nas propostas de formação humana e profissional.

Assim, descrevemos caminhos violentos que podem ser adotados por docentes a partir das características que identificamos na categoria *luzes do esquecimento do reconhecimento*: o apego a uma visão romantizada do mundo e a indiferença. Refletimos de forma mais alongada sobre essa categoria, pois é a que menos reflete a luz para a virada afetiva do reconhecimento. Retomando a metáfora do conto **O rio das quatro luzes**, identificamos que, nessa categoria, encontramos nas profundezas do rio uma maior quantidade de detritos que são menos refratários à luz. Identificamos assim o extenso caminho a percorrer na formação docente para que possamos produzir uma virada afetiva do reconhecimento.

Alguns outros resíduos permitem mais a passagem das luzes da tradição e da cultura que lançamos sobre eles. Alguns desses se caracterizam pela combinação de características que encontramos na categoria *luzes da busca por reconhecimento*: engajamento, solidariedade e ainda assim um certo apego à visão romantizada do mundo. Nesse contexto, a visão romantizada do mundo pode se apresentar de uma forma mais sutil, que talvez seja imperceptível para vários professores na atualidade.

Essa combinação de características - engajamento, solidariedade e apego à visão romantizada do mundo - pode levar o docente a uma dedicação intensa ao outro e a um alto nível de solicitude na relação com as crianças, enquanto violenta a si mesmo. Com uma autorrelação em partes reificada, o professor nesse cenário, talvez, abdique da expectativa de controlar os corpos das crianças e busque verdadeiramente atendê-las em uma adaptação ativa às necessidades que apresentam. Busque com muita dedicação e esforço atender as necessidades das crianças com quem trabalha, das famílias, dos colegas, dos gestores, da comunidade em geral, enquanto negligencia as suas próprias. Parcialmente cego para as suas emoções e sentimentos em uma relação com o outro em si-mesmo marcada pela violência, não percebe que também é um sujeito dotado de necessidades múltiplas, inclusive de reconhecimento. Talvez, receba vestígios de reconhecimento em forma de pequenas benesses do cotidiano - presentinhos das famílias, gestos simbólicos dos gestores. No entanto, novamente o reconhecimento primário pautado nas virtudes do amor, da confiança e da solidariedade, condição

inegociável para que o sujeito alcance algum nível de autorrealização, talvez, seja limitado ou ausente nas relações.

O sujeito nessa condição diversas vezes não percebe seu desgaste emocional, seu cansaço e seus próprios limites. Muitas vezes desconectado de suas emoções, não está atento para os sinais que elas emitem e com frequência se violenta no cotidiano da docência. Talvez, tente agradar a todo custo, aceitando tarefas além de suas capacidades, trabalhando muitas horas a mais do que seria adequado, comprometendo assim sua saúde emocional, física e psicológica. Considerando as últimas modificações nos discursos oficiais sobre docência e as inúmeras demandas que foram atreladas ao ser e fazer de professores nos últimos anos, é provável que esse sujeito se dedique à sua profissão de forma tão intensa e emocionalmente desconectada que a exaustão e o esgotamento cheguem a níveis insuportáveis. Ressaltamos os inúmeros casos de *burnout* de professores nos últimos anos que atestam essa realidade dramática na docência.

Já na categoria *luzes de reconhecimento*, percebemos que a relação dos sujeitos com o mundo está fortemente marcada pela solidariedade e pelo engajamento, em uma abertura à experiência. Retomando as reflexões de Adorno (1991) sobre arte engajada e arte autônoma, o engajamento que identificamos nessa categoria não se assemelha ao engajamento deturpado que encontramos nas luzes sobre o esquecimento - não se articula nos extremos do apego ou da indiferença. Na arte, o engajamento na obra se percebe pelo seu conteúdo e potencial reflexivo. Paralelo a isso, percebemos que, na docência, esse engajamento autêntico se dá a partir de uma conexão com o si-mesmo, que viabiliza uma relação com a alteridade. Aproximando-nos dessas marcas, vemos que o sujeito conectado consigo mesmo - com suas emoções, sentimentos e necessidades - tem mais condições de escutar as crianças de forma sensível. Nessa relação de escuta solidária, o sujeito terá maiores chances de exercer uma adaptação ativa também às necessidades apresentadas, de modo que uma pedagogia participativa seja viável.

Além disso, esse sujeito mostra-se atento aos possíveis desconfortos que surjam nas relações. Na rotina da escola, esse professor é capaz de identificar vários dos conflitos com as crianças, com os colegas, com os gestores, com as famílias, enfim com a comunidade escolar e tem melhores condições de lidar com eles de forma não-violenta, respeitosa e solidária. Percebendo suas necessidades, o

sujeito pode manifestá-las, tecendo pedidos claros para que elas sejam reconhecidas e quiçá atendidas.

Identificamos, assim, que as marcas de reconhecimento e de esquecimento de reconhecimento que encontramos nas manifestações dos estudantes em formação inicial indicam muito de como os sujeitos serão capazes de colocarem-se no mundo na docência. Walter Kohan (2021) escreveu um ensaio, cujo título vem do questionamento do referido conto de Mia Couto: “*De que vale ser criança se nos falta a infância?*”. O autor rejeita a compreensão da infância dentro de uma lógica cronológica de tempo e desenvolvimento físico, afirmando que “a infância é, evidentemente, uma forma de reverter-se a passagem do tempo, ou de intemporar-se” (KOHAN, 2021, p. 12). Esse encontro específico da infância com a tradição convoca os adultos para ressignificar sua historicidade, o que Kohan (2021) compreende como:

[...] um certo desprendimento e também desaprendimento, desprender-se das idades, desaprender aprendizados que nos prendem a uma vida que não queremos já para nós e o mundo, desobedecer ao tempo instituído pelo sistema social que habitamos para poder viver, com os recém-chegados, uma outra infância. (KOHAN, 2021, p. 12).

Faz-se necessário que desobedeçamos o tempo e a ordem instituída e que busquemos outros caminhos de formação inicial que nos levem a um encontro conosco. Ultimamente, pululam cursos, palestras, capacitações que visam instrumentalizar os professores para que estes possam colocar-se como docentes com melhores condições para que as crianças aprendam. Muitas formações de excelente qualidade que, de fato, contribuem sobremaneira para sofisticar as relações com o conhecimento. No entanto, carecemos de uma formação humana que convoque o docente em formação para a investigação de sua historicidade e que ilumine a violência de sua constituição como sujeito, uma vez que “o próprio ato de conhecer é tributário de um reconhecimento prévio” (HONNETH, 2020, p. 69). Essa é nossa tarefa como formadores de formadores.

As reflexões aqui apresentadas de forma alguma pretendem circunscrever as possibilidades de exercício da docência de forma determinista. Compreendemos como as experiências de reconhecimento bem-sucedidas possibilitam que os sujeitos, a partir de uma boa autorrelação, tenham melhores condições de testemunhar as virtudes no exercício da docência, possivelmente, fortalecendo seus processos de autorrealização.

Essa etapa da dissertação se caracteriza como o passo 5 do percurso metodológico que adotamos com a hermenêutica reconstrutiva. Para avançar nas reflexões, retomamos a narrativa de Mia Couto (2013) - **O rio das quatro luzes**. Conforme refletimos previamente, ao fim da narrativa, avô e menino, metaforicamente, se intempORIZAM e afundam na universalidade do rio. O encontro entre eles no rio espelha uma fusão de horizontes entre os sujeitos, com a tradição e com a cultura - movimento semelhante ao que, como intérpretes, realizamos nas categorias de compreensão dessa pesquisa. Em um esforço de compreensão hermenêutica das manifestações das estudantes, viramos nossas luzes para as marcas dos seus relatos, aqueles resíduos escondidos na água.

Contando com esses focos de luz nas profundezas do rio, temos condições de mapear sua trajetória, seus detritos e o lugar em que nos situamos, reconstruindo na universalidade do seu leito nossas próprias estratégias de navegação. Virando essas luzes para a formação de professores, compreendemos que é preciso aproximar a pluralidade presente nos depoimentos das estudantes da unicidade discursiva da tradição pedagógica. Assim, essa etapa da pesquisa se caracteriza por esse momento no qual situamos as marcas dos processos de reconhecimento de si e do outro das estudantes na tradição, a fim de avançar na compreensão sobre formação para a docência.

Nessa etapa da dissertação, que se caracteriza o passo 5 do percurso metodológico, aproximamos as características que encontramos nas categorias de compreensão dos discursos da tradição pedagógica. Viramos nossas luzes de compreensão para a formação de professores buscando aproximar a pluralidade dos depoimentos da unicidade da tradição. É no limiar desta fusão de horizontes que a docência é construída, num processo reconstrutivo de trajetórias de historicidade, alteridade e reconhecimentos realizados na linguagem.

6 Considerações finais

Nessa dissertação, tínhamos como objetivo compreender os caminhos percorridos pelas licenciandas nos seus processos de reconhecimento de si na formação inicial para a docência e a relação desses processos com suas possibilidades de autorrealização. Retomamos nossa questão orientadora sobre a contribuição dos processos de reconhecimento de si fomentados na formação inicial para a docência para reafirmarmos sua imanência nas trajetórias de formação profissional como condição para a autorrealização pessoal e profissional de um professor. Nossa hipótese era de que a oferta de condições de possibilidade para que as licenciandas acessassem sua historicidade poderia levá-las a ressignificar suas experiências de esquecimento de reconhecimento, fortalecendo os processos de autorrealização na docência com crianças. Nossa pesquisa buscou nas luzes da hermenêutica reconstrutiva o limiar em que ocorre a fusão de horizontes entre as experiências das estudantes e as teorias e modos de ser já contidos na tradição pedagógica. Nesta perspectiva, lançamos mão das oficinas e da narrativa estética do conto para investigar de que maneira ocorre essa ressignificação da historicidade. Confirmamos, assim, a perspectiva de Honneth (2020) de que o reconhecimento é anterior ao conhecimento e, portanto, na medida em que é assumido na linguagem pedagógica, fortalece os processos de alteridade, solidariedade e engajamento autêntico com a formação inicial de professores.

A partir das reflexões apresentadas e das etapas dessa pesquisa, pudemos perceber o primado das experiências de reconhecimento. Identificamos a potência das oficinas de formação humana para, convidando ao acesso à historicidade dos sujeitos, assegurar condições aos sujeitos de ampliar os horizontes de compreensão de si. Percebemos também como o esquecimento de reconhecimento se fez presente nesse cenário, limitando as condições desses sujeitos de ocupar seu lugar no mundo. Entendemos que as condições que geram a regressão à barbárie, mencionada por Adorno (1995), se traduzem em diferentes formas de esquecimento de reconhecimento. Esquecimento dos vínculos de afeto que fazem com que os sujeitos considerem a contribuição da simples existência do outro. Não como um meio para atingir um fim, mas como um fim em si mesmo.

Nesse sentido, Honneth (2020) nos oferece uma esperança, visto que adota o termo esquecer, diferentemente de desaprender por exemplo, ao se referir a

desatenção do sujeito acerca do primado do reconhecimento. É também nesse sentido que, na primeira categoria analisada, fizemos a escolha de manter a expressão esquecimento de reconhecimento, não adotando o conceito fechado de reificação. Mesmo que esses sejam os relatos que menos condições têm de propiciar a virada afetiva, mantivemos a possibilidade do reconhecimento, visto que compreendemos que é sempre tempo para que o sujeito reconstrua sua historicidade e acesse as luzes do reconhecimento. Concluimos que é possível lembrar, que relações de reconhecimento intersubjetivo pautadas nas virtudes podem ser um convite para lembrar permanentemente daquilo que nos faz humanos (DALBOSCO, 2010).

Aproximando essa reflexão da formação de professores, consideramos que seja necessário assegurar às estudantes em formação inicial o mínimo de condições para que possam acessar sua historicidade e suas experiências constitutivas. Talvez assim, os sujeitos possam, na metáfora de Habermas (1987) com o apoio da hermenêutica reconstrutiva bater por dentro das paredes da tradição quiçá ressignificando suas experiências de infância. Esse encontro com um outro amoroso, compassivo e solidário na formação inicial carrega uma potência para sofisticar os níveis de autorrealização. Honneth (2013) compreende essa contribuição a partir de uma paráfrase de Adorno ao escrever:

O eu busca o nós da vida comum em grupo, porque, mesmo depois de amadurecido, ele ainda depende de formas de reconhecimento social que possuam o denso caráter da motivação direta e da confirmação. Ele não pode manter nem o autorrespeito nem a autoestima, sem a experiência de apoio que se faz através da prática de valores compartilhados no grupo. Por conseguinte, o grupo, longe de representar uma ameaça para a identidade pessoal, é, nas palavras de Adorno, uma fonte da humanidade (HONNETH, 2013, p. 77).

A menos que a formação inicial contemple a formação humana das licenciandas estaremos inadvertidamente oferecendo uma formação que tem limitadas condições para acessar as crenças, os pressupostos, os preconceitos estabelecidos nas relações dos sujeitos com a cultura e com a tradição.

Desse modo, o reconhecimento de si e do outro pode facultar aos professores em formação inicial condições de compreenderem suas emoções, suas relações constitutivas e como sua historicidade e o significado atribuído para os sofrimentos, traumas e esquecimentos que segue ou não sendo reproduzido na sua forma de colocar-se no mundo. Atualizando os rastros na própria historicidade, possam ter chances de colocarem-se no mundo como esses sujeitos que são fontes de

autorrealização e de humanidade, uns para os outros. Que a experiência formativa em um curso de Pedagogia sirva como eterna lembrança da humanidade dos sujeitos. Talvez, a partir desses processos de formação humana, seja possível desenvolver essa certeza amadurecida que ancora condutas pedagógicas éticas, permitindo a sustentação de um clima de confiança entre os sujeitos de modo que as experiências de cada um encontrem um lugar de significado na trajetória profissional, distantes, portanto, do olhar violento sobre a formação.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2014.
- BARRETTA, João Paulo F. **A origem da moralidade em Freud e Winnicott**. Vol. 7, n.1, p. 114-125. São Paulo: Winnicott e-prints, 2012.
- BENJAMIN, Walter; GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Escritos sobre mito e linguagem:(1915-1921)**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura (Obras Escolhidas v. I)**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. ed. 34. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2002.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 06 jun 2022.
- BOUFLEUER, José Pedro. O operar pedagógico sob o primado da comunicação: a pedagogia em perspectiva auto-fundante. **Reunião Anual da Anped**, v. 30, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT17-3338--Int.pdf>> Acesso em: 06 jun 2022.
- BRASIL, Distrito Federal. Lei de diretrizes e bases da educação brasileira. **Brasília: Presidência da República**, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 06 jun 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP. n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 9 abr 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 06 jun 2022.
- BUTLER, Judith. **A força da não violência: Um vínculo ético-político**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.
- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**. São Paulo: Autêntica, 2015.

CAMPELLO, Filipe. Axel Honneth e a virada afetiva na teoria crítica. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 22, p. 104-126, 2017. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v22nspe/2178-4612-conjectura-22-spe-00104.pdf>> Acesso em: 06 jun 2022.

CARDOSO, Maurício Estevam. Identidade(s) docentes(s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, D. O.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (orgs.) **Políticas educacionais e trabalho docente** – perspectiva comparada. p. 187 -213. Belo Horizonte: Fino traço, 2011

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane; HATSCHBACH, Liana. O que nos torna indiferentes ao outro. **Reunião Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, p. 1-16, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT17-4370.pdf>> Acesso em: 06 jun 2022.

COUTO, Mia. **A menina sem palavra**: histórias de Mia Couto. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

COUTO, Mia. **Auto-retratos**: O gato e o novelo. In *Jornal de Letras*, p. 59. 08 Out 1997.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2009.

COUTO, Mia. **Pensatempos**: textos de opinião. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2005.

DALBOSCO, Claudio Almir. Reificação, reconhecimento e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 33-49, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dbmdF7cPVcLxMxyJsKdTnjs/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 06 jun 2022.

DAMÁSIO, Antônio. **A estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto/Portugal: Ed. Porto, 2004.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo Luiz. A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jxHTxGGHs4FjqgGTR4B46LC/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 06 jun 2022.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**. V.16, p. 409-426, 2011. Disponível em: <<http://old.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a08.pdf>> Acesso em: 06 jun 2022.

FERREIRA JR. Antônio Gonçalves. **Ferenczi e Winnicott: uma leitura psicanalítica e descolonial sobre a confusão e a invenção de línguas entre adultos e crianças.** Curitiba: Appris, 2020.

FILIPAK, Sirley Terezinha; PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, p. 1241-1268, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/21946/21071>> Acesso em: 06 jun 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. Da palavra ao conceito, a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz (Org.). **Hermenêutica filosófica: Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer.** p. 13-26, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000..

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método.** tradução de Flávio Paulo Meurer. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GARCIA, Maria Manuela A.; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan/abr 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 06 jun 2022.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Quimeras do curso de pedagogia: a formação para a docência na educação infantil e nos anos iniciais. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 33, p. 91-117, 2019. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5278/4000>> Acesso em: 06 jun 2022.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação.** Campinas: Autores Associados, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer.** Porto Alegre: LPM. 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos.** Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social/trad.** Paulo Astor Soethe. Rev. técnica Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HARGREAVES, Andy; GOODSON, Ivor. Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In: **Teachers' professional lives.** Abingdon: Routledge Press, 2002. p. 9-35.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HONNETH, Axel. O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos. **Sociologias**, v. 15, n. 33, p. 56-80, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/8KhhHgJWbTRBYgmvYpMQ3H/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 06 jun 2022.

HONNETH, Axel. Organized self-realization: Some paradoxes of individualization. **European journal of social theory**, v. 7, n. 4, p. 463-478, 2004. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.924.1026&rep=rep1&type=pdf>> Acesso em: 06 jun 2022.

HONNETH, Axel. **Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

HOYUELOS, Alfredo. **A ética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 507-522, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8998/pdf>> Acesso em: 06 jun 2022.

JUNG, Carl G. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KEHL, Maria Rita. Crença na Palavra aposta no Sujeito. In: NOVAES, Adauto. **A invenção das crenças**. p. 249-270. São Paulo: Edições Sesc SP, 2011.

KIPLING, Rudyard. **O livro da selva**. Tradução de Vera Karam. Porto Alegre: LP&M, 1997.

KOHAN, Walter O. O que vale ser criança se nos falta infância? Um diálogo sonhado entre Paulo Freire e Mia Couto. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 6, n. 11, 2021. Disponível em: <https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/download/7774/3422/26372> Acesso em: 06 jun 2022.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, jul/dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.html>> Acesso em: 06 jun 2022.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NEFF, Kristin; GERMER, Christopher. **Manual de mindfulness e autocompaixão**: um guia para construir forças internas e prosperar na arte de ser seu melhor amigo. Porto Alegre: Artmed Editora, 2019.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2004.

NÖRNBERG, Marta, OURIQUE Maiane. Por que a docência? Marcadores sociopedagógicos do desenvolvimento profissional de aspirantes à carreira docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 348-364, maio/ago 2018. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 06 jun 2022.

NOVAES, Adauto. **Mutações**: a invenção das crenças. São Paulo: Edições Sesc, 2015.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de educación**, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 06 jun 2022.

NUSSBAUM, Martha C. **Justicia Poetica**: La imaginación literaria y la vida pública. Santiago de Chile: Andres Bello, 1997.

NUSSBAUM, Martha C. **Political emotions**: Why love matters for justice. Cambridge: Harvard University Press, 2013.

NUSSBAUM, Martha C. **Creating capabilities**: The human development approach. Cambridge, MA, USA: Belknap. 2012.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WWF Martins Fontes. 2015.

NUSSBAUM, Martha C. The end of education [Entrevista concedida a] James Garvey. Tpm, thoughts interview, 1st quarter 2011.

OLIVEIRA FAGUNDES, André Luiz; TREVISAN, Amarildo Luiz. A reificação da formação docente diante da onipresença das competências. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3876/2534>> Acesso em: 06 jun 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, & Cristine Pascal. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: Um Caminho para a Transformação**. Penso Editora, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, Tizuko Morchida, and Mônica Appezzato Pinazza. **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. E. Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. **Pro-Posições**, Campinas: v.18, n. 3 (54), p. 195-210, set/dez 2007. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2448/54-artigos-ostetole.pdf>> Acesso em: 06 jun 2022.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; OURIQUE, João Luis Pereira. Diferentes olhares sobre a docência: de qual professor estamos falando?. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 477-499, 2014. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n42/v14n42a09.pdf>> Acesso em: 06 jun 2022.

PALMER, Parker J. **A coragem de ensinar: explorando a paisagem interior da vida de um professor**. São Paulo: Editora da Boa Prosa, 2012.

RANCIÈRE, Jacques; **O destino das imagens**. Tradução de Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: Edwards, Gandini, & Forman (org.), **As cem Linguagens da Criança - A experiência de Reggio Emilia em transformação V. 2**. Porto Alegre: Penso, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**. 2003. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf> Acesso em: 06 jun 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa. 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 06 jun 2022.

SAFATLE, Vladimir. A crença no melhor argumento: sobre o fundamento fantasmático da autoridade. **Mutações: a invenção das crenças**. São Paulo: ed. SESC, 2013.

SIDI, Pilar de Moraes.; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade Metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out/dez 2017. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270/6932>> Acesso em: 06 jun 2022.

SKLIAR, Carlos. La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. **Pro-posições**, v. 26, p. 29-47, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/qFfgPH4kftyfm3xdMxkPWWh/?format=pdf&lang=es>> Acesso em: 06 jun 2022.

SKLIAR, Carlos et al. Dar infancia a la niñez. notas para una política y poética del tiempo. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-21, fev 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/56316>>. Acesso em: 06 jun 2022.

SMARJASSI, Célia M. **A Formação do professor: um estudo a partir da concepção de ética em Paul Ricoeur**. 2014. 176 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123307/000823778.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 06 jun 2022.

TAVARES, Manuel. Entre o sonho e a morte: desvelamentos, revelações e contaminações na narrativa ficcional de Mia Couto. **Literatura e Sociedade**, v. 20, n. 21, p. 100-117, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/lis/article/view/114573/112401>> Acesso em: 06 jun 2022.

TREVISAN, Amarildo Luiz; DA ROSA, Geraldo Antonio. A compreensão da infância reconfigurada: da metafísica à pós-metafísica. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 56, p. 597-608, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22494/pdf>> Acesso em: 06 jun 2022.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Da reificação ao reconhecimento das pesquisas qualitativas em educação. **Educar em Revista**, n. 52, p. 211-228, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32200/22647>> Acesso em: 06 jun 2022.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Formação ou reificação?: A educação entre o mesmo e o outro. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1185-1200, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/bfRnXMqcXdVVTm79hVyM4cC/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 06 jun 2022.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Terapia de atlas: filosofia da educação no contemporâneo**. 2020. Disponível em: <<https://www.uces.br/educs/arquivo/ebook/terapia-de-atlas-filosofia-da-educacao-no-contemporaneo/>> Acesso em: 06 jun 2022.

WINNICOTT, Donald. **A Criança e o seu Mundo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WINNICOTT, Donald. **Bebês e suas mães**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

WINNICOTT. Donald. Crescimento e desenvolvimento na fase imatura. In: **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WINNICOTT. Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.