



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TRAJETÓRIAS DE LUTAS POR RECONHECIMENTO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DA INFÂNCIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LARISSA SOARES PRIEBE

PELOTAS, 2023

Larissa Soares Priebe

**Trajetórias de lutas por reconhecimento na formação continuada de
professores da infância**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores, ensino, processos e práticas educativas (Linha 4) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) como requisito final para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Maiane Liana Hatschbach Ourique

Pelotas, 2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

P948t Priebe, Larissa Soares

Trajetórias de lutas por reconhecimento na formação
continuada de professores da infância / Larissa Soares Priebe ;
Maiane Liana Hatschbach Ourique, orientadora.— Pelotas, 2023.

111 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de
Pelotas, 2023.

1. Formação continuada de professores. 2. Infância. 3.
Reconhecimento. 4. imagens de docência. I. Ourique, Maiane
Liana Hatschbach, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Larissa Soares Priebe

**TRAJETÓRIAS DE LUTAS POR RECONHECIMENTO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DA INFÂNCIA**

Elaborada por:

Larissa Soares Priebe

Como requisito final para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Data da defesa: 28 de julho de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maiane Liana Hatschbach Ourique (UFPeI)
(Presidente/Orientadora)

Profa. Dra. Simone Gonçalves da Silva (UFPeI)

Profa. Dra. Elaine Conte (UNILASALLE)

Agradecimentos

Neste momento importante da minha formação, agradeço...

Primeiramente a Deus, por ser meu guia e me iluminar em todos os caminhos da vida.

À minha orientadora, professora Maiane Liana Hatschbach Ourique, pela confiança, apoio e inspiração.

Aos participantes e membros do grupo de pesquisa LabForma – Laboratório de Formação e Estudos da Infância - pela parceria e incentivo na minha formação.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel pela escuta, diálogo, apoio, suporte e pela partilha das angústias e alegrias.

Aos meus pais, Laura Jane e Vilmar, por todo apoio e por serem os maiores incentivadores dos meus sonhos e por investirem na minha formação.

Aos meus irmãos, Lucas e Eliezer, e minhas cunhadas, Andrize e Camila, por serem meus melhores amigos e meus apoiadores nessa caminhada.

Às minhas sobrinhas Martina, Elena e Antônia, por serem a minha alegria e energia diária.

Aos meus avós, que hoje já não estão mais presentes de forma física, mas que permanecem nas lembranças, como alicerces e apoiadores da minha trajetória pessoal e formativa.

À minha amiga, Tamires, pela compreensão, escuta e amizade afetuosa.

Ao meu amor, Miguel, por todo cuidado, escuta e inspiração.

Às professoras, Simone Gonçalves e Elaine Conte, por aceitarem o convite em participar da banca examinadora, pela serenidade e leitura atenta.

Às professoras do município de Pelotas, pela disponibilidade e colaboração em participar deste estudo, pois foram através dos discursos que construímos uma reflexão mais sensível.

À Universidade Federal de Pelotas e a CAPES, pelo incentivo na continuação da trajetória formativa.

Enfim, a tantos outros que na impossibilidade de nomeá-los fica a minha gratidão por terem feito parte da minha trajetória.

RESUMO

PRIEBE, Larissa Soares. **Trajetórias de lutas por reconhecimento na formação continuada de professores da infância**. 2023. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

A pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha 4) da Universidade Federal de Pelotas, sob orientação da Profa. Dra. Maiane Liana Hatschbach Ourique. Possui como objetivo principal compreender e analisar os indicadores de presença e ausência do reconhecimento docente de professores da infância, percebendo as lutas por reconhecimento e como as imagens de docência repercutem nos espaços de formação continuada. Orienta-se pela seguinte problemática: Quais imagens de reconhecimento docente são repercutidas na formação continuada de professores da infância? Possui uma abordagem hermenêutica reconstrutiva, buscando principalmente a compreensão sobre a reflexão. No contexto atual, ainda repercutem imagens estereotipadas sobre a docência, sustentadas, especialmente, em dispositivos assistencialistas e reificantes das subjetividades de professores. O desejo de pesquisa é, portanto, compreender como as imagens de docências repercutem nesses espaços de formação, a fim de perceber as marcas de reconhecimento e esquecimento de reconhecimento nas trajetórias dos docentes, bem como as implicações desses vestígios na autorrealização. Dessa forma, busca-se analisar dois cursos de formação continuada relacionados à Infância, ocorridos durante o período de pandemia. As formações continuadas não podem se reduzir a fins imediatos de aplicações de técnicas e métodos, mas contribuir para um trabalho mais reflexivo, possibilitando a emancipação dos sujeitos através do diálogo, da escuta e do respeito à subjetividade. As experiências de reconhecimento fornecem condições para a autorrealização positiva e quando não ocorre o reconhecimento, o docente sente-se ameaçado, ocorrendo a perda da autoestima e a ausência da autorrealização. É preciso resistir às barbáries presentes nos discursos relacionados à docência para reconhecermos o sujeito-professor em sua totalidade e não sermos atraídos por formações que não sustentam a reflexão e a emancipação. Essa resistência às barbáries só será possível através da participação, da compreensão holística e sensível de uma formação que acolhe e reconhece os sujeitos por meio do diálogo e da escuta.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Infância. Reconhecimento. Imagens de docência.

ABSTRACT

PRIEBE, Larissa Soares. **Trajectories of struggles for recognition in the continuing education of early childhood teachers.** 2023. 111f. Dissertacion (Master's in Education) - Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2023.

The research is linked to the Line of Research Teacher training, teaching, educational processes and practices of the Graduate Program in Education (Line 4) of the Federal University of Pelotas, under the guidance of Prof. Dr. Maiane Liana Hatschbach Ourique. Its main objective is to understand and analyze the indicators of the presence and absence of teacher recognition among early childhood teachers, understanding the struggles for recognition and how the images of teaching have repercussions in continuing education spaces. It is guided by the following problem: What images of teacher recognition are reflected in the continuing education of early childhood teachers? It takes a reconstructive hermeneutic approach, seeking mainly to understand reflection. In today's context, stereotyped images still resonate about teaching, sustained especially by devices that assist and reify the subjectivities of teachers. Therefore, the aim of this research is to understand how the images of teaching have repercussions in these training spaces, in order to perceive the marks of recognition and forgetting of recognition in the trajectories of teachers, as well as the implications of these traces for self-realization. We therefore seek to analyze two continuing education courses related to Childhood, which took place during the pandemic period. Continuing training cannot be reduced to the immediate application of techniques and methods, but must contribute to more reflective work, enabling the emancipation of subjects through dialog, listening and respect for subjectivity. Experiences of recognition provide the conditions for positive self-realization, and when recognition does not occur, teachers feel threatened, with a loss of self-esteem and an absence of self-realization. We need to resist the barbarities present in discussions related to teaching in order to recognize the subject-teacher as a whole and not be attracted to training that does not support reflection and emancipation. This resistance to barbarism will only be possible through participation, a holistic and sensitive understanding of training that welcomes and recognizes subjects through dialog and listening.

Keywords: Continuing education of teachers. Childhood. Recognition. Images related of teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Charge do planejamento dos docentes na pandemia.....	68
Figura 2	Charge: sobrecarga dos docentes.....	69
Figura 3	Charge 2 sobrecarga dos docentes.....	70
Figura 4	Docente como herói.....	72
Figura 5	Esteriótipos na docência.....	73
Figura 6	Comentários das docentes do curso II Ciclo de Debates.....	76
Figura 7	Comentários das docentes do curso Pedagogias Participativas.....	76
Figura 8	Informações sobre as docentes entrevistadas.....	78
Figura 9	Relato 1 da P.2.....	81
Figura 10	Relato 1 da P.3.....	82
Figura 11	Relato 1 da P.8.....	83
Figura 12	Relato 1 da P.9.....	84
Figura 13	Relato 2 da P.9.....	85
Figura 14	Relato 1 da P.7.....	86
Figura 15	Relato 2 da P.2.....	88
Figura 16	Relato 3 da P.2 e relato 3 da P.3.....	88
Figura 17	Relato 2 da P.7. e relato 2 da P.8.....	89
Figura 18	Relato 3 da P.8.....	89
Figura 19	Últimos relatos da P.2, P.9, P.1,P.7 e P.4.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.	24
Tabela 2	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.	24
Tabela 3	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.	28
Tabela 4	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	28

SUMÁRIO

1	Introdução	11
2	Metodologia	17
2.1	Trajetória pessoal e a relação com a pesquisa	21
2.2	Contribuições para a pesquisa a partir de teses e dissertações	24
3	Reconhecimento na teoria crítica de Axel Honneth	32
4	Uma análise crítica e reflexiva sobre a formação continuada	43
4.1	Reflexão sobre a formação continuada na perspectiva de professores da infância	51
5	Os filtros da reificação nas imagens estereotipadas de docência	65
6	Olhares entrecruzados de professores da infância	75
6.1	A escolha dos sujeitos	75
6.2	Organização e preparo do roteiro	77
6.3	Demonstrativo da amostra de sujeitos	78
6.4	Uma compreensão a partir dos diálogos	80
6.5	Barbarização	80
6.6	Alienação	86
6.7	Expectativas de reconhecimento	92
7	Considerações finais	94
	Referências bibliográficas	99
	Apêndices	104
	Anexos	107

1 Introdução

Escrever sobre trajetórias de formação é uma grande responsabilidade e ao mesmo tempo um desafio, pois envolve as subjetividades de professores. A subjetividade, por vezes, tem sido pouco valorizada ou até mesmo ignorada nos ambientes escolares e, principalmente, na formação continuada. Dessa forma, compreender como a subjetividade se constitui e se expressa nas trajetórias pessoais e profissionais, possibilita a valorização e o reconhecimento dos sujeitos em sua historicidade.

Cabe ressaltar que o termo “trajetórias” abordado nessa escrita não se refere à história de vida dos sujeitos, mas, sim, a uma reflexão e compreensão das trajetórias formativas dos cursos de formação. Sendo assim, compreendemos que ao longo de suas trajetórias formativas, os docentes apresentam algumas lacunas no que se refere aos cursos ofertados e buscados ao longo da docência e que, muitas vezes, tornam-se insuficientes para abarcar a complexidade da dinâmica educacional e, principalmente, pessoal.

Para reconhecer os processos de formação continuada e as trajetórias profissionais, faz-se necessário compreender o conceito que motiva a escrita deste trabalho. O conceito de reconhecimento é um termo polissêmico e se fundamenta nos estudos de George Herbert Mead e Georg W. Friedrich Hegel. Através do pensamento de Honneth, é possível obter uma compreensão mais amplificada sobre o termo reconhecimento, sendo entendido como uma construção dialógica, intersubjetiva e histórica. A Teoria do Reconhecimento na perspectiva de Honneth foi sistematizada em sua obra *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Ao longo da história, através do conflito moral entre os grupos sociais, os indivíduos lutaram para serem reconhecidos.

Os indivíduos são reconhecidos quando aceitos nas relações com o outro e nesse sentido, Butler (2015, p. 63) diz que “o reconhecimento não pode ser reduzido a formulação e a emissão de juízos sobre os outros”. É somente através da experiência com o outro que nos tornamos capazes de refletir com ética sobre a humanidade do outro e assim compreender mais sobre sua trajetória, suas conquistas e dificuldades por meio da subjetividade e do diálogo.

Ainda que Honneth não aborde especificamente a educação em seus estudos e discussões, é possível fazer uma relação com a formação docente, pois o reconhecimento nas diferentes esferas torna possível uma formação de sujeitos com mais autorrespeito, autoestima e autoconfiança. Já o desrespeito e a negação do reconhecimento criam condições psíquicas que provavelmente fará com que o indivíduo sinta-se frustrado e desmotivado. O reconhecimento traz uma autorrealização positiva para a formação da autonomia e na possibilidade de sua emancipação.

Honneth percebe o reconhecimento como uma forma de valorização das subjetividade dos indivíduos, tendo como foco central a intersubjetividade por meio da interação social, da liberdade e da autonomia dos sujeitos. Honneth em seus estudos apresenta três dimensões do reconhecimento social: o amor, o direito e a solidariedade. Sem essas três dimensões fundamentais, Honneth não teria como pensar a democracia.

A ausência do reconhecimento intersubjetivo e também social gera os conflitos sociais, já que os mesmos são originados das lutas pelo reconhecimento. Então, é possível compreender que o reconhecimento, neste caso, é alcançado através de lutas sociais.

O interesse por este tema de pesquisa surgiu durante os estudos e aulas do Mestrado, pois percebe-se a necessidade de compreender as propostas de formação continuada. Sabe-se que o reconhecimento é uma forma de reconhecer o sujeito com igualdade entre os demais. Nesse sentido, aprofundar o reconhecimento de professores é uma forma de ampliar conhecimentos sobre a docência e de valorizar o trabalho docente.

Atualmente, há inúmeras qualificações profissionais em diversas modalidades, porém muitas delas possuem uma perspectiva técnica e alto custo, não apresentando conhecimento verídico, real e aquilo que condiz com a realidade. Durante o período pandêmico, houve ampla oferta de qualificações aos profissionais da Educação, com abordagens teórico-metodológicas focadas principalmente no ensino remoto, no estado emocional, na proposta de atividades e na segurança do retorno presencial.

É válido ressaltar que apenas questões técnicas, instrumentais e metodológicas não devem ser a base e a principal justificativa para a oferta de formação continuada, pois a subjetividade é o que fortalece o reconhecimento de si

e do outro e deve ser valorizada nestes processos de modo a proporcionar momentos mais eficazes aos docentes. Marta Nussbaum (2015, p. 25) traz outro argumento:

Como uma economia próspera exige as mesmas competências que servem de suporte à cidadania, os defensores do que chamarei de “educação para o lucro” ou “educação para o crescimento econômico” adotaram uma concepção pobre do que é necessário para alcançar seus próprios objetivos. No entanto, uma vez que a economia sólida é um instrumento para alcançar objetivos humanos, e não um objetivo em si, esse argumento deve estar subordinado ao argumento que diz respeito à estabilidade das instituições democráticas.

Para Nussbaum, a sociedade democrática é sustentada pelo desenvolvimento humano e não por questões burocráticas e subjetividades dóceis. Sendo assim, é preciso valorizar os sujeitos como singulares, pois ofertar a formação continuada com objetivo apenas de ampliar o índice de educação proporcionando um aglomerado de conteúdos e técnicas é uma forma de desrespeito – e, portanto, de reificação - aos docentes.

Heráclito em seu fragmento nº 01 afirma que um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio, pois, ao entrar de novo na água, não será o mesmo homem e também não serão as mesmas águas do rio. Ambos estarão diferentes e mudados. Se o rio é o mesmo, mas as águas mudam, antes de bebermos em algumas fontes, é preciso analisar a qualidade dessa água. Dessa forma, filtrar o que nossos olhos veem diante do rio e refletir sobre o nosso modo de agir frente às novas águas pode ser uma atitude imunizante às correntes da reificação que ameaçam as docências no contemporâneo.

Filtrando as águas reificantes, podemos desvendar novos horizontes de práticas significativas, para superar os antigos padrões que procuram nos dias atuais se manterem firmes em discursos ultrapassados. A educação precisa fortalecer formações que reconheçam as trajetórias formativas por meio de práticas dialógicas e discursivas.

Sabendo que as formações técnicas ofertadas não promovem reflexões sobre a realidade de cada profissional, apenas estratégias para alcançar resultados, entende-se que os profissionais da educação precisam também de qualificações autorreflexivas, que os auxiliem a identificar as pressões impostas e a fazer escolhas que resistam a essas pressões. Portanto, são necessárias formações críticas e reflexivas capazes de ultrapassar as questões de valores imediatistas impostas pelo mercado de trabalho.

O processo de reconhecimento ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional docente permite que as dificuldades e sofrimentos sejam expressos em um clima mais acolhedor e humano, promovendo sentimentos como pertencimento, solicitude, (auto)cuidado, autonomia. Logo, a valorização de uma perspectiva de formação continuada mais ampliada possui condições de possibilidade para romper com a ideia de burocratização e instrumentalização do trabalho docente, fortalecendo o reconhecimento das subjetividades e vislumbrando uma (re)significação de conceitos.

O objetivo principal dessa pesquisa é compreender e analisar os indicadores de presença e ausência do reconhecimento docente de professores da infância, percebendo as lutas por reconhecimento e como as imagens de docência repercutem nos espaços de formação continuada. A partir das considerações apresentadas, os objetivos específicos dessa pesquisa são: analisar as imagens de docência através dos discursos reproduzidos nas formações; identificar os impactos do reconhecimento na subjetividade docente e bem-estar profissional; compreender como ocorrem os processos de reconhecimento e reificação nos programas de formação continuada.

Ao pensar e escrever sobre docência, percebe-se, também, que na contemporaneidade há uma pedagogia da mídia e uma representação centrada nas produções de significados que a imagem possui na sociedade. Quando se fala em imagens, há várias que guardam características, crenças e disposições para a ação docente perpetradas na cultura. A sociedade, ao olhar as imagens, relaciona e produz diversos sentidos, o mesmo acontece à docência. Muitas vezes, comparado a figuras de filmes hollywoodianos, os docentes são vistos como agentes de mudança, pessoas heroicas que, em meio aos fracassos educacionais, dedicam-se a dar o melhor de si ao outro. Aquele que ensina e transforma o mundo através de seus conhecimentos e ensinamentos. Visões muitas vezes romantizadas e empobrecidas sobre a docência através do discurso vocacional.

Na Educação Infantil, parece que, mesmo com o passar dos anos, a sua relevância na formação humana ainda não foi reconhecida e a docência ainda está mergulhada nessa concepção assistencialista e vinculada ao estereótipo feminino. Consideradas como trabalhadoras, dóceis, muito dedicadas, as docentes ainda tem o seu trabalho entendido como cuidado do corpo infantil ou aceleração de habilidades mentais.

Honneth diz que o reconhecimento é a base das relações sociais, sendo alcançado através da relação com o outro. Nesse sentido, a pesquisa propõe uma investigação sobre a formação continuada de professores da infância, buscando analisar os discursos das formações continuadas como forma de identificar as imagens relacionadas à docência que repercutem nesses espaços. Dessa forma, orienta-se pela seguinte problemática: Quais imagens de reconhecimento docente são repercutidas na formação continuada de professores da infância? A falta de reconhecimento, a violação, a privatização de recursos e direitos são questões que justificam a luta por reconhecimento. Se o professor não é reconhecido como sujeito histórico ou por suas competências e contribuições, a desvalorização profissional provoca a perda da autoestima e, dessa forma também, a ausência da autorrealização. O esquecimento do reconhecimento é entendido por Honneth como reificação.

Essa Dissertação de Mestrado encontra-se organizada em cinco capítulos. Logo após a introdução, no primeiro capítulo intitulado METODOLOGIA, abordam-se os caminhos percorridos e afirma-se a escolha da temática de pesquisa, fazendo uma breve conexão com a minha trajetória pessoal de formação. Também se traçou uma relação com pesquisas do banco de teses e dissertações que se aproximam desta temática de estudo. No segundo capítulo, RECONHECIMENTO NA TEORIA CRÍTICA DE AXEL HONNETH, apresenta-se a compreensão do reconhecimento e da reificação a partir de pensadores que abordam e discutem essa relação. No terceiro capítulo, UMA ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA, apresenta-se a relevância de uma formação que reconheça e respeite a subjetividade dos docentes fornecendo espaços de autorreflexão e escuta. Também se faz relação à metáfora de Walter Benjamin de escovar a história a contrapelo como forma de identificar e analisar as barbáries que são atos de violência e retiram do sujeito suas condições de progresso, autonomia e liberdade. Além disso, apresenta REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA INFÂNCIA, voltando-se o olhar aos professores de infância, analisando o reconhecimento e as formas de manifestação de sua ausência. Indica-se o quanto a docência é vista por meio de filtros que distorcem as imagens de professores e as estereotipam e empobrecem. Entende-se que a educação precisa proporcionar a emancipação e a autorreflexão, despertando um olhar crítico em relação à racionalidade instrumental. No quarto capítulo, OS

FILTROS DA REIFICAÇÃO NAS IMAGENS ESTEREOTIPADAS DE DOCÊNCIA, apresenta-se reflexões sobre as figuras estereotipadas presentes nos discursos da sociedade e das mantenedoras. Também reflete-se sobre como essas imagens, muitas vezes relacionadas a visões romantizadas e salvacionistas de educação, contribuem na reificação docente. No quinto capítulo, OLHARES ENTRECRUZADOS DE PROFESSORES DA INFÂNCIA, aborda-se as análises a partir dos discursos e das entrevistas semiestruturadas. Elenca-se também a escolha dos sujeitos, a organização e preparo do roteiro, o demonstrativo da amostra dos sujeitos e a compreensão a partir dos diálogos que indicam barbarização, alienação e expectativas de reconhecimento.

2 Metodologia

Para a escrita da metodologia, faz-se uso de uma perspectiva hermenêutica reconstrutiva por meio do diálogo e da interpretação. Partindo dessa perspectiva, buscou-se, principalmente, a reflexão, elemento necessário tanto na filosofia crítica quanto hermenêutica na busca da racionalidade.

A abordagem hermenêutica auxilia neste processo através da compreensão, pois envolve trajetórias e experiências de vida. A compreensão possibilita formas de pensar, a realização de uma melhor relação entre os sujeitos.

A hermenêutica, na perspectiva reconstrutiva, busca a interpretação das situações vivenciadas através de uma reflexão e busca de outros sentidos para os acontecimentos vividos. A hermenêutica reconstrutiva quando relacionada a interseccionalidade, considera as relações a partir do agir comunicativo, oferecendo para a pesquisa possibilidades investigativas mais dialogadas, argumentadas e críticas. Dessa forma, não exige apenas uma compreensão da realidade, mas o reconhecimento e validação da compreensão, sendo possível somente através do diálogo e da linguagem. Através do agir comunicativo intersubjetivo torna-se possível a validação dos discursos. Trevisan e Trevisan, afirmam:

O que uma hermenêutica reconstrutiva pode propor é que o encontro do sentido seja dado de forma radical pela linguagem utilizada ou proferida de maneira intersubjetiva, em que o ego e o alter se relacionam comunicativamente com vistas a atingir a compreensão e o entendimento visando a ação. Porém, somente o consenso não basta, é preciso ir além, no que diz respeito a que o acerto tenha respaldo na realidade, isso é, que ele seja validado não apenas pelo entendimento do outro, mas também do mundo e das práticas usuais de comunicação (TREVISAN e TREVISAN, 2021, p. 56).

A hermenêutica reconstrutiva surge como uma perspectiva científica e filosófica para as pesquisas qualitativas, que através do agir comunicativo são orientadas por princípios de validade. Nesse sentido, ocorre através de uma relação que serve: “(a) como expressão da intenção de um falante, (b) como expressão para o estabelecimento de uma relação interpessoal entre falante e ouvinte e (c) como expressão sobre algo no mundo” (HABERMAS, 1989, p. 40-41). Habermas também acrescenta uma quarta relação: “a relação entre um proferimento dado e o conjunto de todos os proferimentos possíveis que poderiam ser feitos na mesma língua” (1989, p. 41).

Na abordagem hermenêutico-reconstrutiva, analisa-se os discursos dos sujeitos, tendo como paradigma dois modelos de racionalidade: a filosofia da subjetividade e a filosofia da intersubjetividade, presentes na teoria de Habermas.

A racionalidade pode ser entendida como a forma em que o sujeito percebe, interpreta e compreende o mundo da vida. Ela revela um modelo de comportamento humano e é entendida como manifestação da capacidade humana.

Nesse sentido, a racionalidade comunicativa se apresenta justificada na linguagem possibilitando o entendimento, respeitando as características dos seres humanos e as diferenças individuais. A racionalidade comunicativa pressupõe “[...] a relação intersubjetiva assumida por sujeitos aptos a falar e agir, quando se entendem uns com os outros sobre alguma coisa” (HABERMAS, 2012, p. 674-675). A intersubjetividade possui relação com a interação de diferentes sujeitos e é entendida como condição inerente a situação humana.

Para Habermas, o mais importante na interpretação hermenêutica é assegurar a validade dos proferimentos para que o intérprete possa recorrer aos padrões de racionalidade. Dessa forma, todo esforço de compreensão está sustentado por uma racionalidade. A compreensão do que foi interpretado depende da disposição dos sujeitos que participam de determinada situação de comunicação. Não é possível compreender sem que a disposição esteja apoiada em uma pretensão racional da razão evocada pelo sujeito, de modo que justifique suas escolhas e argumentos.

Em seus escritos, Stein (1996, p. 107) sugere “[...] temos que definir o paradigma no qual os textos que vamos enfrentar e ler se situam. Em que paradigmas se movem, onde nós nos movemos”. Dessa forma, não basta apenas caracterizar a racionalidade nas narrativas, mas deve-se explicitar de qual racionalidade está pronunciado nossos juízos, ou seja, de qual horizonte está se realizando a leitura hermenêutica. Identificar e compreender a realidade a partir da hermenêutica reconstrutiva significa apresentar formas de compreensão que permitam repensar as contribuições em uma forma de interpretação mais ampla.

Escolher a hermenêutica-reconstrutiva como caminho metodológico, além de um grande desafio, é também um constante ir e vir entre minhas ideias próprias e o pensamento com o outro, fazendo uma conexão entre compreensão e validade. Nesse sentido, pautado no diálogo, entende-se “como polo de entendimento

possível” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 423). Dessa forma, através da hermenêutica considera-se o diálogo e as vozes que devem ser ouvidas.

A pesquisa caracteriza-se também como qualitativa, pois é pensada e gestada com base na participação ativa dos sujeitos, ou seja, “[...] são qualitativas porque não existe relato ou descrição da realidade que não se refira a um sujeito” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 3). Nesse sentido, a pesquisa de abordagem qualitativa traz contribuições fundamentais para a sociedade, dando ênfase aos processos e sujeitos fornecendo subsídios para a compreensão.

Através da pesquisa qualitativa, busca-se estabelecer contato direto com o sujeito por meio de suas ações e atos. Nessa perspectiva, o estudo qualitativo fornece uma pesquisa através da observação, da análise ou interpretação dos dados coletados. Assim, coloca-se como desafio e prende-se analisar e interpretar, hermeneuticamente, e de forma qualitativa, dois cursos de formação que ocorreram de forma online durante a pandemia.

O primeiro a ser analisado será o do **II Ciclo de debates: Outro tempo, Outra Escola de Educação Infantil na Pandemia**, cuja transmissão ocorreu de forma síncrona pelo Youtube, no período de dez semanas no ano de dois mil e vinte, por meio do canal do LabForma, o qual eu faço parte.

O segundo curso, titulado como **Pedagogias Participativas em ação**, ocorrido através da plataforma E-Projetos, entre novembro de dois mil e vinte e um a abril de dois mil e vinte e dois, do qual participaram professores da rede pública de Pelotas e de outros municípios vizinhos.

Os dois cursos a serem analisados ocorreram em tempos de pandemia, quando havia mais dúvidas do que certezas e a prática docente precisou ser ressignificada. Com esse período, os diálogos e interações começaram a dar espaço para as tecnologias que adentraram os espaços escolares. Foi necessário muito estudo, dedicação e coragem para encarar um novo cenário educacional. Boaventura de Sousa Santos em um sentido metafórico apresenta “possíveis” lições que podemos aprender com o vírus indagando sobre “que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus” (SANTOS, 2020, p. 1) e permite compreendermos o que está a acontecer diante da pandemia. Dessa forma, Santos, 2020, p. 5) afirma:

Existe um debate nas ciências sociais sobre se a verdade e a qualidade das instituições de uma dada sociedade se conhecem melhor em situações de normalidade, de funcionamento corrente, ou em situações excepcionais, de

crise. Talvez os dois tipos de situação sejam igualmente indutores de conhecimento, mas certamente que nos permitem conhecer ou relevar coisas diferentes. Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus?

O texto de Boaventura de Sousa Santos, em **A cruel Pedagogia do Vírus**, remete ao pensamento sobre as instituições e também aos conhecimentos que podemos adquirir em relação ao coronavírus. A partir desse pressuposto, compreende-se que a educação precisou se ressignificar e buscar novas alternativas no período remoto.

Com a pandemia e o avanço rápido da tecnologia, os professores começaram a receber e a procurar cursos de formação que os auxiliassem nesses tempos de incertezas. Porém, a maioria dos cursos não forneciam os conhecimentos necessários ou não abrangiam as realidades.

Esses dois cursos a serem analisados se destacam por abordarem um contexto de incertezas e principalmente por estarem relacionados aos professores de Educação Infantil que, durante esse cenário, tiveram que buscar outras formas de manter contato não só com as crianças, mas também com as famílias. A escolha destes cursos a serem analisados ocorreu pela abrangência deste tema tão potente, pela dinâmica utilizada e também pela forma como reconheceram a subjetividade dos sujeitos através da reflexão.

Não é razoável pensar o sujeito da atualidade sem considerar sua historicidade e as relações que o formaram, pois segundo Butler (2015), o sujeito ao narrar-se percebe que uma temporalidade social se faz presente no seu relato. Dessa forma, levando-a concluir que a história pessoal é também “história de uma relação — ou conjunto de relações — para com um conjunto de normas” (BUTLER, 2015, p. 17). Segundo a autora, uma vez que a constituição de si parte de uma relação intersubjetividade das etapas da vida em que as experiências a partir da memória nos é limitado, entende-se que o sujeito seja opaco para si mesmo, pois por mais que se busque compreender a constituição de si, algumas relações serão parcialmente irre recuperáveis. É possível utilizar da rememoração das relações primárias para compreender a forma como nos constituíram, para que possamos identificar pressupostos de acesso ao passado.

Considerando essas reflexões, desenvolvemos o planejamento de entrevista semiestruturadas como forma de proporcionar aos docentes momentos de autoconhecimento por meio da escrita e do diálogo. Desse modo, acredita-se,

deseja-se e defende-se a formação continuada dentro de uma perspectiva humana, pois o professor forma a si mesmo através da compreensão crítica de seu processo de formação enquanto sujeito humano. Ter essa consciência de quem somos, de onde estamos e o que queremos nos possibilita uma melhor forma de nos comportarmos e de gerenciarmos nossas emoções e as situações do dia a dia.

Porém, antes de olharmos e reconhecermos ao outro, é necessário que reconheçamos a nós mesmos. Ao se tratar de subjetividades, apresenta-se, então, uma breve relação entre a minha trajetória pessoal e a pesquisa, por meio da reflexão e rememoração de experiências não apenas vivenciadas, mas marcadas pelas relações pessoais e sociais. Apresento, também, o que me motivou e ainda motiva em relação a este estudo.

2.1 Trajetória pessoal e a relação com a pesquisa

Sou Natural de Canguçu/RS e venho de uma família que sempre priorizou os estudos e incentivou na realização de sonhos. Na minha família, a maioria dos integrantes são professores, então, meu contato com o ambiente escolar começou muito cedo.

Minha mãe é professora e nesse sentido é também nossa maior inspiração, pois eu e meus dois irmãos também seguimos a mesma profissão, mesmo que em áreas diferentes. Moramos no 5º Distrito de Canguçu, na localidade da Armada, no interior do município. Meu pai exerce a profissão de agricultor e sempre foi um incentivador para os estudos, pois incansavelmente e ao lado da minha mãe sempre foram o alicerce de toda conquista dos filhos.

Ao realizar a escolha da profissão, percebi que ser pedagoga sempre foi meu sonho. Minha trajetória acadêmica iniciou no ano de 2016, quando ingressei no curso de Pedagogia na UFPel (Universidade Federal de Pelotas) e me formei em fevereiro de 2021. Durante a graduação, ouvi e li muitas vezes sobre a prática docente sendo notável a importância de um profissional crítico e reflexivo.

Quando comecei a estudar mais sobre esse tema, o que mais me encantou foi saber que as práticas de formação vão além do ambiente escolar e podem acontecer de forma colaborativa e que muitas vezes não é preciso esperar recursos

financeiros para que ela aconteça. Ouvir o professor, promover espaços de diálogo, reuniões e propostas de ações são pequenos passos que podem auxiliar de forma significativa o trabalho deste profissional.

Nessa caminhada de desafios, fui ao encontro daquilo que sempre sonhei com a certeza de que não se pode apenas sonhar, é preciso força e determinação para realizar. Percebo que em todas as instâncias da minha formação tive o privilégio de conhecer professores que de alguma forma me marcaram e a maioria deixou registros muito especiais.

Permanecer em uma Universidade pública e Federal sempre foi meu desejo. Ao ingressar no mestrado percebi que a docência vai além dos processos de instrumentalização e controle docente. Passei a compreender a necessidade de valorizar as trajetórias, de estudar mais a subjetividade e enfatizar nas minhas escritas um pouquinho do que eu aprendo a cada dia.

Nesse caminho percorrido até o momento, vou percebendo minha própria evolução. Escrever sobre si é um exercício de reflexão de bons e não tão bons momentos, mas com a certeza de que todo esforço é compensado.

Cada momento de troca e reflexão é uma forma de repensar e refletir sobre a minha subjetividade, ou seja, de tudo que eu aprendi nas experiências vividas durante toda minha trajetória e como posso utilizar esses conhecimentos profissionalmente.

Minha relação com a pesquisa é algo que me inspira na busca pelo conhecimento. Quando falo sobre trajetórias, relembro da minha trajetória pessoal e passo a refletir sobre a minha motivação em compreender a formação docente.

Minha motivação pelo tema dessa pesquisa começou durante as aulas de mestrado. Passei a refletir primeiro sobre a minha trajetória e a pensar na minha infância, na relação com a minha família e com os professores que tive. Ainda na graduação, participei de alguns projetos que auxiliaram na compreensão sobre a docência. Um desses projetos foi o PIBID. Participar do PIBID me propiciou momentos de prática e de experiências que foram significativas em minha trajetória.

Nesse processo de reflexão, enfrentei diversos sentimentos, muitos de alegria pelas conquistas, mas muitos também de dificuldades, de medos e anseios. Compreendendo a minha subjetividade, passo a me interessar em entender o outro, desde o momento em que reconheço o quão significativo são as relações pessoais.

Costumo dizer que precisamos ser sensíveis ao ponto de compreender o que o outro pensa e sente. Respeitar as trajetórias é saber ouvir o outro e se colocar de maneira respeitosa e justa. Saber que algumas vezes erramos, mas nossa trajetória não é formada só de erros. Sei que o salário dos professores não é único motivo de insatisfação dos profissionais e não é este necessariamente o reconhecimento que cito aqui. Mais do que um salário, as pessoas querem serem reconhecidas e valorizadas em seu trabalho e principalmente pelas mantenedoras.

A sensação que tenho é que somos compreendidos como mais uma peça de engrenagem das máquinas que o capital deseja. Reconhecimento não se dá com elogios, mas na compreensão das trajetórias dos indivíduos. Dessa forma, é preciso garantir espaços em que os sujeitos sejam ouvidos e possam dialogar, pois, o silêncio nem sempre significa que está tudo bem, talvez seja só falta de espaço e de compreensão.

Ver a desvalorização, a falta de reconhecimento subjetivo e humano, as práticas técnicas e metodológicas na formação continuada, o adoecimento docente e as imagens que a sociedade e o governo possuem sobre o ser professor, desacomodaram-me e serviram como motivação ao pesquisar e a estudar pensadores que defendem o professor e o valorizam não só por seu trabalho, mas pelo sujeito e a sua subjetividade.

Não é possível pensar a docência e a minha trajetória no mestrado sem ter a sensibilidade de compreender e ouvir o outro. Escutar e proporcionar espaços de fala aos sujeitos é uma forma privilegiada de conhecer as práticas, sensações e sentimentos. Portanto, as histórias e trajetórias nos permite evocar concepções, memórias e vozes que devem ser ouvidas de forma sensível e respeitosamente.

A trajetória pessoal mostra, mesmo de forma implícita, o profissional que somos. Escutar a si mesmo também se faz necessário como um componente de fazer emergir as memórias, trajetórias e narrativas, ressignificando nossa prática e refletindo sobre nossas ações.

À vista disso, refletindo sobre as experiências pessoais que tive ao longo da vida e na docência, desejo que minha pesquisa seja também uma contribuição para o campo educacional, através de um reconhecimento não só profissional, mas que envolva também o reconhecimento da subjetividade dos sujeitos colaborando para que a Educação seja mais significativa.

2.2 Contribuições para a pesquisa a partir de teses e dissertações

Como forma de identificar e ampliar o conhecimento científico sobre formação continuada, pesquisou-se no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES trabalhos relacionados ao tema deste trabalho. Pretendeu-se com essa pesquisa, construir e ampliar conhecimentos relacionados à formação continuada, buscando investigar e identificar o reconhecimento na formação continuada. Dessa forma, os primeiros descritores utilizados foram “formação continuada de professores”, subjetividade e reconhecimento.

Na tabela 1, apresenta-se o número de produções encontradas a partir do uso destes descritores:

Tabela 1 - Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Descritores utilizados	Área abordada	Quantidade de publicações
“Formação continuada de professores”; subjetividade e reconhecimento.	Educação/Ciências Humanas	11
	Educação/Ciências Naturais	
	Educação/Ciências Biológicas	

Neste primeiro resultado, após a leitura dos trabalhos, percebeu-se que cinco destes trazem questões relacionadas à formação docente e a subjetividade em uma perspectiva reflexiva conforme se destaca na tabela abaixo:

Tabela 2 - Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Autor/título	Universidade/Programa	Tipo de documento	Ano de publicação
ALMEIDA, Benedita de. A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria.	Universidade de São Paulo/Educação	Tese	2007
STANGHERLIM, Roberta. Sentidos subjetivos identitários da prática profissional de formadoras do PROVE.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Tese	2007
MODESTO, Ester. Docentes	Universidade Federal do	Dissertação	2016

em serviço: sujeitos e subjetividades na formação de professores.	Triângulo Mineiro/ Programa de Pós-Graduação em Educação		
COSMO, J. Tecendo olhares sobre a Educação Física e a Inclusão: um estudo sobre a subjetividade do trabalho docente em contexto de formação continuada.	Universidade Federal do Espírito Santo/ Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Dissertação	2014
FIELD'S, Karla Amâncio Pinto. Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva.	Universidade Federal de Goiás / Programa de Pós-graduação em Química (IQ)	Tese	2014

A tese: **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria** trata sobre a pesquisa colaborativa realizada por uma escola do campo de Educação Infantil e Ensino Fundamental do sudoeste do Paraná. Esse trabalho proporcionou a escrita sobre a prática docente e a análise possui uma elaboração reflexiva sobre as subjetividades.

Enfatizou o diálogo entre os professores, convocando a saída do individualismo e a troca com o outro. Com isso, alcançou-se o fortalecimento da subjetividade. Entre essas trocas, houve tensões que foram necessárias para que houvesse mudança. Abordam que a rotina na escola nem sempre favorece para uma reflexão. Nesse sentido, a escrita foi necessária para se tornar prática social no campo de ação.

Dentre os resultados, destaca-se que as alfabetizadoras transitaram de uma prática dirigida para uma prática com mais autonomia, conhecimentos e possibilidades. A metodologia de escrita sobre a prática resultou em conquistas para ampliação do conhecimento e nas relações entre o professor e seu trabalho. Outras conquistas obtidas no âmbito escolar foram a integração de um trabalho coletivo, tempo para estudos coletivos, reorganização dos espaços e das práticas, valorização do conhecimento, ampliação de escrita, identificação de dificuldades e melhoria na auto-estima e valorização pessoal.

A tese: **Sentidos subjetivos identitários da prática profissional de formadoras do PROVE**, possui um referencial teórico com foco na teoria da subjetividade proposta por Gonzáles Rey, relacionando ao tema de formação de professores. Destaca também sentidos subjetivos na identidade de profissionais que

atuam no Projeto Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino (PROVE).

Dentre os resultados, percebe-se a valorização da formação, do registro e de um trabalho colaborativo. A valorização do trabalho coletivo no sentido de compartilhar as ideias e experiências, o registro como um dos núcleos dos sentidos subjetivos. Os formadores que atuam nas ações de formação continuada são aqueles que ocupam diversas funções na escola e que são comprometidas com o trabalho coletivo e com os registros.

Esse estudo indicou a possibilidade de pesquisas que estejam relacionadas com o desenvolvimento profissional e a formação de professores que enfatizem os processos subjetivos como o sentir, o pensar e o agir dos sujeitos. Defendeu o diálogo e as práticas coletivas.

Na dissertação: **Docentes em serviço: sujeitos e subjetividades na formação de professores**, apresentam-se resultados de uma abordagem histórico-cultural, abordando como linhas de estudo: a Subjetividade; a Formação do Professor do Ensino Superior e a Teoria da Atividade.

Os dados obtidos foram distribuídos em seis categorias para análise, sendo: A escolha; o Percurso de formação; o Ser professor; Quem sou eu; Como vejo meu trabalho e Eu e a docência. Os resultados mostram a fala de professores de acordo com cada uma das categorias.

Na primeira categoria, apresenta-se a forma de escolha da profissão. Dentre vários motivos para a escolha, alguns escolheram por influências, outros por professores que tiveram durante sua formação. Na segunda categoria, o percurso de formação procurou mostrar como o motivo de escolha impacta na formação do sujeito, buscando interligar a história de vida com a profissional. No que diz respeito ao ser professor, os resultados apontam o docente como o condutor, necessitando de conhecimentos técnicos, teóricos e metodológicos. A quarta categoria apresenta uma questão de difícil resposta “Quem sou?”. Nessa questão misturam-se vários sentimentos e emoções. A quinta categoria “como eu vejo o meu trabalho”, refere-se à ação. O reconhecimento e a autorreflexão são elementos fundamentais. A sexta categoria está relacionada com as anteriores e com a reflexão. Dentre os resultados, apresenta-se que todos em sua prática buscam refletir sobre o ser professor e a transformação do EU.

A dissertação **Tecendo olhares sobre a educação física e a inclusão : um estudo sobre a subjetividade do trabalho docente em contexto de formação continuada** enfatiza a (re)construção da subjetividade e as repercussões das práticas pedagógicas. Aborda questões acerca da formação continuada na perspectiva da educação especial em Educação Física, indicando uma mudança na (re)construção da subjetividade docente.

O percurso apresentou conceitos, sentidos e práticas de uma (re)construção da subjetividade de um trabalho docente, principalmente a experiência de dois grupos de professores de realidades diferentes, mas de histórias e experiências parecidas. Os resultados estabelecem relações entre a Educação Física, a formação continuada, a inclusão, a subjetividade e o trabalho docente. Assim, pretendeu-se ampliar os olhares apontando novos caminhos investigativos a serem alcançados.

A tese **Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva** investigou a construção e mobilização dos saberes docentes para a formação de professores de química para a inclusão escolar.

Dentre os resultados está a consideração de que é fundamental iniciar ainda na graduação, a formação de professores para a inclusão. As narrativas produzidas indicam que os alunos se apropriam das discussões em grupos. Através dos aspectos históricos, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre a educação inclusiva. A formação deve incentivar os professores na participação no contexto escolar através do diálogo e da parceria na construção de uma escola para todos.

Mesmo abordando outras áreas de estudo, essa primeira pesquisa no BDTD resultou em alguns trabalhos nos quais foi possível compreender a formação continuada e identificar a subjetividade. Dessa forma, dentre os trabalhos analisados, cinco deles abordam as questões de formação continuada e da subjetividade, demonstrando valorização pelas trajetórias formativas.

Contudo, durante os resultados, notou-se que alguns trabalhos abordavam questões metodológicas e nenhuma das pesquisas contemplavam resultados referentes ao reconhecimento docente. Não satisfeita com os resultados, realizou-se uma nova busca, trocando os descritores, utilizando-se os seguintes: “formação continuada”, reconhecimento e Honneth. Dessa forma, conseguiram-se quatro resultados, conforme descritos na tabela:

Tabela 3 - Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Descritores utilizados	Área abordada	Quantidade de publicações
“formação continuada”; reconhecimento e Honneth	Educação/Ciências Humanas Educação/ Linguagens	4

Nessas quatro pesquisas encontradas, notou-se que todas abordam o conceito de reconhecimento. O que mais chamou atenção foi que três destes resultados pertencem a mesma Universidade e ao mesmo orientador. Esses três resultados abordam o reconhecimento social, a gramática moral dos conflitos sociais e a Hermenêutica reconstrutiva baseada nos estudos de Honneth.

Nessa segunda pesquisa, três estão relacionadas ao presente tema de pesquisa:

Tabela 4 - Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Autor/título	Universidade/Programa	Tipo de documento	Ano de publicação
Rodrigues, Eliane de Oliveira. Formação de professores em educação especial: possibilidades de autocompreensão na teoria do reconhecimento.	Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	2012
Fontana, Marcus Vinícius Liessem. Complexidade e reconhecimento: as dinâmicas do afeto e do conflito na EAD.	Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação	Tese	2015
Fagundes, André Luiz de Oliveira. A onipresença das competências na formação docente: um estudo no horizonte da reificação e do reconhecimento.	Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	2013

A dissertação: **formação de professores em educação especial: possibilidades de autocompreensão na teoria do reconhecimento**, propõe uma discussão sobre a Teoria do Reconhecimento e as contribuições para a formação de professores em Educação Especial, com uma reflexão sobre o reconhecimento

profissional com base nos estudos de Honneth em uma autocompreensão da Hermenêutica.

Neste caso, a teoria do reconhecimento possibilita compreender as teorias e práticas construídas. Abordaram-se os conceitos de deficiência, diversidade e diferença. O conceito de diversidade mostrou o esvaziamento que ocorre na Educação inclusiva. A Educação Inclusiva fornece um lugar de resistência para a Educação Especial sobre o que está sendo proposto como solução.

A tese **Complexidade e reconhecimento: as dinâmicas do afeto e do conflito na EAD**, analisa o conflito e a afetividade de acordo com Honneth, principalmente na obra “Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais” em uma perspectiva Hermenêutica Reconstitutiva.

Dentre os resultados, mostra-se que alunos e professores, em sua maioria, estavam convencidos de que o afeto é constante no ensino a distância. Porém, pouco compreendiam sobre os conflitos, por isso foi preciso ir mais além sobre este assunto. Foi por meio de entrevistas narrativas que as situações de conflitos apareciam mais frequentemente. Classificou-se em três dimensões: o conflito germinal, conflito com resolução mediada e conflito com resolução das partes. O objetivo era ampliar a compreensão sobre as características dos conflitos. É por conta do cuidado de muitos professores que se ampliam as relações afetivas mesmo que no EaD.

O segundo objetivo foi investigar os recursos digitais disponíveis no ensino remoto. Neste trabalho, o pesquisador percebeu que não abordava ainda aspectos humanos. Finaliza dizendo que o conflito está presente e que é preciso aceitar e aprender com ele para tornar o sistema ainda mais forte.

A dissertação: **A onipresença das competências na formação docente: um estudo no horizonte da reificação e do reconhecimento**, apresenta os processos de reificação em torno do saber-fazer contribuindo com os estudos de Honneth e o reconhecimento social.

Através dos resultados, percebeu-se que o problema da formação de professores está relacionada ao contexto da sociedade em uma ligação entre a reificação e ao reconhecimento. Desse modo, expressa a autorrelação positiva do sujeito nas relações de reconhecimento. A construção de novos modelos de formação relacionada à questão do reconhecimento social necessita de um processo formativo que construa uma concepção de escola com compromisso na

valorização das diferenças e dessa forma permitir o desenvolvimento também afetivo-emocional de cidadãos portadores de direitos.

Esses dois últimos resultados, tanto a tese quanto a dissertação, ambos orientados pelo Trevisan, pautados por uma hermenêutica crítica, trouxeram contribuições para a minha escrita. Pois direcionam o olhar a questões que também destaco, defendendo o diálogo e a escuta, na busca de valorização das trajetórias não só profissionais, mas também pessoais.

Observando as duas pesquisas realizadas na BDTD, percebe-se que das quinze pesquisas no total, nove estão relacionadas com a formação de professores, as tecnologias, a hermenêutica, o reconhecimento de si e do outro e os movimentos de ação e reflexão da subjetividade. As seis demais pesquisas não estão relacionadas ao foco deste trabalho, pois contemplam questões técnicas e de instrumentalização que visam apenas melhorias na educação, não enfocando diretamente a subjetividade e as trajetórias docentes.

A pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações proporcionou reflexões sobre a compreensão do reconhecimento e da subjetividade dos sujeitos. Desse modo, a pesquisa na BDTD trouxe resultados que estavam de acordo com o meu interesse de pesquisa e outros mais relacionados a questões metodológicas que não foram utilizados. Assim, compreende-se que os trabalhos trouxeram contribuições principalmente ao reconhecimento docente através dos estudos de Honneth em uma perspectiva Hermenêutica.

Através da escrita deste trabalho, pretende-se contribuir com as demais pesquisas relacionadas à Educação, principalmente as trajetórias de reconhecimento docente na formação continuada através de uma abordagem mais reflexiva sobre a docência, enfatizando as relações humanas e valorizando a subjetividade, pois essa é uma forma de reconhecer as trajetórias e a história de cada profissional.

O reconhecimento ocorre sobre os três padrões de autorrealização dos sujeitos: sociabilidade, intersubjetividade e moral que explicam sobre a necessidade do respeito e da estima profissional. Faz-se necessário reconhecer e valorizar a autonomia e os direitos profissionais.

Os trabalhos aqui apresentados não trazem questões relacionadas a professores de infância, mas auxiliam na reflexão sobre a história, a docência, o sujeito e, principalmente, as trajetórias de formação continuada. Assim,

desmistificando discursos ultrapassados que não valorizaram a docência e nem o sujeito, bem como práticas formativas com relações técnicas e instrumentais, buscou-se pesquisas que também defendessem o reconhecimento, pois é ele que propicia um sentimento de valorização, conquista e pertencimento.

3 Reconhecimento na teoria crítica de Axel Honneth

Axel Honneth é um representante de terceira geração da Teoria Crítica e um dos mais importantes pensadores do século XXI. Ao relacionar seus estudos com outros pensadores como Hegel, Marx, Adorno e Habermas, por exemplo, ele desenvolve uma Teoria Crítica para a sociedade chamada de Luta por reconhecimento.

A Teoria Crítica era referida a todo modelo que “[...] traz consigo um determinado ‘diagnóstico’ do tempo presente e um conjunto de ‘prognósticos’ de possíveis desenvolvimentos, baseados em ‘tendências’ discerníveis em cada momento histórico determinado.” (NOBRE, 2004, p. 23). Segundo Nobre, os princípios fundamentais da Teoria Crítica são a orientação para a emancipação e o comportamento crítico em relação ao conhecimento sob as condições capitalistas e da realidade sociais.

A teoria de Honneth está relacionada com a emancipação. Por emancipação é possível compreender como o processo de conquista de autonomia e liberdade. Essa autonomia é, então, compreendida através do reconhecimento. Quando reconhecidos, os sujeitos cooperam mais e trabalham melhor, porém, ao não se reconhecerem, entram em conflito.

Na perspectiva de Karl Marx (2010), a emancipação deve estar na realidade presente e não em ideais abstratos. Para Adorno (2003), a educação também tem por objetivo a emancipação humana e, neste caso, significa criar condições para que cada sujeito possa agir e viver livremente sendo capaz de ampliar suas potencialidades.

Habermas (2012) constrói a Teoria do Agir comunicativo e, nesse sentido, a emancipação vem ao encontro da ideia de liberdade defendendo uma ordem social em que os indivíduos tenham liberdade para agir democraticamente ao tomar suas decisões. Ele afirma que a razão dialógica é uma conquista que ocorre através da ação comunicativa. Comunicação que só ocorre entre indivíduos racionais. Não se pode por exemplo, falar em esfera pública sem compreender a razão que ali se encontra.

Para Honneth (2003), somente a liberdade de participação democrática não era suficiente para satisfazer as expectativas dos indivíduos, pois a seu ver, as

pessoas ao mesmo tempo que querem ser livres almejam também serem reconhecidas socialmente. Dessa forma, Honneth desenvolve a luta social por reconhecimento.

O reconhecimento social também é muito influenciado pelos pensamentos e escritos de Hegel, principalmente no período de Jena. Um dos principais autores que renova as escritas de Hegel é Axel Honneth, principalmente por pertencer a terceira geração da Escola de Frankfurt, que não é uma instituição de ensino, mas sim um elo de ideias que surgiu no início do século XX, na Alemanha, resultando em estudos e reflexões críticas.

Hegel (2007) acreditava que a luta por reconhecimento refletida no conflito moral conduzia uma liberdade comunicativa. Honneth reconstrói essa concepção, quando volta aos escritos de Hegel. Honneth, defendia que a sociedade era marcada pela luta social em que os sujeitos buscavam o reconhecimento intersubjetivo.

Honneth diz que a luta por reconhecimento na perspectiva de Hegel não apresentou seguimento na Fenomenologia devido introduzir a luta social, pois se caracteriza como uma forma de compreensão da vida em sociedade e como uma luta por autoconservação. Hegel, buscava então uma teoria em que a sociedade fosse ética. Para Hegel, “uma sociedade reconciliada só pode ser entendida de forma adequada como uma comunidade eticamente integrada de cidadãos livres” (HONNETH, 2003, p. 40). Para ele, a ordem social não deve ser entendida a partir de leis criadas, mas por costumes sociais partilhados em comunidade por meio de relações de intersubjetividades.

Para desenvolver sua teoria, Hegel retoma o reconhecimento como uma ação recíproca entre os sujeitos. Dessa forma, ele percebe a sociedade formada com relações de intersubjetivas em que os vínculos ocorrem por meio do reconhecimento recíproco entre eles. Hegel defende que os conflitos sociais não se constituem apenas na autoconservação e sim de lutas sociais. Nesse sentido:

[...] o conflito prático entre sujeitos pode ser entendido como um momento do movimento ético no interior do contexto social da vida; desse modo, o conceito recriado de social inclui desde o início não somente um domínio de tensões moral, mas abrange ainda o medium social através do qual elas são decididas de maneira conflituosa (HONNETH, 2003, p. 48).

A teoria do reconhecimento de Hegel apresenta três etapas. A primeira delas ocorre primeiramente no âmbito familiar e na relação de pais com filhos, na qual os

sujeitos se reconhecem reciprocamente. Já a segunda etapa refere as relações de reconhecimento, nesse caso não acontece na família, mas em sociedade, em que os sujeitos passam a se reconhecerem através do direito. A terceira etapa se dá na relação com o estado, momento em que os indivíduos socializam em sua singularidade. Mead também aponta três estágios de reconhecimento: relações primárias com o outro concreto, relações jurídicas e relações no mundo do trabalho.

A dimensão ontológica de Honneth argumenta que a evolução social se estrutura através de lutas intersubjetivas dos sujeitos que buscam o reconhecimento. Além de Honneth comentar sobre Hegel, ele também ressalta os escritos de Georg Mead. Dessa forma, Honneth percebe que na teoria de Mead também se enfatiza o pressuposto hegeliano de que a formação do sujeito acontece através do reconhecimento intersubjetivo. Mead (1962) atribui na teoria hegeliana de luta por reconhecimento uma reflexão materialista.

Honneth, ancorado nos escritos de Mead e Hegel, desenvolve uma teoria da sociedade em que a realidade vem de um “imperativo de reconhecimento recíproco, porque os sujeitos só podem chegar a uma autorrelação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais” (HONNETH, 2003, p. 155). Dessa forma, entende-se que ao longo da história, as subjetividades dos sujeitos passam por transformações e, dessa forma, a intersubjetividade amplia as relações de reconhecimento. Percebe-se que:

[...] são as lutas moralmente motivadas de grupos, sua tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco agudo, por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades (HONNETH, 2003, p. 156).

Assim como Hegel e Mead, Honneth também destaca três níveis de reconhecimento. Analisando a tese **Complexidade e reconhecimento: as dinâmicas do afeto e do conflito na EAD**, que analisa o conflito e afetividade de acordo com o Honneth na obra **Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**, percebe-se uma relação com a presente pesquisa. Fontana traz o reconhecimento como “um fio de dupla face em que encontramos também o conflito” (FONTANA, 2015, p. 111) e os três níveis de reconhecimento do Honneth são vistos como “Tripartição do fio”.

Desse modo, o primeiro nível está relacionado com as relações amorosas e de amizade, o segundo com as relações jurídicas e o terceiro com a estima social. O primeiro estágio ocorre através das relações amorosas “o amor”, mas ele não é apenas um vínculo partilhado entre as relações. Na verdade:

por relações amorosas devem ser entendidas aqui todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizades e de relações pais/filhos (HONNETH, 2003, p. 159).

Assim como Hegel, Honneth também defende que essa primeira etapa ocorre reciprocamente entre indivíduos. Sendo assim, a carência só termina quando os sujeitos são compreendidos. Nessa fase, o reconhecimento precisa da presença do outro. Honneth afirma que as relações amorosas possuem uma dependência, fazendo uma relação entre mãe e filho.

É possível então partir da hipótese de que 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; o estado interno do ser-um simbiótico forma o esquema 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).

Essa relação do filho com a mãe ao longo tempo precisa de um rompimento para que reconheça o outro e a si mesmo de forma mais independente. Dessa forma, Honneth mostra que essa primeira fase de reconhecimento é afetada em casos patológicos, quando o sujeito é dependente do outro e não possui autonomia própria.

É através do “reconhecimento de amor” que os sujeitos se conhecem e ampliam vínculos e dessa forma vão apresentando autoconfiança desenvolvendo as formas de reconhecimento. Nesse sentido, o amor não precisa ser dito e declarado todo tempo para ser entendido como potência ética e criadora no mundo.

É possível através dessa esfera, fazer relações com o âmbito escolar. O professor, por exemplo, ao estabelecer uma boa relação com estudantes, colegas, equipe diretiva e funcionários consegue desenvolver um dos principais elementos do processo subjetivo que é a autoconfiança e, dessa forma, interage e desenvolve-se com mais autonomia.

Já na segunda fase, Honneth retoma novamente os escritos de Mead. Essa segunda etapa do reconhecimento acontece na esfera jurídica. O reconhecimento ocorre a partir da relação com o outro. Dessa forma, o outro não é mais aquele com quem se tem uma relação amorosa, mas, sim, membros de uma sociedade que possuem direitos e deveres. O ser humano deve ser visto sem distinção, já que o respeito concede um valor social ao indivíduo em que a intersubjetividade traz uma relevância social. Assim, compreende-se que:

[...] possuir direitos individuais significa poder colocar pretensões aceitas, eles dotam o sujeito individual com a possibilidade de uma atividade legítima, com base na qual ele pode constatar que goza do respeito de todos os demais. É o caráter público que os direitos possuem, porque autorizam seu portador a uma ação perceptível aos parceiros de interação, o que lhes confere a força de possibilitar a constituição do auto-respeito; pois, com a atividade facultativa de reclamar direitos, é dado ao indivíduo um meio de expressão simbólica, cuja efetividade social pode demonstrar-lhe reiteradamente que ele encontra reconhecimento universal como pessoa moralmente imputável (HONNETH, 2003, p. 197).

Nessa relação com o outro, “nós podemos nos entender também como pessoa de direito, no sentido de que podemos estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões” (HONNETH, 2003, p. 179). De um lado nos reconhecemos como sujeitos com deveres sociais nos quais devemos cumprir. De outro, como sujeitos que possuem direitos garantidos perante a sociedade. Dessa forma, o Eu se reconhece como pessoa de direito na mesma medida em que compreende e reconhece também o outro, garantindo mais segurança na esfera pública.

É na experiência do direito que os sujeitos desenvolvem o autorrespeito. Dessa forma o autorrespeito é um sentimento positivo, pois é nas relações intersubjetivas que sujeitos se concebem como pessoa de direito, autonomia e individualidade.

Na família, inicia o processo de individualização e, posteriormente, a universalização da gramática moral dos direitos entre as relações familiares que ocorrem através do respeito e da afetividade, fazendo com que os indivíduos se reconheçam como pessoa de direito. Com isso, as relações de direito expressam também o reconhecimento.

É a partir do reconhecimento do outro que os indivíduos identificam seus direitos e reconhecem-se como sujeitos de igualdade. Honneth pensa que o direito é

uma forma de combater formas de privilégio, pois segundo a Lei, todos são iguais. Seguindo esse pensamento, há três fundamentais esferas do direito: o direito fundamental à liberdade, o direito à participação de todos na esfera pública e os direitos que possibilitam o bem-estar de todos na sociedade.

A terceira fase de Honneth sustenta-se na estima social, no qual o reconhecimento está relacionado a pluralização dos valores da comunidade. Honneth afirma que a estima social também passa por transformação na sociedade e a honra está no cumprimento de expectativas de comportamento. Assim, a reputação do sujeito é definida através do grau de honra. Dessa forma:

o lugar que o conceito de honra havia ocupado antes no espaço público da sociedade passa então a ser preenchido pouco a pouco pelas categorias de “reputação” ou de “prestígio”, com as quais se deve apreender a medida de estima que o indivíduo goza socialmente quanto a suas realizações e a suas capacidades individuais (HONNETH, 2003, p. 205-6).

À vista disso, Honneth afirma que o prestígio social está relacionado com o reconhecimento social do sujeito e de sua autorrealização. O prestígio social se orienta pelos valores dos grupos sociais em que o sujeito pertence, porém, a reputação ocorre pelas realizações individuais.

Essa dimensão está relacionada a um reconhecimento não apenas direcionado por relações afetivas, mas pelo reconhecimento das características pessoais presentes nos valores que pertencem aos sujeitos.

A estima social para Hegel e Mead está direcionada a fatos socioculturais. Dessa forma, o reconhecimento de valores e capacidades dos indivíduos representam o processo de solidariedade. Honneth em seus estudos afirma que:

[...] um sujeito somente dispõe de um saber sobre o significado intersubjetivo de suas ações quando ele está em condições de desencadear em si próprio a mesma reação que sua manifestação comportamental causou, como estímulo, no seu defronte (HONNETH, 2003, p. 129).

Nesse sentido, entende-se que a história do sujeito é constituída de processos intersubjetivos relacionados com a busca do reconhecimento. Sendo assim, a intersubjetividade quando relacionada à formação continuada, permite que a subjetividade seja construída nas relações e na interação social.

O amor gera a autoconfiança, o direito o autorrespeito e a solidariedade a autoestima. Ferindo qualquer uma dessas formas dimensões, surge a luta por

reconhecimento, a partir da gramática moral dos conflitos sociais. Desrespeitando a integridade do sujeito, seja ela física ou psíquica, estaremos violando o amor. Com a privação de direitos, atinge-se a integridade social do indivíduo. Com ofensas que afetam a honra e a dignidade dos sujeitos, ferimos a terceira dimensão que é a solidariedade.

Honneth defende a socialização e a interação dos sujeitos, destacando a possibilidade de perceberem suas semelhanças e diferenças, permitindo o reconhecimento de si e do outro. Nesse processo, Honneth diz que é mais do que “fazer de si o outro de si mesmo e retornar para si mesmo” (2003, p. 69), pois é nessa troca que o sujeito pode transforma-se positivamente ou negativamente.

O reconhecimento precisa estar ligado ao cotidiano das pessoas, a experiência em suas diversas esferas sociais. O reconhecimento é, para Honneth, uma expectativa recíproca de ação e comportamento. Quando essas expectativas não se realizam, elas produzem um conflito que Honneth considera como a luta por reconhecimento.

Há três formas de desrespeito e recusa ao reconhecimento. A primeira relacionada a integridade física da pessoa, ou seja, maus tratos e agressão em que a pessoa tem o seu corpo agredido de forma violenta. Honneth diz que essa é a mais rude forma de desrespeito ao reconhecimento, já que:

[...] toda tentativa de se apoderar do corpo de uma pessoa, empreendida contra a sua vontade e com qualquer intenção que seja, provoca um grau de humilhação que interfere destrutivamente na autorrelação prática de um ser humano, com mais profundidade do que outras formas de desrespeito (HONNETH, 2003, p. 215).

Violência sexual e tortura são exemplos deste desrespeito, em que o sujeito sofre lesões físicas e morais e torna-se totalmente desprotegido, ficando sem defesa em relação ao controle e vontade do outro. Os maus tratos físicos possuem uma duração dolorosa e duradoura prejudicando a confiança do sujeito, essa que é concedida por meio do amor e da autonomia com o corpo.

Nessa relação de violência com o corpo, há “uma perda de confiança em si e no mundo, que se estende até as camadas corporais de relacionamento prático com outros sujeitos, emparelhada com uma espécie de vergonha social” (HONNETH, 2003, p. 215). Para Honneth, o desrespeito não muda ao passar do tempo, já que

sentimentos como a tortura e a violação de direitos são os mesmos independentes do tempo e dos argumentos utilizados.

A segunda forma de desrespeito refere-se às relações jurídicas, que ocorre no momento em que o sujeito é privado dos seus direitos em sociedade, ou seja, garantias sociais não recebidas com igual valor aos demais grupos.

Havendo uma limitação pessoal, o sujeito sente-se inferior já que “não lhe é concedida imputabilidade moral na mesma medida que aos outros membros da sociedade” (HONNETH, 2003, p. 216) e, dessa forma, há uma perda de igualdade com relação aos demais sujeitos. Porém, Honneth nos diz que esse desrespeito sofre alteração ao longo do tempo.

Já a terceira forma de desrespeito ao reconhecimento ocorre por meio da ofensa e da degradação. Dessa forma, surge através da hierarquia social “degrada algumas formas de vida ou modos de crença considerando-as de menor valor ou deficientes”, retirando “dos sujeitos atingidos toda a possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades” (HONNETH, 2003, p. 217). Com essa desvalorização o sujeito sofre perda de sua autoestima. Honneth afirma:

Hegel e Mead perceberam uma semelhante relação na circunstância de que só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos de observar em face do respectivo outro: apenas da perspectiva normativa de um “outro generalizado”, que já nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nós podemos nos entender também como pessoa de direito, no senti do de que podemos estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões (HONNETH, 2003, p. 179).

Com o desrespeito, há uma privação de direitos que gera a exclusão social, em que o sujeito se sente humilhado socialmente. Para Honneth, essas três formas de desrespeito ao reconhecimento trazem consequências preocupantes, pois ferem o corpo e a mente dos sujeitos. Em certos casos, se for ainda mais grave, pode haver uma morte social do sujeito. A negação do afeto e do respeito correspondem a um não reconhecimento, trazendo como consequência a insegurança emocional e o rompimento da autoconfiança.

O conflito social é o objeto principal da Teoria Crítica, pois a luta por reconhecimento só ocorre quando o sujeito se vê desrespeitado e privado de seus direitos. Sendo assim, o conflito gera um esforço maior para fazer-se reconhecer na relação com o outro e por ser respeitado.

Honneth apresenta o conflito como possibilidade de formação dos sujeitos a partir das experiências sociais de desrespeito. O conflito surge na ausência do amor, do autorrespeito e da autoestima. Nesse sentido, os sujeitos somente se reconhecem intersubjetivamente quando provocados pelo outro a uma transformação reflexiva.

Fontana em sua tese afirma que “toda reação emocional ao desrespeito, é fonte geradora de conflito e de luta por reconhecimento, uma resposta a ações excludentes que tendem a ameaçar a integridade física ou indenitária do sujeito” (FONTANA, 2015, p. 161). Portanto, o conflito não deve ser visto apenas como características negativas, pois quando o desrespeito se torna uma prática frequente é normal que o outro reaja de alguma forma.

O conflito ocorre nessa relação entre violência à dignidade e o desejo de reconhecimento. Porém, o conflito não precisa necessariamente ser algo violento, já que o sujeito ao se sentir desrespeitado pode procurar resolver através do diálogo. Portanto, para haver diálogo é necessário que ambas as partes estejam dispostas.

Campelo (2017, p. 122) afirma que os contextos patológicos bloqueiam “a própria capacidade de crítica e de vivência de sentimentos que respondem a esses contextos, tais como indignação e humilhação”. Dessa forma, quando desrespeitado, o sujeito não se engaja nas lutas por reconhecimento devido a reações emocionais negativas como a vergonha ou a ira.

Em sua dissertação **A onipresença das competências na formação docente: um estudo no horizonte da reificação e do reconhecimento**, Fagundes apresenta os processos de reificação em torno do saber-fazer, mostrando que a formação de professores está relacionada com contexto da sociedade em uma relação direta entre a reificação e ao reconhecimento. Para ele, Honneth utiliza da concepção de “sentimento humano” desenvolvido por Dewey.

É com o apoio de Dewey que Honneth assinala os percalços e os óbices enfrentados pelos sujeitos ao longo de suas interações sociais, que podem se reverter em sentimentos e posturas inconformadas, a tal ponto de ensejarem um comprometimento mais pontual dos sujeitos para a ação dentro do contexto em que se desdobram as situações conflitantes. (FAGUNDES, 2013, p. 86).

Nesse sentido, os sentimentos de injustiça e desrespeito denigrem e rebaixam os sujeitos. Porém, por outro lado servem como uma motivação para as lutas sociais. Honneth explica que os conflitos sociais não estão limitados somente

na emancipação e na participação, mas no reconhecimento de si. O sujeito que não possui aprovação social, sente-se desvalorizado tanto no ambiente familiar quanto em lugares institucionais, pois não desenvolve algo necessário para o convívio em sociedade que é a autoestima.

Mateus Salvadori (2011, p. 191), um dos comentadores da Luta por reconhecimento afirma que “A passagem progressiva dessas etapas de reconhecimento explica a evolução social”, ou seja, ela ocorre através da experiência do desrespeito como pretensão do sujeito ser reconhecido intersubjetivamente. Ele ainda afirma que “a teoria de Honneth é explicativa”, por buscar esclarecer a gramática social dos conflitos e as mudanças sociais com a finalidade de entender a evolução da sociedade fornecendo a eticidade.

A eticidade é o conjunto de práticas e valores que formam a estrutura subjetiva do reconhecimento recíproco. Nesse sentido, a subjetividade dos sujeitos se constitui pela socialização, ou seja, pela eticidade inserida de valores e obrigações intersubjetivas.

A subjetividade não é constituída apenas nas experiências que os sujeitos adquirem enquanto adultos ou em formação inicial, mas em um processo iniciado desde as relações primárias e que se amplia nas relações sociais com outros sujeitos. Desse modo, a formação continuada não deve ocorrer visando fins lucrativos, mas, sim, por meio da autorreflexão e do diálogo, de modo a valorizar as experiências e saberes do sujeito adquiridos durante toda sua trajetória pessoal e profissional.

Adorno afirma que a educação precisa ser crítica, reflexiva e voltada ao sujeito. Sobre a experiência, Adorno (2003, p. 151) diz que “pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.” Assim, é possível construir um novo olhar sobre a subjetividade docente, de modo a reconhecer o professor como sujeito histórico constituído de saberes adquiridos durante sua trajetória. Desse modo, os professores são sujeitos em constituição.

O reconhecimento é uma busca por sentido de nossas experiências. A falta de reconhecimento de si diante dos outros gera comportamentos conflitantes. No caso dos professores, por exemplo, ao se inserirem em conflitos na sua equipe de trabalho, as experiências de estranhamento causam tensões individuais e coletivas ocasionando a luta por reconhecimento.

Essa dimensão exige que o sujeito se posicione no lugar do outro para compreender suas ações. O desafio está nessa capacidade de se colocar no lugar do outro, de aceitar a sua postura crítica e suas visões de mundo exercitando a ética. Ao compreender e aceitar o outro, ocorre a formação do direito (autorrespeito), amor (autoconfiança) e da solidariedade (autoestima).

O indivíduo aprende através da relação e observação do outro. Cada esfera social possui uma contribuição para a formação do sujeito. Portanto, os vínculos entre os sujeitos são formados e transformados conforme o espaço de participação do agir comunicativo. É com o outro que aprendemos e nos transformamos, seja pela nossa própria vontade ou por sentimento de indignação. Nesse sentido, as relações sociais no sentido amplo se constituem pelas contradições e transformações intersubjetivas da sociedade.

Nessa seção tecemos uma discussão sobre a teoria do reconhecimento a partir do pressupostos de alguns pensadores e principalmente por Honneth. Honneth compreende que o reconhecimento é uma busca por sentido em todas as nossas experiências e a ausência desse reconhecimento diante do outro gera comportamentos conflitantes. Nesse caso, ele considera que o agir comunicativo é uma condição necessária para o reconhecimento, pois os sujeitos aprendem nas relações e no diálogo com o outro. Os professores, por exemplo, quando expostos a condições reificantes na formação continuada, enfrentam tensões individuais e coletivas que ocasionam uma luta por reconhecimento. Para que haja autorrealização, o sujeito precisa passar por cada fase do reconhecimento. Dessa forma, os sujeitos vivenciam através do amor, a possibilidade de autoconfiança, o reconhecimento jurídico em cada experiência e a autoestima na solidariedade. No próximo capítulo, buscou-se recuperar essas questões para compreender as marcas de presença ou ausência desse reconhecimento na formação continuada de professores.

4 Uma análise crítica e reflexiva sobre a formação continuada

Nesse capítulo, refletiu-se de forma crítica sobre as concepções de formação continuada, partindo do pressuposto de que a educação precisa fornecer espaços de reconhecimento de si e do outro. Dessa forma, busca-se identificar as barbáries e assumir uma postura crítica na compreensão dos estudos que sustentam a área da formação de professores em suas lutas por reconhecimento.

A formação de professores ganhou destaque ao longo de 1990, quando as políticas brasileiras começaram a investir na qualidade da educação através de estudos sobre os saberes docentes, a profissionalização e os processos formativos que fossem capazes de garantir competências aos profissionais na sociedade contemporânea.

Ao final do século XX, começaram os argumentos de que os encontros e os “pacotes de treinamento” não estavam sendo suficientes para a melhoria do ensino, sendo necessário uma construção ativa no saber, ou seja, que a formação continuada precisava ocorrer também no local de trabalho através de uma reflexão contínua sobre as ações da prática.

A partir da década de 1990, o docente começou a ser visto como destaque, porém ao se tornar o centro dos debates, a formação passou a sofrer fragmentações que traziam um “esvaziamento de conteúdos” devido reflexões que condizia necessária uma prática por competências. Dessa forma, Soares afirma:

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegemonico de sociedade (SOARES, 2008, p. 140).

Nesse sentido, a educação se resumia aos meios de produção como uma forma de qualificar os docentes para que tivessem os conhecimentos técnicos e instrumentais suficientes e que atendessem as exigências na formação de estudantes.

As concepções de formações continuadas de professores, ao longo do tempo, foram se transformando de acordo com o contexto econômico, político e social. A

formação continuada de professores no atual momento, fomentada principalmente por políticas públicas, constitui-se, ainda, por meio de ações descontinuadas, modelos que buscam por meio de uma atitude salvacionista uma solução para todas as questões e a ampliação na qualidade da educação. Nesse sentido, a formação técnica traz uma ideia de barbárie desumanizadora, pois apresenta pobreza de experiências.

Pensando na sociedade atual, moldada pela violência e as leis de mercado, deve-se escovar a história a contrapelo, pois, como diz Walter Benjamin, todo documento sobre cultura possui uma barbárie. Benjamin explica sua metáfora sobre escovar a história a contrapelo:

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, 1994, p. 225).

Defender essa metáfora de Walter Benjamin sobre a história é assumir uma postura crítica na construção de horizontes interpretativos que compreendam a história e principalmente as lutas dos indivíduos. Dessa forma, a barbárie é um ato de violência, por retirar do sujeito as condições de possibilidade do seu progresso, autonomia e liberdade.

Refletindo sobre os programas de formação continuada, é possível perceber que a maioria apresenta um alto custo e/ou são desenvolvidos como um método de “treinamento profissional”. As teorias de reprodução se pressupõem de uma racionalidade totalmente técnica. Nesse sentido:

[...] uma das maiores ameaças aos professores é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. (GIROUX, 1997, p. 158).

A reprodução está inserida nos currículos por meio de relações de poder que transformam a subjetividade em um receptor passivo de ideais e conhecimentos profissionais. Dessa forma, as mantenedoras almejam que os sujeitos através de competências busquem os conhecimentos ditos “necessários” para manter-se ativo ao mercado de trabalho. Sobre a formação continuada de forma instrumental, Saviani afirma:

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação (neoprodutivismo) (SAVIANI, 2007, p. 428).

Nesse sentido, o “neoprodutivismo” apresenta uma ideia de desenvolvimento de competências úteis ao mercado de trabalho. Através das transformações implementadas pelo neoliberalismo são oferecidos aos professores saberes rasos do sistema capitalista que pode ocasionar em uma sobrecarga exaustiva de trabalho. Severino também traz sua contribuição dizendo:

[...] é muito presente em nosso meio a crença de que basta o profissional da educação dominar e aplicar competentemente a sua atividade docente, determinadas habilidades técnicas, para que a relação pedagógica surta seus efeitos, independentemente de qualquer outra significação que não aquela funcionalmente implícita no puro conhecimento objetivo produzido pelas ciências. (SEVERINO, 2003, p. 86).

Esse trecho de Severino proporciona uma reflexão sobre o tecnicismo, em que alguns programas e cursos de formação utilizam de competências e habilidades como ingredientes “rotulados” salvacionistas da educação. Nesse sentido, Nóvoa (1998, p. 27) afirma que “os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de ideias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais”.

Adorno defende a reflexão e o senso crítico no processo educacional, questionando o tecnicismo que torna o sujeito como um objeto de dominação, em que o profissional se torna alienado e seu trabalho é visto como mercadoria. Adorno cita que a técnica está sustentada no saber fazer e no saber técnico, afirmando que:

[...] na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao véu tecnológico. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens (1995, p. 132).

Essa racionalidade técnica estimula práticas de formação de forma instrumental e o saber se torna uma aquisição para os sujeitos em que as “pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como

um material, [...] Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa” (ADORNO, 1995, p. 129).

Diante das várias demandas educacionais e do avanço constante do capitalismo, as reformas educacionais parecem excluir a participação dos professores. Os docentes tornam-se apenas executores de propostas governamentais e políticas, não possuindo na maioria das vezes, espaços para debate e escuta.

Os professores são considerados mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação, que podem transcender a ideologia dos métodos e meios a fim de avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em educação. (GIROUX, 1992, p. 14).

Giroux propõe uma reflexão sobre a educação como uma forma de propiciar uma renovação, pois a escola parece apresentar-se como um lugar de poder e disputada e com uma lógica dominante, em que as forças ideológicas de mercado esperam dos docentes um status teórico e de racionalidade técnica por meio de competências que esperam ser alcançadas.

O capitalismo notou que é o olhar que produz sentido e dessa forma tem buscado muitas vezes utilizar desse olhar para fazer com que nossa prática cotidiana se torne mais técnica. É notável também o capitalismo na formação de professores. Marx (2010) já dizia que vivemos carências provocadas pelo sistema capitalista. A proposta de formação continuada que deveria ser humanística acaba sendo algo massacrante, em que muitas vezes somente as necessidades do capital são valorizadas.

Percebe-se que há uma apropriação do controle e do fazer pedagógico, no qual as mantenedoras preocupam-se mais com resultados do que com processos. Os meios de produção e controle estão sobretudo aderindo a imagem de “um professor Atlas” como nos diz Trevisan, pois Zeus condena Atlas a carregar em seus ombros o peso dos céus. Alguns profissionais também se comportam como se estivessem condenados a carregar esse peso também. Com dedicação excessiva ao trabalho, problemas e as obrigações, a vida fica resumida à sobrecarga, deixando o prazer e o descanso de lado.

A docência envolve muitas demandas como longas horas de trabalho e planejamentos. Além disso, a desvalorização pode despertar nos indivíduos diversas questões negativas como a perda da autoconfiança e da autoestima, podendo trazer

sérios problemas psicológicos ou desenvolvendo doenças como a síndrome de Bournout. Essa síndrome afeta os docentes levando a um processo de alienação, transtornos e problemas de saúde que fazem com que o profissional tenha a intenção de abandonar a profissão.

Nesse sentido, é possível relacionar os estudos também de Larrosa (2019), pois enfatiza as experiências da educação por meio da formação e transformação da subjetividade. Para ele, o excesso de trabalho vai contra a moral de experiência. Além disso, o excesso de informações e a falta de tempo são obstáculos que dificultam as experiências significativas.

Nóvoa defende que as formações precisam implicar na construção da identidade profissional, para ele: “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (1995, p. 25). A formação continuada possui um horizonte de possibilidades e quando relacionada a educação e reflexão permite a valorização do sujeito, dos saberes e de toda trajetória constituída ao longo da vida.

O desafio dos docentes é, portanto, compreender essas tendências e se unir ao debate engajando-se de forma crítica e autocrítica. Dessa forma, é “importante enfatizar que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais objetivos mais amplos por que lutam” (GIROUX, 1992, p. 22). Para que o professor possa agir de forma mais crítica e refletiva sobre a educação, o professor deve ser reconhecido como protagonista de sua formação.

O esquecimento do reconhecimento, 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). Como o reconhecimento é uma condição para que o sujeito desenvolva uma autorrelação positiva para experienciar uma autorrealização, o esquecimento do reconhecimento leva o sujeito a uma reificação da relação com o outro.

Partindo-se desse raciocínio, a educação não deve recair ao ponto de não reconhecer o outro como sujeito. A racionalidade instrumental do mundo capitalista, está relacionada com o esquecimento do outro como ser humano. Nesse sentido, de acordo com Honneth, a reificação destrói o sentimento dos sujeitos:

o que o leva ao tema da reificação é o fato de que tal fenômeno significa, aos seus olhos, a forma mais radical de destruição (sentimento) originário que une as pessoas umas às outras. Nesse sentido, compreender o significado e o papel da reificação no mundo contemporâneo significa, ao mesmo tempo, compreender a principal razão que conduz ao esquecimento daquele “reconhecimento previamente concedido” (HONNETH, 2008, p. 79).

Para Honneth, a forma de tratar as pessoas como coisas e de reificar pessoas é como uma forma de atentar “contra pressupostos necessários de nosso mundo socialmente vivido” (HONNETH, 2008, p. 70). Assim, a reificação pode ser compreendida como o não reconhecimento ou o esquecimento do reconhecimento dos sujeitos.

Tardif (2012, p. 49) afirma que os saberes “não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”. Os saberes são construídos desde a infância através da relação com o outro. Valorizar a formação continuada é uma forma de compreender os desafios que são enfrentados, reconhecendo o professor como sujeito histórico em constante processo de constituição.

Nesse sentido, é através da experiência que se constitui o sujeito e, dessa forma, ela também precisa ser enriquecida na formação, por isso os programas de formação continuada devem sensibilizar o sujeito para produzir sentido ao que lhe acontece em sua profissão.

Nóvoa defende que a “troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26). Ele diz que as formações precisam garantir espaços para um trabalho de autoconhecimento por meio da reflexão e que os professores possam compartilhar suas histórias pessoais, valorizando suas subjetividades.

Nóvoa (1995, p. 15) afirma também que “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”. Dessa forma, a formação docente, não se faz com acúmulo de conhecimentos e técnicas, mas a partir de uma prática reflexiva crítica sobre a ação e das experiências pessoais e profissionais.

De acordo com Charlot (2003, p. 151), “o que caracteriza o ser humano não fica dentro de cada indivíduo, [...] a essência do ser humano é tudo o que a espécie humana criou no decorrer da sua história. Portanto, a educação é um processo de humanização, socialização e subjetivação”. Nesse sentido, a subjetividade quando

relacionada com a profissão é uma forma de reflexão sobre a ação dos profissionais. Por isso, é preciso oferecer possibilidades de reconhecimento das trajetórias formativas, através de reflexão sobre si e da própria prática.

Dessa forma, a subjetividade está diretamente conectada com a formação continuada de professores, pois “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). Os processos de reconhecimento de si, auxiliam o docente a enfrentar a complexidade da profissão com melhores possibilidades para sustentar a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima frequentemente em suas lutas por reconhecimento.

Ostetto (2007, p. 202) também afirma a necessidade de refletir sua subjetividade no âmbito da docência ao enfatizar: “[...] 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?” Dessa forma, ao se fazer formação, devem-se reconhecer as vivências, o conhecimento e os processos humanos que pouco são valorizados e enfocados nos processos de formação continuada, pois todo sujeito é constituído de aprendizagens individuais e sociais, ou seja, de vivências pessoais e profissionais que ocorrem dentro e fora da sala de aula e podem contribuir no fazer coletivo.

Cada sujeito percorre uma trajetória profissional e pessoal individualizada, que envolve crenças, experiências, motivações, interesses e expectativas. A constituição da subjetividade é formada no coletivo, porém a significação e recriação do universal deve ser mediada por uma consciência crítica e individual. Dessa forma, a trajetória coletiva ampara a constituição das subjetividades individuais. Há também várias influências nessas trajetórias, dentre elas as pessoais, as relações com o outro, as condições de trabalho e a política. Portanto, as formações de professores precisam vislumbrar espaços de diálogo, compreensão, reconhecimento e escuta seja do ponto de vista individual, seja do ponto de vista coletivo.

Habermas (1983) apresenta a aprendizagem como um processo evolutivo e contínuo por meio da comunicação e dessa forma, entende que deve-se buscar compreender, aquilo que com as práticas cotidianas torna-se resistente, manifestado muitas vezes como problemas. A educação deve ser um processo contínuo em que as dificuldades sejam compartilhadas entre si como uma forma de compreensão.

Habermas mostra que a relação cotidiana com o mundo “manifesta a resistência dos objetos a que nos referimos quando afirmamos fatos sobre eles” (HABERMAS, 2004, p. 35). Dessa forma, a cada diálogo compartilhado surge uma nova aprendizagem. O diálogo na prática, possibilita uma oportunidade de (re)conhecimento, pois deve ser um processo natural de aprendizado. Afirma também, que todos os sujeitos devem ter a mesma oportunidade de fala e expressão. Consequentemente, a formação de professores deve proporcionar possibilidades de inter-relações subjetivas, com espaços de diálogo e, principalmente, de escuta. Assim, deve fornecer meios para um pensamento autônomo de práticas compartilhadas, pois para que o estudante seja um sujeito crítico e autônomo, ele deve ser formado por um professor que também seja crítico e autônomo.

A presença da autorreflexão também se faz determinante para o alcance da autonomia e da emancipação dos sujeitos. Dessa forma, é preciso criar condições de emancipação dos sujeitos possibilitando um agir livremente em sociedade de acordo com as potencialidades. Adorno afirma ser preciso emancipar-se em todos os sentidos da vida:

[...] diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da 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, 2003, p. 182-183).

A formação para Adorno precisa dar condições de autonomia e liberdade. Nessa perspectiva, a emancipação na formação de professores necessita ir além dos conhecimentos técnicos da profissão e das exigências do mercado, apresentando comprometimento com a humanização dos sujeitos para a solidariedade, cooperação e justiça.

Os processos formativos tornam-se significativos quando oportunizam uma formação pautada de reflexões críticas que visam o desenvolvimento da autonomia nos sujeitos. Nessa concepção, a formação deve vislumbrar momentos de autonomia e liberdade e necessita estar totalmente comprometida com a subjetividade dos sujeitos.

A subjetividade, então, em uma perspectiva de formação, une o sujeito e a sua relação com a docência, compreendendo que os processos emocionais não estão separados dos cognitivos e, dessa forma, é necessário acolher o docente e toda sua complexidade. Assim, unir o individual com o social é entender que o sujeito não se constitui de forma isolada, mas através dos contextos que vivencia. Dessa forma, é necessário um espaço de resistência e de desenvolvimentos subjetivos mesmo no atual momento em que estamos e da dura realidade social que vivenciamos.

Os docentes devem ter espaços para pensar as relações subjetivas que o constituem como sujeitos, para que, posteriormente, pensem sobre os sentimentos e emoções provocados no fazer docente e como essa relação afeta na docência. Dessa forma, precisam, primeiramente, conhecer a si mesmo como sujeito, para posteriormente reconhecer o outro.

O reconhecimento é a base da autoestima, tanto para vivenciar as experiências positivas quanto para enfrentar situações negativas. Quando não ocorre o reconhecimento das trajetórias, ou quando ele passa a ser negado, o sofrimento apresenta uma ameaça ao indivíduo. Sem o processo de reconhecimento, não há sentido o trabalho.

4.1 Reflexão sobre a formação continuada na perspectiva de professores da infância

A Teoria Crítica da sociedade propõe algumas questões importantes sobre a formação de professores da infância, afirmando que através da reflexão e do esclarecimento a educação denuncia a razão objetivante e as práticas de reificação.

Analizando a LDBEN/1996, é notável que diversas mudanças significativas ocorreram em relação a formação de professores da Infância e, de certa forma, houve mais reconhecimento das instituições. Porém, esses avanços não foram suficientes para haver reconhecimento dos sujeitos que atuam na educação da infância e de recursos que possam auxiliar em suas ações.

Atualmente, a educação ainda se direciona a uma ação formativa mecânica, manipulada e administrada pelo sistema capitalista que se aproveita deste processo alienante e se vincula com os fatos culturais desprovidos do potencial crítico,

proporcionando poucos momentos de reflexão e mais muralhas sólidas da simiformação, corroborando para formações técnicas e repetitivas.

Dentre os pensadores da Escola de Frankfurt, Adorno propõe uma reflexão sobre esses aspectos ao afirmar que a formação cultural foi obstruída em sua dimensão crítica ao reduzir-se em simiformação. Dessa forma, a formação encontra-se prejudicada pelo sistema capitalista, pois não garante aos docentes uma formação autorreflexiva de ações emancipatórias.

As formações continuadas de professores são, na maioria das vezes, condicionadas para atenderem as exigências e as vontades do mercado ou da opinião pública, que tornam o docente como um cliente em que o produtivismo determina a qualidade educacional. Os professores são mensurados em relação a números de títulos que possuem, independentemente da qualidade dessas formações, que se esquecem na maioria das vezes da capacidade formativa intelectual.

Nesse sentido, “a ilusão da vida moderna conduz os profissionais para o desenvolvimento de personalidade extraordinariamente superficial, com ações conduzidas pela repetição, acriticidade e o conformismo pedagógico” (SAITO; OLIVEIRA, 2018, p. 7). Os professores na maioria das vezes para ingressar o quanto antes no mercado de trabalho ou para ampliar sua possibilidade de assumir ao concurso público optam pela formação aligeirada e tecnicista.

Esse aligeiramento por resultados, muitas vezes quantitativos, é o que constitui a fragilidade do sistema educativo corroborando em um efeito “dominó” que resulta em uma mesmice pedagógica. Nesse sentido, os docentes:

limitam-se a desenvolver e repassar conteúdos de forma autoritária, conhecimentos préestabelecidos e cristalizados. E o que é para ser uma educação para formação cultural adequada, transforma-se em simiformação. A educação torna-se, assim, vazia e sem sentido (SILVA, 2019, p. 117).

Nessa lógica, as formações continuadas ¹ exigem que os docentes sejam capazes de solucionar possíveis problemas da prática com mais eficiência e rapidez, acompanhando as mudanças repentinas da globalização e ampliando seus conhecimentos frequentemente. Assim, surgem também os cursos de formação

¹ Os termos formação continuada e formação contínua possuem o mesmo significado e objetivo. Porém utiliza-se o mais o termo continuada no Brasil e contínua em Portugal.

aligeirados, com curto prazo e rapidez na entrega do certificado, resultando em uma certificação vazia. Os profissionais se iludem acreditando estarem enriquecendo seus currículos, quando na verdade estão apenas fazendo uso de uma formação totalmente isenta de emancipação.

Dalbosco (2011, p. 47) afirma que “a intensa reificação mercantilizada da educação formal contemporânea contribuiu decisivamente para o ‘esquecimento do reconhecimento’ do aspecto especificamente humano na formação das novas gerações”. Nesse sentido, as formações de cunho instrumental, mantendo vínculo entre a educação e as necessidades do mercado, deixa de lado a necessidade do reconhecimento como base dos aprendizados de relações intersubjetivas e de ações cognitivas em relação ao mundo. A reificação se manifesta no esquecimento da subjetividade humana e, dessa forma, os professores não são ouvidos em suas necessidades, saindo dos cursos de formação com a ideia de que aquele rápido acesso a uma dada técnica seja possível de solucionar os problemas contextuais.

Essa lógica capitalista do mercado de trabalho é estritamente quantitativa, pois “valoriza a quantidade de informações em detrimento da possibilidade de síntese dos conteúdos e de sua inserção na realidade dos educandos” (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 230). Exige-se, então, a memorização de dicas de caráter técnico sem se preocupar com os fatos históricos e sociais. Dessa forma, é notável o quanto a escola contemporânea vem se transformando em espaços de propagação da semiformação e de barbáries através da reprodução de conhecimento. Sobre esse aspecto, Oliveira e Bueno afirmam:

A expropriação da possibilidade de pensamento crítico é acompanhada pela semiformação que privilegia o saber técnico em detrimento do saber filosófico, obstruindo a reflexão sobre a educação. A atividade docente transformou-se em mera técnica [...], atendendo à necessidade social de aumento da eficiência à demanda de qualificação profissional. A formação vai dissolvendo-se como experiência formativa coisificada e esvaziada de conteúdos [...], impedindo que se forneçam ao professor formas para refletir sobre os problemas que ele enfrenta. (OLIVEIRA e BUENO, 2016, p. 242).

O professor semiformado resiste a formação por não ter consciência de suas debilidades. O processo semiformativo é conduzido pela razão técnica e instrumental que afirmam as exigências do mercado. Esses caminhos, na maioria das vezes nos conduzem a barbárie que é encontrada dentro dos próprios espaços

formativos decorrentes da ausência de reconhecimento e na fragilidade do sistema educativo devido o autoritarismo e a dominação. Para rompermos esse ciclo, Adorno afirma que é preciso educar contra a barbárie desde a primeira infância. Saito e Oliveira (2018, p. 10) afirmam que é necessário:

Educarmos nossas ações para uma atuação comprometida com o desenvolvimento integral da criança, de modo a mediar situações voltadas aos conceitos humanizadores do ensino, que são: criticidade, criatividade, expressividade, reflexão etc. Nesse prisma, os saberes e os fazeres docentes na educação para a infância não podem ser cristalizados por práticas pedagógicas amorfas e submissas frente à reprodução servil do conhecimento.

Essa falta de consciência da própria debilidade formativa vem da falta de reconhecimento, pois propõe momentos de assimilação e adaptação, tornando-os profissionais como reféns de informações propostas pelo capitalismo e pela indústria cultural. Nesse sentido, Adorno afirma que é necessária uma resistência a essa semiformação, desenvolvendo formações voltadas a criticidade e a reflexão.

A ausência de reconhecimento se manifesta por inúmeras medidas implementadas politicamente, como a contenção salarial, supervalorização de livros didáticos, privatização de espaços e recursos, entre outros. Também ocorre pela falta de reconhecimento de si como sujeito e da relevância de sua profissão, a qual tem sido dispensável pela sociedade globalizada. Essa situação se intensifica ao voltarmos nosso olhar aos professores de infância², que são pouco reconhecidos, desacreditados e desvalorizados nos espaços de formação.

O livro didático é um assunto que repercutiu principalmente ao longo da pandemia do Covid/19. Utilizados em muitas escolas do Brasil, os livros são adotados por praticamente todas as etapas escolares e ultimamente também na Educação Infantil.

Há pessoas que defendam o seu uso, mas também há aqueles que não concordam. Entre os defensores do livro didático na Educação Infantil, estão aqueles docentes conteudistas que defendem o aprendizado tradicional e a preparação das crianças para as aprendizagens curriculares do Ensino Fundamental desde cedo, principalmente com a cobrança do governo e também na maioria das vezes dos pais. Porém, entre aqueles que discordam com o uso, estão aqueles

² É válido ressaltar que a questão trazida para discussão refere-se a professores da infância porque abrange todos os docentes desde a Educação Infantil até os anos iniciais.

docentes que compreendem a necessidade de proporcionar brincadeiras, momentos de relações sociais e de interação com os pares como algo significativo para desenvolver a autonomia, a expressão oral, a confiança, entre outros que podem ser massificados na utilização do livro didático.

Honneth (2003, p. 70) afirma que “a reificação pressupõe que nós nem percebamos mais nas outras pessoas as características que as tornam propriamente exemplares do gênero humano”. Dessa forma, fazendo uma relação ao livro didático, é possível perceber um produto fixado de imagens padronizadas ou reificadas que não auxiliam a compreender o outro, ou seja, uma reificação dominada pelo capital em propostas que não favorecem a reflexão.

O edital de convocação para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para a Educação Infantil foi publicado no dia 21 de maio. O Ministério da Educação comemorou o fato como a proposta de uma grande mudança no ensino. Todavia, o que para o MEC é visto como avanço, muitos pensadores e especialistas da educação compreendem como um retrocesso na concepção dos princípios da Educação Infantil.

Adotar um livro didático é visto como uma forma de perder a riqueza das experiências e das interações sociais. O livro didático possui um grande foco no material e não na criança. O material possui um conhecimento já pronto e inacabado que exige que a criança apenas obedeça e o preencha de forma totalmente técnica e conteudista.

A Educação Infantil é a etapa responsável por inúmeras habilidades na criança (emocionais, motoras, psicológicas...), por isso, é importante verificar se o uso do livro didático se preocupa com essas questões. Vários autores vêm rejeitando o uso do livro didático, como é o caso de Carneiro e Santos (2006, p. 206) e que foram retomados por Lima (2016) quando argumenta:

O livro didático assume essencialmente três grandes funções: de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. Deste modo, a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante a desenvolver seu próprio conhecimento ou, ao contrário, induzi-lo à repetições ou imitações do real. Entretanto o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar conveniente e necessárias.

Dessa forma, é possível compreender que o livro didático é dispensável nessa etapa. Faz-se necessário romper com a concepção que coloca o livro didático como referência na prática pedagógica. A Educação Infantil deve promover experiências de acordo com a fase em que a criança se encontra. No lugar de livros didáticos, seria mais significativo o investimento em livros literários de qualidade que garantissem as interações das crianças com o outro através do despertar de interesse a autonomia.

O professor nesse contexto do livro didático, encaminha o andamento do trabalho e cabe a criança executar conforme as orientações. Nesse sentido, brincar, imaginar, desejar, questionar e fantasiar tornam-se minimizados, anulando a autoria das crianças e até mesmo a do professor. Silva (1996, p. 11). afirma:

[...] esse apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores. A intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou "vício", caracteriza-se como um fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola. Resulta desse lamentável fenômeno uma inversão ou confusão 11 de papéis nos processos de ensino-aprendizagem, isto é, ao invés de interagir com o professor, tendo como horizonte a (re)produção do conhecimento, os alunos, por imposição de circunstâncias, processam redundantemente as lições inscritas no livro didático adotado.

As atividades e os conteúdos contidos no livro didático que já vem prontas para o uso das crianças, fazendo com que o docente tenha a sua função minimizada, que é aquela de planejar as atividades de acordo com a realidade da criança e com os seus desejos. À vista disso, o livro rouba os diálogos, os encontros, as interações entre si, com o outro, e com o mundo minimizando a criatividade, a imaginação e enfraquecendo a curiosidade e a capacidade de argumentar e construir.

Os documentos formativos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já afirmavam que não compete a Educação Infantil alfabetizar as crianças, mas promover o seu desenvolvimento, respeitando seus tempos de aprendizagem.

As crianças são sujeitos históricos e de direitos que vivenciam por meio das interações e das práticas que vivencia a sua subjetividade através das brincadeiras, da imaginação, desejo e da experimentação. Dessa forma, práticas ultrapassadas de treino motor, cobrir pontilhados e de memorização são menos eficazes, pois não

respeitam o desenvolvimento infantil e dessa forma, não contribuem na educação e na formação de sujeitos capazes de pensar e sim em copistas.

Nesse sentido, a aquisição de livros didáticos, principalmente, na Educação Infantil representa um retrocesso, pois fere os direitos da criança de vivenciar experiências que contribuam no seu desenvolvimento principalmente através das relações com o outro.

Pensando a partir do reconhecimento na infância, percebemos que, as possibilidades de ação e do ser professor estão fortemente ligadas às relações de cuidado, acolhimento e amor vivenciadas por ele quando criança. Porém se pensarmos a negação da infância e a barbárie na sociedade e supondo que os docentes tenham enfrentados questões violentas que talvez até hoje ainda permeiam não ser reconhecidas, fica o questionamento: Como podemos exigir diversas práticas, muitas vezes descontextualizadas com a realidade docente sem o uso de reflexões subjetivas que nos levem a compreensão da trajetória desses profissionais? Ou melhor, como exigir que os professores acolham as crianças e as escutam, se eles não recebem esse cuidado? Dessa forma, as experiências de infância apontam muito do que o docente se permite ser e exercer na sua profissão.

Essas práticas violentas, muitas vezes estão conectadas com crenças distorcidas sobre a constituição dos sujeitos e de si mesmo como docente, marcadas frequentemente pela denegação de reconhecimento.

Para discutirmos a formação lúdica na infância, é necessário lembrarmos que somos influenciados cotidianamente pelo contexto da sociedade capitalista e que a formação perpassa pela indústria cultural, termo elaborado por Adorno e Horkheimer, em 1947, e que permeia pelas discussões elaboradas pela escola de Frankfurt.

A indústria cultural, como próprio nome diz, se constitui como uma máquina de fazer cultura que massifica os produtos culturais transformando em mercadoria até mesmo as relações humanas. Oliveira (2018, p. 31) afirma que a Indústria Cultural “dissemina padrões comportamentais de ajustamento dos indivíduos ao processo mais amplo de circulação do capital, constituindo, assim, a padronização de comportamentos, desejos, ideias, conforme à mercadoria” em que o poder e o controle social resultam da indústria. A indústria cultural pode ser comparada com um veículo da semiformação na infância, pois se adapta e se transforma conforme a sociedade moderna.

A ideologia da cultura social manipula e controla adultos e crianças através da falsa percepção de que suas necessidades e desejos são próprios de si. Essas contradições entre a sociedade e as infâncias também estão presentes na docência, pois, quando voltada ao capital, é incapaz de proporcionar condições adequadas ao sujeito e ao seu trabalho, fornecendo apenas uma formação aligeirada e fragmentada.

Compreende-se que a manipulação e a dominação resultam como um processo de instrumentalização da razão, sendo uma alienação e dessa forma, impossibilitando a formação significativa e emancipatória, que potencialize a construção crítica e reflexiva culminando a emancipação.

A luta contra a barbárie e a superação dos aspectos semiformativos perpassam pela tomada de consciência e pela capacidade de autorreflexão dos indivíduos. Dessa forma, uma das principais contribuições da Teoria Crítica refere-se ao pensamento crítico, permitindo que os sujeitos identifiquem as barbáries, pois somente a sociedade justa e igualitária é capaz de proporcionar condições de democratização. Adorno defende a emancipação dos sujeitos como possibilidade de desenvolver uma capacidade individual que seja capaz de resistir a opressão, a exploração e as diversas violências presentes na sociedade.

Adorno também traz a proposta de desbarbarização, apontando caminhos que não devem ocorrer nos processos formativos. O primeiro é sobre a “educação como dureza”, ou seja, as que ocorrem por meio da ação autoritária. Como explicam Zuin, Pucci, Oliveira (2001, p. 132), “Aquele que é duro consigo mesmo julga adquirir o direito de sê-lo também com os outros”. Os sujeitos inseridos nessa formação se tornam autoritários, sem empatia e incapaz de exercer um pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade.

O professor precisa de condições formativas para desenvolver uma prática consciente e significativa. Pérez Gómez (1995, p. 110) afirma que “o profissional competente actua refletindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade”. Dessa forma, é preciso refletir sobre a possibilidade de enfrentamento do que há tempos tem-se repetido, de forma a ressignificar a consciência do agir politicamente visando uma educação mais potencializadora. Nesse sentido, para Adorno, desbarbarizar é uma questão urgente na educação. Silva (2019, p. 93), colabora com essa afirmação ao dizer:

A educação, por encontrar-se inserida em uma configuração social danificada, não tem permitido a autonomia dos indivíduos. Ela tem cumprido, no capitalismo, uma tarefa basilar para a dominação dos indivíduos: desviar a atenção do manifesto segredo ideológico. Segredo esse o qual as massas nem desconfiam, mas que é vital para que a dominação permaneça inalterada.

É preciso uma educação que conduza e proporcione a emancipação e a autorreflexão, de modo a despertar o indivíduo um olhar crítico em relação a racionalidade instrumental. Adorno defende uma formação que vá contra a reprodução da barbárie e que promova a reflexão. Para Adorno (2003, p. 154), a barbárie é “[...] a civilização em seu mais alto nível tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas/disforme em relação a sua própria civilização, mas também tomadas por uma agressividade primitiva, ódio primitivo, impulso para destruição”. Nesse sentido, torna-se urgente em ir contra a repetição e a favor da conquista de uma educação autorreflexiva.

As experiências de reconhecimento oferecem condições para o desenvolvimento da autorrealização positiva e que possa vir a estabelecer as relações de reconhecimento com o outro. Quando o docente não possui experiências bem-sucedidas em suas trajetórias, talvez possa ter uma relação com as crianças como se fossem objetos de dominação e passe a desenvolver o controle de corpos. Nesse sentido, talvez a violência seja prática frequente no cotidiano das ações desse docente.

Na formação dos sujeitos, a educação deve ter como premissa a ampliação dos conhecimentos, desde que adquiram uma consciência que desperte a ação. À vista disso, Adorno (2003, p. 143-144) afirma que “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto”. A educação deve ter compromisso com a sociedade, por isso a infância, de acordo com a Teoria Crítica, deve proporcionar uma formação contrária a concepções instauradas pela sociedade moderna.

Embora muitas vezes reconheçamos a necessidade de uma luta pela superação do capitalismo, somos ainda influenciados e levados a acreditar que é possível uma formação por meio da fragmentação da realidade humana. Ou seja, que a formação isolada da totalidade seja suficiente para transformar a exploração em que a sociedade se encontra.

Nesse sentido, é preciso que a formação continuada favoreça a reflexão, a autonomia e criticidade e potencializando as relações humanas. Defende-se, então, uma formação que seja capaz de formar indivíduos resistentes e emancipados, de maneira que sejam capazes de resistir a todo sistema político que seja opressor.

Uma formação que atende somente as expectativas do capital impede uma formação sustentada pela práxis, através do diálogo e da reflexão sendo prejudicada de forma empobrecida. Por isso, a formação continuada de professores em uma perspectiva crítica, resultaria em uma educação mais humanizadora através do afeto e da sensibilidade de si e do outro, que resista a uma sociedade instrumentalizada e vislumbre uma mudança social.

Vivemos constantemente uma luta por reconhecimento na educação, por melhores condições de trabalho, reconhecimento profissional, salários justos, investimento educacional, entre outras questões. Porém, frequentemente, essa “luta por reconhecimento” se encontra centrada em uma lógica objetivista, que desconsidera a subjetividade dos docentes.

Adorno afirma que ninguém está livre da barbárie, por isso, é preciso rever as nossas formações em prol da autorreflexão crítica. Dessa forma, a educação e principalmente as formações continuadas devem ocorrer em contramão ao sistema capitalista, buscando através das relações sociais um pensamento crítico e reflexivo que proporcione experiências significativas e enriquecedoras que principalmente contribua para a formação humana.

A luta por reconhecimento envolve a luta em defesa da infância para a constituição de cada indivíduo como sujeito histórico e de direitos. Porém, é possível perceber uma fragilidade, em que há pouca preocupação com a infância em uma sociedade adultocêntrica.

Não se pretende aqui defender o reconhecimento somente de professores da primeira infância. Trata-se, portanto, de realçar a relevância do reconhecimento da Educação Infantil como uma etapa fundamental e da importância da formação dos profissionais desta faixa etária.

O reconhecimento acaba, por vezes, encontrando um caminho completamente distorcido do que deveria ser. Por exemplo, as relações com as famílias, talvez não por questões próprias, mas por obrigatoriedade das mantenedoras através do uso de datas comemorativas nos contextos escolares.

Em muitos contextos, o docente de Educação Infantil organiza como forma de homenagem o uso de cartões e lembrancinhas na tentativa de estar reconhecendo o outro. Essa lógica, muitas vezes, busca apresentar uma imagem “errada” de docência. Com as lembrancinhas ou elogios não estamos reconhecendo o outro, apenas tentando agradar não só os pais, mas a escola e as mantenedoras.

Essa relação de troca de agrados, está totalmente relacionada a uma perspectiva instrumental utilizada como premiação iludida através de marcas de esquecimento do reconhecimento na constituição de si, uma autorrealização que não vê as virtudes das relações intersubjetivas estabelecidas nas relações com o outro. Agradar e satisfazer as famílias, a escola, as mantenedoras é o que se espera, muitas vezes, do sujeito-professor, desenvolvendo imagens totalmente estereotipadas sobre docência. Um caminho muitas vezes distorcido sobre a busca de reconhecimento docente.

Outro exemplo é o desejo de avanço na carreira docente, muitas vezes, busca-se resultados rápidos por meios de perspectivas completamente instrumentais que realizam cursos de formação continuada na ilusão de estar-se aperfeiçoando ou ampliando seus conhecimentos, como se fosse realmente suficiente conhecimentos técnicos.

O reconhecimento desenvolvido por Honneth é compreendido em dois sentidos: o primeiro, no reconhecimento da infância como etapa primeira e primária do desenvolvimento e da formação humana. Já o segundo, ao reconhecimento do professor como sujeito em função da relevância do seu trabalho. Nesse sentido, Honneth afirma que para construirmos uma sociedade democrática é necessário reconhecer o outro. Honneth (2003, p. 207) apresenta como uma de suas faces o prestígio/ reputação ou melhor, da estima social.

[...] sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida.

Os professores da infância, sentem falta deste reconhecimento e prestígio social, tanto por parte da sociedade quanto dos seus colegas de trabalho. Essa luta ocorre também em todos os níveis de ensino. O professor Antônio Nóvoa (1998, p. 38) destaca:

para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-los e a menorizar as capacidades dos professores.

O aumento da reputação ou da estima social está relacionado com objetivos sociais, pois essa realização depende de inúmeros fatores sociais, culturais e históricos junto a opinião pública. O reconhecimento social se manifesta, além da luta por melhores condições de trabalho, por mais recursos ou por salários mais justos, mas também pelas condições de ser ouvido, de poder argumentar e de ter participação pública na busca ativa por soluções. Em todos os níveis de educação, os professores sentem falta do prestígio social.

Honneth afirma que as relações violentas orientam para o esquecimento do reconhecimento na constituição dos sujeitos. Dessa forma, a reificação como esquecimento leva o sujeito a ver o outro como objeto insensível.

A partir do reconhecimento da docência e criticando a reificação nas relações no contexto escolar, Dalbosco (2010, p. 48) afirma que “a educação deve ser, como ação interativa mediada simbolicamente, a lembrança permanente do propriamente humano!”. Sendo assim, entende a necessidade de investigar o reconhecimento de si e do outro na formação continuada de professores da instância, pois ao contrário, na medida em que desconsideramos os processos de reconhecimento a formação corre risco de tornar-se ingênua e pouco significativa.

Miguel Arroyo (2014, p. 12), inspirado em Paulo Freire, afirma que “estamos em tempos de rápidas substituições das imagens inocentes da infância”, pois os tempos mudaram, bem como as formas de viver, de ser e de se comportar. As crianças, principalmente na Educação Infantil, trazem consigo condutas e atitudes que, por vezes, são reflexo das mazelas em que estão submetidas. Esses sinais são, na maioria das vezes, visto como indisciplina, violência, agressividade ou problemas mentais.

A infância nos remete à decadência social e moral em que as crianças são vistas com estereótipos romantizados, de ingênuas e indefesas. Nesse sentido, Arroyo traz sua contribuição ao afirmar:

As crianças [...] em seus rostos violentos ou em seus gestos indisciplinados, mais do que revelar-se, revelam o lado destrutivo da civilização. [...]. Nem anjos, nem capetas, mas seres humanos em complexas trajetórias existenciais. Nosso ofício é acompanhá-los como são (ARROYO, 2014, p. 13).

A infância precisa de um olhar atento do educador e das políticas públicas. As crianças precisam ser também reconhecidas como sujeitos históricos e potentes, nesse sentido, defendo que a Educação Infantil precisa ser levada mais a sério. A escola não é depósito de crianças ou espaços para ficarem enquanto seus pais trabalham. A escola possui uma função social de grande relevância, ela não é um centro de treinamento, mas um espaço de socialização e de acolhimento sensível e respeitoso.

Nesse sentido, é necessário assegurar um contexto que respeita os direitos das crianças e que assegura através das brincadeiras e das interações uma qualidade na escuta. Na Educação Infantil, dentre os autores que abordam a temática da escuta, destaca-se Oliveira-Formosinho e Hoyuelos.

A escuta das crianças demanda de um espaço planejado, respeitoso e acolhedor distanciando-se de uma pedagogia transmissiva. A qualidade dessa escuta é necessária, pois Oliveira-Formosinho afirma que “a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se uma pedagogia é transmissiva ou participativa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 47). Espera-se que o professor de Educação Infantil escute as crianças em sua inteireza e totalidade. Hoyuelos também defende a escuta ao afirmar:

Falamos de uma comunicação entre crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e objeto, entre criança e espaço, etc. A comunicação supõe uma coordenação de atuações que não depende do que se transmite, senão da capacidade de estabelecer uma escuta recíproca. (HOYUELOS, 2006, p. 55).

Essa escuta recíproca, conforme refere Hoyuelos, constitui-se na comunicação entre adultos e crianças. É no encontro com o outro que se estabelecem as possibilidades de interação, que não ocorre apenas por meio das palavras, mas através dos gestos, do olhar e da manifestação do desejo pela comunicação.

Dessa forma, o professor não pode ser circunscrito apenas ao ensinar, de forma mecânica e técnica, pois seu trabalho envolve crianças cheias de vida, energia, experiências e histórias que são significativas no contexto educativo. Os

professores precisam reconhecer e se indignar perante as relações de opressão e de abuso de autoridade e lutar juntamente com os demais sujeitos para manifestação de novas atitudes que resultem em transformações e mudanças.

A docência é uma tarefa de tensões, dilemas, contradições e resistências. É preciso saber reconhecer e resistir as barbáries que o professor encontra em sua formação para não cairmos no encanto das formações técnicas que não sustentam a reflexão e a emancipação.

Nesse capítulo, percebeu-se que os processos de constituição de si como sujeitos contribuem para pensarmos a formação humana. Buscou-se compreender como a docência se articula diante às imposições das mantenedoras refletindo sobre o esquecimento do reconhecimento e como essa violência se traduz na compreensão dos espaços formativos. Nesse cenário, nota-se a importância de possibilitar formações docentes em uma perspectiva humana, que resista a barbarização e a opressão da educação. No próximo capítulo, discutir-se-à como as imagens docentes que circulam nos discursos e nas narrativas da sociedade e das mantenedoras reificam e fantasiam a docência, manifestando ausência de reconhecimento principalmente humano.

5 Os filtros da reificação nas imagens estereotipadas de docência

À luz de Honneth, uma característica necessária para a docência é ser reconhecido. Entende-se a partir do reconhecimento proposto por ele que o sujeito, na medida em que se relaciona com o mundo à sua volta, vai construindo uma capacidade de significar o que vê e o que lhe acontece. Quando esta capacidade é instrumentalizada ou negada, corremos o risco de nos banharmos de águas reificantes e produzirmos barbarizações que nos afastam cada vez mais das possibilidades de afeto, respeito e estima social; na docência, produzimos (auto)imagens distorcidas de quem somos e do que fazemos.

A reificação para Honneth representa uma postura de negação ou de esquecimento da condição humana e principalmente do reconhecimento. Ela não é contexto novo na contemporaneidade, porém faz-se necessário um debate principalmente sobre os efeitos das imagens distorcidas e/ou estereotipadas nos processos de reconhecimento docente.

Adorno ao questionar a imagem de reificação docente insere essa linguagem em uma situação de barbárie escolar. Adorno apresenta algumas dimensões relacionadas à profissão docente que, ao promover um complexo eversivo, sustentam uma barbárie. Essa é uma realidade que deveria ser discutida em todos os ambientes escolares e dos que dele fazem parte, pois enquanto a escola não se libertar, o combate a barbárie tende a ser um fracasso.

Refletindo sobre a figura docente, Adorno afirma que é possível encontrar “o inabalado prestígio do professor universitário de um lado; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus” (ADORNO, 1995b, p. 99). Esse contexto citado pelo autor corrobora na reflexão reificante da linguagem docente em relação a ausência de reconhecimento.

A ausência do reconhecimento na docência ocorre através da precarização decorrente também das formações continuadas visto que são planejadas, na maioria das vezes, como forma de treinamento e capacitação profissional. Na concepção de Giroux (1997), a formação é originada de programas verticalizados considerando os professores como executores dos programas propostos, extraindo do professor sua dimensão de pesquisador. Aos professores são impostos projetos distantes de suas realidades e carentes de reflexão.

A partir dessas perspectivas de formação continuada, as campanhas publicitárias e as próprias mantenedoras apresentam uma imagem de docente salvacionista e competente que deve ensinar conteúdos valiosos para os alunos e dar conta das diversas demandas, mesmo com a precarização do trabalho apresentando uma visão reducionista e reificante do real sentido do ser docente.

Contudo, a reficção docente já era uma característica da Paideia Grega, no quinto século antes de Cristo, de acordo com Cambi (1999) em suas memórias históricas. Nesse tempo, o “formador de conhecimento” era visto por sua eloquência e beleza, o aluno era formado por um escravo chamado de paidagogos. Nesse sentido, comparado aquele que vencida o campo de batalha e era mantido no emprego por sua força física.

Esses paidagogos eram prisioneiros dos campos de batalhas e por terem cultura e falarem diversas línguas, eram levados para as famílias ricas com o propósito de promoverem a educação de seus filhos. Mesmo na condição de educador, o escravo não era visto com bons olhos e não possuía direitos.

Assim, como a imagem de escravo vinda principalmente da dialética de Hegel entre o dominador e o dominado, há diversas expressões usadas de forma pejorativa em relação a imagem do professor. Estereótipos estes que vão sendo construídos ao longo da história estando documentadas desde a Idade média e o início do Renascimento.

Nóvoa em seu texto “Relação escola-sociedade: novas propostas para um velho problema”, também nos traz outras ideias de imagens estereotipadas relacionadas à docência ao afirmar:

É pelo meio dessas várias contradições que os professores têm de refazer uma identidade profissional, ao nível individual e coletivo. Uma identidade que se diz por novas imagens, e que já não se satisfaz com o simplismo das antigas metáforas: do professor escultor, que “molda a matéria preta de todas as possibilidades que é a criança”; do professor-piloto, “conduzindo a barca da educação pelo meio das tormentas sociais”; ou do professor-espelho, “pondo diante dos olhos dos meninos bons originais, que eles possam imitar”. Que já não se satisfaz sequer com a metáfora mais célebre da pedagogia, da qual somos todos, de um ou de outro modo, herdeiros: o professor-jardineiro (1998, p. 35).

Nóvoa afirma ser insatisfatória essa classificação de imagens de docência, ou seja, do professor-escultor, professor-piloto, professor-espelho e professor jardineiro. O esvaziamento de sentido e o que se espera do papel do professor afetam a

imagem docente por meio de projeções construídas historicamente e que não se sustentam na contemporaneidade.

Outra imagem que considera-se necessária usar para complementar e refletir sobre a docência é a ideia do professor Atlas. A figura de Atlas foi retirada da mitologia grega e da narrativa da Teodiceia de Hesíodo, no VIII séc. a.C. A comparação ao professor com a história de Atlas é uma metáfora ou contraimagem da formação cultural inspirada principalmente nas obras de Adorno e Walter Benjamin.

A narrativa conta que Atlas, irmão de Prometeu e filho de Lapetus e Cyamene ficou condenado a carregar o mundo nas costas durante toda a eternidade. O exército de titãs comandados por Atlas foi derrotado pelos deuses de Zeus que se revoltou.

A primeira versão conta que Hércules teria se aproximado de Atlas para pegar as maçãs douradas que nasciam da árvore do jardim das Hespérides. Hércules sustentou os pilares do céu enquanto Atlas colhia as maçãs. Atlas então aliviado e não disposto a segurar o mundo nas costas, disse que entregaria as maçãs a Eurystheus. Hércules percebendo o desejo de Atlas, solicitou que ele segurasse o céu por um momento para que pudesse colocar um suporte e assim aliviasse a pressão de seus ombros. Quando Atlas pegou o mundo, Hércules fugiu com as maçãs. Contam que Atlas continua a suportar o peso do mundo até hoje.

A comparação com Atlas ocorre por meio de um fio condutor que nos auxilia refletir sobre as imagens de docência. O peso da responsabilidade e da carga excessiva também pode estar relacionado com a prática pedagógica. Na educação, o peso de Atlas corresponde aos grandes sonhos e de utopias que transportamos ao longo de nossa trajetória.

Podemos fazer uma breve relação entre Atlas e o professor na pandemia, o qual teve que se adaptar e fazer do seu lar o local de trabalho. A educação que era presencial passou a ser online trazendo um despreparo em relação às tecnologias e a forma de se manter presente em meio à ausência. O cenário da pandemia ocasionou mudanças na educação escolar devido às medidas restritivas de isolamento social. Para garantir acesso e contato com as crianças, os professores foram impulsionados a assumir questões de trabalho e domiciliares ocasionando uma pressão. Pressão essa que vinha da gestão escolar, dos pais, das mantedoras

e que poderiam causar doenças mentais, como ansiedade, depressão, esgotamento mental, etc.

Essas imagens reificam e fantasiam a docência em sua totalidade, manifestando um esquecimento do reconhecimento de aspectos principalmente humanos. Nesse sentido, a reificação é uma negação e ausência das capacidades intersubjetivas baseadas na identificação do outro que veem as coisas e as pessoas de forma atrofiada e distorcida. A seguir, apresentar-se-á alguns exemplos de reificação nas imagens de docência dos professores no período pandêmico:



Figura 1 – Charge do planejamento dos docentes na pandemia.
Fonte: Abed (Congresso de 2020)³.

Na charge, percebe-se o planejamento de uma professora durante uma aula online e a forma como os pais e a sociedade em geral percebiam a docência nesse contexto. A sociedade julgava o trabalho por trás das câmeras em que o tempo de planejamento, preparo e investimento não era reconhecido. A pandemia exigiu dos docentes, mudanças drásticas e rápidas adaptadas ao avanço tecnológico sem oferecer apoio e reconhecimento. Com ausência de formação para o uso das novas tecnologias, os professores tiveram que procurar outras formas de aprender e lidar com as demandas. Da pandemia surgiu principalmente a imagem de professor “youtuber”, uma concepção romantizada de planejamento e postagem de atividades.

³ Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/58521.pdf>. Acesso em: 19 de maio 2023.

Dessa forma, os professores tiveram que organizar o planejamento para que não se tornasse algo cansativo, mas prazeroso para as crianças e suas famílias, algo nunca antes imaginado de que o atendimento e o contato frequente ocorriam através de grupos no WhatsApp. Essa era a opção encontrada para manter o vínculo entre a família e a escola. Um novo cenário educacional que exigiu dos professores pensarem em estratégias que atendessem a todos, atividades normalmente mais rápidas para integrarem aqueles que tinham internet limitada.



Figura 2 – Charge: sobrecarga dos docentes.
Fonte: Jornalistas livres (Online)⁴.

Na charge acima, percebe-se a sobrecarga dos docentes que precisaram dar conta de suas tarefas escolares, dos filhos e da casa ao mesmo tempo. As demandas constantes desse momento pandêmico, exigiu que os professores ouvissem as famílias e tivessem sensibilidades nas atividades planejadas. Nessa perspectiva, Saraiva, Traversini e Lockmann apontam:

Essa prática “torna plausível, e até mesmo normal, a ideia do trabalho sem pausa, da produtividade sem limites e de uma disponibilidade quase absoluta às demandas do tempo presente, sejam elas vinculadas a trabalho profissional ou ao trabalho doméstico”. (...) os principais desafios dos docentes são percebidos diante do fato de terem que trabalhar para além da carga horária contratada. Além disso, os pais e responsáveis, a equipe da gestão escolar entra em contato três vezes por dia para tirar dúvidas por aplicativos, por exemplo, o Whatsapp, e, soma-se a isso, a necessidade de planejar, enviar, receber e corrigir as atividades de sua competência (SARAIVA, TRAVERSINI e LOCKMANN, 2020, p. 13).

⁴ Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/os-erros-pedagogicos-que-estamos-cometendo-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

Dessa forma, com as diversas demandas, os docentes ficavam sobrecarregados e a ausência de reconhecimento acarretavam em problemas de saúde nos docentes, tais como a ansiedade. Mesmo mantendo uma relação ativa e constante com as famílias e as crianças, os docentes eram vistos por meio de discursos estereotipados e reificados como se fossem os únicos responsáveis pela formação escolar.



Figura 3 - Charge 2 sobrecarga dos docentes.
Fonte: Blogspot (online)⁵.

Transformando suas casas em salas de aulas adaptadas, os professores precisaram readaptar e procurar outras formas de se manterem presentes mesmo na ausência. Em meio aos desafios, foi necessário mais investimento financeiro pessoal para comprar instrumentos que auxiliassem no melhor preparo das atividades. As precárias condições de trabalho e as diversas demandas pelo uso da tecnologia eram questões que afetavam emocionalmente os professores. A exaustão se estendia em horas de aula *on-line*, correção e atendimento não só para as crianças, mas também para as famílias. E embora o esforço fosse grande e até demandasse mais tempo de preparo do professor, ainda assim, os professores foram vistos pela imagem distorcida de que não estavam trabalhando, simplesmente por estarem em casa.

Os professores precisaram se adaptar e analisar principalmente o contexto que as crianças se encontravam e as possibilidades que tinham acesso as plataformas digitais. Apesar do esforço dos docentes, ainda assim, ocorria uma reificação por parte de algumas famílias.

⁵ Disponível em: <http://grooeland.blogspot.com/2021/04/no-brasil-da-idiocracia-professores-sao.html>. Acesso em: 30 de maio de 2023.

Precisamos estar conscientes de que o professor não precisa carregar o mundo nas costas, ou seja, o peso das transformações, da mudança e das muitas responsabilidades não deve ser somente dele.

Nesse sentido, a carga exaustiva de trabalho não colabora na mudança de qualidade esperada pela educação e propiciam um fenômeno conhecido como deformação profissional. A deformação profissional do professor começa com a desarmonia na forma como se relaciona com o sistema e seu relacionamento com o outro e se estende a um nível de saúde mental transformando o seu caráter e interrompendo seu comportamento.

Os principais sinais de deformação profissional na docência envolvem formalismo nas atividades de inovação, anseio de tarefas complexas e do uso de tecnologia, julgamentos, atitudes agressivas com relação as pessoas e a atividades que envolvam desacomodação e mudança. Essa conduta negativa de “ralhos, lamentações, reprimendas e outros comportamentos do professor” (ADORNO, 1995, p.99) confirma as relações mediadas pelo autoritarismo que repercutem em reificação de linguagens do reconhecimento. Essas ações e posturas docentes de forma imposta e autoritária impedem as relações de reconhecimento.

Adorno também faz uma crítica a todo processo de alienação do sujeito imposta pela indústria cultural, em que muitas vezes a reprodução conduz a práticas de barbáries. Essas questões se intensificam de forma inconsciente na docência e contribuem na reificação por meio de imagens negativas na intersubjetividade docente, as quais trazem a impossibilidade de reconhecimento.

Os docentes, ainda atualmente, são figuras sociais estereotipadas historicamente e isso envolve suas posturas, hábitos, a forma de se vestir, fatores estes cobrados pela sociedade. Quando se pergunta sobre o que é ser professor inúmeras imagens já construídas sobre docência nos vem a memória, todas relacionadas a estereótipos relacionados com a nossa vivência escolar e com uma visão “salvacionista”.

Em geral, apesar das péssimas condições em que é exercido o trabalho docente no Brasil, a tarefa da transformação social foi introjetada no discurso da formação, sem muitas vezes ser avaliada suficientemente a sua efetividade prática. Inclusive chegou a virar um jargão dizer que se deve formar o professor como um intelectual transformador, que pesquisa a prática e sabe dar respostas inovadoras à sua prática e, além disso, deve ser crítico e participativo. (TREVISAN, 2020, p. 42).

A figura “professor herói” disponível nas redes sociais é um exemplo de competência, comportamento, beleza, sabedoria e principalmente de disponibilidade para enfrentar todos os problemas em busca do melhor, modelos que se constituem de ações descompassadas e buscam por meio de uma atitude salvacionista a resposta e a solução para todos os problemas.



Figura 4 - Docente como herói.
Fonte: Facebook (Online)⁶.

É possível perceber que muitas das imagens trazem representações docentes em produções Hollywoodianas caracterizando-os como “bons professores” pessoas heroicas e agentes de mudança. O professor Hollywood é um ser sério, dedicado, persiste, vocacionado e principalmente salvacionista. No caso da imagem anterior, refere-se a uma postagem de uma determinada escola em homenagem ao dia dos professores seguida da seguinte legenda "Heróis de verdade não vestem capas, eles ensinam."

Sobre essa relação das imagens relacionadas à docência Arroyo (2000, p.29) afirma que “Somos a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos ser”. Nesse sentido, o autor nos possibilita uma reflexão sobre as condições de formação e de trabalho dos professores, em que muitos dos filmes e séries utilizam de características estéticas na roupa, na postura e na forma de agir.

⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/objetivopanorama.com.br/photos/her%C3%B3is-de-verdade-n%C3%A3o-vestem-capas-eles-ensinamparab%C3%A9ns-para-voc%C3%AAs-que-tem-o>. Acesso em: 30 de maio de 2023.

A relação com o gênero também está conectada com as imagens de docência. A questão do gênero na docência faz uma relação a construção da ideia de magistério-domesticidade como uma profissão adequada a mulheres por sua relação amorosa e de cuidado com as crianças como uma extensão da maternidade. Ao pesquisarmos no google “imagens de docentes da educação infantil”, percebe-se diversas imagens com mulheres de cor branca sentadas em rodas com as crianças.



Figura 5 - Esteriótipos na docência.
Fonte: Google (Online)⁷.

Escrever sobre as imagens estereotipadas de docência nos fazem perceber o quanto são carregadas pela forma de se vestir, de se comportar e de se relacionar com as crianças.

Percebemos que na maioria das imagens sobre docência na Educação Infantil presentes nas redes é mais comum vermos uma professora mulher e principalmente branca. Estes estereótipos continuam fortemente incorporados na atualidade. Parece-nos que a imagem de homens na docência é nitidamente relacionada ao ensino de disciplinas científicas. Nesse sentido, Hypolito e Vieira afirmam:

Os professores e as professoras possuem interesses e identidades ligadas a gênero, raça e classe social. As contradições existentes nas lutas sociais e políticas de negação ou de afirmação das culturas das minorias e de

7

Disponível

em:

https://www.google.com/search?q=imagens+de+professores+de+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&rlz=1C1GCEA_enBR958BR958&sxsrf=AJOqlzXMX38s-avuY3GYU_F7EiiTuFBuww:1678547306460&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiDtML_k9T9AhVELbkGHY3RBq4Q_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=625&dpr=1#imgsrc=YVCO_ITrq345OM. Acesso em: 30 de maio de 2023.

diferentes grupos étnico-raciais, em relação com as classes sociais, envolvem também os/as docentes. Os professores e as professoras, ao verem-se obrigados a padronizar o ensino desde a perspectiva de uma cultura padrão – centrada na masculinidade, na branquidade, no cristianismo e no eurocentrismo –, vêem-se diante de relações políticas de poder que envolvem seus próprios interesses de gênero, de classe social e étnico-raciais. (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p. 280)

Compreende-se a necessidade de problematizar as imagens de docência, pois ainda reverberam nos discursos atuais como vocação e doação. Cabe-nos manter em evidência esse debate como forma de contribuir para ampliação de estudos mais críticos e reflexivos, pois acredita-se no amor e na boa vontade dos docentes em ajudar as crianças em uma sociedade cada vez mais desigual, mas pensa-se que precisamos rever e mudar a maneira como enxergamos e compartilhamos a docência, para que a sociedade mude a forma de ver e compreender o professor. Professores não são super-heróis, são sujeitos trabalhadores e constituídos de experiências, indivíduos que possuem histórias, trajetórias formativas, direitos, famílias, sonhos e desejos que precisam ser respeitados, reconhecidos e compreendidos.

Nesse capítulo, apresentar-se-á as figuras estereotipadas presentes nos discursos da sociedade e das mantenedoras e que contribuem na reificação docente. Esses estereótipos continuam presentes e fortemente incorporados na atualidade, portanto, o objetivo deste capítulo foi identificar imagens de docência que contribuem para a reificação docente. Muitas dessas imagens estereotipadas estão relacionadas a uma visão romantizada e salvacionista de educação carregadas pela forma de se vestir e de se comportar. No próximo item, abordar-se-á as análises a partir dos discursos e das entrevistas semiestruturadas.

6 Olhares entrecruzados de professores da infância

Compreende-se que os escritos dessa dissertação apresentam subsídios na identificação da reificação na luta por reconhecimento. Nesta etapa da pesquisa, tratar-se-á dos olhares que os lançam para as trajetórias formativas vivenciadas, repercutindo as entrevistas semiestruturadas realizadas. A partir de uma abordagem hermenêutica e reconstrutiva, discutir-se-á as formações continuadas ofertadas pelo município e pelas mantenedoras como forma de identificar a babárie, a alienação e as expectativas de formação e de reconhecimento que esses sujeitos possuem.

6.1 A escolha dos sujeitos

A escolha se deu a partir de uma análise da participação das professoras nos comentários do chat e nos formulários de presença dos dois cursos analisados: **II Ciclo de debates e Pedagogias Participativas em Ação**. Estes dois cursos ocorreram durante o período pandêmico e foram ofertados pelo grupo de pesquisa Laboratório de Formação e Estudos da Infância (LabForma). O **II Ciclo de debates - Outro Tempo, Outra Escola de Educação Infantil** constituiu-se de dez encontros virtuais por meio da plataforma Youtube tematizando aspectos pessoais e profissionais de docências que estavam se modificando no período pandêmico. Já o curso **Pedagogias Participativas em Ação** ocorreu também de forma online, mas através do E-Projetos. Ele está fundamentado no protagonismo compartilhado entre sujeitos que trabalham em escolas da infância. Ambos serviram como apoio e fomento das trajetórias investigativas de crianças e docentes e de reflexão sobre o pensar e agir dos sujeitos. Os sujeitos selecionados residem no município de Pelotas e atuam ou já atuaram como professores da infância. Foram selecionadas oito professoras do ciclo de Debates e três das Pedagogias participativas.

Na imagem, abaixo é possível observar os comentários das professoras selecionadas:

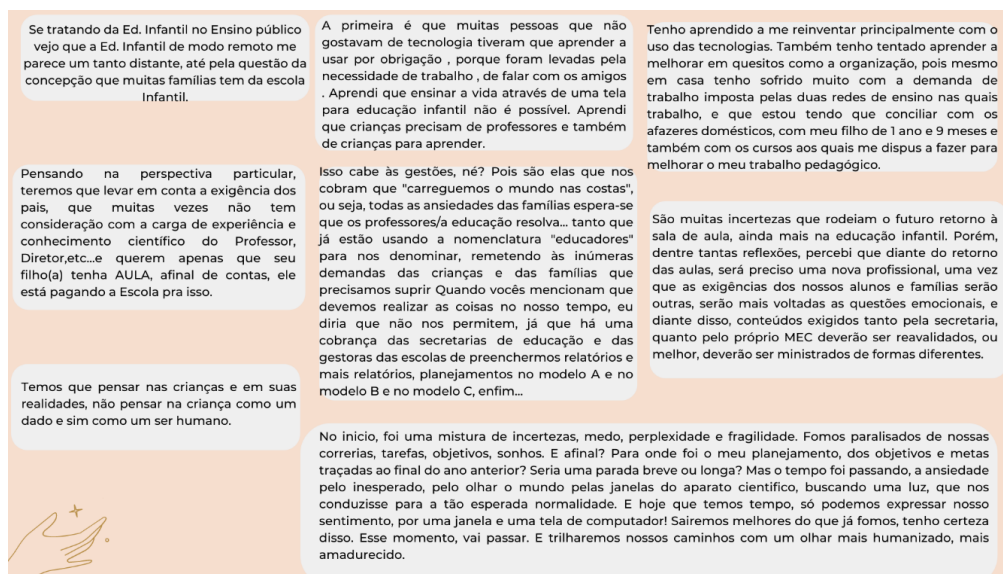


Figura 6 - Comentários das docentes do curso II Ciclo de Debates.
Fonte: Comentários selecionados a partir do curso II Ciclo de Debates.

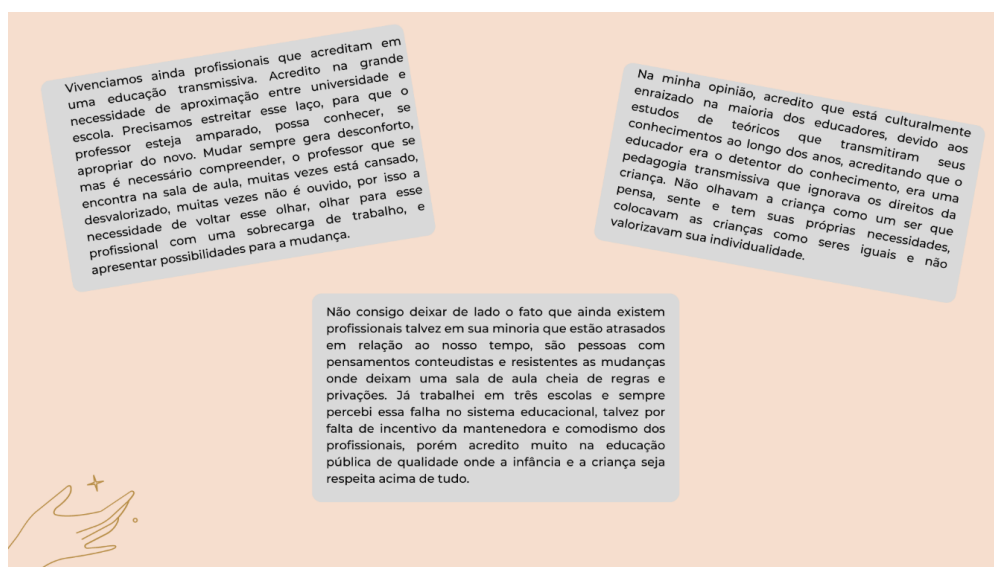


Figura 7 - Comentários das docentes do curso Pedagogias Participativas em Ação.
Fonte: Comentários selecionados a partir do curso Pedagogias Participativas em Ação.

Dessa forma, o contato com esses sujeitos ocorreu primeiramente mediante contato por e-mail e Facebook. Após o aceite das professoras foi enviado uma autorização prévia através do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Os comentários selecionados abordam questões que discutiu-se na pesquisa e que contribuem na identificação da ausência de reconhecimento docente, dentre eles a percepção da docência na pandemia, as exigências das mantenedoras, relações com as famílias, relação com a subjetividade dos sujeitos, enfatizando a

necessidade de um olhar para si e para a criança como protagonista e o uso das tecnologias fazendo relações a fatos ocorridos e/ou percebidos na pandemia.

A reificação ou ausência do reconhecimento da subjetividade, proporcionam ações violentas que veem o sujeito como um objeto. Dessa forma, a ausência de reconhecimento é encontrada também nas formações continuadas que veem os docentes como objetos de dominação, impostos a propostas empobrecidas de reflexão, diálogo e escuta.

6.2 Organização e preparo do roteiro

Conforme as imagens anteriores, é possível perceber que foram selecionados onze comentários e essa mesma quantidade foi convidada a participar de uma entrevista semiestruturada com um momento de diálogo e outro de escrita.

No início, recebemos o aceite somente de quatro professoras. Então, como não estávamos conseguindo respostas por e-mail, resolvemos entrar em contato com as professoras via Messenger do Facebook. Por este meio conseguimos um total de mais quatro respostas. Em alguns momentos foi preciso bastante insistência para que se conseguisse realizar a coleta de dados, sem contar também imprevistos por problemas de saúde e demandas escolares. Após muita insistência, conseguimos mais um aceite. Tentamos várias vezes o contato com as demais professoras e até obtivemos algumas respostas de que estavam muito ocupadas com as demandas da escola e que só poderiam participar no início de junho. No início do mês, então, tentamos marcar uma nova data, mas não obtivemos mais respostas. Enfim totalizamos nove professoras participantes.

Dessa forma, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com nove professoras que residem no município de Pelotas/RS. Desse resultado, obtivemos oito professoras de escola pública e uma professora de rede particular.

A entrevista com as professoras deu-se de forma presencial, em grupo ou individual conforme a disponibilidade dos participantes. A pesquisadora se guiou por um roteiro de perguntas já estabelecidas previamente, porém com liberdade de inserção ou alteração nas questões conforme a necessidade do diálogo.

Em um primeiro momento, a pesquisadora dialogou com os sujeitos fazendo perguntas para responderem de forma livre e aberta por meio do diálogo e da reflexão. As três primeiras temáticas, proporcionam um diálogo sobre sua formação

inicial, o contato e a relação com as formações ofertadas e como percebem o reconhecimento e a reificação na docência. A última temática envolve uma escrita crítica-reflexiva sobre o que se espera das formações ofertadas pelas mantenedoras e como percebem a relação das imagens docentes nos discursos atuais. Cabe ressaltar que o roteiro das entrevistas semiestruturadas encontra-se nos apêndices dessa pesquisa.

6.3 Demonstrativo da amostra de sujeitos

Durante o diálogo e análise dos discursos foram salvaguardados o anonimato dos participantes. As professoras estão numeradas conforme a ordem de realização das entrevistas. É válido ressaltar que todas as entrevistadas são do sexo feminino.



PARTICIPANTES	FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO
P1	PEDAGOGIA	ANHANGUERA
P2	PEDAGOGIA	FURG
P3	PEDAGOGIA	UFPeI
P4	LETRAS MESTRADO DOUTORADO	UFPeI
P5	TECNOLOGIA EM PROCESSAMENTO DE DADOS EDUCAÇÃO FÍSICA PEDAGOGIA	IFSUL UFPeI
P6	PEDAGOGIA	UFPeI
P7	MAGISTÉRIO PEDAGOGIA	ASSIS BRASIL UNOPAR
P8	MAGISTÉRIO PEDAGOGIA MESTRADO EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA	UCPeI
P9	MAGISTÉRIO PEDAGOGIA	ASSIS BRASIL UFPeI

Figura 8 - Informações sobre as docentes entrevistadas.
Fonte: Elaborada pela autora.

As professoras P1, P2, P3 trabalham na mesma escola onde também foram realizados o diálogo e a entrevista.

Já a professora P4 escolheu realizar a entrevista na FaE. Ela atualmente é professora substituta na UFPeI e trabalha com a disciplina de Letras, porém já trabalhou em escolas com a Educação Infantil e anos iniciais com a disciplina de Inglês.

A professora P5 também é atuante na Educação Infantil. Ela também optou por realizar a entrevista na FaE.

A professora P6, escolheu realizar a entrevista na escola em que trabalha e atualmente está atuando na coordenação. Ela está nesse cargo há um ano, mas possui seis anos de experiência com a Educação Infantil.

A professora P7, está atualmente de licença maternidade, mas possui experiência na Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA. Ela é atuante em duas escolas, sendo uma de Pelotas e outra em Arroio do Padre. Por ter experiência em dois municípios, a professora contribuiu trazendo exemplos das duas realidades.

A professora P8, atualmente por problemas de saúde decorridos da Covid-19, está trabalhando na Central de Matrículas. Ela já trabalhou com Educação Infantil, como Coordenadora Pedagógica e Assessora Pedagógica do Conselho Municipal de Educação.

Por fim, a professora P9, não possui experiência em escolas públicas, somente da Rede Privada. Ela traz exemplos da sua escola anterior e da que está atualmente.

Segundo Tuckman (2000, p. 338), “A população (ou grupo-alvo) utilizada num estudo em que se recorra ao questionário ou à entrevista, é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões”. Nosso objetivo era, portanto, ouvir as professoras e analisar a partir de seus discursos o contexto atual da educação de modo a observar como ocorrem as relações de reificação e reconhecimento a partir dos discursos das participantes.

As entrevistas foram realizadas durante o mês de maio e início de junho de 2023, em escolas, na FaE, na Biblioteca Pública e na Central de Matrículas, conforme a disponibilidade das entrevistadas.

Foi solicitado antecipadamente, também, junto ao Termo de consentimento, o aceite para se proceder a gravação da entrevista em áudio, para facilitar a posterior transcrição.

As entrevistas tiveram a duração conforme o diálogo com as professoras e não se foi colocado limite de tempo. A entrevista mais curta durou em torno de vinte minutos e a mais longa levou uma hora e meia.

6.4 Uma compreensão a partir dos diálogos

Todas as professoras participantes se colocaram à disposição para os questionamentos apresentando seriedade e reflexão nas respostas. Durante a entrevista, as participantes expuseram as suas angústias diante da atual realidade da educação, além de retratarem também seus desejos com a formação continuada e como se sentem em relação às mantenedoras e a escola. Além disso, expuseram se elas se sentem reconhecidas e qual seria a melhor forma de reconhecimento que poderiam receber.

Para análise dos dados, usou-se três categorias, sendo: barbarização, alienação e perspectivas de reconhecimento. Os comentários das professoras foram o guia para a escolha dessas três categorias que apresentam uma perspectiva crítica em relação à docência. Essas categorias emergiram dos diálogos com as professoras, assim como constituem núcleos importantes para os teóricos críticos analisarem as relações sociais no contexto do capitalismo moderno e contemporâneo. Elas são presenças nos filtros que as imagens de docência capturaram e utilizam para compor seu arranjo estético-expressivo sobre os sujeitos da educação.

6.5 Barbarização

As dominações e violências foram questões decisivas para o que Adorno chamou de barbárie. Para ele, as barbáries são demonstrações de friezas e burocracias que submetem aos sujeitos desrespeitos com a subjetividade humana. A barbárie é falta de reconhecimento e de humanidade emancipada, não apenas algo psicológico.

Atualmente, estamos mergulhados em um mar de barbáries. A barbárie ocorre através da negação do outro enquanto sujeito de direitos. Ela está presente nas indiferenças e na intolerância a partir do desrespeito, da agressividade e dos diversos tipos de violências presentes na sociedade.

A barbarização também está presente em formações continuadas sistematizadas por leis, planos, projetos, entre outros, que desrespeitam as dimensões subjetivas dos sujeitos. Nos discursos das professoras participantes há vestígios dessa barbarização nas formações continuadas com caráter técnico e político com propostas precárias de reflexão. Observa-se o discurso a seguir:

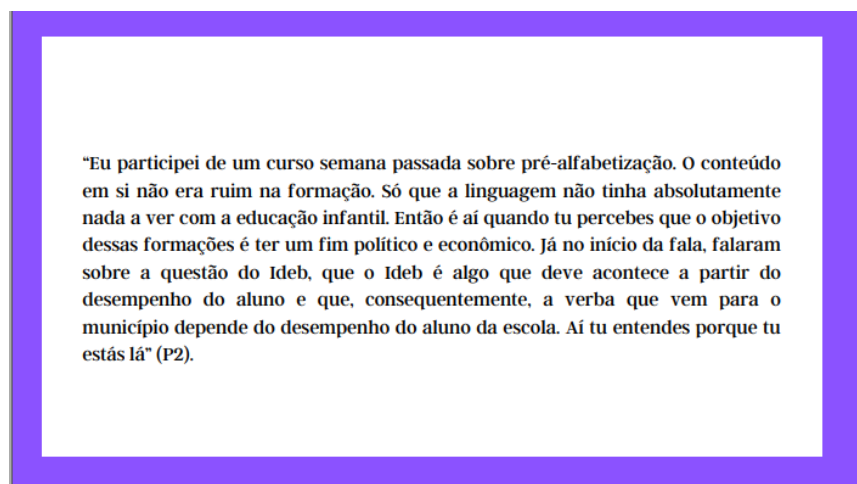


Figura 9 - Relato 1 da P.2.
Fonte: Elaborada pela autora.

A planificação de formações continuadas nestes moldes empobrece as relações pedagógicas com perspectivas técnicas e metodológicas nublando o real sentido e significado das formações. Essas formações carregam aspectos precários de dimensões salvacionistas, exigindo dos docentes uma postura técnica em busca de melhores resultados para a educação. O discurso da professora 3 também acusa as barbáries presentes nas formações:

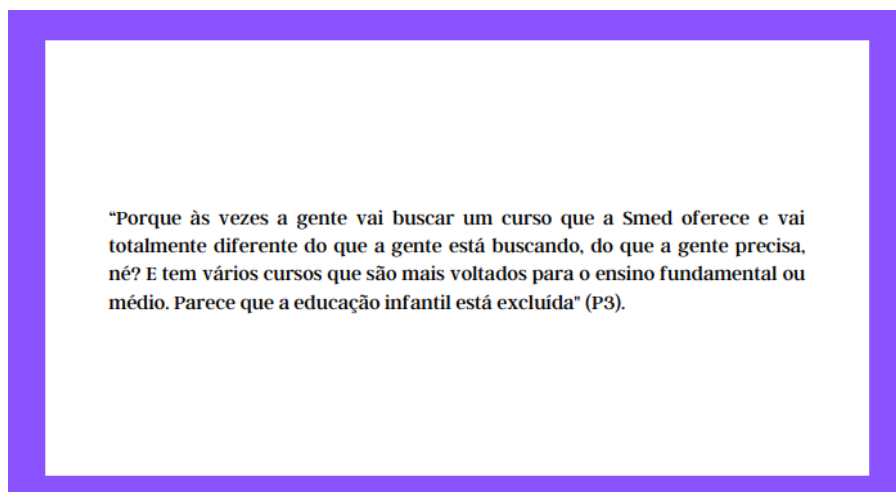


Figura 10 - Relato 1 da P.3.
Fonte: Elaborada pela autora.

A massificação, ainda na atualidade, está presente com uma perspectiva técnica onde a vida é organizada pela lógica de divisão de trabalho. As mantenedoras buscam sujeitos consumidores dessa perspectiva e que não questionem essa lógica.

Adorno afirma que a barbárie está relacionada a ausência da reflexão humana. A barbárie é uma violência não só no sentido físico, mas a ausência de situações que possibilitem ao sujeito ser respeitado em seus direitos.

A barbárie acontece também nos cenários onde a educação e a formação do desenvolvimento tecnológico não priorizam o desenvolvimento humano. A técnica das formações continuadas constrói um invólucro em torno do progresso, não reconhecendo o entendimento do outro como razão, tornando esse processo instrumental e mecânico em busca somente de resultados.

Observa-se a partir dos discursos que as formações oferecidas pelas mantenedoras deveriam atingir os interesses dos professores, oportunizando espaços de diálogo para não ocorrer desmotivação dos docentes.

Os cursos de formação para a infância na rede pública são relatados como em baixa quantidade e qualidade. Mas se pensarmos na rede privada, por exemplo, há uma alta exigência dos professores e ausência de momentos e cursos de formação. A professora nove afirma que “a escola orienta cursos, mas não oferece a educação continuada. Recomenda cursos online, leituras online, essas coisas assim”.

O diálogo com a professora confirma haver incentivo a um estudo contínuo, porém não custeiam e não ofertam de forma frequente. Portanto, a barbárie encontra-se também no momento em que percebemos que, embora precária, os docentes que trabalham na rede pública possuem melhor formação continuada do que os da rede privada.

Algumas formações, principalmente na pandemia, ocorreram de forma *on-line* e segundo o depoimento das professoras, essa prática se tornou recorrente e de alguma forma ainda acontecem. Sobre as formações ofertadas em formato virtual, a professora afirma:

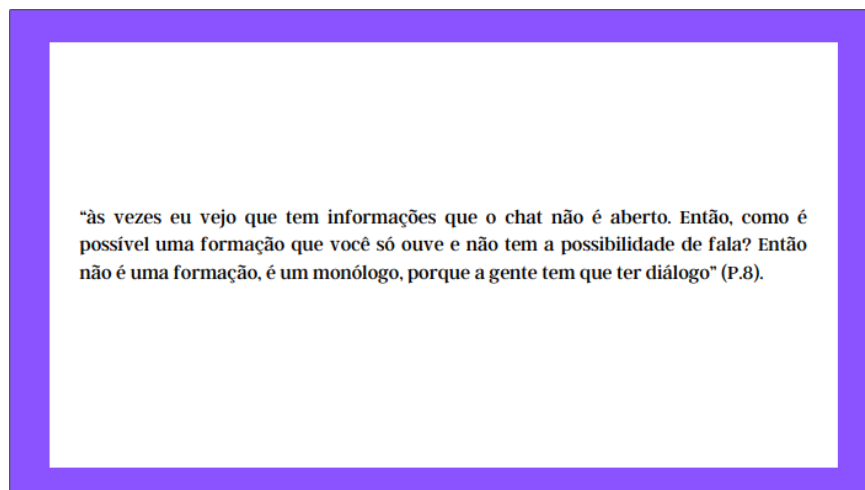


Figura 11 - Relato 1 da P.8.
Fonte: Elaborada pela autora.

A educação para Adorno deve visar a emancipação, que reconheça e compreenda os direitos dos sujeitos para poderem identificar e denunciar as condições opressoras da sociedade. Privar os sujeitos de diálogo também é uma barbárie. Questiona-se: Não estaríamos assim reproduzindo essa doutrina de que um fala e os demais escutam e decodificam o conhecimento? Como respeitar a subjetividade dos sujeitos que estão ali ouvindo, sem conhecê-los e sem ofertar espaços para que se posicionem?

A subjetividade não se encontra reconhecida nestes espaços, ficando suprida ao domínio técnico. No lugar da emancipação e do reconhecimento está estampado a reificação que se torna totalizante nesses espaços, embora nem todos percebam os esconderijos dessa reificação. Esses espaços reproduzem as racionalidades

dominantes por meio de palestras e de uma fetichização que cega os sujeitos como se fosse uma verdade única, e absoluta para todos.

Observa-se também a reificação por meio do esquecimento de práticas que respeitem a subjetividade dos sujeitos. A barbarização não ocorre somente nas mantenedoras, mas, de certa forma, vem também de quem deveria apoiar os professores.

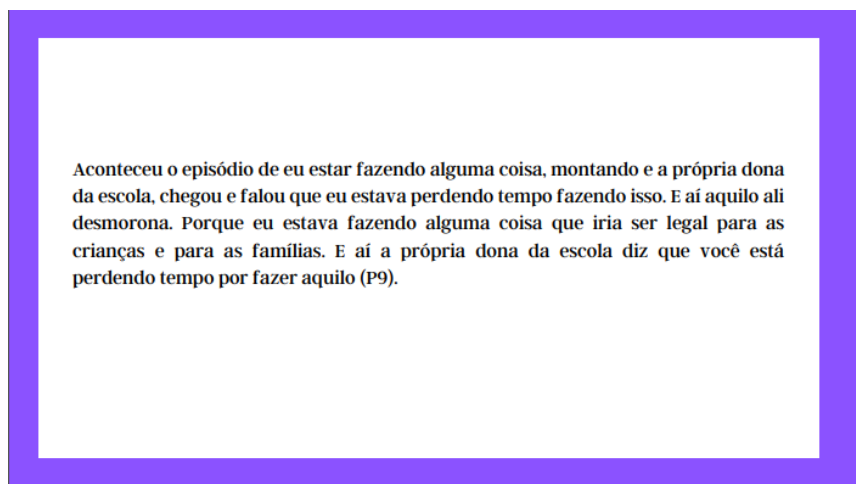


Figura 12 - Relato 1 da P.9.
Fonte: Elaborada pela autora.

Percebemos a reificação neste comentário, ou seja, ausência de reconhecimento em que Honneth mostra a partir dos desafios da contemporaneidade. Desafios que Honneth enfatiza serem encontrados no não reconhecimento dos sujeitos, ou seja, no momento em que são desrespeitados. Honneth entende o desrespeito como um empecilho que dificulta a autorrealização dos sujeitos no âmbito social e também pessoal.

A ausência de reconhecimento também está no discurso da professora sete, que afirma ter enviado um artigo para o Comitê Internacional e não recebeu nenhum auxílio financeiro e apoio em relação a Smeed.

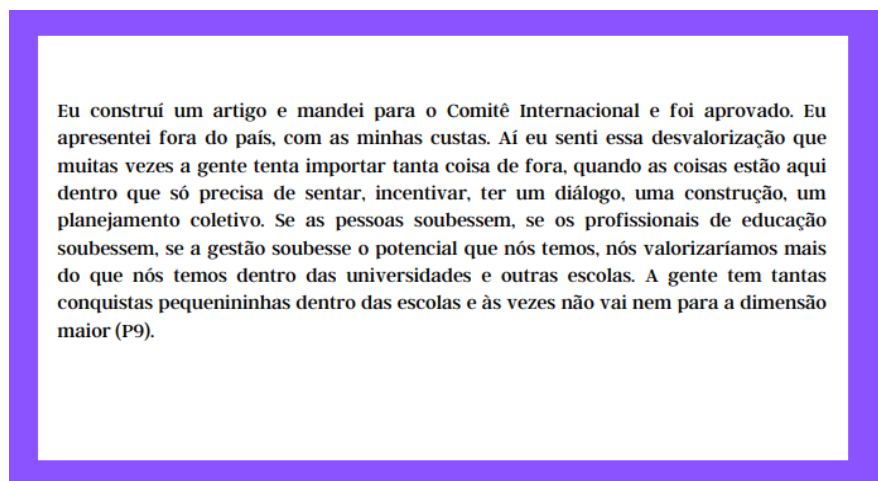


Figura 13 - Relato 2 da P.9.
Fonte: Elaborada pela autora.

A professora se sentiu desrespeitada por não receber, além de custo financeiro, um reconhecimento por seu esforço. Honneth contribui com esse pensamento ao afirmar que:

[...] os sujeitos humanos não podem reagir de modo emocionalmente neutro às ofensas sociais, representadas pelos maus-tratos físicos, pela privação de direitos e pela degradação, os padrões normativos do reconhecimento recíproco têm certa possibilidade de realização no interior do mundo da vida social em geral; pois toda reação emocional negativa que vai de par com a experiência de um desrespeito de pretensões de reconhecimento contém novamente em si a possibilidade de que a injustiça infligida ao sujeito se lhe revele em termos cognitivos e se torne o motivo da resistência política. (HONNETH, 2003, p. 224).

Para Honneth, os sujeitos não podem ser emocionalmente neutros diante das ofensas e da falta de reconhecimento da sociedade, pois as emoções negativas de desrespeito mostram-se como injustiças frequentes na barbarização social.

Outro exemplo de desrespeito com os docentes e de barbarização social encontra-se na forma como os docentes são vistos diante da sociedade e das mantenedoras. A docência, principalmente com quem atua na infância, é frequentemente permeada por estereótipos, dentre eles, como os professores são vistos perante a sociedade e pelas próprias mantenedoras.

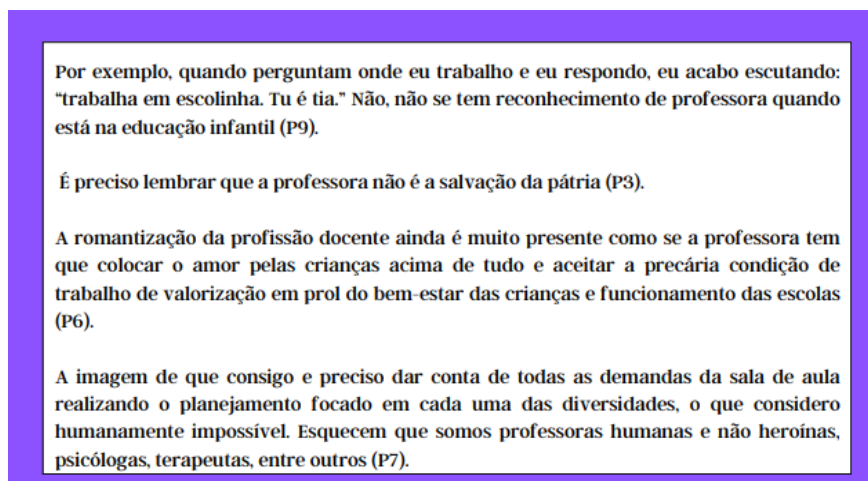


Figura 14 - Relato 3 da P.9, 2 da P.3, 1 da P.6 e 1 P.7.
Fonte: Elaborada pela autora.

Nesses discursos, há vestígios das imagens estereotipadas de como esses docentes são percebidos pela sociedade e também pelas mantenedoras. Percebe-se a luta de por reconhecimento e o desejo de desmistificar essas imagens e discursos que continuam fortemente na atualidade e que contribuem para a reificação docente.

As imagens de docência são construções sociais e culturais. Essas imagens de docência retratadas nos discursos contribuem para uma representação social negativa do professor e do trabalho desenvolvido com as crianças, persistindo na moral do comportamento feminino em relação à profissão.

Dessa forma, há uma série de tabus que percorrem a profissão docente, discursos com imagens de docência vagas e superficiais construídas de forma social e cultural. Essas imagens são, na maioria das vezes, influenciadas pelo contexto e pelo momento histórico em que foram elaboradas.

6.6 Alienação

O conceito de alienação em Adorno está mais relacionado à indústria cultural, mas pode-se fazer uma relação com a docência e as formas como a profissão se torna lembrança/opacidade conforme as disputas de poder e análises do mundo capitalista. A alienação é um processo de dominação que designa da barbárie hipnotizando os sujeitos em relação ao trabalho. A alienação no trabalho já era algo

discutido por Marx. O pensador afirmava que o processo de alienação é quando o indivíduo já não percebe o quanto está envolvido no trabalho e das condições em que está submetido. Os indivíduos quando alienados se tornam dependentes e suscetíveis a manipulações, fazendo-os pensarem e agirem por si próprios sem perceberem o papel que desempenham.

A alienação encontra-se quando o consumo, o lazer e a cultura são impostas pelo trabalho, sem que muitas vezes percebamos. A alienação causa nos sujeitos, uma visão distorcida da realidade e as coisas são entendidas como necessárias, o que resulta, muitas vezes, no adoecimento docente devido as exigências constantes do trabalho.

Nessa perspectiva, o adoecimento docente e as diversas preocupações em relação à profissão é o que cerca o cenário da educação. Alguns fatores contribuem para o adoecimento docente como a precarização do trabalho docente e a alienação a qual estão submetidos em suas práticas formativas.

[...] com a divisão do trabalho, com a fragmentação do processo de trabalho, ocorre o estranhamento deste trabalho e o docente não se vê mais como partícipe do processo de humanização do aluno. Ele mesmo, nestas condições em que desenvolve sua atividade pedagógica, tem poucas condições para se humanizar – no sentido de se apropriar das elaborações mais desenvolvidas criadas pelos homens. (FACCI et al., 2017, p. 132).

Há uma influência pragmática do neoliberalismo, impondo nas formações continuadas dos professores uma prática técnica relacionada ao mercado de trabalho, que exige dos sujeitos atender as demandas do capital. Em meio a essa realidade desigual e de exigência, a escuta sensível e o diálogo com os professores são excluídos, tornando-se fatores que contribuem com o adoecimento e o mal-estar docente.

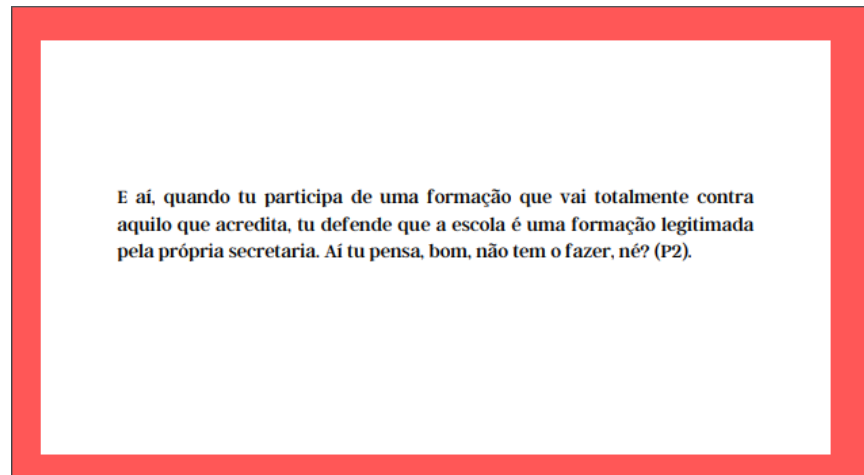


Figura 15 - Relato 2 da P.2.
Fonte: Elaborada pela autora.

Percebemos a alienação a partir do momento que os sujeitos sentem o compromisso de participar das formações, mesmo não concordando com o objetivo proposto e a forma em que são planejadas. Conforme os relatos, é notável que os sujeitos investem em cursos de formações pagos a fim de suprirem seus objetivos conforme a necessidade.

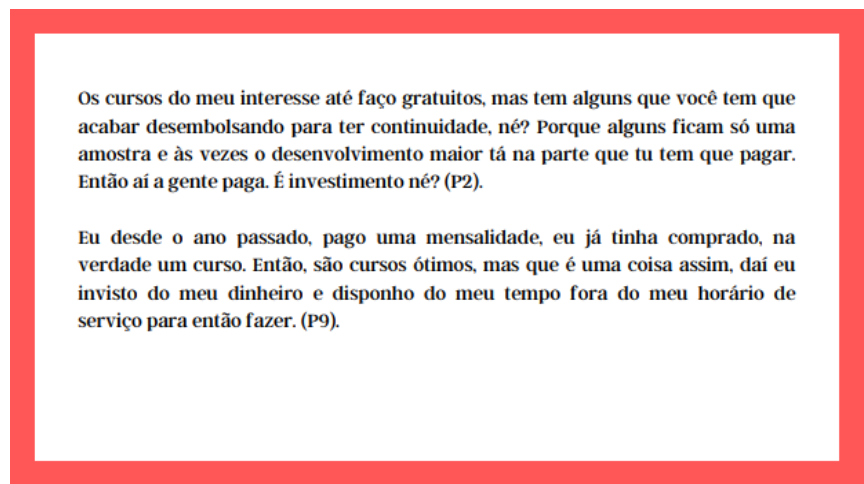


Figura 16 - Relato 3 da P.2 e relato 4 da P.9.
Fonte: Elaborada pela autora.

As formações precisam ser pensadas de forma que proporcione uma prática significativa, visto que, atualmente, são vazias e se transformam em uma farsa de que aqueles saberes são realmente o que precisam para obter resultados melhores e mais reconhecidos.

Dentre alguns problemas, estão, segundo Saviani (2009, p.148-149), os chamados de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” e “modelo pedagógico-didático”. No primeiro, “a formação se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (SAVIANI, 2009, p. 148). No segundo, algo que se contrapõe ao que foi citado anteriormente, “a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p. 149).

No âmbito da educação, as formações continuadas precisam apresentar possibilidades de enfrentamento ao adoecimento dos professores para que não se ancorem nesse mar de reificações. O adoecimento docente é também uma questão presente nos discursos de formação em que os professores sente-se esgotados devido às exigências do mercado de trabalho e os cursos de formação colaboram muitas vezes nessa questão:

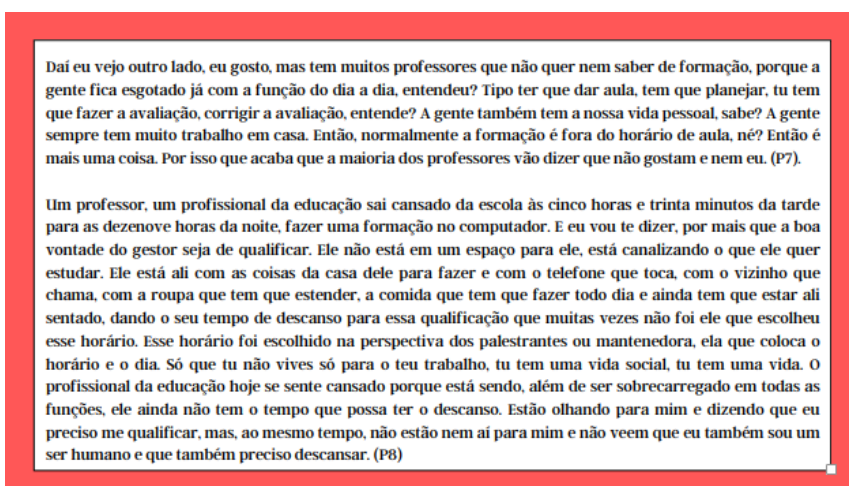
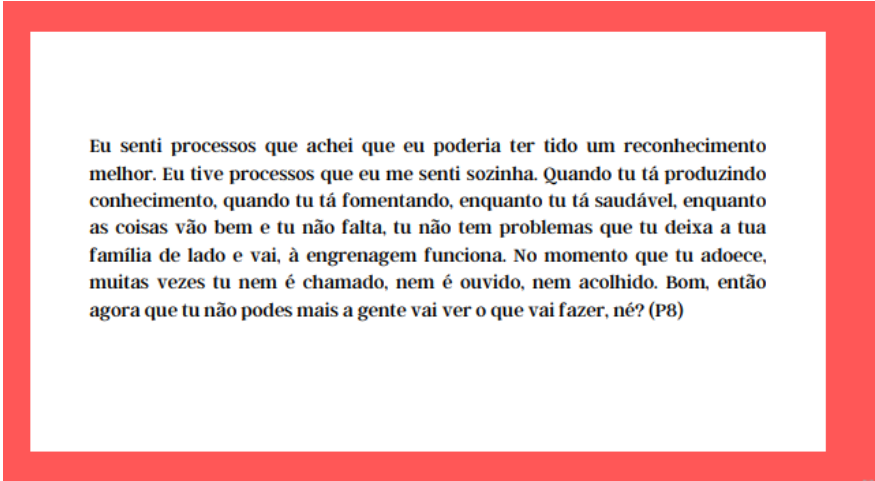


Figura 17 - Relato 2 da P.7. e relato 2 da P.8.
Fonte: Elaborada pela autora.

Como pode-se ver nos comentários, as formações muitas vezes ocorrem fora do horário de serviço do professor. A intensificação do trabalho docente, exige que o mesmo adapte sua casa para receber as formações. Porém, essas demandas e exigências são válidas ao profissional somente enquanto pode, em questões de saúde, responder ativamente ao processo. Observem atentamente o relato a seguir:



Eu senti processos que achei que eu poderia ter tido um reconhecimento melhor. Eu tive processos que eu me senti sozinha. Quando tu tá produzindo conhecimento, quando tu tá fomentando, enquanto tu tá saudável, enquanto as coisas vão bem e tu não falta, tu não tem problemas que tu deixa a tua família de lado e vai, à engrenagem funciona. No momento que tu adocece, muitas vezes tu nem é chamado, nem é ouvido, nem acolhido. Bom, então agora que tu não podes mais a gente vai ver o que vai fazer, né? (P8)

Figura 18 - Relato 3 da P.8.
Fonte: Elaborada pela autora.

A professora acima relacionada, relatou à pesquisadora que foi afastada da Educação Infantil devido a um grau de surdez ocasionado durante a pandemia por consequência da covid-19. A professora relatou que foi tratada como se ela já não tivesse mais função para a escola, pois foi retirada da sua atual função para atender a central de matrículas, sem que ao menos pudessem ouvir a opinião dela.

A ausência de reconhecimento e de escuta por parte das mantenedoras veem os professores como objetos de dominação sem que seus desejos e opiniões possam ter espaços necessários. Percebe-se no exemplo da professora o afastamento do cargo, em que a mesma alegou situações de desrespeito e de barbárie. Uma situação de caráter manipulador por parte das mantenedoras, em que os sujeitos podem até notar a violência e o desrespeitos mas estão alienados a esse processo aceitando as imposições sem que possam opinar. Porém, com esse tipo de perspectiva, continuaremos a ter barbáries na educação, pois sempre haverá o dominador e os muitos dominados.

Habermas afirma que o mundo contemporâneo continua enraizado de forma instrumental, ocorrendo em uma reificação na humanização da educação. Dessa forma,

“A pedagogia contemporânea vê os seres humanos que educa como produtos configurados segundo as expectativas do mercado de trabalho. [...]. Conceitos como mercado, adaptação, performance, produto, se antepõem ao verdadeiro processo de formação do sujeito” (GOERGEN, 2009, p. 18).

Na educação contemporânea, um dos grandes desafios são as exigências do mercado de trabalho e das mantenedoras. Todavia, é válido ressaltar que “a educação deveria significar sempre uma crítica à reificação” (DALBOSCO, 2011, p. 48). No entanto, as formações continuadas esquecem da necessidade de uma experiência intersubjetiva, pois enquanto houver carência de diálogo, escuta e reflexão continuarão a mergulhar em fontes de reificação.

Neste cenário da educação, Adorno não refuta as reformas pedagógicas da educação, mas nos mostra que não devemos vê-las como uma solução para os problemas das crises educacionais, mas questioná-las sobre seu significado e importância. Pois, as crises educacionais não estão somente na educação, mas também relacionada aos fatores sociais.

A pseudoformação é desencadeada do trabalho, em que o sujeito se volta a atender as demandas do sistema. Dessa forma, as formações continuadas emergem dessas pseudoformações que contribuem a retificar os padrões estabelecidos pelas mantenedoras e que perpetuam a alienação, impossibilitando autonomia e reflexão nas formações, pois “do trabalho alienado, assim, resultam o conformismo e a impotência do trabalhador” (CROCHÍK, 2003, p. 71).

Percebe-se que o profissional da educação encontra-se mergulhado em questões técnicas e de burocratização a partir de desrespeitos em relação às questões humanas. Godotti (1995, p.142) destaca que “o profissional do ensino não é um técnico, um especialista, é antes de mais nada um profissional humano, do social, do político”. Os professores precisam de uma atuação de formação que forneça plena humanização dos sujeitos.

Adorno aponta que é preciso ir além da adaptação. Ao discutir e refletir sobre como a educação poderia contribuir para eliminar a pseudoformação, Adorno enfatiza que estamos em um cenário de enquadramento, integração e principalmente de adaptação. Dessa forma podemos dizer que a professora foi vítima dessa adaptação reificada, que desrespeita a subjetividade dos sujeitos.

6.7 Expectativas de reconhecimento

Defende-se uma formação com reflexões críticas a cerca de propiciar um pensamento mais independente. O que se espera da educação nesse pensamento de Adorno é uma formação reflexiva e emancipatória. Os professores precisam desse espaço de diálogo para expressar suas expectativas em relação às formações. Vejamos algumas expectativas das participantes:

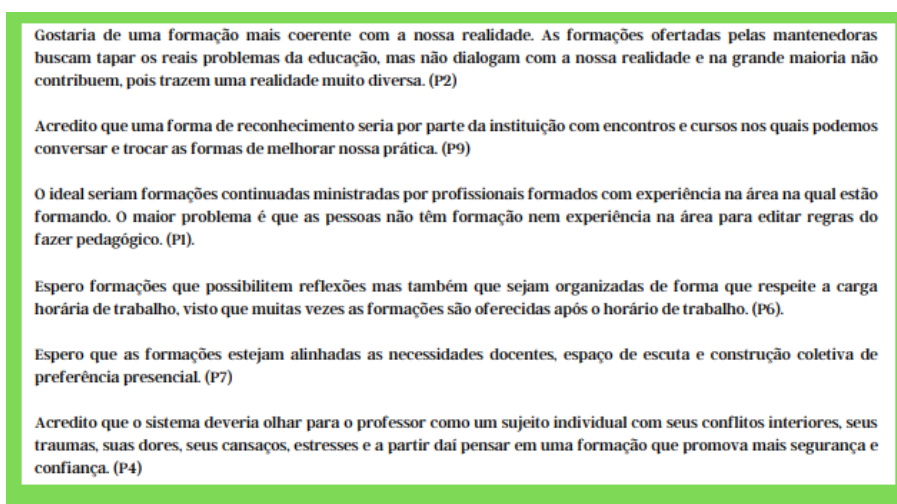


Figura 19 – Expectativas de reconhecimento P.2, P.9, P.1,P.7 e P.4.
Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se a partir dos discursos a constante luta por reconhecimento por melhores condições de trabalho, do próprio reconhecimento profissional, na ausência de acolhimento do sujeito e no constante caráter instrumental em que o processo das formações continuadas preocupam-se mais com os resultados do que com a subjetividade dos sujeitos.

Sendo assim, perpassam de formações do agir comunicativo para o agir instrumental. Nota-se nos discursos que essa é uma racionalidade que está perpetuada no contexto da educação e que é fruto das exigências do mercado de trabalho e das mantenedoras. Honneth afirma:

alguém que reifica pessoas não atenta apenas contra uma norma, mas comete um erro mais fundamental, porque atenta contra as condições

elementares que estão na própria base de nosso discurso sobre a moral” (2008, p. 72).

Dessa forma, a educação precisa possibilitar momento de liberdade, promovendo mais reflexões críticas e de emancipação dos sujeitos. As formações continuadas de professores devem ser uma ferramenta de acesso à humanização, possibilitando momentos de luta contra a massificação, a barbárie e a alienação dos docentes.

Essas formações precisam compreender o professor com um ser social. A partir desse ponto, pensar uma forma de ruptura da alienação imposta no trabalho que possibilite aos professores um olhar de possibilidades de enfrentamento do adoecimento psíquico.

A reflexão é um caminho que possibilitaria a emancipação do sujeito e a superação dessa barbarização. Somente a luta contra essas razões de massificação, alienação e barbárie poderiam construir uma educação mais reflexiva e emancipada.

7 Considerações finais

Compreender as trajetórias formativas e os desafios contemporâneos das formações continuadas refere-se não somente aos desnudamento das dimensões reificantes, mas também na forma de indicar e transcender ações de não reconhecimento dos docentes. Dessa forma, apresenta-se uma produção teórica aliada com as narrativas docentes possibilitando uma reflexão mais crítica sobre o entorno reificante da docência e das trajetórias de formação continuada em prol de uma formação mais compreensiva e comunicativa.

Lembra-se aqui que o objetivo principal desta pesquisa é compreender e analisar os indicadores de presença e ausência do reconhecimento docente de professores da infância, percebendo as lutas por reconhecimento e como as imagens de docência repercutem nos espaços de formação continuada. A pesquisa orienta-se pela seguinte problemática: Quais imagens de reconhecimento docente são repercutidas na formação continuada de professores da infância? Dessa forma, buscou-se na hermenêutica reconstrutiva subsídios para compreender as imagens de docência que repercurtem nesses espaços a fim de perceber marcas da ausência de reconhecimento e o desrespeito com as subjetividades docentes.

Primeiramente, foi desenvolvida uma breve reflexão sobre a minha trajetória pessoal e a relação com a pesquisa, pois considero necessário reconhecer a si mesmo antes de compreender o outro. A reflexão possibilitou uma rememoração das experiências vivenciadas nas relações pessoais e sociais.

Desenvolveu-se também uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES como forma de ampliar os conhecimentos científicos sobre formação continuada. Essa pesquisa contribuiu na ampliação de conhecimentos através de uma investigação sobre como o reconhecimento é compreendido nestes trabalhos e nos resultados obtidos.

As experiências de reconhecimento oferecem condições para o desenvolvimento da autorrealização e estabelece as relações de reconhecimento com o outro. Quando o docente não possui experiências bem-sucedidas em suas trajetórias, talvez possa ter uma relação com as crianças como se fossem objetos de dominação e passe a desenvolver com frequência práticas de controle e violência. Dessa forma, o reconhecimento é a base da autoestima. Quando o reconhecimento

é negado ou não ocorre, o docente sente-se ameaçado ocorrendo a perda dessa autoestima e a ausência da autorrealização.

Através das leituras e das vertentes bibliográficas, percebeu-se que há empecilhos para o reconhecimento docente. As formações técnicas, a falta de espaços de fala e de escuta, a privação dos direitos e de recursos são alguns exemplos. As formações continuadas ofertadas nessa perspectiva constituem os professores como peças de engrenagens em que os docentes são postos a um leque de competências como uma forma de treinamento para a amplitude dos índices da educação. Porém, ao se preocuparem tanto com os índices quantitativos e qualitativos, as relações de subjetividade e reconhecimento do outro são deixadas em segundo plano e as marcas dessa ausência no processo formativo produzem e alimentam situações reificantes.

A ausência do reconhecimento se manifesta também nas condições salariais, na supervalorização dos livros didáticos, na privação de espaços de fala e escuta, na falta de recursos para o desenvolvimento de suas práticas e ações planejadas. Para Honneth, as relações violentas que sustentam o esquecimento do reconhecimento, levam o sujeito a ver o outro como objeto. Desse modo, a formação continuada não deve ocorrer de forma mecânica, ou seja, através de métodos e técnicas visando somente resultados lucrativos, mas, sim, por meio de vivências de afeto, respeito e estima, capazes de produzir a autorreflexão e a reelaboração das imagens de docência que subsidiam a atuação.

Analizou-se hermeneuticamente e de forma qualitativa cursos de formação que ocorreram de forma online durante a pandemia a fim de identificar a reificação e as expectativas de reconhecimento nos cursos de formação continuada para professores da infância. Dessa forma, entrevistou-se professores que participaram dos cursos propostos pelo LabForma a fim de perceber os indicativos de presença e ausência de reconhecimento docente nas imagens que os professores repercutem quando dialogam com os discursos formativos e sociais em que participam.

Percebeu-se pela perspectiva dos pensadores analisados e nas entrevistas que os professores de infância são pouco reconhecidos e valorizados nos espaços de formação. Percebe-se que os professores não são ouvidos em suas necessidades e que ainda são comparados a imagens estereotipadas e empobrecidas relacionadas a docência. Essas imagens de docência retratadas nos

discursos reificados da sociedade e das mantenedoras contribuem para uma representação social negativa do professor e do real sentido na docência.

A luta por reconhecimento de professores da infância envolve a defesa da criança, etapa fundamental para a constituição dos sujeitos. Todavia, é notável que na sociedade adultocêntrica há pouca preocupação com a infância. O reconhecimento torna-se distorcido em relação ao que deve ser, ou seja, em relação ao fortalecimento das trajetórias de reconhecimento individuais e coletivas. O trabalho com as datas comemorativas, as formas de homenagem como tentativa de reconhecer o outro são, na verdade, relacionadas com a perspectiva instrumental. Tais estratégias formativas utilizam-se da ilusão da premiação para fortalecer as marcas de esquecimento de reconhecimento, pois não reverberam virtudes importantes para estabelecer relações com o outro: amorosidade, respeito e honra.

Ademais, este esquecimento de reconhecimento dos professores da infância repercute na relação com as crianças. Percebe-se que a infância precisa de um olhar atento dos docentes e das políticas públicas em que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos potentes e para isso precisam de espaços para brincar, socializar e serem ouvidas. A escola, nesse sentido, possui grande relevância proporcionando espaços de acolhimento sensível e respeitoso.

Aproximando essa reflexão da formação continuada de professores, considera-se necessário assegurar aos professores condições de acesso a sua subjetividade, ou seja, suas historicidades e experiências constitutivas. Essa é uma possibilidade reconstrutiva de ressignificar as experiências de infância e talvez, nesse encontro consigo mesmo, a formação carregue a potência de ampliar os níveis de autorrealização. Honneth compreende a importância desse processo ao afirmar:

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).

Dessa forma, a formação continuada deve contemplar as relações humanas, oferecendo condições de acesso a crenças e pressupostos estabelecidos nas relações

entre os sujeitos com a cultura. O reconhecimento de si e do outro oferece aos professores condições de compreenderem seus sentimentos, desejos, emoções e a forma como o esquecimento do reconhecimento continua sendo reproduzido.

A experiência vivenciada nas formações continuadas é uma forma de garantia do direito de conhecimento contínuo e compartilhado. Nessa lógica, o processo de formação possibilita que os docentes se reconheçam como sujeitos e desenvolvam autoconfiança, autorrespeito e autoestima. Dessa forma, perceber a formação continuada de professores como espaços de diálogo, compreensão, escuta e reconhecimento das trajetórias de vida pessoal e profissional constitui um filtro importante para promover a desbarbarização ou a humanização das práticas formativas.

Como crítica à reificação, a educação assume então um papel normativo que rompe contra todos os atos de violência, barbarização e alienação no qual os sujeitos estão submetidos na docência. Nesse caso, pensando com Honneth, se a reificação é a ausência do reconhecimento, a educação deve buscar romper essa marca com ações humanas reflexivas e críticas.

Ao percebemos que as formações continuadas priorizam os programas de governo e as informações como espécie de treinamento recebidas pelas redes educacionais, notamos a necessidade de mais pesquisas que retratem essa luta por reconhecimento e que auxiliem os docentes a filtrarem suas formações de modo que identifiquem a negação e o autoritarismo presentes nessas margens reificantes da educação, pois é notável a relevância das experiências formativas que reconhecem a pluralidade, que buscam ir além dos mecanismos propostos pelos programas despertando a criatividade, a imaginação, e o reconhecimento dos sujeitos através do diálogo e da escuta atenta e sensível.

As formações continuadas e as ações docentes não podem se reduzir a fins imediatos de aplicações de técnicas, mas contribuir para que o trabalho matenha em exercício o desenvolvimento da eticidade. A esfera política da educação não pode se preocupar apenas com a elevação dos índices de resultados, mas acima de tudo, necessita de formações de professores com compreensão crítica e intersubjetiva da educação.

Portanto, deve-se comunicar a reificação para o afastamento das barbáries nas formações continuadas como forma de evitar que os docentes limitem suas ações, pois os conflitos, tabus e agressividades docentes trazem a impossibilidade

do diálogo e, em consequência disso, os sujeitos tornam-se objetos das mantenedoras.

Nesse sentido, precisa-se analisar quais discursos turvam cada vez mais as águas da formação docente, escondendo correntes reificantes que levam os sujeitos para as margens da alienação e da barbarização. Analisar também e, principalmente, filtrar o que os nossos olhos estão vendo - os modos de agir dessas águas - para superar discursos inacabados e/ou precários, que não fortalecem o reconhecimento dos sujeitos.

Para que os professores possam se expressar com mais liberdade nas suas capacidades individuais, é preciso que seja reconhecida sua história, suas necessidades e contribuições. As formações continuadas devem oferecer espaços de formação docente que (re)pense os desafios e possibilidades de emancipação através do diálogo, compreensão, escuta e reconhecimento das trajetórias formativas. Formações orientadas por princípios humanos, voltadas para a reflexão crítica e que respeitem a subjetividade dos sujeitos.

Referências bibliográficas

AÇÃO Pedagogias Participativas em, 2021/2022. Disponível em: <https://e-projeto.ufpel.edu.br/course/view.php?id=193>

ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**: 70-82, Vozes, Petrópolis, 1995.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres** (8.^a ed). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

BANDEIRA, B.S; OLIVEIRA, A.R. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012

BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**. São Paulo: Autêntica, 2015.

CAMPELLO, F. **Axel Honneth e a virada efetiva na teoria crítica**, 2017. Documento eletrônico. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectur>. Acesso em: 25 ago. de 2022.

CHARLOT, B. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, L. L. B. (Org.); **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CROCHÍK, J. L. Notas sobre trabalho e sacrifício. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 61-73, mar. 2003.

DALBOSCO, C. A. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados**. Campinas: Autores Associados, 2010

DALBOSCO, C. A. 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: 25 de ago. 2022.

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

DEVECHI, C. P. V; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 148-201, jan./abr. 2010. Documento eletrônico. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

FACCI, M. G. D. et al. Uso de medicamentos ou medicalização dos professores? Uma discussão sobre as relações de trabalho e adoecimento. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. (orgs.). **Precarização do Trabalho, Adoecimento e Sofrimento do Professor**. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 101-112.

FAGUNDES, A. L. de O. **A onipresença das competências na formação docente**: um estudo no horizonte da reificação e do reconhecimento. Santa Maria, 2013. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Linha de pesquisa I – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, Universidade Federal de Santa Maria. Documento eletrônico. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7050>. Acesso em: 23 out. 2023.

FONTANA, M. V. L. **Complexidade e reconhecimento**: as dinâmicas do afeto e do conflito na EAD. Santa Maria, 2015. 283 p. Tese (Doutorado em Educação) – Linha de pesquisa I – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, Universidade Federal de Santa Maria. Documento eletrônico. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3496>. Acesso em: 23 out. 2023.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, H. A. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. Trad. Dagmar Zibas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOERGEN, P. L. Prefácio. In: FLICKINGER, H. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 9-22.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo** (Ed. Orig. 1983). Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **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.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Tradução Paulo Meneses. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

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

HONNETH, A. Observações sobre a Reificação. **Civitas**, v. 8, n. 1, p. 68-79. Porto Alegre: jan./abr. 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/4322>. Acesso em: 27 de agosto de 2022.

HONNETH, A. O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos. **Sociologias**, v. 15, n. 33, p. 56-80, 2013. Documento eletrônico. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/8KhnHhgJWbTRBYgmvYpMQ3H/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 10 de março de 2023.

HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2006.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. **Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle**. In: Hypolito, A. M.; Vieira, J. S.; Garcia, M. M. A. Trabalho docente: formação e identidades. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed. 4. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019. ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LIMA, P.O. **Livro didático na Educação Infantil**: o que dizem as crianças sobre o alfa e beto? In: 9º Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 9, n. 1, 2016, Sergipe. Anais, 2016.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Álvaro Pina; Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010c.

MEAD, G. H. **Mind, self and society**: from the standpoint a social behaviorism. Chicago: The University of Chicago, 1962.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2004.

NÓVOA, A. **Professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Relação Escola-Sociedade**: Novas Respostas para um velho problema. In: SERBINO et al (Org.). Formação de Professores. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; TIZUKO, M; PINAZZA, M.A. **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

OLIVEIRA, M. R. F; BUENO, S.F. Educação e trabalho docente à luz dos conceitos de semiformação e indústria cultural: implicações na contemporaneidade. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 1, p. 239-248, jan./abr. 2016.

OSTETTO, L. E. Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. **Pro-Posições**, v. 18, n. 3 (54) -set./dez. 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SAITO, H. T. I; DE OLIVEIRA, M. R. F. Trabalho docente na Educação Infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, p. e 39310-39310, 2018.

SALVADORI, M. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais Resenha. **Conjectura: filosofia e educação / UCS**. v. 16. n. 1 (jan./abr. 2011). – Caxias do Sul, RS: Educs, 2011.

SANTOS, B. S. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, W. L; CARNEIRO, M.H.S. Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios. In: **Contexto e Educação**: Ano 21. Julho/dezembro, Ijuí: Editora Unijuí. 2006.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, e2016289, p. 1-24, 2020.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDB**: por uma outra política educacional. Campinas, SP, Autores Associados. 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, A.J. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores**. Formação de educadores: desafios e perspectivas. Tradução . São Paulo: UNESP, 2003.

SILVA, E.T. **Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem**. Em aberto, Brasília, ano 16, n.69, p. 11-14, jan./mar. 1996.

SILVA, A.S. **Educação e experiência estética: desencantamento do conceito educativo**. Santa Catarina: EdiUnesc, 2019.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012

TUCKMAN, B.W. (2000). **Manual de investigação em educação**. 4ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TREVISAN, N.V. **Metodologia da pesquisa** .1. ed. Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2021.

TREVISAN, A.L. **Terapia de atlas: filosofia da educação no contemporâneo**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2020. Documento eletrônico. Disponível em: <<https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/terapia-de-atlas-filosofia-da-educacao-no-contemporaneo/>>. Acesso em: 09 jun. 2023.

YOUTUBE. **II Ciclo de debates: outro tempo, outra escola de educação infantil na pandemia**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pxDc0DxN798&list=PLME4N9Xnig4y5kHtcRTOyl i3DzL6B6Drf>. Acesso em: 20 out. 2023.

ZUIN, A. A. S; PUCCI, B; OLIVEIRA, N.R. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 3ª.Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

Apêndices

Apêndice A – Roteiro de entrevista semiestruturada

Temática: Formação inicial

- 1- O que fez definir a tua profissão?
- 2- Qual era a expectativa pré-curso de graduação?
- 3- A expectativa pré-curso corresponde a prática atual?
- 4- Tua formação foi presencial ou a distância? Nota diferença na qualidade formativa presencial e a distância?

Temática: Expectativas e a realidade sobre a formação continuada

- 5- Realizas alguma formação continuada sem ser as oferecidas pela escola/município/estado?
6. Qual a tua visão quanto às formações ofertadas? As formações propõem reflexões críticas respeitando tua subjetividade enquanto sujeito?
- 7- Em tuas formações percebes mais imposição ou reflexão sobre a qualidade de ensino? E em relação as tuas demandas profissionais, notas práticas reflexivas ou impostas?

Temática: O reconhecimento enquanto formação

8. Sente-se reconhecido na docência? De onde vem o teu maior reconhecimento?
9. Onde notas a maior ausência desse reconhecimento?
10. Qual seria a melhor forma de reconhecimento que poderias receber?

Temática: escrita crítica-reflexiva sobre a formação continuada e ausência de reconhecimento

A ausência de reconhecimento docente se dá de diversas formas, dentre elas, a falta de apoio e compreensão, carga de trabalho exaustiva, mal estar docente,

excesso de tarefas extra curriculares, entre outros. A charge mostra diversos fatores que contribuem para a ausência de reconhecimento docente.



Figura 20 - Ausência de reconhecimento docente.
Fonte: Internet⁸

Analisando a charge, escreva em forma de texto:

1. Sabemos que as mantenedoras e o governo possuem fortes instrumentos para impactar sobre o reconhecimento docente. O que esperas da formação ofertada pelo sistema?
2. Muitas imagens estereotipadas permanecem nos diversos discursos relacionados a docência. Quais imagens relacionadas a formação docente ainda reverberam nos discursos atuais e são ouvidas por ti enquanto professora de infância?

⁸ Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/43ce2d1e-7e30-471f-ab88-1ba2ec134c99/CI%C3%A1udia%20Santos%20Duarte.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2023.

Anexos

Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “TRAJETÓRIAS DE RECONHECIMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA INFÂNCIA”. Meu nome é LARISSA SOARES PRIEBE, sou mestrande pesquisadora responsável por essa pesquisa. A pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha 4) da Universidade Federal de Pelotas, sob orientação da Profa. Dra. Maiane Liana Hatschbach Ourique. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra, pertence à pesquisadora responsável. Se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora e orientadora responsável, via e-mail (larissasoarespriebe@gmail.com).

1. INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA:

OBJETIVO DO ESTUDO:

O objetivo principal dessa pesquisa é compreender e analisar os indicadores de presença e ausência do reconhecimento docente de professores da infância, percebendo as lutas por reconhecimento e como as imagens de docência repercutem nos espaços de formação continuada.

PROBLEMÁTICA:

Quais imagens de reconhecimento docente são repercutidas na formação continuada de professores?

PROCEDIMENTO DO ESTUDO:

Se aceitar integrar a este estudo, você participará de uma entrevista semiestruturada e lhe será solicitada uma escrita acerca do tema reconhecimento docente. Estes depoimentos serão parte dos dados analisados na pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO:

Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. As gravações serão ouvidas, transcritas pela pesquisadora e os depoimentos sejam codificados, de modo que sua autoria seja preservada. As gravações serão de uso exclusivo e único para a pesquisa como instrumento de coleta de dados.

BENEFÍCIOS:

O estudo trará benefícios diretos e indiretos aos participantes, relacionados à reflexão e troca de experiências, assim como ao aumento de conhecimento sobre a temática pesquisada, o que pode melhorar as relações dos professores em seu contexto de atuação e na sociedade em geral.

CONFIDENCIALIDADE:

Todos os depoimentos serão codificados, de modo que a identidade do participante não seja conhecida com a publicação dos resultados do estudo. Qualquer informação que possa quebrar este sigilo será omitida nas publicações da pesquisa.

Ressalta-se novamente que haverá sigilo total a fim de assegurar a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, ou divulgação do nome do participante. Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. No caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Pelotas, de de

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

Telefone para contato
