



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AUTORREIFICAÇÃO DA IMAGEM E
RECONHECIMENTO DOCENTE**

TESE DE DOUTORADO

Ercília Maria de Moura Garcia Luiz

Santa Maria, RS, Brasil.

2015

AUTORREIFICAÇÃO DA IMAGEM E RECONHECIMENTO DOCENTE

Ercília Maria de Moura Garcia Luiz

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de
Doutora em Educação

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Luiz, Ercília Maria de Moura Garcia
Autorreificação da imagem e reconhecimento docente. /
Ercília Maria de Moura Garcia Luiz.-2015.
180 p.; 30cm

Orientador: Amarildo Luiz Trevisan
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2015

1. Docente 2. Discente 3. Reconhecimento 4.
Linguagem. Autorrealização 5. Reconhecimento I. Trevisan,
Amarildo Luiz II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Ercília Maria de Moura Garcia Luiz. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: erciliamou@yahoo.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

**AUTORREIFICAÇÃO DA IMAGEM E
RECONHECIMENTO DOCENTE**

elaborada por
Ercília Maria de Moura Garcia Luiz

como requisito para obtenção do grau de
Doutora em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Valdo Hermes de Lima Barcelos, Dr. (UFSM)

Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra. (UFSM)

Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)

Suzete Necchi Benites, Dra. (UNIFRA)

Maiane Liana Hatschbach Ourique, Dra. (UFP)

Teófilo Otoni Vasconcelos Torronteguy, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 24 de março de 2015.

AGRADECIMENTO

A Deus, por mais uma etapa de minha vida;

ao orientador Prof. Dr. Amarildo, por reconhecer minha pesquisa;

aos professores da banca examinadora Profa. Dra. Cátia Piccolo Viero Revechü, Profa. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio, Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha, Profa. Dra. Maiane Liana Hatschbach Ourique, Valdo Hermes de Lima Barcelos e. Teófilo Otoni Vasconcelos Torronteguy, que apostaram na ideia do projeto e lançaram importantes pistas para sua ampliação;

aos meus pais, Milton e Aida, pela memória, pelo *amor* e apoio incondicionais;

ao carinho de minha filha Lorena, a quem dedico esta tese;

ao grupo de pesquisa *GPFORMA*, pelas experiências formativas compartilhadas; pela amizade construída para além dos contextos acadêmicos;

aos sujeitos coautores da pesquisa, pelas trocas interativas, indispensáveis à escrita da tese;

aos irmãos e demais familiares, pela amizade em comum;

à coordenação do curso, pela orientação nos trâmites disciplinares e curriculares;

à CLEC e MOBREC, pela amizade construída;

às Escolas e Alunos, que permitem minha trajetória educativa.

Resta manifestar meus sinceros agradecimentos e minha grande admiração aos inúmeros amigos pela escuta e incentivos. Em especial, a Rosane Santos, Neura Tedesco, Juan Valdez, Eliane Weiler, Valmir da Silva e Carlos Vargas.



Peter Paul Rubens (1611)¹



Heinrich Fueger (1817)²

Às vezes as próprias palavras se libertam e ganham uma existência própria
(ADORNO, 1998, p. 242).

¹ Prometheus acorrentado com a águia (Disponível em: <umcopodelogos.wordpress.com>)

² Prometheus carregando o fogo (Disponível em: brings fire to mankind.jpg).

RESUMO

Projeto de Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

AUTORREIFICAÇÃO DA IMAGEM E RECONHECIMENTO DOCENTE

Autor: Ercília Maria de Moura Garcia Luiz

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 24 de março de 2014.

A presente tese com o título *Autorreificação da Imagem e Reconhecimento Docente* é desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Nesse sentido, tem como objetivo geral investigar o percurso teórico entre o quesito da autorreificação da imagem docente e a possibilidade de transcendência, para então discutir o reconhecimento na intersubjetividade docente-discente. Para atingir esse objetivo, optou-se pelo giro do reconhecimento na perspectiva de Axel Honneth (2003), herdeiro das reflexões críticas da Escola de Frankfurt, o qual estabelece uma posição singular em relação ao problema da reificação. Nessa pesquisa, o desenho metodológico privilegia a abordagem qualitativa, de cunho hermenêutico, que envolve a escuta de sujeitos implicados, tendo como referência a compreensão de Gadamer (1998). A teoria crítica de Adorno e Habermas é utilizada como parâmetro para auxiliar na hermenêutica do mito de Prometeu e de narrativas docentes. A partir desses dados emergentes, situa-se a questão problemática: até que ponto o giro do reconhecimento da teoria crítica, principalmente nos propósitos do reconhecimento do outro e da linguagem, pode contribuir para a superação da autorreificação da imagem docente nos dias contemporâneos? Na perspectiva do pensamento pós-metafísico, o aprendizado, na interlocução docente/discente, necessita não só do entendimento cognitivo, pois esse muitas vezes é frustrado, mas especialmente da desbarbarização da imagem docente, tendo em vista o reconhecimento recíproco na linguagem. Quando isso não acontece, o docente pode ficar preso à linguagem reificante e à impossibilidade de reconhecimento, esquecido e acorrentado como ocorre no mito de Prometeu. Daí, a necessidade de compreender o deslocamento da autorreificação para o reconhecimento, sendo esse último precedido pela autorrealização, a qual é identificada por Axel Honneth (2003) como a atitude ética. Propõe-se, desse modo, encontrar uma resposta positiva à tese de que o autorreconhecimento da imagem docente ocorre pelo *ethos* linguístico como hábito autorrealizador na intersubjetividade docente-discente.

Palavras-chave: Docente. Discente. Reconhecimento. Linguagem. Autorrealização. Reconhecimento.

ABSTRACT

Doctoral Thesis Project
Post-graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

IMAGE SELF-REIFICATION AND TEACHER RECOGNITION

Author: Ercília Maria de Moura Garcia Luiz

Advisor: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Date and Place of Defense: Santa Maria, March 24th, 2014.

The present thesis titled *Image self-reification and teacher recognition* is developed in the Post-graduation Program in Education (PPGE) of the Federal University of Santa Maria (UFSM), in the Research Field Training, Knowledge and Professional Development. The proposed study has as objective to investigate the theoretical way among the question of self-reification of the teacher image and the possibility of transcendence, to then discuss the recognition in the teacher-student inter-subjectivity. To achieve this goal, we opted for the turning of recognition from the perspective of Axel Honneth (2003), heir to critical reflections of the Frankfurt School, establishing a unique position in relation to the problem of reification. In this research, the study design focuses on qualitative approach, hermeneutical way, that involves the heard from implicated individuals, with reference to the comprehension of Gadamar (1998). The critical theory of Adorno and Habermas is used as a parameter to support in the hermeneutics of the Prometheus myth and the teachers narratives. From the emerging data, it places the problematic question: to what extent the turning of recognition of critical theory, especially in the purposes of recognizing the other and language, can help in overcoming the teacher image self-reification in contemporary days? From the perspective of post-metaphysical thinking, the learning, in the teaching/student dialogue, needs not only the cognitive understanding, as this is often frustrated, but especially the desbarbarization of the teacher image, considering the mutual recognition in language. When this happens, the teacher can get stuck to the reifying language and to the impossibility recognition, forgotten and chained as in the myth of Prometheus. As a result, the need to understand the displacement of the self-reification to the recognition, that is preceded by self-realization, which is identified by Axel Honneth (2003) as the ethical attitude. It is proposed, therefore, to find a positive response to the hypothesis that self-recognition of the teacher image occurs by the linguistic *ethos* as self-maker habit in teacher-student inter-subjectivity.

Keywords: Teacher. Student. Recognition. Language. Self-realization. Recognition.

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Cronograma de atividades	171
Anexo B – Orçamento.....	172
Anexo C – Roteiro de entrevista semiestruturada com professores	173
Anexo D – Questionário sobre a formação e experiências profissionais	174
Anexo E – Autorização Institucional	175
Anexo F – Termo de confidencialidade	176
Anexo G – Termo de consentimento livre e esclarecido	177
Anexo H – Relatório final	180

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
Considerações Metodológicas e Éticas da Pesquisa	23
CAPÍTULO 1 – A REIFICAÇÃO DA IMAGEM DOCENTE EM ADORNO E HABERMAS	33
1.1 Adorno e a reificação da linguagem docente pelos tabus	35
1.2 O sujeito reificado na configuração linguística de Kafka	39
1.3 A presença do mito de Prometeu na barbárie da linguagem contemporânea	45
1.4 O esquecimento da filosofia na força expressiva da linguagem na fala docente	50
1.5 A perspectiva da racionalidade reificante em Habermas	55
1.5.1 O mundo sistêmico e o agir teleológico instrumental frente ao mundo da vida	56
1.5.2 O desafio da linguagem: (des)entendimento eu-outro pelos atos de fala	61
2 NO PROCESSO DA AUTORREIFICAÇÃO EM HONNETH	69
2.1 O esquecimento do outro	70
2.1.1 O reconhecimento denegado e a carência de autorrespeito	73
2.2 A reificação intersubjetiva pela autonomização das práticas de observação: o não outro	76
2.3 A autoimagem do reconhecimento recusado na linguagem cotidiana	80
3 DA FIGURA DA IMAGEM DOCENTE À LUZ DA NARRATIVA MÍTICA DE PROMETEU	83
3.1 A busca prometeica e a barbárie da autorreificação	85
3.1.1 Da hermenêutica do mito à recriação da figura: onde estão as correntes arquetípicas de Prometeu?	88
3.2 A superação da barbárie pela solidariedade do outro	92
3.3 Aprender a viver: Uma sabedoria dos antigos mitos	96
3.4 O professor como narrador e testemunha do seu tempo	99
4 QUEBRANDO AS CORRENTES DA BARBÁRIE PELAS TESSITURAS DO RECONHECIMENTO	107
4.1 A linguagem na teoria do reconhecimento à luz de Honneth	109
4.1.1 O autorreconhecimento: reconhecer-se para reconhecer	113
4.2 A ontogênese do eu reflexivo para o reconhecimento mútuo	115
4.3 A formação da autoimagem prática e as formas identitárias	119
4.4 Os trâmites linguísticos pela racionalidade ético-comunicativa na confluência ético-amorosa	125
4.5 A experiência da autorrealização docente: um entretempo do reconhecimento intersubjetivo	131

5	O AUTORRECONHECIMENTO DOCENTE.....	135
5.1	O Horizonte das condições intersubjetivas da integridade pessoal: uma concepção formal de eticidade e de autorrealização	136
5.1.1	Atitudes Subjetivas para as Relações Simétricas de Solidariedade / eticidade na relação docente-discente.....	139
5.2	A Intersubjetividade Primária e as emoções da amorosidade na escalada ao reconhecimento em Honneth.....	141
5.3	No sentido do gesto vocal docente: o estímulo autorrealizador do outro pelo reconhecimento	145
5.4	O autorreconhecimento docente: <i>ethos</i> linguístico como hábito autorrealizador	147
6	CONSIDERAÇÕES.....	155
	REFERÊNCIAS.....	163
	ANEXOS	171

APRESENTAÇÃO

A temática desenvolvida nesta pesquisa tem como cenário o ambiente formativo, espaço social de relações intersubjetivas, no qual cabe ao docente agir como protagonista. Entretanto, Theodor W. Adorno, considerado um dos principais pensadores do século XX, coloca a questão da reificação da imagem docente que propicia a perpetuação da barbárie pela própria linguagem. Certamente, algo possível de ser equacionado, levando em consideração elementos reflexivos em seus sucessores da Escola de Frankfurt, notadamente, Habermas e Honneth. Mas, esse prognóstico é atual, como evidenciam as narrativas dos sujeitos docentes entrevistados por esta pesquisa no decorrer do seu processo de construção³. A emblemática dessa imagem, para Adorno (1998), ao se realizar de forma irracional, pressupõe a barbárie do nazismo nos campos de Auschwitz.

Dessa forma, o processo humano e civilizatório não acompanha a sociedade no seu desenvolvimento tecnológico, político e econômico, imerso no paradigma sujeito-objeto. E esse, ao continuar se reproduzindo pelo capitalismo, potencializa o pensamento racional instrumental, a reificação da imagem docente e a barbárie da linguagem. Torna-se, assim, um reflexo onipresente dessa realidade sociocultural, interferindo na relação docente-discente.

Na ótica adorniana, hoje, como naquela época, inúmeras pessoas ainda não se encontram preparadas para a autodeterminação, presas às malhas reificantes do sistema. E, ao não se revelarem à altura da liberdade, para esse crítico, “tal como Prometeu” (1998, p. 242) acabam por se identificar com a pedra da reificação, à qual estão amarrados e esquecidos. Ao veicular esse matiz à reificação, o autor remete à conscientização de o risco da barbárie ser expresso na petrificação ou reificação da imagem docente. Haja vista o fato de, em seu Ensaio “Tabus a respeito do Professor,” afirmar que a “*déformation professionnelle* (deformação profissional) torna-se praticamente a definição da própria profissão” (1995, p. 109), o que motiva não somente o esquecimento da filosofia na força expressiva da linguagem docente, mas

³ As entrevistas com os sujeitos da pesquisa foram realizadas em dois momentos: no primeiro, procedeu-se uma entrevista dialógica semiestruturada e gravada. No segundo, aplicou-se um questionário com dez questões que foram respondidas por escrito.

também condiciona a prisão desse sujeito ao paradoxo de imagens reificadas como a do professor verdugo, o tirano da escola, entre outras.

Para Habermas (1987), seu sucessor na Escola de Frankfurt, essa situação se deve à crise das relações intersubjetivas, advindas do agir teleológico instrumental que assola a cultura ocidental contemporânea. E nessa, o processo de reificação ocorre à medida que a expansão sistêmica começa a solapar funções essenciais à reprodução do mundo da vida. Uma colonização que, por sua vez, tecida pelos meios sistêmicos do dinheiro e do poder, passa a deslocar a socialização comunicativa para a fragmentação da consciência, debilita o procedimento crítico e reconstrutivo necessário para a vida em sociedade. No entanto, a validade de normas não deriva de uma razão abstrata e universal, nem depende da subjetividade de cada um, mas do consenso encontrado a partir do grupo. Porém, o risco é o conjunto de indivíduos não conseguir interagir de acordo com os parâmetros da racionalidade do entendimento mútuo. Assim, a intersubjetividade transforma-se nos trâmites patológicos do agir teleológico instrumental. Mais propriamente, em uma incomunicação que traz o desafio do entendimento pela linguagem à ética contemporânea.

Já, Axel Honneth⁴ (2003), considerado um dos principais pensadores contemporâneos, autor proeminente deste estudo, procura resgatar a compreensão dos fundamentos de uma teoria de agir normativo. Por isso, inova o modelo conceitual hegeliano de uma “luta” por “reconhecimento”, buscando configurar um cenário que lhe permita aproximar-se e reconstruir a “gramática moral dos conflitos sociais”. Ações sementes de uma teoria social de reconhecimento pelo amor, direito e solidariedade de acordo com o relacionamento eu-outro. Nessa ênfase, a partir da valorização da segunda pessoa do entendimento e das perspectivas sociológica, psicanalítica e filosófica, esse teórico oferece um protótipo abrangente de validação da realidade social ao ter em pauta a busca da dignidade humana, da integridade

⁴ Axel Honneth é herdeiro das reflexões da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Natural de Esse, Alemanha. foi sob a orientação de Jurgen Habermas (entre 1984 e 1996), no Instituto de Filosofia na Universidade de Frankfurt, que apresentou sua tese de livre docência: Luta por reconhecimento – A gramática moral dos conflitos sociais. Esse livro saiu publicado na Alemanha em 1997 e, no Brasil, em 2003. Atualmente é presidente do Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt, da Universidade Johann Wolfgang Gesthe, de Frankfurt e professor de Filosofia Social na mesma universidade, desde 1996. Seu nome está ligado ao projeto de rejuvenescimento da tradição da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, através de uma filosofia prática de reconhecimento recíproco. Nessa intenção, toma o conflito, a luta social como um acontecimento ético, com vistas ao reconhecimento da realização individual e coletiva.

física, do reconhecimento do valor cultural e dos modos de vida. Essa é uma alternativa à tradição liberal, na qual problemas sociais se transformam em individuais, e vice-versa, proporcionando a autorreificação.

Frente a esse contexto reificante, entendo⁵ a relevância educacional e social da temática *Autorreificação da Imagem e Reconhecimento Docente* pela pertinência de beneficiar a formação do professor, ante a contingência de o mesmo necessitar transcender a reificação de sua própria imagem em prol do reconhecimento. Para tal, esse é um fator proeminente como contributo teórico aos docentes, enquanto formadores, bem como à filosofia da educação.

A justificativa parte da compreensão de que, na perspectiva do pensamento pós-metafísico, a condição de possibilidade de todo e qualquer conhecimento está contida na própria linguagem. Essa compreensão remete à concepção teórica de sociedade vista pela crítica adorniana nas estruturas linguísticas reificantes da imagem docente, que propicia a barbárie da própria linguagem em consequência da autorreificação. Esse paradoxo desvaloriza a imagem social docente em suas relações intersubjetivas com o discente. “Desbarbarizar” se tornou a questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADORNO, 1995c, p. 155) ; à docência cabe o desafio ético de promover o seu reconhecimento⁶ pelo *ethos* linguístico, como hábito autorrealizador, para minimizar essa espécie de *déficit* sociológico.

Nessa tessitura, percebo a pertinência da seguinte questão: “Até que ponto a compreensão do giro do reconhecimento na teoria crítica, principalmente nos propósitos do reconhecimento do outro e da linguagem, pode contribuir para a superação da autorreificação da imagem docente nos dias contemporâneos”? Essa é uma inquirição instigante e prazerosa, na medida em que inquieta e influi em um estudo convergente à tese de que o autorreconhecimento da imagem docente ocorre pelo *ethos* linguístico como hábito autorrealizador na intersubjetividade docente-discente.

Quanto à elucidação dos termos da temática supracitada, destaco que nesta tese será utilizado o conceito de *reconhecimento* no sentido usado por Honneth

⁵ Na apresentação é usada a primeira pessoa do singular por se tratar de uma particularidade pessoal; nos demais momentos do texto, a terceira pessoa do plural.

⁶ De acordo com suas raízes etimológicas latinas, esse vocábulo é formado por *recognoscere*, significa “tomar conhecimento”, trazer à mente de novo, certificar por *re* “outra vez”. Adicionado a *cognoscere* “saber juntos; formado por sua vez por *com* “junto” e *gnoscere*, “saber”. Ver site: com.br/site/palavras/reconhecer. Acesso em 13/11/2014.

(2003), ao aduzir que esse vocábulo (*anerkennung*) é uma atitude prévia de aceitação de determinadas qualidades ou capacidades de outras pessoas e de si próprio, a partir da relação do indivíduo com o outro e consigo mesmo, visto que “o nexo existente entre a experiência de reconhecimento consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal” (HONNETH, 2003, p. 272).

Dessa forma, o sentido primordial desse vocábulo, na língua alemã, ocasiona algo como conhecer junto. Portanto, nesse viés, esse termo expressa, primariamente, o ato de valorização positiva de propriedades e qualidades de um outro. Como, nesse caso, torna-se “uma ação recíproca entre indivíduos” (HONNETH, 2003, p. 46), o termo reconhecimento, nesta pesquisa, busca compreender quando o docente deixa de lado a autorreificação e passa a interagir com sua capacidade de reconhecimento. Desse modo, ele pode então ser protagonista da própria trajetória, atribuindo assim, um novo sentido a sua profissão e não ficando vítima da reificação de sua imagem imposta pelo preconceito da sociedade.

O conceito de *imagem*, proveniente do latim *imago*, entre outras acepções, significa sensação ou percepção, vista por quem a recebe. Nas raízes clássicas, em Grego, corresponde ao termo *eidos*, raiz etimológica do termo *idea* ou *eideia*, cujo conceito é desenvolvido por Platão. Quanto a essa teoria, o idealismo considera a ideia da coisa ou a sua imagem como sendo uma projeção da mente, o que Aristóteles contradiz. Considera, sim, a imagem como sendo uma aquisição dos sentidos, a representação mental de um objeto real, de acordo com sua teoria do realismo. A controvérsia é lançada e chega aos nossos dias, mantendo-se viva em quase todos os domínios epistemológicos. Abbagnano (2003, p. 539) cita que, para Fichte (1974), a ação recíproca é a luta entre o aspecto finito e o aspecto infinito do Eu, ou seja, o aspecto graças ao qual o Eu impõe um limite à sua atividade produtiva e o aspecto graças ao qual o supera e o distancia.

Dessa forma, a oscilação desse limite faz da imagem algo flutuante entre realidade e irrealidade. O signo imagético, por essa visão, produz a realidade, mas nele não há realidade; só após, concebida e compreendida no intelecto, seu produto torna-se real. Nesta pesquisa, a representação que o docente apresenta socialmente e, aos poucos, introjeta em si próprio, vai se convertendo como figuração em sua autoimagem. A imagem ou a palavra implica alguma coisa além de seu significado manifesto e imediato, e tem a ver com o autoconceito e a

significação subjetiva. Assim, o potencial polissêmico da imagem não significa apenas o que ela representa em si mesma, mas também o que ela provoca em termos de linguagem, ou seja, a sensação ou percepção que as palavras emitem.

A *autorreificação* (*Verdinglichung*), quanto à definição do termo, remete primeiramente, ao clássico conceito de reificação atribuído a Luckás que, em “História e Consciência de Classe”, designa o fenômeno ressaltado por Marx de que, na economia capitalista, o trabalho humano torna-se atributo de uma coisa, instrumento. O pensamento de Adorno (1995b) também se refere à conversão de uma relação humana em “coisa”, baseando-se em Luckás, como, aliás, ocorre com os integrantes da Escola de Frankfurt. A manutenção das características principais em ambos os autores, como a relação do mecanismo da troca e a estrutura da mercadoria, permitem usar tanto coisificação como reificação.

Ao alterar-se, por esse viés, a experiência profissional para a consciência coisificada, a *autorreificação* pode tornar-se característica da imagem docente e, pela intersubjetividade, reproduzi-la no discente. Pois, “no começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer, iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas” (ADORNO, 1995b, p. 130). Honneth confirma essa postura, especificando que a *autorreificação* (2003, p. 27) se apresenta quando o sujeito identifica a si mesmo e ao mundo circundante por uma relação objetual de coisa num movimento contínuo, esquecendo, portanto, o reconhecimento.

Nesse momento, considero importante trazer uma síntese de minha trajetória docente, intensificada pela necessidade de compreender a experiência do reconhecimento desse sujeito no contexto socioescolar. Ao (re)visitar as trocas mútuas de aprendizagens que influenciaram e influenciam, significativamente, meu percurso docente, lembro a primeira função no curso fundamental. Egressa do curso Magistério, cursado em Caçapava do Sul, dedicava especial atenção à linguagem de meus primeiros interlocutores. Ora tímida, ora extrovertida. Mas, já transpareciam as matizes de uma racionalidade e um despertar hermenêutico, pois eles desejavam saber as razões de tudo pelo ato de falar. Nem sempre conseguia a interação, mas prevalecia a nitidez de que somos construídos na intersubjetividade.

Assim, a docência me seduz e decido cursar Letras. Continuo como professora de Língua Portuguesa, Inglesa e Literatura no Ensino Médio, e passo a atuar como supervisora. Mais tarde, como coordenadora pedagógica. Nessas

ocasiões, diante dos desentendimentos em sala de aula, observo as preocupações dos colegas em torno de uso de frases, metáforas, ou outras construções linguísticas. Normalmente, quando pensavam a educação dessa fala, articulavam referências sobre eventuais correções gramaticais ou de sintaxe.

Raramente, ocorria a busca de uma compreensão mais elaborada e afetiva para reverter as dificuldades comunicativas. Ou seja: uma arquitetura cuidadosa, um jeito de dizer no arranjo das palavras para identificar um *ethos* na ação linguística. Mas, buscava trazer a voz desse ator social para o *corpus* empírico de seu imaginário sociocultural, em expressão, para apreender sentidos e significados entre inúmeras queixas de desprestígio à profissão e esquecimento do professor pela sociedade. A articulação entre as atividades de pesquisa e de trabalho que desenvolvo junto aos professores e alunos soma-se, atualmente, à Escola João Belém, de Santa Maria, a Escola de Ensino Básico que me acolhe e contribui para minha formação profissional, na medida em que proporciona uma aproximação entre o conhecimento acadêmico e a relação docente-discente. Da mesma forma, condiciona suscitar outras reflexões sobre a linguagem escolar nessa ação intersubjetiva para a formação de professores.

Não se trata pois, de apresentar uma proposta concreta para a formação de professores, mas sim, discutir a possibilidade de construção de um novo horizonte de discussão, em que a autorreificação da imagem docente possa encontrar balizas para pensar o porquê da dificuldade de caminhar em direção ao reconhecimento. Penso ser pertinente expor, aqui, uma pergunta discente (mesmo este não fazendo parte do público-alvo envolvido na pesquisa): – Posso conversar com você, professora? Iniciando o diálogo, disse: – Mas conversar sobre o quê? – Ah! Sobre qualquer coisa! A princípio, pensei que a expressão “qualquer coisa” inserisse apenas uma fragmentação de linguagem. Após, detive-me no signo da palavra “coisa” como reificação. Dessa forma, pode-se falar de uma coisa que existe na realidade sistêmica como também de uma coisa que está na imaginação, no sentimento de esquecimento e signifique um desejo. Mas que desejo seria esse? Para esse educando, eu representava “o outro” no polo do reconhecimento, na figura da professora do Serviço de Orientação Educacional e ex-professora de Língua Inglesa. Mas como “essa outra”, no caráter profissional, era por ele reconhecida? E vice-versa? Nessa eventualidade, “que coisas” comunicar-lhe no contexto expressivo da linguagem docente entre as próprias limitações de

reconhecimento? Essas questões referenciadas servem de fio condutor à gênese reflexiva do projeto.

Considerações Metodológicas e Éticas da Pesquisa

Trata-se de uma tese qualitativa de cunho hermenêutico que envolve a escuta de sujeitos docentes. Ao seguir os passos teóricos dos autores Adorno, Habermas e Honneth, faço uso de uma abordagem metodológica na virada do reconhecimento, por meio do pensamento inovador de Axel Honneth (2003), explicitado no último capítulo. A escolha do desenho metodológico justifica-se pela abrangência da abordagem qualitativa que permite leituras científicas e narrativas, a fim de qualificar a questão de pesquisa, bem como realizar a leitura sobre os contextos e elementos que emergem no percurso investigativo.

De acordo com Silva e Menezes (2001, p. 20), na abordagem qualitativa, “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não podem ser traduzidos em números”. A interpretação do fenômeno e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa, não requerem o uso de métodos e técnicas estatísticas na visão dessas autoras. Nesse prisma, o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais.

Na abordagem qualitativa, a abrangência teórica, indissociável à pesquisa acadêmica, possibilita ao investigador a busca reflexiva de seus interesses de estudo, entrelaçada ao embasamento teórico-científico, deixando assim de ser senso comum, apoiada em ideias de teóricos críticos e conhecedores do assunto a ser pesquisado. Mas vale, principalmente, pela possibilidade de referenciar, numa tradição teórica sedimentada, a atitude crítico-educativa necessária para subsidiar o contexto da relação docente na presente pesquisa.

Quando se procura compreender e interpretar a qualidade de textos, de acordo com Gadamer (1998), está-se diante de uma hermenêutica. Discorrer ou interpretar é apropriar-se do sentido do significado desses textos. “Compreensão é a

interpretação” (GADAMER, 1998, p. 378); sendo esta não somente um ato complementar e posterior à compreensão, compreender é sempre interpretar; portanto, a interpretação é a forma explícita da compreensão, razão pela qual esse conceito, de acordo com a universalidade hermenêutica ou filosofia interpretativa, ao eleger a linguagem como forma privilegiada da experiência humana, interage com conceitos linguísticos, visto que, na versão oficial, o vocábulo *logos* (*Sprachlichkeit*) significa linguisticidade, ou verbalidade. Ou seja: é um atributo que mantém, primordialmente, o caráter dialógico.

Nesse caso, se esse eminente autor elege a linguagem como meio, privilégio da experiência humana no mundo, o reconhecimento opera com um conceito linguístico, em que os sentidos não são dados previamente, mas se constituem numa relação dialógica de interpretação, possibilitada pela leitura hermenêutica de memórias docentes. Assim, para investigar a autorreificação e o reconhecimento no contexto empírico da linguagem, como processos emergentes na intersubjetividade da docência, inclusas nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, utilizo, como procedimento de análise, a hermenêutica. A análise hermenêutica configura-se a partir da intenção de compreender os signos de uma fala, assim como de um texto. Isso significa dizer que interpretar e compreender implica analisar os fenômenos apontados pelos sujeitos através de suas narrativas. É concatenar um novo discurso no discurso. Dialogar e/ou ler é apropriar-se do sentido da fala. Nesse sentido, a interpretação é um conceito-chave em hermenêutica. Para Gadamer (1998, p. 400) é “interpretação-compreensão”.

Apesar do significativo papel do sujeito intérprete e sua pré-compreensão como condições fundamentais do ato de interpretação, é importante enfatizar que as condições da interpretação não podem ser subjugadas à mera subjetividade do pesquisador. Mas, sim, devem ser entendidas, a partir de sua condição histórica e de inserção num contexto específico. O autor chama atenção para a importância da historicidade da compreensão como princípio hermenêutico, pois aquele que se dirige a um texto, com o intuito de interpretá-lo à base de sua pré-compreensão, apenas busca legitimar suas próprias ideias. E, ainda, deseja saber examinar expressamente as narrativas quanto à sua legitimação, ou seja, quanto à sua origem e legitimação. Desse modo, o pesquisador que deseja compreender determinados fenômenos, deve deixar que o texto mesmo lhe diga alguma coisa. O intérprete deve

pensar e ponderar para escutar o texto, propor um sentido após o outro, para que o texto brote e passe a existir, trazendo os fatos nele amalgamados.

Assim, Ortiz-Osés (2003, p. 6), ao preocupar-se com um novo sentido hermenêutico, realiza um giro simbólico à compreensão Gadameriana, acrescentando nova visão à mesma pelas categorias interpretativas dos vocábulos “amor” e “sentido”. Trata-se de uma hermenêutica latina inspirada pela razão afetiva. Para ele, o amor se define, hermeneuticamente, como “o ser simbólico” e representa o processo de hominização. A realidade é simbólica porque obtém sentido através do homem, sentido humano, “que se condensa na palavra quase sagrada do amor. Se há sentido é porque há doação de sentido, e isso se denomina amor” (Ortiz-Osés, 2003, p. 7). No entanto, o labor de uma hermenêutica profunda é buscar expressar sua essência “quase secreta”.

A partir dessas perspectivas, a trajetória qualitativa que ora apresento é, também, pautada por um quadro empírico de narrativas docentes, descritas com afeto no decorrer do texto, na modalidade de entrevista semiestruturada: “a técnica em que o investigador obtém os dados que interessam à investigação numa forma de interação social” (GIL, 2007, p. 117). Assim sendo, possibilita a construção/desconstrução das próprias experiências, tanto do professor inquiridor como dos sujeitos de pesquisa, bem como recuperações de dados históricos da vida profissional.

Evidentemente, as narrativas através de depoimentos e memórias da vida profissional dos sujeitos da pesquisa permitem uma relação interativa com uma cumplicidade de dupla descoberta. Pois, “ao mesmo tempo em que se descobre no outro os fenômenos, os mesmos revelam-se em nós” (CUNHA, 1997, p. 2). Para a autora, outro fator importante do trabalho com a narrativa é o papel intensamente formativo. Permite compartilhar a historicidade a partir da narrativa. São fatos que marcam a explicação e a compreensão dos fenômenos da vida e do mundo de forma individual e coletiva. Nesse sentido, a autora compreende que o professor constrói sua *performance* a partir de inúmeras referências. Entre elas, está sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho e sua inserção cultural no tempo e no espaço, “contadas agora como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino” (CUNHA, 1997, p. 41).

Mais do que trabalhar com informações, a narrativa remete a questões complexas que propõem a análise de circunstâncias consideradas históricas, mas

contadas. Nessa perspectiva, as entrevistas são elaboradas em diálogos com os entrevistados que passam da condição de informantes para tornarem-se colaboradores no projeto. E nesse sentido, Meihy (2007) contribui, afirmando que “as incertezas, descartabilidade da referenciação exata, garantem às narrativas decorrentes da memória um corpo original e diverso dos documentos convencionais úteis à História” (MEIHY, 2007, p. 34-35). Desse modo, ao definir um determinado projeto e optar pelo uso da narrativa, o pesquisador tem a possibilidade de escrever sobre fatos que se materializam a partir de experiências reais da vida cotidiana do indivíduo.

Os procedimentos a ser utilizados na coleta de dados desta investigação dão-se através de narrativas gravadas e transcritas de uma entrevista semiestruturada e do preenchimento de um questionário, ambos constituídos por tópicos-guias sobre o tema articulado, de acordo com a imagem que se refere às relações intersubjetivas pela linguagem e reconhecimento.

Ratifico que a metodologia de análise dos dados qualitativos é efetivada de acordo com procedimentos hermenêuticos sobre o resultado de tais dados coletados na entrevista semiestruturada e, também, de acordo com as relações intersubjetivas da linguagem docente, bem como das respostas do questionário sobre a formação e a experiência profissional dos sujeitos de pesquisa, envolvendo a reificação e o reconhecimento. Assim, é levada em consideração a compreensão das respostas sobre a (im)possibilidade do reconhecimento docente.

O critério de escolha e inclusão desses sujeitos, convidados de forma totalmente voluntária, é motivado pela atuação dos mesmos em quatro escolas de Ensino Básico de Santa Maria, e pela necessidade de o âmbito teórico ser enriquecido com vozes da docência cotidiana. E vem também pela emergência de testemunhos na experiência de atuação escolar. O tamanho da amostra, portanto, justifica-se por se considerar suficiente esse quadro empírico, composto por quatro olhares de diferentes escolas.

Como critério de inclusão, destaco algumas considerações. Os sujeitos da pesquisa são quatro docentes, de quatro Escolas do Ensino de Santa Maria/RS, sendo cada docente de uma Escola. No tocante à seleção, opto por convidar um docente em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e dois docentes do Ensino Médio; um da Rede Pública Estadual, e outro da Rede Particular de Ensino. Por último, um gestor/diretor de uma Escola Pública Estadual. É nesse espaço,

eventualmente imbricado por reificação e tabus na relação docente-discente, de acordo com Theodor Adorno (1995), que desejo buscar a compreensão prática, capaz de indiciar a autorreificação, como também, a autorrealização, requisito, pois, do reconhecimento, de acordo com Honneth (2003). Com vistas a garantir a privacidade dos sujeitos, os mesmos serão identificados pelas letras iniciais do alfabeto, por ordem das entrevistas.

Primeiro sujeito: (A) forma-se no ano de mil novecentos e oitenta e seis, no Curso de Estudos Sociais, numa Instituição de Ensino Superior Particular. Em dois mil e três, forma-se em Ciências Sociais. E, no ano de dois mil e onze, conclui um curso de Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar. Atua como docente há vinte e dois anos, na área de Estudos Sociais e Ciências Sociais. *Segundo sujeito: (B)* com Licenciatura Plena em Matemática, numa Instituição Federal, no ano de mil novecentos e noventa; atua como docente há aproximadamente vinte e dois anos, tanto na Rede Particular, como na Estadual. *Terceiro sujeito: (C)* possui habilitação ao Magistério em mil novecentos e oitenta e quatro; forma-se em Pedagogia, em mil novecentos e oitenta e oito; em Supervisão Escolar, em mil novecentos e noventa e dois. Especializa-se em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em uma Instituição Particular, em dois mil e cinco. Atua há vinte e dois anos na rede particular e, há vinte e um anos, na rede estadual. Por último, gradua-se em Direito no ano de dois mil e dez. Atualmente, atua como docente dos anos iniciais e na Supervisão Escolar. *Quarto sujeito: (D)* com Habilitação ao Magistério, Anos Iniciais; é formado em Pedagogia e tem Pós-Graduação em Gestão Educacional. Atua como docente há trinta e três anos e, atualmente, como diretor de uma Escola Pública.

Quanto à possibilidade de riscos aos participantes, esclareço que essa investigação científica se caracteriza por relevância educacional e social, e pela proeminente contribuição à formação docente, não causando dano físico, moral ou ético a nenhuma das partes envolvidas no processo. Porém, durante as entrevistas semiestruturadas, preenchimento do questionário e/ou diálogos abertos, o entrevistado poderá sentir-se exposto a algum desconforto, como: medo e/ou incômodo por estar sendo objeto de investigação do pesquisador; agitação e/ou timidez e nervosismo por interagir com esse, e outros. Se, eventualmente, sentir algum desconforto físico ou psicológico antes, durante ou após a entrevista, a

mesma poderá ser interrompida a qualquer momento. O sigilo e o direito de confidencialidade ficam expressos, e as informações terão garantia de privacidade.

Os benefícios se constituem pelo inerente conhecimento que a pesquisa proporcionará sobre o tema abordado. Ao entender que a pertinência das contribuições da pesquisa terá maior amplitude à Instituição como um todo, a devolutiva do resultado da investigação ocorrerá diretamente à mesma, para que gestores e docentes usufruam das reflexões, principalmente sobre o autorreconhecimento.

Na pertinência do valor científico, o projeto de tese de doutoramento foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria/RS em busca dos procedimentos legais estabelecidos pelo mesmo, comprometendo-me, como inquiridora, a respeitar as suas determinações nessa pesquisa que envolve seres humanos. Assim, obtive o CAAE com o número 34470214.5. 0000.5346.

O Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Santa Maria RS/Brasil, concretiza-se como uma organização interdisciplinar e independente, com “monus público”, existente em todas as instituições que realizam investigações científicas envolvendo seres humanos. Ao primar pelo desenvolvimento da investigação científica inserida aos modelos éticos, tem como principal função defender os interesses dos participantes em sua retidão e excelência. Assim sendo, o primeiro encontro com os participantes, coautores desta inquirição, ocorreu após a liberação pelo Comitê de Ética e Pesquisa. Portanto, no primeiro encontro ou pré-entrevista é explicada, precisa e detalhadamente, aos participantes, a temática da investigação, os objetivos, bem como a efetivação das entrevistas.

Nesse momento, após a aceitação dos mesmos, procede-se a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Confidencialidade, para que se possam iniciar as intervenções. As entrevistas foram transcritas na íntegra. Registra-se, porém que as falas dos sujeitos da pesquisa estão justapostas às referências fulcrais que compõem o *corpus* teórico, optando-se, dessa forma, por realizar a análise dos dados no decorrer dos capítulos.

Após, as mesmas foram analisadas pelos participantes, para que tivessem a possibilidade de realizar eventuais correções, ou o que julgassem imprescindível. Posterior a essa análise, é proposta a assinatura de Termo de Consentimento Livre

e Esclarecido e o Termo de Confidencialidade. Fica firmado, nesse momento, que o *corpus* obtido nas entrevistas será utilizado única e exclusivamente nesta investigação científica, acessado somente pela autora e orientador, responsabilizando-se os mesmos a responderem por eventual extravio ou vazão. Além disso, o anonimato dos coparticipantes conservar-se-á em toda e qualquer situação.

Na busca de respostas à indagação de “até que ponto o giro do reconhecimento, da teoria crítica, principalmente nos propósitos do reconhecimento do outro e da linguagem, pode contribuir na superação da autorreificação da imagem docente nos dias contemporâneos”, proponho, na elaboração desta tese, como objetivo geral, investigar o percurso teórico entre o quesito da reificação da imagem docente e a possibilidade de transcendência para, então, discutir o reconhecimento na ação intersubjetiva docente-discente.

Para que tais perspectivas deem direcionamento à tese de que o autorreconhecimento da imagem docente ocorre pelo *ethos* linguístico como hábito autorrealizador na intersubjetividade docente/discente, objetivo compreender o percurso teórico entre o quesito da autorreificação da imagem docente e a possibilidade de transcendência para, então, discutir o reconhecimento na intersubjetividade docente-discente. Para dar conta dessa proposta em cinco momentos investigativos, busco os seguintes objetivos específicos: problematizar, de acordo com Adorno e Habermas, a compreensão filosófica da reificação da imagem docente; compreender o processo da autorreificação no pensamento de Honneth; identificar a reificação da linguagem docente à luz da narrativa mítica de Prometeu; pontuar subsídios, para a necessária quebra das correntes da barbárie pelas tessituras do reconhecimento e, por último, identificar o autorreconhecimento docente. Portanto, nessa pesquisa, o desenho metodológico privilegia a abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, e o giro do reconhecimento da teoria crítica, sendo enriquecido por dados emergentes de narrativas docentes.

Para a consecução do objetivo supracitado, proponho, no primeiro capítulo do presente trabalho, expor configurações atuais da “racionalidade docente”, a partir do pensamento crítico de Adorno e Habermas. Faço isso porque o primeiro trata da reificação em termos de subjetividade alienante, e o segundo, em termos do impedimento interativo da intersubjetividade. Nessa emergência, como aconselha Adorno (2006, p. 39), prescinde-se “fomentar uma educação que não mais valorize a

dor e a capacidade de suportá-la”. Este, para evidenciar esse comportamento regressivo, rememora a obra literária de Kafka, salientando um veemente olhar à narrativa mítica de Prometeu.

Dessa forma, no primeiro momento desse capítulo, para compreender a dimensão filosófica da autorreificação docente, busco apoio em Theodor Adorno, nos textos: *A Filosofia e os Professores* (1995a); *Os Tabus Acerca do Magistério* (1995b), *A Educação Contra a Barbárie* (1995d), *Educação Após Auschwitz* (1995), *Mínima Moralia* (1998), *Tabus acerca do Professor* (2001). Anotações sobre Kafka (1998), como também no próprio Kafka, em *Parábolas e Fragmentos* (Coleção Universidade, s.d.), no mitólogo Junito de Souza Brandão, em suas obras sobre a *Mitologia Grega* (1986, 1989). Em virtude do que foi mencionado, para confirmar os efeitos negativos decorrentes da vigência instrumental e o (des)entendimento pela linguagem, torna-se necessário trazer à pauta “A perspectiva habermasiana da reificação”. Adiciono, então, Jürgen Habermas, principalmente as obras *Teoria da Ação Comunicativa I, II* (1987); *Consciência Moral e Agir Comunicativo* (1989); *Pensamento Pós- metafísico* (1983); *Verdade e Justificação* (2004), entre outras citadas nas referências.

A elaboração de um discurso demonstrando a vigência da “autorreificação da imagem docente” não pode passar longe da visão de Axel Honneth sobre esse processo. É o que proponho no segundo capítulo, ao ter como foco compreender o processo autorreificante como promotor da impossibilidade de reconhecimento. Dialogo com Axel Honneth, nos textos: *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (2003), *Reificação: un estudio en La teoria del reconocimiento* (2007), e *Observações sobre a reificação* (2008).

No terceiro capítulo, a preocupação ainda está voltada à contextualização sobre a autorreificação da imagem docente. Agora, no entorno “da imagem docente à luz da narrativa mítica de Prometeu”, no intuito de destacar a prostração humana. Uma catástrofe. Mas provoca a solidariedade do outro não bárbaro. Por outro lado, a hermenêutica desse mito permite tanto compreender o aprisionamento como a libertação dos elos que figuram nas correntes arquetípicas desse herói. Enfim, procuro reunir, nesse momento, categorias relevantes, como a do professor narrador, que é testemunha de seu tempo. Centralizo a abordagem desse capítulo em Junito de Souza Brandão (1986) e em Ferry Luc. *La Sabiduría de los Mitos* (2010).

No quarto capítulo, para a abordagem de alguns fatores que proporcionem uma determinação preliminar do conceito do autorreconhecimento docente, “quebrando as correntes da barbárie pelas tessituras do reconhecimento”, passo à retomada dos três principais autores e obras citadas para chegar ao termo da proposta temática. Finalmente, ante essa trajetória, incumbe-me direcionar o esboço problemático que implica não somente confrontar as atuais configurações da autorreificação docente, mas sim encontrar uma via de superação. Assim, no quinto capítulo, “o autorreconhecimento docente”, busco a culminância da pesquisa pelo giro do reconhecimento. A visão hermenêutica de Gadamer, em Verdade e Método (1998), perpassa todos os capítulos com a inserção, também, do seu texto Elogio da Teoria (1983) sem perder de vista a hermenêutica afetiva protagonizada por Ortiz-Osés em sua obra Amor e Sentido (2003). Já, os autores secundários estão relacionados nas referências. Nesse momento, passa-se ao desenvolvimento dos capítulos que compõem a tese de que o autorreconhecimento da imagem docente ocorre pelo *ethos* linguístico como hábito autorrealizador na intersubjetividade docente-discente.

CAPÍTULO 1 – A REIFICAÇÃO DA IMAGEM DOCENTE EM ADORNO E HABERMAS

A imagem produz a realidade, mas nela não há realidade; só depois de concebida e compreendida no intelecto, seu produto se torna algo de real (FITCHE, WISSENSCHAFTSLEHRE, 1974, II).

A reificação é um tema característico e de interesse no cenário acadêmico entre pesquisadores e docentes. O contexto reificante não é novo para a contemporaneidade, mas é preciso debater sobre essa imagem para evitar o fracasso das investigações epistemológicas sobre o reconhecimento. Por isso, o primeiro capítulo problematiza, inicialmente, a compreensão filosófica da reificação da imagem docente, na visão de Adorno e Habermas, em consonância com o primeiro objetivo específico para introduzir este projeto de tese sobre a Autorreificação da Imagem e Reconhecimento Docente.

O pensamento de Adorno salienta-se a partir de seu conceito de razão instrumental no paradigma da racionalidade moderna, fundada numa interpretação negativa do *Aufklärung* (iluminismo), um contexto deprimente, no qual a ciência se converte em nova heteronomia pelo esquema sujeito-objeto, condicionando os sujeitos a receberem de outrem as normas a que devem se submeter. A razão sistêmica da civilização contemporânea técnico-cognitiva, ao trazer o detrimento dos padrões humanizadores, converte-se em uma nova mitologia. Por essa via, o crítico Adorno (1995b), ao questionar e denunciar a imagem da reificação docente pela impossibilidade de diálogo, objetivada pelos tabus⁷, insere a linguagem numa situação de barbárie escolar.

Nesse sentido, é de suma importância um olhar claro sobre esses paradoxos aversivos, preconceituosos e reificantes, ao ter-se como foco o reconhecimento

⁷ Termo polinésio que significa proibir ou proibido como fruto evolutivo da organização da vida e da sociedade. Passa a indicar a característica sagrada da proibição em todos os povos primitivos como o código de leis mais antigo do planeta (ABBAGNANO, 2000, p. 936). Adorno usa esse vocábulo para salientar imagens aversivas dos alunos com relação aos seus mestres, decorrentes da violência simbólica da linguagem que, eventualmente, ocorre na relação entre os mesmos. Ex.: o professor carcereiro, o tirano e outros. Ver em Moura, Ercília Maria de. Entre Mito e Racionalidade Docente: Uma Compreensão da Relação Pedagógica Na Figura de Eco e Narciso, Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

docente. Para descrever a inserção do docente nesse fluxo temporal, esse filósofo recorre ao pensamento de Kafka quanto às tessituras sociais prometeicas, a fim de ilustrar as condições contemporâneas do pensamento em face da barbárie, convém lembrar que o potencial polissêmico “imagem” não significa o que ela representa em si mesma, mas o que provoca em termos de linguagem.

Assim, buscar caminhos para a interrogativa de até que ponto o giro do reconhecimento da teoria crítica, principalmente dos propósitos da linguagem e do reconhecimento do outro, pode contribuir na superação da autorreificação da imagem docente em dias contemporâneos; implica desencadear um processo expressivo que permita à educação pensar novos acessos para o sentido da formação ante a barbárie provocada pela própria linguagem.

Preocupa-se Habermas (1987a) em desenvolver uma teoria de racionalidade, considerando ser esse o tema fundamental da Filosofia; em suas pontuações “pode inclusive dizer-se que o pensamento filosófico nasce da reflexão sobre a razão corporificada no conhecimento, na linguagem e na ação” (1987a, p. 15). É uma proposta inusitada que identifica-se como uma contribuição positiva à ação dos docentes de todos os níveis de ensino, contextualiza-se como indicador das possibilidades de transcender as patologias linguísticas, para que se restaure o poder da racionalidade comunicativa dos indivíduos através dos procedimentos interativos que reacoplem o mundo da vida. E, naturalmente, a educação. A questão central desloca-se do *como conhecer* para o *como criar condições* ao entendimento do sujeito, para o mesmo não imergir no mundo instrumental racionalizado.

Nessa perspectiva, no item 1.5 do presente capítulo, propõe-se contextualizar alguns parâmetros da perspectiva reificante na racionalidade sistêmica de acordo com Habermas. Por decorrência: também o mundo sistêmico e o agir teleológico instrumental para a compreensão do desafio da linguagem ante o desentendimento e o entendimento pelos atos de fala.

Ao contemporizar o prognóstico de Adorno sobre a reificação da imagem docente, no primeiro momento pontua-se a reificação da linguagem docente pelos tabus. Após, entende-se relevante a identificação do sujeito reificado na configuração linguística de Kafka, por situar, por essa via, alguns aspectos sobre o autoritarismo que adentra a ação linguística no mundo da vida. No terceiro, busca-se problematizar a presença do Mito de Prometeu na barbárie contemporânea. No quarto item, o esquecimento da filosofia na força expressiva da linguagem docente.

Percebe-se que o filósofo Adorno, ao eleger a solução de conflitos oriundos dessa experiência de desrespeito social, prima por uma linguagem que aja “cirurgicamente sobre a atuação da consciência reificada” (1995a, p. 60), discute-se, por isso, a reificação também sobre a abordagem de Habermas, ícone dos pensadores contemporâneos. Antes, porém, passa-se a tratar da reificação da imagem docente na visão de Adorno.

1.1 Adorno e a reificação da linguagem docente pelos tabus

Theodor Adorno (1995b), ao ter em foco a reificação da imagem docente, possibilitada por tabus linguísticos, expõe algumas dimensões dos mesmos relacionados à profissão docente que, ao promover um complexo aversivo pela mesma, suscitam uma barbárie. É uma complexidade que deveria ser discutida com todos os envolvidos no processo educativo, professores, pais e alunos, já que, enquanto a escola não se libertar dos mesmos, seu combate à *barbárie* tende ao fracasso. Há, portanto, a necessidade de tratar dessas delicadas questões ainda na fase de formação dos professores.

Os tabus presentes na intersubjetividade professor-aluno significam, a seu ver, representações inconscientes⁸ ou pré-conscientes de eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, como as próprias crianças. Essas aversões “representam um papel não muito explícito na conhecida crise das novas gerações de professores, mas que, até por isso mesmo, são bastante importantes” (ADORNO, 1995b, p. 97). Declara ter observado que, entre os melhores acadêmicos que se

⁸ De acordo com a teoria psicanalítica de Freud, inconsciente é o conteúdo ausente em um dado momento da consciência. A palavra inconsciente é por vezes usada para exprimir o conjunto dos conteúdos não presentes no campo efetivo da consciência, isso num sentido “descritivo” e não “tópico”, quer dizer, sem se fazer discriminação entre os conteúdos dos sistemas pré-consciente e inconsciente. No sentido “tópico”, inconsciente designa um dos sistemas definidos por Freud no quadro da sua primeira teoria do aparelho psíquico. É constituído por conteúdos recalçados aos quais foi recusado o acesso ao sistema pré-consciente pela ação do recalque originário e recalque *a posteriori* (FREUD, 2000, p. 34). Todavia, para Yung (2002, p. 23), o homem pode chegar a um limite de evidências e de convicções que o conhecimento consciente não pode transpor. Há, para ele, aspectos perceptivos inconscientes da realidade. Quando os sentidos reagem a fenômenos reais, a sensações visuais e auditivas, estas são transpostas para a mente e tornam-se acontecimentos psíquicos. Assim, toda experiência contém um número indefinido de fatores desconhecidos.

preparam para a docência, situa-se, após aprovação nos exames oficiais, a maior repulsa contra a profissão para a qual se qualificam. A isso, soma-se o preconceito de que se tornarem docentes lhes parece uma coerção, e a isso se submetem como a última *ratio*. Além disso, o autor observa um desprestígio dessa profissão, comparada ao prisma social do trabalho de outras, como o médico e o advogado.

Figura como alguém não considerado um “senhor”, de acordo com o uso desse termo no novo jargão alemão, mas aparentemente relacionado à alegada igualdade de oportunidades educacionais. Numa complementaridade peculiar, encontra-se “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 questionado, enfaticamente, pelo autor corrobora para uma reflexão sobre o complexo reificante da linguagem docente pelos tabus.

Contudo, a leitura aversiva relacionada à profissão de ensinar, mesmo com seu ápice em dias contemporâneos, já é uma característica da Paideia grega, no quinto século antes de Cristo, de acordo com as memórias históricas de Cambi (1999). Lá, onde o ideal formativo estava associado à eloquência e à beleza, o aluno era educado por um escravo, o *paidagogos*. Ou seja, aquele que fora vencido no campo de batalha e era mantido nessa condição pelo emprego da força física. Assim como a imagem de escravo, derivada da dialética hegeliana entre um dominador e um dominado, há inúmeras expressões pejorativas sobre a imagem do professor. São estereótipos que vão sendo construídos, paulatinamente, ao longo da história pedagógica, raízes que são também feudais para Adorno (2001), estando documentadas desde a Idade Média e início do Renascimento.

Ocorre, nesse memorial documentado, a presença desprezível do monge débil, que não consegue escapar com vida na canção dos Niebelungos⁹. Há o modelo do escriba, do escrevente, associado à *performance* de raros cavaleiros instruídos, que sabiam ler livros e transcrevê-los. Como na época consideravam o intelecto separado da força física, talvez aqui ressoem antigas lembranças do tempo em que os professores eram escravos.

Destacam-se outras imagens não documentadas, mas impregnadas na cultura como o protótipo do *carcereiro* ou oficial *sargento* como o verdugo que impõe

⁹ Niebelungos: (Al. *Nibelunglied*). Poema épico alemão, escrito nas primeiras décadas do séc. XIII, por autor desconhecido. Os niebelungos eram anões, filhos da neblina, que possuíam um anel mágico e um tesouro de ouro, que lhes foram roubados (ADORNO, 2001, p. 161).

maus tratos; um porta-voz de tortura do delegado, e o *professor Unrat*¹⁰. Essa atitude, como tirano¹¹ da escola, torna-se valorizada tanto pelos professores quanto pelos alunos que se identificam com o professor na figura de agressor. Dessa forma, é difícil distinguir até que ponto tais tabus específicos são efetivamente psicológicos, ou até que ponto, simplesmente, permeiam a prática cotidiana docente.

Essas tessituras avançam para uma configuração específica e propiciam um fenômeno conhecido, em sua generalidade sociológica, pelo nome de deformação profissional. Essa conduta negativa, propiciada pelos “ralhos, lamentações, reprimendas e outros comportamentos do professor” (1995c, p. 99), confirma a deficiência das relações afetivas, diretas e espontâneas, mediadas pelo autoritarismo, tornando-se convenções impositivas, que repercutem, certamente, em reificação de linguagens e na comunicação humana do reconhecimento. Por isso, como ocorrem intensas rupturas nos atos de fala, ao invés de o professor promover a imagem de sua vida profissional, será que com essas atitudes não aumenta o paradoxo da autoalienação e a vigência da consciência *reificada ou coisificada*?

Não se admite que um (a) professor(a), ao dedicar uma vida inteira à formação de seus educandos, seja tratado como o(a) escravo(a), o(a) tirano(a), entre outras expressões pejorativas. Fala-se muito no *Bullying*, mas não se esclarecem os tabus. Por outro lado, há os rótulos por parte docente em relação ao aluno. Por exemplo: o pestinha, o burro (SUJEITO A).

Esse discurso do professor e elos conturbados, entre estereótipos intelectualizados e modelos de visão de mundo no esquema sujeito-objeto, impedem ao agir docente constituir as necessárias relações de reconhecimento. E, assim, ocorre a possibilidade de o saber metódico desviar-se da autorreflexão, sem visar a conceitos e imagens, nem ao prazer do discernimento.

A isso se agrega, para o autor, um momento social que provoca tensões quase insuperáveis para a demanda dos discursos produzidos pelo professor. Há o relevo de dimensões aversivas à docência no mundo docente, certamente causadas pelo sentimento de desforra engendrado nas relações que não permitem a alteridade com seus educandos. Mas são sedimentações que, no pensamento adorniano, tornam-se forças reais e confirmam a permanência de um clima cultural,

¹⁰ Professor Unrat (professor lixo), figurado no romance de Henrich Mann, que originou o filme “O Anjo Azul” (ADORNO, 2001, p. 161).

¹¹ O tirano da escola: cuja decadência é o conteúdo do mesmo filme (2001, p. 168).

cuja instrumentalização de racionalidade se realiza de forma irracional, pressupõe o retorno à barbárie do holocausto.

Com isso, o pensador traz indicações para uma educação após Auschwitz, em termos de evitá-la como regressão, situação não somente de uma etnia, mas também como o exemplo da perda da experiência formativa que proporciona a coisificação da própria linguagem no âmbito educativo. Nesse contexto, o próprio autor se interroga por que o tabu arcaico e a ambivalência arcaica foram transferidos, justamente aos professores, enquanto outras profissões ficaram livres deles. Nisso se manifesta um conflito social possivelmente de alcance maior:

A opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças. O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado. E expressões como “tirano da escola” lembram que o tipo de professor que querem marcar é tão irracionalmente despótico como só poderia sê-lo a caricatura do despotismo, na medida em que não consegue exercer mais poder do que reter por uma tarde as suas vítimas, algumas pobres crianças (ADORNO, 1995b, p. 103, 104).

Impõe-se, portanto, para Adorno, um esclarecimento acerca desse complexo e seu conjunto, nos termos aqui abordados. Esclarecimento dos próprios professores, dos pais, e, tanto quanto possível, também dos alunos sobre as questões repletas de tabus e tiranias que podem conduzir à barbárie. Aliás, *Týrannos*, na concepção de Brandão (1986, p. 152), de origem etimológica não grega, talvez tenha sido provinda da Ásia. Mas, proliferou na cultura da Grécia, significando soberano, rei, sem nenhuma conotação pejorativa, como no título da célebre tragédia de Sófocles, *Oidipus Týranos* (Édipo Rei).

Nessa ideia de soberania, os tiranos foram líderes aristocratas, que se uniram à classe média e ao povo para defendê-los contra os nobres. Em Atenas, Corinto e Siracusa a tirania incentivou a agricultura, incentivou a formação musical e atlética de seu povo, entre outras. Mas, exatamente, por sua ilegitimidade e por não reconhecer limites constitucionais a seu poder, o *Týrano* acaba por tornar-se *tirano*, um déspota esclarecido.

Na caricatura do despotismo, por coincidência ou não, na expressividade desse vocábulo, Adorno (1995b) lembra os motivos materiais: a persistência da figuração do magistério como a profissão da fome. Por outro lado, não deixa de focalizar a crítica de todo e qualquer processo de alienação do sujeito, mediatizado pela indústria cultural, a qual, num processo de reprodução, apreendido como

construção material, traça um histórico determinado em sua forma social, num contínuo contexto que pode conduzir o sujeito a um estado de profundo barbarismo. Não obstante, enquanto o espírito crítico permanecer em si mesmo em uma contemplação autossuficiente, não será capaz de enfrentar a reificação absoluta. Lembra o autor que é própria da pretensão cultural a distinção, por meio da qual ela procura se dispensar da prova das condições materiais de vida.

Essas objeções intensificam um relevo às motivações subjetivas ou inconscientes da aversão à docência e à sedimentação coletiva de representações, que são orientadas por preconceitos psicológicos e sociais, metamorforizando-se em forças, que muito contribuem para o agravamento atual da crise da educação, pois, por trás da imagem negativa do(a) professor(a), encontra-se a pessoa que castiga, aquela que constitui o rancor dos estudantes. Essas são algumas razões pelas quais fracassa sua pretensão de eliminar nos educandos aquela natureza disforme. Ao invés, retorna como natureza oprimida nas idiosincrasias, nos constrangimentos, nas inabilidades dos mestres e, assim, na reificação, por imagens linguísticas, provocadas por configurações de palavras que emitem imagens negativas na intersubjetividade docente-discente. As quais podem trazer a impossibilidade de reconhecimento na cultura contemporânea.

1.2 O sujeito reificado na configuração linguística de Kafka

Muitos se queixam de que as palavras dos sábios percam-se em parábolas, sem emprego na vida cotidiana (KAFKA, s/d, p. 21).

Theodor Adorno deixa um enfático legado literário de sua crítica cultural em “Anotações sobre Kafka” (1998). Nesse contundente ensaio, o sociólogo, filósofo, músico propaga uma clara advertência quanto à carência da sensibilização humana. Rememora a linguagem de Kafka como arte de combater a reificação no mundo petrificado. Pondera, por exemplo, que, ocasionalmente, a literalidade chega por associação de palavras. No princípio da literalidade, sem cuja medida o ambíguo se diluiria no indiferente, condena a tentativa usual de associar na interpretação de Kafka, a pretensão de profundidade pela ausência de rigor acadêmico. Entretanto,

entende que “o leitor deveria se relacionar com Kafka da mesma forma como Kafka se relaciona com o sonho, ou seja, deveria se fixar nos pontos cegos e nos detalhes incomensuráveis e intransparentes” (ADORNO, 1998, p. 243). Essa é uma das razões para a conscientização de que o sofrimento incomensurável anula a fachada acolhedora, cada vez mais submetida ao controle racional reificado.

A assimetria na configuração linguística kafkatiana revela a direção do conhecimento a um instante crucial, onde “os homens tomam consciência de que não são eles mesmos, são coisas” (ADORNO,1998, p. 251). A técnica literária apega-se, por associação, às palavras, configurando a desumanização. E, a pura subjetividade, necessariamente alienada e transformada em coisa, é conduzida a uma objetividade que se expressa na própria alienação. Essa esfera alerta que, ao se viver num espaço absolutamente subjetivo, há lugar para o espaço da “alienação inexorável”. Um princípio hermético, contínuo, que reforça o sentimento de incerteza.

Sob esse prisma, há uma desconfortável condição eterna ou atual do sujeito em sua subjetividade absoluta, mas, ao mesmo tempo, desprovida de sujeito. Ainda, para Kafka, a interioridade que gira ao redor de si mesma é negada. Aquilo que poderia pôr termo ao movimento falsamente infinito transforma-se em enigma. Nessa convergência, quanto mais o iluminismo, ainda presente, reduz a objetividade a uma dimensão humana, tanto mais impenetrável torna-se a subjetividade. São reflexos de uma realidade angustiante. Em consequência disso, há o pânico e a fuga que atravessam o ser humano até chegar ao desumano numa épica trajetória.

Outro fator existente é que, nesse signatário da modernidade, “não é o monstruoso que choca, mas a sua naturalidade” (ADORNO, 1998, p. 243). O crucial é que nessa ênfase natural às conformações monstruosas, o próprio sonho é eliminado, porque tudo que a ele se assemelha é excluído. Isso se refere tanto ao modo de representação quanto à linguagem do poder capitalista que, ao propiciar a reificação, paralisa toda e qualquer atividade humana de caráter sensível. Por outro lado, observa-se, no ensaio de Kafka, “Palavras e Fragmentos”, que a literatura é essencial para esse pensador: “ao se tornar claro para o meu organismo o que escrevo é o sentido mais fértil do meu ser, tudo em mim se orientou nesse sentido” (KAFKA, s.d., p. 7). Talvez, por isso, lamente o fenômeno de as palavras dos sábios perderem-se sem um uso adequado pela maioria das pessoas na vida cotidiana:

Quando o sábio diz “atravessai” – não quer dizer que a gente deva realmente passar para o outro lado, o que, aliás, poder-se-ia fazer quando

valesse a pena a travessia; ele quer referir-se a um outro lado lendário, algo que não nos é dado conhecer, que mesmo para ele não é fácil pormenorizar e que para nós aqui de nada serve (KAFKA, s/d., p. 22).

Eis, para Kafka, a reflexão sobre as escolhas conscientes, pois, cada sujeito está inserido em sua realidade cultural, sendo que as escolhas estão atreladas às experiências da vida. Dessa forma, o princípio da subjetividade contrapõe a postura de alienação que, aliada ao olhar de pânico, retira dos objetos toda a carga afetiva. Certamente, por essa razão, o princípio de individuação torne-se tão difícil aos seres humanos. Entretanto, de forma similar, a gênese social do indivíduo também se revela como o poder que o aniquila. Esclarece esses aspectos ao ratificar que todo homem é singular e, em virtude dessa singularidade, é convocado a agir desde que aprenda o gosto pelo seu modo de ser.

Nessa nuance, ao fazer uma análise da inclusão social dos alunos, Kafka lamenta que na Escola, como em casa, ao que lhe foi dado experimentar, só se laborava no sentido de anular essa singularidade e fomentar a aversão à imagem que representa o professor, como também o poder, o opressor. O objetivo era tornar a educação mais fácil, como também a vida da criança, mesmo diante da incerteza de que ela, a princípio, não soubesse fruir a dor que advém da contrariedade. Devido a uma argumentação fechada em si mesma, Kafka relata que jamais entendeu por que, quando menino, à noite, em meio de uma história cativante, ele precisou interromper a leitura e ir dormir: disseram-lhe que já se fazia tarde, e que aquela história estúpida e medíocre não valia a pena. Pela opressão à sua singularidade, ele nem podia formular uma resposta porque, em suma, nada do que argumentasse, mereceria reflexão. Para ele, “tudo era infinito”.

“O tempo era infinito e, portanto, não poderia fazer-se tarde: o dom de sua visão era infinito e não poderia acabar” (KAFKA, s.d., p. 24). E quanto aos livros, ele não os distinguia pela tolice ou pela originalidade, mas pela capacidade de o cativarem ou não. No seu discernimento, justamente aquele o cativara. Sem poder exercer sua liberdade de fala, nele germina a aversão que perdurou a vida inteira. Lia à noite, mas ainda não havia estudado as lições do dia seguinte. Julgava-se negligente e, perante essa negligência, via-se limitado pelos efeitos de não usufruir uma infância livre e possuir o pânico da escola e dos professores. Em suma, sentia-se uma coisa, reificado.

Nesse contexto, trago presente a narrativa de uma docente entrevistada, ao conversarmos sobre a imagem docente: “Há poucos dias, ao dar o sinal para o início das aulas, enquanto professores e alunos se dirigiam para as salas, ouvi o violento grito de um aluno que jamais vou esquecer. ‘Venham, já estão mandando entrar para nossas celas’” (SUJEITO A). Ela não conseguia acreditar nesse autorreferencial de aprisionamento claustrofóbico discente, dito com tanta naturalidade ao adentrar os portais de uma instituição educativa e, principalmente, revelador de tanto preconceito e aversão aos professores. Uma provocação reiterada na dor e desesperança, nas palavras dessa narrativa com a complementação a seguir:

Senti-me petrificada! A escola é gradeada para a segurança dos próprios alunos. Mas, se a sala de aula é considerada uma coisa, um cárcere, como fica a imagem do professor? O mais lamentável é não haver reconhecimento, não somente por parte dos alunos, como de pais, com raras exceções, no sentido de apreço à dedicação e ao trabalho do professor (SUJEITO A).

Esse fato triste e instigante comprova a atualidade das referências de Adorno às configurações dos tabus como reificantes da linguagem e da figura docente. Sem dúvida, nessa fala, observa-se certa resistência em trazer ao debate o tema autoritarismo e preconceito. A professora apenas justifica o motivo com a hipótese das grades na Escola. Mas será apenas isso? Nas críticas adornianas, a pressão civilizatória aliada à indiferença nos moldes contemporâneos produz um mundo claustrofóbico:

É possível falar de claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta se torna alvo de uma rebelião violenta e irracional (ADORNO, 1995 b, p. 122).

Literalmente, essa ideia de claustrofobia caracteriza a vida em sociedade para o autor e remete ao seu pensamento educacional, em outra passagem do texto Educação após Auschwitz (1995d, p. 125): “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão Kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação”. Nesse ensaio, ele parte do novo paradoxo freudiano segundo o qual a própria civilização produz as forças contrárias à civilização e cada vez mais as acentua:

É isto que apavora. Apesar da não – visibilidade atual dos infortúnios, a pressão continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível, e que, nos termos da história mundial culminaria em Auschwitz. Dentre os conhecimentos proporcionados por Freud, efetivamente relacionados inclusive à cultura e à sociologia, um dos mais perspicazes parece-me ser aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório. Justamente, no que diz respeito a Auschwitz, [...] a análise do eu mereceria a mais ampla divulgação (ADORNO, 1995d, p. 119-120).

São palavras de veemente apelo para que os educadores se contraponham a processos que integram e subjagam o indivíduo ao coletivo, pois, nesse foco, a consciência moral, quando substituída por autoridades exteriores, conecta-se com uma identificação heterônoma a normas e poderes que, de um modo geral, propiciam a dor e o sofrimento ao *eu docente e ao outro, o discente* em nome do processo civilizatório. Por outro lado, em termos compreensivos pedagógicos, eventualmente, o cotidiano escolar traz uma distância do exercício de autoridade docente que saiba estar envolvida numa relação harmônica com seus discentes. Adorno mostra-se favorável ao princípio de autoridade, identificando-o como conceito psicossocial, que ocupa papel central na consolidação de egos consistentes. Uma disciplina internalizada não impede, mas contribui para uma consciência crítica.

Essas buscas de elucidar os tabus que pairam sobre a profissão de ensinar quanto à deformação profissional, mostram indícios de que, mesmo havendo uma abstração dos controles da racionalidade social, seria necessário corrigir essa deformação profissional através de uma boa formação. E, principalmente, que “comportamentos autoritários colocam em risco o fim da educação, fins que eles mesmos apoiam” (ADORNO, 2001. p. 175). São esses comportamentos autoritários que viabilizam a desumanização, como porta de passagem livre a práticas cruéis. Em especial, lembra o autor, cabe avaliar até que ponto o conceito de necessidade escolar tolhe a liberdade e a formação intelectual. Tal animosidade, ao se manifestar contra os próprios docentes, acaba se estendendo, com facilidade, para o relacionamento cotidiano pedagógico. Assim, não se deve esquecer que a chave para mudanças abrangentes se encontra na relação da escola com a sociedade. No entanto, isso não a converte em apenas um objeto.

Diante dessa premissa, o filósofo insiste na importância de se criarem condições nos espaços formativos para discutirmos o preconceito e as possíveis formas de atenuá-lo. Refletir sobre seus aspectos inclui o labor contra a

emancipação eclipsada de uma *performance* docente autoritária. Aprofundando a questão dos preconceitos, percebe-se que Gadamer (1998) os situa como legítimos e ilegítimos, dizendo que trazem, em sua historicidade, implicações decisivas para a compreensão. Assim, compreender uma situação ou um texto consiste na elaboração de um projeto prévio de sentido, que será substituído por novos projetos até que sejam superadas opiniões com equívocos.

Aqui se cristaliza a diferença entre a tradição epistemológica do Iluminismo, com suas compreensões de isenção do sujeito cognoscente e a experiência hermenêutica da compreensão. O próprio termo “preconceito”, ao ser tematizado por esse hermenêuta, quer dizer a formação de juízo anterior à sua validade. A proximidade da palavra com o vocábulo latino *praejudicium*, significando julgamento anterior ou juízo antecipado, é suficiente para pontuar o que o preconceito contém de produtivo quanto às possibilidades positivas e negativas. Mas é com o *Aufklärung* (Iluminismo), que se percebe que os preconceitos e o reconhecimento daqueles que podem ser legítimos e ilegítimos decorrem de nossa finitude e historicidade.

Se a cultura foi submetida aos interesses da produção mercadológica, a civilização da qual o professor é agente e as privações que dele se exigem mobilizam automaticamente, as imagens do professor que se acumularam no curso da história, e que, como lixo (professor unrat), permanece no inconsciente, podendo ser despertadas no momento em que inicia o convívio docente-discente. Em vista disso, na visão de Adorno (1995b), a escola é, para o indivíduo, muitas vezes, quase que o protótipo da alienação social. A isso se agrega um momento que provoca tensões no relacionamento escolar. Com frequência, quando crianças as pessoas são arrancadas de uma conjuntura imediata, acolhedora. Primeiro da família para o maternal; depois para uma escola com princípios autoritários que passam a solidificar o investimento negativo na imagem docente.

Somando-se a crítica adorniana e kafkatiana ao relato do (SUJEITO A) sobre a aversão à imagem docente, percebe-se que educar é uma atividade complexa, que envolve crenças e valores difíceis de serem elucidados via esclarecimento desses convencionalismos. É sob esse aspecto que encarar com coragem o preconceito, no âmbito das práticas sociais e mais especificamente, no âmbito pedagógico, torna-se uma questão desafiadora, visto que ele é fruto dos processos de socialização dos conflitos entre interesses sociais diversos, articulados a uma estrutura hermenêutica de indivíduos ao dizerem a sua palavra. É indiscutível que a

capacidade humana de ler o mundo precede a leitura da palavra, e a leitura da palavra deve estar *linkada* à leitura do mundo.

Nesse raciocínio, pode-se aludir que entre as expectativas dos formadores de nossa época está a de se posicionar, enquanto docentes, num mundo de entornos míticos prometeicos, com ondas de medo e insegurança, vinculadas a preconceitos e autoritarismos; os quais muito contribuem para a configuração linguística da reificação que poderá conduzir à barbárie.

1.3 A presença do mito de Prometeu na barbárie da linguagem contemporânea

“O destino da palavra é o da sociedade que fala”
(BAKHTIN, 2006, p. 199).

Como forma de continuar a apontar algumas pistas para o campo da barbárie, Adorno (1995 b), ao concluir suas aferências aos tabus, relaciona-as, mais uma vez, como o retrocesso humano à barbárie. Entende que enquanto a sociedade gerar esse protótipo, a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de humanizar. Quando fala de barbárie, refere-se diretamente à tortura, à opressão, ao genocídio, presentes na sociedade de seu tempo, estendendo-se aos nossos dias.

Assim, prioriza a conscientização de educar contra a barbárie. Lembra como se gestou o trabalho no campo de concentração, onde as próprias crianças foram vítimas fatais. Os camponeses, funcionários que iam para esse local, dedicaram seu árduo e ingênuo trabalho a esse titanismo. Para tal objetivo, traz presente Auschwitz como regressão, numa situação não somente de genocídio de uma raça, mas também, como o exemplo que subtrai a experiência formativa ao criar pessoas coisificadas. Essas pessoas são, evidentemente, incapazes de agir como sujeitos no sentido autônomo, aprisionadas à desumanização, sem dúvida, do mesmo modo “como Prometeu, segundo uma parábola de Kafka, acaba por se identificar com a pedra à qual está preso, sendo então esquecido” (ADORNO, 1998, p. 242).

Essa metáfora, presente nessa narrativa, comprova a necessidade de uma mobilização social com vistas ao resgate da dimensão humana. Na situação mundial vigente, em que ao menos por ora não se vislumbram outras possibilidades mais

abrangentes, é preciso contrapor-se à linguagem da barbárie, principalmente nas instituições educacionais. Nesse contexto, o mito de Prometeu é trazido por Kafka, em “Parábolas e Fragmentos” (s.d., p. 59), em quatro momentos: no primeiro, por ter traído os deuses junto aos homens, foi ele posto a ferros numa penedia do Cáucaso, e lá os deuses mandavam águias a fazer de pasto o seu fígado¹², sempre renovado; no segundo, atormentado pelos bicos que o laceravam, Prometeu foi-se encolhendo cada vez mais de encontro ao rochedo, até formar com ele uma coisa única; no terceiro, a traição do personagem foi esquecida nos séculos: os deuses esqueceram-na, as águias, ele próprio. No quarto momento, cansaram-se todos daquele processo sem fundamento: cansaram-se os deuses, cansaram-se as águias; cansada, fechou-se a ferida. Ficou inexplicável o esquecimento de Prometeu fundido ao monte de pedra como inexplicável é o esquecimento do professor.

O mito de Prometeu, por analogia, pode ser avaliado sob o panorama da Paideia de Hesíodo. Além do mais, nos tempos gregos existiram duas paideias, a descrita por Homero e a por Hesíodo, que muito divergiam na busca da hegemonia para a formação do homem grego. Para Hesíodo, os mitos revelam a situação e a herança espiritual dos camponeses boécios, e a mesma era dirigida “à exaltação de valores camponeses, como o trabalho da civilização agrícola” (TREVISAN, 2004, p. 23). Já Homero acreditava nas virtudes da aristocracia guerreira e da vida urbana. Junito de Souza Brandão, mitólogo renomado, salienta o cenário de Prometeu na natureza, a terra de Téspias, dura e cruel: Natureza e trabalho que Hesíodo imortalizou.

Assim, é pela interpretação de sua obra *Trabalhos e Dias* que Brandão (1986, p. 166-167) passa a descrever a saga de Prometeu. Seu nome, consoante a etimologia, proviria de *pró* (antes) e *manthánein* (aprender/perceber). O que equivale no latim a *prudens*, o previdente. Filho do Titã Jápeto e da Oceânida Clímene, já era um benfeitor da humanidade antes da vitória final de Zeus sobre os Titãs. Essa filantropia, aliás, custa-lhe muito caro. Foi pelos homens que Prometeu enganou seu primo Zeus por duas vezes.

Na primeira, em benefício dos mortais, divide um boi em duas porções. Uma seria ofertada a Zeus, e a outra, aos seres humanos. A primeira continha as carnes e as entranhas cobertas pelo couro; a segunda, apenas os ossos, cobertos com a

¹² De acordo com Brandão (1986, p. 167), o fígado era considerado em quase todas as culturas como sede da vida e, assim, como órgão especial para indicar a vontade dos deuses.

gordura branca do animal. Como escolhe essa, o poderoso deus, sentindo-se enganado e cheio de ódio, priva a humanidade do fogo. Simbolicamente, da inteligência. E isso impele o herói a entrar mais uma vez em ação: rouba uma centelha do fogo celeste, privilégio dos deuses, e a traz à terra, reanimando os humanos. Só que dessa vez sofre uma terrível punição. É acorrentado por grilhões no meio de uma coluna. Como explicado anteriormente, uma águia enviada por Zeus lhe devorava durante o dia o fígado, que voltava a crescer à noite. Hércules, no entanto, mata a águia e liberta Prometeu que, atento ao bem-estar no mundo, sai a recomendar que jamais alguém aceite um presente de Zeus.

Nessa culminância, a sensibilidade literária de Hesíodo, numa associação com a caixa e Pandora, pontua que sem “o dom da palavra, as calamidades dia e noite, visitam os mortais” (BRANDÃO, 1986, p. 168): versões que ratificam a pertinência do estímulo de Adorno sobre a formação humanizadora daqueles que também residem em perímetros não urbanos.

Nas figuras de linguagem, entende-se que o médium linguístico se revela através da experiência e interpretação do mundo. É o que confirma, hermeneuticamente, Gadamer ao defender a universalidade do compreender e do dizer. Para ele, tudo pode ser trazido à linguagem. “Podemos buscar um entendimento sobre qualquer assunto” (GADAMER, 1998, p. 237). Isso, mesmo quando somos restringidos à finitude de nosso próprio poder e capacidade, nos quais apenas um diálogo realmente infinito poderia satisfazer essa pretensão. A questão para o autor é, antes, entender se há uma série de graves objeções opostas à universalidade da experiência de mundo mediada pela linguagem. Deriva daí a tese da relatividade pela qual toda imagem do mundo é instaurada por essa mesma linguagem.

Essa proposição vem consolidar que as línguas não passam de imagens e visões de mundo, tornando praticamente impossível as pessoas dela se liberarem porque ficam na memória. Dessa forma, Brandão (1986, p. 36) explica a mitologia grega como narrativa de uma criação: conta-nos de que modo algo que não era começou a ser. Algo que para ele pode se exprimir em nível de linguagem e tornar-se palavra, a imagem que circunscreve o acontecimento no coração do homem. E, se ficam no percurso imemorial, existe a necessidade de interpretar que os mitos são linguagens configurativas que continuam a existir em nosso tempo. A punição de Prometeu talvez represente, ainda hoje, um protótipo de quem não

desiste de lutar pela luz do saber humano, mesmo que para isso arrisque sua liberdade, mas talvez denote também as amarras da linguagem coisificante.

Uma questão de nuance mítica, em face do normativo ao vivido (com a diferença apenas de que na configuração mítica não se repara, porque se vive à sua sombra e não se retrocede ante a luz da verdade). Agora, viver uma experiência, um destino, é aceitá-lo plenamente. Mas, sabendo-o absurdo, como confirma o autor, não é possível viver esse destino, mantendo diante de si tal absurdo iluminado pela consciência. Pelo contrário, viver na figura de Prometeu é fazer com que o absurdo viva. Aliás, esse mito só é trágico porque seu herói é consciente. Apesar de a Filosofia ter sido gestada há muitos séculos na Grécia, alguns docentes ainda carregam, não raramente, o absurdo numa angustiante autorreferência, como se observa na linguagem desse professor, quando conversávamos sobre a imagem da Sociedade e Escola Prometeica:

A cada dia enfrenta-se um *deficit* de reconhecimento. Amarrados a situações constrangedoras de desrespeito tanto por alunos mal-educados, quanto de pais que qualificam pejorativamente nosso trabalho. Até quando a água vai continuar a comer nosso fígado? Afinal, todos buscam a felicidade! (SUJEITO A).

Aristóteles, ao perguntar sobre o fim último do homem, já pensava na felicidade, tendo em mente o racionalismo ético, uma ação denominada por ele como aquela em que a mudança se faz pela peripécia ou pelo reconhecimento. Ou ainda, por ambos, conjuntamente. “É, porém, necessário que a peripécia e o reconhecimento surjam da própria estrutura interna do mito, de sorte que venham a resultar dos sucessos antecedentes, ou necessários” (ARISTÓTELES, 1984, p. 250). Nesse contexto, o filósofo também compreendia a mutação do sucesso ao contrário. E essa inversão deve produzir-se verossímil e necessariamente. Então, para ele, o reconhecimento, como indica o próprio significado da palavra, é a passagem do ignorar ao conhecer.

Nesse sentido, talvez o docente, imerso em seu trabalho, não perceba a sombra reificante de sua linguagem. Faz-se necessário, então, refletir sobre a hipótese de que o mesmo trabalhe, eventualmente, esquecendo o ponto de vista das falas e anseios do educando, educando como sujeito, o outro do reconhecimento. Ou ainda, esqueça que sua voz pública ficou no passado. Talvez não perceba “que o destino da palavra é o da sociedade que fala” (BAKHTIN, 2006, p. 199). Essas

considerações permitem compreender quão estreitamente se enlaçam o pensar mítico e o linguístico. E, assim, se faz necessária uma análise das conexões entre mito e linguagem.

Encontra-se em Müller (1876, p. 19) uma análise filológica que destaca a inserção mítica como algo condicionado e mediado pela atividade da linguagem. Toma-a como o resultado de uma deficiência linguística originária de uma debilidade inerente à própria linguagem. Nessa totalidade se inclui um universo cultural oriundo de narrativas e metáforas consideradas por mitólogos como Brandão (1986) como um processo apto a preencher algumas das lacunas de nossa própria linguagem. São vácuos que, ao emergirem da cultura greco-ocidental, são traduzidos e multiplicados pelo predomínio da opção decisiva da razão e remetem à consciência reificada.

Nesse contexto, é sentindo e compreendendo a linguagem com sua equivalência imagética, que sua essência se torna efetivamente uma representação coletiva¹³ da vida profissional docente. Cassirer (2000) expõe pontos fundamentais do modo de ser dessas formas simbólicas: “Os dois juntos preparam o terreno para as grandes sínteses, das quais surge uma textura de pensamento, uma visão conjunta do cosmo” (CASSIRER, 2000, p. 62). É uma textura dirigida à evolução do momentâneo ao duradouro, da impressão sensível às configurativas, cuja resolução compete tanto à linguagem como ao mito, porque ambos se condicionam mutuamente. Tão forte é esse elo para o autor que o debilitar dessa consciência parece ameaçar o mundo do espírito de total desintegração. Todavia, essa fragmentação pode representar um momento necessário ao seu autodesdobramento, porquanto a negação contém o germe de uma nova conexão como matriz de outros postulados heterogêneos na atualidade. Acima de tudo, é um protótipo de quem não desiste de lutar para viver.

Diante da interrogativa do caráter da linguagem como fenômeno compreensivo, recordamos o exercício da compreensão simultânea à convocação pelo que foi dito nas aferências, em Gadamer (1998). Por essa via, a compreensão hermenêutica acontece quando integramos nossa acepção de mundo e de

¹³ Definida por Jung (2002), como um elo arquetípico entre o consciente ou inconsciente coletivo. Nesse último, encontram-se a vivência das gerações anteriores e a expressão de identidade de todos os homens, seja qual for a época e o lugar onde tenham vivido. Assim, a história humana está sendo redescoberta de maneira significativa através das imagens simbólicas que lhe sobreviveram.

linguagem para nela nos movermos. Isso nos faz admitir que, quando refletimos sobre a linguagem, nela já estamos. Nessas circunstâncias, ou se aceita a capacidade de compreender e conhecer como uma condição dada, ou se pergunta como é que se conhece. A expressividade docente deve estabelecer-se como elemento de ligação entre múltiplos discursos, mas que comportem o reconhecimento de ambos¹⁴, pois a vida da palavra está na sua passagem de um locutor a outro, no sentido de colocar-se ou constituir-se como outro.

Assim, o aspecto processual cognitivo desse processo de formação tem seu início recorrendo a uma sequência de etapas, que vai da intuição à capacidade de representação linguística. É um processo que nem sempre busca abordar e examinar a interação social no comportamento cotidiano, inúmeras vezes, sem o diálogo, ou seja, a reversibilidade ou reciprocidade da comunicação, condição da linguagem do homem. Talvez não ocorra uma integração de modo satisfatório nas atitudes desse “profissional”, frente às provocações inferidas pelo mundo bárbaro da reificação, que, de certa forma, o aprisiona no esquecimento da força expressiva de sua própria linguagem.

1.4 O esquecimento da filosofia na força expressiva da linguagem na fala docente

O pensamento adorniano é considerado como a expressão da “segunda teoria crítica da Escola de Frankfurt”. E, nesse contexto, retrata suas contribuições em termos de problematizações dos fundamentos das teorias pedagógicas modernas como, para vislumbrar, a partir delas, uma alternativa teórica às formas contemporâneas de reflexão pedagógica da filosofia da educação. Os ensaios de Adorno apresentam a rara qualidade de conceder à razão uma força crítica, procurando mostrar diferentes aspectos do real para conduzir o leitor a um novo patamar de análise, e, portanto, de sensibilidade. Educar, portanto, requer reflexões, discernimento e, sobretudo, entender-se fundamental o papel da filosofia e da linguagem nas circunstâncias sociais da ação educativa.

¹⁴ Thompson (2006) e Neves (2005) destacam que, embora Honneth fale de grupos, sua ideia de estima está centrada no indivíduo.

À medida que o processo de especialização reduz a ideia de filosofia a meros discursos, acontece a reificação do espírito filosófico, ao pactuar com a sociedade mercantil. “[...] afinal, conforme a definição do professor Cornelius, a filosofia é a arte de se expressar” (ADORNO, 1995a, p. 62). Como ocorrem intensas rupturas nesta arte de expressão, ao invés de o professor promover a imagem de sua vida profissional, apenas aumenta a autoalienação. Como se viu, anteriormente, acontecem heteronomias e elos conturbados entre estereótipos intelectualizados e modelos de visão de mundo, que não favorecem a forma de o aprendiz pensar e aprender de forma crítica e autônoma. E isso entende ser uma responsabilidade do sujeito que aplica e interage com saberes, principalmente quando a linguagem se torna uma complexidade da formação humana ante os estigmas paradigmáticos da racionalidade moderna.

O pensamento filosófico exerce um grande papel, de acordo com a própria etimologia da palavra. Convida à amizade com a sabedoria. Muito se tem discutido sobre o aprender a filosofar para exercer o direito de refletir sobre si próprio, de confirmar ou rejeitar ideias e conceitos. Em síntese, um pensar permanente. A Pitágoras (séc VI a.C), filósofo e matemático grego, é atribuído o primeiro uso do termo filosofia, por não se considerar um sábio (*sofhos*), mas apenas alguém que ama e procura a sabedoria. Edmund Husserl (1859-1938) afirmava que a explicação do que é filosofia já é uma questão filosófica; sabe o que é filosofia, ao mesmo tempo em que não sabe. Para Kant (1724–1804), só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os.

A Filosofia, na força expressiva da linguagem docente na formação filosófica, comentada por Adorno, deve ir além do aprendizado profissional, ou seja, permitir a habilidade de desenvolver uma reflexão acerca do que os professores fazem, mas, principalmente, a respeito de si mesmos. E isso não pode ser esquecido. Comprometer-se com a mesma, é pensar na oportunidade de transformá-la na ação. Segundo Nóvoa (1992, p. 28), “a formação docente não se faz na mudança, faz-se durante”.

Entender-se a expressividade, manifestada e/ou simbolizada pela palavra, equivale a referenciar a ação docente com base em sua possibilidade de expressar-

se. Tal fato remete às contribuições do texto “A Filosofia e os Professores”, (ADORNO, 1995a) quando pontua a carência da formação cultural em revelar-se de modo mais enfático na expressividade da linguagem. Somente poucos pressentem a diferença entre a linguagem como meio de comunicação e a linguagem como meio de expressão rigorosa do objeto. Em suas palavras (1995a, p. 65) revela:

Espero não ser considerado entre os *laudatoris temporis acti* (que fazem o elogio dos acontecimentos do passado), mas a lembrança de meu tempo de colégio traz à recordação professores cuja sensibilidade linguística, ou melhor, cuja simples correção no expressar-se era bem distinta do descaso hoje predominante.

É um descaso que provavelmente se justifica a si mesmo apelando, e que efetivamente reflete o espírito objetivo. A negligência, para o frankfurtiano, costuma se dar muito bem com o pedantismo professoral. À primeira vista, pode parecer que esse filósofo fosse contra a educação. Pelo contrário, suas críticas ao processo pedagógico são consequências do reconhecimento, pelo autor, da capacidade que ela tem de transformar as relações sociais e o pensamento reificante. Por isso, pela força expressiva de sua linguagem defende a formação humanística, capaz de criar a consciência crítica pelo pensar autônomo. Declara que:

se não fosse pelo “seu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, diria que para haver formação cultural se requer amor; e a dificuldade se refere à incapacidade de amar”, Instruções sobre como isto pode ser mudado são precárias. Em geral, a definição decisiva a respeito se situa numa fase precoce do desenvolvimento infantil (ADORNO, 1995a, p. 64).

Nesse contexto, seria melhor, na opinião do autor, que os professores com deficiências na capacidade afetiva, não se dedicassem a ensinar, pois não apenas perpetuaria na Escola o sofrimento, mas produziria o estado intelectual, que foi corresponsável pela desgraça nazista. Esse estado de consciência resulta de uma formação, de um modo determinado de formação, não de uma natureza inata, pois o homem é ser social. Dessa forma, tanto o futuro do indivíduo quanto o da sociedade em dimensão universal dependem “da confluência de duas dimensões essenciais do humano, a subjetividade e a sociabilidade” (FLINCKINGER, 2010, p. 22). E é nesse contexto da socialização, repleta de inovações, que a visão hermenêutica desse autor empenha-se em desvendar os procedimentos cognitivos da racionalidade moderna pós-cartesiana, como estratégica ação objetivista e instrumental.

Em seu questionamento, “Para que Filosofia da Educação”, composto em onze teses, ao comentar a décima, reconhece o trabalho profissional do educador em um contexto delimitado, não somente por exigências institucionais, mas também por regras profissionais do *agir e convicções subjetivas*, resultantes da própria *socialização pessoal do indivíduo*. Esses três níveis, de referência normativa para o autor, embora constitutivos para o campo do agir, raras vezes oferecem uma base moral-ética unívoca. Pelo contrário, o profissional tem de escolher entre bases normativas em concorrência, com a consequência de que, se não o fizer de modo consciente, tomar-se-á um parceiro profissional pouco confiável.

Com efeito, para Ortiz-Osés (2003), o homem é alguém realmente desvalorizado que trata de reconhecer-se simbolicamente. Trata-se porquanto, de um ser simbólico, cultural e projetado. Fatores que o remetem a ser (re)mediador de sua imediatez desnuda através do revestimento e transposição da primordial matriz afetiva pela matriz do sentido cultural convivido ou compartilhado intersubjetivamente.

Montagu (1986), ao abordar a importância do tocar, sensibilizar em todos os aspectos do desenvolvimento humano, entende o sentido, o encontro da palavra certa, muitas vezes, como uma luta física. Porém, é principalmente através da expressividade que o ser humano é capaz de comunicar o pensamento e a imaginação. Nas experiências de sabedoria entretecidas à linguagem, as pessoas “fazem referências à sensação do som da voz de alguém, a qualidades aveludadas, acariciantes ou não” (MONTAGU, 1986, p. 296). Nisso, indica o escritor, tanto o prazer como o desprazer estão intimamente ligados ao uso da palavra. Na visão de Gadamer (1983, p. 13), o que se reconhece, então, na essência da linguagem, é o que se pode tornar audível e comunicável a outrem, no sopro da voz, em tudo o que nos ocorre. Declaradamente, é a distância de si próprio que o aproxima a outrem, independente dos movimentos expressivos.

Não é por acaso, portanto, que Adorno observa esquecida a expressividade da linguagem na formação cultural. Preocupa-se, também, com a moral e estilo (1993, p. 88), quando pontua o rigor e a pureza da articulação linguística. Assim, por maior que seja a sua simplicidade, há o desleixo das pessoas ao se deixarem levar pelo curso familiar da fala, que passa por um sinal de afinidade e contato. Em *Mínima Morália* (1993, p. 88) afirma:

Sabe-se o que se quer, porque se sabe o que o outro quer. Ter em vista, na expressão a coisa em vez da comunicação, é suspeito: o que é específico, não extraído de esquemas preexistentes, aparece como uma desconsideração. A lógica atual, que tanto se vangloria de sua clareza, colocou ingenuamente tal perversão na categoria da linguagem cotidiana.

Dessa forma, para o autor, a expressão vaga permite àquele que a ouve representar aproximadamente o que lhe convém e o que ele tem em mente. A expressão rigorosa impõe uma compreensão inequívoca, um esforço conceitual, do qual as pessoas perderam deliberadamente o hábito, exigindo delas diante de todo conteúdo a suspensão dos juízos habituais e, desse modo, certo afastamento, a que elas resistem violentamente. Todavia, é no uso da palavra que Gadamer (1993, p. 18-19) coloca o segredo da tradição da cultura humana: a mais alta intensificação da configuração, possível à humanidade, para a configuração de seu mundo. E, por isso, distingue formas de palavra que cunharam a tradição cultural humanístico-cristã: entre elas, a palavra *pergunta*, que vem desde o prazer de perguntar dos gregos à sede de saber dos limites investigativos.

Mesmo assim, *o perguntar* admite a condicionalidade finita do conhecer. Em segundo lugar está a palavra *saga*, assinalando o todo da pretensão peculiar às palavras de se realizarem por si mesmas. Nelas, só o dito confirma ou corrobora. Portanto, a mais alta intensificação possível à humanidade, para configurar o seu mundo, encontra-se na palavra. Neste momento, pergunta-se: Por que as linguagens reificantes que conduzem à barbárie na saga educativa não são veementemente questionadas e minimizadas? Nesse contexto, afirma um dos sujeitos de pesquisa:

Os professores criticam, se queixam das ofensas, desrespeitos e agressões violentas, mas já estão tão acostumados a isso e fixados nos conteúdos a serem desenvolvidos, avaliação e demais trabalhos burocráticos que, na minha opinião, deixam de lado a configuração de desrespeito e xingamentos que ocorrem na própria sala de aula (SUJEITO A).

Nesse depoimento percebe-se que não basta saber a proporção ou realizar a crítica; para que a mudança aconteça, o docente deve perceber a remoção da barbárie como algo fundamental em sua ação linguística. É um olhar que encontra eco no propósito de Adorno, em pensar a respeito do esquecimento da filosofia na força expressiva da linguagem, abrangendo uma deformação profissional e um incentivo a vários tabus, como foi supracitado. Essa violação identificada na fala proporciona a reificação. Talvez, por isso, um grande foco do pensamento desse

autor é pensar a linguagem como meio de intervir, cirurgicamente, na consciência reificada contemporânea. Mas, principalmente, por isso, “a reflexão acerca da linguagem como parâmetro fundamental de qualquer reflexão filosófica” (ADORNO, 1995a, p. 65) torna-se, com certeza, a centralidade, também, das abordagens docentes.

Nessa nuance, “entendo que todo(a) professor(a) ao olhar a si mesmo(a), como profissional, tem um desejo de reconhecimento em termos de sentir-se honrado(a) em sua dignidade própria uma dignidade que o(a) faça merecer a consideração dos educandos, dos seus pares e da sociedade” (SUJEITO B).

Esse desejo de autorreconhecimento, que se verifica com relação à professoralidade, confirmado nesse relato, representa um matiz autorreificante de alguém que se deixa amarrar na desconsideração, tal qual as insígnias de Prometeu. Ora, como lembra Freud (1996), os tabus proliferam como um fruto evolutivo da sociedade; é possível, portanto, atribuir-se que eles surjam como proliferação de imagens negativas na relação docente-discente. Essa é uma visão essencial que irá estruturar falas e ações no e sobre o reconhecimento docente necessário à ação educativa. A proposta de trazer a discussão sobre a reificação, no primeiro capítulo, ampara-se na justificativa de compreender, após, a autorreificação, a fim de preparar o terreno para analisar o quadro do autorreconhecimento docente, que será abordado no quinto capítulo. Frente ao estilo cuidadoso do pensar adorniano, a força dos fatos e das próprias reflexões deve apontar novos desdobramentos. É o que se propõe, na continuidade, de acordo com Habermas, na contextura da reificação.

1.5 A perspectiva da racionalidade reificante em Habermas

A crise do modelo racional gestado e nutrido pela contemporaneidade tem causado sérios e intermináveis questionamentos sobre o real significado da formação escolar no contexto emblemático da reificação. Assim, considerando o que a heurística da imagem docente provoca em termos de linguagem, busca-se dialogar com a perspectiva da racionalidade reificante de acordo com Habermas. Nesse propósito, parte-se, agora, do discernimento sobre mundo sistêmico e o agir

teleológico instrumental para, após, pontuar os desafios patológicos da linguagem quanto ao (des)entendimento pelos atos de fala.

A racionalidade reificante, situada de acordo com a grande antinomia de oposição entre sistema e mundo da vida, ocorre devido ao processo de racionalização do capitalismo avançado que reverte em patologias da modernidade, as quais ocorrem no ápice do processo de sobreposição do sistema em relação ao mundo da vida. É importante, portanto, a escola prever o entendimento da linguagem reificada/reificante para que os discentes aprendam o bom uso do conhecimento. Habermas (1987, p. 24) determina de forma preliminar o pensamento racional pela análise pragmática de que a racionalidade “tem menos a ver com o conhecimento ou com a aquisição do conhecimento que com a forma com que os sujeitos fazem uso do conhecimento”. Assim sendo, esse filósofo demonstra uma preocupação em explicar como se imbricam as diferentes estruturas da racionalidade no médio linguístico.

Nesse viés, a racionalidade de uma pessoa “mede-se pelo fato de uma pessoa “se expressar racionalmente e poder prestar contas de seus proferimentos adotando uma atitude reflexiva” (HABERMAS, 2004, p. 102). É a razão pela qual o sujeito se exprime racionalmente à medida em que se orienta performativamente nas pretensões de validade. Isso significa *a plena responsabilidade* da pessoa ao comportar-se racionalmente. Pressupõe uma autorrelação reflexiva com o que *pensa, faz e diz* e proporciona, indubitavelmente, o desafio da linguagem ante o enfrentamento com o mundo sistêmico. Com esse procedimento, continua-se a busca de elementos teóricos para estruturar o trabalho de pesquisa e a tese de que o autorreconhecimento da imagem docente ocorre pelo *ethos* linguístico como hábito autorrealizador na intersubjetividade docente-discente.

1.5.1 O mundo sistêmico e o agir teleológico instrumental frente ao mundo da vida

A linguagem, entendida como ação humana e como *práxis* interativa, possibilita o processo intersubjetivo na docência. Entretanto, para que esse processo aconteça no mundo da vida, pelas vias comunicativas, é necessária uma compreensão meticulosa sobre os desafios reificantes que proporcionam o mundo

sistêmico e o agir teleológico instrumental, para que não haja a inserção da linguagem nessa rede, evitando as patologias da modernidade, sintetizadas por ele como um processo de colonização do mundo da vida. Ao considerar-se o agir comunicativo versus agir estratégico, o termo “interação” ou “agir social”, tomado em sua complexidade, pode ser analisado, segundo Habermas (1990), com o auxílio dos conceitos elementares de “agir” e “falar”.

O autor, ao inserir os conceitos de mundo sistêmico e mundo da vida em sua teoria da ação comunicativa, forma dois pilares básicos de sua teoria social e também desenvolve quatro tipologias de ações¹⁵ humanas: teleológica, normativa, dramaturgic e comunicativa. A ação comunicativa, sistema e mundo da vida são duas instâncias que se opõem, mas ao apresentarem-se independentes, constituem um complexo dialético que determina a forma de ser na sociedade moderna. O mundo sistêmico – à medida que se torna complexo e racional, tende a bifurcar ou dilacerar seus vínculos com o mundo vital – racionalidade comunicativa, solidária e intersubjetiva.

Essencialmente, porque no olhar de Habermas – formas de vida se expressam na linguagem interativa, sem, no entanto, desprezar as conquistas científicas. A formação dessa competência como exigência da razão comunicacional não é um instrumento de dominação e heteronomia. Compreende a esfera de

¹⁵ Na ação teleológica: "o ator realiza um fim ou faz com que se produza um estado de coisas desejadas, elegendando, em uma situação dada, os meios mais congruentes e aplicando-os de maneira adequada. O conceito central é o de uma decisão entre alternativas de ação, endereçada à realização de um propósito, dirigida por máximas e apoiada em uma interpretação da situação" (HABERMAS, 1987a, p. 122). Ação estratégica: "a ação teleológica se amplia e se converte em ação estratégica quando no cálculo que o ator faz de seu êxito intervém a expectativa de decisões de ao menos outro ator que também atua com vistas à realização de seus próprios propósitos. Esse modelo de ação é interpretado de forma estritamente utilitarista; então se supõe que o ator eleja e calcule meios e fins desde o ponto de vista da maximização da utilidade ou de expectativas de utilidade" (HABERMAS, 1987a, p. 123). Ação normativa: é o comportamento não de um ator solitário frente a outros atores, mas perante os "membros de um grupo social que orientam sua ação por valores comuns. O ator particular observa uma norma (ou a viola) tão logo em uma dada situação estão presentes as condições a que a norma se aplica. As normas expressam um acordo existente em um grupo social" (HABERMAS, 1987a, p. 123). Ação dramaturgic: "não faz referência primariamente nem a um ator solitário nem ao membro de um grupo social, mas sim a participantes em uma interação que constituem uns para os outros um público ante o qual se põem a si mesmos em cena. O ator suscita em seu público uma determinada imagem, uma determinada impressão de si mesmo, ao revelar ao menos de propósito sua própria subjetividade" (HABERMAS, 1987a, p. 124). Ação comunicativa: "se refere à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação quer seja com meios verbais ou com meios extraverbais) entabulam uma relação interpessoal. Os atores buscam entender-se sobre uma situação de ação para poder assim coordenar de comum acordo seus planos de ação e com ele suas ações. O conceito aqui central é o de interpretação, se refere primordialmente à negociação de definições da situação susceptível de consenso" (HABERMAS, 1987a. p. 124).

conhecimentos objetivos e alcança a esfera de interação entre sujeitos. Enfim, há a possibilidade de conjugar-se a competência comunicativa e profissional como complementares, e não excludentes, no processo da imagem docente.

Ante os motivos circunstanciais da racionalidade cognitivo-instrumental, se faz sentir a linguagem teleológica pela amplidão vigente dessa racionalidade nos excessos burocráticos de administração e controle. Se, por um lado a racionalidade instrumental turva a linguagem em nosso tempo, por outro, existe a possibilidade da vivência do momento mágico da relação pedagógica, em que educador e educando constroem a sua linguagem. Reeducá-la, pois, para o contexto expressivo filosófico que advém das ciências humanas; é necessário o pensar hermenêutico como capaz de redescrever a estrutura da comunicação linguística perturbada, que oportuniza a racionalidade instrumental na docência pela racionalidade comunicativa. Ou seja, possibilitar transcender os motivos circunstanciais que tornam possíveis as fragmentações ou hiatos de linguagens conectadas pelo canal científico, como ritual que dispensa o pensamento filosófico.

Com Gadamer (1998), compreende-se que sempre podem surgir pressupostos não elimináveis. Esse procedimento hermenêutico, contudo, pode direcionar a uma maior autocompreensão, bem como ultrapassar o tradicional modelo da situação interpretativa que se estabelece no esquema sujeito-objeto. Isso traz à pauta a necessidade de tecer os fios da linguagem que compõem o mundo sistêmico e o agir teleológico instrumental, frente ao agir comunicativo no mundo da vida.

As ações teleológicas, no sentido estrito da palavra, são aquelas com uma finalidade estabelecida na intenção. Esses dois mundos distinguem-se entre si por dois modelos de ação: o sistêmico orienta-se pela ação estratégico-instrumental; ao passo que o mundo da vida, entendido como um cotidiano cultural, é constituído pela ação comunicativa. De acordo com essa visão de Habermas (1987a), situa-se nas ações teleológicas a colonização do mundo escolar. Deve-se esse fato à redução da ação comunicativa. Como decorrência dessa acepção do industrialismo, tecnocratizado e tecnologizado, resta uma miséria cultural. Sobrevaloriza-se o mundo administrado em detrimento do mundo comunicativo-relacional. Há um desprezo ao fazer teórico. Como escape a esse reducionismo, Habermas chama a atenção para uma razão intersubjetiva e interativa, na busca do entendimento, por envolver no mínimo dois participantes.

Nesse contexto, o docente e o discente sofrem o impacto do mundo sistêmico e, ao realizarem as ações teleológicas afastam-se do mundo da vida. No teleológico, a ênfase recai sobre as esferas da economia e da política (dinheiro e poder), sucede-se o predomínio das ações estratégico-instrumentais. No “agir comunicativo”, existe uma ampliação das esferas culturais e das relações pessoais, valorizando-se as ações de trocas comunicativas. Falar e agir, doravante, são dois tipos de ações conectados um ao outro. Por esse viés, a inclusão da linguagem afetiva nas ações comunicativas docentes, no cotidiano escolar, poderá eclodir nas ações estratégico-instrumentais e, assim, repercutir nas relações teleológicas.

No paradigma teleológico, predomina a relação reificadora sujeito-objeto, enquanto no paradigma comunicativo sucede-se um plano de proximidade comunicacional entre os sujeitos. Isso significa dizer que nesta primeira relação com o objeto, somente o sujeito pode defini-lo, e de outro existem discussões que levam a relações comunicativas entre os sujeitos que participam dos “círculos hermenêuticos”. Os dois processos envolvem relações. O teleológico está assentado num caráter monológico e individual; e o outro, comunicativo, num caráter dialógico e processual. Na proporção em que essas medidas se tornam mais claras, o conhecimento surge mediado e construído intersubjetivamente. A proposta comunicativa habermasiana, portanto, apresenta uma contribuição positiva aos docentes de todos os níveis de ensino – na via do agir comunicacional – desde que a relação reificante seja bem esclarecida e evitada.

O mundo sistêmico é uma categoria introduzida por Habermas (1987a) para interpretar o processo de reprodução social da linguagem e, assim, reconstruí-la em sua teoria na modernidade. Complementares entre si, essas categorias sucedem as do trabalho e ação. Localizam-se nos dois extremos de uma relação social, mesmo sem serem concebidas de modo estanque e desconexo. Enquanto a ação teleológica emprega a linguagem como meio, instrumento, a ação comunicativa busca empregá-la para chegar ao entendimento.

Nesse contexto, o mundo sistêmico regido pela razão instrumental refere-se às estruturas que asseguram a reprodução material e institucional da sociedade. Asseguram, pois, a integração sistêmica (o dinheiro e o poder), mecanismos reguladores das ações teleológicas. Por isso, saber conviver com essas características é de suma relevância para o docente. Habermas, interpretando a tese da “perda de sentido” de Weber, considera que esse descaminho decorre da

submissão das esferas privada e pública ao mundo sistêmico. Há o empobrecimento cultural e a repressão cotidiana da práxis comunicativa, além de congruências da ruptura elitista da cultura dos especialistas com a contextualidade da ação comunicativa. Não é a hipótese da diferenciação e o desenvolvimento das distintas esferas culturais mediante seu próprio valor específico. Existe uma racionalização unilateral ou uma reificação da prática comunicativa.

Os campos de ações especializados na tradição cultural, na integração social e na educação sinalizam para horizontes “a necessitarem incondicionalmente do entendimento como mecanismo de coordenação de ações, que resistem a ficar assentados sobre os meios do dinheiro e poder” (HABERMAS, 1987b, p. 469). Ao analisar a tradição filosófica do iluminismo e os efeitos negativos decorrentes da vigência instrumental, aposta no giro paradigmático da linguagem para justificar e fundamentar sua proposta. Isso significa que não há mais lugar para a linguagem monológica de Prometeu, esquecido e acorrentado. A Escola não pode pactuar com essa cultura que, por vezes, racionaliza-se, torna-se obra de profissionais adequados às exigências desse poder. Um papel sensível da *performance* linguística cabe, portanto, à filosofia da educação, visando a harmonizar essa postura reducionista.

Concomitantemente, há um papel hermenêutico e crítico para que o pensar educativo encontre vozes em competências interativas. O discurso, e não o agir estratégico, é considerado, por Habermas (1989), como a modalidade que estabelece as condições para a legitimidade do pensar e fazer pedagógicos. Assim, essa compreensão deve tornar-se um exercício constante do professor para o desenvolvimento de seu discurso pedagógico, destinado a buscar o discernimento acerca dos fatos e dos acontecimentos do mundo sistêmico. Principalmente, é preciso praticar o aprendizado da ação comunicativa no mundo da vida que se realiza através do desenvolvimento de competências interativas. Da mesma forma que as imagens reificadas são linguagens, elas são desvios da comunicação, próprios do mundo sistêmico que se torna enfermo, porque se separou do mundo da vida, trazendo a este rupturas na competência dialógica. Mas há, principalmente, um desafio linguístico simétrico à intersubjetividade docente e discente quanto à perspectiva de transcender ao desafio da linguagem que reflete a autorreificação da imagem docente.

1.5.2 O desafio da linguagem: (des)entendimento eu-outro pelos atos de fala

No tempo em que o ambiente formativo é considerado um espaço social de interação, cabe ao docente, por excelência, agir como principal figura interlocutora. Verifica-se, entretanto, que o docente, entre os estigmas dos tabus, nem sempre consegue dialogar com os discentes. Essa é uma provocação à imagem de seu reconhecimento, que remete à necessidade de contextualizar-se o (des)entendimento mútuo pelos atos de fala. A reificação, além de se tornar um desafio na relação docente-discente, aciona um contexto patológico (eu-outro) que remete a uma análise de acordo com alguns parâmetros da racionalidade reificante ao olhar habermasiano. Quando um falante não pretende o entendimento, busca a manipulação estratégica com a pretensão de realizar um fim. E aí se gestam duas patologias na comunicação entre esses sujeitos, causando desentendimentos e “o empobrecimento cultural da prática comunicativa” (HABERMAS, 1987b, p. 469).

A primeira patologia, caracterizada pelo desacoplamento entre mundo da vida e sistema, permite a submissão das pessoas às leis do mercado e à burocracia estatal, diante das quais se sentem impotentes, como se estas fossem forças naturais ocultas que escapam do controle humano. Esse desacoplamento ocorre devido à racionalização dos valores culturais, apropriados pelo sistema que os desconecta da tradição e, com isso, torna-se mais fácil a colonização. Portanto, a segunda patologia, originária do processo de racionalização, refere-se à colonização do mundo vivido decorrente do fortalecimento do sistema, o qual passa a impor a lógica do mercado.

Como consequência da modernização societária, a sociedade racionalizada assiste a essas formações patológicas, as quais se originam dos processos de dissociação e racionalização. A categoria dissociativa implica o desacoplamento ou desengate entre mundo da vida e sistema. A racionalização, por sua vez, promove um excessivo controle burocrático e administrativo, produzindo o que esse filósofo denomina de colonização do mundo da vida. Tais processos são desencadeados, obviamente, através da linguagem teleológica.

É no ato de fala que acontece a metamorfose do ato ilocucionário num recurso de ação teleológica. Habermas declara que “a força ilocucionária procede do próprio ato de fala na medida em que o locutor não apenas emite um conteúdo na

proposição, mas faz algo dizendo” (1987a, p. 369). O autor deseja salientar, certamente, que esses atos são os mecanismos normais entre os indivíduos no contexto do mundo da vida. Igualmente, quando a fala fica perturbada e se rompe o consenso de fundo que a sustenta, as pretensões de validade a eles inerentes tornam-se objeto de crítica e de avaliação. A própria origem etimológica de “fala” proveniente do *latim fari significa* falar, dizer, no particípio presente; ou seja, *fans*. Esse último, não remete primeiro a uma idade, mas sim àquilo que caracteriza o início da vida humana, sua incapacidade de fala. A criança, o *infans*, é primeiro aquele que não fala. Progressivamente, vai firmando sua forma de expressar-se própria, no aprendizado com o outro, no entendimento mútuo ou não.

Assim entendido, pode desempenhar esse papel graças às assunções que possuem, de fato, os participantes na sua prática argumentativa. Continuando o autor seus comentários a respeito da ética do discurso, acha possível concebê-lo prático, como um processo de comunicação que, pela sua forma, incita todos os intervenientes a uma assunção simultânea dos papéis. Todavia, vê instalar-se, com o sistema dos pronomes pessoais, um imperativo inflexível de individualização na linguagem que busca interagir. Quanto mais o processo de individualização avança, cada vez mais o sujeito individualizado se encontra numa rede densa e, simultaneamente, com maior sutileza para ausências recíprocas. A diferença entre discursos, entretanto, demonstra que, enquanto os discursos práticos asseguram uma posição crítica em relação à sociedade, tal não ocorre com os discursos teóricos em relação à sua natureza.

O uso comunicativo de expressões linguísticas não serve apenas para expressar intenções de um falante, mas também para representar estado de coisas bem como estabelecer relações interpessoais com uma segunda pessoa (entender-se com alguém a respeito de algo). Essa meta, chamada ilucucionária, comporta o ato de fala, o qual deve primeiro ser compreendido pelo ouvinte, para então adquirir a possibilidade de aceitação. Enquanto esses só podem agir contra falsas afirmativas acerca da natureza, sem nunca se dirigirem contra ela, os discursos práticos podem agir criticamente no que tange à realidade social. Assim, as compreensões de veracidade habitam somente os atos de fala, razão pela qual entendemos o quanto é importante o professor distinguir as condições limitantes do ato educativo para não se deixar envolver em sua rede e entender, igualmente, a competência comunicativa. Nesse sentido:

A racionalidade do uso linguístico orientado para o entendimento mútuo depende então de os atos de fala serem de tal modo compreensíveis e aceitáveis que, por meio deles, o falante alcance (ou possa alcançar sob circunstâncias normais) êxitos ilucucionários. Mais uma vez, chamamos racionais não apenas atos de fala válidos, mas todos os atos de fala inteligíveis pelos quais os falantes podem assumir, sob condições dadas, cada vez uma garantia *crível* de que as pretensões de validade levantadas poderiam, se necessário, ser cumpridas discursivamente. Também aqui, há uma relação interna entre a racionalidade do ato de fala e sua justificação possível. É apenas em argumentações que as retenções da validade implicitamente levantadas com um ato de fala podem ser tematizadas como tais e examinadas com base em razões (HABERMAS, 2004, p. 108).

Segundo o direcionamento de Habermas, entende-se que, na intersubjetividade, quando um professor profere um ato de fala, ele levanta uma pretensa realidade; se aceita pelo aluno, fundamenta uma compreensão entre ambos. Essa compreensão pode ser sobre o conteúdo do enunciado, endereçada às garantias imanentes do ato de fala, ou ainda, para as obrigações relevantes que direcionam as interações subsequentes. No momento em que o discente reconhece uma pretensão de validade orientada por um ato de fala, aceita a oferta acionada por esse ato e estabelece uma relação interpessoal eficaz para as coordenadas dos leques de ações docentes possíveis.

Então o ato, como sequência de interação, é ordenado. Como foi exposto, a relação entre significado e validade vincula-se à motivação racional que o discente tem para assumir uma resposta sim ao conteúdo da fala. Tal motivação se fundamenta nas razões que o docente pode fornecer para garantir (*Warrant*) a validade do que está dito. Aqui, define a motivação racional no momento em que um ouvinte compreende o significado de um enunciado quando,

além das condições de gramaticalidade (*Well formedness*) e condições contextuais essenciais gerais, ele conhece as condições essenciais sob as quais ele poderia ser motivado, pelo falante, a assumir a postura formativa. Essas condições de aceitabilidade no sentido estrito se relacionam ao significado ilucucionário que “S” expressa por meio da cláusula performativa (HABERMAS, 1987b, p. 298).

Por “S”, na citação, entende-se o falante. Nesses termos, o filósofo e crítico literário citado, ao codificar a palavra, como plena e única, valoriza a linguagem como um evento, irrepetível e singular. O ato de que um sujeito participa é expressivo. Contudo, trata-se de uma *tarefa difícil*. E uma plena adequação está fora do alcance, mesmo que ele permaneça sempre como um fim.

Desde a sabedoria grega, o *logos* é fundamentalmente uma explicação, em que razões são dadas e requerem a compreensão do pensamento: um discurso racional, argumentativo, em que as explicações devem ser justificadas e estão sujeitas à crítica e à discussão. Por sua função, a linguagem estabelece a comunicação entre os seres humanos, uma ação filosófico-linguística com o outro.

Tais pontos são relevantes ao direcionarmos o movimento do desafio da linguagem ante a visão dialética do desentendimento e entendimento pelos atos de fala, considerando-se a diversidade de falas pela intersubjetividade da educação escolar. Se todos os fenômenos da compreensão e da incompreensão “formam o objeto da assim chamada hermenêutica, representam um fenômeno de linguagem” (GADAMER, 2002, p. 216), também na relação educativa é de suma importância a *performance* linguística no que diz respeito ao entendimento mútuo decorrente dos atos de fala, nos quais o docente deve seguir uma orientação filosófica e linguística.

A racionalização instrumental é uma constante. É o processo responsável por desânimos docentes que culminam num muro de lamentações instalado, não somente em congressos de educação, mas em cada sala de professores de inúmeras escolas brasileiras. Isso elucida uma tomada de consciência da necessidade que possui o professor de considerar o educando como outro, e vice-versa, quando pretende a construção do conhecimento. A questão não é mais qual a informação que deve ser oferecida, mas, principalmente, o que a linguagem proporciona à interatividade anterior, à informação que se oferece. Pois,

todo professor deve estar consciente do desafio da linguagem em sua fala para manter uma boa comunicação no cotidiano de suas aulas. Em minha experiência de vinte e dois anos percebo que se eu deixar de lado uma boa conversa, com certeza, a aprendizagem não será tão satisfatória. Pois acredito que uma boa linguagem é indispensável para manter a interação professor-aluno. É tempo de compreender que os alunos são pessoas, gente, e não apenas um receptáculo de conteúdos (SUJEITO B).

Nessa direção, Nóvoa (1987, p. 33) focaliza, como um dos dilemas da profissão docente, a tendência de considerar que:

Lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuem um certo jeito para comunicar e para lidar com seus alunos. O resto é dispensável. Tais posições conduzem, inevitavelmente, ao desprestígio da profissão, cujo saber não tem qualquer “valor de troca” no mercado acadêmico e universitário. Se levarmos esse raciocínio até o fim, deparamo-nos com um curioso paradoxo: ‘semi-ignorantes’, os professores são considerados as palavras-chave da nova sociedade do conhecimento.

Dessa forma, para o autor, a mais complexa das atividades profissionais é, assim, reduzida ao estatuto de coisa simples e natural. Um cuidado na comunicação com seus alunos ao considerar-se a compreensão intersubjetiva da relação pedagógica. Literalmente, no momento em que o professor detecta inclusões de linguagens patológicas no próprio agir pedagógico, certamente deve rever como se processam seus atos de fala na esfera comunicacional. Deve considerar também que, através da coordenação dos mesmos, ocorre a qualidade intersubjetiva da comunicação. Em Habermas (1987a), esses atos possuem uma força coordenadora, consensual, decorrente dos elementos ilocucionários neles presentes. Elemento angular, “o fim ilocucionário” caracteriza a comunicação.

A essa classe de interações, em que os planos individuais são harmonizados, ao perseguir sem reserva alguma seus fins ilocucionários, é que o autor considera, pois, “[...] como ação comunicativa aquelas interações mediadas linguisticamente em que todos os participantes perseguem com seus atos de fala somente fins ilocucionários” (1987a, p. 376-378). Nesse posicionamento, entendemos que o docente, ao expressar um conteúdo proposicional, executa uma ação pela fala, visto que, na visão do autor, o elemento ilocucionário revela nesses atos uma dupla expectativa: ele realiza uma intencionalidade ao agir pela fala, e pretende legitimar aquilo que expressa através de argumentos.

Dessa forma, por exemplo, o ato de afirmar distingue-se do ato de proferir uma ordem, de fazer uma promessa, de manifestar uma crença ou de expressar um sentimento. Esses atos são distintos das atividades não linguísticas, em primeiro lugar, através da feição reflexiva e autointerpretação; em segundo lugar, através do tipo de fins que podem ser visados, bem como do modelo de sucessos que podem ser conseguidos pelo docente na ação comunicativa dos conhecimentos. Pois,

o conhecimento por parte do ouvinte é simplesmente sua compreensão do que foi dito, não é nenhuma resposta ou efeitos adicionais [...]. O efeito sobre o ouvinte não é nem uma crença nem uma resposta. Consiste simplesmente na compreensão (SEARLE, 1969, p. 54).

O ato ilocucionário inclui, portanto, somente na compreensão a resposta cognitiva mínima do ouvinte para esse pensador. É um grande passo, ao buscar uma explicação para a estrutura racional, tomando como base a existência na filosofia social. A intencionalidade do ato de fala, por essa percepção, vincula-se sempre a um interesse da razão. Por isso, “o modo específico de usar o saber

decide sobre o sentido da racionalidade, que serve como medida para o sucesso e a ação” (HABERMAS, 1990, p. 69). Daí a importância do exercício crítico-hermenêutico para a descoberta da intencionalidade de cada ato de fala.

É certo que, de forma incoerente, talvez por nuances sistêmicas, reificantes, que adentram o mundo da vida docente, ainda se pense a linguagem apenas para comunicar conteúdos. Há um esquecimento da influência que a mesma exerce sobre o pensamento. Todavia, se é lícito afirmar que todo sujeito pensa com e por palavras, pensar o reconhecimento significa também dizê-lo para si, para ter condições de comunicá-lo intrínseco à aprendizagem em pauta.

A docência prescinde, pois, de um agir reflexivo sobre os seus atos de fala no âmbito comunicativo, o “mecanismo central da reprodução social no mundo da vida” (HABERMAS, 1987a, p. 111), ou seja, um mecanismo que socializa e, ao mesmo tempo, individualiza. Essa é uma ideia-chave para o propósito de explicar a formação da identidade do indivíduo, num processo simultâneo ontogenético e filogenético. Assim, a interação entre os indivíduos constitui as estruturas internas de uma sociedade na potencial relação de linguagem em toda a compreensão, conforme admite também Gadamer (1986). Sob o império da modernidade, um mecanismo individualizante reflete o excesso de informações que inquietam, submetem e sufocam o ser humano contemporâneo, não raras vezes levado a nadar apenas na superfície das ideias e a consumir mensagens-relâmpago.

Nessa perspectiva, a escola, por força do entendimento e sensibilidade educativa, caracteriza-se como o lugar onde o educando aprende a dialogar com a tradição, com as instituições, com a cultura, com a ciência e, principalmente, com as pessoas. O que significa aceitar a alteridade, a qual se funda no fenômeno do outro, do diferente, do inigualável. E sob esse aspecto, espera-se que, na intersubjetividade, a linguagem docente extrapole o âmbito do mundo sistêmico para romper, com seus atos de fala, o círculo vicioso em que sua imagem se reifica, impossibilitando o reconhecimento.

Entende-se que a linguagem só ganha sentido e adquire valor normativo no interior dos sistemas de ação racional, ou no interior de um sistema de interação, conectados por fios de poder e dominação; de reciprocidade e interação. Habermas (1989) analisa esses dois modos de ação nas sociedades modernas: o agir instrumental dos sujeitos nas relações de trabalho, organizado pelo universo de

normas técnicas; e o agir comunicacional correspondente à dialética da negociação, concretizado no mundo das normas jurídicas.

Com base nesse entendimento, o homem (como ser racional) pode chegar a descobrir as essências no mundo, ou fazê-las aflorar a partir de sua consciência. Como já foi visto anteriormente, no dizer desse autor, a racionalidade comunicativa contém em si um *telos* emancipador, que torna possível a manutenção do poder transformador da razão. Encontra elementos para restabelecer esse poder, normatizar e dar validade ao agir humano: "[...] todo agente que atua comunicativamente tem que estabelecer, na execução de qualquer ato de fala, pretensões universais de validade e supor que tais pretensões podem desempenhar-se" (HABERMAS, 1994, p. 300). Ademais, na compreensão do autor, o *telos* do entendimento mútuo é inerente ao próprio *médium* linguístico.

Obviamente, nesse raciocínio, o sujeito epistêmico autorreferencial deve ser substituído pelo sujeito da interação comunicativa que, através da fala, procura iniciar entendimento com outros. Alguns professores, como agentes comunicativos, ao se defrontarem com os diversos valores e crenças, nem sempre conseguem intervir nessa realidade. Declaram-se estressados e tornam-se ríspidos por não conseguirem libertar-se das amarras reificantes. A construção do entendimento pela prática dos atos de fala, entendida por Habermas(1987) como a ligação entre o conhecimento científico e *práxis* social, é um desafio inerente às ciências humanas e educação, haja vista o próprio significado etimológico da palavra prática (*práxis*), no vocabulário grego, ter o sentido de agir, em especial o agir humano consciente, o qual esse filósofo acopla ao conceito de trabalho, o elemento simbólico do mundo da vida.

O nexos entre o avanço do sistema patológico racional e o mundo da vida deve ser elucidado para assim entender-se “a escolha de estratégias adequadas, a solução de problemas táticos, bem como a construção da luta política” (HABERMAS, 1987a, p. 41). Por essa afirmação, entende-se que a *práxis* social inclui as ações de todos os interesses, tanto da ação instrumental como da interação simbólica. Por essa razão, a clareza epistemológica do desafio da linguagem pelo (des)entendimento (eu-outro) de atos de fala, torna-se pertinente à *práxis* docente, para o mesmo não imergir no processo da autorreificação. Isso se discutirá a seguir, na visão honnethiana, uma singular referência, ao buscar-se responder à interrogativa de até que ponto o giro do reconhecimento da teoria crítica, principalmente dos

propósitos do reconhecimento do outro e da linguagem, pode contribuir na superação da autorreificação da imagem docente em dias contemporâneos?

2 NO PROCESSO DA AUTORREIFICAÇÃO EM HONNETH

Ao dar continuidade à tese de que o autorreconhecimento da imagem docente ocorre pelo ethos linguístico na intersubjetividade docente-discente, o presente capítulo se propõe refletir sobre o “processo da autorreificação em Honneth”, buscando contemplar o terceiro momento investigativo. Nesse propósito, (HONNETH, 2008, p. 68) vai além de uma pessoa adquirir o caráter de coisa. Para ele, a reificação é um esquecimento do reconhecimento. Ou melhor, na relação do ser humano com o mundo, o reconhecer sempre antecede o conhecer (*Erkennen*), de tal modo que, por “reificação,” deve-se entender uma violação contra esta ordem de precedência. É violação ou esquecimento da capacidade prévia que identifica e valoriza o significado inerente às pessoas e às coisas, impede o reconhecimento mútuo e desdobra-se na autorreificação humana. Por essa razão, torna-se emergente o docente distinguir a linguagem com a qual fala para obter uma boa relação educativa com o discente e evitar a autorreificação de ambos, antítese do autorreconhecimento.

Para tramar os fios desse capítulo, busca-se, no primeiro momento a crítica do autor sobre a autorreificação como esquecimento do outro, tecida na própria linguagem do reconhecimento denegado. Após, optou-se por configurar o afastamento do reconhecimento mútuo pelo equilíbrio destruído e carência de autorrespeito. Esse esclarecimento chama à pauta a reificação intersubjetiva pela autonomização das práticas de observação e a viabilidade do reconhecimento denegado pelo não outro, para assim, evitar o contexto da autoimagem do reconhecimento recusado na linguagem cotidiana. Um olhar crítico sobre a realidade educacional, confirmado no relato do (SUJEITO B) na p. 61 deste trabalho, insere o docente num emaranhado de linguagens instrumentais que possibilitam a autorreificação. Esse fenômeno não só o afasta das configurações que intensifiquem o sentido do *alter* para o reconhecimento mútuo, como proporciona o esquecimento intersubjetivo.

Refletir sobre a docência contemporânea conduz ao pensamento no campo da racionalidade e a suas tessituras patológicas, que identificam um processo reificante como obstáculo ao reconhecimento. Nessa performance, Honeth (2003) busca traçar novos horizontes ao fenômeno que ele chama de *déficit* da teoria

crítica, enraizada numa concepção de sociedade estabelecida entre o império das estruturas econômicas sem reconhecer a ação social do indivíduo como mediador necessário. Observou-se, no capítulo anterior, que se processam *telos* de dominação interna da natureza e o *telos* da própria vida. São confusos e opacos. Neles, problemas reificantes sociais transformam-se em individuais, e vice-versa, propiciando a autorreificação. Honneth (2003), tal qual Habermas (1987), apresenta sua própria teoria em busca de alternativas aos impasses detectados por seus antecessores, já citados.

Assim, para o primeiro, todas as formas de reificação se devem mais a patologias no âmbito da intersubjetividade, do que ao caráter estrutural dos sistemas sociais. Esses conceitos negativos de categorias morais, ofensas e rebaixamento ferem a integridade do ser humano pelo desrespeito, repercutindo, de forma lesiva, em sua autoimagem, pelo reconhecimento recusado. Pois, “em nossa linguagem cotidiana está inscrito, na qualidade de um saber evidente, que a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento” (HONNETH, 2003, p. 213), subtende-se que não há sujeitos íntegros se não forem reconhecidos por outros.

No decorrer de *Reificação: Um Estudo na Teoria do Reconhecimento*, sua tese central é a de que a reificação é o esquecimento do reconhecimento. Constitui-se, esse esquecer, como chave de uma nova definição desse conceitual. Já, em *Observações Sobre a Reificação*, o autor sugere que sua meta, com a recuperação do conceito do reconhecimento, constitui-se em “chamar a atenção para o caráter não epistêmico dessa forma de reconhecimento, [...] postura na qual podemos reconhecer o outro de nós mesmos, o próximo” (HONNETH, 2008, p. 72). De fato, sua proposta reside num espaço prévio subjacente ao plano epistêmico, no qual pretende mostrar que só é possível assumir a perspectiva do outro depois que, previamente, nele se reconhece uma intencionalidade que se revela familiar.

2.1 O esquecimento do outro

Honneth (2007, p. 19-20), ao elucidar o conceito de reificação como *olvido*, o esquecimento, cita a postura coisificada das pessoas ao negarem sua humanidade.

Assim, parte de uma análise, na qual a reificação compreende um “desacerto” em uma *práxis* ou em uma forma de atitude humana quanto à forma de posicionar-se frente ao mundo, como uma patologia intersubjetiva. Para ele, essas pessoas intercambiam “a si mesmas segundo padrão de entidades cósmicas, por conseguinte, devem relacionar-se com seu entorno de maneira puramente observadora” (HONNETH, 2007, p. 129). E, como observadoras, ao não conseguirem apreender a generalizar a si mesmas as expectativas normativas de um número cada vez maior de parceiros de interação, o sujeito não adquire a capacidade de poder participar nas interações normativamente reguladas de seu meio.

Com isso, torna-se impossível a dignidade que corresponde à experiência de reconhecimento, um modo de autorrelação prática. Por sua vez, o grau de autorrespeito depende da medida em que são individualizadas as respectivas propriedades, ou capacidades para as quais o sujeito encontra confirmação por parte de seus parceiros de interação. Alega o autor a dificuldade de explicar o processo de reificação como um processo social.

Contudo, acrescenta que não existe indiretamente uma conexão necessária entre esses distintos aspectos de reificação: “é possível referir-se a tal conexão só em relação com a reificação do mundo objetivo, que deve ser entendida como mero derivado do *olvido* do reconhecimento para com outras pessoas” (HONNETH, 2007, p. 133). Por isso, é necessário entender conceitos relevantes e básicos para a compreensão de um *olvido* do reconhecimento no mundo docente. Esse sociólogo trabalha com o conceito de reconhecimento prévio, no qual afirma que primeiro há uma identificação com outra pessoa, um sentimento de união e que, só a partir desse momento, o indivíduo é capaz de se projetar no mundo de forma a interagir com o concreto e conhecer a realidade. Dito de outra forma, como o reconhecimento deve ser prévio ao conhecimento, o processo de reificação revela-se como esquecimento desse reconhecimento prévio.

Dado o exposto, a autorreificação é viabilizada, já que o processo reificante pode se dar em relação aos outros ou a si mesmo. Pois,

[...] En la relación personal con uno mismo los modos de observar o producir sólo pueden ocupar un lugar cuando los “sujetos” comienzan a olvidar que sus deseos y sus sensaciones son dignos de ser articulados y apropiados. Em este sentido, la reificación de la propia persona, al igual que la reificación de otras personas, representa el resultado de una disminución de la atención hacia el hecho de un reconocimiento anterior: así como olvidamos que siempre hemos reconocido previamente los demás, tendemos también aquí a perder de vista el hecho de que siempre hemos

entrado en contacto de reconocimiento con nosotros mismos, porque sólo así pudimos tener acceso a nuestra propia situación mental e afectiva (HONNETH, 2007, p. 86)¹⁶.

Vê-se que nesse caminho teórico (2003, p. 27) o docente não terá as mínimas condições de interagir com o discente, devendo estar atento para essas deformidades que o não reconhecimento pode gerar. Caso o sujeito perceba a si mesmo e ao mundo circundante numa relação objetual de coisas, o conceito de autorreificação apresenta-se como movimento contínuo. Em suas sábias palavras,

[...] na medida em que nossa execução do conhecimento perdemos a capacidade de sentir que esse se devem à adoção de uma postura de reconhecimento, desenvolvemos a tendência de perceber os demais homens simplesmente como objetos insensíveis (HONNETH, 2007 p. 93).

Nessa consideração, é importante identificar-se também “até que ponto a linguagem prescreve o pensamento” (GADAMER, 1998, p. 234). O que se dá na linguagem, o autor entende ocorrer numa situação vital pelo fato de estarmos familiarizados com um mundo pré-formado. Observa-se que, por este contexto, pode haver dificuldades não somente de prescrever, mas de não violar a linguagem do reconhecimento no mundo social docente pela ação intersubjetiva. Portanto, extrapolar o elo do estereótipo intelectual e do estereótipo de visão de mundo é necessário a todos os professores para evitar a insegurança diante de seus alunos. Outra questão que desestabiliza a confiança em si mesmo é todo um conjunto de complexidades que cercam o cotidiano do professor. Se não bem compreendido e trabalhado, pode tornar a profissão dolorosa e desestimulante, assim como propiciar elementos indicativos de não reconhecimento.

É, pois, um contexto deprimente, que aproxima a formação educacional das pessoas que se apresentam com o consciente coisificado. Imersas num amor¹⁷

¹⁶ [...] No relacionamento pessoal consigo mesmo, os modos de observar ou produzir só podem ter um lugar quando os "sujeitos" começam a esquecer que os seus desejos e suas sensações são dignas de serem articuladas e apropriadas. Nesse sentido, a reificação da pessoa, como a reificação de outras pessoas, representa o resultado da diminuição da atenção sobre a ocorrência de um reconhecimento anterior: assim como esquecemos que sempre reconhecemos previamente os demais, tendemos também aqui a perder de vista o fato de que sempre entramos em contato de reconhecimento conosco mesmos, porque só assim podemos ter acesso à nossa própria situação mental e afetiva. (HONNETH, 2007, p. 86).

¹⁷ À luz de Hegel, para Honneth, o amor representa a 1ª etapa do reconhecimento recíproco. Mas, na tentativa de reconstruir o amor como espécie particular de reconhecimento, o confirma em Winnicott Donald W. (1984, p. 65), numa experiência de autorrelação a que um sujeito pode chegar quando se sabe amado por pessoa vivenciada como independente, pela qual ele sente também, de sua parte, afeição ou amor, sendo esta experiência iniciada na primeira infância (HONNETH, 2003, p. 173).

tecnológico, absorvidas por objetos, tornam-se incapazes de amar outros. Ou não são tratadas de acordo com suas qualidades humanas, senão como objetos insensíveis, inertes, assim como coisas ou mercadorias. Tomando-se por base as relações sociais presentes na escola, por exemplo, os tabus e as excessivas reprimendas docentes, ver-se-á que existe uma construção equivocada a respeito do autorreconhecimento, possibilidades de afastamento do reconhecimento mútuo pelo reconhecimento denegado e carência de autorrespeito.

2.1.1 O reconhecimento denegado e a carência de autorrespeito

No momento em que trata sobre óbices ao reconhecimento, HONNETH (2003) não usa a nomenclatura de não reconhecimento, mas fala em reconhecimento denegado, recusado. Isso ratifica a ideia de que há um afastamento *do reconhecer*, criado ativamente pela relação direta com o outro no convívio social, de forma antagônica ao processo do reconhecimento. Elabora, portanto, uma nomenclatura de antítese, ou seja, padrões de não reconhecimento, denominados como desrespeito, os quais, por sua vez, proporcionam uma carência de autorrespeito que afasta do reconhecimento mútuo.

Assim, a essência do reconhecimento intersubjetivo pode ser violada em três formas básicas: desrespeito à integridade física, desrespeito à autocompreensão normativa do sujeito e desrespeito às formas de vida como convicções de certos indivíduos ou grupos. Nesse contexto, na primeira forma de desrespeito, os maus tratos destroem a confiança elementar de uma pessoa, a induz a experimentar o sentimento de estar indefesa e à disposição de outro sujeito, o que compromete seu senso de realidade amorosa. Como consequência, ocorre a perda da confiança em si e no mundo.

Na segunda forma, cuja manifestação radical é a escravidão, a privação de direitos lesa o sujeito na perspectiva intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral; incapacita-o de se colocar em pé de igualdade na interação com todos os próximos. Compromete, então, seu autorrespeito, pela ineficácia de sua habilidade de relacionar-se como um parceiro de interação com iguais direitos em relação aos demais. Finalmente, na terceira, a humilhação ou a

desvalorização de estilos de vida imprime a desvalorização social, uma perda de autoestima pessoal, e de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas próprias capacidades, pois a dignidade é um atributo com o qual um sujeito se vê dotado no momento em que, pela linguagem, o mesmo é reconhecido como um membro social pela concessão de direitos.

Essas três formas distintas de violação do reconhecimento diferenciam-se pelo nível de lesão à autorrelação prática de uma pessoa. Nesse ponto, há a supremacia do “outro” para a constituição de cada ser humano, identificado em “sua alteridade por intermédio da sua vivência em plenitude” (TREVISAN, ROSSATO, 2010, p. 275). É uma função singular, não apenas na construção mútua de alguém saudável, mas para um alerta ao significado da ofensa que, obviamente, produz o desrespeito. Eis por que essas considerações são importantes para que fiquem elucidadas as formas de respeito entre os docentes. Somente “quando se acrescenta à interpretação da situação um saber prático sobre as limitações que eu tenho que impor às minhas ações perante outra pessoa, a consideração cognitiva, *Kognitive Beachtung*, vem a ser o respeito moral, *moralische achtung*” (HONNETH, 2003, p. 185). Ter de reconhecer todo outro ser humano como uma pessoa, significa, então, agir em relação a ela do modo que é obrigatoriamente moral às propriedades de uma pessoa.

Nesse viés, em linhas gerais, após abordar a questão de como se constitui a experiência de desrespeito, é necessário explicar como se processa a espécie de autorrelação positiva, possibilitada pelo reconhecimento jurídico. Ela é apresentada, pois, “como uma intensificação da faculdade de se referir a si mesmo como uma pessoa moralmente imputável, fenômeno psíquico colateral de adjudicação de direitos” (2003, p. 194). Ainda, nesse contexto, do mesmo modo que a criança, em face do amor, alcança a confiança para manifestar, espontaneamente, suas carências mediante a experiência contínua da dedicação materna, o sujeito adulto obtém a possibilidade de conceber sua ação como uma manifestação da própria autonomia, respeitada por todos os outros, mediante a experiência do reconhecimento jurídico. Assim, esse filósofo considera que o autorrespeito é para a relação jurídica o que a autoconfiança era para a relação amorosa, pela logicidade com que os direitos se permitem conceber como signos anonimizados de um respeito social.

Entretanto, somente com a formação de direitos básicos universais, uma configuração de autorrespeito dessa categoria pode assumir o caráter que lhe é adicionado, quando se fala da “imputabilidade moral como o cerne, digno de respeito de uma pessoa” (HONNETH, 2003, 195). A pessoa, quando percebe o direito individual, poderá ver nele um parâmetro para que a capacidade de juízo autônomo encontre seu reconhecimento diante disso, unicamente sob as condições em que direitos universais não mais são adjudicados de modo díspar aos componentes de grupos sociais definidos por *status*. Porém, em princípio, há uma luta de modo igualitário entre os homens como seres livres, haja vista a relação jurídica ser universalizada no sentido de que são adjudicados a um círculo crescente de grupos, até então excluídos ou desfavorecidos, os mesmos direitos que a todos os membros da sociedade.

Os confrontos práticos, que se seguem por conta da experiência de reconhecimento denegado ou do desrespeito, “representam conflitos em torno da ampliação tanto do conteúdo material como do alcance social do *status* de uma pessoa de direito” (HONNETH, 2003, p. 194). Assim, viver sem direitos individuais significa para o membro individual da sociedade, como o professor, sentir-se desprovido ou afetado por um reconhecimento denegado à sua profissão, aliada a um fulcro carencial de autorrespeito. Eis o que comprova a narrativa a seguir de um professor, ao ser indagado, sobre como considera o reconhecimento docente no sentido da realização pessoal/profissional:

Antes de ser professor, eu era funcionário da Universidade Federal de Santa Maria, ocupava o cargo de assistente em administração, gostava da função que desempenhava e do local de trabalho. No entanto, sentia certo vazio, pois era apaixonado por dar aulas. Formei-me num curso de licenciatura, queria lecionar. Realizei alguns concursos e fui aprovado. Quando fui chamado para assumir essa nova função (professor do estado, e, mais tarde, professor de instituição particular), pensei muito, analisei os aspectos financeiros e pessoais, e a vontade de ser professor falou mais alto. Mesmo sabendo dos valores salariais de um professor, optei por lecionar. É sabido que ser professor é uma tarefa de doação, para vivermos com um pouco de qualidade de vida nos desdobramos, geralmente em mais de uma escola e realizamos outros trabalhos por fora (consultorias, elaboração de materiais didáticos, elaboração de provas para concursos, trabalhos em cursinhos, etc.), e mesmo nesse corre-corre, estamos preocupados em manter a qualidade em nossas aulas. Após passar quase 22 anos no magistério, me pergunto sim, se fiz a escolha correta. Continuamos com salários defasados, muitas mudanças no nosso sistema de ensino impostas por governos que nos desagradam, altas cargas horárias, alunos menos comprometidos com seus deveres de estudantes (mas existem muitos alunos bons e dedicados que buscam um ensino de qualidade). Mesmo assim, ainda penso que tomei a decisão correta. Acredito que uma sociedade mais íntegra, mais igualitária, mais justa, mais

fraterna só pode ser construída por um povo que tem conhecimento adquirido por meio de muito estudo. Portanto, mesmo tendo que trabalhar muito, cumprir uma jornada superior a 50h/a, na grande maioria do tempo, me sinto realizado pessoalmente, acredito que sou peça importante nessa transformação. De certa forma, também me sinto realizado profissionalmente, porque adoro dar aulas. É claro que se fôssemos mais valorizados por nossos governantes e recebêssemos um salário digno que nos permitisse trabalhar com mais qualidade, diminuir o corre-corre, sermos mais frequentes em nossos lares, ter mais tempo para aperfeiçoamento e estudo, diria que temos uma profissão maravilhosa. No entanto, em alguns momentos, sinto com tristeza os descasos que todos nós, professores do ensino básico, sofremos ao longo desses anos. É triste verificar que o discurso de grande parte de nossos políticos, de que somos fundamentais para o desenvolvimento de uma nação, e que devemos ser valorizados, só ocorre em anos de eleição. Acabam as eleições e as promessas de um futuro melhor para a classe dos professores também somem. Mesmo que tenha paixão pelo que faço, repito, nossa profissão é doação, mas acredito que haja a possibilidade de reconhecimento docente no sentido de realização pessoal/profissional, quando a educação for tratada como prioridade pela sociedade e, principalmente, por nossos governantes. Caso contrário, por mais que amemos nossa profissão, estaremos sempre desrespeitados e apreensivos quanto ao futuro que nos espera (SUJEITO C).

Viu-se, assim, que a estima social, como se preocupa o sociólogo Honneth, requer um *medium de reconhecimento* que expresse propriedades universais de sujeitos humanos de forma diferenciadora, bem como um *médium* social que expresse as diferenças de propriedades entre sujeitos humanos de maneira universal, isto é, intersubjetivamente vinculante. Mas, se o professor “adora dar aulas”, [...] e “sente com tristeza os descasos que todos nós, professores do ensino básico, sofremos ao longo desses anos”, como declara o sujeito C, para os sujeitos docentes chegarem a um autorreconhecimento, o porto de chegada da presente pesquisa, necessitam, além da experiência, da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma estima social que afaste o reconhecimento denegado e a carência de autorrespeito. Caso contrário, poder-se-ão abrir as portas da reificação intersubjetiva, autonomizadas pelas práticas do não outro.

2.2 A reificação intersubjetiva pela autonomização das práticas de observação: o não outro

Entende-se que é suscetível de ocorrer uma construção negativa a respeito de alguém no cotidiano de sala de aula. Nessa situação, será difícil acolher,

reconhecer o outro. Dessa forma, para preparar a reciprocidade às aprendizagens e conhecimentos que a ação docente deve exercer, é necessário o professor estar ciente das armadilhas da reificação intersubjetiva pela autonomização das práticas de observação. Honneth pontua a instrumentalização e a reificação, dizendo que:

Diferentemente da instrumentalização, a reificação pressupõe que nós nem percebamos mais nas outras pessoas suas características que as tomam propriamente exemplares do gênero humano: tratar alguém como coisa significa justamente tomá-la(o) como algo despidido de quaisquer características ou habilidades humanas (2008, p. 70).

Assim, para o autor, a abrangência daquilo que no mundo social pode valer como reificação é limitada. Torna-se uma fixação no sentido literal, ontológico. É necessário o entendimento de que os casos reificantes acontecem, apenas, quando algo em si, não tendo características de objeto, é percebido ou tratado como objeto. Possivelmente, nessa postura, isso ocorre porque instrumentos referem-se a objetos materiais. É apenas uma ação em que pessoas são instrumentalizadas, tomadas como para fins puramente individuais, egocêntricas, abstraídas de suas características humanas. Essa negativa ontológica, por sua vez, condiciona as pessoas a tratarem ou a serem tratadas como instrumentos, objetos. Acontece, nesse viés, a reificação como esquecimento, olvido do reconhecimento do outro.

Para Honneth (2008, p. 74), os indivíduos, no processo de sua socialização, aprendem a interiorizar as normas de reconhecimento, específicas de uma cultura. Desse modo, eles enriquecem pouco a pouco aquela representação elementar do próximo (*Mitmenschen*), que desde cedo lhes está disponível por hábito, com aqueles valores específicos corporificados nos princípios de reconhecimento vigente dentro de uma sociedade. Essas normas, interiorizadas, regulam o modo como os sujeitos tratam, legitimamente, ou não, uns com os outros. Nessas considerações, fica claro que a *performance* da linguagem também direciona a reificação. Não como racionalidade, mas como ofensa moral.

Nessa esfera, o autor indaga sobre as expectativas que se pode ter em relação ao outro, quais os deveres que é preciso cumprir em relação a ele; e, qual comportamento se pode dele esperar. Tudo isso se deriva, em última análise, da orientação naturalizada por princípios que fixam, institucionalmente, em quais sentidos avaliativos deve-se reconhecer, de forma recíproca, segundo a relação

entre nós existente. Esses princípios, ao serem tomados em seu conjunto, formam a cultura moral de uma determinada época do desenvolvimento social.

Nesse quadro analítico da sociedade perante o conteúdo normativo do reconhecimento, esse pensador deseja clarificar o campo da reificação intersubjetiva, direcionada à percepção do “não outro”. bem como as violações contra as normas derivadas dos princípios do reconhecimento recíproco constituem, claramente, ofensas morais. Não há “o reconhecimento de uma pessoa daquele modo como a moral intersubjetiva da relação existente entre eles exige” (HONNETH, 2008, p. 74). Por esse ângulo, também é possível dizer que os sujeitos podem tomar medidas moralmente legítimas para ampliar esta moral do reconhecimento, segundo os princípios a ela subjacentes. Neste caso, há a presença de uma luta por reconhecimento voltada para a exigência da reserva de conteúdo de uma norma de reconhecimento (HONNETH, 2003). Todavia, o que tange o conceito de “reificação”, em sentido literal, é quando o sujeito não simplesmente fere normas válidas de reconhecimento, mas atenta contra a própria condição que as antecede, ao não reconhecer nem tratar o outro sequer como “próximo”. Ou seja:

Na reificação é anulado aquele reconhecimento elementar que geralmente faz com que nós experimentamos cada pessoa existencialmente como o outro de nós mesmos; queiramos ou não, nós concedemos a ele, pré-predicativamente, uma autorrelação que partilha com a nossa própria característica de estar voltada emocionalmente para a realização dos objetivos pessoais (HONNETH, 2008, p. 75).

Caso esse reconhecimento prévio não se realize, se não tomamos mais parte existencialmente no outro, então nós o tratamos, repentinamente, apenas como um objeto inanimado, uma simples coisa. Essa compreensão do autor evidencia quão tênue é a linha que afasta e a que aproxima a atitude da reificação intersubjetiva. Reconhecer o discente como o outro ou não outro. Pela citação anterior, o maior desafio, com vistas a reabilitar a categoria da reificação, consiste na dificuldade de explicar a abstrata condição de possibilidade dessa supressão do reconhecimento elementar.

Em sua tentativa de encontrar uma solução para esse problema, inicialmente, orienta-se, no conceito luckacsiano de reificação, tendo em vista compreender a hipótese geral, ainda que vaga, sobre a etiologia social desse processo alienante sobre as exigências de abstração que a participação contínua na troca capitalista de mercadorias exige. Entretanto, entende que o mesmo foi além de Heidegger, que

atribuiu, vagamente, a uma mudança anônima de nossas imaginações básicas ontológicas o predomínio do esquema da existência (*Vorhandenheit*). Mas referencia uma *práxis* contínua, exercida a passos rotineiros, como causa social da reificação.

Essa é a razão pela qual se preocupa em diferenciar objetivos de práticas, cuja autonomização conduz à reificação. Exemplifica que, na observação dos atos de guerra conhecidos na apresentação estética de filmes e romances, é possível ver ou ler como o transcurso dos acontecimentos, a finalidade da destruição do adversário se autonomiza a tal ponto que, mesmo se percebendo pessoas não participantes (crianças, mulheres), gradativamente, perde-se toda a atenção para suas características humanas. No final, são considerados apenas como objetos inanimados, coisificados, todos os componentes dos grupos que presuntivamente são atribuídos ao inimigo. Um equívoco.

Tal reação jamais representará uma postura sobre a humanidade do outro. Antes, nesse caso, é anulada completamente qualquer ressonância existencial. De tal forma isso acontece que não se pode falar simplesmente de indiferença ou ódio emocional, mas, sim, em reificação. O ponto de partida que designa os objetivos das práticas, cuja autonomização leva à reificação, são as diferenças entre os objetivos, a serviço dos quais as práticas da observação possam incluir-se em ambos os casos. Exemplifica essa diferença com os objetivos de um psicólogo e de um soldado:

O psicólogo, que observa o comportamento de um bebê, coleta dados empíricos para ampliar o conhecimento sobre a maturação de determinadas habilidades que se tornam acessíveis tão somente na postura primária do reconhecimento; em contrapartida, o soldado que observa um campo inimigo está interessado em informações sobre onde possam surgir perigos ou empecilhos para seu objetivo da destruição militar do adversário. Só neste segundo caso, assim está claro, a autonomização do objetivo da observação pode levar a um “esquecimento” daquele reconhecimento elementar que originalmente havia sido concedido a toda pessoa (HONNETH, 2008, p. 77).

É indiscutível que, no último caso, o simples objetivo de obter dados para o afastamento do perigo pode conduzir a que qualidades pessoais, inicialmente percebidas no adversário, possam, posteriormente, ser esquecidas. Ao se generalizar esse exemplo, na direção de que a autonomização das práticas citadas pode convergir na reificação intersubjetiva, para esse crítico o nó está amarrado na frieza de que o reconhecimento recusado exija uma desconsideração de todas as

características humanas do outro. Todavia, não é a consecução de uma *práxis* dessas em si, mas a sua rotina e hábito que possibilita “esquecer”, no final, todo reconhecimento original e tratar o outro como um simples objeto: um não outro.

2.3 A autoimagem do reconhecimento recusado na linguagem cotidiana

[...] Daí nossa linguagem cotidiana conter referências empíricas acerca do nexos indissolúvel existente entre a incolumidade e a integridade dos seres humanos e o assentimento por parte do outro (HONNETH, 2003, p. 213).

Nas acepções filosóficas honnethianas (2003, p. 213), quando disserta sobre identidade pessoal e desrespeito, esse pensador observa que a integridade do ser humano revela-se na qualidade de um saber evidente expresso na linguagem cotidiana. Entretanto, observa na autodescrição dos que se veem maltratados por outros, conceitos negativos de categorias morais que, como as de ofensa ou de rebaixamento, referem-se a formas de desrespeito. Ou seja, às formas de reconhecimento recusado. Conceitos negativos, nesse patamar, designam um comportamento que não representa uma injustiça só porque tolhe os sujeitos em sua liberdade de ação ou lhes inflige danos. Pelo contrário, “visa-se àquele aspecto de um comportamento lesivo pelo qual as pessoas são feridas numa compreensão positiva de si mesmas” (HONNETH, 2003, p. 213). Essa compreensão é adquirida de forma intersubjetiva.

O próprio uso da palavra compreensão, como lembra Gadamer (1983), adquire cada vez maior atualidade, visto que ainda lhe falta o processo de entendimento entre a humanidade, conectado à intensa situação política e social no mundo. Tal procedimento lamentável acontece porque, tanto o processo de desentendimento entre os seres humanos, quanto o processo de compreensão, representam um fenômeno de linguagem. Honneth (2003) lembra, apropriadamente, que os sujeitos e grupos só podem ser reconhecidos e formar identidades, quando esses forem reconhecidos por suas relações sociais, nas práticas e instituições da comunidade. Entretanto, a recusa de reconhecimento está visível nesse depoimento:

Não há reconhecimento. Mas sim desrespeito. Tanto por parte de alunos como de pais, com raras exceções, no sentido de palavras de apreço e dedicação ao trabalho do professor, vendo-nos como meros instrumentos de transmissão de conhecimentos (SUJEITO C).

É possível deduzir-se por aproximação que, nessa fala, está subtraído do educador “pelo desrespeito”, o respeito por aquela disposição etimológica latina de educar (*educere*), no sentido literal “conduzir para fora”, culminando no signatário do ato de preparar o educando para o mundo. Esse desrespeito, por seu turno, é adquirido na socialização mediante uma negativa da experiência da dedicação profissional. É um fator passível de prover uma vulnerabilidade desrespeitosa na autoimagem, já que nas palavras de Honneth (2003, p. 214):

É do entrelaçamento interno de individualização e reconhecimento, esclarecido por Hegel e Mead, que resulta aquela vulnerabilidade particular dos seres humanos, identificada com o conceito de “desrespeito”: visto que a autoimagem normativa de cada ser humano, de seu ‘Me’, como disse Mead, depende da possibilidade de um resseguro constante no outro, vai de par com a experiência de desrespeito o perigo de uma lesão, capaz de desmoronar a identidade da pessoa inteira.

Nota-se que esse reconhecimento denegado é recebido por esse sujeito docente como ofensa ou rebaixamento dos caracteres próprios e exclusivos de sua pessoa. São componentes que o autor supracitado chama de desrespeito, cujas formas serão analisadas no segundo item deste capítulo. Vale, porém, dizer que, no exemplo citado, o sujeito percebe-se achatado e ferido a uma hierarquia social que o rebaixa. Trata-se de uma opressão infiltrada no âmago dessa pessoa, uma vez que atinge sua autocompreensão, tanto na relação consigo mesma quanto no desempenho de um papel social.

No pensamento de Honneth (2003), a autorrelação bem sucedida do sujeito é dependente do reconhecimento intersubjetivo de suas capacidades e realizações. Caso esse assentimento social não ocorra, abre-se uma lacuna psíquica na personalidade, na qual entram as reações emocionais como a vergonha e a ira. Daí, a experiência de desrespeito estar “sempre acompanhada de sentimentos afetivos” que, em princípio, podem revelar ao indivíduo que determinadas formas de reconhecimento lhe são socialmente denegadas (HONNETH, 2003, p. 220).

Para tornar plausível essa tese, que o próprio autor denomina de complexa, recomenda os conceitos de John Dewey, em “*The Theory of Emotion*” (1994). Ali, a argumentação parte da observação de que os sentimentos surgem no horizonte de

vivências humanas com duas dependências: positiva ou negativa, mediante a efetuação das ações. Na primeira, acompanha como estados de excitação ligados ao corpo a experiência de “comunicações” (com coisas ou pessoas) particularmente bem sucedidas. Na segunda, surgem como vivências de um contrachoque de ações fracassadas ou perturbadas. É de acordo com a análise das vivências de contrachoque que se chega a uma concepção dos sentimentos humanos em termos da ação, na qual os sentimentos negativos, como a ira, a indignação e a tristeza, constituem o aspecto afetivo daquele deslocamento da atenção para as próprias expectativas.

O sujeito reage, em contrapartida, com sentimentos positivos, como a alegria ou o orgulho, no momento em que é libertado de um penoso estado de excitação: poder solucionar adequada e felizmente um problema prático urgente. Nesse raciocínio, os sentimentos representam, de forma geral, as reações afetivas no contrachoque do sucesso ou insucesso de intenções práticas. Ora, para esse psicólogo, é elementar a medida das diferenças entre as diversas reações emotivas se medirem mediante a violação de uma norma, que refreia a ação, seja causada pelo próprio sujeito ativo ou por seu parceiro de interação.

No entanto, a pessoa vivencia, no primeiro caso, o contrachoque de suas ações com sentimento de culpa. Mas, no segundo, com sentimentos de indignação moral. Observa-se o conteúdo emocional da vergonha consistir em uma espécie depreciadora do sentimento do próprio valor. O sujeito que se envergonha, então, de si mesmo, na expectativa da repelência de sua ação, reconhece-se como alguém de valor social menor do que havia suposto previamente. Nessas acepções, talvez seja oportuno lembrar que a recusa do reconhecimento da autoimagem docente, não só poderá proporcionar a reificação intersubjetiva, como o reconhecimento denegado e a carência de autorrespeito. Tais fatores culminam no esquecimento do outro no processo da autorreificação e facultam uma indignação moral pertinente ao contexto da figura docente à luz da narrativa mítica prometeica.

3 DA FIGURA DA IMAGEM DOCENTE À LUZ DA NARRATIVA MÍTICA DE PROMETEU

Os deuses imortais, todos exigiram o suor para se conquistar o mérito. Longo, árduo e principalmente escarpado É o caminho para se chegar lá, mas quando se atinge o cume ele se torna fácil, por mais penoso que tenha sido. (HESÍODO, TRABALHOS E DIAS - versos 287-292).

Ao relacionar a figura da Imagem docente à luz da narrativa mítica de Prometeu, busca-se cumprir o terceiro objetivo específico, para chegar à meta de investigar o percurso teórico entre o quesito da reificação da imagem docente e a possibilidade de transcendência para então discutir o reconhecimento na intersubjetividade docente-discente. Cogita-se, com muita frequência, a heurística dessa narrativa como aquela que simboliza o homem que, para beneficiar a humanidade pelos trâmites da sabedoria, necessita a libertação das amarras reificantes. Essa figura já elencada por Adorno, como se observou no momento inicial desse estudo, provoca a contextualidade linguística como uma figura ilustrativa da reificação necessária aos acervos da filosofia da Educação e à formação docente.

Nessa contingência, este momento de estudo está centralizado em Junito de Souza Brandão (1986), pela relevância de suas pesquisas eruditas sobre a Mitologia Grega, Vol. I e II, na qual insere um minucioso estudo sobre Prometeu. Portanto, contextualiza-se a busca do saber e a catástrofe da reificação experienciada por esse herói, no primeiro item. Após, a superação dessa catástrofe pela solidariedade do outro, o qual, por sua vez, demanda a hermenêutica do mito à recriação da figura: onde estão as correntes arquetípicas de Prometeu? O quarto item, enfatizado como um portal à quebra dessas correntes aprisionantes, busca refletir sobre os valores entre o amor e a vida: uma sabedoria dos antigos mitos. Finalmente, como se propõe a tese de que o autorreconhecimento docente ocorre pelo *ethos* linguístico, como hábito autorrealizador na intersubjetividade docente-discente, torna-se mister a referência sobre o professor como testemunha e narrador de seu tempo na formação cultural.

Tal é o valor da dimensão mítica na cultura para Brandão (1986), que o mesmo considera que todas as Universidades Brasileiras deveriam introduzir no Currículo de Letras a Cadeira de Mitologia Grega e Latina, lembrando que, em 1960, a mesma foi introduzida na Faculdade de Filosofia da PUC, no Rio de Janeiro. Para ele, o mito não conhece limites. Ao insinuar-se por toda a parte, acabou por representar uma vida própria, a meio caminho entre a razão e as arguições filosóficas. Para o autor até os filósofos, quando o raciocínio atingiu o seu limite, recorreram a ele como um modo de conhecimento capaz de comunicar o incognoscível. Ao não ser um objeto, um conceito, o mito torna-se um modo de significação, uma forma e, obviamente, um símbolo, motivo pelo qual não pode ser definido simplesmente pelo objeto de sua mensagem, mas sim, como a profere, quando procura explicar o mundo e o homem. De um lado, a esfera mítica opõe-se a *logos*: “Como a fantasia à razão, como a palavra que narra, à palavra que demonstra, *logos* e *mythos* são as duas metades da linguagem, duas funções da vida e do espírito. O *logos*, sendo um raciocínio, procura convencer” (BRANDÃO, 1986, p. 13).

Por outro lado, sendo uma fala, um sistema de comunicação, uma mensagem, o mito é uma metalinguagem, já que é uma segunda língua na qual se fala da primeira. Em outros termos, Brandão entende os mitos como um relato de uma história verdadeira no princípio dos tempos (*illo tempore*). Algo que passou a existir como realidade total, o cosmo, uma espécie animal ou vegetal, ou ainda um comportamento humano. E, assim, não deixa de ser a narrativa de uma criação: “conta-nos de que modo algo, que não era, começou a ser” (IBID, 1986, p. 36). É algo que pode se exprimir ao nível da linguagem e torna-se palavra, a imagem que possibilita determinar o nível emotivo de um acontecimento.

Paralelamente, o mito é sempre uma representação coletiva, transmitida através de várias gerações, relatando uma explicação do mundo. Por conseguinte, torna-se a *parole*, a palavra revelada, o dito. É a razão por que esse mitólogo situa a precisão conceitual em Maurice Lenhardt: “O mito é sentido e vivido antes de ser inteligido e formulado”. “Mito é a palavra, a imagem, o gesto, que circunscreve o acontecimento no coração do homem, emotivo como uma criança, antes de fixar-se como narrativa” (LENHARDT, 1947, p. 247). Nesse contexto, é sentindo e compreendendo a linguagem com sua equivalência imagética que se chega à compreensão da narrativa, considerada por mitólogos, como Brandão (1986), um

processo apto a preencher lacunas de nossa própria linguagem. Entretanto, não se pode esquecer que a abordagem mítica remete a uma realidade cultural extremamente complexa, possuindo interpretações através de perspectivas históricas múltiplas e complementares.

Em consequência disso, não é possível definir o pensamento mítico simplesmente por sua mensagem, mas pela forma como a profere, “metade da linguagem”; não é apenas a literatura, como no caso da greco-latina, que o docente não pode explicar sem nuances míticas, mas igualmente, inúmeros fatos simbólicos da linguagem ficariam reduzidos a meras palavras. Por isso, não se deve desprezar nenhuma imagem mítica, mas desvendar com afinco e persistência o sentido de seu conteúdo, escolhendo com cuidado as variantes mais tradicionais e autênticas, indo sempre além, investigando-lhe o simbolismo e, quanto possível, as significações psicológicas. Após, nas próprias palavras de Brandão:

Freud, Yung, Neuman [...], e isto para citar apenas alguns dos grandes pioneiros e seus seguidores, o mito enveredou por caminhos bem mais legítimos e genuínos: deixou de ser uma simples história da carochinha ou uma ficção, “coisa inacreditável, sem realidade, para, como acentua Byington no Prefácio, através do conceito de arquétipo, abrir para a Psicologia a possibilidade de perceber diferentes caminhos simbólicos (BRANDÃO, 1986, p. 15).

Caminhos interconectados certamente se incluem na trajetória dos formadores de nossa época. “Longos” e “árduos” como as várias nuances que não só figuram nas narrativas míticas de Prometeu, como, eventualmente, repercutem na barbárie da reificação humana e na imagem docente. Constituem um paradoxo ao valor da linguagem como esfera, que estabelece condições sensíveis de reconhecimento entre sujeitos que buscam o saber.

3.1 A busca prometeica e a barbárie da autorreificação

As provocações da esfera reificante contradizem e dificultam a relação docente-discente. Ao refletir-se sobre a elucidação da figura do sujeito docente inserida na reificação contemporânea, anteriormente, foi percebido que esta afeta a figura da linguagem. As palavras de Adorno (2001) confirmam uma delimitação

dessa figura, não somente devido a tabus, mas por uma alienação e barbárie de linguagens não condizentes com a ação docente. As quais, ao simbolizar imagens como “o tirano,” “o carrasco”, remetem ao protagonismo das barbáries nazistas ou facistas. Inclui-se que o autor supracitado, ao criticar a razão instrumental chega à crítica da linguagem. Nela, incorpora a contradição do “não- idêntico”, visto que a linguagem conceitual realiza alguma forma de violência cognitiva, pois jamais é possível conformar totalmente as palavras aos objetos e sentimentos tais como eles são. Talvez, por essa apreciação valorize a linguagem artística¹⁸, a qual consegue expressar irracionalidades, contradições e estranhamentos dos sujeitos sem violentá-los por meio de conceitos. Ao erigir seus próprios significados, cada obra de arte cria o seu mundo interno (ser-para-si), sem necessidade de se espelhar em objetos externos e incorrer em violência cognitiva. Por isso, a educação deve, simultaneamente, buscar a emancipação humana e evitar a barbárie.

Habermas (1990) posiciona-se contra a vigência da racionalidade cognitivo-instrumental na qual se faz sentir a linguagem teleológica pela vigência dessa amplidão racional. Honneth (2003), por sua vez, não admite a autoimagem do reconhecimento recusado.

Talvez seja óbvio perceber, então, que a autoimagem do reconhecimento denegado, no uso dos termos honnethianos, esteja figurada, por associação heurística, à Narrativa Prometeica, como aquela que simboliza a reificação subjetiva do sujeito. Esquecido, com o reconhecimento denegado, junto à sua pedra. Ou seja, autorreificado. Mas, por esse viés, também se entende o homem que, para possibilitar a sabedoria recorrente, necessita estar isento do pensamento reificante com a autoestima de um sujeito ativo, reconhecido intersubjetivamente.

Nas contextualizações apresentadas no primeiro capítulo deste projeto, observou-se o direcionamento hermenêutico à barbárie da reificação, quando nosso herói, por roubar o fogo (o saber), submete-se à barbárie do aprisionamento inexorável. Em outra versão desse mito, citada também por Brandão (1986, p. 166), esse castigo de Prometeu origina-se quando o mesmo, enquanto artesão, forma o

¹⁸ Ver Vasconcelos, V.V. A Filosofia da Arte em Adorno e na Escola de Frankfurt. Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

homem de barro à imagem e semelhança dos deuses, razão pela qual enfrenta uma catástrofe¹⁹.

Constata que o homem de sua obra não sabe pensar. Somente erguer a cabeça e olhar para o alto. Olhar não basta. É preciso saber pensar. Reconhecer. Era preciso trazer-lhe ânima, o sopro da vida, privilégio do mundo dos deuses, roubando o fogo da sabedoria como fonte de vida. Como resposta, a condenação de quem ousa enfrentar os poderosos. A grande luta das conquistas civilizatórias e da propagação de seus benefícios à custa do sacrifício humano. Sua figura, desde a antiguidade, representa a consciência humana protestando contra um poder inexorável.

Compreende-se melhor a saga prometeica na busca do saber, lembrando que o tempo histórico mítico não é linear, condiciona-se à lei do retorno. Pois bem, houve o momento da criação do homem, considerado o tempo forte, momento em que a humanidade desfrutava do paraíso. Com o passar do tempo, o homem vai se debilitando e, proporcionalmente, há o afastamento do tempo forte, como também ocorre a necessidade de um ritual sagrado para o retorno a esse tempo. Nesse caso, o ritual do fogo, ocasião em que a humanidade vence a selvageria com a ajuda dos deuses, mas inicia a barbárie e o titanismo.

Curioso é que Titã, em grego *títan*, do ponto de vista etimológico, provenha da mesma família que *títaks*, rei, e *títéne*, rainha, termos possivelmente de origem mediterrânea. Nesse signatário, titã significaria soberano, rei. Carnoy (1986) prefere aceitar que os titãs tenham sido deuses solares nos tempos primitivos, e seu nome se explica pelo brilho, luz, *tita*. Entretanto, de acordo com Paul Diel (1952, p. 149), simbolizam as forças brutas da terra e, por conseguinte, as forças do espírito, isto é, contra Zeus. Nessa *performance*, representam eles “as manifestações elementares, as forças selvagens e insubmissão da natureza nascente, prefigurando a primeira etapa da gestação evolutiva. São ambiciosos, revoltados e indomáveis, adversários do espírito consciente, representado por Zeus” (BRANDÃO, 1986, p. 196). Por esse

¹⁹ BENJAMIN, Walter. “Magia e Técnica – Arte e Política”. São Paulo, Obras Escolhidas, Brasiliense, v. 1, 3. ed., 1887, p. 223 e 225. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. O bárbaro está em todo o lugar. É recorrente na História da civilização: catástrofes devastam o nosso Planeta. “Sem dúvida, somente a humanidade redimida poderá apropriar-se do seu passado. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um de seus momentos”. A Catástrofe sempre esteve presente – hoje se apresenta num inovado ritual comunicável. “Nunca houve um momento 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”.

ângulo, não simbolizam apenas as forças brutas da natureza, mas lutando contra o espírito, exprimem a oposição à espiritualidade harmonizante, bem como à *Irene* (paz) na língua grega. A meta titânica é a dominação, o despotismo.

É importante frisar que a astúcia e o heroísmo de Prometeu também estão ligados ao povoamento da Grécia. Esse Titã, primo de Zeus, havia apoiado Saturno (*Cronos*, na etimologia grega) na guerra contra Zeus (Júpiter). Com essa afronta, recebe sua inimizade. Zeus vence, e os ânimos se reconciliam. Os Titãs foram expulsos do Olimpo. Existe paz. A humanidade foi criada, mas vivia na selvageria. Prometeu, penalizado, brinda os humanos com o fogo. Com o mesmo, os homens evoluem e se afastam de Zeus que, irritado, manda o dilúvio e pune Prometeu.

Esse trágico herói, antes de ser submetido ao cataclismo, esconde num lugar seguro duas crianças e as instrui a proporcionar o retorno da humanidade, jogando para trás os ossos remanescentes que encontrarem. Essas crianças, chamadas Decalião e Pirra, crescem e só encontram os ossos de seus ancestrais. Por conseguinte, iniciam sua missão e, daqueles que Decalião joga, nascem os homens; dos outros jogados por Pirra, nascem as mulheres. E, assim, surge o povo grego e sua organização social.

Organização essa que, na visão grega mítico-ocidental do século XIX, conforme o esquema antropológico elaborado por Lewis Morgan (1877) passa por três etapas: o momento do bando, no qual a selvageria desconhecia o fogo, alimentando-se de carnes cruas; o momento da tribo, da chegada do fogo, conotativamente, obra de Prometeu. Mas, com isso, inicia a barbárie na idade dos metais, proporcionada pelo estado evolutivo do selvagem com o fogo. Por fim, surge a civilização, a organização do Estado. Tempo em que o titanismo deveria ficar para trás!

3.1.1 Da hermenêutica do mito à recriação da figura: onde estão as correntes arquetípicas de Prometeu?

Desde o referencial mitológico grego, o saber hermenêutico conduz à ideia de tornar explícito o implícito, cristalizando o que figura na mensagem linguística criativa. Essa criatividade simbólica provém da própria origem vocabular, na qual a

arte do pensar grego remete a Hermes, o mensageiro dos deuses. A imagem de Hermes possibilita identificar uma tradição hermenêutica alusiva tanto à ideia de interpretar como de trazer mensagens, trazer o símbolo da compreensão.

Compreensão simbólica que permite à mitologia constituir-se por uma série de arquétipos. Esse vocábulo (lat. *Archetypus*: Arque - gr = primordial), modelo exemplar originário ou original de uma série qualquer. As ideias de Platão foram consideradas arquétipos como modelos de coisas sensíveis. Neumann (1995, p. 13-14) os identifica como mantenedores entre si de uma relação orgânica, e a sua sucessão por estágios determinantes do crescimento da consciência. No curso do seu desenvolvimento ontogenético, a consciência individual do ego tem que passar pelos mesmos estágios arquetípicos que determinam a evolução da consciência na vida da humanidade. O indivíduo, na sua própria vida, tem que seguir a estrada percorrida antes dele pela humanidade, estrada com ou sem correntes, mas que deixa marcas impressas na sequência arquetípica das imagens mitológicas.

Na antiguidade, Prometeu ficou compreendido como o tipo arquétipo de justiça esmagada pela força da consciência humana, protestando contra um poder inexorável em busca de um mundo civilizado. É um poder tal que Zeus não se dá por vencido, quando Hércules liberta seu prisioneiro. De acordo com Brandão (1986) faz um anel com um dos elos da corrente e um pedacinho do rochedo para Prometeu manter-se sempre ligado à montanha do Cáucaso. Talvez por isso torne-se pertinente dizer que as pessoas carregam as marcas do sofrimento. As palavras-chave do mito, como o fogo, a corrente, a águia, o sofrimento, o sacrifício de Prometeu acorrentado recriam a figura da barbárie escondida no processo civilizatório.

Todavia, ao se examinar a gênese desse mito, observa-se que o mesmo, ao começar na Idade do Ouro, descreve o estado paradisíaco de indiferenciação inicial, no qual os deuses e os homens comungavam os mesmos alimentos. Nessa época, os homens gozavam da imortalidade e todas as necessidades lhes eram satisfeitas. Esse fato descreve a realidade psíquica da ausência da consciência ainda no tempo forte. Então, o *self* e o *ego* estão unidos numa totalidade entre “deus” e “homem” antes do nascimento da consciência. Cavalcanti (2009) assevera que existe dentro do psiquismo tanto o impulso para sair da indiferenciação quanto o desejo de manter o estado de totalidade.

Nesse viés, quando Prometeu engana Zeus (*self*), conforme se observou na narrativa desse mito no primeiro capítulo, reserva para o homem (*ego*) a melhor carne. Isso ocorre porque, depois de algum tempo, com o afastamento do tempo forte, a carne passa a ser dividida entre os homens e os deuses. Prometeu, ao ser responsável por essa divisão, representa o eixo *Ego-Self*, mantenedor da ligação entre o ego e o arquétipo da totalidade. Inicia-se, pois, o conflito e a tensão ante a revolta e o castigo de Zeus, o qual, revoltado diante do engodo, priva a humanidade do fogo; uma privação que pode significar a corrente da abstenção do saber.

Freud, em sua obra “A Aquisição e o Controle do Fogo” (1932), observa no arquétipo do fogo, a manifestação ígnea da luz; a conquista da arte de acender o fogo pelos homens primitivos. Como não sabem produzi-lo, não possuem a libido dos deuses, o poder fálico criador. Quando Zeus retira o fogo do mundo, priva a humanidade do conhecimento do poder criador, doado anteriormente. O ego está privado do fogo criador para a construção e iluminação da consciência; da energia psíquica, formadora e transformadora. Assim se instala o conflito entre as polaridades *ego-self*. Para Carl Yung, em seu livro “Símbolos da Transformação”, o ato de preparar o fogo é um hábito exercido no mundo inteiro, no decorrer de muitos séculos. Assim:

O que se chama de repressão da libido constitui um fato concreto: a vida não flui mais, as coisas perdem o seu brilho, e plantas, animais e coisas não prosperam mais. Se no rito oriental ainda hoje é aceso o fogo novo, isto relembra o sentido redentor e salvador do mesmo. Com isto, o homem arrancou ou roubou o fogo da natureza e incorporou a seu inconsciente universal primordial (YUNG, 1912, p. 250).

Entre os hindus, esse arquétipo torna-se um mediador entre os homens e os deuses. Em sânscrito, Agni é tanto o nome para o fogo quanto para o deus Agni. Isso significa que o fogo está personificado em Agni, e vice-versa. Esse fundador da psicologia analítica também mostra uma relação simbólica entre esse ser divino e Prometeu, na qual a origem desse último está ligada à origem do *pramantha*. *Pramati* (providência) também é um atributo desse deus.

O *pramantha* representa o falo, o pensar e o conhecer. Nessas circunstâncias, “o fogo, como representante do falo, está ligado à palavra” (YUNG, 1912, p. 251). Tal fato atribui à palavra um aspecto transformador, criador e civilizador. Coloca o homem dentro da civilização, demarcando a diferença entre os homens e os animais. Nesse posicionamento, quando se refere aos símbolos de

transformação, cita a relação da boca com a fala e o fogo como inequívocas, ligadas pelo radical *bhã*, indo-germânico, exprimindo reluzir, brilhar. Em consonância com o mesmo radical, em Sânscrito, também significa falar.

Quanto à figura da águia devorando o fígado, se contextualizada na docência, certamente representa os pensamentos destrutivos, como os pensamentos coisificantes que mutilam, devoram a criatividade. Símbolo da consciência penetrante, lembra ao professor a sua limitação, a sua ferida. O fato de o fígado ser ferido durante o dia e restaurado à noite, faculta indicar que o docente está consciente dos elos autorreificantes, ao continuar “no mesmo patamar, isto é, sem o reconhecimento que desejaria” (SUJEITO D). Mas, à noite, há a possibilidade de mobilizar a restauração: a experiência do autorreconhecimento como marco na vida pessoal e profissional, assim descrita:

Muitas são as lembranças que me fazem sentir reconhecido por meus alunos. Experiências de encontrar meus ex-alunos (nos mais diversos lugares), que hoje são médicos, professores, economistas, engenheiros, dentistas, enfermeiros, advogados, funcionários públicos, empresários ou até mesmo atendentes de lojas, não importa a profissão. Eles, ao me encontrarem, lembram-se do meu nome, fazem comentários e recordam de fatos ocorridos em nossas aulas, manifestam sentimentos carinhosos e de respeito. São experiências maravilhosas. Nesses momentos, sinto-me especial, autorreconhecido, pois acredito que não passei em vão em suas vidas e, de certa forma, contribuí para a sua conquista profissional e sua formação pessoal (SUJEITO B).

Esse relato é factível por alguém que não está amarrado ao rochedo prometeico, ou seja, às Rochas, que lembram ao educador a sua condição humana, presa às próprias limitações, figurada, com certeza, nas palavras que reificam. Razão pela qual não deve se imolar, tornar-se objeto da reificação. Isso não lhe permitiria “salvar” os discentes da escuridão para lhes levar o fogo-falo do conhecimento, ou ainda, do reconhecimento.

Nessa perspectiva, Carlos Byington (2003), ao discorrer sobre a construção amorosa do saber, analisa como a pedagogia predominantemente racional está limitada e aprisionada. Educandos, com seus corpos geralmente imobilizados em cadeiras, escutam “o falar de coisas que frequentemente não podem ver, pegar, cheirar, degustar, amar ou odiar [...], frases exclusivamente lógicas, desvitalizadas da emoção, do prazer, do lúdico e da dramatização existencial” (BYINGTON, 2003, p. 21). E nesse ínterim, para o autor, longe da natureza, quase que exclusivamente racionais! Com a cabeça dissociada do corpo, a pairar no ar, inflada de conceitos e

palavras, sem dúvida são elos conectados ao sentimento de limitação e impotência docente, que se identificam com o tempo e lugar de barbárie simbolizada nas correntes arquetípicas de Prometeu.

3.2 A superação da barbárie pela solidariedade do outro

Gosto muito de ser professora, mas muitas vezes me sinto frustrada com a falta de solidariedade do aluno. Esse resultado acaba causando sofrimento, desmotivando algumas ações. Acredito que o professor é um herói, hoje (SUJEITO C).

Talvez, essa voz represente inúmeros docentes amarrados pela carência de solidariedade. A partir desse depoimento, é possível a dedução de que, se a professora está subjugada ao sofrimento, é porque a barbárie está à porta e deve ser superada pela solidariedade de um outro, não bárbaro. Eis por que o docente não pode estar reificado, mas, livre e consciente. Nesse caso, é necessária uma figura ilustrativa desses dois aspectos. Encontramo-la, na figura de Prometeu e Hércules. Imagens que provêm da sabedoria grega e tornam-se presentes na cultura ocidental. Entende-se essa figura de barbárie, justamente porque o mesmo se empenha na busca do saber e da *dike* (a justiça), e não é compreendido, mas, é condenado a enfrentar a *hýbris* (a violência) tirânica de Zeus, o poderoso, que lhe impinge um castigo. É uma penalidade monstruosa que, em dias contemporâneos, traz o signatário monstruoso delineado pela catástrofe da reificação. Nesse caso, é indispensável a ajuda do outro, um novo Hércules.

Na versão de Brandão (1986, p. 167), Prometeu é libertado por Hércules, filho de Zeus. Esse herói liberta Prometeu, ao procurar o caminho para buscar as maçãs de ouro para Hera, no Jardim Sagrado. Metaforicamente, subentende-se que oportunidades de encontros solidários acontecem para aqueles que não desistem de percorrer os caminhos do trabalho. Quando foi escravo de Euristeu, executou doze trabalhos com perfeição, ordenado por Hera. Em homenagem a essa, passa a se chamar Héracles.

Brevemente, algumas interpretações simbólicas sobre os caminhos que permitiram o encontro de Hércules e Prometeu, segundo esse autor, na sua obra

sobre a Mitologia Grega (1986). Nesse sentido, é importante esclarecer que os Doze Trabalhos aos quais Hércules foi submetido configuram um labirinto da trajetória do herói das trevas à luz. Para enriquecer a analogia, esse mitólogo chama a atenção ao número doze, que representa as provas aplicadas ao herói, como um símbolo significativo do que constituem os aprendizados do personagem.

As doze provas aplicadas ao herói referem-se aos signos zodiacais e representam doze divindades e doze ensinamentos. Emerge na representatividade numérica a ideia de que a cada obstáculo vencido, um inferno era ascendido, levando o herói à conquista de um céu simbólico e de um novo poder, concedido pelos deuses. Essa ideia explicita simbolismos presentes em cada uma das doze provas mitológicas. Na primeira, ele interpreta a vitória do herói sobre o leão de pele invulnerável, representação da “insígnia da combatividade vitoriosa”. Na segunda prova – Hidra de Lerna, a interpretação visa à sublimação e à dominação das vaidades, dos vícios do corpo e da perversão. No terceiro trabalho, Hércules é desafiado a enfrentar o Javali de Erimanto, que configura o poder espiritual contraposto ao poder temporal, ou seja, a imortalidade.

Na quarta prova, o herói enfrenta a Corça de Cerínia, que é entendida como a qualidade do espírito sobre a agressividade dominadora. Na quinta prova, o desafio era flechar de forma certa as Aves do Lago de Estínfalo, representação da estagnação, para vencer a perversidade que ofusca o espírito. No sexto trabalho, Hércules enfrenta o inconsciente, ao limpar os Estábulos de Augias, purificando-os com água corrente. Os seis primeiros trabalhos citados, apontam os desafios do primeiro caminho, na própria terra onde Hércules vivia. Porém, para as próximas seis provas, o personagem seguiria o caminho que o levaria à morte.

Dessa forma, o sétimo trabalho foi representado pelo Touro de Creta, que simboliza o triunfo sobre a força bruta da dominação. No oitavo momento de luta, o herói grego enfrenta as Éguas de Diomedes, e a interpretação do autor trata da vitória sobre a banalização, que causa a morte da alma. Do ponto de vista simbólico, a prova do Cinturão da Rainha Hipólita, o nono trabalho, é o símbolo da humildade, submissão, poder, justiça e da castidade. O décimo trabalho narra o enfrentamento do herói aos Bois de Gerião, que é interpretado como a vitória sobre a vaidade banal, a devassidão e a dominação despótica.

A prova de número onze trata da descida de Hércules ao templo do deus Hades. Configura o supremo rito iniciático à *catábese*, na qual a morte simbólica é a

condição indispensável para a *anábase*, uma ‘subida’, uma escalada definitiva na busca do autoconhecimento, da transformação do que resta, do homem velho no homem novo. A viagem subterrânea, durante a qual os encontros com monstros míticos configuram as provações de um processo iniciático, “era na realidade, um reconhecimento de si mesmo, uma rejeição dos resíduos psíquicos inibidores, um despojamento dos metais, uma dissolução das cascas, consoante a inscrição gravada no pórtico do templo de Delfos: ‘Conhece-te a ti mesmo’” (BRANDÃO, 1986, p. 114).

O décimo segundo trabalho trata da busca aos Pomos de Ouro do Jardim das Hespérides. Segundo o autor, as sementes contidas no interior da maçã (as quais deveriam ser levadas a Hera) são constituídas por alvéolos que formam um pentagrama, símbolo tradicional da sabedoria, até mesmo para enfrentar os desafios das tragédias. Esse símbolo mitológico faz analogia à busca do conhecimento e à necessidade de escolha e opção. Porém,

As tragédias são educativas porque mostram o que acontece quando o equilíbrio humano é rompido, tanto no excesso quanto na falta da justa medida, que os gregos chamavam de *phoronesis*, isto é, a sábia compreensão (leitura) da situação [...] A tragédia causa no espectador a purgação, a purificação ou a catarse dos sentimentos de piedade e medo (que são dois extremos do comportamento moderado), através do choque dos extremos pelas imagens representadas. Quando um dos lados rompe o equilíbrio das forças contrárias, cumpre-se a “força do destino”, que é onde o trágico busca compreender a existência da desmedida no mundo humano (TREVISAN, 2004, p. 70-71).

Evidentemente, os aspectos simbólicos que se apresentam a Hércules, espelham relações de quem soube enfrentar e vencer os trágicos episódios que estavam na trajetória de seus *trabalhos*. É importante salientar que as tragédias foram aproveitadas pela sabedoria grega como instrumento educativo e, contemporaneamente, como um material para a psicologia e a psicanálise.

A visão conotativa vocabular “de herói, hoje”, usada no relato anterior pelo sujeito C, remete mais uma vez à compreensão mítica de Brandão (1986, p. 169), quando discorre sobre o mito das Idades do Mundo, de acordo com Hesíodo, em sua obra “Trabalhos e Dias”. Nesse contexto, a “idade dos heróis” não possui correspondente metálico, está intercalada entre a era do bronze e a de ferro. Esse fato requer um retorno hermenêutico ao momento em que surgem os seres humanos na Grécia, causado pelos ensinamentos de Prometeu à Decalião e Pirra.

Povoado o mundo, seus primeiros habitantes constituíram uma era de inocência e ventura, chamada a idade do ouro. Reinava a justiça (*dique*), mas não imposta pela lei. A terra produzia tudo sem a necessidade de trabalho. Segue-se a idade da prata, do bronze e do ferro, cujos nomes e hierarquia se ordenam do maior ao menos precioso. As gerações, então, sucedem-se numa ordem decadente, do superior ao inferior, progressiva e regularmente nesse tempo bárbaro. Em síntese, a humanidade inicia a sua gênese com uma vida paradisíaca, na convivência com os deuses na era do ouro. Todavia, degenerada e decaída, desce à idade de ferro, na qual Hesíodo lamenta viver, pois “nesta tudo é maldade: até a vergonha e a justiça abandonaram a terra” (BRANDÃO, 1986, p. 169). Na idade da prata, Zeus reduz a primavera e divide o ano em estações. Segue-se o rigor, o frio e o abrigo nas cavernas. Torna-se necessário plantar para colher.

A idade do bronze, a seguir, é ainda mais agitada e já com uma ameaça de armas. Entretanto, a pior é a idade do ferro, inundada pelo crime; fogem a modéstia, a verdade e a honra, ocupando seus lugares a fraude, a astúcia e a violência. Os heróis criados por Zeus, personagens mais justos e bravos, que se denominam semideuses, formavam dois grupos. Os que, tais quais os homens de bronze se deixaram embriagar pela violência e pelo desprezo dos deuses, e aqueles que, como justos guerreiros, reconheciam seus limites e aceitavam submeter-se à ordem superior da *Dike*.

Entre outras prerrogativas, como o simbolismo amoroso, para Ortiz-Osés (2003, p. 13), a Filosofia aparece no contexto cosmovisional como a consciência crítica das cosmovisões do mundo, ou seja, como a reflexão e mediação destas posições na busca de uma posição cúmplice de caráter remediador e, em consequência, ético. Essa nova ética estaria representada, a seu entender, por um novo herói antiheróico; Um herói que seja identificado mais por sua interioridade do que por sua exterioridade. Esse critério o proporcionaria ser mais ponderado que conclusivo ou depredador. Em síntese: um herói cuja divisa bem poderia ser “Implicado(r) *ergo sun*, (estou implicado, logo sou). Sou cúmplice, logo existo.

Portanto, se o tempo do herói remonta às piores idades e é passível de chegar a dias contemporâneos, na figura do “herói professor” na linguagem do relato supracitado no presente item (p. 91), esse educador se encontra implicado, mas frustrado, e necessita a superação pela solidariedade. E isso, certamente, poderá ocorrer na relação solidária por um laço ou vínculo recíproco de pessoa

independente em uma relação intersubjetiva eu-outro. Nesse contexto, pode-se mencionar como exemplo a abertura de Prometeu à interação, quando aceita Hércules, o outro. Ao admitir a intersubjetividade, abre-se sua capacidade interna de autossuperação, como também a liberdade, ao livrar-se das amarras, na medida em que se abre para a libertação. É uma autossuperação considerada como a construção da liberdade, tendo em vista que as amarras de sua subjetividade reificada se desprendem na medida em que é auxiliado. Ambos buscam a superação de um sentido moral que os vincule ao amor e à vida.

3.3 Aprender a viver: Uma sabedoria dos antigos mitos

Uma questão contemporânea contínua para o mitólogo Ferry (2009, p. 219) é a sabedoria para se aprender a viver. Salienta a narrativa do amor e da vida como uma presença atual dos antigos mitos. Concebe a *vida boa*, liberta do caos, como uma indagação ancestral subjacente. Indica uma resposta na articulação entre mitologia e filosofia. Ao contrário do que muitos pensam, a mitologia grega, para ele, não se limita a um conjunto de contos e lendas, mas seu profundo saber também semeia *amor e vida* no plano filosófico. E, a cada dia, as pessoas empregam dezenas de imagens, sem compreender a sua origem. Mesmo indispensáveis à compreensão da filosofia, elas continuam adormecidas no cotidiano da linguagem, omitindo-se a sua narrativa. Esse quadro não passa longe da ação do professor como narrador e testemunha do seu tempo na formação cultural, ante a emergência de subtraírem-se os estigmas da barbárie.

O termo mito (lat. *Mythus*) é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares. Normalmente, o mito comunica-se mediante narrativas que utilizam símbolos e representações poderosas, como deuses e deusas para expressar situações ou histórias verdadeiras. Constitui uma expressão da inteligência funcional. Esta, calculadora e instrumental; é a arma da ciência e da técnica. Aquela usa os mitos, suas imagens, metáforas e símbolos para evocar sentimentos profundos, expressar o que dá sentido e valor ao ser humano. Foi utilizada por mestres como Jesus, Dalai Lama, e outros.

Assim o fazem também os meios de comunicação modernos, especialmente em estratégias de *marketing*. Carl Gustav Jung (1875-1961) entendia os mitos como arquétipos do inconsciente coletivo, ao representar a emergência de imagens das grandes experiências, sonhos e temores (arquétipos) que a humanidade elaborou em seu processo de individuação. Sua escola psicanalítica concorda que pessoas podem virar mito quando vivem uma biografia (um relato existencial ou saga), com tal densidade que mitos nela reencontram a si mesmos, ou por ela veem realizadas ideias e sonhos ancestrais. Semelhantemente, fala-se do mito de Pelé, do mito cinematográfico de Charles Chaplin, do mito midiológico da princesa Daiana, e outros. São atuais, portanto, os modernos também criam mitos.

Além da acepção geral de narrativa, Abbagnano (2003), do ponto de vista histórico, distingue três significados do mito: como forma atenuada de intelectualidade, como forma autônoma de pensamento ou de vida, e como instrumento de estudo social. Assim, primeiramente, Platão e Aristóteles consideram o mito um produto inferior ou deformado da atividade intelectual, atribuindo-lhe no máximo verossimilhança, enquanto a verdade é conquista do intelecto. No entanto, Platão o identificava como a via humana mais curta para a persuasão; o que, em certos campos, é a única validade a que o discurso humano pode aspirar. Em outros, expressa o que de melhor e mais verdadeiro se pode encontrar.

A segunda acepção mitológica, como forma autônoma de pensamento, não é considerada intelectual, corrompida ou degenerada, mas conceito autêntico, embora com forma diferente da verdade intelectual, de forma fantástica ou poética. No terceiro significado, a interpretação sociológica, ao ver o mito como produto de uma mentalidade pré-lógica, o verdadeiro modelo do mesmo, não é a natureza, mas a sociedade, o que o torna sempre projeção da vida social do homem, ao refletir as características fundamentais dessa vida social. Essa concepção justifica o mito na retrospectiva dos elementos fundamentais que constituem a cultura de um grupo:

O mito não é uma simples narrativa, nem uma forma de ciência, nem um ramo da arte ou da história, nem uma narração explicativa. Cumpre uma função *sui generis*, intimamente ligada à natureza da tradição, à continuidade da cultura, à relação entre maturidade e juventude e à atitude em relação ao passado. A função do mito é, em resumo, reforçar a tradição e dar-lhe maior valor e prestígio, vinculando-a a mais elevada, melhor e mais sobrenatural realidade dos acontecimentos iniciais (ABBAGNANO, 2003, p. 674).

Justamente, por não se limitar ao mundo ou à mentalidade dos primitivos, o pensar mítico torna-se indispensável a qualquer cultura, já que cada mudança histórica cria sua mitologia. Logo, não é definido segundo determinada forma de espírito, como o intelecto ou o sentimento, conforme é visto nas duas interpretações antecedentes, e sim, de acordo com a função que pode ser esclarecida e descrita com base em fatos observáveis, decorrentes da relação à função que desempenha nas sociedades humanas. Além disso, observa-se que o mito vai além de uma narrativa histórica, como a representação genérica de fatos na vida dos homens, como o nascimento, a morte, a luta contra as forças da natureza, a derrota e a vitória, entre outras. Nesse sentido, a representação é embelezada, corrigida e aperfeiçoada ao revelar forças ocultas no interior do ser humano, pulsões originais e sentidos a desvelar.

A primeira concepção desvaloriza o mito, e a segunda o supervaloriza; mas, a terceira explica sua função nas sociedades mais avançadas, não somente como narrativas fabulosas, mas também como figuras humanas e noções abstratas. Atualmente, o mesmo está sendo visto com novos olhares desde os estudos de Juno de Souza Brandão e outros intérpretes; o que permite não serem mais considerados na irracionalidade da perspectiva positivista, mas representando o inconsciente coletivo da humanidade. É certo que o mito, além de gerar padrões de comportamento humano, para vivermos criativamente, permanece através da história como marco referencial.

Dessa forma, o contemporâneo mitólogo Ferry, em seu livro “A Sabedoria dos Mitos” (2010), de acordo com as primeiras teogonias, pontua o amor (*Eros*) como a terceira divindade predisposta a germinar a vida. É por seu impulso que o primeiro elemento, a natureza, a terra (*Gea*) une-se a Caos, o estranho deus da escuridão, que emergiu do nada e gera o céu (*Urano*). *Eros*, então, um deus autêntico, caracteriza-se pela energia que permite e torna possível o gestar da vida. A noção do amor é, sob o olhar grego, um princípio de vida, uma força vital que deve ser resgatada e dar forma às palavras humanas.

E nesse afã é vital a reconstrução de um sentido que vise, não somente à ordem e à justiça, mas às construções míticas que explicitam o caos antes da ordem; intensifiquem a diferença anterior à identidade. É na perspectiva de que se aprende a viver, desde as origens do mundo, entre o caos e o cosmos, que esse filósofo traz presente uma necessidade de harmonia e de ordem. Isso demonstra

que, mesmo quando houver uma violação do amor, como a que se revela na barbárie, a ação amorosa poderá nascer na força expressiva da linguagem.

Em consequência, o “projeto da mitologia é muito distinto do projeto científico moderno. Não aspira à objetividade, nem sequer ao conhecimento do real como tal, sua verdadeira essência está em outro âmbito” (FERRY, 2010 p. 44). É um âmbito distinguível, para esse mitólogo, mediante um relato que se perde na noite dos tempos e que, ao dizer a “verdade”, nada tem de explicativo no sentido que entendem os cientistas atuais. Trata de oferecer aos mortais a sabedoria intermediária para dar um sentido ao mundo que os rodeia. Em consequência, o universo não é considerado como um objeto a conhecer, mas uma realidade para viver. A *hybris* (violência) ameaça o retorno do caos. Nessa conexão, tal é o sentido do mito, que Gadamer (2003) considera haver um desprestígio, não somente com os relatos, narrativas, mas com o uso da própria palavra mito; usada, não raras vezes, de um modo bastante impreciso. Mito é o que desfralda, implanta o seu intrínseco poder de verdade e não apenas mediante um ulterior ser-dito.

A expressividade mítica convida os humanos a encontrarem a sua justa medida na ordem cósmica para proteger-se da *hybris*. Esse arquetípico que notifica a perda da medida da sabedoria desafia aos próprios deuses, à ordem cósmica, onde tudo é uno. A violência conduz à catástrofe, à história de Prometeu castigado. E, com ele, vem a punição aos homens. Não obstante, o ser humano tem uma vida que não está determinada, a princípio. Em suma, é a vida que, nas primícias, está despojada de significado, no tempo do caos, mas, hoje, deverá ser inventada pelo indivíduo. Sobreviver em meio às hostilidades que invadem o mundo posterior à idade do ouro, cometer uma insensatez ou ser prudente: tudo é escolha. O nexa da vida é, pois, um aprendizado que cabe ser pensado e transmitido pelo professor como testemunha do seu tempo.

3.4 O professor como narrador e testemunha do seu tempo

O que se nos apresenta na palavra e na essência da cultura não é apenas o prazer do jogo livre, mas também a fadiga da sementeira e da colheita do espírito: a formação para o humano (GADAMER, 2003, p. 16).

O fazer narrativo acompanha a história do ser humano. Na docência, porém, é mais complexo. Contribui para uma reflexão sobre a transformação e simultaneidade de ideias, provenientes da vivência e amplo convívio com a linguagem. Ante as confluências históricas da civilização e barbárie, Theodor Adorno aborda em vários ensaios a urgência de a humanidade transcender os mecanismos subjetivos que permitem os campos de extermínio. Dessa forma, a não reincidência à barbárie, depende, em ampla medida, de um testemunho na formação cultural (*bildung*), na intersubjetividade docente-discente. Depende, principalmente, do professor, como aquele que narra e testemunha o seu tempo:

É somente pela sua capacidade de se comunicar que, unicamente, os homens podem pensar em comum, isto é, em conceitos comuns, pelos quais se torna possível a convivência humana sem assassinatos e homicídios, na forma de uma vida social, de uma constituição política, de uma convivência social articulada na divisão do trabalho. Isso tudo está contido no simples enunciado: o homem é um ser vivo dotado de linguagem (GADAMER, 1998, p. 174).

Cada época constrói, entre as pluralidades de perspectivas, algumas ideias que orientam a vida. As barbáries e catástrofes humanas que assolam a humanidade, desde os primeiros tempos da civilização, sugerem novas inferências no paradigma da comunicação escolar, atingido por certas antinomias que refletem a anomia em diferentes contextos sociais. Se linguagem e entendimento são conceitos cooriginários, cabe salientar o conceito *da Bildung* na formação cultural, haja vista a teoria social do agir comunicativo de Habermas (1987a), após um processo de diálogo com as diferentes correntes filosóficas, sociológicas e psicológicas, como pontuamos anteriormente, buscar fundamentos teóricos metodológicos na intercompreensão linguística. É uma proposta da mudança que vai além da filosofia da consciência, defendida por seus antecessores da primeira geração da Escola de Frankfurt, notadamente, Adorno e Horkheimer, entre outros, tendo em mente uma teoria de intersubjetividade comunicativa sujeito/sujeito.

Surge, assim, um novo conceito de razão, que, pela configuração comunicativa, se diferencia totalmente da visão instrumental defendida pela modernidade. Por essa via, um testemunho hermenêutico gadameriano diz, enfaticamente, que:

Como uma palavra puxa a outra, como a conversação dá voltas para cá e para lá, encontra seu curso e seu desenlace, tudo isso, mas, nela, os dialogantes são menos os que dirigem dos que os que são dirigidos. O que

“sairá” de uma conversação ninguém poderá saber por antecipação. O acordo ou o fracasso é como um acontecimento que tem lugar em nós mesmos (GADAMER, 1998, p. 559).

Obviamente, para esse autor, é correto dizer que se chega ao diálogo e ao entendimento, quando não há o quadro do enredo no sentido de os interlocutores interagirem na direção desejada. Por aproximação, entendem-se os princípios comunicativos da alteridade inseridos na arte de uma linguagem comum, circulante entre os movimentos sociais, que coincida com a realização mesma do compreender e do falar no espelho de autêntica *Bildung*. Rosana Suarez (2005), ao fazer uma apreciação do conceito alemão de *Bildung*, cita o recorrente estudo de Berman (1984), para se compreender a função desse vocábulo como uma palavra histórica, determinante do que ainda entendemos como “cultura”, ao lado de *Paideia*, *Eruditio* e *Aufklärung* (esclarecimento).

Nesse contexto, Berman (1984, p. 141) reitera esse conceito como o processo da cultura, da formação. E é, por esse motivo que se faz uso conotativo-expressivo de “formação cultural”. O vocábulo alemão, ao seguir a conotação pedagógica, significa a formação como processo. Mesmo que sua terminologia seja complexa, a *Bildung* se impõe a partir da segunda metade do século XVIII, definindo-se como o processo e o resultado da cultura e permanece fixa até o século XIX.

Designa o autor a conceitualização de cinco momentos da *Bildung*: no primeiro, destaca a expressividade histórica de formação cultural; no segundo descreve – *Bildung como Trabalho*. Tal designação aparece tanto em Hegel quanto em Goethe, ligada à prática e ao trabalho, significando aprimoramento, engrandecimento. Nessa nuance, é formação prática, formação de si, pela formação das coisas. Como exemplo, a dialética do senhor e do escravo, no reconhecido capítulo da “Fenomenologia do Espírito”, de Hegel, no qual a consciência²⁰ escrava se liberta. Em Goethe, a formação caracteriza-se na única coisa que ele faz bem, o homem vive o símbolo de tudo o que é bem feito.

²⁰ De acordo com a nova filosofia, o espírito é aquele que tem a capacidade de autodiferenciação. Que é capaz de exteriorizar-se e retornar a si, fazendo-se o outro de si mesmo num processo constante de reflexão e autorreflexão. A tarefa da filosofia seria, portanto, de examinar gradualmente as etapas reflexivas de sua constituição para então compreender onde ele se diferencia completamente – o final do processo – o saber, absoluto sobre si. O propósito fundamental de Hegel, com isso, é desvendar o modo de realização do espírito, o qual se identifica também com a formação da consciência humana. 1) espírito “subjetivo”: relação do indivíduo consigo próprio; 2) espírito “efetivo”: relação dos sujeitos entre si que já se encontraram institucionalizadas, 3) espírito “absoluto”: relações reflexivas dos sujeitos socializados com a totalidade do mundo (RAVAGNANI, 2009, p. 43).

Ao conceituar a *Bildung como viagem*, Berman (1984) esboça outra figura, não somente da “*Bildung* trabalho”, mas a da viagem. Remete-nos ao terceiro momento, ao tratá-la como lei da alteridade, na certeza de que o homem irá se reencontrar; sair de si mesmo em direção ao que existe de mais profundo no outro com a certeza de encontrar o seu complemento. O jogo da comunicação e da aproximação é sentido e força de vida, ao acreditar que se retorna sempre ao ninho depois de deslocar-se para o local onde é possível formar e educar. O quarto momento é referenciado na expressividade da *Bildung como Tradução*: define-se esse enfoque tradutor como certa provação do “estrangeiro, do estranho”, devendo manifestar-se como um dos agentes principais de formação.

Por fim, a *Bildung como viagem à Antiguidade*; na *Filologia*, como reprodução ou resposta, *Nachbild*, não como imitação de estrangeiro, mas no sentido de *vorbild*, como original e arquetípico. Esses sentidos fluem na identidade docente nessas diversas conotações, mas, essencialmente, na lei da alteridade, como aquele viajante que sai de si mesmo ao encontro do outro, o discente, para então, reencontrar-se.

Butler (2009, p. 18-19), ao arguir sobre a questão do indivíduo dar conta de si mesmo, expõe não *haber eu* algum que possa manter-se separado das condições sociais de sua emergência. Em suas palavras:

Ningún “yo” que no esté involucrado em um conjunto de normas morales condicionantes que, por ser normas, tienen um carácter social que excede el significado puramente personal o idiosincrásico [...]. Cuando el “yo” procura dar cuenta de sí mismo, puede comenzar consigo, pero comprobará que ese “sí mismo” ya está implicado em uma temporalidade social que excede sus propias capacidades narrativas²¹.

Nessas circunstâncias, não se deve omitir uma viagem ao campo da crítica, voltada para a Literatura de Testemunho nos estigmas da formação cultural. Essa literatura, ao desenvolver-se no âmbito da crítica literária sobre *Shoah*²², circula em livros, revistas, com intensidade crescente desde 1990. Como seu significado pode

²¹ Nenhum "eu", que não está envolvido em um conjunto de restrições de padrões morais que, como padrões de ter um caráter social que ultrapassa o sentido puramente pessoal ou idiosincrático. [...] quando o “eu” tenta dar conta de si mesmo, você pode começar com ele, mas verifique que este “eu” já está em uma temporalidade social envolvido que excede as suas próprias capacidades narrativas.

²² Termo amplamente utilizado para substituir a palavra holocausto na Segunda Guerra Mundial. Ver: MARCO, Valéria. A Crítica de Testemunho e a Violência de Estado. In: Lua Nova, 62, 2004, p. 45-68.

parecer impreciso, é imprescindível a narrativa. Certamente, o leitor contemporâneo nem sempre associa à visão do texto literário como um testemunho de seu tempo, “entendimento do senso comum que alude à sua capacidade de representar, com mediações formais, o processo social em que se inscreve sua produção” (MARCO, 2004, p. 45). O olhar para o outro, esquecido pela história no horror da *Shoah*, lança desafios aos narradores que tenham compromisso com a preservação da vida e da civilização. Theodor Adorno, um dos representantes dessa literatura, em sua obra “Crítica Cultural e Sociedade”, evoca que:

A Crítica cultural encontra-se diante do último estágio da dialética entre cultura e Barbárie: escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que se tornou impossível escrever poemas (ADORNO, 1998, p. 26).

Essas frases expõem claramente a tensão entre a crítica cultural e sua representatividade, bem como a urgência da divulgação e compreensão do acontecimento de Auschwitz. No entendimento de Valéria de Marco (2004, p. 53), o alcance dessa tensão está dimensionado desde o conceito de catástrofe. Esse conceito, no âmbito da teoria literária, vincula-se a várias descrições. Ligado estreitamente à descrição da *tragédia*, uma vez que é tomado como reviravolta, “virar de baixo para cima”, é amplamente usado para descrever a trajetória do herói trágico, cujo destino é a ruína que possibilita restabelecer a condição de volta a um ponto de equilíbrio da comunidade que o herói espelhava, como *metábole*, transformação, de acordo com Aristóteles (384-322 a.C). Entretanto, desde Ésquilo (525-456 a.C) é usado com o significado de *término e fim* até Plutarco (46-126 d.C). Em Heródoto (484-443 a. C), como verbo, significa *aniquilar*. Nesse contexto, aponta o movimento de desaparecimento, pois já não significa qualquer possibilidade de recomposição, de ressurgimento.

Isso justifica o valor singular da experiência da ação literária de testemunho e a responsabilidade de cada docente, como narrador, nesse tempo que ainda carrega o protótipo de Prometeu, alusivo a catástrofes que acompanham a humanidade nas páginas da história. Visto que a experiência não supõe apenas a reflexão sobre o vivido, mas sim a reflexão sobre o conhecimento já instituído, supõe a criatividade sensível da palavra que represente a realidade histórica e presente, ou seja:

Sem ter em conta a barbárie de Auschwitz não há conhecimento. Se a vivência dos campos coube a milhões de pessoas, a experiência do

aniquilamento do outro racionalmente administrado é herança para todos nós (ADORNO, 1995d, p. 155).

Talvez por essa razão esse frankfurtiano cite, a seguir, a falência da cultura como uma razão objetiva para a existência da barbárie. A cultura, que conforme sua natureza promete tantas coisas, como a situação pacífica, não cumpre sua promessa. O nexos da perpetuação socialmente impositiva da barbárie é levado, de um modo abrangente, à consciência das pessoas. Porém, esse clima só poderá ser revertido com a função do esclarecimento, e de forma alguma com a conversão de todos os homens em seres inofensivos e passivos. Ao contrário, “esta passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma forma de barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo” (ADORNO, 1995e, p. 164). Como exemplo de ação contra essa performance, cita o autor o adolescente que se envergonha, após uma fala de seu professor, quando agride um colega com rudeza. Em vista disso, deseja que pelo sistema educacional as pessoas sejam provocadas a tomarem aversão à violência física. É preciso haver clareza de que até hoje ainda não se despertou nas pessoas a vergonha acerca da rudeza existente na cultura.

Há uma reprodução cultural, para Habermas (2000, p. 477), que assegura a ligação das novas situações apresentadas na dimensão semântica às condições existentes do mundo, e ela assegura a continuidade da tradição aliada à coerência de um saber suficiente, então necessário ao entendimento próprio da práxis cotidiana. O filósofo denomina cultura o acervo de saber pelo qual aqueles que agem comunicativamente se suprem com interpretações possíveis de consenso, ao se entenderem sobre algo no mundo. Ao conceituar a personalidade, ele a inclui como termo técnico para designar competências adquiridas que tornam um sujeito capaz de falar e agir. Por essa dimensão, a interpretação gadameriana qualifica a palavra como a comunicação mais pura:

Comunicação - que bela palavra! A ela se deve o fato de que aquilo que partilhamos uns com os outros não diminui, mas talvez cresça. Se alguém, como historiador que filosofa, quiser contribuir para a reflexão terá de recuar até às origens da cultura, quer dizer, até aos dados elementares, como são a palavra e a linguagem. A palavra e a linguagem estão visivelmente no início da história humana e da história da humanidade. O mais antigo documento do gênero humano, para falar como Herder, narra a criação divina e seu começo com a palavra. Como é que tal aconteceu? “E Deus disse: faça-se a luz”. Produziu a palavra luz? Era, é, a palavra luz? Não se fez realmente luz, quando a palavra surgiu, quando as pedras rúnicas ou as inscrições mudas foram decifradas pela primeira vez e começaram a falar?

Ou quando, através das diligências de séculos, anotações, narrativas e histórias cada vez mais recentemente transmitidas nos clarificam as trevas do passado? Desde que somos um diálogo e podemos ouvir uns dos outros o diálogo da humanidade consigo mesmo e com o divino [...]. Somos um diálogo, somos a história una da humanidade da qual tanto mais sabemos quanto mais pesquisamos as culturas primitivas e arcaicas, os vestígios da humanidade (GADAMER, 2003, p. 11).

Essa é uma herança que deve ser esclarecida pelo narrador docente para que haja condições férteis à experiência do conhecimento, tanto o conhecimento sobre si mesmo quanto o conhecimento sobre o mundo. Elaborar o passado, a situação-limite, quebrar as correntes da autorreificação para que o aprendizado do reconhecimento possa seguir o seu curso. Em síntese, trata-se de entender que toda forma de reconhecimento é uma forma de educação.

4 QUEBRANDO AS CORRENTES DA BARBÁRIE PELAS TESSITURAS DO RECONHECIMENTO

O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade (ADORNO, 1995b, p. 117).

Neste capítulo, busca-se a pré-culminância da investigação que procura responder ao questionamento de até que ponto o giro do reconhecimento da teoria crítica, principalmente dos propósitos do reconhecimento do outro e da linguagem, pode contribuir para a superação da autorreificação da imagem docente nos dias contemporâneos.

Em concordância com o pensamento adorniano, observa-se que a principal tarefa ética e política na educação é evitar a repetição de Auschwitz. Ou seja, uma desbarbarização das relações sociais que atingem o contexto das relações formativo-educativas. Entende ele que, enquanto a sociedade gerar esse protótipo, a partir de si mesma, a Escola tem condições mínimas de humanizar. Dessa forma, como consta na apresentação deste projeto, um questionamento preocupante para esse filósofo é a reificação da imagem docente ser portadora da barbárie na própria linguagem.

Há um retrocesso da humanidade, pois, em seu sentido literal, as pessoas são convertidas em objetos de dominação e vítimas fatais da linguagem de *Shoah*, entre outros episódios que destroem vidas inocentes, acorrentados ao trabalho, nos campos de Auschwitz. Para esse sensível sociólogo (1995b, p. 117), é preciso contrapor-se à terrível sombra da barbárie, principalmente na escola. Há uma sombra na educação escolar pela qual passa a cultura no século vinte e é testemunhada ainda hoje.

Os professores estão exaustos e doentes pela sobrecarga de trabalho, correndo de uma escola para outra, eventualmente massacrados pelos próprios alunos, dividindo o seu dia numa sobrecarga de trabalho para sobreviver. É uma situação desumana ignorada pelo povo e pela cultura brasileira (SUJEITO C).

Sem dúvida, é uma revelação que direciona o quarto objetivo do presente estudo, em termos de pontuar subsídios para ir quebrando as correntes da barbárie pelas tessituras do reconhecimento. Para isso, num primeiro momento, coloca-se em relevo a linguagem na teoria do reconhecimento e seus entrelaçamentos, de acordo com Axel Honneth, tendo em vista a viabilidade desse paradigma na construção do processo formativo docente-discente. O conceitual do reconhecimento apresenta a ideia de que expectativas normativas morais aderem à autopercepção dos indivíduos. E, na medida em que essas expectativas são desrespeitadas, convertem-se em combustível de conflitos pelo imprescindível reconhecimento de suas qualidades.

Tal fator, na opinião desse pensador, torna o conceito do reconhecimento com maior amplitude do que a ideia de identidade, uma vez que essa é uma das qualidades pelas quais o sujeito pode se reconhecer positivamente e expressá-las na linguagem cotidiana. Esse propósito se conecta, por sua vez, à ontogênese do eu reflexivo, no qual Habermas é chamado mais uma vez ao diálogo como principal referência teórica ao processo de socialização, mediado linguisticamente.

Com mérito, ele enfatiza a teoria epistemológica como análise da linguagem (1987a), considerando-a um processo constitutivo de todo e qualquer conhecimento. Para ele, não basta, portanto, analisá-la na sua estrutura lógico-formal, mas explicitar a natureza que a mesma apresenta no seu uso pragmático, de acordo com a concretude dos atos de fala na relação sujeito-sujeito. Compreende os desdobramentos filosóficos em relação à filosofia prática por evidenciar cuidados com a vida cotidiana pelos processos de comunicação social. Dito de outra forma: indicam a viabilidade de se compreender o papel da filosofia, haja vista a preocupação com as questões frente ao agir comunicativo.

Após, a atenção está voltada à formação da autoimagem prática e às formas identitárias para si e para o outro. E, no quarto momento, propõe-se a contemporizar uma reflexão sobre os trâmites linguísticos pela racionalidade ético-comunicativa na confluência ético-amorosa. Por último, referenda-se a experiência da autorrealização docente como um entretempo do reconhecimento intersubjetivo. Itens que proporcionam a emergente reflexão de que, quebrando as correntes da barbárie pelas tessituras do reconhecimento, com certeza, chega-se a tal experiência. Tais elementos pré-configuram a tese de que o autorreconhecimento da imagem docente

ocorre pelo *ethos* linguístico, como hábito autorrealizador na intersubjetividade docente-discente.

4.1 A linguagem na teoria do reconhecimento à luz de Honneth

O reconhecimento é uma ação recíproca entre indivíduos (HONNETH, 2003, p. 46).

Axel Honneth, considerado um dos principais pensadores contemporâneos, é reconhecido por apontar a compreensão dos fundamentos de uma teoria social, na qual as relações de amor, direito e solidariedade formam a escalada do reconhecimento. Salaria a pertinência de que na “linguagem cotidiana está inscrito, na qualidade de um saber evidente, que a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento” (HONNETH, 2003, p. 213). Por essa via, direciona o reconhecimento mútuo para o diálogo intersubjetivo, assim como salienta a construção relacional da identidade, frisando uma constante luta entre os sujeitos por essa mútua aceitação. Inova, ainda, a teoria crítica com um novo ponto de ancoragem, não mais centrado na interatividade sujeito-sujeito, mas no relacionamento eu-outro; sendo que esse outro figura como indicador básico do reconhecimento.

Ao ressaltar, pois, a construção relacional da identidade, destaca constantes conflitos entre os sujeitos por essa mútua aceitação. Nesse caso, como condição necessária à solução de conflitos sociais, desenvolve, primeiro, três categorias de desrespeito, citadas anteriormente, no capítulo dois, explicando, após, três formas correspondentes de reconhecimento.

Nessas perspectivas, a experiência da própria relação estrutura a identidade pessoal; necessariamente, o sujeito estará reconhecido e reconhecedor, constituindo-se como pessoa a partir do encorajamento do outro. Surgem os graus da autorrealização positiva, os quais crescem a cada forma de reconhecimento: na experiência do amor, forma de aprovação e encorajamento emocional, a possibilidade da autoconfiança; na experiência de reconhecimento jurídico, a

possibilidade de autorrespeito²³ e, por fim, na solidariedade, a experiência da autoestima.

Dessa forma, é fundamental estabelecer uma relação coerente com os elementos teóricos e práticos da profissão, para que o professor possa estabelecer uma relação de reciprocidade professor/aluno no contexto da sala de aula. Tessituras linguísticas de reconhecimento são necessárias. Entretanto, para isso, é preciso que o docente busque, junto à sua formação, elementos que o coloquem nessa condição de sujeito em busca de novas possibilidades de reconhecimento mútuo. E, conseqüentemente, faça dessa busca uma luta por respeito entre o outro que ensina e o que aprende.

Reconhecimento e respeito são atividades morais que nós somos mutuamente obrigados a adotar, porque elas possibilitam as condições com base nas quais nós mantemos, conjuntamente, nossa integridade como seres humanos (HONNETH, 2003, p. 216).

Nessas tessituras, entende-se fundamental o reconhecimento recíproco na relação da prática pedagógica docente/discente na ação educativa. Para Honneth (2003), as ligações emotivas fortes, ao não serem negadas, como se problematiza anteriormente, materializam-se por meio das relações de *amor*, visto que em cada relação amorosa se atualiza o jogo dependência/autonomia, oriundo dessa fusão originária. Dessa sequência, dependente ou autônoma, vai resultar a confiança básica do sujeito em si e no mundo.

Por meio do *direito*, os sujeitos reconhecem-se reciprocamente como seres dotados de igualdade, que partilham as propriedades para participarem de uma formação discursiva da vontade. As relações de direito pautam-se, portanto, pelos princípios morais universalistas construídos na modernidade. Essas relações, qualificadas como jurídicas, geram o autorrespeito: “consciência de poder se respeitar a si próprio, porque ele merece o respeito de todos os outros” (HONNETH, 2003, p. 195).

Visto que nem todos estão voltados para a configuração de cidadão com igual valor, acontecem as lutas por reconhecimento travadas para a construção dos

²³ Respeito, *respicere*, em latim, “olhar para”, é a capacidade de ver uma pessoa como tal na dignidade própria ou alheia. Demócrito foi o primeiro a usá-lo como princípio de ética. Protágoras, no diálogo homônimo de Platão, ao expor a origem da sociedade humana, explica o respeito recíproco e a justiça como dois ingredientes fundamentais da *arte política*, técnica de vida da comunidade (ABBAGNANO, 2003, p. 854).

direitos civis, políticos e sociais. Já o domínio das relações de *solidariedade* é a terceira e última dimensão do reconhecimento: propicia algo, além de um respeito universal, para poderem chegar a uma “autorrelação infrangível, os sujeitos humanos precisam [...] além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma estima social” (HONNETH, 2003, p. 198).

O indivíduo, quando nasce, e à medida que cresce, recebe educação por parte da família, da escola, e até mesmo de outros segmentos sociais para que assim possa ir construindo sua personalidade, seu caráter e características próprias. Mas, se o reconhecimento é concebido como “uma ação recíproca entre indivíduos” (HONNETH, 2003, p. 46), significa que entre os indivíduos deve haver um entendimento mútuo nas relações intersubjetivas professor/aluno, nas quais o docente seguirá uma prática filosófico-linguística.

Efetiva-se, pois, mediado pela linguagem, o deslocamento da subjetividade para a intersubjetividade e, nesse viés, “se um sujeito influi sobre o parceiro de interação por meio de seu gesto vocal, ele é capaz ao mesmo tempo de desencadear em si mesmo a reação dele” (HONNETH, 2003, p. 129). É uma reação que, para Habermas (2004), depende da racionalidade do entendimento mútuo. Essa posição descritível da razão é atribuída por ele a sujeitos capazes de conhecer, falar e agir. Por essa razão se compreende haver um elo entre a racionalidade discursiva e a reflexão para esse entendimento mútuo nos atos de fala, porquanto Honneth (2003) não se limita à dimensão racional comunicativa das interações, mas à integridade significativa do reconhecimento da outra pessoa, que reflete o modo de ser e de falar do eu-outro.

Essas visões comprovam a ontogênese se refletir na filogênese. E, se está havendo a crise na educação escolar é porque, acima de tudo, existe a crise do fenômeno linguístico. Ou seja, ocorre a crise no paradigma do sujeito pela desvalorização da linguagem no ato de fala como elo entre a criação individual, sujeito a sujeito que os distancia. Seria a proliferação do paradigma sujeito-objeto, no qual o primeiro apenas sofre ação de objeto, coisa. Entretanto, é a própria linguagem que traz a superação mútua, direcionando a ação intersubjetiva do sujeito-outro. Mas o que desejava expressar o educando no intuito de *conversar* sobre qualquer coisa, relatada na apresentação desse trabalho? Um esquecimento

conflituoso? Com certeza, demonstrava nessa fala algo mais do que uma comunicação²⁴ e, nessa hipótese, um modo de ser reconhecido.

Essa experiência denota que os indivíduos se constituem como pessoas no aprendizado de encarar-se a si próprios, a partir do ponto de vista de *um outro*, encorajador ou aprovador. Revela a identidade pessoal resultante de uma estrutura intersubjetiva na constituição de *um outro pelo paradigma do eu-outro*, de acordo com a perspectiva de Honneth, citada anteriormente. Dessa forma, um docente influi no discente pelo gesto vocal, quando é capaz de desencadear em si mesmo a reação dele, ou vice-versa; porém, como estímulo no outro sujeito.

Para Bakhtin, considerado o filósofo da linguagem, a análise linguística deve incluir fatores extralinguísticos, como o contexto da fala e a relação do falante com o ouvinte. E mais, sendo indispensável locutor e ouvinte pertencerem à mesma comunidade linguística, é preciso que "tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido" (BAKHTIN, 2010, p. 70). Tal relação nem sempre é possível devido a eventuais estranhamentos pelas diferenças dos saberes individuais. Contudo, essas diretrizes devem ser propostas para delimitar as fronteiras das falas alusivas à filosofia da linguagem, da palavra, inserindo a linguagem na esfera única da relação social organizada, como a da escola, pois "o destino da palavra é o da sociedade que fala" (BAKHTIN, 2006, p. 199).

Saber pensar bem o significado das palavras pode auxiliar na forma como o pensamento é elaborado e transmitido. Para o autor, a linguagem é uma atividade, um processo de construção, energia. É uma criação significativa, análoga à criação artística, que se materializa sob a forma de atos individuais de fala. Para tal, descobre no signo linguístico um signo social, que põe em relação a consciência individual com a interação social. A linguagem emerge, portanto, como o meio que possibilita o gesto vocal como condição indispensável da ação docente. À medida que desloca o centro do processo do conhecimento para o âmbito da intersubjetividade, aponta uma renovação no saber científico e, por consequência, na ação docente.

²⁴ Sabe-se que Habermas (1987), ao incorporar e desenvolver reflexões propostas pela Filosofia da linguagem, traz o paradigma da razão comunicativa como uma tentativa de salvar a razão do mundo contemporâneo regido pela instrumentalidade, conforme denunciaram os filósofos que o antecederam na escola de Frankfurt; para Habermas, ainda, caberia à Razão Comunicativa o papel de resistir e reorientar essa razão instrumental pela linguagem.

A imagem compreensível, o fazer da própria coisa, é justificada por Gadamer (1998) como o verdadeiro movimento que capta o falante. Obviamente, todo professor já percebeu algum aluno rastreando o reflexo subjetivo de sua fala no plano imaginário da linguagem: “essa cunhagem da ideia do fazer da própria coisa”. Do sentido que vem à fala, aponta uma estrutura universal ontológica, à constituição fundamental de tudo a que a compreensão pode se voltar [...] o ser que pode ser compreendido é linguagem (GADAMER, 1998, p. 687). Por conseguinte, esta é preferencialmente concebida como eliminação de mal-entendidos e superação de estranheza entre um *eu* e um *tu*, para surgir o *nós* consensual de sujeitos que se comunicam entre si. Uma contundente resposta revela-se somente naquilo que se apresenta a si mesmo, como parte de seu próprio entendimento. Considera, portanto, a linguagem como médium da experiência hermenêutica, como meio em que se realiza o acordo dos interlocutores entre si.

Então, a compreensão do *uso* da linguagem pode significar um alerta para o reconhecimento docente, cuja função é significar e comunicar os significados. Os signos são coisas sensíveis e operam sobre os sentidos do mundo convertidos em uma linguagem também sensível. Ou seja, convém primeiro valorizar a compreensão da subjetividade simétrica ao autorreconhecimento para, então, compreender-se a ação dirigida em termos mútuos. Nesse caso, para a realização do processo formativo efetivado na intersubjetividade docente-discente é imprescindível revisitar, reflexivamente, a linguagem; por isso, busca-se pontuar a necessidade de o sujeito docente refletir sobre o reconhecimento, dizendo-o para si, para ter condições de dizê-lo ao outro.

4.1.1 O autorreconhecimento: reconhecer-se para reconhecer

O paradigma do reconhecimento trata da realização de uma pessoa sempre de uma forma reflexiva pelos fatores: autoconfiança, autorrespeito e autoestima. O próprio prefixo “auto”, originário do grego *autós* (o eu mesmo), sugere a necessidade de validação interna à medida que o sujeito passa a conferir a si próprio determinado atributo e perceber-se como portador autônomo daquela gama

de reconhecimento. Exprime a ação de si próprio por si próprio, sem perder de vista a identidade do outro.

A proeminência teórica do autorreconhecimento em pauta destaca-se ao valorizar a segunda pessoa do entendimento, de acordo com a reciprocidade do relacionamento eu-outro. Nesse sentido, a viabilidade da compreensão do autorreconhecimento abrange a ideia central da tese de reconhecimento de Honneth (2003), no sentido de que não há sujeitos se não forem reconhecidos por outros não reificados, uma vez que a autoconsciência, segundo Hegel, é proporcionada pelo reconhecimento. Tal ideia inclui um subsídio às preocupações contemporâneas com as relações intersubjetivas docente-discente quanto às questões éticas relativas à dignidade do ser humano e à solidariedade. Por conseguinte, deve haver um constante esforço docente para proporcionar ao discente o domínio do conhecimento do qual necessita para evoluir como cidadão plenamente reconhecido; sujeito consciente de seu papel moral na sociedade.

Nesse contorno, Honneth (2001) observa uma distinção fundamental entre conhecimento e reconhecimento. Compreende o conhecimento como algo que difere do mero saber epistêmico- científico; consistindo sim, um saber social, ou seja, a simples significação, expressa por gestos de um defrontante como um indivíduo que ocupa lugar físico no espaço. Por exemplo, a percepção visual típica de alguém no elevador. Agora, refere-se ao reconhecimento como o ato expressivo mediante o qual é conferido um significado positivo de afirmação do outro como socialmente relevante. Então, por essa distinção, supõe-se que quando o sujeito é reconhecido por outro, além de ser percebido, recebe demonstrações gestuais expressivas de empatia. E essas, obviamente, partem de um outro sujeito “não reificado”, como também, consciente de seu papel social.

De forma similar, observa-se na visão adorniana uma insistência no lugar e no significado existente no trabalho necessário de apropriar-se da moral, assim como para opor-se às distintas formas da violência ética. Em síntese, para o filósofo, não há moral sem um *eu*: “será óbvio para você que todas as ideias de moral sobre o comportamento ético devem relacionar-se com o “eu” que atua” (ADORNO, 1993, p. 28). Por conseguinte, aspectos que ratificam e caracterizam a supremacia do autorreconhecimento; condicionando, outrossim a habilitação para o sujeito atuar eticamente no viés do reconhecer-se para reconhecer. Em vista disso, o reconhecimento passa pelo consentimento do próprio sujeito que aceita aquele

reconhecimento como seu, promovendo um eterno debate entre o outro que pode oprimir seus semelhantes e o outro que é necessário para o autorreconhecimento: “[...] ao se colocar na perspectiva de seu parceiro de interação, o outro sujeito assume suas referências axiológicas morais, aplicando-as na relação prática consigo mesmo” (HONNETH, 2003, p. 133).

Nesse contexto, entende-se a primazia de autorreconhecer-se como um importante meio emancipatório do sujeito. Ao passar, assim, por uma dimensão endógena e individual que normalmente é negligenciada, essa precedência traz consigo, no primeiro momento, a construção de um sujeito do interior para o exterior. Entretanto, como é mútuo, as características axiológicas morais migram de um sujeito para outro. Em síntese, conclui-se que essa forma de autorreconhecimento é indispensável, tanto como relacionamento subjetivo como intersubjetivo, haja vista demandar, na primeira instância, um parâmetro reflexivo do próprio eu como possibilidade de reconhecimento do outro.

4.2 A ontogênese do eu reflexivo para o reconhecimento mútuo

Segundo Honneth (2003), a esfera do ser reconhecido na concepção de Hegel forma-se pela via de acumulação dos resultados de todos os processos de formação individual tomadas conjuntamente, em que os “próprios esforços dos sujeitos por reconhecimento tornam-se a força produtiva, transformadora” (HONNETH, 2003, p. 95). E é por isso que nesse item busca-se tematizar a ontogênese do eu reflexivo para o reconhecimento mútuo, uma ponderação necessária ao docente para incluir seus próprios esforços de reconhecimento na força produtiva da linguagem. Habermas (1987b) compreende a ontogênese do eu reflexivo e o papel constitutivo da comunicação, apropriando-se da psicologia social do interacionismo simbólico de George Herbert Mead (1972), como também confirma Honneth (2003, p. 128), salientando a relação social da autoconsciência.

Notáveis são as marcas influentes para o interacionismo simbólico, deixadas por Mead (1972) como psicólogo, sociólogo e filósofo. Descreve o processo pelo qual os atores interagem, de acordo com o recurso à assunção de papéis sociais, o relevo da comunicação simbólica, como a linguagem e os gestos, bem como o papel

das convenções internas com o *self*, onde há as alternativas de conduta porque é compreendido como uma personalidade social dos indivíduos. Nessa análise, define a vida social como um processo de adaptação e ajustes aos padrões sociais existentes. Como o *self* emerge da interação social, constituído no embate entre o indivíduo e o corpo social, os seres humanos tornam-se atores sociais em que o *eu* (como eu sou) está em contínua interação com o eu como os outros me veem na sociabilidade.

Assim, o *self* deve ser compreendido tanto filogeneticamente, isto é, como resultado da evolução da espécie humana, como ontogeneticamente, em termos de desenvolvimento de cada membro individual. A individualização é o resultado da socialização e, não sua antítese. Observa, assim, a historicidade do indivíduo como autoconsciência; ou seja, a anterioridade histórica da sociedade sobre a pessoa individual.

Nessa direção, para Habermas (1987b), ocorre a internalização das agências que monitoram o comportamento, migrantes do exterior para o interior humano. A individuação ou identidade do eu, nessa concepção, não é vista de um agente “*acting subject*” independente, alcançada em termos de isolamento e liberdade. Porém,

[...] como um processo de socialização mediado linguisticamente e como uma constituição simultânea de uma história de vida que é consciente de si mesma. A identidade de indivíduos socializados se desenvolve simultaneamente no médium de alcançar o entendimento com outros na linguagem e no médium de alcançar um entendimento intrasubjetivo com si mesmo sobre sua história de vida. Individualidade se forma nas relações de reconhecimento intersubjetivo e de autoentendimento, mediadas intersubjetivamente (HABERMAS, 1987b, p. 152).

Pelo exposto, entende-se haver uma identidade para si e para o outro nas mediações intersubjetivas. Essa dimensão relacional situa o docente com seu jeito peculiar de comunicar-se e de estar na sua profissão. O desafio do provisório no universo, nas ciências e no ser humano fundamenta uma perspectiva de formação marcada por uma crescente autonomia, que o EU adquire nas relações que estabelece com a normatização da sociedade, e com os outros universos simbólicos de uma cultura parcialmente interiorizada. Em consequência, podem surgir limitações ao desejo de reconhecimento em sua individualidade e sociabilidade, principalmente, porque há uma capacidade de autorreferência sempre dependente de novas buscas individuais e sociais.

Essa análise constitui a relevância da formação social da autoconsciência, ou seja, da relação epistêmica do *eu com ele mesmo*. Contudo, existe outra dimensão da individualidade, que está constituída na interação social mediada pela linguagem: a relação prática do eu com ele mesmo. A partir desse posicionamento, pode-se dizer que o agente docente, nesse processo social, é um sujeito que conhece (*knowing subject*) e um sujeito que age (*acting subject*). Porém, sua autorrealização deverá mobilizar motivos para a ação e controlar internamente o comportamento. É importante salientar que, nesse caso, o *EU* adota as expectativas *normativas* do outro, ou seja, normas sociais são ancoradas no sujeito por meio de um processo de internalização de controles sociais. Para Mead, na interpretação de Honneth:

Esse “*me*” é concebido como o “outro generalizado” (generalized other), ou seja, as expectativas de comportamento do meio social do sujeito, digamos assim migram de dentro da pessoa. A relação prática do Eu com ele mesmo é constituída (made possible) por um “*me*” que coloca limites, da perspectiva do “*we*” (nós) social, à impulsividade e criatividade de um “*I*” (Eu) resistente e produtivo. Nessa perspectiva, o “*I*” aparece, de um lado, como a pressão de impulsos naturais e pré-sociais e, de outro lado, como o ímpeto para a transformação inovativa de uma maneira (HONETH, 2003, p. 151).

Eis uma linguagem renovada que permite ver o mundo com novos olhares. O “*me*”, então, pode ser considerado como uma consciência moral convencional, uma força conservadora, dependente das formas de vida e instituições praticadas e reconhecidas em uma determinada sociedade. No entanto, esse *Self* é uma pré-condição para um “*I*”, um aspecto não convencional que pode se opor ao “*me*”, também convencional.

Dessa forma, a gênese da subjetividade e da autoconsciência deve ser levada em consideração para o docente ter condições de mediar a ação intersubjetiva do reconhecimento mútuo com seu discente. Ambos com uma subjetividade e autoconsciência próprias, devem procurar reconhecer diante de si mesmo e do outro quem ele é e quem deseja ser. Todavia, leve-se em consideração que a subjetividade, pelo contexto acima, é construída pela interação mediada simbolicamente.

Pela perspectiva de Habermas (1987a), se a subjetividade for compreendida como um espaço interior de representações, ela será acessível ao próprio sujeito somente como *objeto*, e o sujeito adota o papel de *observador* em relação a si mesmo. No modelo intersubjetivo, no entanto, o sujeito adota a perspectiva

formativa e o papel de falante e *ouvinte* em uma relação social. Nessa perspectiva social, o docente deve se ver e se compreender como o *alter* ego do outro para a formação individual do próprio reconhecimento. A autoconsciência é, portanto, constituída com base na relação com o outro. Ou seja, o *eu* da autoconsciência é um objeto social. Dessa maneira, o que está constituído é um “*me*” (mim).

Na atitude performativa, esse “*me*” apresenta-se como algo co-construído na interação social mediada pela linguagem. Consequentemente, a autoconsciência não é um fenômeno inerente ao sujeito, mas um fato gerado comunicativamente. Isso é verdadeiro porque a consciência que parece centrada no *eu* não é algo imediato ou puramente interno. Mas, pelo oposto, “se forma de fora para dentro, por meio da relação com um parceiro em interação mediada simbolicamente” (HABERMAS, 1987a, p. 177-178). Nesse sentido, a autoconsciência possui um núcleo intersubjetivo.

Honneth (2003), ao referenciar o reconhecimento mútuo, parte de uma estima mútua, encontrada nos escritos de Hegel, no período de Jena, imbricada ao conceito de “eticidade” para designar uma relação semelhante de reconhecimento, própria dessa estima mútua. Após, em Mead (1972), encontra a mesma forma de reconhecimento, não um conceito puramente formal, “mas apenas o modelo da divisão cooperativa do trabalho, já institucionalmente concretizado” (HONNETH, 2003, p. 198). Aqui está sendo levada em consideração a divisão democrática do trabalho, ou seja, o valor contributivo do trabalho do indivíduo para a conquista dos objetivos gerais de uma sociedade.

A partir da confrontação de ambos os enfoques descritivos, conclui-se que um padrão de reconhecimento docente só é concebível, de modo adequado, quando existe um horizonte de valores intersubjetivamente partilhados e introduzidos como seu pressuposto. Em suma, docente e discente só podem se estimar mutuamente como pessoas individualizadas sob a condição de partilharem a orientação, pelos valores e objetivos que lhes sinalizam reciprocamente o significado ou a contribuição de suas propriedades pessoais para a vida do respectivo outro. Por todos esses aspectos, é pertinente problematizar a formação da autoimagem prática e as formas identitárias para si e para o outro.

4.3 A formação da autoimagem prática e as formas identitárias

Honneth (2003), ao situar a formação da autoimagem prática pelas instâncias teóricas da psicologia social de George Herbert Mead, ratifica as instâncias psicológicas do *me* e do *eu prático*. Em termos gerais, o *me* é a imagem que o parceiro de interação possui do indivíduo. Assim, o eu antecede a tomada de consciência da perspectiva do outro sujeito para, depois, revisitar as manifestações do *me*, acrescidas de seus sentidos. O primeiro, então, representa o sujeito, e o segundo, a sua descentralização, a sua capacidade de colocar-se na perspectiva do outro na relação consigo.

Nessa hipótese, ele passa de uma autoimagem cognitiva, para introjetar a instância moral, resultante dos conflitos intersubjetivos. Dito de outro modo, o *me* passa a ser uma autoimagem prática “ao se colocar na perspectiva normativa do seu parceiro de interação, o outro sujeito assume suas referências axiológicas morais, aplicando-se na relação própria consigo mesmo” (HONNETH, 2003, p. 133). Ideia fundamental que apoia uma explicação da formação da identidade humana. Pois, pelo fato de o sujeito aprender a assumir as normas sociais de ação de outro, deve alcançar a identidade de um membro socialmente aceito. A constituição da autoimagem prática inicia no processo de socialização, na idade infantil, a partir de duas fases do desenvolvimento infantil pelo jogo (*play*) e pela competição (*game*). Assim, a criança imita padrões de comportamento, as reações de seu parceiro de interação. Na etapa do *play*, do jogo de papéis, a criança comunica-se consigo mesma imitando o comportamento do outro, para, após, reagir a isso de forma complementar à própria ação.

A segunda etapa da autoimagem, a do jogo da competição, requer da criança que ela represente em si mesma as expectativas de comportamento de todos os seus parceiros de jogo, simultaneamente, para perceber o próprio papel no contexto da ação funcionalmente organizada. O processo de socialização, nesse viés, efetua-se na forma de uma interiorização de normas de ação, advindas da generalização das expectativas das outras pessoas no convívio social. Cabe lembrar, então, como fica a autoimagem das crianças que crescem numa sala de aula na qual o professor apresenta o espelho do desprestígio e da exaustão, em consonância com o testemunho anterior do Sujeito C no início desse capítulo.

Para Savater (2000), ao arguir sobre o “valor de educar”, comenta que a educabilidade implica uma trama de necessárias relações com outros seres humanos. Relações provenientes de duas gestações para a criança. Obviamente, a primeira no útero materno, segundo determinismos biológicos; a segunda, na matriz social em que cresce, submetida intrinsecamente à linguagem e a usos rituais e técnicos culturais. A possibilidade de ser humano só se efetiva por meio de uma disposição mimética pela vontade de imitar os outros com os quais convive. Nessa hipótese:

A primeira coisa que a educação transmite a cada um dos seres pensantes é que não somos únicos, que nossa condição implica o intercâmbio significativo com outros parentes simbólicos que confirmam e possibilitam nossa condição. A segunda coisa, por certo não menos relevante, é que não somos os iniciadores de nossa linhagem, que aparecemos num mundo em que a marca humana já está vigente de mil modos e existe uma tradição de mitos e ritos da qual vamos fazer parte e na qual vamos nos formar (SAVATER, 2000, p. 48).

Decorrente desse estigma, para esse teórico, por intermédio da educação não se nasce para o mundo, mas para o tempo. Cada pessoa vê-se carregada de símbolos e vozes pretéritas, de ameaças e esperanças futuras sempre numerosas, entre as quais se escoará apenas o angustiado presente pessoal. Se a cultura vive do que tece, a qualidade do que é o outro, é, certamente, um dos instrumentos essenciais na obliteração das diversidades e desentendimentos. Integrar-se efetivamente a esses fins poderá tornar os conceitos e valores passíveis de reconstrução, porque o sujeito em conflito, ao desenvolver novas formas de interação com o outro, tem maior possibilidade de harmonizar-se com o grupo e com o contexto vivido. Retornando a Habermas, vê-se que ele, ao desenvolver sua teoria da ação comunicativa, considera fundamental a passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, como uma guinada linguística, trazendo vantagens objetivas:

Ela nos tira do círculo aporético onde o metafísico se choca com o antimetafísico, isto é, onde o idealismo é contraposto ao materialismo, oferecendo ainda a possibilidade de atacar um problema que é insolúvel em termos metafísicos: o da individualidade (HABERMAS, 1990, p. 530).

Nessa ótica, a linguagem que se usa na docência é um ato intencional em nível individual, de vontade e inteligência. Há uma busca de entendimento, transmissão de ideias e de sentimentos, num diálogo entre individualidades. Cada

professor e aluno possuem características individuais, que são dimensionadas na linguagem e no imaginário humano. Dessa forma, os objetos e situações que se apresentam à consciência individual já estão interpretados culturalmente pelo senso comum. O senso comum, por sua vez, não é apenas a experiência acumulada de muitos fatos individuais, mas, acima de tudo, constitui-se da experiência vivida culturalmente. Por outro lado, o senso comum não só incorpora culturalmente o mundo da vida, mas o reproduz e recria de modo contínuo, tornando-o dinâmico.

Quando os mesmos gostos e ideias são partilhados com alguém, diz-se que há muita identidade com essa pessoa. A busca identitária pode ser caracterizada como o desejo básico, presente em todos, de resgatar a fundamental experiência afetiva de identificação. Ao identificar-se com os outros, o educador é mais um. A identidade torna-o universal, a alteridade o faz original. A primeira faz de cada um, apenas mais um, a alteridade torna-o um “outro”.²⁵ O sujeito de que se necessita para atravessar a presente crise no mundo sistêmico não pode mais ser entendido, com toda a ênfase, recaindo sobre sua capacidade racionalizante, mas com uma linguagem e conduta abertas às particularidades do mundo à sua volta. Entende-se, nessa linha do pensamento habermasiano, que a linguagem só ganha sentido e adquire valor normativo no interior dos sistemas de ação racional, ou no interior de um sistema de interação, conectados por fios de poder e dominação; de reciprocidade e interação.

Habermas (1989) analisa, então, esses dois modos de ação nas sociedades modernas: o agir instrumental dos sujeitos nas relações de trabalho, organizado pelo universo de normas técnicas, e o agir comunicacional correspondente à dialética da negociação, concretizado no mundo das normas jurídicas. Entre processos de forças produtivas e processos dos mundos vividos ocorre, para o autor, a articulação do processo de construção de identidade. A linguagem, aqui entendida como palavras, fórmulas, posições, símbolos, como um sistema de representações políticas, está em sucessivas reformulações pela interação entre sujeitos. Assim, ela estaria mediando a passagem do passivo ao ativo, do “já produzido” ao “em construção”,

²⁵ O filósofo lituano-francês Lévinas atribui uma função à filosofia ao propor o resgate do sentido da razão e da educação como *abertura* e acolhimento ao outro. É uma nova maneira de situar a subjetividade para refletir na intersubjetividade. De acordo com essa descoberta do outro, o *alter* a copresença implica a linguagem e a conduta adequada. Ver: Lévinas Emmanuel. Totalidade e Infinito. Trad. José Pinto Ribeiro. Biblioteca de Filosofia Contemporânea, 1980.

descrevendo os modos e as obrigações exteriores e os projetos pessoais, o envolvimento e o desinteresse dos sujeitos, a participação e as resistências.

Com base nesse entendimento, o homem, como ser racional, pode chegar a descobrir as essências no mundo ou fazê-las aflorar a partir de sua consciência. Como, no dizer de Habermas, a racionalidade comunicativa contém em si um *telos* emancipador, que torna possível a manutenção do poder transformador da razão, a mesma encontra elementos para restabelecer esse poder, normatizar e dar validade ao agir humano: “[...] todo agente que atua comunicativamente tem que estabelecer, na execução de qualquer ato de fala, pretensões universais de validade e supor que tais pretensões podem desempenhar-se” (HABERMAS, 1994, p. 300). Ainda, no entendimento do autor, as pretensões devem concretizar-se na *práxis*, o sujeito epistêmico autorreferencial deve ser substituído pelo sujeito da interação comunicativa que, através da fala, procura iniciar entendimento com outros. Por essa via, alguns professores, como agentes comunicativos, ao se defrontarem com os diversos valores, crenças e mitos, nem sempre conseguem intervir na realidade.

A comunicação informatizada traz a era digital. Contudo, a incompreensão é mundial. Não basta ao cidadão ter acesso às informações. É preciso selecioná-las e organizá-las para perceber e conceber o contexto dessa relação todo/partes; partes/todo. Portanto, a autoimagem docente não reside somente nos conhecimentos e capacidades, mas na própria mobilização desses recursos.

O paradigma da identidade é o que subjaz a um conjunto de papéis e razões, que valorizam os aspectos de interação e de diálogo na linguagem e prática docente. Enfatiza-se isso com Habermas (1989), quando argumenta que os processos de desenvolvimento de uma identidade reflexiva não seguem uma lógica interna. Ao contrário, apresentam-se intimamente relacionados às estruturas comunicativas do falar e do agir, e também não são livres em relação aos sistemas normativos. Não fala no modo ideal para conectarmos conversas, mas considera a competência comunicativa perante o sistema e o mundo da vida, que representam uma relação dialética e são introduzidas para especificar as esferas da reprodução social.

Esse filósofo retoma as distinções entre dilemas morais e questões do “Quem sou eu e quem gostaria de ser? Quem somos nós e quem queremos ser? É a própria identidade que é posta em discussão” (HABERMAS, 1991, p. 92). Essa pretensão, segundo o autor, cria a elucidação hermenêutica da identidade própria e

baseia-se igualmente em razões. Todavia, uma interpretação autorreferente tem de satisfazer o pressuposto de poder ser ou não autêntica. “A relativização da validade das afirmações éticas não significa qualquer *déficit*, é o resultado da lógica em questão que só pode ser dirigida a mim (ou a nós) e que, em última análise, só pode ser respondida por mim (ou por nós)” (HABERMAS, 1991, p. 93). Entende-se que essas interpretações devem ser compatíveis com as normas morais em vigor, e essa distinção não soluciona o problema de transposição do abismo deontológico entre o juízo moral e o comportamento real.

Contudo, este problema motivacional só se dispõe no quadro de uma filosofia que ainda julga pretendo dar respostas gerais às questões do bem viver. Entretanto, esse paradigma exige uma resposta à luz da pergunta que lhe subjaz dentro do meio sociocultural. Na comunicação, através de suas mais variadas formas: linguagem verbal e escrita, gestos, posições do corpo, linguagens computacionais, entre outras; o professor, como ser humano, transmite muito de si mesmo sem perceber e sem objetivar para *tu*, o aluno, o outro que é e desconhece; o outro que julga ser (e não é); o outro que o outro deseja ser. O eu docente, por sua vez, também se apresenta como eu que é e que gostaria de ser, o eu que julga ser e não é.

O Processo de Articulação das Formas Identitárias em Habermas (1991), para si e para o outro, aponta passagens e exigências na formação de uma identidade reflexiva. Indica três estágios por que passa a identidade do EU. No primeiro, o da *Identidade Natural*, os agentes, ao não se inserirem em um universo simbólico, a eles são imputadas ações generalizadas de comportamento, tão somente por seus caracteres corporais. A criança aprende a distinguir seu corpo dos objetos, mas não os classifica segundo a natureza. As ações nesse nível são motivadas pelo prazer/desprazer generalizado, sem interação.

O segundo, *Identidade de Papel*, identifica-se com a incorporação dos universos simbólicos do ambiente natural, para mais tarde apreender e executar normas de ação de grupos mais amplos. O sujeito, ao ser motivado pela mediação simbólica para agir por crescimentos já culturalmente interpretados, emite juízos de valor, em consonância com as regras pré-estabelecidas. Nesse nível, o autor considera que o sujeito poderá refletir entre uma ação obrigatória motivada pelo dever de uma ação desejada, proveniente de sua inclinação pessoal. No entanto, o nível de validade do juízo de valor ficará reduzido à simples exteriorização da vontade pessoal, porque não há reciprocidade completa.

As experiências nesse estado justificam uma *identidade para si*, pois, ao darem sentido à vida do sujeito, também o represam no anonimato. No terceiro nível, *Identidade do Eu*, é que a identidade de papéis transforma-se em pessoa, quando o sujeito faz as distinções entre normas e princípios. Também, por este último, desenvolve a capacidade de julgar segundo princípios válidos pela compreensão mútua na interação.

Para Habermas (1993), tal lógica de desenvolvimento da identidade apresenta-se relacionada aos níveis de competência interativa, isto é, aos níveis de reciprocidade entre os sujeitos em cada situação concreta. Do agir por medo e obediência ao agir por princípios e normas, o sujeito vai construindo sua competência interativa, favorecendo a formação de biografias singulares. Do mesmo modo, a identidade do eu transcende os limites da subjetividade individual na relação entre sujeitos que realizam ações simultâneas na linguagem, na cognição e na interação com o mundo vivido. Sujeito e objeto constituem-se reciprocamente. A relação existente entre identidade do eu (individual e singular) e a identidade do grupo é esclarecida por Habermas (1993, p. 69): “Na identidade do Eu se expressa a relação paradoxal pela qual o Eu como pessoal em geral, é igual a todas as outras pessoas, ao passo que como indivíduo é diverso de todos os demais indivíduos”. Essa visão esclarece a relação existente entre a identidade do Eu (individual, singular) e a identidade do grupo.

A presença do outro e a interação pela linguagem comunicativa são dois eixos centrais propostos por esse autor (1989), ao analisar a ressignificação de subjetividade na perspectiva da constituição do eu. A atitude dos participantes deixa de ser instrumental para ser performativa. Nessa atitude, os sujeitos estão constantemente efetuando uma avaliação crítica de si e do outro, ao reconhecer se cada desejo, cada percepção particular é validade no sentido de servir de fundamento a um consenso racionalmente motivado. A história, a sociologia, a psicanálise, a antropologia, as ciências humanas constroem-se sobre a ideia de um outro. É preciso saber construir sentido.

E assim, poderá surgir o signatário de que a formação da autoimagem prática e as formas identitárias para si e para o outro são acordos construídos em uma conexão interativa, e se assentam em convecções que se tornam comuns pelo êxito do falante (professor). É vital uma reflexão permanente deste sobre si mesmo e do sentido de sua eticidade. O docente age sobre um público que nem sempre é

compreensivo, seus discentes, e, por meio de suas representações, ante seus pais e seus pares. Ao se colocar na perspectiva da intersubjetividade, o outro sujeito assume suas referências axiológicas morais. Nesse caso, encontrar sentido ético no reconhecimento é encontrá-lo na linguagem.

4.4 Os trâmites linguísticos pela racionalidade ético-comunicativa na confluência ético-amorosa

Si bien no puedo creer en una identidad que no sea la generada por el lenguaje a través del tiempo, puedo carecer, empero, de convicción si hablo de mi misma en el lenguaje necesariamente estable de un sujeto sociologizado. Este "yo" descriptivo de si mismo genera una incomodidad que ninguna teoría sobre su naturaleza construida puede apaciguar. [...]. Lo que pretende ser "yo" me responde, y yo no puedo creer del todo lo que le escucho decir²⁶.

Denise Riley, *The Words of Selves*²⁷

Essa assertiva vem reiterar o entendimento de que a fala do *eu ao outro* inclui uma parte performativa, que permite àquele que anuncia executar, ao mesmo tempo em que fala, a ação a que se refere o elemento performativo que vem ao encontro da visão minuciosa de Habermas (1990, p. 63) sobre os trâmites linguísticos, ao afirmar que: “Se a fala é também ação, essa relação linguística transforma-se em razão comunicativa”. Portanto, para ele, é necessário extrapolar a tradição da Filosofia da Consciência pela ética comunicativa. A linguagem, na *performance* da ética comunicativa, vai além da finalidade racional de transmitir *conhecimentos* de um sujeito a outro. Passa à reconstrução racional de uma ética universalista, à ética discursiva. Ao tratar de responder aos profundos desafios de nossa época, ocupa

²⁶ Enquanto eu não puder acreditar em uma identidade gerada pela linguagem ao longo do tempo, posso precisar de empenho, de convicção se eu falo de mim mesmo em uma linguagem necessariamente estável de um sujeito socializado. Este "eu" descriptivo de si mesmo gera um desconforto que nenhuma teoria sobre sua natureza construída pode apaziguar [...]. O que se considera ser o "eu", me responde, e eu não posso acreditar em tudo o que eu ouço dizer.

²⁷ Na obra de Denise Riley *Words of Selves: Identification, Solidarity, Irony*, Stanford University Press, 2000 há uma relevante análise da imersão e disposição do “eu” nas convenções sociais, assim como suas implicações para a solidariedade social.

um lugar de destaque no cenário contemporâneo, asseverado nas observações de Nadya Hermann:

Desse modo, as normas válidas no discurso não têm mais base transcendental como prévia metafísica da consciência, mas são asseguradas pelos pressupostos gerais da comunicação humana, a partir de formas de vida concreta. O conteúdo das normas, assegurado pela tradição do mundo da vida, pode ser ultrapassado pelos pressupostos imanentes da comunicação que põem em questionamento qualquer forma de vida concreta. É nesse processo argumentativo que as regras passam a ter validade universal. Dessa forma, Habermas entende que há possibilidade de comunicação entre as culturas, o que permite superar o particularismo de biografias individuais. [...] Apoiada num conceito procedural de racionalidade, pode ser útil para distinguir questões relativas à justiça e ao bem (HERMANN, 2001, p. 124).

Nesse viés, importante para a autora, o giro paradigmático efetuado por Habermas torna-se decisivo para fundamentar tanto a teoria do agir comunicativo como uma ética baseada em princípios universalistas, que defendem uma solução consensual para conflitos morais, através de uma justificação de base racional e cognitiva. Nessa contingência, (HABERMAS, 1989, p. 147) na pretensão de fundamentar a moral, atende a três dimensões: a cognitivista, na qual os juízos morais (com um conteúdo cognitivo) não se limitam a expressar as atitudes e preferências afetivas de cada ator. As questões rático-morais são “decidíveis”, portanto, com base na razão comunicativa, cujo aprendizado integra a competência dialógica. A segunda, a dimensão universalista, tem como base a validade de os juízos morais não se restringirem aos padrões de racionalidade de uma cultura. Ao contrário, como denota o próprio termo, pretende a universalidade e a refutação do relativismo ético. A terceira dimensão, a formalista, obtida através do discurso, identifica a moral como meramente formal, de acordo com a normatividade acessível a uma decisão racional.

Fica evidente, assim, nos trâmites linguísticos, a imparciabilidade do ponto de vista moral. Ao contar esse, o assentimento de todos os envolvidos garante o atendimento ao princípio de universalização transposta ao âmbito discursivo. A filosofia da linguagem engloba a atitude reflexiva com relação aos proferimentos próprios, efetua-se segundo o modelo da atitude que “outros” participantes assumem com relação à validade problemática de seus dizeres, razão por que “a reflexão também é tributária de uma relação dialógica prévia e não paira no vácuo de uma interioridade construída independentemente da comunicação” (HABERMAS, 1990, p. 27). A atitude dos participantes deixa de ser instrumental ou guiada por referentes

já dados, para ser performativa. Nessa atitude, os sujeitos estão constantemente efetuando uma avaliação crítica de si e do outro, ao reconhecer se cada desejo, cada percepção particular é válida.

Tal força perceptiva remete ao pensamento de Honneth (2003, p. 279), que traça a solidariedade de todos os cidadãos ser entendida como forma de comunicação. Explicando melhor: o trabalho social, como finalidade coletiva, deve partir de uma força solidarizante, por intermédio da qual todos os sujeitos podem ser estimados. Trâmites linguísticos remetem à prática formativa, uma ação comprometida e uma atividade essencialmente ética. Mas é senso comum (*doxa*) a crise de valores que se vive na contemporaneidade. Esse é um paradoxo articulado com a distância e a proximidade de valores e dos pensamentos que fundamentaram a educação, a cultura e o conhecimento, desde a antiguidade.

Não é, pois, difícil definir que é necessário um meio-termo ético-linguístico docente que realmente define e propicia a sua autorrealização, assim como a prática formativa demanda uma eticidade amorosa na linguagem. Ao entendê-la, enquanto dimensão hermenêutica, torna-se o fundamento de toda e qualquer formação conceitual e teórica. Por isso, os docentes devem estar atentos à eticidade amorosa no ato da linguagem.

Esse protótipo apoia-se na confiança epistemológica herdada dos pensadores gregos Platão e Aristóteles, uma raiz que a modernidade trabalha no sentido de fundamentar essa confiança. O ser humano seria um sujeito racional, consciente e livre, capaz de distinguir o certo e o errado, sem influências de outrem, para Aristóteles. Em “Ética a Nicômaco” (1984), sua principal obra, toda racionalidade prática é teleológica, quer dizer, orientada para um fim (ou um bem).

À ética cabe determinar a finalidade suprema (o *sumum bonum*), que preside e justifica todos os demais bens e qual a maneira de alcançá-la. Essa finalidade suprema é a felicidade (*eudaimonia*), que não consiste nos prazeres, nem nas riquezas e nas honras, mas numa vida virtuosa. A virtude, por sua vez, encontra-se no justo “meio” entre os extremos e será encontrada por aquele dotado de prudência (*phronesis*) e educado pelo hábito no seu exercício.

Evidentemente, “pode-se dizer e também escutar o que se deve e o que não se deve” (ARISTÓTELES, 1984, p. 115). Há uma perspicácia de tato linguístico como uma disposição intermediária de uma pessoa digna e bem educada. É uma força solidarizante, no uso do pensamento de Honneth (2003, p. 280), “por meio da

qual a organização do trabalho social depende de valores éticos”. Afinal, desde a definição clássica aristotélica, o ser humano é aquele que possui *logos*. É o ser vivo racional, na tradição do ocidente, que se distingue pela capacidade de razão ou de pensar. Apenas à humanidade foi dado o *logos*, para que se informe mutuamente sobre o que é justo ou injusto. Na verdade, “a palavra significa também e, sobretudo, linguagem” (GADAMER, 1998. p. 173). Dessa forma, a razão ética-discursiva, por ela, torna-se uma comunicação mútua.

Retomando-se a estrutura do reconhecimento recíproco, à medida que o docente se percebe, pela linguagem, reconhecido pelo discente, em algumas de suas capacidades e propriedade particulares, nisso estará reconciliado com ele. Pois, “um sujeito sempre virá a conhecer, ao mesmo tempo, as partes de sua identidade inconfundível e, desse modo, também estará contraposto ao outro novamente” (HONETH, 2003, p. 47). Obviamente, nessa lógica relacional de reconhecimento, está inscrita uma dinâmica linguística intersubjetiva que mobiliza e subjaz a uma relação ética entre docente e discente. Eventualiza, pois, processos de etapas de reconciliação e de conflito.

Pelo exposto, uma das principais contribuições de Honneth (2003), subentendida à filosofia da educação, está em resgatar a instância da eticidade formal no âmbito ontológico como uma habilidade de acolher, necessária, para ele, para a viabilidade do conhecimento. Um “meio-termo” tático, como diria Aristóteles. Mas, entende-se que esse meio-termo deve estar em consonância com a habilidade da aprendizagem, ao incluir a eticidade amorosa, em ato ou em potência, de acordo com a interpretação ontológica-clássica desse filósofo, ao pretender solucionar o caráter estático e permanente do ser em oposição ao movimento e transitoriedade das coisas, tanto como uma característica inerente à ação docente, tanto para inserir-se na área da filosofia prática (*práxis/ação*).

Nesse sentido, é necessário compreender-se que o acolhimento pela linguagem afetiva pode estar em ato ou em potência; ou, ainda, em ambos. Em ato, quando há a manifestação do ser amoroso, aquilo que já existe na *performance* profissional. Em potência, pelas possibilidades de ser²⁸ acolhedor, “aquilo que ainda

²⁸ O movimento e a transitoriedade das coisas se resumem na passagem da potência para o ato. Exemplo: a árvore que está sem flores, pode tornar-se com o tempo uma árvore florida. Ao adquirir flores, essa árvore manifesta em ato aquilo que já continha, intrinsecamente, potência (COTRIM, 1996, p. 102).

não é, mas que pode vir a ser” (ARISTÓTELES, 1984, p. 130). Tal olhar, por aproximação, pode valorizar o docente esquecido, autorreificado, quando compreender que a potência da autorrealização está nele, pela prática da eticidade amorosa na linguagem. Na visão Hegeliana, o elemento da personalidade individual que encontra reconhecimento por parte do outro é o *sentimento prático*, ou seja,

a dependência do indivíduo relativa às dedicações e aos bens necessários da vida. Nas palavras de Hegel, da universalidade do seu objeto é a universalização da expressão do amor; com efeito, a concentração subjetiva do coração e da alma deixa de desempenhar um papel de primeira grandeza, embora já entre os gregos seja a ideia geral, e não o aspecto subjetivo da forma e do sentimento individuais que ocupa o primeiro lugar. [...] A felicidade encontra, confere uma beleza ideal ao amor (HEGEL, 1992, p. 304).

Vê-se, por essa afirmativa, que o ideal clássico ocupa o primeiro lugar, e também contém a mediação e a conciliação com o outro. Hegel carrega, pois, o conceito aristotélico de forma de vida ética com um potencial moral que já não resulta simplesmente de uma natureza dos homens subjacentes, mas de uma espécie particular de relação entre eles. E é nessa prática que se deseja pontuar o *amor* (em latim, *cáritas*). Então, como os significados que esse termo apresenta são múltiplos, díspares e contrastantes, passa-se a esclarecer sua pertinência, tendo-se em vista a intersubjetividade docente/discente.

Abagnano (2003) aduz que esse signo, de acordo com o fenômeno humano no sentido cristão, passa a ser o amor ao próximo, carecendo, todavia, dos caracteres seletivos e específicos que Aristóteles atribuía à amizade. De fato, no cristianismo, próximo é aquele com quem se está comumente em relação, seja quem for, amigo ou inimigo. Por isso, a máxima aristotélica “comportar-se com o amigo como consigo mesmo, ver nele um outro eu” (ABAGNANO, 2003, p. 38). E, nesses pontos imbricativos, é que se entende o sentimento amoroso no cotidiano da sala de aula.

Hoje, um dos principais desafios à reflexão filosófica é, para Habermas (1989), o campo ético. Campo ético, num sentido abrangente, inclui o social e o político. Quando faz isso, busca reabilitar a razão prática na base de um paradigma linguístico. O novo paradigma implica tomar a linguagem como fator primordial para a abordagem do tema do conhecimento. É ela, todavia, que permite que se desloque o centro e o ponto alto do processo para as relações intersubjetivas. Passamos da dimensão da verticalidade da linguagem para o dimensionamento horizontal e,

assim, processar o conhecimento, o sucesso ilocucionário no campo pedagógico. Tal ausência torna-se incompatível com o sistema escolar, neutralizando a imagem do cidadão que continua ligada aos imperativos sistêmicos, coisificantes. Esses fatos comprovam uma maior atenção ao assentimento ou encorajamento afetivo na intersubjetividade da relação docente-discente.

Fundamentalmente, por esse viés, toda ação cultural humanizadora será estruturada através da linguagem: método puramente humano e não instintivo de se comunicarem ideias, emoções e desejos por meio de símbolos voluntariamente produzidos. Disso se deriva a supremacia da conscientização da linguagem humana, somando-se ao fato de ser a mesma o elemento mais importante da cultura, o instrumento pelo qual o indivíduo assimila a cultura do grupo a que pertence. Por outro lado, o conhecimento individual torna-se, através da linguagem, patrimônio social. Através das palavras e gestos (sinais e símbolos) podemos ser identificados como membro desta ou daquela cultura. Mesmo com todo o avanço contemporâneo, o ser humano ainda continua debruçado sobre a lição mais antiga do planeta: o amor, que ainda é abordado numa visão mítica, nebulosa e imprevisível. Mas o que vem a ser o Amor? Muitas definições são encontradas nos dicionários e outras tantas sugerem algo um tanto complexo, como a falta de atenção. Mas, ao mesmo tempo, o termo é utilizado de forma conotativa, tímida ou indiscriminadamente.

Dar atenção é criar vida. O recém-nascido humano, ao ser considerado o mais frágil de todos os mamíferos, paradoxalmente, é o ser que possui o maior potencial para aprender sobre o processo de amorização, talvez porque mais dele necessite. Vivem-se mutações culturais, em que a cultura do consumismo, a do instantâneo e a subjetividade vão se formando pela convivência sociocultural. O educando cresce. Passam alguns anos e nem sempre é encontrado feliz. Em muitos casos, encontramos-lo drogado, como um assassino violento, entre outras possibilidades.

Retirados todos os chavões e embalagens encontrados, pura e simplesmente, há uma energia que é transmitida de um eu para um outro (um “tu” e um “eu” integrando uma perspectiva do “nós”). Se perguntarmos a uma pessoa deprimida, que não se sente amada, o que lhe falta, certamente, a resposta será: acolhimento, atenção; seja na forma de reconhecimento, de presença ou de carinho. A partir desse posicionamento, podemos entender que tudo que recebe uma dose de

atenção recebe *um quantum* de amor. Quando se ama uma pessoa, um projeto, uma pesquisa, se dá o máximo de dedicação, criatividade, a fim de lhe agregar valor e beleza. “A compreensão começa quando algo nos chama a atenção” (GADAMER, 1993, p. 69).

Honneth (2003, p. 160) esclarece, porém, que a dedicação afetiva e as carências só se confirmam quando são diretamente satisfeitas ou correspondidas. Por isso, o próprio reconhecimento deve possuir as características citadas, numa demonstração entre si de sentimentos especiais de estima. Esse fator torna compreensível, para o autor, o amor como uma relação interativa, à qual subjaz um padrão particular de reconhecimento recíproco. Mas também, para ele, é impossível contentar-se com uma tensão insuperável de valores materiais. Deve-se introduzi-los, ainda, ao lado das formas de reconhecimento do amor e uma relação jurídica desenvolvida, as quais devem estar em condições de gerar uma forma moderna de eticidade.

Para tanto, o docente deve estar atento para a característica de sua identidade, formada pelo reconhecimento ou pela ausência dele, e muitas vezes pelo reconhecimento errôneo (*mirescognition*) por parte de outros. Afinal, encontrar sentido em algo é descobrir o significado do mesmo, ao ser gestado na intersubjetividade pela linguagem. É preciso que esse sentido, por sua vez, esteja nos caminhos da educação escolar, mas que, mediante as recomendações de Adorno (1986), discuta os caminhos da educação devido à inclinação arcaica da violência existente em dias contemporâneos. Essa trajetória jamais deva abduzir a experiência da autorrealização docente como um entretempo do reconhecimento intersubjetivo.

4.5 A experiência da autorrealização docente: um entretempo do reconhecimento intersubjetivo

A experiência da autorrealização pessoal em Honneth (2003, p. 147) ocorre de forma intersubjetiva, por se tratar de uma identidade social. Nesse entretempo, o valor do processo em que o sujeito desenvolve capacidades e propriedades deve ser confirmado pelo meio social, para que o próprio sujeito se “convença” desse

valor, com base nas reações do reconhecimento de seu parceiro de interação. Em seus esclarecimentos, afirma:

Com razão, Mead parte da premissa de que um sujeito pode conceber-se a si mesmo como uma pessoa única e insubstituível, tão logo sua própria maneira de autorrealização seja reconhecida por todos os parceiros de interação na qualidade de uma contribuição positiva à coletividade (HONNETH, 2003, p. 152).

É, pois, na força emancipatória da interação que o autor deposita suas esperanças de um mundo melhor. O fato de que os sujeitos constroem-se em relação com o outro lhe é muito caro. Uma ideia-chave para a teoria do reconhecimento é, portanto, a de relação intersubjetiva das lutas por reconhecimento demonstrar o cuidado em se distanciar de uma postura reificadora. É na relação com o outro, diferente de si mesmo, que o sujeito se constitui. Sendo assim, um sujeito só se vê como tal, se reconhecido por outro não reificado. Aliás, essa conjuntura já é um importante discernimento nos estudos habermasianos (1987a, p. 170), ao considerar um núcleo intersubjetivo, posto que o processo de individuação, do qual emerge, atravessa a rede de interações mediadas linguisticamente.

Trazendo-se esses aspectos para a realidade da educação brasileira, observa-se uma aproximação aos valores, normas e atitudes contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Referem-se os mesmos (1997, p. 126) à comunicação, nos intercâmbios do fazer-se entender e procurar entender os outros quanto ao uso da língua. Também se pretende que se incorpore um movimento metodológico de ação, reflexão, ação às atividades de expressão linguística do educando, de forma tal que o mesmo adquira capacidade de monitorá-las com eficiência. Conforme seu texto:

Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens (PCN, 1997, p. 48).

São interconexões de considerável valia ao entretempo do reconhecimento intersubjetivo na relação docente-discente. Expressar-se é algo que requer aprendizagem e, também, confiança em si mesmo, para que ambos construam um ambiente favorável à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é.

Por outro lado, cita-se, a seguir, como um exemplo pertinente, a fala desse sujeito, ao ser interrogado na referente pesquisa sobre como ele se percebe reconhecido por seus discentes nas relações intersubjetivas:

Com grande parte dos alunos com os quais já trabalhei, ao longo desses vinte e dois anos, criou-se uma relação de amizade, carinho, respeito, admiração e parceria na busca da aprendizagem de qualidade. Penso que, no momento em que se estabelecem sentimentos mútuos como esses, conquistam-se o afeto e o reconhecimento dos mesmos. Muitos momentos foram marcantes na carreira de professor e me trazem ótimas recordações. Todos eles, de certa forma, me fizeram sentir honrado e reconhecido (SUJEITO B).

Essa configuração aproxima-se da visão honnethiana (2003, p. 201) sobre a reputação de uma pessoa ser definida em termos de honra social. A eticidade convencional no parâmetro das coletividades permite estratificar verticalmente os campos sociais, de acordo com uma contribuição que instigue a realização dos valores centrais, de forma que lhes possam ser atribuídas formas específicas de conduta de vida, cuja observação cria a possibilidade de o indivíduo alcançar a honra apropriada ao seu estamento. Nesse aspecto, o termo “honra” designa a medida relativa de reputação social que alguém é capaz de adquirir, ao cumprir, habitualmente, as expectativas de comportamento congruentes “eticamente” ao *status* social.

Analogamente, observou-se na conversa com o sujeito B que o mesmo vivenciava um estágio de plena satisfação e realização em seu desempenho nas atividades profissionais, sociais, e consigo mesmo. Com alegria, comenta que seguidamente é escolhido professor conselheiro e paraninfo das turmas de seus discentes, e é homenageado por eles. No dia do seu aniversário, geralmente recebe homenagens, festas-surpresa e inúmeras felicitações dos atuais alunos e de muitos outros que já passaram por ele, ao longo desses anos em que atua como docente. Em vários locais (fora das escolas onde leciona), onde encontra os alunos, recebe deles e de seus familiares sempre uma manifestação carinhosa, um sorriso, um abraço e uma palavra acolhedora.

Dessa forma, esse professor assevera também a aquiescência, por parte do estamento sociofamiliar, de muitos pais de seus alunos terem sido seus alunos também. E “eles relatam aos seus filhos o que sentiam, e como era ser meu aluno. Contam fatos e particularidades de minhas aulas que nem mesmo eu lembro, mas fico feliz quando seus filhos relatam tais fatos” (SUJEITO B). Ao continuar o diálogo,

relata ainda que, quando os alunos são aprovados nos vestibulares, seguidamente eles retornam à escola para agradecer. É uma fala agradável e contagiante de alguém que se identifica reconhecido na intersubjetividade, de acordo com os estigmas de autoconfiança e de autorrealização.

O reconhecimento, pois, nos domínios íntimo e social, encontra-se, entre as proposições de Honneth (2003, p. 273) quanto à garantia de plena realização das capacidades e de uma autorrelação, marcada pela integridade. A experiência do reconhecimento deixa-se compreender como uma indicação das condições necessárias da autorrealização individual pela trajetória da autorrelação positiva. Como em outros contextos, a autorrealização individual, sem a conjetura de certa dimensão de autoconfiança, de autonomia juridicamente preservada e de segurança sobre o valor das próprias capacidades, jamais será passível de êxito autorrealizante. Alguns atributos conferem à capacidade exitosa um processo de realização espontânea das metas de vida, autonomamente, eleitas como as que se observam nas palavras amistosas do sujeito B.

Porém, a espontaneidade (*Ungezwungenheit*) ou liberdade não pode referir-se apenas à ausência de coerção ou influência externa. Significa, sim, ao mesmo tempo, a falta de bloqueios internos, de inibições psíquicas e de angústias; num sentido positivo, entretanto, a espontaneidade deve ser entendida como uma espécie de confiança dirigida para fora. Concede ao indivíduo segurança tanto na aplicação de suas capacidades quanto na expressão das carências. Nessa arquitetura, os modo de relacionamento do docente consigo mesmo, livres de angústia, constituem dimensões de autorrelações positivas, às quais se adentra, literalmente, pelo entretempo do reconhecimento intersubjetivo. E isso exige, com certeza, uma linguagem estável de alguém que experiencie a autorrealização para cativar o outro a interagir seguindo as tessituras do reconhecimento. Essa questão deve ser pensada, quando se deseja descrever, a seguir, uma imagem docente bem sucedida pela moldura do autorreconhecimento.

5 O AUTORRECONHECIMENTO DOCENTE

Certamente, na trajetória da Autorreificação da Imagem ao Reconhecimento Docente, propósito que se persegue no momento, a intervenção do giro do reconhecimento é necessária, considerando-se a expressividade do mesmo na relação intersubjetiva docente-discente. Ao superar a autorreificação, viabiliza o autorreconhecimento do sujeito docente. Nessa culminância da pesquisa, seguindo-se os fulcrais aportes teóricos honnethianos, torna-se mister dividir o capítulo em quatro momentos. Ao iniciá-lo, uma breve contextualização sobre o horizonte das condições intersubjetivas da integridade pessoal como uma concepção de eticidade e de hábitos autorrealizadores, indispensáveis às atitudes preliminares do autorreconhecimento, bem como uma breve reflexão sobre as atitudes subjetivas para as relações simétricas que permitem experienciar a si mesmo. A solidariedade ou eticidade, última esfera do reconhecimento, remete à aceitação recíproca das qualidades a seguir, de identificação das atitudes subjetivas para as relações simétricas de solidariedade/eticidade na autorrelação positiva.

No quarto momento, há a preocupação de mapear a categorização do sentido do gesto vocal docente, como estímulo autorrealizador do outro, o discente, perante o sentido de reconhecer e reconhecer-se individual, cuja valoração é julgada a partir dos olhares da sociedade. A descrição dos recursos utilizados para expressar a perspectiva intersubjetiva remete, após, a reflexões sobre a intersubjetividade primária e as emoções de amorosidade na escalada ao reconhecimento em Honneth (2003). A linha adotada para essa valoração exige a contextualização do sentido do gesto vocal docente, como estímulo autorrealizador do outro, o discente, no momento em que se busca dar termo à tese de que o autorreconhecimento da imagem docente ocorre pelo *ethos* linguístico na intersubjetividade docente-discente.

Chega-se ao momento último, no qual o giro do reconhecimento proporciona condições ao porto de chegada, ao autorreconhecimento, possibilitado esse pelo *ethos* linguístico como hábito autorrealizador na intersubjetividade docente-discente. Contemplar, assim, o entendimento do reconhecimento em termos de superar e/ou reconstruir a imagística da autorreificação docente delineada nos primeiros capítulos. Tessituras fluem e permitem, com certeza, uma resposta à indagação: até

que ponto o giro do reconhecimento da teoria crítica, principalmente dos propósitos do reconhecimento do outro e da linguagem, pode contribuir para a superação da imagem docente nos dias contemporâneos? Tal perspectiva chega à culminância ao se percorrerem caminhos motivados pelo último objetivo específico que consiste em identificar o autorreconhecimento docente ao ter-se em vista a postura ética e autorrealizadora para as relações intersubjetivas de integridade pessoal.

5.1 O Horizonte das condições intersubjetivas da integridade pessoal: uma concepção formal de eticidade e de autorrealização

Conforme visto, a base teórica do reconhecimento, ora em discussão, reside na ideia de que a trajetória do desenvolvimento humano e a autorrealização pessoal são exequíveis pela existência de relações éticas bem estabelecidas. Ao concluir a presentificação histórica do reconhecimento (HONNETH, 2003, p. 269), passa às perspectivas da filosofia social no que diz respeito ao âmbito moral e à evolução da sociedade. Essa é a razão por que trata das condições intersubjetivas da integridade pessoal numa concepção formal de eticidade. Nesse horizonte, a ideia de uma “luta por reconhecimento” deve ser entendida como um quadro interpretativo crítico de processos e evolução social. A luta, como médium moral, conduz a relação ética a uma maior maturidade.

O projeto exemplar de uma relação de reconhecimento pós-tradicional²⁹, integra num único quadro, pelo menos o padrão jurídico e ético. Haja vista a convicção de Hegel e Mead de que os sujeitos necessitam encontrar

²⁹ Ideia de uma eticidade pós-tradicional, democrática, que se delineia como consequência dessa argumentação, foi desdobrada pela primeira vez pelo jovem Hegel e desenvolvida mais tarde por Mead sob premissas pós-metafísicas; a despeito de todas as diferenças, ambos tiveram em mente o mesmo ideal de uma sociedade em que as conquistas universalistas da igualdade e do individualismo se sedimentaram a tal ponto em padrões de interação que todos os sujeitos encontram reconhecimento como pessoas ao mesmo tempo autônomas e individualizadas, equiparadas e, no entanto, particulares. Acresce que os dois pensadores conceberam esse padrão especificamente moderno de interação social na forma de uma rede de distintas relações de reconhecimento, nas quais os indivíduos podem se saber confirmados na autorrealização. [...] Dito brevemente, a autorrealização depende do pressuposto social da autonomia juridicamente assegurada, visto que só com base nela cada sujeito é capaz de se conceber como uma pessoa que, voltando-se a si mesma, pode entrar num exame ponderador dos próprios desejos. (HONNETH, 2003, p. 275-277).

reconhecimento numa sociedade moderna, tanto como autônomos quanto como individualizados.

Todavia, na tradição que remonta a Kant, a moral é entendida como uma atitude universalista em que os sujeitos se respeitam de forma igual, como fins em si mesmos, ou como pessoas autônomas: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca como meio” (KANT, 1980, p. 135). O caráter pessoal da liberdade é acentuado por Kant, ao elaborar as categorias da moral iluminista racional.

Em vista disso, a autonomia da razão supõe a liberdade e o dever. Todo imperativo impõe-se como dever, mas essa exigência não é heterônima, e, sim, livremente assumida pelo sujeito que se autodetermina, porquanto para ele o indivíduo só está sujeito à sua própria legislação, ainda que admita que essa lei deva ser universal. No entanto, essa moral, porque fundada na razão universal, abstrata, recebe críticas dos filósofos posteriores, visto que não é capaz de identificar o fim moral em seu todo nos objetivos concretos dos sujeitos humanos.

Realmente, Honneth(2003) passa a referir-se ao conceito de eticidade sob a dimensão das condições intersubjetivas, as quais subsidiam a autorrealização individual na qualidade de pressupostos normativos. E, com isso, os distintos padrões de reconhecimento podem ser caracterizados como as condições intersubjetivas sobre as quais os sujeitos humanos podem chegar a novas formas de autorrelação positiva. Nessa esfera, o nexos entre a experiência do reconhecimento, a relação consigo mesmo é resultante da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal. Por isso, da perspectiva dos outros que os assentem ou encorajam, os indivíduos passam a se constituir pessoas na aprendizagem de se referirem, como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades.

É importante salientar que o indivíduo passa a referir a si mesmo como sujeito pela extensão dessas propriedades e, conseqüentemente, o grau da autorrealização, conforme visto anteriormente, pode ampliar-se com cada forma de reconhecimento. Isso quando os sujeitos passam a entender que a autoconfiança lhes permite chegar à experiência do amor, da emotividade; o autorrespeito lhes capacita à experiência do reconhecimento jurídico e, por fim, quando a autoestima converge à experiência da solidariedade. Circunstâncias comprovadoras de que a liberdade de autorrealização depende de pressupostos que não estão à disposição

do próprio sujeito humano, “visto que ele só pode adquiri-la com a ajuda do seu próprio parceiro de interação” (HONNETH, 2003, p. 273).

Em síntese, a eticidade, descrita por ele, é configurada pelas condições intersubjetivas que permitem a autorrealização individual, e funcionam, simultaneamente, como seus pressupostos normativos. São enunciados universais e normativos dados pela reconstrução das três formas de reconhecimento. Caso as mesmas não sejam respeitadas, com certeza, efeitos nocivos atacam a formação individual, assim como impedem o sujeito de reconhecer-se como tal e participar, intersubjetivamente, da vida pública.

Esses caminhos se movem pelo fato de a hipótese da autorrelação positiva ser dada unicamente pela experiência de o reconhecimento se deixar compreender como uma indicação das condições necessárias da autorrealização individual. Nesse caso, de forma elementar, o autor lembra que, sem a suposição de certa medida de autoconfiança, de autonomia juridicamente preservada e de segurança sobre o valor das próprias capacidades, não é imaginável o êxito da autorrealização. Esse é, por sua vez, um processo entendido como uma realização espontânea da vida autonomamente eleita.

A denotação da espontaneidade (*Ungezwungenheit*), na qual esse filósofo inclui o signatário da liberdade, não se refere simplesmente à ausência de coerção ou influência externa; ela exprime, ao mesmo tempo, a falta de bloqueios internos, de inibições psíquicas e de angústias. Por outro lado, num sentido positivo, deve ser enfatizada como uma espécie de confiança dirigida para fora, oferecendo-se ao indivíduo tanto nas expressões carenciais como na aplicação de suas capacidades. Os diversos padrões de reconhecimento, portanto, representam condições intersubjetivas que devem ser pensadas de forma precípua e habitual, quando se deseja descrever as estruturas universais de uma vida bem sucedida. Circunstâncias remetem ao horizonte das condições intersubjetivas da integridade pessoal e reivindicam uma breve abordagem sobre as atitudes subjetivas para as relações simétricas de solidariedade e eticidade na autorrelação positiva.

5.1.1 Atitudes Subjetivas para as Relações Simétricas de Solidariedade / eticidade na relação docente-discente

A solidariedade ou eticidade, última esfera de reconhecimento, remete à aceitação recíproca das qualidades individuais, julgadas a partir dos valores existentes na relação docente-discente. Por meio dessa esfera, gera-se a autoestima de ambos, ou seja, uma confiança nas realizações pessoais e na posse de capacidades reconhecidas. A própria palavra solidariedade tem como origem a etimologia latina *solidare*, que significa “solidificar”. Isto é: serve como atributo idêntico a sólido, quer dizer que não se deixa destruir facilmente. Entretanto, como termo de origem jurídica, na linguagem cotidiana significa uma interrelação, bem como uma assistência recíproca no mesmo grupo.

Em face dessa denotação, jamais se pode imaginar a intersubjetividade docente-discente dissociada da solidariedade. Por um viés análogo, quanto mais sejam percebidos laços solidários nessa relação, tanto mais coesas as probabilidades de atitudes subjetivas em nível simétrico. Para Honneth (2003), a solidariedade, sob as condições das sociedades modernas, está ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados e autônomos. Em suas arguições:

Estimar-se simetricamente, nesse sentido, significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do receptor outro aparecer como significativas para a práxis comum. Relações dessa espécie podem se chamar “solidárias” (HONNETH, 2003, p. 210).

Nesse contexto, essas relações não despertam apenas a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade. Analogamente, “só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis” (HONNETH, 2003, p. 210). Aqui, o termo simétrico não significa estimar-se mutuamente na mesma medida, resultante, de imediato, de abertura exegética fundamental de todos os horizontes sociais de valores. Faculta, heurísticamente, um objetivo coletivo que possa ser fixado em si de

modo quantitativo, de sorte que permita uma comparação exata do valor dessas contribuições. Em suma:

Simétrico significa que todo sujeito recebe a chance, sem graduações coletivas, de experienciar a si mesmo, em suas próprias realizações e capacidades, como valioso para a sociedade (HONNETH, 2003, p. 211).

Por esse viés, se todo sujeito tem a possibilidade de experienciar suas próprias realizações e capacidades, isso significa que os óbices ao reconhecimento docente, pela existência de Tabus no cotidiano da sala de aula, podem ser revertidos, pois a simetria no não reconhecimento, pelos termos da estima social, é capaz de mobilizar os agentes que compartilham esses tabus e reconhecimento denegado, estabelecendo afetos que se baseiam na “luta por reconhecimento”. Assim, observa-se uma considerável nuance simétrica nas falas a seguir, quando os sujeitos de pesquisa são solicitados a rememorar uma experiência que ilustre o quesito de se sentirem reconhecidos por seus discentes.

Lembro o olhar, a alegria, os abraços, as palavras de carinho no reencontro diário: Professora, você “tá” muito bonita. Eu já “tô” quase lendo. Eu já sei ler. Isso me alegra e me faz sentir, também, estimada por eles (SUJEITO C).

Na maioria das vezes, na afetividade, como também, quando reencontro ex-alunos, e sou reconhecida como a pessoa que os auxiliou a progredir (SUJEITO D).

Recordo os momentos em que estabeleci sentimentos mútuos numa relação de amizade, carinho e respeito, admiração e parceria na busca de uma boa aprendizagem. E isso fez conquistar o afeto e o reconhecimento de meus alunos assim como eles me conquistaram (SUJEITO B).

Rememoro a solidariedade dos meus alunos, amigos no *facebook*, quando enviaram recadinhos carinhosos, por ocasião de uma cirurgia e me encontrava em laudo (SUJEITO A).

É nesse raciocínio que somente as relações sociais, já vistas, com o conceito de solidariedade, podem abrir o horizonte em que a postura individual assume uma forma isenta de dor, isto é, não turvada pela experiência de desrespeito. Vale lembrar que Honneth explica uma dissuasão gradativa entre o reconhecimento jurídico e o social. Segundo ele, sua concepção de solidariedade parte tanto dos moldes de Mead quanto de Hegel. Nesse, a “eticidade” seria um reconhecimento baseado na estima mútua, já em Mead se fala sobre a divisão do trabalho, levando em consideração o valor contributivo do trabalho do indivíduo para as conquistas gerais dos objetivos daquela sociedade. Honneth identifica a hierarquia de valores partilhados intersubjetivamente pelo fio condutor entre as duas teorias.

A hierarquia estabelecer-se-á, pois, em função de orientação daqueles valores pessoais para os objetivos gerais da sociedade. Observa-se que o autor não cita os mecanismos de formação dos valores éticos, mas sim a mudança de perspectiva, em que um indivíduo passa a se referir às suas próprias capacidades e propriedades como coadunadas ao sistema de valores vigentes. Não mais justifica seu reconhecimento pela inserção a um grupo. Explicando melhor: a singularidade do sujeito torna-se social, aliás, diferente do direito universalizado nesse contexto, para proteger as diferenças. E a estima social torna-se um caminho para expressar as diferenças como algo universal.

Nessa trajetória, porque elas não despertam apenas a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, relações dessa espécie podem se chamar “solidárias”: “só na medida em que cuido ativamente de suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar os objetivos que nos são comuns e passam a ser realizáveis” (HONNETH, 2003, p. 103).

Nessas inferências, o conceitual de honra passa a se transformar, histórica e modernamente, ao assumir a roupagem do prestígio social. A honra estaria consignada aos pressupostos das tradições religiosas e metafísicas, produzindo um referencial valorativo que se assentava nesses mesmos parâmetros. Agora, o prestígio ou estima social marca a transição de valores éticos coletivos a propriedades individuais, levando a um pluralismo axiológico. A honra, limitada ao campo privado, é vista não mais como necessidade de reconhecimento público, mas ganha corpo como dignidade do indivíduo. Em vista dos argumentos apresentados, nos quais os interesses afetivos transitam por uma particularidade individual, são fatores relevantes na relação docente-discente. Assim torna-se necessária, agora, uma breve visão sobre como é estabelecida a intersubjetividade primária.

5.2 A Intersubjetividade Primária e as emoções da amorosidade na escalada ao reconhecimento em Honneth

Observa-se que o objetivo central de Honneth (2003) na obra “Luta Por Reconhecimento: A Gramática Moral dos Conflitos Sociais” consiste em demonstrar como indivíduos e grupos lutam para se inserir na sociedade atual. Isso ocorre por

meio de uma busca por reconhecimento intersubjetivo, iniciado nas relações afetivas de intersubjetividade primária. Para melhor entendimento da intersubjetividade primária e das emoções da amorosidade na escalada ao reconhecimento, retomam-se, sinteticamente, os principais aspectos que estruturam as relações sociais nessa visão teórica. Convém lembrar, portanto, que três são os modos de reconhecimento: a dedicação emotiva, o respeito cognitivo e a estima social. O primeiro modo, a dedicação emotiva, apresenta como forma de reconhecimento as relações primárias de amor e amizade, sendo exemplificada pela dimensão da natureza carencial e afetiva da personalidade. Revela, por conseguinte, a autorrelação prática formada pela autoconfiança, autorrespeito e autoestima. A autoconfiança pode ser mutilada pelo desrespeito e maus-tratos ocasionados pela violação do reconhecimento. Aqui, a integridade física é ameaçada.

Já, o respeito cognitivo possui como forma de reconhecimento as relações jurídicas, as quais se comunicam com a dimensão da personalidade no âmbito da imputabilidade moral; o autorrespeito é a forma de relação prática em questão. A forma de desrespeito correspondente é a privação de direitos e exclusão. Com isso, a integridade social é o componente da personalidade ameaçado. Chega-se, então, à estima social, a qual versa sobre as capacidades e propriedades do indivíduo, e tem como forma de reconhecimento a solidariedade (comunidade de valores). A autoestima é considerada a autorrelação prática envolvida; a degradação e a ofensa seriam as formas, e a dignidade estaria ameaçada.

Nesse contexto, está o amor³⁰. É o primeiro pilar que Honneth adiciona aos pressupostos metafísicos sobre o amor, na visão hegeliana, incorporando os elementos empíricos da psicologia de Mead. Por se tratar de um tema já abordado neste trabalho, não se faz necessário rediscutir essa teoria psicológica. Entretanto, é importante reportar-se às pretensões normativas estruturalmente inscritas na relação de reconhecimento recíproco:

³⁰ O amor, na visão hegeliana, representa a primeira etapa do reconhecimento recíproco, porque em sua efetivação, os sujeitos se confirmam mutuamente na natureza concreta de suas carências, reconhecendo-as assim, como seres carentes: [...] daí, a necessidade de pesquisa de teoria das relações de objeto ser apropriada, em especial medida, para tornar compreensível o amor como uma relação interativa, a qual subjaz a um padrão particular de reconhecimento (HONNETH, 2003, p. 160).

O ponto de partida dessa teoria da sociedade deve ser constituído pelo princípio no qual o pragmatista Mead coincidirá fundamentalmente com o primeiro Hegel: a reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma autorrelação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva de seus parceiros de interação, com seus destinatários sociais (HONNETH, 2003, p. 155).

O entendimento dessa premissa geral passa por um elemento dinâmico, de um imperativo ancorado no processo da vida pessoal como uma coerção normativa, que obriga os indivíduos à deslimitação gradual do conteúdo do reconhecimento recíproco, visto que só por esse meio os mesmos tornam-se aptos a conferir uma expressão social às pretensões de subjetividade, que sempre se regeneram. O processo de individuação, nesse sentido, ao discorrer no plano da história da espécie, está ligado ao pressuposto de uma ampliação simultânea das relações de reconhecimento mútuo. A história evolutiva assim traçada, porém, terá a possibilidade de se tornar a pedra angular de uma teoria da sociedade, na proporção em que ela é remetida de modo sistemático a processos no interior da *práxis* da vida social.

Nessa pedra angular está a amorosidade, ligada às emoções primárias de amizade pais/filhos, na qual a confirmação amorosa é capaz de gerar assentimento e encorajamento afetivo, bem como a autoconfiança. Em virtude do modo específico pelo qual o sucesso das ligações afetivas se torna dependente da capacidade adquirida na primeira infância, existe um equilíbrio frágil entre autonomia e fusão, isto é, entre simbiose e autoafirmação.

Para tratar dessas considerações, esse crítico traz os elementos da psicanálise, sobretudo a teoria das relações de objeto, como sendo a estrutura das relações afetivas entre os seres humanos. Referem-se ao relacionamento emocional entre sujeito e objeto amado que, por meio de uma identificação comum, contribui para o desenvolvimento do ego. Nesse contexto, entende-se por “objeto” uma pessoa, ou a sua representação, com a qual o sujeito adquire uma relação emocional intensa, de forma que o impossibilite a tal identificação com o outro. Assim, as relações objetais seriam as ligações que a criança estabelece com as figuras parentais. Nesse viés teórico, a teoria psicanalítica das relações de objeto relaciona-se à primeira tentativa de uma resposta conceitual, tendo em vista que,

sistematicamente, a intuição desenvolvida acerca do valor psíquico das experiências interativas na primeira infância, na medida em que,

complementando a organização das pulsões libidinosas, a relação afetiva com outras pessoas é considerada um segundo componente de amadurecimento (HONNETH, 2003, p. 163).

O olhar psicanalítico apresenta-se como fundamental, pois atribui prestígio às experiências primeiras e pré-linguísticas. Aborda os processos socializantes, bem como considera o relacionamento afetivo com os primeiros parceiros de interação. Para investigar a esfera do amor e da amizade, o autor volta-se aos estudos da psicologia infantil, do médico e psicanalista inglês Donald Winnicott (1984), sobre o conceito de intersubjetividade primária. São subsídios de fusão inicial do ser humano e a sua gradativa capacidade de estar só, a partir do questionamento de como se constitui o processo de interação, através do qual “mãe e filho podem se separar do estado do indiferenciado ser-um, de modo que eles aprendem a se aceitar e amar, afinal como pessoas independentes” (HONNETH, 2003, p. 165).

Nesse contexto, a intersubjetividade primária amorosa parte de uma fase simbiótica ou de dependência absoluta, no decorrer dos primeiros meses de nascimento. Nesse estado de indiferenciação, as reações do filho são percebidas pela mãe como um único ciclo de ação, em que há uma unidade de comportamento. Porém, a mãe precisa romper, gradativamente, sua identificação com o bebê, para ampliar seu campo de ação. É nessa dependência relativa, ou segunda fase de intersubjetividade primária, que a criança desenvolve sua capacidade para uma ligação afetiva. Ou seja, para reconhecer o outro como alguém com direitos próprios, independente, quando não mais se encontra num estado de simbiose maternal. Nessa nuance, o amor, fundamento de autoconfiança, permite aos indivíduos conservarem a identidade e desenvolverem a própria autoconfiança, imprescindível para a sua autorrealização.

Por fim, esse processo de amadurecimento na primeira infância“ permite ilações a respeito de estrutura comunicativa que faz do amor uma relação particular de reconhecimento recíproco” (HONNETH, 2003, p. 174). Com certeza, são deduções importantes à habilidade comunicativa docente ante o essencial sentido do gesto vocal como estímulo autorrealizador.

5.3 No sentido do gesto vocal docente: o estímulo autorrealizador do outro pelo reconhecimento

Do que meu gesto significa para o outro, eu posso me conscientizar ao produzir em mim mesmo, simultaneamente, seu comportamento de resposta (HONNETH, 2003, p. 129).

O estímulo autorrealizador docente alusivo ao comportamento de resposta terá a possibilidade de acontecer quando esse sujeito possuir condições de “desencadear” em si próprio a mesma reação que sua demonstração causa como estímulo no seu interlocutor, o discente. Compreende-se, com esse respaldo teórico honnethiano, que, para haver o sucesso cotidiano da intersubjetividade docente-discente, é imprescindível que o primeiro esteja consciente de seus gestos como estímulos autorrealizadores, evidentemente como resposta ao discente. Em vista disso, diferentemente de todos os meios não vocais de entendimento, cabe ao gesto vocal a propriedade especial de influir sobre o agente “no mesmo momento e da mesma maneira que no seu defrontante” (HONNETH, 2003, p. 129). Caso o valor da própria expressão facial ou da sua postura corporal seja sentido apenas imperfeitamente pelo outro, escuta-se com os próprios ouvidos o gesto vocal, na mesma forma que possui para o outro que dele está próximo. Eis o valor de esse sentido gestual, como estímulo autorrealizador ao discente, ser destacado na formação docente. Como uma heurística afetiva de reconhecer e reconhecer-se, aproxima-se da filosofia da Educação.

No mesmo raciocínio, há a veracidade de que, se o sujeito docente influir sobre o seu parceiro de interação por meio de seu gesto vocal, ele é capaz, de forma simultânea, de desencadear em si mesmo a reação dele, visto que sua expressão é perceptível a ele próprio como um estímulo vindo de fora. Seu gesto vocal, por isso, permite-lhe reagir da mesma forma “que qualquer outro ouvinte, contém para ele o mesmo significado que possui para seu destinatário” (HONNETH, 2003, p. 129). Tais tessituras, ao conscientizarem significados, tornam-se aptas a preparar o caminho processual do reconhecimento. Para começar, os padrões do amor, do direito e da solidariedade devem passar pela expressividade do gesto vocal. A própria autorrealização é um processo em que a pessoa desenvolve

capacidades e propriedades, valiosas para o âmbito social. Possui uma base de concentração na aparência das relações interativas com o outro. Com isso, pode haver “o necessário resgate do reconhecimento do docente pelo filosofar através das palavras com sua arte de encantar, o que o tornava, no princípio dos tempos filosófico-pedagógicos, um senhor de palavra” (LUIZ, TREVISAN, 2009, p. 509).

Como docentes, não se pode omitir o papel de auxiliar o discente a abrir-se afetivamente para os valores e significados de cada experiência, seja ele um conteúdo cognitivo de uma determinada área científica ou cultural, seja um modo de ser e agir ético na relação própria, com os outros e com o grupo social no qual vive. Desse modo, deve haver uma interface permanente de estímulos autorrealizadores que propiciam o autorreconhecimento. Não há como abrir-se ao hábito de reconhecer sem estar afetivamente disponível para ele, e também, não há como ter uma conduta afetiva sem elaborá-la compreensivamente, ao reconhecer-se. Nesse viés, uma docente, participante de pesquisa, rememora um estímulo autorrealizador:

Em outubro de dois mil e onze, recebi, por ocasião do dia do professor, uma homenagem das turmas dos primeiros anos do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Maria Rocha, um cartão em forma de certificado com a seguinte homenagem: De teus lábios surgem emoções, que tocam nossa sensibilidade. Queremos explicar com essas palavras um pouco do amor e do carinho que sentimos pela senhora. Suas palavras fazem com que nossos pensamentos se abram para o mundo, não só pensando em nós mesmos, mas sim em nosso convívio dentro de uma sociedade que exige esforço e vontade de vencer, e estas são características que não lhe faltam. Você tem especialização em mestrado e doutorado em paciência, tolerância e amor (SUJEITO C).

Essa docente relata, todavia, que “no início do ano letivo não foi fácil o relacionamento com a turma, mas com o passar dos meses a relação foi melhorando” (SUJEITO C). Suas palavras confirmam “a luta como um médium moral para levar a uma etapa mais madura da relação ética” (HONNETH, 2003, p. 48). O termo “luta”, aqui, significa um conflito prático. É um conceito inovador que permite a superação dos momentos conflituosos pelo movimento ético no interior do contexto social da docência, porquanto a categoria “conflito prático” é identificada, por Honneth (2003, p. 48), como o que se acende entre os sujeitos e, por origem, um acontecimento ético, na medida em que objetiva o sentido do reconhecimento intersubjetivo das dimensões da individualidade humana.

A denotação do termo sentido, no pensamento de Hegel (1991, p. 109), apresenta-se como uma curiosa palavra que se emprega em dois sentidos opostos.

Por um lado, designa os órgãos (visão, tato, audição) que presidem a apreensão imediata; por outro lado, chama-se sentido à significação, à ideia de uma coisa, àquilo que nela há de geral. Desse modo, sentido refere-se, por um viés, ao aspecto imediatamente exterior da existência e, por outro, à sua íntima essência. Tal é a consideração refletida, que, ao invés de separar as duas partes, apresenta-as simultaneamente; quer dizer, recebe a intuição sensível de um objeto. Naturalmente, o sentido do reconhecer-se deve ser guiado pelo hábito que está no cerne do estímulo autorrealizador que provém do outro. Em suma: como um hábito³¹, obviamente cristalizado na disposição adquirida pela experiência frequente do *ethos*. Os parâmetros basilares muito significam, ao objetivar-se compreender o percurso teórico entre o quesito da autorreificação da imagem docente e a possibilidade de transcendência para, então, discutir o reconhecimento na intersubjetividade docente-discente. Essa intenção permite compreender-se o autorreconhecimento como possibilidade de transcender a autorreificação.

5.4 O autorreconhecimento docente: *ethos* linguístico como hábito autorrealizador

O termo “eticidade” se refere, em contrapartida, ao *ethos* de um mundo da vida particular que se tornou hábito, do qual só se podem fazer juízos normativos na medida em que ele é capaz de se aproximar das exigências daqueles princípios morais universais (HONNETH, 2003, 270).

Consequentemente, a reconstrução do modelo de eticidade que Honneth direciona não parece sujeitar-se unicamente a essa alternativa. Sua abordagem

³¹ O hábito, nas elucidações teleológicas aristotélicas sobre o mundo natural, é o que permite a virtude, a sabedoria mais elevada para ele. Assim, a virtude intelectual, por via de regra, gera-se e cresce graças ao ensino. Por isso, requer experiência e tempo; uma vez que a virtude moral é adquirida como resultado do hábito, legado filosófico e cultural que permite se compreender importantes implicações éticas contemporâneas. É importante lembrar que para Aristóteles tudo no mundo é explicado por quatro causas inteiramente responsáveis pela existência de algo, quais sejam: a causa material, ou de que algo é feito; a causa formal, ou a disposição ou forma de algo; a causa eficaz, ou como algo é levado a existir e a causa final, ou a função ou o objetivo de algo. E é esse último tipo de causa, a causa final, que se relaciona à ética, exemplificada, por ele, como sendo o “ver”, o *telos* do olho (ARISTÓTELES, 1984, L II, p. 67).

avança da autonomia moral do ser humano para as condições de sua autorrealização como um todo. A moral compreendida como ponto de vista universal, torna-se, então, um dos vários dispositivos de proteção que servem ao fim universal, os quais possibilitam uma vida boa. Trata-se dos elementos estruturais da eticidade, que podem ser distinguidos normativamente da multiplicidade de todas as formas de vidas particulares, sob o ponto de vista universal da “possibilidade comunicativa” da autorrealização.

Nesse viés, é importante referenciar que Theodor Adorno, em *Mínima Moralia* (1993), e outras obras citadas, ocupa-se com a moral e o estilo, a expressividade e a barbárie desumanizadora. Para ele, “só o astucioso entrelaçamento de trabalho e felicidade deixa aberta, debaixo da pressão da sociedade, a possibilidade de uma experiência propriamente dita” (1993, p. 2). Assim como na perspectiva habermasiana do uso dos atos de fala (1987a, 2004) e do gesto vocal (HONNETH, 2003) há uma identidade ético-linguística, confirmada por ambos. Nesse caso, aduz-se que a identidade ética, solidária, deve estar presente na docência como último degrau do reconhecimento. Por conseguinte, afirma Honneth (2003, p. 138),

Naturalmente, há fundamentos profundos e sólidos. Manter a palavra, cumprir as obrigações. Isso já dá uma base para o autorrespeito. Todos nós falhamos às vezes, mas no geral respondemos por nossa palavra. Pertencemos a uma comunidade, e nosso autorrespeito depende de que nós nos vejamos como cidadãos seguros de si.

Essa é a razão por que emana a proeminência de se compreenderem as condições intersubjetivas da integridade pessoal como uma concepção formal de eticidade ou de “vida boa”, como diz Honneth (2003, p. 270). Trata-se de uma atitude ética que trace uma relação pós-tradicional de reconhecimento, pela autorrealização, uma convicção na qual os sujeitos precisariam encontrar reconhecimento numa sociedade moderna, tanto como seres autônomos quanto individualizados. Porém, uma concepção formal de eticidade abrange as condições qualitativas dessa autorrealização, na medida em que se constituem e se comunicam os pressupostos universais de integridade pessoal dos sujeitos. Não são isentas, essas, de mudanças históricas, mas ligam-se à condição inicial “singular” de sua própria época. Nas palavras do autor,

resulta dessa limitação a tarefa de introduzir historicamente os três padrões do reconhecimento, no sentido de que eles podem ser considerados elementos da eticidade somente no grau evolutivo mais elevado em cada

caso: De que maneira devem se constituir os pressupostos intersubjetivos da possibilitação da autorrealização se mostra sempre sob as condições históricas de um presente que abriu desde o início a perspectiva de um aperfeiçoamento normativo das relações de reconhecimento (HONNETH, 2003, p. 275).

Assim, Honneth, num primeiro momento, distintamente de Kant, concebe a ética não somente do ponto de vista da autonomia moral do ser humano, mas “também das condições de uma autorrealização como um todo” (HONNETH, 2003, p. 271). Por isso, a moral é entendida como ponto de vista universal de possibilidade de uma vida boa. Após, pelos mesmos caminhos de Kant, cita os elementos estruturais da eticidade, os três padrões do reconhecimento, sob o ponto de vista universal da possibilidade *comunicativa da autorrealização*. Nesse horizonte, as pessoas “lutam”, simultaneamente, por dignidade, para que suas particularidades sejam reconhecidas. E assim, o autor procura mostrar que a linguagem cotidiana já está investida de conhecimento. Entretanto, as pessoas devem a integridade e a autorrealização ao reconhecimento de outras, numa perspectiva autônoma e humana, socializadas a partir da intersubjetividade, ou seja:

Na sociedade moderna, as condições para a autorrealização individual só estão socialmente asseguradas quando os sujeitos podem experienciar o reconhecimento intersubjetivo não apenas de autonomia pessoal, mas também de suas necessidades e capacidades específicas e capacidades particulares (HONNETH, 2003b, p. 189).

Tal experiência, ao denotar que os indivíduos se constituem como pessoas autorrealizadas no aprendizado de encarar a si próprios, a partir do ponto de vista de um outro, encorajador ou aprovador, acontece pela linguagem, como se analisou anteriormente. O docente, na medida em que busca a interação com seus discentes, prevê um respeito recíproco. Quando ocorre uma construção negativa, conforme se exemplificou na violação da linguagem pelos tabus, e se estabelece, por exemplo, que somente os primeiros estão “corretos”, pode-se aduzir que o sujeito que está recebendo a aprendizagem não consegue acolher, reconhecer (o)a professor(a). Dessa forma, defronta-se com uma impossibilidade de reconhecimento como atitude prévia às aprendizagens de conhecimentos. O não acolhimento e uma atitude observadora provocam uma redução ou desrespeito a alguma das esferas de reconhecimento, amor, direito e solidariedade, no conflito intersubjetivo.

Honneth (2003, p. 46), ao salientar o reconhecimento como uma ação recíproca entre indivíduos, diz haver se baseado em Hegel, para descrever a

estrutura interna das formas de relação ética. No entanto, “Hegel projeta o processo intersubjetivo de um reconhecimento mútuo para as formas comunicativas da vida” (HONNETH, 2003, p. 46). Essas formas, por sua vez, possuem uma relação com a eticidade humana, isto é, com as relações éticas de uma sociedade. Entretanto, a trajetória do reconhecimento, “num processo de etapas de reconciliação e de conflito ao mesmo tempo, as quais substituem umas às outras” (HONNETH, 2003, p. 47), subjaz a uma relação ética entre sujeitos, sob a ótica do desenvolvimento moral e a autorrealização entre sujeitos. Nesse intercurso, o autor destaca a situação carencial dos sujeitos humanos como dependentes uns dos outros para a autorrealização.

Frente a isso, pela interpretação da autorreificação na intersubjetividade mediante a linguagem ética, é possível a solução do conflito pela possibilidade reconciliatória e, assim, pode ocorrer o autorreconhecimento na possibilidade comunicativa do reconhecimento. Enfim, há o giro do reconhecimento para o autorreconhecimento. Por outro lado, Honneth, passa a entender que os indivíduos, quando há uma relação ética estabelecida, “vêm sempre saber algo mais acerca de sua identidade particular, pois se trata em cada caso até mesmo de uma nova dimensão do seu eu que vem confirmada” (HONNETH, 2003, p. 47). E isso ocorre de modo conflituoso, pois somente assim se chega ao reconhecimento. Tendo em vista tal pensamento,

O conflito é um processo natural da sociedade, podendo ser um fator positivo de mudança e desenvolvimento pessoal e social. Entretanto, se não é regulado no sentido de sua resolução adequada, pode engendrar ações de violência em seus diferentes tipos. Os conflitos são resolvidos, conhecendo-se suas causas e compreendendo sua formação e seu desenvolvimento (BELMAR, 2005, p. 111).

Portanto, nessa autorreferência, o empenho docente em se referir a si próprio, corresponde, por sua vez, ao desenvolvimento de uma esfera específica, na qual se diferenciam, respectivamente, as relações intersubjetivas: na capacidade das relações afetivas, adquirir a autoconfiança regulada pela afetividade; na da moral e do direito, ganhar o autorrespeito, regulado pelo princípio da igualdade jurídica e, por fim, na capacidade de eticidade ou solidariedade social, adquirir a autoestima, regulada pelo princípio do mérito. Nessa premissa, o autor reitera uma necessidade de respeito recíproco através das categorias do reconhecimento.

Caso esse respeito seja expresso quando houver conflito intersubjetivo da linguagem de sujeitos, em nosso caso, docente-discente, em sua relação recíproca,

visualiza-se a possibilidade de reconhecimento. Elucida-se que essa ação recíproca entre indivíduos é subjacente à relação jurídica,

no apelo recíproco à ação livre e na limitação simultânea da própria esfera de ação a favor do outro, constitui-se entre os sujeitos a consciência comum, que depois alcança validade objetiva na relação jurídica. Mas Hegel subtrai primeiramente desse modelo de Fichte as implicações próprias da filosofia transcendental e o aplica diretamente sobre as formas da ação recíproca entre indivíduos (HONNETH, 2003, p. 46).

Nesse quadro, as relações éticas de uma sociedade representam as formas de uma intersubjetividade prática, na qual o vínculo complementar e, com isso, a comunidade necessária dos sujeitos, contrapondo-se entre si, assegura um movimento de reconhecimento, haja vista a trajetória da própria etimologia da palavra respeito e o enfoque sucessivo do mesmo nas possibilidades de filosofar, que vem se constituindo desde a Grécia antiga. Aristóteles, porém, o inclui entre as emoções, excluindo-o das virtudes e opondo-o ao temor.

Kant também reduziu o respeito à esfera das emoções, considerando-o, porém, como um sentimento *sui generis* da moral. É próprio do ser racional finito, porque supõe a ação negativa da razão sobre a sensibilidade; portanto, a própria sensibilidade. Por isso, a pertinência de ser explicitado o giro do reconhecimento para o bom desempenho da relação pedagógica. Honneth (2003) sugere que, nas lutas por reconhecimento, a diferença profunda deve ser submetida a comparações de modo a promover fusões de horizontes, no sentido Gadameriano do conceito. Isso depende da interação permanente com o outro. Em Gadamer (1998), comprova-se que o horizonte envolve necessariamente pré-conceitos, e esses se defrontam constantemente com novos espaços da compreensão.

Na visão de Ortiz-Osés (2003, p. 21), a hermenêutica ou Filosofia interpretativa tem se convertido no pensamento contemporâneo por antonomásia, porquanto representa o âmbito do encontro interdisciplinar em torno da compreensão do sentido da realidade, texto ou contexto em questão. Dessa forma, não deixa de ser um efeito à abertura do hermético e a transposição do sentido literal pelo sentido pleno (sensos plenior).

Hegel (1992), ao tomar como ponto de partida a ideia Kantiana de que a consciência do sujeito interfere ativamente na construção da realidade, propõe o que seria a filosofia do devir, do ser como processo, movimento, como *vir-a-ser*. Nessa alternativa, o conhecimento da gênese, do processo de constituição pelas

mediações contraditórias é a possibilidade para Hegel de se conhecer o real. Nessas circunstâncias se entende que a impossibilidade de reconhecimento sempre poderá ser superada pelo reconhecimento positivo, como também o autorreconhecimento.

A ética, *ethiké* na origem etimológica grega, é oriunda de *ethos*, e tem duas origens possíveis. A primeira se pronuncia *éthos*, que significa caráter, conduta humana intencional e modo de ser. A segunda, *êthos*, pode ser traduzida por costume, que determina as regras e normas para a ação humana. Serve de base, nessa última simbologia, para a tradução latina da palavra moral. Cabe justificar, pois, a pronúncia *éthos* na presente pesquisa, por entender-se a primazia ética do reconhecimento como conduta intencional *comunicada* pelo modo de ser da linguagem. E nessa via, inclui-se o amor como escalada primeira. É a forma mais elementar de reconhecimento indispensável à autorrealização docente.

Nesse contexto, passa-se a responder à questão do trabalho de pesquisa, assim formulada: Até que ponto o giro do reconhecimento da teoria crítica, principalmente nos propósitos do reconhecimento do outro e da linguagem podem contribuir para a superação da autorreificação da imagem docente nos dias contemporâneos? Com certeza, tal giro inicia no ponto em que o docente, através de sua compreensão crítica e amorosa, conscientiza-se da violação do reconhecimento ou autorreificação pela linguagem autorreificante, ocasionada pelo esquecimento do outro, ilustrado, hermeneuticamente, pelo mito de Prometeu. Esse é um itinerário necessário para o sujeito vislumbrar e participar do horizonte das esferas positivas do reconhecimento: amor, direito e solidariedade. As elucidações hermenêuticas gadamerianas (1998) sobre o círculo da compreensão confirmam que, na relação docente-discente, entre o horizonte do falante (docente) e o horizonte do ouvinte (discente), ou vice-versa, cria-se um arco hermenêutico, gerando novas interpretações e compreensões, das quais poderá fluir o reconhecimento.

Para uma chave de declaração mais ampla, lembra-se que esse raciocínio vai ao encontro da seguinte premissa honnethiana (2003, p. 129-272): “do que meu gesto significa para o outro, eu posso me conscientizar ao produzir em mim mesmo, simultaneamente, seu comportamento de resposta bem como a experiência do reconhecimento consigo próprio”. E isso tudo ocorre porque cada sujeito sai do círculo fechado de sua percepção apenas subjetiva para a compreensão da possibilidade intersubjetiva de autorrealização. Sempre que possível, como um

processo inacabado e dialógico, destaca-se a via autorrealizadora por ser pré-requisito do reconhecimento.

Tem-se, daí, consciência da complexidade dessa resposta, após as reflexões sobre a autorreificação e autorreconhecimento. Essa razão demanda, mais uma vez, visitar a sabedoria de Aristóteles em “Ética a Nicômaco” (1984, p. 6), quando aludia à virtude. Para ele, a ação tem origem na linguagem, e a excelência moral relaciona-se com prazeres e dores. Deve-se, pois, tomar, como sinais indicativos do caráter, o prazer e a dor que acompanham os atos da possibilidade (de reconhecimento e não reconhecimento na presente pesquisa). Essa é também a razão por que tanto a virtude como a ciência política giram sempre em torno de prazeres e dores, uma vez que somente o homem que lhes der bom uso será bom. Aduz-se que, se a identidade do reconhecimento for boa, dará bom modelo aos discentes; mas, no seu antônimo, trará a insegurança autorreificante aos mesmos.

Por conseguinte, as ações são chamadas boas, justas, quando são tais como as praticaria o homem justo, virtuoso. Não basta, contudo, para esse sábio definir a virtude como uma disposição. Por exemplo, a excelência do olho considera bons tanto o olho quanto a sua função. Entretanto, a virtude deve ter o atributo e visar ao meio-termo. *Virtus*, em sua origem, significa meio; por outro lado, no que toca à sua substância e à definição que lhe estabelece a essência, a virtude é uma mediação. É o valor que o docente pensa como uma pessoa autêntica. E assim, uma compreensão que conduz ao *ethos*, o hábito que se tornou uma segunda natureza. O *ethos* visa a algo mais do que hábitos fixos. Elenca um comportar-se e uma atitude que se pode questionar sobre si mesma com responsabilidade.

É pelo gesto vocal, que o docente pode reagir da mesma maneira que qualquer outro ouvinte e isso contém para ele o mesmo significado que possui para seu destinatário. Isso remeteria à tradução vocabular de “reconhecimento” em alemão, *anerkennung*, que possui um sentido mais estrito do que no Português. Pode-se dizer que esse conceito filosófico não significa simplesmente a identificação cognitiva, ou de aceitação de determinadas qualidades ou capacidades de si próprio e do outro, mas sim, tendo esse ato como premissa, a atribuição de um valor positivo na intersubjetividade eu-outro. É algo próximo do que se entende por um autorreconhecimento que deve partir do gesto vocal, da palavra docente, na medida em que a incorpora aos atos de fala e pode torná-lo audível ao discente.

Eis por que na palavra do professor está um legado importante do autorreconhecimento. Mais do que uma identidade imputada exogenamente, a autopercepção ganha destaque aqui. Reconhecer-se no outro, o discente, e com os outros autorreconhecer-se, no útil, na finalidade, no justo; “a palavra é palavra, e é confirmada no uso da linguagem em cada nova realização. Faculta reconhecer-se no outro” (GADAMER, 2003, p. 14-15), ainda que a todo indivíduo seja desagradável renunciar a algo.

Nesse percurso se, para o próprio Honneth (2003, p. 286), a organização do trabalho social “depende da representação de valores éticos”, a ação docente, como tal, não se afasta dos mesmos pela singularidade da linguagem no ato ético da palavra que se torna atitude, *ethos*. E, por isso, ao se entender o reconhecimento como uma forma de educação, há a pertinência de se compreender a possibilidade de autorreconhecimento; um *ethos* linguístico como hábito autorrealizador, para dar corpo à proposta de tese de que o autorreconhecimento da imagem docente ocorre pelo *ethos* linguístico na intersubjetividade docente-discente.

6 CONSIDERAÇÕES

Referenciar os desafios contemporâneos da formação docente, com a Tese de que o autorreconhecimento da imagem docente ocorre pelo *ethos* linguístico na intersubjetividade docente-discente, refere-se não somente ao desnudamento das dimensões autorreificantes, como à intenção de indiciar e transcender o não reconhecimento desse sujeito. Apresenta-se, assim, uma produção teórica, aliada a narrativas de professores, cujas falas possibilitam uma reflexão sobre o docente identificado no entorno reificante do cotidiano. Debatem-se dificuldades que podem conduzir à impossibilidade de reconhecimento do outro, o discente, em prol de uma estrutura compreensiva.

Significar, portanto, a linguagem do reconhecimento e comunicar esses significados para o afastamento de matizes de barbárie escolar configura uma trajetória crítica necessária, para que o docente evite limitar sua ação, frente à reificação da imagem que possibilita a barbárie da própria linguagem docente de acordo com a discussão educacional adorniana. Os conflitos, postos em evidência nos tabus, aversões e agressividades na relação docente-discente, trazem a impossibilidade de diálogo, a reificação ou coisificação. Em consequência, a relação sujeito-objeto.

Adorno (1995c) pontua claramente que a tese mais urgente da educação é desbarbarizar o sujeito. É esse o ponto central de sua discussão relacionada ao âmbito educativo. Entretanto, o problema que se impõe para ele é saber como se pode transformar essa questão em algo de veracidade prioritária que contraponha essa barbárie. O entendimento dessa denominação diz ele ser simples, ou seja, o processo educativo deve proporcionar o entendimento de que se participa da civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, e as pessoas atrasadas ficam colocadas de modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização.

Isso não quer dizer que não tenham experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas, sim que se encontram tomadas por uma agressividade primitiva. É um impulso de destruição, que muito contribui para o perigo de a civilização perecer. Assim, ele acentua que reordenaria todos os outros objetivos educacionais por essa prioridade.

Habermas (1987a), seu sucessor na Escola de Frankfurt, ao buscar sanar as impossibilidades de entendimento pelas patologias instrumentais da linguagem, inova com o giro hermenêutico dessa racionalidade. Ou seja: cria uma abertura ao diálogo, para, então, acontecer o processo de interação sujeito-sujeito. Propõe revisões conceituais sobre a teoria crítica no paradigma da Ação Comunicativa. Insiste, nesse viés, que a razão não deve se opor a si mesma, sem dar conta de seus conteúdos normativos. Compreende, portanto, a hermenêutica não somente como atualizadora de sentidos, mas como compreensão pela linguagem para, então, acontecer o processo de interação sujeito-sujeito. Sua estratégia conceitual baseia-se, portanto, no giro linguístico para superar o esquema da relação sujeito-objeto. Busca fugir, assim, da razão monológica pela pragmática da fala, na qual dois participantes de um discurso, como é o caso do entendimento docente- discente, tenham condições de uma compreensão recíproca eu-outro pela interatividade.

Honneth (2003) amplia a virada do reconhecimento na teoria crítica da sociedade, na medida em que entende a interação eu-outro pelo reconhecimento recíproco. Para ele, é mister pensar como a lógica instrumental sistêmica é resultante de permanentes conflitos sociais. É preciso seguir, portanto, princípios de conhecimentos que orientem a emancipação. O tema do reconhecimento, nesse contexto, passa a assumir um papel de destaque para contextualizar os debates atuais sobre a identidade e diferenças, convertendo-se em palavras-chave de nosso tempo.

Constata Honneth (1977, p. 16) que na ética da antiguidade clássica prevalecia a convicção de que apenas a pessoa, cujos modos de ação pudessem gozar de uma estima social na *pólis* era capaz de levar uma vida boa, estimulado a adquirir virtudes desejáveis; e por fim, o conceito de respeito Kantiano caracterizava-se pela função de um princípio moral maior que incorporava o centro imperativo categórico de tratar cada pessoa apenas como fim de si mesmo. Entretanto, esse sociólogo assume que, por nenhum deles, com a grande exceção do modelo hegeliano, o princípio do reconhecimento foi reconsiderado como pedra angular da ética.

Dessa forma, a partir do giro do reconhecimento, a teoria crítica propicia o entendimento de que não basta denunciar a barbárie reificante e postura autorreificante, as quais intensificam o esquecimento. Nem é suficiente tampouco uma compreensão pela linguagem, na qual aconteça o processo interativo; mas,

sim, a partir de uma nova reconstrução teórica, prever possibilidades de transcendê-los na busca de ações ao autorreconhecimento desse sujeito. Ao fazer parte do contexto pós-metafísico, o diferencial das apropriações teórico-críticas está na complementação da virada do reconhecimento como condições vividas na intersubjetividade.

De acordo com Honneth (2003, p. 77), a reificação intersubjetiva está imbricada a uma desconsideração de todas as características humanas do próximo. No entanto, não é a consecução de uma prática em si, mas sim a sua rotinização e habitualização que podem levar a esquecer, no final de todo reconhecimento original, e a tratar o outro realmente como simples objeto. Esse autor, na comprovação dada pelo material de suas investigações empíricas, busca mostrar os três padrões de relações supracitadas: amor, direito e solidariedade. São distintas entre si como formas de reconhecimento, de tal modo que constituem tipos independentes, no que concerne ao *medium* do reconhecer a espécie de autorrelação prática possibilitada e o potencial de desenvolvimento moral.

Isso permite supor que a dimensão filosófica da linguagem sempre move seus interlocutores a tomar uma posição diante do fenômeno. O meio da linguagem natural e o social no *telos* do entendimento habermasiano interpretam-se reciprocamente. Um não pode ser explicado sem o outro. Enfim, se o modo específico de empregar o saber decide sobre o sentido da racionalidade, com certeza, permite elucidar-se a possibilidade de o paradigma linguístico dar suporte ao paradigma do reconhecimento.

Com essa compreensão poderá haver a distinção de que o reconhecimento mútuo é possível na ação relacional entre um e outro sujeito “não reificado”. Ambos conscientes de seus papéis sociais. Um processo que se configura com o fazer dos sujeitos que se encontram consigo mesmos, com outro e juntos, socialmente. O sujeito docente, ao refletir sobre o reconhecimento, encontra-se dizendo-o para si, para ter condições de dizê-lo ao outro em uma dinâmica de relações, na qual docente-discente encontram-se na subjetividade simétrica do autorreconhecimento. E nesse, os sujeitos aparecem para si mesmos através do reconhecimento na autoconsciência.

Segundo Ortiz-Osés (2003), o característico da Filosofia contemporânea está em buscar, precisamente, a mediação entre objetivismo clássico e o subjetivismo moderno. Essa mediação é representada, hermeneuticamente, na e pela linguagem,

considerada pelo encontro de mundo e homem; realidade e idealidade; objetividade e subjetividade. A linguagem, portanto, é o efeito objetivo de um modo subjetivo e nesse entrelace radica o giro linguístico da Hermenêutica de Gadamer e seus seguidores, giro que a coloca em relação com a filosofia da linguagem. Todavia, a singularidade dessa esfera processar-se-á pelo simbolismo transfigurador ou sublimador pela razão encarnada e *logos* humanado. Agora, o sentido do amor é, às vezes, falado, conhecido e reconhecido, encontrado e inventado. Em uma palavra, recriado. Por isso “o amor é essa realidade simbólica que nos faz suportar ele supor de ser recriado em sabor de ser: esta é a nova sabedoria filosófica” (ORTIZ-OSÉS, 2003, p. 22), pois toda interpretação leva consigo a nova realidade num processo de atualização.

Os termos da filosofia, educação, processo formativo, linguagem e docência perpassam o horizonte da discussão sem, no entanto, haver a preocupação de definições exegéticas ou de taxinomia conceitual, porque o foco da pesquisa é o autorreconhecimento docente. Espera-se que esta tese, elaborada de modo a servir de referencial à ação educativa, seja útil às discussões pedagógicas do professor em sua Escola, na elaboração de projetos educativos e, principalmente, no planejamento das aulas. Enfim, que seja um apoio à filosofia da educação e à atualização profissional. Ao expor que a pesquisa está direcionada a todos os docentes, principalmente aos colegas do ensino básico, tem-se a consciência da complexidade do tema tratado e da forma como se poderia avançar em alguns pontos. No entanto, por limite de tempo, busca-se um horizonte apto a desenvolvimentos futuros. Registra-se também que, considerando as falas dos sujeitos de pesquisa, opta-se por realizar a análise dos dados no decorrer dos capítulos, justaposta às referências fulcrais que compõem o *corpus* central do conteúdo teórico.

Tendo em vista o amplo horizonte de nossa discussão, divide-se o texto em cinco unidades maiores, com articulações menores. O primeiro momento é dividido em dois itens. No primeiro, é realizada uma breve exposição da discussão levantada por Adorno sobre as configurações da reificação da imagem docente, que traz uma visão dos problemas relevantes que caracterizam dimensões de aversão à docência que exerce. O mito de Prometeu, como suporte empírico da pesquisa, ilustra, hermeneuticamente, a autorreificação do docente, amarrado à pedra do não reconhecimento, ao *olvido* do outro. Como consequência, o conflito da

autorreificação pela linguagem é desencadeado na relação docente/discente e causa uma forte experiência de desrespeito.

Talvez se faça necessário que o educador se liberte das correntes dos mal-entendidos e busque a verdadeira essência dos afetos. Para Gadamer (1998, p. 174), é somente por sua capacidade de se comunicar que os seres humanos conseguem pensar em comum, isto é, com conceitos comuns e, acima de tudo, aqueles conceitos comuns pelos quais se torna possível a convivência humana sem atentados contra a vida, mas na forma de uma vida social, de uma constituição política, de uma convivência social articulada na divisão do trabalho. Isso tudo contido no simples enunciado de que o homem é um ser vivo dotado de linguagem.

Adorno, já posicionado por seu discurso humanista sobre a necessidade de se tornar o humano realmente humano, considera que o papel da linguagem (1995a) não pode despir-se de seu caráter de entendimento e sensibilidade para evitar que os docentes abdicuem de seu caráter emancipatório. Deve, sim, atuar pela educação, sobre as estruturas reificantes que agem sobre o sujeito contemporâneo. Isso significa a emergência de o discurso filosófico-educativo transcender os paradoxos contemporâneos da barbárie em desdobramentos de linguagem que constituem uma deformação profissional; e esses mesmos paradoxos, em desdobramentos expressivos de linguagem sensível perante essa imagem. O sentido ético, portanto, posto à discussão educativa adorniana, está relacionado às reflexões sobre as condições sociais e psicológicas que geram a barbárie e ao papel que a educação pode desempenhar. Auschwitz torna-se a imagem de tolhimento da experiência formativa autêntica. Nesse contexto, a tentativa de superar o protótipo da barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade.

O segundo momento desse capítulo consiste em delinear a perspectiva habermasiana sobre a reificação, proporcionada pelo mundo sistêmico no agir teleológico instrumental. Nesse espaço surge o desafio da linguagem perante o (des) entendimento eu-outro pelos atos de fala. Após, discute-se a reificação como autorreificação, em que o outro deixa de ser outro na intersubjetividade. Ora, se a reificação é a negação ou esquecimento do outro, é de se presumir, então, que ela opera implicada, de forma paradoxal, com os diversos graus de reconhecimento, e implica a recusa de a autoimagem ser reconhecida.

O trabalho construído no terceiro capítulo permite utilizar conceitos que se identifiquem com a figura da linguagem docente à luz da narrativa mítica de

Prometeu como uma imagem para análise da reificação. A compreensão das correntes arquetípicas prometeicas permite dizer que o docente contemporâneo, aquele que busca ser portador da sabedoria, pode ser acorrentado pelo poder sistêmico (Zeus). A águia a lacerar o fígado, conotativamente, significa a carência de reconhecimento, o currículo, baixos salários e outros que oprimem. Esses fatores são arguidos também pelos sujeitos da pesquisa. A figura do fígado, por sua vez, ao simbolizar a vida, simboliza a linguagem pedagógica na intersubjetividade docente-discente, a qual tem o compromisso de renovar-se todos os dias.

A superação da barbárie pela solidariedade do outro é uma sabedoria dos antigos mitos, mas deve ser narrada pelo professor como testemunha de seu tempo e agente da formação cultural. Há casos de reconhecimento negativo, ou de ausência do mesmo, quando ocorrem os tabus, a autorreificação, explicitados no segundo capítulo. Estima-se que os docentes, ao refletirem sobre o percurso da reificação, a qual evoca um imaginário depreciativo, tenham a possibilidade de transcender a autorreificação dessa imagem, para então usufruírem de seu merecido reconhecimento. Nessa perspectiva, espera-se oferecer subsídios à ação interativa docente-discente, necessários às reflexões teóricas da linguagem do reconhecimento pautada no amor, direito e solidariedade.

Delineada a hipótese da autorreificação, é pertinente a busca de um horizonte que descortine uma possibilidade de desbarbarização dessa imagem; e isso se dá no quarto momento. Nesse quadro, trabalha-se, principalmente, a linguagem com vistas à teoria do reconhecimento ao olhar de Honneth (2003) e seus entrelaçamentos com o processo formativo docente-discente, visto que o reconhecimento, estruturante da subjetividade e da identidade individual e coletiva, é visto por ele como força moral no relacionamento eu-outro ao impulsionar o movimento social.

Reconhecer as outras pessoas implica a um só tempo reconhecer suas representações, seus sentimentos, suas sensações e suas coisas (HONNETH, 2007, p. 103). Por essa via, numa percepção crítica, salienta-se a ontogênese do eu reflexivo e o reconhecimento mútuo, bem como a autorrealização e os trâmites intersubjetivos pela racionalidade ético-discursiva e pela eticidade amorosa. À ética, cabe definir a finalidade superior que preside e justifica os valores e os atos, e a forma de atingi-los pelo uso de argumentos racionais.

Assim, no quinto e último momento, na virada do reconhecimento intersubjetivo há uma interconecção com o *ethos* linguístico, haja vista os princípios éticos constituírem-se como diretrizes pelas quais o ser humano rege o seu comportamento. Fundamenta esse giro a emergência de rompimento das imagens que se reificam pelo panorama da autorreificação docente ao reconhecimento docente. Essa tentativa de solução pode ser feita através da teoria do reconhecimento, sem perder de vista a interação comunicativa eu-outro da linguagem. No interior do paradigma linguístico, a verdade de enunciados não pode ser mais compreendida como “correspondência” com algo no mundo. Mas, pela interação, ou seja, “é preciso sair da linguagem por meio da linguagem” (HABERMAS, 2004, p. 281).

Nessa visão do autor, observa-se, por um lado, que verdadeiro é o que seria aceito como justificado numa situação de fala. Com essa articulação, salienta-se o motivo pelo qual se deve manter uma constante análise da fala na docência. Por outro, entende-se que o docente se constitui autorrealizado, reconhecido, à medida que acontece o respeito recíproco. E esse só pode ocorrer na e pela linguagem. Essencialmente porque, na visão de Honneth, a elucidação do amor representa o cerne intersubjetivo de uma forma pós-tradicional de eticidade, assim como a autoimagem normativa de cada ser humano depende de um constante resseguro no outro. Eis a interação *ethos linguístico*.

Justificam-se, pois, as constantes inserções ao olhar metafísico de Aristóteles, em busca de fundamentos à terminologia ética. Nessa ótica, se a ética define os conflitos, e esses obviamente são comunicados pela linguagem, esta mesma linguagem, ao ser reconhecida pela expressividade do *ethos*, promove o reconhecimento, em cujos polos podem acontecer a autorreificação ou o autorreconhecimento, antecedido pela autorrealização. Entendida, essa última, como uma dimensão de autorrelação positiva, torna-se uma particularidade do reconhecimento ético. Compreende-se que, quando o sujeito discente agride o docente pela linguagem, ele passa a ver o conflito do seu ponto de vista, tendo a possibilidade de compreender essa linguagem como uma forma de desrespeito, e dela emergir.

Da mesma forma, o docente pode entender que a relação ética fundamenta a autorrealização no movimento do autorreconhecimento da imagem. E o giro do reconhecimento pode acontecer no momento em que houver a compreensão de que

o conflito da autorreificação se resolve pelo autorreconhecimento, viabilizado pela ética linguística, aliado não só à sua crítica, mas também à autocrítica, frente às mais variadas linguagens que reconfiguram e são reconfiguradas pelas constantes provocações das atitudes autorreificantes.

Ratifica-se, entretanto, que a ressignificação da virada do reconhecimento, estabelecida por Axel Honneth na teoria crítica, pela conexão com o *ethos* linguístico, e insígnias do autorreconhecimento, responde até que ponto os propósitos do reconhecimento do outro e da linguagem contribuem para a superação da autorreificação da imagem docente em dias contemporâneos, ao viabilizar tal possibilidade. É uma viabilidade que passa a confirmar a tese de que o autorreconhecimento da imagem docente ocorre pelo *ethos* linguístico com hábito autorrealizador na intersubjetividade docente-discente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Base e Ivone Benetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômoco**. Tradução Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

ASSY; FERES, J. J. In: BARRETO, V. P. (Coord.). **Dicionário de Filosofia Direito**. São Leopoldo: Unisinos, Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

BAKHTIN, M. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdecir Miotello & Carlos Faraco: São Paulo, 2010.

BANNEL, R. I. **Habermas & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BELMAR, A. M. O jogo dos papéis: recursos metodológicos para a resolução de conflitos escolares. In: VINYAMATA, E. **Aprender a partir do conflito: conflito e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BERMAN, A. **Bildung et Bildung: Formação Cultural e Romance de Formação**. Le Temps de La Réflexion, v. 4. Paris, 1984.

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia Grega**. v. 1, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Mitologia Grega**. v. 2, 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. BRUNEL, PIERRE. **Dicionário de Mitos Literários**. Trad. Carlos Sussekiand et al., 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

_____. BYINGTON, C. A. B. **A Construção Amorosa do Saber: O fundamento da Pedagogia Simbólica Junguiana**. São Paulo: Religare, 2003.

BUTLER, J. **Dar cuenta de sí mismo.** Violencia ética y responsabilidade. 1. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo. UNESP, 1999.

CARNOY, A. **Dictionnaire Étymologique da la Mythologia Gréco-romaine.** Louvain, Edit. Universitas, 1976.

COTRIM, G. **Fundamentos da Filosofia.** São Paulo: Saraiva, 1996.

DIEL, P. **Le Symbolisme dans la Mythologie Grecque.** Paris, Paiot, 1952.

CASSIRER, E. **Linguagem e Mito.** Perspectiva: São Paulo, 2000.

CAVALCANTI, R. **O Mundo do Pai** (Mitos, Símbolos e Arquétipos). São Paulo: Editora Cultrix, 2009.

CUNHA, M. I. da. **CONTA-ME AGORA!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: Revista da Faculdade de Educação. v. 23, n. 1-2: São Paulo Jan./Dec. 1997.

DEWEY, J. **The Theory of Emotion.** v. I, II. Psychological: 1894.

FERRY, L. **La Sabiduría de los Mitos – Aprender a vivir II.** Trad. Irene Cifuentes. 2, 1. ed. Buenos Aires: 2010.

FLINCKINGER, H. G. **A Caminho de uma Pedagogia Hermenêutica.** Campinas: Autores Associados: São Paulo, 2010.

FREUD, S. **A Interpretação de Sonhos.** In: Freud, S. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. (IV). Rio de Janeiro: Imago, 2000.

FITCHE, Jottlieb, J. Wissenschaftslehre II. **A Doutrina da Ciência.** Trad. Rubens R. Torres Filho. In: Os Pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1974

_____. **Totem e Tabu e Outros Trabalhos.** Coleção Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. ED. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago. 1996.

FURASTÉ, P. A. **Normas e técnicas para o trabalho científico**. 14. ed. Porto Alegre: Brasil, 2007.

GADAMER, H-G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **Elogio da Teoria**. Trad. João Proença. Lisboa/Portugal: 70. ed., 1983.

_____. **Verdad Y método**: fundamentos de uma hermenêutica filosófica: Ediciones Síqueme, Salamanca, 1993.

Gil, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2007.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987a.

_____. **Teoria de la acción comunicativa II**: crítica de la razón funcionalista: Taurus, 1987b.

_____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Teoria da la Acción Comunicativa**: Complementos Y Estudios Previos. Madrid: Ediciones Cátedra Sá, 1994.

_____. **Passado e Futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. **Pensamento Pós-Metafísico**. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1983.

_____. **Verdade e justificação**. Ensaio filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **O Discurso Filosófico da Modernidade: Doze Lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Parte I. Tradução Paulo Menezes. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

_____. **Estética**. Coleção Filosofia & Ensaio. In: Folio Guimarães Editores, 1829.

_____. **Estética: a ideia e o ideal**; Estética: o belo artístico ou o ideal. Trad. Orlando Vitorino. Col. Os Pensadores, 5. ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. HERMANN, N. **Pluralidade e Ética em Educação**. Rio de Janeiro: DPS&A: 2001.

HESÍODO. **Trabalhos e Dias**. Trad. Mary C.N. Lafer. São Paulo: Iluminus, 1990.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**. A gramática moral dos conflitos sociais. Tradução Luiz Repa. São Paulo, SP: 2003.

_____. **Reificação. Un studio en la teoria del reconocimiento**. Trad. Graciela Calderón. 1. ed. Buenos Aires: Katz, 2007.

_____. **Recognition and Moral Obligation** .In Social Research. Vol. 64. I, 1997.

_____. **Invisibility: on the epistemology of recognition**. Supplement to the Procdings of the Aristotelian Society, 75; p.111-126, Oxford-Malden, Blackwell, 2001

_____. Observações sobre a reificação. In: **Civitas Revista de Ciências Sociais**, n. 8, n. 1, jan. abr, 2008.

JUNG, C. G. (Org.) **O Homem e seus símbolos**. 23. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

_____. WILHEIN, R. **O Segredo da Flor de Ouro**: um livro da vida chinesa, 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Símbolos da Transformação**. v. 5. São Paulo, Vozes 1912.

KAFTA, F. **Parábolas e Fragmentos**. Trad. Geir Campos. Rio de Janeiro: Ed. Tecnoprint. s/d.

KANT, I. **Crítica e Razão Pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**: estudos da dialética marxista. Lisboa: Escorpião, 1974.

LUIZ, E. M. de M. G. L.; TREVISAN, A. L. Entre o Ecoísmo-Narcisismo e a Figura da Linguagem Docente. In: **Educação, Revista do Centro de Educação**. v. 34, n. 3, Santa Maria, 2009.

MARCO, V. **A Crítica de Testemunho e a Violência de Estado**. In Lua Nova, 62, 2004.

MAX, H.; THEODOR, W. A. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos Filosóficos. Trad. Guido A. Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MEAD, G. H. **Movements of Thought in the nineteenth**. C. Chicago, 1972.

_____. **Mind, Self and society**: from the standpoint of a social behaviorismo. Chicago: The University of Chicago Press, 1962. (Trabalho original publicado em 1934).

MEIHY, J.; CARLOS, S. B. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MONTAGU, ASHLEY. **Tocar**: O Significado Humano da Pele. Trad. de Maria S. Mourão. São Paulo: Summus, 1988.

MORGAN, L. **Sociedade Antiga**: ou investigações sobre as linhas de progresso humano desde a selvageria, através da barbárie até a civilização: Lisboa, 1877.

MOURA, E. M. de. **Entre Mito e Racionalidade Docente**: Uma Compreensão da Relação Pedagógica na Figura de Eco e Narciso, Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

MÜLLER, M. **Über die Philosophie der Mytologie**. Reimpresso como apêndice à edição alemã da introdução à ciência da religião comparada, 24. ed. Estransburgo, 1876.

NEWMANN, E. **Amor e Psique**. São Paulo, Ed. Culltrix, 1995.

NÓVOA, A. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Editora Portugal, 1991.

_____. Formação de Professores e Formação Docente. In: NÓVOA, A. **Os Professores e Sua Formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

_____. Ortiz-Osés Andrés. **Amor Y Sentido**. Una Hermenêutica Simbólica. Barcelona. Anthropos Editorial, 2003.

_____. **Os Professores e o Espaço Público da Educação**. Porto: Porto Editora, 1987.

MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

RAVAGANI, H. B. Intersubjetividade e Reconhecimento: Honneth leitor do jovem Hegel. **Revista Simbio-logias**, São Paulo, v. 1, n. 2, Nov., 2008.

SAVATER, F. **O Valor de Educar**. Trad. de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SEARLE, J. **Os Atos de Fala**. O ensaio da Filosofia da Linguagem, 1969.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SUAREZ, R. **Nota Sobre o Conceito de Bildung**. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 112, Dez/2005.

TAYLOR, C. **As Fontes do Self**. Editora Loyola, São Paulo: 1997.

THEODOR. A Tabus a respeito do Professor. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. **O poder do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Anotações sobre Kafka. In: **Prismas, crítica cultural e sociedade**. Trad. Augustin Wernet e Jorge Almeida. São Paulo: Afiliada, 1998.

_____. A Filosofia e os Professores. In: **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.

_____. Tabus acerca do Magistério. In: **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995b.

_____. **Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar**. Palavras e sinais: modelos críticos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995c.

_____. **Educação Após Auschwitz** (EAA). Trad. de Aldo Onesti, In: COHN, G. Theodor W. Adorno. São Paulo: Ática, 1995d.

_____. A educação contra a barbárie. In: **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995e.

_____. **Mínima Moral**. Reflexões a partir de uma vida danificada. Trad. Luiz E. Bicca. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

TREVISAN, A. L. **Terapia de Atlas: Pedagogia e formação docente na pós-modernidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

TREVISAN, A. L.; ROSSATO, N. **Reificação e Reconhecimento: Reflexões para a pesquisa em Educação**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 275-278, jul/dez., 2010.

VASCONCELOS, V. V. **A Filosofia da Arte em Adorno e na Escola de Frankfurt**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

WINNICOTT, D. W. **Reifungsprozesse und fördernde Umwelt**. Frankfurt, 1984.

ANEXOS

Anexo A – Cronograma de atividades

SEMESTRES	I°	II°	I°	II°	I°
ETAPAS	Mar- Jun	Ago - Dez	Mar- Jun	Ago - Dez	Mar- Jun
Levantamento e seleção bibliográfica	X	X			
Leitura e fichamento dos dados coletados				X	
Realização de entrevistas				X	
Transcrição e análises das entrevistas			X	X	
Publicação e apresentação de artigo científico			X		
Elaboração final da tese				X	
Correção integral do texto				X	
Encaminhamento da tese à banca examinadora				X	
Defesa da tese					X

Anexo B – Orçamento

B) <u>ORÇAMENTO – ENTREVISTA COM PROFESSORES</u>	
Passagens urbanas	25,00
Folhas de ofício.....	30,00
CD.....	4,00
Gravador	70,00
Táxi	40,00
TOTAL	169,00

Anexo C – Roteiro de entrevista semiestruturada com professores

SUJEITOS DA PESQUISA: 04 PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SANTA MARIA, RS.

- *Um professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental*
- *Um professor dos anos finais do Ensino Fundamental*
- *Um Professor do Ensino Médio*
- *Um gestor*

Entrevista sobre as relações intersubjetivas pela linguagem:

1 -Você se sente reconhecido pelos seus discentes? Em que sentido?

2 -Rememore uma experiência que ilustre a resposta anterior.

3- Que experiência de reconhecimento marcou a sua vida pessoal/profissional?

4 -Você considera haver a possibilidade de reconhecimento docente no sentido da realização pessoal/profissional?

5 -Você considera que existem, atualmente, tabus na linguagem na relação dos atos de fala professor-aluno, ou seja, tratamento como o(a) professor(a) carrasco(a), professor (a) carcereiro(a), conforme cita o filósofo teórico Adorno?

Anexo D – Questionário sobre a formação e experiências profissionais

NOME:

1- Qual a sua formação?

1-2 Qual a Instituição?

1-3 Em que ano?

1-4 Há quanto tempo atua como professor?

2- Você acha a linguagem predominante ou dominante na prática da fala motivadora do professor para uma boa aprendizagem discente?

3- Você considera que o reconhecimento docente nas escolas é:

A () inexistente

B () regular

C () bom

D () muito bom

E () ótimo

Anexo E – Autorização Institucional



Título do estudo: Autorreificação da Imagem e Autorreconhecimento Docente
Pesquisador(es) responsável(is): Amarildo Luiz Trevisan
Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação
Telefone para contato: (55) 3026.8580
Local da coleta de dados:

Autorizo que seja realizada na _____ de Santa Maria a entrevista oral com o(a) professor(a)_____. A entrevista faz parte da pesquisa intitulada DA AUTORREIFICAÇÃO DA IMAGEM DOCENTE AO RECONHECIMENTO PELA LINGUAGEM, a qual tem por objetivo principal compreender o percurso teórico entre a denúncia da autorreificação docente e a possibilidade de reconhecimento pela prática linguística dos atos de fala, para, então, discutir a possibilidade de autorrealização, tendo como foco o *ethos* linguístico intersubjetividade docente-discente, e está sendo empreendida e realizada pela pesquisadora Ercília Maria de Moura Garcia Luiz.

Santa Maria, _____ de _____ de 2014.

Diretor (a)

Anexo F – Termo de confidencialidade

Título do estudo: Autorreificação da Imagem e Autorreconhecimento Docente

Pesquisador(es) responsável(is): Amarildo Luiz Trevisan

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação

Telefone para contato: (55) 3026.8580

Local da coleta de dados:

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos professores cujos dados serão coletados através de entrevista oral, estruturada por meio de gravação de áudio, e concordam, igualmente, que estas informações sejam utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na pasta 01 de entrevistas e questionários, guardadas no escaninho 1-a, do armário 1-A, na sala número 3339b, do Departamento de Fundamentos da Educação, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, por um período de cinco (05) anos, sob a responsabilidade do Professor Amarildo Luiz Trevisan. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, 02 de outubro de 2013.

Pesquisador Responsável

Anexo G – Termo de consentimento livre e esclarecido

Título do projeto: AUTORREIFICAÇÃO DA IMAGEM E AUTORRECONHECIMENTO DOCENTE

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Autora: Ercília Maria de Moura Garcia Luiz

Instituição/Departamento: UFSM / Departamento de Educação

Local da coleta de dados: Escolas do Ensino Básico de Santa Maria/RS.

Esta pesquisa será desenvolvida em quatro Escolas de Ensino Básico de Santa Maria/RS, tendo como objetivo geral investigar o percurso teórico entre o quesito da reificação docente e a possibilidade de transcender a autorreificação dessa imagem para, então, discutir o seu reconhecimento pela linguagem. E, como específicos, no primeiro momento: problematizar a compreensão filosófica da reificação da imagem docente. Após, dialogar com a perspectiva habermasiana da reificação; refletir sobre a reificação como autorreificação à luz de Honneth; pontuar subsídios para a necessária desbarbarização da imagem docente. E, por último, problematizar, na intersubjetividade docente-discente, o *ethos* linguístico.

Os sujeitos da pesquisa serão quatro docentes, de quatro Escolas do Ensino de Santa Maria/RS, sendo cada docente de uma Escola. Essa investigação científica caracteriza-se com relevância educacional e social, e pela proeminente contribuição à formação docente; não causando dano físico, moral ou ético em nenhuma das partes envolvidas no processo. Porém, durante as entrevistas semiestruturadas e/ou diálogos abertos, você poderá sentir-se exposto a algum desconforto, como: medo e/ou incômodo por estar sendo objeto de investigação do pesquisador; agitação e/ou timidez e nervosismo por interagir com esse, e outros. Desse modo, nos procedimentos de pesquisa, essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária nesta pesquisa. Os dados serão coletados através de narrativas gravadas e transcritas, e de uma entrevista semiestruturada.

O tamanho da amostra, portanto, justifica-se por considerar suficiente esse quadro empírico composto por quatro olhares de diferentes escolas.

Como critério de inclusão, destaco algumas considerações. Os sujeitos da pesquisa serão quatro docentes, de quatro Escolas do Ensino de Santa Maria/RS, sendo cada docente de uma Escola. No tocante à seleção, será convidado um docente em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e dois docentes do Ensino Médio; sendo um da Rede Pública Estadual, e outro da Rede Particular de Ensino. Por último, um gestor/diretor de uma Escola Pública Estadual. Com vistas a garantir a privacidade desses sujeitos, os mesmos serão identificados pelas letras iniciais do alfabeto, por ordem das entrevistas.

Quanto à possibilidade de riscos aos participantes, esclareço que essa investigação científica se caracteriza com relevância educacional e social, e pela proeminente contribuição à formação docente, não causando dano físico, moral ou ético em nenhuma das partes envolvidas no processo. Porém, durante as entrevistas semiestruturadas, preenchimento do questionário e/ou diálogos abertos, o entrevistado poderá sentir-se exposto a algum desconforto, como: medo e/ou incômodo por estar sendo objeto de investigação do pesquisador; agitação e/ou timidez e nervosismo por interagir com esse, e outros. Se, eventualmente, sentir algum desconforto físico ou psicológico antes, durante ou após a entrevista, a mesma poderá ser interrompida a qualquer momento. O sigilo e o direito de confidencialidade ficam expressos, e as informações terão garantia de privacidade.

As contribuições aos sujeitos da pesquisa não ocorrerão de forma direta. Mas, sim, para a Instituição como um todo, já que será realizada a devolutiva do resultado da investigação, sendo que a mesma poderá refletir sobre a prática pedagógica no aproveitamento das potencialidades de seus alunos. Caso os sujeitos da pesquisa queiram desistir desta, fica garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, deixando de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade na Instituição. Fica expresso e garantido o direito de confidencialidade, onde as informações obtidas serão analisadas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. Preservar-se-á o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas. Destaca-se que não haverá despesas pessoais para os sujeitos participantes em qualquer fase da pesquisa. Como também não haverá compensação financeira relacionada à sua participação.

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa: **AUTORREIFICAÇÃO DA IMAGEM E RECONHECIMENTO DOCENTE PELA LINGUAGEM.**

Após a apropriação das informações, contidas no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, declaro estar consciente e de acordo em participar nessa pesquisa. Ficaram esclarecidos quais são os propósitos da mesma, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou esclarecido, também, que minha participação é isenta de despesas, bem como não ocorrerá compensação financeira relacionada à minha participação.

Concordo, portanto, voluntariamente, em participar desta pesquisa, e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido na Instituição.

Santa Maria, de de 2014.

Assinatura do sujeito de pesquisa/representante legal

Número identidade

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM – Bairro Camobi, Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web:www.ufsm.br/cep

Anexo H – Relatório final

RELATÓRIO FINAL

CAAE: 34470214.5. 0000.5346

Título do Projeto: AUTORREIFICAÇÃO DA IMAGEM E RECONHECIMENTO DOCENTE

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Data do relatório: 08 / 05/ 2015

1. Publicações dos Resultados Obtidos:

- MOURA, Ercilia, M. **As dificuldades do reconhecimento do outro na linguagem docente.** I Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la integración em el Conosur. Pelotas, 2011. (Artigo Científico).

- MOURA, Ercilia, M. **Formação de professores: articulações do reconhecimento pela linguagem na prática pedagógica.** V Congresso Internacional de Educação: As Novas tecnologias e os Desafios para uma humanizadora. Santa Maria, 2013. (Artigo Científico).

- MOURA, Ercilia, M. **Entre mito e racionalidade docente: uma compreensão da relação pedagógica na figura de Eco e Narciso.** Jundiaí, São Paulo: Paco Editora, 2013. (Livro – ISBN: 978-85-8148-381-8).

- MOURA, Ercilia, M. **Ressignificação do mundo da vida na educação: a alteridade da linguagem docente como referencial às ações teleológicas.** AMPED/SUL – Florianópolis, Santa Catarina, 2014. (Artigo Científico).

- MOURA, Ercilia, M. **O Professor como narrador e testemunha do seu tempo.** I Colóquio Regional Formação de Profissionais em Educação: Catástrofes, Formas de Resistência e Possibilidades de Transformação. Santo Augusto, RS, 2014. . (Minicurso).

- MOURA, Ercilia Maria de Moura Garcia Luiz. **O Autorreconhecimento Docente como Referencial ao Reconhecimento Denegado.** Artigo apresentado a Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação, como requisito parcial para obtenção da Titulação de Doutora em Educação. Santa Maria, 2015.

Santa Maria - RS, 08 de maio de 2015.

Amarildo Luiz Trevisan