

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

Caroline Mitidieri Selvero

**REIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR DE
LÍNGUA ESPANHOLA**

Santa Maria, RS
2020

Caroline Mitidieri Selvero

**REIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS
2020

SELVERO, Caroline Mitidieri
REIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS
SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA /
Caroline Mitidieri SELVERO.- 2020.
254 p.; 30 cm

Orientador: Amarildo Luiz TREVISAN
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2020

1. Reificação. 2. Reconhecimento. 3. Reconhecimento
Denegado. 4. Formação de Professores. 5. Língua Espanhola.
I. TREVISAN, Amarildo Luiz II. Título.

Caroline Mitidieri Selvero

**REIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.


Aprovado em 09 de dezembro de 2020:




Amarildo Luiz Trevisan, Prof. Dr. (UFSM)
(Orientador)



Geraldo Antônio da Rosa, Dr. (UCS) - Parecer



Ercília Maria de Moura Garcia Luiz, Dr. (Profa. Emérita do estado/RS)



Luiz Gilberto Kronbauer, Dr (UFSM)



Vanessa Ribas Fialho, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2020

AGRADECIMENTOS

A palavra que me define e me definiu durante os 4 anos de doutoramento é gratidão. Digo isso por um simples motivo: minha vida sempre foi repleta de pessoas especiais, empáticas, éticas e amigas que sempre me motivam a ser o melhor que eu posso.

Agradeço todos os dias a Deus e a Nossa Senhora por me abençoarem e por sempre estarem ao meu lado.

A toda a minha família, em especial, à minha mãe Vera, que com uma vida de luta e também professora me ofereceu tudo o que tenho. És o meu maior exemplo, mãe! Te amo!

Aos meus filhos de quatro patas Antonieta, Theodoro Luís, Feliz, Catarina e Aparecida por me inspirarem a ser um melhor ser humano todos os dias.

Ao meu amor, Carlos Leopoldo, por aceitar a minha ausência e ser deixado, muitas vezes, em segundo plano. Te amo, amor!

Ao meu maravilhoso orientador prof. Amarildo, exemplo de ser humano, por ser esse profissional ímpar que me serve de inspiração todos os dias: Gratidão!

Ao meu grupo de estudo GPFORMA, composto por pessoas sensíveis, incríveis e preocupadas com o outro: Muito obrigada!

Aos meus amigos/anjos: Iara e Patrício, obrigada por me acompanharem com tanto amor, empatia e parceria. Vocês são maravilhosos!

À minha amiga de vida: Tia Gabeee... obrigada por estar sempre perto!

Aos professores/amigos Marcus e Angelise, pela confiança e estímulo, vocês ajudaram muito a tornar esse sonho realidade: Gratidão!

Aos participantes de pesquisa, por aceitarem o meu convite, permitirem dividir suas experiências de formação inicial comigo e oportunizarem a realização desta pesquisa: Muito obrigada!

Aos professores que compõem a minha banca, a minha eterna gratidão por tanta dedicação e inspiração para que este trabalho ficasse cada vez melhor!

Aos meus alunos que me motivam e me proporcionam seguir sempre em frente: Vamos juntos!

Por uma educação de qualidade e com amor!

Um abraço carinhoso,

Caroline

“[...] Não podia obrigá-la, tão nobre, a servir de companhia áqueles ternos, sapatos e camisas antigos, gastos, vulgares, cinzentos. Foi depois de olhar perdido para o assoalho que teve como um repente de lucidez. Então encarou agressivo a impassibilidade da gravata e disse:

– Você é minha. Você não passa de um objeto. Não importa que tenha vindo de longe para pousar entre coisas caras na vitrine de uma loja rica. Eu comprei você. Posso usá-la à hora que quiser. Como e onde quiser. Você não vai sentir nada, porque não passa de um pedaço de pano estampado. Você é uma coisa morta. Você é uma coisa sem alma. Você...

Não conseguiu ir adiante. A voz dele estremeceu e falhou bem no meio de uma palavra dura, exatamente como se estivesse blasfemando e Deus o houvesse castigado. Um Deus de plástico, talvez de acrílico ou néon [...].”

(Trecho do conto “Gravata” - Caio Fernando de Abreu)

RESUMO

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

REIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPAÑHOLA

AUTOR: Caroline Mitidieri Selvero
ORIENTADOR: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 09 de Dezembro de 2020

A tese intitulada “Reificação na formação docente: Diálogos possíveis sobre a prática do professor de língua espanhola” é desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Linha de Pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Nesse sentido, o objetivo geral é compreender de que modo e em que aspectos as formas de reificação na formação docente dos professores de Língua Espanhola de rede pública e privada influenciam na sua prática profissional. Para isso, pretendeu-se abordar e discutir os conceitos de reificação e reconhecimento da obra de Axel Honneth (2009a), utilizando-se do embasamento teórico de outros autores como Hegel, Freire, Imbernón, Almeida Filho, Leffa, entre outros. Trata-se de um trabalho com abordagem qualitativa de cunho Hermenêutico Reconstutivo baseado em Habermas e Honneth. Para alcançar-se o objetivo pretendido, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com 10 participantes de pesquisa que foram nomeados como figuras mitológicas que mantiveram em algum momento alguma relação com Medusa. Assim, ao pensar-se no Mito de Medusa, reflete-se acerca de um ser assustador, pois quem olhasse nos seus olhos era petrificado, reificado. Com base nos dados recolhidos, realizou-se uma análise para responder aos problemas de pesquisa: Como a formação docente do professor de língua espanhola pode ser considerada um fator de reificação no âmbito escolar? Poder-se-ia encontrar na teoria honnethiana, mais especificamente, nos conceitos de reificação, uma possibilidade de uma formação do professor de língua espanhola mais humanizada e com menos violência? Nesse sentido, realizou-se a análise baseada nas três formas de reconhecimento de Honneth e, a partir das pesquisas e das entrevistas, desenvolveu-se uma quarta forma de reconhecimento. Além disso, refletiu-se sobre a ausência de uma teoria da educação para os professores que os auxilie a construir, em conjunto com o aluno, um caminho para a elaboração de conhecimentos que contribuam para o seu fazer docente e para a sua realização pessoal e profissional. Dessa forma, pretende-se, a partir desta investigação, encontrar respostas às indagações: a violência da reificação está presente na formação inicial docente dos professores de língua espanhola da rede pública, privada e universitária? Ela tem influência na sua prática profissional? Como observar a possibilidade de sua reversão pelo processo do reconhecimento?

Palavras-chave: Reificação. Reconhecimento. Reconhecimento denegado. Formação de professores. Língua espanhola.

RESUMEN

Tesis de Doctorado
Programa de Posgraduación en Educación
Universidade Federal de Santa Maria

REIFICACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE: POSIBLES DIÁLOGOS ACERCA DE LA PRÁCTICA DEL PROFESOR DE LENGUA ESPAÑOLA

AUTOR: Caroline Mitidieri Selvero
ORIENTADOR: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan
Santa Maria, 09 de Diciembre de 2020.

La tesis titulada “Reificación en la formación docente: posibles diálogos sobre la práctica del profesor de lengua española” es desarrollada en el Programa de Postgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM), en la Línea de Investigación Docencia, conocimientos y desarrollo profesional. En este sentido, el objetivo general es comprender cómo y en qué aspectos las formas de reificación en la formación docente de los profesores de español de las redes públicas y privadas influyen en su práctica profesional. Para ello, se pretendió acercarse y discutir los conceptos de reificación y reconocimiento de la obra de Axel Honneth (2009a), utilizando la base teórica de otros autores como Hegel, Freire, Imbernón, Almeida Filho, Leffa, entre otros. Se trata de un trabajo con un enfoque cualitativo de carácter hermenéutico reconstructivo basado en Habermas y Honneth. Para lograr el objetivo pretendido, se realizaron entrevistas semiestructuradas con 10 participantes de la investigación que fueron nombrados como figuras mitológicas que en algún momento mantuvieron una relación con Medusa. Así, al pensar en el Mito de Medusa, se reflexiona acerca de un ser aterrador que, al mirarlo a los ojos, sería petrificado, cosificado. A partir de los datos recogidos, se realizó un análisis para dar respuesta a los problemas de investigación: ¿Cómo la formación docente del profesor de lengua extranjera puede ser considerada un factor de reificación en el entorno escolar? ¿Podría la teoría de Honneth, más concretamente, en los conceptos de reificación encontrar una posibilidad para una formación de profesores de lengua española más humanizada y menos violenta? En este sentido, se realizó un análisis a partir de las tres formas de reconocimiento de Honneth y, a partir de investigaciones y entrevistas, se desarrolló una cuarta forma de reconocimiento. Además, se reflexionó sobre la ausencia de una teoría de la educación para los docentes que les ayude a construir, junto con el alumno, un camino para el desarrollo de conocimientos que contribuyan para su docencia y para su realización personal y profesional. De esa forma, se pretende, a partir de esta investigación, encontrar respuestas a las preguntas: ¿la violencia de reificación está presente en la formación inicial docente de los profesores de lengua española de la red pública, privada y universitaria? ¿Ella influye en su práctica profesional? ¿Cómo observar la posibilidad de su reversión a través del proceso de reconocimiento?

Palabras clave: Reificación. Reconocimiento. Reconocimiento denegado. Formación de profesores. Lengua española.

ABSTRACT

Doctoral thesis
Postgraduate Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

REIFICATION IN TEACHER TRAINING: POSSIBLE DIALOGUES ON THE SPANISH LANGUAGE TEACHER PRACTICE

AUTHOR: Caroline Mitidieri Selvero
ADVISOR: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan
Date and Place of Defense: Santa Maria, 09 December, 2020

This thesis, entitled “Reification in teacher training: possible dialogues on the Spanish language teacher practice”, was developed in the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Santa Maria (UFSM), in the Research Line “Teaching, Knowledge and Professional Development”. From this, the general objective is to understand how and in what aspects the types of reification of Spanish language teacher training from public and private schools as well as colleges influence their professional practice. Therefore, we intended to address and discuss the concepts of reification and recognition from Axel Honneth’s work (2009a), by using the theoretical basis of other authors, such as Hegel, Freire, Imbernón, Almeida Filho, Leffa, among others. We used qualitative approach and Reconstructive Hermeneutics based on Habermas and Honneth. In order to achieve the intended objective, we carried out semi-structured interviews with 10 research participants who were named as mythological figures, and at some point maintained a relationship with Medusa. Thinking about the Medusa Myth brings to mind a scary being who petrified and reified the eyes of the gazer. Based on the data collected, we carried out an analysis to answer the research problem: How can foreign language teacher training be considered a reification factor at school? Could we find in Honneth’s theory, more specifically, in the concepts of reification the possibility for a more humanized and less violent Spanish language teacher training? Therefore, we carried out an analysis based on Honneth’s three types of recognition, and we developed a fourth type from research and interviews. Furthermore, we reflected on the absence of a theory of education for teachers that could help them to build with students a path for the development of knowledge that contributes to their teaching practice and their personal and professional achievement. From this investigation, we intend to find answers to the question whether violence of reification is present at teachers initial training of Spanish teachers in public and private schools, as well as college, to ascertain whether it has an influence on their professional practice, and also observe the possibility of its reversal through the recognition process.

Keywords: Reification. Recognition. Denial of recognition. Teacher training. Spanish language.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

LE – Língua Estrangeira

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Esquema de reconhecimento e desprecio	61
--	----

SUMÁRIO

APORTES INICIAIS	21
O CAMINHO METODOLÓGICO	29
1 A EDUCAÇÃO E O NOVO TEMPO: O SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE?	37
1.1 INSPIRAÇÃO NA MITOLOGIA: COTIDIANO, ESCOLA E SALA DE AULA.....	46
1.2 A MEDUSA: A REIFICAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	51
1.3 ARTE E REIFICAÇÃO: UMA RELAÇÃO CONSTANTE	58
2 A REIFICAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL	65
2.1 REIFICAÇÃO: A COISIFICAÇÃO DO OUTRO	70
2.1.1 O reconhecimento e o esquecimento do outro	78
2.2 O RECONHECIMENTO E SUAS TRÊS FORMAS: AMOR, DIREITO E SOLIDARIEDADE.....	85
2.3 A REIFICAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS: AUTORREIFICAÇÃO E AUTORRECONHECIMENTO.....	93
3 O RECONHECIMENTO DE NÓS MESMOS: ENTRE A REIFICAÇÃO E A AUTORREALIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LÍNGUA ESPANHOLA	101
3.1 A LÍNGUA ESPANHOLA E O #FICAESPANHOL: REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	104
3.1.1 Ensino da língua espanhola: Que lugar ocupa o professor no processo de ensino e aprendizagem?	107
3.2 O VOO DE PÉGASO E A TRAJETÓRIA DO AUTORRECONHECIMENTO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL	110
3.3 A AUTORREALIZAÇÃO DO PROFESSOR: UM OUTRO HORIZONTE À REIFICAÇÃO.....	115
4 A REIFICAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE	127
4.1 O COVIL DA GÓRGONA: PARTICIPANTES DE PESQUISA	130
4.2 OS CORAIS DO MAR VERMELHO E O SANGUE DE MEDUSA: A VIOLÊNCIA E A AUTOCONFIANÇA.....	132
4.2.1 O Reconhecimento denegado e o desrespeito: em busca da autoconfiança	139
4.2.2 O olhar de Medusa: a violência e a petrificação	143
4.2.3 Às margens do rio Oceano: refletindo sobre a reificação	150
4.2.4 Às margens do rio Oceano: refletindo sobre o ser professor	155
4.2.5 As ninfas e os frutos de ouro: a prática profissional e a formação acadêmica	160
5 AS SANDÁLIAS ALADAS DE HERMES: PROFESSORES DE ESPANHOL NO MOVIMENTO DE FORMAÇÃO	167
5.1 O JARDIM DAS HESPÉRIDES: A FORMAÇÃO DOCENTE E O AUTORRESPEITO	167
5.1.1 O Reconhecimento denegado e a desigualdade: Em busca do autorrespeito	171
5.1.2 As filhas de Atlas e a proteção do jardim: a tarefa de ser professor	178
5.2 A PETRIFICAÇÃO E O OLHAR DO OUTRO: UMA LUTA PELA AUTOESTIMA	183
5.2.1 O Reconhecimento denegado e a humilhação: Em busca da autoestima	186
5.2.2 O reflexo no escudo de Perseu e a formação de professores: a solidariedade	193

5.3 OBSERVAR MEDUSA PELO ESPELHO: RECONHECER O OUTRO PARA RECONHECER A SI PRÓPRIO.....	197
5.3.1 O Reconhecimento denegado e o reconhecer-se: em busca da empatia	201
5.3.2 A petrificação em um único olhar: a violência na formação do aluno	205
5.3.3 O desvio da admiração de Medusa: ser professor.....	209
6 REFLEXÕES NA FONTE DE HIPOCRENE: UM RECOMEÇO	219
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	235
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENTREVISTA	249
APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	250
APÊNDICE C –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	253

APORTES INICIAIS

A educação exerce um papel intransferível nas relações estabelecidas pelas pessoas em sociedade, de maneira que contribui para o convívio entre os indivíduos, no sentido de estimulá-los a aprender em conjunto, a partir de uma busca por saberes e de ampliação de conhecimentos. É certo que se vive em um sistema capitalista, o qual tende a determinar como as relações devem ser, quais as posturas estéticas a serem adotadas para ser aceito em sociedade, do mesmo modo como a forma adequada para comportar-se e agir no meio em que se está inserido, de maneira que o sistema quer definir como cada um deve ser, segundo os padrões estabelecidos pela lógica do consumo. Assim, as relações constituídas no meio educacional podem tornar-se “coisificadas” e, desse modo, os projetos planejados e os objetivos de vida precisam ser pautados por esse sistema mercantilizado. Faz-se parte de um espaço no qual as relações pessoais, psicológicas e emocionais são abaladas por questões atordoadoras, causadoras de um adoecimento e de conflitos sociais, que clamam por um resgate de valores nos seres humanos, como a paciência, o amor, a solidariedade, a amorosidade, a escuta sensível e o olhar para si e para os outros.

Para se contrapor a este estado de coisas, a formação, nos dias de hoje, apresenta uma reflexão, salientando a responsabilidade dos professores na construção da sociedade do futuro (NÓVOA, 2011). É por isso que, no meio educacional, manejam-se saberes e linguagens entre os sujeitos que socializam experiências, ideias e conhecimentos nesse sentido. A sala de aula é um ambiente propício que acaba exigindo do professor esse preparo para mediar as relações que afloram do convívio aluno-aluno, aluno-professor e do contato com os novos conhecimentos que são oferecidos no ambiente de estudo. A interação é essencial para favorecer a aprendizagem e apoiar as relações interpessoais por meio do uso da linguagem.

Dessa maneira, o professor reflete sobre a sociedade globalizada e mercantilizada e seus alunos compreendem como é estar inserido nesse contexto. O docente está imerso em uma cultura digital que permite o acesso a diversas informações através da internet e, da mesma maneira, oferece ao estudante o acesso a diversos subsídios que não são somente oferecidos pelo docente, mas por outros meios. Por conseguinte, o professor necessita ser um usuário das novas tecnologias, no sentido de ser mais atrativo ao aluno por aproximar-se mais da sua realidade diária. Seguindo esse raciocínio, as escolas recebem computadores como mais um motivo de integração do docente a essas novas práticas. No entanto, é comum ainda

ouvir nos corredores escolares que o mestre admite não ter recebido instrução para a utilização dos computadores, que isso foge à sua formação.

Assim, a educação deixa de cumprir, nas sociedades humanas, uma função muito importante no processo contínuo de inserção na realidade, de estímulo para a construção de um sujeito capaz de atuar no mundo como ele se apresenta hoje. A educação pode ser vista, então, como um processo contínuo em que o indivíduo vai inserir-se, construir sentido e atuar de forma protagonista no mundo em que vive. A interação ocorre pela ação efetiva do sujeito no seu meio, ajudando na sua educação e transformação.

A sociedade contemporânea oferece ao educador uma contradição que o deixa em uma situação delicada, pois de um lado está a necessidade de um professor reflexivo, autônomo, criativo, responsável e, do outro lado, coloca-se o profissional em uma concorrência em sua área de atuação, exigindo do professor uma formação cada vez mais desafiadora. Além disso, o contexto no qual o docente trabalha está repleto de tensões e de contradições econômicas, sociais e culturais emergentes da sociedade contemporânea.

O professor, assim como qualquer outro ser humano, é constituído por uma subjetividade e esse tema está diretamente relacionado à maneira como ele é, age e pensa em relação a sua profissão. O percurso formativo do docente também está repleto de subjetividade e auxilia na definição de algumas questões, como: Quem é esse educador? Como se tornou professor? Como ele se faz sujeito? Como ele se comporta nos diferentes contextos complexos da sua prática? Como a sua subjetividade se manifesta em sua ação docente?

Na realidade, tem-se consciência de que a vida do professor não é fácil, já que normalmente tem uma rotina cansativa, falta de valorização do trabalho, salários baixos, excesso de alunos por turma, ademais, é um profissional como qualquer outro que tem problemas pessoais, de vida laboral ou até de escolha profissional, por exemplo. O educador, por esses e por vários outros motivos, pode apresentar algumas reações agressivas e instintivas ao lidar com os estudantes.

Nesse sentido, partindo-se de situações em que o tema da violência está presente, compreende-se como é importante que isso seja discutido, pois se faz parte de um tempo em que tragédias e catástrofes são constantes, de maneira que na educação a violência se encontra presente dentro e fora da escola (TREVISAN, 2017). Infelizmente, tem-se conhecimento de que o trágico faz parte da raiz da condição humana e a educação brota como uma possibilidade de renovação de posturas de formação de professores para que se encontre uma

inovadora ordem de pensamento, salientando que o que não é aprendido pelo amor, muitas vezes, acaba sendo aprendido pela dor.

Portanto, ao pensar-se no contexto de ensino, é comum o questionamento sobre qual é o real papel da educação, de que forma o professor pode estimular o aluno ou que influências o docente pode causar no discente; questões como essas estão constantemente pairando na realidade da vida escolar e estimulam muitas investigações por parte de pesquisadores da área da educação. De acordo com Trevisan, entende-se que o docente deveria servir como um exemplo para o sistema, no reconhecimento do outro como “estranho e diferente, e não exclusivamente como melhor, inferior ou igual, mas, sim, percebendo a igualdade na diferença no ponto inicial da conversação educativa” (2010, p. 223).

Por esses e outros motivos, é possível dizer que a violência na escola é um fenômeno social, que engloba relações sociais e práticas tradicionais da instituição de ensino e toda a tensão produzida em meio a essa situação. Nesse aspecto, compreende-se o dito de Nóvoa, segundo o qual: “Nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da sociedade do futuro” (1999a, p. 13). Além disso, os professores da contemporaneidade enfrentam vários desafios, conforme já foi comentado; entre eles buscam incessantemente por um ideal normativo da formação do professor e, com isso, convivem com o atrito existente entre a prática do professor atual (e possível) e as determinações do professor ideal.

Assim, refletindo acerca desses assuntos, a presente proposta de Tese intitulada “Reificação na formação docente: diálogos possíveis sobre a prática do professor de língua espanhola” desdobra-se na interface da Filosofia da Educação nas contribuições à linha de pesquisa da LP1 Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, na temática “Expressividade do processo formativo” e foi desenvolvida junto ao grupo de pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação – GPFORMA/UFSM.¹

Um dos autores mais estudados e abordados neste trabalho chama-se curso formativo;, que é um filósofo e sociólogo alemão, professor de Filosofia Social na Universidade de Frankfurt. Desde o ano de 2001, ele é o diretor do Institut Für Sozialforschung da Universidade de Frankfurt, instituição na qual surgiu a Escola de Frankfurt. Para embasar esta

¹ O trabalho em questão nasce apoiado como um desdobramento do projeto de pesquisa intitulado *Teorias da violência na educação: formação de professores para atuar em situações de conflito*, contemplado na Chamada MCTIC/CNPq nº 28/2018 – Universal/Faixa C, Processo CNPq nº 425947/2018-1, com tempo de execução previsto de 18/02/2019 a 17/02/2022, o qual prevê, entre outros objetivos, analisar a desconfiança das teorias da educação em relação à questão da violência e a sua relação com a ausência da preocupação, na formação de professores, em trabalhar com situações de conflito.

pesquisa, busca-se apropriação de conceitos da obra de Axel Honneth (2015a, 2009a, 2008, 2013, 2007, 2015), Hegel (2008), Winnicott (1966, 1983, 1999) entre outros, mais especialmente três obras de Honneth que referem diretamente ao tema da reificação, a saber, o artigo “Observações sobre a Reificação” (2008), os livros “Reificación: un estudio sobre la teoría del reconocimiento” (2007) e “Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais” (2009a). Ademais, busca-se trabalhar com a hermenêutica baseada em Habermas e em conjunto com Axel Honneth.

No tema deste trabalho são trazidos pontos que podem soar bastante relevantes e que merecem certo cuidado por parte do pesquisador, pois o que não se pode esquecer é que se está lidando com gente, com seres humanos, com vida e, como docente, trabalha-se para o auxílio na formação de pessoas responsáveis, críticas e que esperam muito da educação. Partindo-se das reflexões em especial de Honneth (2009a) foi possível que se reconhecesse um sujeito como possuidor de capacidades que permitem tratar o outro de determinada maneira. Desse modo, o reconhecimento envolve um processo de desenvolvimento social e de formação que está relacionado à intersubjetividade. Ademais, para Calvino (1990), o mito sempre tem o objetivo de dizer algo e, em especial, o que se encontra implícito; desse modo, o Mito de Medusa, que reifica ao petrificar quem olha em seus olhos, é trazido neste trabalho como uma metáfora, pois se busca relacioná-lo a situações de violência que foram experienciadas no ambiente de ensino.

Com a realização deste trabalho e com a pesquisa, pretendo² provocar um entendimento e até um respaldo para que o professor se encontre, de alguma maneira, em meio a suas reflexões sobre as relações interpessoais que estabelece com seus alunos no ambiente de ensino, já que a tarefa docente no mundo contemporâneo é complexa. Esses questionamentos me mobilizaram a buscar trabalhar com o tema, a reificação, um conceito surgido no início do século XX que ainda é atual e desafia a nossa compreensão, mesmo já tendo passado um século.

A partir dessas colocações, sentiu-se necessidade de pesquisar sobre a reificação e a possibilidade de sua existência na formação do professor, segundo os aportes de Axel Honneth, o qual definiu esse termo relacionado ao fato de que na sociedade capitalista o ser humano torna-se coisa (HONNETH, 2007). Por isso, para ele, o avesso da reificação seria o conceito de reconhecimento, o qual significa estimar os valores presentes na pessoa, considerando-a na sua singularidade. Partindo do pressuposto de que a reificação seria uma

² Trata-se de uma referência pessoal, por isso justifico o uso da primeira pessoa do singular.

materialização da violência sobre o indivíduo, pretende-se fazer uma leitura, a partir de Honneth, do conceito de violência exercido sobre o professor, em especial o professor de espanhol língua estrangeira. A partir disso, indagando como o conceito de reificação do nosso³ ponto de vista é importante para tratar os problemas educacionais e, ademais é voltado para a intersubjetividade, pensamos em levá-lo para o campo específico da língua espanhola, onde é possível se perguntar: O docente de Língua Espanhola vivencia algum aspecto de reificação na sua própria formação como futuro docente? Levando em conta essa questão, propõe-se, em síntese, os seguintes problemas de pesquisa: como a formação docente do professor de língua estrangeira pode ser considerada um fator de reificação no âmbito escolar? Poder-se-ia encontrar na teoria honnethiana, mais especificamente, nos conceitos de reificação, possibilidade de uma formação do professor de língua espanhola mais humanizada e com menos violência?

Buscando construir uma reflexão sobre esse entrave, que se acredita ser bastante comum no meio educacional, pretende-se contribuir para o bem-estar do docente com a construção de uma proposta de trabalho que proporcione mais qualidade nas relações interpessoais estabelecidas em sala de aula. Além disso, com base no que foi encontrado nas pesquisas e entrevistas realizadas, é apresentada uma quarta⁴ forma de reconhecimento, baseada em Honneth. Para que isso se torne realidade, o trabalho justifica-se devido à importância da realização de pesquisas que contribuam para a reflexão e compreensão de questões relevantes que permeiam a formação do professor, em especial de professores de língua estrangeira. O tema do trabalho é a reificação na prática docente, pois se percebem agressões presentes no ambiente de ensino, bem como a falência existente nessa relação extremamente importante estabelecida entre professor e aluno.

Desse modo, o objetivo geral é: compreender de que modo e em que aspectos as formas de reificação na formação docente dos professores de Língua Espanhola de rede pública, privada e universitária influenciam na prática profissional. E os objetivos específicos são: Compreender em que medida a formação docente dos professores de Língua Espanhola repercute e influencia na reificação que ocorre em suas práticas no ambiente escolar. Pretende-se também investigar como os professores concebem a formação docente e as relações estabelecidas nesses cursos, em relação ao processo de reificação. E, por fim,

³ Trata-se de uma referência pessoal, por isso justifico o uso da primeira pessoa do plural.

⁴ A última forma de reconhecimento é semelhante à forma anterior, há especificidades que devem ser levadas em consideração, como será apresentado a seguir.

entender como os professores percebem as dificuldades encontradas na prática docente e como trabalhar e reagir a elas ancorados na teoria honnethiana.

A partir do caminho metodológico, para a realização deste trabalho, pretende-se desenvolver uma pesquisa qualitativa de cunho hermenêutico que se pauta pela prática do diálogo sobre questões relativas ao pensar e à conduta docente, no sentido de buscar compreender os seus dramas e anseios, a partir de uma orientação reflexiva e por intermédio de experiências realizadas na linguagem (HABERMAS, 1983). Assim, a pesquisa foi realizada por professores de instituições de ensino públicas ou privadas, sendo elas escolas e/ou universidades, por ser um espaço propício para o desenvolvimento de estudos acerca desse tema. A investigação foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com 10 professores de língua espanhola da rede pública e privada de ensino com formação na UFSM. Além disso, mesmo com o vasto número de pesquisas e trabalhos publicados sobre a formação do professor, não existem estudos que tratam de situar o papel exercido pela reificação no processo de ensino e aprendizagem relacionado à formação inicial com o ponto de vista da atuação do professor enquanto um ser ativo na realidade da escola.

A minha⁵ proposta de tese nasce de uma vivência pessoal, em conjunto com algumas leituras feitas na área e de minha prática docente. Além do mais, a participação em um grupo de estudos, o GPFORMA (Grupo de pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação – certificado pelo CNPq), possibilitou estudos relacionados a obras do autor Axel Honneth e aprofundamentos com o tema violência na educação. Seguindo essa perspectiva, como uma reflexão sobre a probabilidade de tese, surge o pensamento de buscar nos conceitos de reificação de Honneth a possibilidade de formação de um professor de língua espanhola que não perpetue a reificação e, desse modo, diminuir a violência nas relações estabelecidas na formação de professores.

No presente capítulo, apresenta-se o trabalho, sua justificativa e seus objetivos; no subcapítulo da introdução, é direcionada a atenção para o caminho metodológico, para que seja possível abordar como a construção do trabalho foi pensada. Desse modo, são expostos detalhes de como a investigação foi realizada. No seguimento, passa-se a discutir o referencial teórico que está estruturado principalmente nos aportes mencionados acima. Desse modo, explorando esses temas, abrangem-se os assuntos que serviram de embasamento para esta pesquisa.

⁵ Mais uma vez, trata-se de uma referência pessoal, por isso justifico o uso da primeira pessoa do singular.

No primeiro capítulo, intitulado “A educação e o novo tempo: o ser professor na contemporaneidade?”, são trazidas questões relacionadas à teoria do reconhecimento com contribuições de Honneth, Mead, Hegel e Winnicott para que, com isso, se alcance uma maior compreensão social, moral e política.

No subcapítulo “Inspiração na mitologia: cotidiano, escola e sala de aula” é oferecida uma oportunidade de reflexão, de questionamento e de comparação com a contemporaneidade, utilizando-se a mitologia para isso. Em continuidade, em “*A medusa: a reificação e a formação de professores*”, é apresentado que o mito sempre pode representar algo, assim como a mitologia aproxima-se da realidade em que se vive e, dessa forma, é trazida nessa tese como uma oportunidade de pensamento e reflexão. No subcapítulo em “*Arte e reificação: uma relação constante*” são mostrados alguns exemplos de reificação em obras artísticas, política, educação, instituição de ensino e violência.

No segundo capítulo, intitulado como “A reificação no campo educacional” são trazidos elementos que definem a reificação como presente no ensino. O primeiro subcapítulo traz o tema da “Reificação: a coisificação do outro”, nesse espaço se discutem as diferenciações entre o conhecimento e o reconhecimento que se diferenciam em algumas conceituações. Esse subcapítulo é dividido e traz dentro dele “O reconhecimento e o esquecimento do outro” em que se fala sobre a releitura realizada por Honneth em relação ao conceito de reificação efetuada por Lúkacs e Hegel. Na sequência, são apresentadas no subcapítulo “O reconhecimento e suas três formas: amor, direito e solidariedade”, as maneiras como o reconhecimento é desenvolvido, ou seja, com base no movimento intersubjetivo é construído o amor de si mesmo, e a autoconfiança, se constrói a partir do amor do outro e da confiança no amor do outro. Após isso, discute-se sobre “*A reificação e seus desdobramentos: autorreificação e autorreconhecimento*”. Nessa parte do texto, é trazida a importância do reconhecimento mútuo para que o autorreconhecimento ocorra.

A partir do terceiro capítulo, em “O reconhecimento de nós mesmos: entre a reificação e a autorrealização do profissional de língua espanhola”, são elencados elementos que fomentam preocupações centrais com o ensino do idioma. Esse subcapítulo é subdividido em outros quatro subcapítulos nomeados como: “A língua espanhola” e o “#ficaespanhol: reformulação do ensino médio”; “Ensino da língua espanhola: que lugar ocupa o professor no processo de ensino e aprendizagem?”; “O voo de pégaso e a trajetória do autorreconhecimento: um diálogo possível”; “A autorrealização do professor: um outro horizonte à reificação”. Nesses textos são trazidas, respectivamente, a possibilidade de exclusões de disciplinas do contexto de ensino brasileiro e entre elas o espanhol; além disso, é

apresentada uma discussão sobre o papel do docente no ensino de ele; na sequência, é dado prosseguimento a uma viagem à mitologia, em que se fala sobre o cavalo pégaso, crisaor e medusa e também em uma relação com a reificação que é um veneno mortal porque ocasiona uma destruição, enquanto que o reconhecimento pode ser considerado como um elixir da vida eterna, a solidariedade. Para finalizar, é fortalecido o papel do professor, como alguém que pode reconhecer e fortalecer o aparecimento da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima, ou seja, quando ocorre o reconhecimento.

A teoria de Axel Honneth serve de guia para compreender esse outro olhar nas entrevistas. A análise é apresentada em dois capítulos do trabalho, o 4 e o 5, nos quais se desenvolve uma interpretação do que foi apresentado pelos participantes da pesquisa e está relacionado às três formas de reconhecimento e três formas de violência. Na primeira, estão as questões que se referem ao desrespeito à integridade física, enquanto que, na segunda se relaciona o desrespeito à autocompreensão normativa em que o sujeito se sente impossibilitado de formar juízo moral; já na terceira, é trazido o desrespeito às formas de vida, relacionado à humilhação (LUIZ, 2015). Por fim, na quarta parte, é trazida outra forma de reconhecimento em que a empatia⁶ favorece a aceitação do outro e, desse modo, o reconhecimento próprio.

Nesses capítulos referentes ao tema, é apresentada a análise das entrevistas que foram realizadas com os participantes da pesquisa no quarto capítulo, chamado de “A reificação e o cabelo de serpentes de medusa: Uma análise” é subdividido em dois subcapítulos sendo o primeiro nomeado como “O covil da górgona: Participantes de pesquisa”. Pretendeu-se apresentar os 10 participantes de pesquisa com detalhes acerca de sua formação docente e experiência profissional, bem como mostrar os codinomes escolhidos para cada colaborador. Em continuidade, cada parte que segue, incluindo o quarto e o quinto capítulos, apresenta uma das três formas de reconhecimento e também de violência. No subcapítulo “4.2 Os corais do mar vermelho e o sangue de Medusa: A violência e a autoconfiança” busca-se, em especial, destacar a primeira forma de reconhecimento, a possibilidade de reificação e aspectos positivos encontrados durante a formação inicial docente. Nos outros itens “4.2.1 O Reconhecimento denegado e o desrespeito: Em busca da autoconfiança”; “4.2.2 O olhar de Medusa: A violência e a petrificação”; “4.2.3 Às margens do rio Oceano: Refletindo sobre a reificação”; “4.2.4 Às margens do rio Oceano: Refletindo sobre o ser professor” e “4.2.5 As

⁶ De acordo com o Dicionário Aurélio (2002), empatia significa "substantivo feminino. Ação de se colocar no lugar de outra pessoa, buscando agir ou pensar da forma como ela pensaria ou agiria nas mesmas circunstâncias. Aptidão para se identificar com o outro, sentindo o que ele sente, desejando o que ele deseja, aprendendo da maneira como ele aprende".

ninfas e os frutos de ouro: A prática profissional e a formação acadêmica” as descrições e análise continuam sendo realizadas e apresentadas. No próximo capítulo, nomeado como “5 As sandálias aladas de Hermes: Professores de espanhol no movimento de formação docente” são desenvolvidos os subcapítulos “5.1 O Jardim das Hespérides: A formação docente e o autorrespeito”; “5.2 A petrificação e o olhar do outro: Uma luta pela autoestima” e “5.3 Observar Medusa pelo espelho: Reconhecer o outro para reconhecer a si próprio” a segunda, a terceira e a quarta formas de reconhecimento, nessa ordem. E, além disso, cada um desses subcapítulos contém itens nos quais se busca desenvolver os temas respectivos a cada um.

No sexto capítulo, nomeado como “Reflexões na fonte de Hipocrene: Um recomeço” são apresentadas algumas questões referentes à conclusão do trabalho. No seguimento, é apresentada uma ideia de tese que se refere ao fato de que há reificação na formação inicial docente dos professores de língua espanhola da rede pública, privada e universitária e essa tem influência na sua prática profissional. Na sequência, após a realização da retomada do que foi encontrado na análise e as quatro formas de reconhecimento, buscou-se refletir sobre uma proposta de trabalho aos docentes que proporcione mais qualidade nas relações interpessoais estabelecidas em sala de aula, a partir de subsídios baseados em Honneth, Charlot e Winnicott.

O CAMINHO METODOLÓGICO

Nesta parte do trabalho, apresentam-se os métodos utilizados para a realização desta pesquisa. Primeiramente, é explicada a pesquisa qualitativa de cunho hermenêutico reconstrutivo; ademais, são descritos os participantes da entrevista e o contexto de investigação no qual a pesquisa foi desenvolvida. Na sequência, mostra-se a descrição dos instrumentos e os procedimentos usados no decorrer da geração de dados. Para finalizar, são expostos os critérios de análise das informações que foram coletadas.

A abordagem qualitativa é uma estratégia de avaliação de atributos isenta de quantificação porque os dados analisados procuram entender o que é impossível de ser compreendido. Tal fato para o pesquisador não desqualifica a pesquisa, mas pode ser considerado como uma oportunidade para que a pesquisa seja aprimorada através de estudos que explorem temas que ainda não foram examinados. Foi realizada uma crítica quanto às pesquisas qualitativas, quando elas apresentam uma perspectiva somente participativa e variam de um extremo a outro (da objetividade para a subjetividade), absolutizando um

extremo ou outro da questão (TREVISAN, 2014). No entanto, segundo Alves (1991, p. 57) “a vertente qualitativa trabalha preferencialmente no contexto da descoberta”, já que a maioria das pesquisas qualitativas busca preencher lacunas no conhecimento e procura responder a dúvidas existentes em uma instituição e/ou comunidade específica. Nesse sentido, esta pesquisa pretende seguir um viés exploratório-descritivo, investigando o comportamento do professor, seu discurso, casos de ensino e memórias de aulas, procurando conhecer a maneira como os docentes pensam, como superam as dificuldades da rotina escolar e que estratégias utilizam para superar os problemas (DEVECHI; TAUCHEN; TREVISAN, 2016).

As pesquisas qualitativas devem preocupar-se com a reificação, pois é fundamental que seja possível “dialogar com a perspectiva do outro” (TREVISAN, 2014, p. 213). Dessa forma, a virada do reconhecimento da Teoria Crítica possibilita a compreensão da estagnação de algumas pesquisas qualitativas. Para isso, pretende-se com esta investigação valorizar as diferenças que serão apresentadas na pesquisa, ocasionando um conhecimento não reificado. Dessa forma, é importante destacar que o pesquisador, para desenvolver o trabalho, recorre a uma variedade de dados, que devem ser gerados em diversos momentos e situações variadas. Nenhum instrumento utilizado isoladamente na metodologia é suficiente, uma vez que deve ser cuidadosamente selecionado e combinado para levantar os dados necessários, para que a pesquisa qualitativa seja considerada válida e confiável.

Para a elaboração deste trabalho, conforme já foi comentado, pretendeu-se efetuar uma pesquisa qualitativa de cunho hermenêutico reconstrutivo que se fundamenta na prática do diálogo acerca do pensamento da conduta humana, uma vez que a formação hermenêutica pode ser utilizada para readquirir a capacidade de comunicação. Dessa forma, a hermenêutica pode avisar sobre o perigo do esquecimento do outro, em especial quando a capacidade de diálogo nas escolas estiver comprometida (TREVISAN, 2011). Segundo Trevisan (2010, p. 223), “a pragmática da compreensão hermenêutica propõe a possibilidade de compreender o autor melhor do que ele próprio se compreendeu”. Na hermenêutica, a compreensão interpretativa é teórica e prática, ou seja, está ligada tanto à teoria como à prática do pesquisador (ROHDEN; KUSSLER, 2016).

A utilização da hermenêutica neste trabalho se deve ainda ao fato de os frankfurtianos acreditarem em manter uma reflexão que ensina a ler profundamente um objeto, gerando novas compreensões e interpretações (MOURA, 2013). Para efetuar uma análise que reconheça a alteridade do outro, não seguindo somente pontos de vista cognitivos e normativos, “quer desvendar as armadilhas do caminho metafísico do conhecimento na formação de professores e provocar nos interlocutores envolvidos o estranhamento das

práticas pedagógicas enrijecidas pelo paradigma unilateral do mundo moderno” (LUDWIG; TREVISAN, 2011, p. 675).

De acordo com Hermann (2002), a hermenêutica facilita a superação da dificuldade de compreensão existente no campo da cultura e das ciências humanas. Quando se educa, entende-se que existirá a abertura para o outro e a hermenêutica reconstrutiva é uma arte de compreender o mundo em que o sujeito se autocompreende e se autorreconhece. Dessa forma, a história e a linguagem podem servir como elementos estruturadores do contato com o mundo e com a aprendizagem. Nesse sentido, a hermenêutica mostra-se como fundamental ao buscar sentido para a educação.

Aristóteles (1973) destacava que todas as pessoas têm, por natureza, desejo de conhecer e que um indicativo disso é a estima dos sentidos. Por isso, todo homem nasce para conhecer e uma demonstração disso seriam os sentidos e de que maneira eles são interpretados. Essas sensações, segundo o pensador, são formas de iniciar-se uma compreensão da realidade. Para Aristóteles, existem cinco subsídios de conhecimento que são: a visão, a audição, o olfato, o paladar e o tato. Com isso, surgem a memória, a experiência, a arte e a ciência.

Hermann (2002), em “Hermenêutica e Educação”, explicita os significados da hermenêutica e as possíveis contribuições ao processo educativo, pois “trata-se de um esforço para demonstrar que o conhecimento não é fruto de pura subjetividade transcendental, mas se dá na historicidade e na linguagem” (2002, p. 41). De acordo com a autora, a experiência hermenêutica exige romper a resistência para abrir-se ao outro, de maneira a abrir-se para o reconhecimento do outro. Dessa forma, significa superar o argumento de autoridade e de certezas metodológicas. Proporciona, assim, um espaço de diálogo para a compreensão mútua, acolhendo a historicidade e a linguagem na elaboração do conhecimento, distinguindo-se por seu caráter aberto, inesperável e indócil.

O homem em si produz saber ao relatar como as coisas são e, com isso, produz racionalidade, de tal modo, a hermenêutica é voltada para a instauração de sentido:

Assim, a hermenêutica tem que desconstruir uma racionalidade que, colocada sob limites estreitos, quer mais a certeza que a verdade, e demonstrar a impossibilidade de reduzir a experiência da verdade a uma aplicação metódica, porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo. A hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida prática, mas também não deixa de interrogar outras experiências, como a experiência artística (HERMANN, 2002, p. 15).

A hermenêutica surgiu inspirada na interpretação de textos bíblicos, na interpretação do sentido das palavras. É uma maneira de filosofar que busca a compreensão da experiência do ser humano no mundo. Assim, pretende reconstruir a aspiração de verdade da filosofia ao inspirar-se em Hermes, conhecido como o mensageiro dos deuses gregos, pois ele buscava movimentar-se entre lugares longínquos e trazer tesouros escondidos. A origem da palavra hermenêutica também pode auxiliar na compreensão de seu sentido, já que deriva do verbo grego “hermeneuein” que significa interpretar, dizer, traduzir e explicar, e do substantivo “hermeneia”, interpretação. Essas questões demonstram a complexidade do processo interpretativo (BRANDÃO, 2013).

Em relação a linguagem e interpretação, a hermenêutica refere-se a tornar explícito o que é implícito, isto é, torná-lo compreensível. No entanto, ela renuncia à ideia de verdade absoluta e compreende uma infinidade de interpretações, em que o homem se expõe e pode, inclusive, perder a sua orientação própria. Nesse aspecto, entende-se que seus entraves são a busca de sentido e de interpretação (HERMANN, 2002).

Já, em relação à educação, a hermenêutica auxilia na criação de sentido sobre o ato de educar, pois possibilita um esclarecimento fundamentado em suas bases teóricas, lembrando que, quando se trabalha com a razão, não se faz apenas ciência, pois ela compreende a educação como pertencente a um universo mais amplo, reconhecendo o processo como lógico e histórico. Desse modo, com a hermenêutica são abertas novas possibilidades de reflexão.

A interpretação do mundo se dá por meio da linguagem e é ela que oferece ao universo novas significações. A compreensão faz parte de todos os momentos da vida e oferece sentido à existência. E a compreensão só pode ser realizada quando existe a possibilidade de indagar o entendimento (HERMANN, 2002). Desse modo, compreende-se que, para a realização de um trabalho como este, baseado na abordagem qualitativa, a metodologia precisa ser teórica e prática e englobar as observações empíricas e as experiências vividas pela pesquisadora durante a pesquisa, pois, assim, são fornecidos os recursos de origem social, histórica e de funcionamento do contexto que será investigado (MARTINS; BICUDO, 1994).

Neste trabalho, é seguida a Hermenêutica reconstrutiva de Jürgen Habermas⁷, visto que, segundo ele, autoridade e conhecimento não convergem (HABERMAS, 1987, p. 18). Para o autor, é importante ir além da experiência da reflexão, já que a hermenêutica está relacionada a uma capacidade que se possui, quando se domina a linguagem natural, a

⁷ Jürgen Habermas foi um filósofo e sociólogo alemão que buscou ir além de seus mestres, aprofundando os conhecimentos da comunicação humana. Foi influenciado pela escola de Frankfurt, estudando a sociedade contemporânea, o conhecimento, o marxismo e os processos de comunicação humana (SCHÖPKE, 2010). Segundo Honneth, Habermas exerceu muita influência sobre os esforços da terceira geração de estudiosos, em especial a virada comunicativa da teoria crítica (MELO, 2013).

compreensão de um sentido linguisticamente comunicável, e quando a comunicação não é clara e é preciso torná-la inteligível, acessível.

A hermenêutica é crítica porque promove uma reflexão sobre as experiências que se têm com a linguagem ao comunicar-se, mover-se com e na linguagem. Ela possibilita uma consideração sobre a competência comunicativa, realizando uma reflexão, experiências que são vivenciadas na linguagem. Assim, pode-se traduzir qualquer língua para outra língua, de modo que a “experiência hermenêutica eleva à consciência a posição do sujeito falante com respeito à linguagem” (HABERMAS, 1987, p. 28). Dessa forma, a linguagem natural é informal e não pode ser considerada como um sistema fechado.

A hermenêutica é a ciência ou técnica de interpretação de textos, que está em busca de um sentido mais encoberto nas palavras e nos escritos. Quem trabalha com hermenêutica, o hermeneuta, pode ser considerado como um decifrador de signos e de símbolos (BOUCHER, 2010). A hermenêutica propõe uma autorreflexão, uma consciência hermenêutica, na qual o sujeito falante compreende a sua linguagem, pois a autorreflexão elucida as experiências em que o indivíduo utiliza a sua competência comunicativa. A consciência hermenêutica surge da reflexão na linguagem, sobre o movimento que é estabelecido nela, bem como realiza uma reflexão sobre a limitação da compreensão hermenêutica. Esses entraves referem-se aos mal-entendidos que foram suscitados sistematicamente, sem antes serem compreendidos.

A pesquisa hermenêutica não leva a uma verdade absoluta que possa ser considerada como cerrada e intocável, uma vez que se trata de um processo que ocorre provisoriamente, influenciado por toda a intersubjetividade de quem faz parte da investigação, considerando todas as incertezas existentes, abrindo possibilidades para que elas sejam discutidas. Desse modo, refletindo sobre a realização de uma investigação, pode-se pensar sobre uma rede de informações estabelecidas entre indivíduos, objetos e intersubjetividade. Nesse sentido, ao referir-se à busca, o ato de pesquisa em si surge como uma estrada a ser trilhada:

Na pesquisa buscamos, em geral, qualificar uma discussão para que tenhamos subsídios, com suficiente maturidade e compreensão do assunto, a fim de intervir com maior probabilidade de êxito. Mas para isso, como já ensinava o grande mestre Paulo Freire, é preciso problematizar a situação, interrogá-la, para abalar as certezas prévias e provocar a reflexão, de modo que, diante de tal abalo, provocação, ou mesmo irritação, as pessoas sejam incentivadas de alguma forma a procurar saídas, seguindo seus próprios critérios e situações concretas vividas (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 414).

Uma pesquisa por si só é um conjunto de atividades que tem por objetivo a busca de um determinado conhecimento. Com isso, a realização desta pesquisa está relacionada com o

processo de ensino e aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) e com a interferência que a formação dos professores pode ter no seu papel como professor. Parte-se do pensamento de que o ensino de uma língua envolve a construção social de significado, que implica a constituição das identidades sociais dos alunos (LOPES, 1996).

Ao longo dos tempos, as línguas estrangeiras ocuparam tanto lugares de destaque como de desprestígio, em função das modificações de carga horária e do seu *status* no currículo (DUBOC, 2015). A obrigatoriedade da LE retornou na década de 90 e, na atualidade, comprovando o desprestígio do ensino de línguas⁸, questiona-se qual é o real lugar das línguas estrangeiras no currículo.

Antigamente, poder-se-ia considerar como um privilégio aprender uma língua estrangeira, hoje, pela interconectividade, é uma necessidade. Assim, a aprendizagem de uma LE implica o envolvimento com distintas formas de pensar, agir e ser, visto que, ao mesmo tempo em que se aprende uma língua, se aprendem aspectos específicos de uma cultura, como questões sociais, ideológicas e identitárias. Evidenciando essa importância, buscou-se desenvolver uma investigação com professores da rede pública, privada e universitária, formados no Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria. De acordo com Alves-Mazzotti (2001, p. 42), “a produção de conhecimento científico constitui um processo de construção coletiva”. Por isso, como participantes desta pesquisa, foram escolhidos 10 professores da rede pública, privada e universitária, formados no Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria. Esses docentes participarão das entrevistas semiestruturadas. A seleção/critério para escolha dos professores ocorreu por alguns motivos:

a) primeiro, os 10 professores foram selecionados por serem professores de Língua Espanhola. Essa seleção ocorreu porque a reificação somente é analisada em relação à língua espanhola e aos profissionais com essa formação. Isso se explica porque a tese tem como tema a língua espanhola por ser a formação da autora do trabalho;

b) segundo, a formação inicial da autora da tese ocorreu na Universidade Federal de Santa Maria. Isso evidencia o seu interesse em desenvolver a investigação nesse lugar extremamente representativo para ela;

c) terceiro, são profissionais que trabalham em instituições de ensino públicas ou privadas, sendo elas escolas e/ou universidades, espaços escolhidos para a realização da

⁸ A partir do governo Temer e em sequência no governo Bolsonaro, o espanhol deixou de ser disciplina obrigatória em todos os estados do país, ou seja, passou-se a viver de costas para a América Latina, justamente uma América em que em todos os países se fala espanhol, com exceção do Brasil.

pesquisa. Essa escolha se deu para que seja realizada uma comparação entre o que é apresentado por cada profissional, no sentido de observar a formação que é oferecida ao aluno do ensino médio e ao universitário;

d) quarto, foram entrevistados 10 profissionais, de cada campo de ensino, ou seja, instituições de ensino públicas ou privadas, sendo elas escolas e/ou universidades, para que fosse possível aprofundar ainda mais as comparações de opiniões, pensamentos; além de tudo, são docentes formados em distintos momentos na UFSM, o que permite, além da comparação, desvelar a modificação ocorrida no curso nesses períodos na universidade.

Foram realizadas entrevistas, consideradas como um dos instrumentos básicos para a geração de dados e que permitem correções, elucidações e ajustes que as tornam eficazes para a geração de informações desejadas. Trata-se de um encontro entre dois sujeitos que pretendem manter um diálogo sobre um determinado assunto, mediante uma conversação de origem profissional. A entrevista pode ser considerada o instrumento básico para a geração de dados, pois durante a sua realização é possível que sejam realizados ajustes, correções e elucidações que a tornam mais eficaz para gerar as informações desejadas. Primeiramente, foi realizado um contato inicial com os entrevistados, explicitação do trabalho e da entrevista, agendamento do local e horário, elaboração do instrumento e preparação do equipamento.

As entrevistas semiestruturadas, para Abrahão (2010), têm como característica uma estrutura geral, que possibilita uma maior flexibilidade. Assim, o entrevistador deve pensar em perguntas de acordo com o tipo de entrevista. Essas perguntas não necessitam seguir uma ordem fixa, pois vão se ajustando segundo o desenvolvimento do diálogo, podendo-se incluir temas que não estavam previstos pelo pesquisador.

Nesta tese, a entrevista semiestruturada (ANEXO A) é constituída de perguntas abertas que permitem aos sujeitos investigados responder livremente, utilizando uma linguagem própria que facilite a apresentação de opiniões pessoais (MARCONI, 2011). Antes do início da gravação, deve ficar explicitado que a entrevista teve uma conferência por parte do entrevistado e que nada foi publicado sem a sua autorização.

Após a entrevista, foi realizada uma transcrição cuidadosa e completa de tudo o que foi dito pelo entrevistado, ou seja, para concluir o objetivo das entrevistas, é importante realizar a interpretação, um processo diferenciado que dá sentido às diferentes manifestações do que foi avaliado, visto que a organização das informações e a correta análise são um processo complexo, que exige cuidado do pesquisador para definir indicadores relevantes sobre o que estuda.

Para a realização desta pesquisa, é fundamental salientar que os aspectos éticos foram constantemente seguidos, de modo que os participantes foram devidamente avisados sobre os objetivos do trabalho e assinaram um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, permitindo sua participação e autorizando a utilização e divulgação dos dados obtidos na análise. Obteve-se aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP – que é um colegiado integrado por representantes das unidades universitárias da UFSM, criado nos termos da resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

Os propósitos da pesquisa foram apresentados a todos os participantes. Além disso, foi garantido o sigilo das informações e assegurado o anonimato dos sujeitos envolvidos. A geração de dados para esta pesquisa foi efetuada em maio de 2020.

Para compreender e interpretar a formação inicial dos docentes pensou-se em reconhecer, por meio de entrevistas com os professores, como estes definem a formação docente, as relações e a construção de espaços de formação docente dentro desses cursos.

Após concluída a entrevista, com o material gerado foi realizada uma interpretação baseada na hermenêutica reconstrutiva, um processo diferenciado que dá sentido às diferentes manifestações do que foi realizado, pois a construção é um processo complexo, que exige cuidado do pesquisador para definir indicadores relevantes sobre o que estuda. Os sujeitos da pesquisa do trabalho foram nomeados como figuras mitológicas relacionadas ao Mito de Medusa que foi selecionado para ser desenvolvido ao longo da tese. No capítulo a seguir, são apresentados os referenciais teóricos relacionados à formação de professores, reificação, reconhecimento, língua espanhola e à mitologia.

1 A EDUCAÇÃO E O NOVO TEMPO: O SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE?

Para que a educação não recaia na repetência do mesmo, isto é, de algo que não despertou para o novo, situando-se fora do tempo e do espaço históricos, é preciso reconhecer o outro como outro e não como objeto (TREVISAN, 2011, p. 1195).

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizam-se, como embasamento teórico, alguns textos do filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth. Outrossim, foram incluídos como referencial teórico Hegel⁹, Mead e o psicanalista Donald W. Winnicott, os quais serviram de embasamento para a criação da Teoria do Reconhecimento. Procura-se, assim, abranger aspectos que são considerados fundamentais para uma melhor compreensão Social, Política e Moral, especialmente nas relações de poder, reconhecimento e respeito existentes entre os seres humanos, segundo a perspectiva honnethiana.

Os tempos atuais conservam a tendência ao aparecimento e à ocorrência da barbárie e das catástrofes. E percebe-se que essas catástrofes têm se tornado comuns, visto que existe um despreparo para lidar com elas. Em decorrência disso, rememorando Auschwitz, compreende-se o ser humano como um ser descartável (BOHRER; TREVISAN, 2017). Dentro dessa perspectiva, entende-se que Auschwitz foi o retorno à barbárie, e isso continuará ocorrendo enquanto prosseguirem as condições que ocasionam essa regressão.

A educação é essencial quando esse tipo de assunto é tratado. A impressão que se tem é de que a vida no planeta depende de forças exógenas e não do homem, já que este não é causa, mas pode atuar nas consequências ou buscar suavizar os efeitos das catástrofes. As catástrofes influenciam as vidas dos que estão envolvidos ou não com elas, uma vez que são elaboradas bibliografias, histórias individuais de vida que passam a ser histórias coletivas. E surgem dúvidas: como a educação pode lidar com essa problemática? Será que a educação pode reduzir as catástrofes?

Durante o século XX, em especial nas duas Guerras Mundiais, a educação perdeu o combate para as catástrofes. Existiu uma série de outros conflitos que fortaleceram a ideia de que o século XX foi a Era dos Extremos: “violência guarda uma preocupação com a relação

⁹ Antes de compreender a filosofia desenvolvida na Escola de Frankfurt, é importante que se conheça a obra de Hegel, já que todos os autores que fazem parte da Teoria Crítica são grandes leitores do autor (HONNETH, 2016). Explicações mais aprofundadas acerca desse autor estão presentes no subcapítulo 2.1 *Reificação: A coisificação do outro*.

entre meios e fins, recaindo na dimensão ética, pois a violência só se configura como tal no momento em que afeta desfavoravelmente a relação com o outro” (TREVISAN, 2017, p. 69). Nesse sentido, não existe uma formação suficiente na qual as pessoas possam reagir a situações traumáticas, de forma que isso justifica a ocorrência do holocausto.

A teoria do reconhecimento vai além de uma teoria que está na moda, pois iniciou entre o século XVIII e o XIX. Foi criada por Hegel, que, por longos anos, a desenvolveu, e foi trabalhada por outros vários autores que buscaram desenvolver a sua tese (TREVISAN, 2014). No contexto do período, aconteciam alguns problemas marcantes como o crescente desemprego e a crise econômica, além do mais, no sentido social, as relações que eram estabelecidas apresentavam um comportamento frio e calculista. O filósofo húngaro George Lukács¹⁰ apresentou-se como de grande importância no século XX, já que se preocupava com essas questões e foi ele quem conseguiu estabelecer uma definição mais clara para o termo reificação, reunindo ideias de Karl Max, Max Weber e George Simmel.

A reinterpretação do conceito de reificação é inspirada nas designações de Lukács; dependia da racionalidade de Weber e do fetichismo da mercadoria de Marx, enquanto Honneth pensava na dialética sujeito e objeto. Portanto, as experiências de reconhecimento e de desrespeito poderiam estar relacionadas com as normativas que Lukács concedeu a essa definição, fundamentadas na ontologia social e, de alguma forma, em uma antropologia filosófica. De maneira geral, a intenção de Honneth é a de resgatar as pretensões normativas da teoria de Lukács; do mesmo modo, a partir de uma versão não oficial, retirá-la de suas limitações contextuais, para que o reconhecimento conquiste o espaço merecido. Com a teoria de Lukács, é possível encontrar fundamentação de uma ontologia do reconhecimento. Assim, o conceito de reificação se refere a uma crítica à economia política, a burguesia de forma geral e, com isso, uma crítica cultural.

O conceito de reificação pode ser concebido como um conceito-diagnóstico ou como um elemento imprescindível de investigação de uma época histórica. Foi uma temática central na Alemanha, na Áustria e na América Latina nas décadas de 1920 e 1930. No entanto, esse campo temático ficou descuidado por anos, ao menos desde os anos de 1980, pelas ciências sociais e jurídicas. No contexto, o trabalhador pós-moderno é o sujeito do desempenho, pois ele explora a si próprio, ele se reifica, isso influenciado pelo capitalismo. Nesse sentido, na atualidade, existem indícios de que esse pensamento acerca da reificação estaria voltando a

¹⁰ George Lukács nasceu em Budapeste, Hungria, em 13 de abril de 1885 e morreu na mesma localização em 4 de junho de 1971. Desde a sua juventude, conviveu com um meio intelectual consistente. Lukács apresentava o desejo de superar os limites de uma realidade difícil e, com isso, a literatura lhe permitiu fugir da árdua existência. Fez parte do partido comunista, distanciando-se de sua origem refinada (FREDERICO, 1997).

ser modificado, já que um fragmento elaborado pela filosofia retoma o seu conceito (HONNETH, 2007). Desse modo, Honneth acredita que, para Lukács, a reificação não foi compreendida como uma violação contra princípios morais, mas como improvisação de uma práxis humana que é justificável a partir da distinção entre uma práxis humana correta e outra falsa (MELO, 2013).

Seguindo essa reflexão, o conhecimento de que existe uma troca no diagnóstico da época é sustentado por alguns indicativos que demonstram a utilização de formas de tratamento que se referem a outras pessoas como se elas fossem objetos inanimados, ou seja, a sociedade começava a representar um indicativo de que era necessário retornar aos estudos da reificação. Alguns estudos sociológicos indicavam esse fenômeno como uma forma modificada do comportamento humano. Na realidade atual, a sociologia cultural e a psicologia social detectaram que as pessoas trazem consigo uma tendência a mostrar desejos ou sentimentos como o oportunismo, e Lukács acreditava, em sua época, que eles se referiam a um grau de reificação social que ele nomeava como sendo uma prostituição de vivências e convicções.

O fenômeno da reificação passará a significar, deste modo, o processo através do qual os produtos da atividade e do trabalho humanos se expressam como um modelo estrutural que é coisificado, independente e estranho aos homens, passando a dominá-los por leis que adquirem uma existência externa ao sujeito. O mundo toma a aparência de um mundo de coisas, e os homens também se coisificam. Neste caso, a dominação capitalista é vista sempre tendo como um suposto a categoria da totalidade, não apenas enquanto objetividade do processo histórico, mas igualmente como algo que aponta para uma subjetividade que também compõe tal processo. Deste modo, a dominação capitalista que se expressa objetivamente na esfera material da necessidade, na forma da exploração, se manifesta igualmente em uma perda de liberdade, autonomia e autodeterminação dos indivíduos no capitalismo. Este fenômeno da reificação se apresenta como algo generalizado e estrutural de toda a sociedade burguesa, cuja base material é a forma mercadoria (CAMARGO; SOUZA, 2012, p. 168).

Lukács, baseado na crítica da coisificação¹¹ originária da análise de Marx sobre o fetichismo da mercadoria, retoma e amplia o conceito de reificação com a introdução, em sua significação, da ideia weberiana de racionalidade. Com isso, a sua crítica ao capitalismo se torna também crítica da cultura, como uma apreciação da racionalidade capitalista, que é percebida como uma forma de organização da sociedade moderna indispensável ao processo

¹¹ “Se a formação cultural eleva o espírito humano para transcender as suas limitações, a coisificação seria o movimento que o diminui, absorvendo-lhe a moeda de troca da mercadoria, que acaba degradando as suas qualidades. A coisificação se impõe de fora para dentro e molda o indivíduo, inclusive as suas faculdades psíquicas e sensoriais, limitando a sua compreensão do existente” (TREVISAN, 2011, p. 1190).

de dominação burguesa. Nesse sentido, é fundamental assinalar a definição de reificação como processo social indivisível da racionalidade moderna.

Segundo Bottomore (1988, p. 242), na visão de Marx, o fetichismo pode ser definido como “os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que parecem como se lhes pertencessem naturalmente”. A sua forma elementar é o fetichismo da mercadoria, o qual é portador de valor, portador de objetos materiais, reais e sociais. Dentro do pensamento marxista, o valor parece inseparável das mercadorias, natural a elas como coisas; as condições objetivas estariam impondo-se às subjetivas (TREVISAN, 2011). Nesse contexto, o capitalismo disfarçado surge como uma forma real objetiva que é determinada pelas relações subjacentes que a encobrem, de maneira que o conteúdo fundamental permanece oculto nas formas em que é manifestado.

O artigo “A reificação e a consciência do proletariado” faz parte do livro “História e consciência de classe”, de George Lukács. É um escrito que levanta questões como a consideração do fenômeno do fetichismo da mercadoria. Nesse sentido, realiza a verificação do predomínio de relações coisificadas no direito e no Estado em outras áreas, entre elas a filosofia. No escrito, é apresentado que o trabalhador está submetido a uma reificação própria de todas as classes e das esferas da vida social, pois a estrutura da mercadoria está baseada em

uma relação entre pessoas tomar o caráter de uma coisa e, dessa maneira, o de uma 'objetividade fantasmagórica' que, em sua legalidade própria, rigorosa, aparentemente racional e inteiramente fechada, oculta todo traço de sua essência fundamental: a relação entre homens (LUKÁCS, 2003, p. 194).

O fetichismo da mercadoria atribui à realidade social uma forma de objetivação, nomeada como reificação. Segundo Lukács e Marx, o capitalismo é caracterizado pela preponderância do valor de troca, relacionado com a dominação abstrata que as coisas desempenham sobre os sujeitos, ou seja, “resultam do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade, de um lado, e do comportamento do sujeito submetido a ela, de outro” (LUKÁCS, 2003, p. 194). Nesse ponto, são percebidos os problemas ideológicos do capitalismo moderno, nos quais a relação social pode ser considerada como a relação de uma coisa consigo mesma.

A definição marxiana a respeito do fetichismo da mercadoria é convertida em reificação e começa a referir-se ao domínio econômico e ao conjunto das relações sociais no capitalismo. Marx promove um desmascaramento das relações complexas que contemplam a mercadoria, que é considerada uma coisa, aparentando “ser um sujeito social, e, enquanto coisa, fetiche submeter os homens ao seu domínio e, com isso, fazer-lhes parecerem, a si

próprios, coisas e não sujeitos. Este fenômeno, correlato da religião, é o que ele chama de fetichismo” (SOUZA, 2011, p. 12). O homem não se reconhece em seu próprio produto e, assim, não reconhece a si mesmo. Nesse sentido, pode-se considerar como maior efeito da reificação e da expansão do fetichismo a perda da humanidade, que fortalece o poder da mercadoria, e a especialização da produção.

Marx incluiu o fetichismo como uma força ideológica da sociedade capitalista. Além dessa interligação entre o fetichismo da mercadoria e o de racionalização de Weber, acrescentou a importância formadora também do conceito hegeliano de aparência, por meio de pressupostos metodológicos que permitiam perceber a realidade histórica de uma forma diferenciada dos que eram pretendidos pela ciência burguesa que está determinada no modelo de racionalidade formal. Com o intuito da formulação do conceito de reificação, o fetichismo da mercadoria desponta não somente como destaque da objetividade do universo, mas a abstração de sua estrutura permite também assegurá-la para o conjunto das relações sociais no capitalismo. Ao passo que é formadora e constituidora da própria subjetividade, a generalidade da forma mercantil conserva, nos planos subjetivo e objetivo, uma imaterialização do trabalho humano que se determina nas mercadorias (CAMARGO; SOUZA, 2012).

Lukács defendia que toda a relação deve estar embasada por princípios éticos. A análise da reificação do referente pesquisador possui um conteúdo normativo mesmo renunciando ao vocabulário moral. Nesse sentido, o autor percebia a reificação não como uma quebra dos princípios morais, mas como um desacerto na prática ou na atitude humana que define a racionalidade como a forma de vida das pessoas. Segundo Marx¹², o filósofo húngaro admite que a reificação significa uma relação entre pessoas, na qual se referem a “coisa¹³”. O autor acredita que essa forma de tratamento afeta as relações interpessoais e as relações com o mundo objetivo, com a sociedade e consigo mesmo. Assim, tanto os objetos e as pessoas, quanto as competências e os sentimentos são compreendidos como “objetos coisicos” para serem utilizados em relações comerciais. A reificação, nesse sentido, é compreendida como segunda natureza, porque está relacionada às esferas não econômicas, e o sujeito possui um papel de contemplação, porque não participa ativamente das ações que ocorrem em seu

¹² Max Weber admitiu que o processo de racionalização conduz a uma disseminação de atitudes instrumentalmente racionais nos âmbitos sociais e descreveu o processo de racionalização social na Idade Moderna Europeia como uma causa de uma totalização social da reificação (HONNETH, 2007).

¹³ A qualidade de coisa representa avaliar tanto um objeto tratado quantitativamente como uma pessoa sendo tratada como um instrumento ou somente considerada pelo seu aproveitamento econômico (HONNETH, 2007).

entorno por ser um observador paciente e passivo, não afetado emocionalmente. Honneth critica a reificação em Lukács, pois esta se restringiu à dimensão econômica das leis de mercado; para Honneth, ela abrevia o respeito que as pessoas apresentam em relação a si mesmas, ao reconhecimento do outro e do universo em que está inserido (TREVISAN, 2011). A segunda natureza representa, pelos processos relevantes de socialização, um hábito em um grau que determina o comportamento individual na vida cotidiana e, nessas condições, os “dados coisicos” estão presentes nas relações.

Por Lukács, a reificação não pode ser concebida como equivocada moralmente ou como um rompimento aos princípios morais, porque lhe falta um elemento da postura de intenção subjetiva que seria fundamental para a aplicação da conduta moral. Para o autor, todos os sujeitos de sociedades capitalistas se socializaram da mesma forma em um sistema de conduta reificante, de maneira que o tratamento instrumental do outro representa um fato social e não uma queixa moral. A versão do conceito de reificação não está totalmente destituída de implicações normativas, já que faz parte da práxis humana correta, da filosofia moral ou ética. A práxis verdadeira apresenta características de participação e de interesse que estão sendo alteradas pela ampliação da troca de mercadorias, afinal: “a educação é um fenômeno social, não apenas algo submisso à escola e, como esta, também está presa às malhas do sistema” (TREVISAN, 2014, p. 216).

Lukács coloca a dimensão social do mercado ao adotar uma postura do mercado capitalista que leva os sujeitos à utilização de um pensamento de conhecimento e não de reconhecimento: como é possível que o reconhecimento prévio seja esquecido genética e categoricamente durante as operações diárias de conhecimento? A reificação, no sentido do esquecimento do reconhecimento, significa a execução do conhecer e indica que o conhecimento se deve a um reconhecimento prévio. O conceito de reificação, segundo o autor, exige que se considere a possibilidade de uma percepção reificada do mundo social e do mundo físico, pois se percebe que animais, coisas e plantas são somente identificadas como coisas sem se ter presente a ideia de que possuem uma multiplicidade de significados existenciais para as pessoas e, portanto, uma dimensão simbólica.

A partir do auxílio de reflexões teóricas, foi possível perceber, em conjunto com Lukács, que a reificação é compreendida como o sentido direto entre as pessoas, enquanto que, em relação à natureza, somente poderá ser realizada em sentido indireto ou derivado. Em relação a pessoas, a reificação significa perder de vista o seu reconhecimento prévio, a multiplicidade de significados que possui para os outros reconhecidos antecipadamente. O reconhecer não constitui uma condição necessária para o conhecimento da natureza, na

mesma medida em que o conhecimento para outros homens, de maneira que se pode adotar uma atitude reificante diante do mundo objetivo, sem se perder a probabilidade de ter um acesso cognitivo a esse espaço; da mesma maneira, se reconhecem outras pessoas como pessoas, mesmo no momento em que se esquece o prévio conhecimento delas.

Durante as décadas de 1920 e 1930, Honneth (2007) destacou que o conceito de reificação foi bastante trabalhado e se tornou uma constante nas discussões de crítica social e cultural da época. Axel Honneth foi assistente de Jürgen Habermas nos anos de 1984 e 1990 e, atualmente, é o diretor vigente do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, considerado como uma grande personalidade da terceira geração da Teoria Crítica¹⁴ (PACHECO, 2016). O autor talvez possa ser considerado como o representante mais atuante da terceira geração da Escola de Frankfurt. Em sua teoria, o filósofo retoma as teses do jovem Hegel do período de Jena e as contrapõe empiricamente à psicologia social de Mead, arquitetando a sua teoria social crítica e destacando como núcleo central o conflito. Honneth faz isso com o intuito de explorar um tipo de conflito que é aguçado por experiências de desrespeito que abalam a identidade individual ou coletiva (TOMASI, 2014).

Dessa forma, a Teoria Crítica, para Axel Honneth, deveria considerar os conflitos sob um viés comunicativo, pois para ele a integração social é representada por uma luta por reconhecimento, na qual os atores lutam por reconhecimento de suas identidades, para poderem participar igualmente da organização do espaço social. Segundo o autor, é necessário explicar como ocorre a integração social e não como os conflitos sociais se dão, uma vez que esses jamais deixam de existir, de se manifestar. Dessa forma, é fundamental explicar como ocorre a integração social e quais são os motivos que facilitam que a integração se dê de maneira conflitiva. Assim, a sociedade é concebida como sendo um espaço de luta por reconhecimento. “A partir de 1992, Honneth considerou a Teoria do Reconhecimento como a pedra angular de sua teoria crítica” (CRISSIUMA, 2013, p. 55). Uma das mais relevantes contribuições de Axel Honneth para a teoria crítica está relacionada à possibilidade de desenvolver um aspecto emancipatório de uma teoria da sociedade, aportando a fundamentação crítico-normativa à análise das relações sociais de dominação existente (MELO, 2013). Nessa dimensão da teoria crítica existe uma conexão intensa entre conflito e

¹⁴ A Teoria Crítica de Honneth é entendida como uma corrente única no campo filosófico. O termo Crítica se refere, de acordo com Marx, a uma crítica ao mundo atual que desvelam contradições ao que existe e é apresentado. O referido autor busca elaborar uma nova Teoria crítica que busque recuperar o seu déficit sociológico e pretende apresentar uma orientação normativa que cubra tal déficit. E que seja capaz de atender as exigências normativas frente a uma esfera pré-científica que contribua para uma orientação moral (HERZOG; HERNÁNDEZ, 2010).

formação de identidade individual ou coletiva, fato que demonstra que os processos de ensino objetivam a formação de sujeitos autônomos e emancipados:

uma forma modificada de reconhecimento social se converte em digna de crédito não apenas quando é racional, desde uma perspectiva avaliativa, mas também quando cumpre uma condição de ser justa com a nova qualidade de valor, a partir de uma perspectiva material - algo deve ter mudado no mundo físico dos modos de conduta ou nos feitos institucionais, se a pessoa afetada está efetivamente convencida de que é reconhecida de uma nova forma (HONNETH, 2006, p. 147, tradução própria).

A formação de indivíduos autônomos e emancipados é um dos desejos mais latentes da sociedade atual, já que se sabe de situações de falta de liberdade, de exclusão, de desigualdade, de exploração, entre outras, que provocam, no meio em que vivem, sensações desagradáveis, que são consideradas como anseios do ser humano em busca da superação desses entraves. Nessas condições são desenvolvidas autorrelações de confiança, respeito e estima, que são vinculadas ao comparecimento e à aprovação de um outro externo, ou seja, o completo, desenvolvimento da personalidade individual a partir do reconhecimento, é um processo intersubjetivo e não uma preferência política. Assim, o modelo moral do reconhecimento, que Honneth elaborou, está relacionado a dimensões da personalidade que o indivíduo deseja que sejam apreciadas, porquanto idealiza que elas complementem a integridade de seu ser (HONNETH, 2009a). Dessa forma, a teoria do reconhecimento do filósofo funda-se, a princípio, em experiências de sociabilidade e não em processos identitários ou em distinções culturais. E essa verificação é essencial para que se compreendam em seu desejo ao procurar um embasamento para a teoria do reconhecimento na ontologia¹⁵ social. Nesse sentido, tem-se uma crítica à racionalidade ou às racionalidades instrumentais, que estão presentes tanto na pesquisa como na ciência, e que de certa forma, foram abraçadas pela instituição de ensino, materializadas em uma visão um tanto estreita de formar indivíduos em uma perspectiva mercadológica. Ademais, esses aspectos mercadológicos salientados influenciam a formação da cultura.

Honneth destaca que a reificação pode ser considerada como um esquecimento do reconhecimento, pois, tanto nas teorias da psicologia evolutiva quanto nas análises do filósofo americano Stanley Cavell, é mantida a tese de que, na conduta social do homem, há uma anterioridade da genética e da categorização do reconhecimento versus conhecimento, ou seja,

¹⁵ O conceito de ontologia originou-se na Grécia Antiga, tendo ocupado as mentes de Platão, Aristóteles e Parmênides. É a parte da metafísica que trata da natureza, da realidade e da existência dos entes. A ontologia trata da ciência do ser enquanto ser como gênero universal, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres objeto de seu estudo (SCHÖPKE, 2010).

sem o reconhecimento prévio, os bebês não conseguiriam aceitar os pontos de vista de suas pessoas de referência, e os adultos tampouco conseguiriam compreender as manifestações linguísticas de seus interlocutores:

Tanto as teorias da psicologia evolutiva, às quais me referi, quanto as análises de Cavell sustentam a tese de que, na conduta social do homem, há uma primazia ao mesmo tempo da genética e da categorização do reconhecimento versus conhecimento, da implicação diante da apreensão neutra de outras pessoas: sem essa forma de reconhecimento prévio, os bebês não seriam capazes de adotar as perspectivas de suas pessoas de referência, e os adultos não conseguiriam entender as manifestações linguísticas de seus interlocutores (HONNETH, 2007, p. 83, tradução própria).

Para Canvell, reconhecer significa adotar uma postura na qual as expressões da conduta de uma segunda pessoa podem ser compreendidas como requerimentos para reagir de uma forma determinada (HONNETH, 2007). De acordo com o autor, a reificação se referia somente a seres humanos, não a plantas ou coisas. Segundo Honneth, em um primeiro momento, nenhuma dessas teorias de embasamento afirma que deveriam ser adotadas tais posturas de implicação para circunstâncias não humanas, mas como é possível formular na atualidade um conceito de reificação? Como seria possível utilizar esse conceito na escola, dentro da sala de aula? Um conceito de reificação que consiga dar conta das instituições originais de Lúkács? O filósofo húngaro desejava que se compreendesse a reificação como:

... uma espécie de hábito de pensamento, de perspectiva petrificada habitual, em virtude de cuja adoção os homens perdem a capacidade de se envolverem com interesse em pessoas e em eventos; e com essa perda - acreditava ele - os sujeitos tornaram-se observadores puramente passivos, a quem, não apenas seu ambiente social e físico, mas também sua vida interior, deveriam aparecer para eles como um conjunto de entidades coisificadas (HONNETH, 2007, p. 84, tradução própria).

Nesse sentido, uma outra dúvida surge ao refletir sobre a definição de reificação: como se pode alcançar essa perda de forma de conduta original, se ela já está tão enraizada na maneira como o homem age? Assim, Lukács poderia explicar essa perda mediante as circunstâncias sociais, isto é, diante de uma rede de práticas e de instituições sociais que deveriam se manifestar nas atitudes de reconhecimento. No entanto, ele destaca que é fundamental não confundir a reificação com a objetivação, pois o processo de reificação é desenvolvido de maneira distinta.

Nos dias atuais, de acordo com Honneth (2007), também são encontrados estudos, na ética e na filosofia da moral, que buscam explicar fenômenos sociais, entre eles o da reificação. Nesse sentido, o comportamento humano rompe, muitas vezes, com os princípios

morais ou éticos ao tratar os sujeitos de acordo com as suas qualidades humanas, tratando-os como mercadorias ou coisas, como, por exemplo, quando se refere ao mercado de relações amorosas ou indústria do sexo. Quando o homem de maneira real, no conceito ontológico, é tratado somente do ponto de vista neurofisiológico, não tendo as suas características ou qualidades pessoais consideradas, pode-se dizer que esse é um caso de reificação.

Já Habermas, na Teoria da ação comunicativa, buscou pensar a reificação como um processo no qual formas de conduta observadora penetram nas esferas sociais e são ameaçadas por condições constitutivas de comunicação. Para Honneth (2007), é reconhecida a importância do pensamento de Habermas, que acredita na emancipação do homem. Mas, segundo ele, essa estratégia apresenta uma desvantagem, um déficit sociológico, pois é fundamental perceber que o sistema é o resultado de conflitos sociais que são reformuláveis a partir de forças políticas e seria necessário descobrir a partir de que momento as atitudes objetivadoras exercem um efeito reificante. Isso exige que os critérios sobre o processo de reificação sejam verificados de outra forma, demonstrando que é necessário superar a ideia simplista de observação que se opõe a reificação. O risco de reificação surge sempre quando é abandonada a ideia de reconhecimento, por isso Lúkács começou a se referir à reificação como o esquecimento do reconhecimento.

A partir deste momento, é realizada uma relação entre escola e mitologia.

1.1 INSPIRAÇÃO NA MITOLOGIA: COTIDIANO, ESCOLA E SALA DE AULA

*Se não fosse imperador, desejaria ser professor.
Não conheço missão maior e mais nobre que
a de dirigir as inteligências jovens e preparar
os homens do futuro.
(D. Pedro II).*

Desde o princípio, na educação pode ser percebida uma violência implícita no processo de ensino e aprendizagem, visto que pode ser percebida como uma imposição de diferentes formas de comportamento, de entender o mundo e de adaptar-se à sociedade na qual se vive (ZUIN, 2012). Nesse contexto, o “ser professor” é uma tarefa um tanto árdua e complexa. As simbólicas palavras descritas acima foram ditas por D. Pedro II, Imperador do Brasil, de 1841 a 1889, há mais de 120 anos. Contudo, já naquela época, não encontraram a valorização social suficiente, no reconhecimento do trabalho docente.

A prática dos docentes, a organização da instituição de ensino e o seu funcionamento, bem como o que é exigido e esperado pela sociedade, fazem toda a diferença nas

contradições, pois estas são estruturais e sócio históricas adaptadas pelas condições de ensino e sociais.

Muitas vezes, o professor pode ter o desejo de aprender pelo aluno, em especial nos momentos em que este apresenta algum tipo de dificuldade. No entanto, é fundamental levar-se em consideração que o processo de ensino e aprendizagem se dá em uma troca de saberes, na qual o docente é o mediador do processo e, por isso, oportuniza ao aluno que ele seja o construtor de seu próprio conhecimento. Nesse caso, tanto o docente como o discente dependem um do outro, já que ambos fazem parte de uma relação dinâmica em que o estudante também vai buscar pela aprendizagem. Para isso, mostra-se fundamental que o professor estimule e motive o seu aluno, elaborando aulas atrativas, mais interessantes para o aprendiz.

À vista disto, os docentes são percebidos com desconfiança, considerados profissionais medíocres, possuindo uma formação deficitária. De outra forma, é exigido dos docentes que busquem a melhoria da qualidade do ensino e o progresso social e cultural (NÓVOA, 1999a). Na dissertação de Victor (2015) intitulada “Desenvolvimento Profissional Docente: Narrativas de Professores de Espanhol que atuam no Ensino Médio”, na pesquisa realizada no repositório IBICT, a autora cita um autor lido na trajetória de elaboração do projeto mestrado que, entre outras questões, explica que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA, 1997, p. 09). O sucesso ou o fracasso escolar estão além dos assuntos pedagógicos, já que ocasionam consequências para a vida, para o futuro profissional e pessoal do estudante; essa questão deixa ainda mais delicada a relação estabelecida no meio escolar. É como se a tarefa de mobilizar o aluno para os estudos fosse somente do professor, de forma que se compreende que o profissional aceita essa dinâmica, e mesmo com as dificuldades, aceita ensinar e, em grande parte das oportunidades, consegue formar o aluno.

O professor, durante seu trabalho, enfrenta a necessidade de repensar sua prática, de estudar novos conteúdos, de rever alguns conceitos, não só teóricos, mas também, muitas vezes, rever atitudes. A formação de professores é entendida como um processo que não cessa, pois é contínuo e se dá em conjunto com o desenvolvimento pessoal e profissional que possibilita um melhor desenvolvimento e desempenho do docente no trabalho (DEVECHI; TAUCHEN; TREVISAN, 2016).

O docente está inserido em uma instituição, um horizonte de intersubjetividade social, em que vários seres com subjetividades diferentes fazem parte de um mesmo espaço social, dividindo opiniões, críticas, momentos de reflexão e construção, repletos de sentimentos e

emoções que promovem uma série de ações que podem contribuir ou não para as relações interpessoais presentes nesses espaços de ensino. É importante compreender que, para se entender a identidade de uma pessoa ou de um grupo social, é fundamental adotar a postura de quem participa de uma interação social com ela e refletir sobre a sua própria história, buscar pensar no que esse sujeito reflete sobre si mesmo, como algo próprio de sua personalidade e de sua identidade social (REPA, 2010).

A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos - fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos - fortes de afirmação profissional dos professores. Todavia, estes momentos contêm igualmente os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a “deslegitimação” dos professores como produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como “autoridades científicas” no campo educativo (NÓVOA, 1999a, p. 15).

As escolas e as universidades têm o papel de formar o docente, portanto elas devem estimular a construção de conhecimento embasado na interpretação, criticidade e autonomia, no sentido de emancipar os sujeitos (KOCHHANN; MORAES; SANTOS, 2015). Seguindo esse mesmo raciocínio, “a educação para a emancipação, a única que deveria ainda receber o nome de educação” deveria estimular a autonomia e o reconhecimento do eu no diferente (REPA, 2010, p. 17). Assim, a formação do eu passaria por dois períodos, o da identidade e da diferença entre o eu e o outro.

A reificação não permite a consideração ao lugar do outro (TREVISAN et al., 2015). Nesse sentido, busca-se um aumento do diálogo com o outro, para que exista uma ampliação da criação de significados. Quando se tem contato com algum tipo de preconceito, segundo Trevisan (2011), é possível verificar a aproximação do elemento reificado. Com isso, tem-se um comportamento humano que rompe com princípios morais e éticos quando os indivíduos não são tratados de acordo com as suas qualidades humanas, mas sim são percebidos como objetos inertes, inativos ou mercadorias (HONNETH, 2007). Quando o outro é respeitado, modifica-se o tratamento oferecido ao conhecimento e assim abre-se um espaço para a inclusão social, para o desenvolvimento de identidades, proporcionando que experiências de não reconhecimento se tornem mais perceptíveis.

O que significa reconhecer o outro ou ser reconhecido pelo outro? O reconhecimento é um conhecimento novo e não de novo. A questão é: o que é isso que eu reconheço no outro ou que quero ser reconhecido no outro? (REPA, 2010). O professor, ao ter contato com seu aluno, reconhece nele que questões? O reconhecimento pode ocorrer em sala de aula? Reconhece algo? Que dificuldades sente?

Partindo-se desse raciocínio, a educação não deve recair no mesmo percalço de não reconhecer o outro como outro e não como um objeto. É fundamental colocar-se contra a reificação, não em busca de conhecimento, mas de reconhecimento. Essa inversão ocorre quando o indivíduo permite que a “coisa” tenha vida (HONNETH, 2007). O reconhecimento serve de base para gerar o conhecimento que é menos preconceituoso e mais produtivo. Assim, é possível verificar que o outro esquecido pela reificação pode estar dominado pelo consumo (TREVISAN, 2011). Essas questões podem servir de inspiração para uma educação que exija tanto do professor como do aluno a utilização de uma metodologia mais crítica e reflexiva que proporcione a ambos os envolvidos no processo uma construção efetiva do saber, baseada em uma relação de mediação, na qual o docente é somente o mediador do conhecimento que possibilite ao educando uma aprendizagem mais efetiva e de preparação própria.

O conhecimento é ampliado quando o sujeito se permite criar e conhecer possibilidade de entendimento, com isso se abre para o diálogo com outras pessoas e para a possibilidade de aprendizagem. A interação social é fundamental para o desenvolvimento do sujeito, assim é possível perceber que é um ser ativo que modifica e é modificado pelas relações estabelecidas dentro do contexto em que vive. O professor é um profissional que sempre aponta para algo além, não vive sozinho, isolado, interage constantemente. O docente carece ter claro que as interações formam o sujeito, ele é influenciado e influencia constantemente o contexto no qual está inserido de maneira que todas as atitudes tomadas pelo ser humano são elaboradas a partir das interações estabelecidas com as outras pessoas. Nesse sentido, é necessário que lógicas de formação sejam construídas para que valorizem a experiência como estudante, aluno – professor, entre outros (NÓVOA, 1999).

A linguagem utilizada pelo professor é de extrema importância quando o tema é ensino, pois é esse personagem do processo de ensino e aprendizagem que irá proferir esse diálogo pedagógico ao longo das aulas. A linguagem leva consigo uma própria verdade e ela pertence à realidade simbólica de um sujeito. Além disso, a consciência é uma função da linguagem, uma experiência de sentidos e manifestações de convívio. A docência pode ser considerada como a profissão dos convívios, das interações, o trabalho do docente auxilia na estruturação da atividade humana e o ensinar é uma tentativa de causar provocações que proporcionam o estabelecimento de reflexões. Com isso, o estudante estabelece conexões, constrói significados, raciocínios, e o professor é o mediador entre o conhecimento e o estudante (MOURA, 2013).

Nessa perspectiva, a linguagem pode permitir que se tenha uma verdade própria, pertencente a uma realidade simbólica do indivíduo. Nesse aspecto, a mitologia pode ser considerada uma narrativa de caráter simbólico. Aqui, serão apresentados alguns mitos referentes à mitologia grega e seus significados. A mitologia é uma representação que apresenta uma explicação do mundo de forma coletiva (MOURA; TREVISAN, 2009).

Na mitologia a ambiguidade é a marca do sagrado e os mitos têm a função de “criar diferenças e oposições, de separar as duas faces do sagrado” (DUMOULIÊ, 1997, p. 620). Seguindo esse pensamento, Moura (2013) recorre ao mito, ao admitir que existe grande importância nessa relação estabelecida em sala de aula, pois quando um professor é narcisista isso o impede de compreender e dialogar com as diferenças entre seus alunos. Na verdade, isso ocorre porque o docente não é visto, reconhecido e nem valorizado pelo sistema como deveria (MOURA; TREVISAN, 2009). Narciso, em grego “Nárkissos” significa entorpecimento. No entanto, a palavra Narciso não é de origem grega, talvez seja um empréstimo mediterrâneo da ilha de Creta. Relaciona-se a flor de narciso que é uma flor bonita, inútil e é descrita como sendo muito breve, pois sua vida se esvai baseando-se em seu perfume que faz dormir, é estéril e é venenosa. As flores de narciso plantadas sobre os túmulos representam a profundidade da morte, mas de uma morte considerada somente como um sono (BRANDÃO, 2012). Já Narciso, é um personagem da mitologia grega, filho do deus do rio Cefiso e da ninfa Liríope. Possuía uma beleza incomparável, era desejado pelas deusas ninfas e jovens de toda a Grécia. A beleza do filho perturbava a mãe Liríope. Ele representa um símbolo da vaidade e é considerado como um dos personagens mitológicos muito utilizado nas áreas da psicologia, filosofia, letras de música, artes plásticas e literatura. Eco é uma bela ninfa, jovem da Beócia, dona de uma loquacidade inconquistável que esteve perdidamente apaixonada por Narciso, mas o seu amor nunca foi correspondido, porque Narciso ficou atraído por sua própria imagem. Eco apreciava os bosques e os montes, espaço onde se distraía. No entanto, apresentava um grave defeito que era falar em demasiado e, em qualquer situação, seu desejo era sempre dizer a última palavra. Como figuras míticas, Eco e Narciso não se entenderam e por isso definharam (MOURA; TREVISAN, 2009).

Seguindo os pensamentos de Moura (2013), no contexto da sala de aula o professor ecoísta busca repetir tudo o que recebe e não aceita a criatividade do aluno, pois são docentes que trabalham com muita repetição de atividades e atitudes, o que pode representar uma limitação acentuada, uma vez que, quando os estudantes são criativos, conquistam o docente de uma maneira amorosa e dedicada. Além disso, apresentam um comportamento unilateral e com dificuldade de uso da criatividade (MOURA; TREVISAN 2009). Nesse sentido,

acredita-se que a fala é essencial nos relacionamentos, pois é através dela que se conhece e, através de um diálogo interativo, é possível reconhecer-se. Desse modo, a linguagem permite que os pensamentos sejam organizados seguindo essa ótica. No entanto, seguindo a mitologia, Eco e Narciso não conseguiram conhecer-se por meio da fala e, como consequência, apresentaram dificuldades para compreender os fatos de forma objetiva. Da mesma maneira, não era possível estabelecer um entendimento através da hermenêutica, porque apresentavam uma visão muito limitada. Destarte, tanto Eco como Narciso apresentam dificuldades para a conversa, já que o primeiro é repetitivo, recorrente, fechado para a comunicação e o segundo está fechado para o diálogo em função de sua superioridade. Nesse sentido, a docência é considerada como sendo a profissão das interações e por isso, o ecoísmo e o narcisismo devem ser evitados (MOURA; TREVISAN, 2009). Em síntese, Eco e Narciso se autorreificaram porque, como não conseguiram dialogar, não houve a hermenêutica da linguagem: Eco transforma-se em rocha no fundo das matas e Narciso, com sua reflexão patológica, definha na frente do lago.

Já o docente, a partir de sua experiência, pode conduzir os estudantes à busca de conhecimento e, com isso, contribui para o seu crescimento e maturação. Dessa forma, o docente se apresenta como um sujeito importante na vida do aluno e, por diversas vezes, faz e fez a diferença na vida de muitos estudantes de maneira que é representado como uma figura marcante na vida do aluno positivamente ou negativamente.

1.2 A MEDUSA: A REIFICAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Não importa o que fizeram de mim, o que importa
é o que eu faço com o que fizeram de mim.
Jean-Paul Sartre*

Como se percebe, o tema mitologia é um assunto bastante valorizado por muitos estudiosos e mesmo pelo público em geral. Na verdade, é possível refletir que a atualidade do mito e suas ramificações nas culturas são mais duradouros do que se poderia pensar. A mitologia nessa tese, de forma indireta, é trazida na linguagem, através de uma reelaboração permitida pela arte, cultura e educação no âmbito formativo do mito da Medusa. Ademais, é realizada uma relação com *Bildung*, um conceito alemão que se refere ao processo de formação cultural, a um movimento hermenêutico, à forma como uma época histórica vincula a sua compreensão de mundo (Suarez, 2005). Pode-se salientar um caráter prático e dinâmico

de *Bildung* que se refere à viagem, uma viagem à mitologia, no tempo em que ocorra a alteridade, ou seja, ao reconhecer o outro eu me reconheço, reencontro a mim mesmo. Ao refletir acerca da viagem, remete a ir a um lugar no qual seja possível educar e formar, já que *Bildung* está relacionada a estranheza e a familiaridade, de forma que em uma experiência formativa eu questiono o retorno a mim mesmo a partir do outro. Assim, as experiências formativas necessitam compreender a dinâmica da vida, para as certeza e incertezas presentes no viver.

Ao trazer o mito, é importante salientar que ele possui um teor fantástico e simbólico que representa personagens que possuem características humanas com algumas forças incorporadas que fogem às características humanas, cuja existência não é real, mas que pode ser comparada a algo que pode ser encontrado na realidade. Conforme é apresentado neste trabalho, o mito da Medusa aproxima-se à reificação, de modo que pode se dar a transformação de algo humano em um objeto ou coisa. Em contrapartida, o logos é uma oposição ao mito, pois representa a razão, um conhecimento racional. Dessa forma, para que o mito possa ser interpretado e trazido a questões reais, é essencial que se realize uma reinterpretação da tradição, em que seja possível aproximar-se o que se vive, o que se encontra na realidade, de histórias da mitologia grega. Nesse sentido, ao trazer *Bildung* como viagem, recorre-se à alteridade, à busca do reconhecimento do outro como uma oportunidade de reconhecer-se a si próprio, mas com uma busca da união entre mitologia e a realidade que se vive.

Refletindo acerca da mitologia, a Medusa é um dos seres mais temíveis da mitologia grega, conhecida como alguém que retirava a alegria e esperança das pessoas, pois se protegia através da capacidade que possuía de petrificar alguém que olhasse para ela, que a contemplasse. No entanto, a mulher com cabeleira de serpentes, era fruto de um passado de sofrimento.

A górgona Medusa era outro endriago assustador cuja cabeça estava envolvida por cobras (novamente cobras, um animal crônico por excelência ou antonomásia), cuja boca era dotada de grandes presas e que exibia olhos que faiscavam e tornavam pedra para aqueles que tentavam suportar o seu olhar. Ela também tinha mãos de bronze e asas de ouro que lhe permitiam voar (EIRE, 2005, p. 86, tradução própria)

A górgona era filha de divindades marinhas Forcis e Ceto, pertencente à geração pré-olímpica de monstros marinhos (SEIJAS, 2004) e tinha duas irmãs imortais Esteno e Euriale, que formavam o trio de górgonas. Anteriormente, a górgona Medusa foi uma sacerdotisa no templo de Atena e era invejada pelas suas lindas madeixas, admirada e cobiçada pelos

homens. Entretanto, permanecia virgem e Poseidon, deus dos mares, deslumbrado pela cor dourada de seus cabelos invadiu o templo sagrado e a violentou. Atena, deusa da sabedoria, demonstrou uma profunda fúria pela profanação de seu templo e a puniu, transformando-a em um monstro. As górgonas eram seres que representavam o caos e não o cosmos, conhecidas como monstros com asas de ouro, cabelos de serpentes e dentes de javali. (BULFINCH, 2015).

Segundo Apolodoro de Atenas, as três górgonas admitiram que eram mais belas que Atena, como vingança, ela as desfigurou por completo, pois se tornaram três seres horripilantes. Em especial Medusa possui uma língua horrível semelhante à de um cordeiro, com dentes caninos como de um javali. Medusa pode ser vislumbrada como uma mistura de beleza e horror, possibilitando ser considerada como “uma representação do sagrado em seu aspecto mais significativo” (DUMOULIÊ, 1997, p. 620). Além disso, possui braços e mãos de bronze e umas asas douradas nas costas. Ademais, seus olhos transformam qualquer ser em pedra, pois “são seres do caos e não do cosmos, essas forças primitivas e arcaicas são aquelas das quais sempre se deve desconfiar e saber dominar se quiser escapar da destruição” (FERRY, 2010, p. 312, tradução própria).

Agora, seus olhos selvagens são horríveis; uma língua horrível, semelhante à de um porco ou cordeiro, brota constantemente de sua boca, e surgem presas semelhantes a dos javalis que lhes dão uma aparência assustadora. Têm braços e mãos de bronze e asas de ouro nas costas. E o pior de tudo, o olhar de seus olhos esbugalhados transforma todos os seres vivos, animais, plantas ou seres humanos em pedra, enquanto eles se cruzam (FERRY, 2009, p. 311 – 312, tradução própria).

Perseu era o filho de Danae e Júpiter e morava com sua mãe na ilha de Serifos onde governava o rei Polidectes. O rei deu ordem ao jovem Perseu de matar Medusa.

PERSEU provém do grego *Perseús* (Perseús), a respeito de cuja etimologia ainda não se chegou a um acordo. Admitindo-se, conforme ensina Carnoy, que a base do nome do herói seja a raiz *bherêk*, "brilhar" com a necessária dissimilação *k>s*, como em *peristerá* (pomba), a saber, "ser branca ou cinza-claro", Perseu encarnaria o "sol nascente". (BRANDÃO, 1987, p. 73).

Perseu era um desses heróis gregos que era motivado por justiça e preocupado por retirar do mundo todos os seres que seriam capazes de destruir a ordem cósmica de Zeus. O rapaz era pobre e não tinha condições de levar um presente ao rei em uma festa na ilha, pois todos os que compareceriam levariam uma lembrança. A origem de Perseu foi impressionante, já que a sua mãe Danae o concebeu após ser fecundada por Zeus, que assumiu a forma de chuva de ouro. Perseu é nativo de Argos, na Grécia, no entanto seu avô

Acrísio foi avisado de que seria morto por seu neto e, nesse momento, chamou Dãnae e Perseu e os lançou no mar em uma arca de madeira para que se afogassem e morressem. Eles ancoraram na Ilha de Sérifos no mar Egeu, lugar no qual o rei os acolheu. (WILKINSON, 2018).

Com o intuito de comprovar que era um homem honrado, Perseu comprometeu-se a entregar a cabeça de Medusa, a terrível górgona (FERRY, 2009). Ele tinha conhecimento de que até então ninguém havia regressado vivo, porém sabia que com a ajuda da deusa Atena, poderia ser vitorioso.

Por isso, como Bellerofonte encontrou o auxiliar mais poderoso que era o cavalo Pégaso, Perseu contou com o apoio inestimável dos deuses Hermes e Atena, que lhe forneceram os meios para realizar a ousada aventura de conseguir a cabeça da górgona (EIRE, 2005, p. 86, tradução própria).

Na mitologia grega, era comum a existência de objetos encantados, repletos de magia que auxiliavam o herói a cumprir a sua missão. Eram presentes dados pelos deuses. Assim, com o auxílio de Hades, Hermes e as Ninfas, Perseu estava abastecido com algumas ferramentas, entre elas um escudo que Atena lhe havia dado. Além disso, lhe deram presentes de valor incalculável que foram as sandálias aladas iguais às de Hermes que permitiam voar no céu em alta velocidade como um pássaro; um chapéu de pele de cachorro que deixava invisível quem o usasse e, por fim uma bolsa na qual os caçadores carregam as suas presas, para que Perseu pudesse carregar a cabeça da górgona.

Assim, ele foi até a casa das górgonas que dormiam em uma caverna que era vigiada pelas greias, suas três irmãs bruxas que dividiam um único dente e um olho. No momento em que compartilhavam entre si o dente e o olho, Perseu segurou uma delas e passou despercebido (WILKINSON, 2018), dessa forma, o jovem encontrou as três irmãs dormindo e aproveitou o escudo para não olhar diretamente para Medusa e, com isso, conseguiu lhe cortar a cabeça e matá-la. Contudo, a górgona estava grávida de Poseidon e de Cisaor.

As irmãs de Medusa tentaram perseguir e matar o jovem, mas não tiveram sucesso, até porque Perseu fugiu com a cabeça de Medusa. A cabeça da górgona ainda poderia petrificar, o que representa a força ou ainda simbolizar sabedoria e ter sido decapitada por um homem, pode significar o vigor da ordem masculina, o poder dos homens sobre as mulheres. Representativamente, a Medusa era trágica, solitária e aparentava ser uma mulher incapaz de amar e ser amada, porque odiava os homens por ter sido violentada e as mulheres por não se conformar em ser um monstro. Ao decapitá-la, algo excepcional ocorreu, pois duas criaturas

nasceram, o cavalo alado Pégaso e o gigante dourado Crisaor. Ou seja: do cadáver de Medusa apareceram os filhos da górgona que já eram crescidos (GRAVES; 2018). O cavalo alado saiu galopando e o gigante segurava uma espada de ouro. “Um mito diz que os dois nasceram quando gotas de sangue de Medusa caíram no mar. Alguns mitos dizem que Pégaso nasceu de seu sangue e que Crisaor nasceu de seu pescoço” (KATHLEEN, 2015).

Ao retornar da morte da górgona, Perseu foi ao palácio segurando a cabeça de Medusa. Percebeu que Polidectes, ao olhar para ela, foi transformado em pedra, após isso devolveu a cabeça à deusa Atena. (WILKINSON, 2018). Ademais, Perseu observou que de uma veia do monstro jorrava um veneno mortal e, na outra, o elixir da vida eterna. Enfim, após usar a cabeça decapitada como arma para derrotar seus oponentes, o herói entregou o membro para Atena, a qual a prendeu no escudo do guerreiro, criando assim o poderoso Aegis.

A Medusa, após ser violentada por Poseidon e, ainda, castigada por Atena, foi, portanto punida duas vezes por algo que não teve culpa de ter realizado. Alguém pode ser culpado por ser uma pessoa bonita? Ou por chamar a atenção de alguém por sua beleza física? Atena ainda foi responsável pelo empréstimo do escudo que ajudou Perseu a matar Medusa. Dessa forma, a górgona foi traída três vezes, uma por Perseu e duas por Atena. Além disso, percebe-se que a partir de duas violências sofridas, uma de ser violentada e outra de ser transformada em uma criatura truculenta, ela modificou a sua forma de agir, tratar os outros. Já que de uma moça pura transformou-se em um ser horripilante e frio, pode-se concluir que a violência a transformou. Com isso, ao ler para a vida profissional, para o trabalho do professor, é possível pensar que os professores na escola ou na universidade que exercem qualquer tipo de atitude mais agressiva (reificam) com os alunos podem ter sofrido alguma violência? É possível realizar-se este elo?

Muitas vezes, o mundo parece estar transformado em pedra, não poupa nada da vida, assemelhando-se ao olhar de Medusa. Calvino (1988) destaca que Perseu, ao decepar a cabeça de Medusa, voava com sandálias aladas e não olhou a rosto da górgona por ter a sua imagem refletida no espelho de bronze oferecido por Atena. A cabeça da górgona era carregada por Perseu e, mesmo assim, fora do corpo de Medusa, ela continuava a criar estátuas.

O mitologema de Medusa evoluiu muito desde suas origens até a época helenística. De início, a górgona, apesar de monstro, é uma das divindades primordiais, pertencente à geração pré-olímpica. Depois, foi tida como vítima de uma metamorfose. Conta-se que Medusa era uma jovem lindíssima e muito orgulhosa de sua cabeleira. Tendo, porém, ousado competir em beleza com Atená, esta eriçou-lhe a cabeça de serpentes e transformou-a em górgona. Há uma variante: a deusa da

inteligência puniu a Medusa, porque Posídon, tendo-a raptado, violou-a dentro de um templo da própria Atená. (BRANDÃO, 1986, p. 239).

Perseu espalhou a morte em seu entorno quando, sem qualquer cuidado, sobrevoava a África com a cabeça de Medusa, como se fosse um troféu, dentro da sacola mágica e permitiu que gotas de sangue caíssem sobre a terra. Essas gotas transformaram-se em cobras venenosas que perpetuaram o poder mortal da górgona. (DUMOULIÉ, 1997). Depois da morte de Medusa, Perseu entregou a Atena sua cabeça que a deusa utilizou em seu escudo como uma arma defensiva. Do mesmo modo, o guerreiro entregou os objetos mágicos a Hermes que se comprometeu a devolver às ninfas de Esfigia as sandálias voadoras e o capacete de Hades e a sacola mágica. (SEIJAS, 2004).

A cabeça de Medusa, assim como seus cabelos e sangue eram ainda muito poderosos após a sua morte. Existem algumas histórias nas quais é contado que Perseu utiliza a cabeça de Medusa para transformar seus inimigos em pedras. A cabeça da górgona recebeu independência quando foi decapitada pelo guerreiro e ficou liberta das profundezas do mundo, tornando-se mais viva depois de morta (DUMOULIÉ, 1997). Da mesma forma, contam que Hércules deu uma mecha de cabelo a Esterope, filha de Cefheus, para usá-lo com o intuito de proteger a cidade arcada de Tegea. Ainda comentam que coletaram parte do sangue da górgona e deram a Asclépio, que o usou para curar as pessoas e até ressuscitá-las. Por fim, no Íon de Eurípides, dizem que Athena entregou a Erictonio, rei de Atenas, uma bolha que continha duas gotas de sangue da górgona e que uma delas era um veneno mortal e a outra uma droga curativa (HARD, 2008). Neste momento, percebe-se que é adquirida a imunidade, a dose certa do veneno que tem o poder de imunizar. Nesse trabalho, foram realizadas entrevistas, nas quais os participantes da pesquisa comentaram em suas falas, ao rememorem as suas experiências na universidade, no curso de graduação que sofreram ou presenciaram um colega passar por algum tipo de violência em sala de aula e, por isso buscam não repetir essas atitudes com os seus alunos. Esse fato está muito presente nas entrevistas, o que pode representar essa imunidade, ou seja, resistir a um agente causador de uma enfermidade, nesse caso, evitar a repetição da violência sofrida em algum momento de sua formação. Em relação ao mito, um dos elementos mais significativos é o sangue da cabeça de Medusa,

Um dos mais significativos são as duas gotas de sangue da górgona que Atena dá de presente à Esculápio: uma com o poder de curar e até ressuscitar e a outra, um

veneno mortal. O sangue de Medusa é, portanto, o *pharmakos*¹⁶ por excelência, e ela própria, como atesta a função apotropaica de sua máscara, é um *pharmakos*. (DUMOULIÉ p. 1997, 621).

O mito tem função social de representar algo, explicar o que não possui um esclarecimento tão acessível; neste caso, encontra-se a relação do poeta com o mundo quando ao pensar-se na Medusa, divindade marinha com cobras no lugar do cabelo representa a imagem deformada, que petrifica pelo horror, em lugar de esclarecer com imparcialidade (BRANDÃO, 1986). É a representação do Outro assustador: a representação de sua fealdade e o olhar petrificante justificam essa afirmação, dessa forma, aqui é possível fazer a relação com o docente em formação que foi reificado, conforme é apresentado mais adiante na análise do trabalho, na qual o professor formador tratou o estudante como uma coisa, transformando-o em estátua. Relacionando com o mito, compreende-se o professor repetindo o exercício que era desenvolvido pela górgona de petrificar quem a olhava, transformar em pedra, em objeto, de maneira que a górgona é uma representação da morte, da imperfeição, pois personificava o inimigo e, representava o término da vida, podendo ser concebida como a encarnação do diabo. No entanto, é permitido refletir que a Medusa seja uma máscara e que atrás dessa máscara esteja um rosto mais humano que petrifica. Nesse sentido, retoma-se a reificação, quando se transforma o outro em coisa, em algo sem vida, que não necessita de qualquer respeito ou empatia. Como seria se a monstra visse a sua imagem refletida em um escudo de bronze? Seria petrificada? O medo sentido diante da cabeça de Medusa parece surgir do temor de descobrir o segredo da representação do deslumbramento petrificante da górgona, ou seja, o docente reificado, a partir da imunidade que foi adquirida pela ingestão de determinada quantidade do veneno consegue persistir no seu caminho, nos seus estudos e com a experiência adquirida em sua formação inicial persiste em seu caminho como educador. Entretanto, como também é exposto na análise, às vezes, o antídoto não é fornecido na quantidade adequada e o professor pode permanecer reificado. Dessa forma, Perseu, antes de decepar a górgona, em momento algum olhou para ela, existindo algo implícito nas imagens que não pode ser explanado de outra maneira. Ele conseguiu vencê-la pela utilização do escudo de Atena, de modo que a força de Perseu se manteve na recusa da visão direta a Medusa, mas não na renúncia da realidade de monstros com os quais estava designado a viver (CALVINO, 1988). E essa missão que ele traz consigo representa um encargo pessoal, o qual permite que faça uma relação com os discentes reificados que não conseguiram imunizar-se

¹⁶ O *pharmakos* é o bode expiatório em que sacrifício justifica o sagrado em sua dualidade e certifica a separação do mostro e do deus (DUMOULIÉ, 1997).

contra o veneno da górgona e, por isso, permanecem petrificando, reificando outros discentes em formação que passam por eles.

Medusa e Atena, deusa da sabedoria, apresentam muitas similitudes, embora opostas. Entre elas, estão serpentes da cabeça de Medusa que são atributos de Atena e os olhos esverdeados são características da deusa de olhar fascinante. Atena possui um pássaro junto de si que é uma coruja, símbolo da sabedoria, que possui olhos arregalados. Por fim, a cabeça da górgona está no templo da deusa e na guerra ou em momentos de luta ou fúria ela tem acentuado o seu aspecto aterrorizante e monstruoso (DUMOULIÉ p. 1997).

Em meio a esse contexto, pode-se relacionar a reificação a um veneno mortal, pelo risco da petrificação ao olhar nos olhos de Medusa, de modo que o reconhecimento pode ser considerado como o elixir da vida eterna, pois a postura que precede serve de base para o conhecimento. Este termo é considerado, portanto, como a identificação do sujeito, o saber que vem da etimologia da palavra: re + conhecimento, ou seja, “re” em latim significa repetir, reforçar, enquanto que a palavra “conhecimento” vem do latim *cognoscere*, ato de conhecer ou saber, se refere, portanto a repetir o saber. Há uma reedição do mito na história, até porque ele está sempre presente, podendo ser considerado como o inconsciente da humanidade, por isso serão abordados a “Metamorfose” de Kafka e o conto “Gravata”.

1.3 ARTE E REIFICAÇÃO: UMA RELAÇÃO CONSTANTE

Na realidade, pode ser que, precisamente porque alguém é formado através da violência, a responsabilidade de não repetir a violência da formação é ainda mais urgente e importante.
Judith P. Butler

Ao pensar-se em *Bildung* como viagem, é possível uma aproximação da cultura, das artes e da literatura em que a reificação também é apresentada, pois a partir das obras é possível encontrar a alteridade, buscar reconhecer-se desde o reconhecimento do outro e que essa mescla entre arte, literatura e educação sirvam de antídoto para a reificação.

A obra “A metamorfose”, de Franz Kafka, é uma obra dividida em três partes, na qual Gregor Samsa se transforma, de um viajante de comércio, em um monstruoso inseto. Essa transformação de pessoa em coisa oferece à família do rapaz e à sua própria vida um impacto atemorizante. A história inicia quando Gregor tem um pesadelo e vai, aos poucos, descobrindo a modificação que ocorreu em seu corpo.

Quando certa manhã Gregor Samsa acordou de sonhos intranquilos, encontrou-se em sua cama metamorfoseado num inseto monstruoso. Estava deitado sobre suas costas duras como couraça e, ao levantar um pouco a cabeça, viu seu ventre abaulado, marrom, dividido por nervuras arqueadas, no topo do qual a coberta, prestes a deslizar de vez, ainda mal se sustinha. Suas numerosas pernas, lastimavelmente finas em comparação com o volume do resto do corpo, tremulavam desamparadas diante dos seus olhos (KAFKA, 1997, p. 6).

Esse acontecimento causa uma série de dificuldades para Gregor e sua família, pois ele é o único responsável por sustentar a sua família, pagar os gastos da casa e uma dívida contraída por seu pai. O jovem se preocupa em justificar ao seu patrão a sua atual situação, o que permite perceber que ele ainda não percebeu a gravidade da situação na qual se encontra. Para buscar fugir desse impasse, ele se preocupa em dormir um pouco mais para tentar reverter a situação, ou seja, deseja que tudo volte à normalidade. No entanto, ele é um enorme inseto, o que surpreende sua família. As questões financeiras são o que mais atordoa a todos: pensam nos gastos, na limpeza da casa que é realizada por uma empregada doméstica, além de que outros membros da família terão que trabalhar.

Todas essas situações causam em Gregor uma grande angústia, já que não terá como sustentar os seus dependentes. Sua irmã e mãe retiram alguns móveis do quarto, visto que Gregor está extremamente oprimido nesse espaço. Ele, como um inseto, foge do quarto e seu pai o ataca com maçãs, o que provoca uma grande ferida em suas costas e provocam um desmaio. Essa nova situação causa alguns conflitos, assim a família e o inseto percebem que a situação é insustentável. Isso provoca que o rapaz se mantenha preso no quarto com uma imensa tristeza ocasionando, desse modo, a sua morte.

Fazendo uma análise da situação, a maçã foi, aos poucos, apodrecendo nas costas do inseto, o que em conjunto com sua depressão, acarretou a morte de Gregor. A relação estabelecida com a família mostra três períodos perante o jovem. No primeiro, a sensação é de medo; no segundo o aceita, no entanto esconde-o do mundo e por último, odeia-o, entendendo-o como um peso desnecessário e tem o desejo de livrar-se dele.

Entende-se também que existia um sentido simbólico, como o ódio da família por ele. Após o quarto do falecido ser limpo, a família sai da casa contente, de forma que já não pensavam na morte de Gregor e sentiam certa esperança em um futuro próximo, no qual poderiam comprar uma casa mais confortável.

“A Metamorfose” é uma sátira à sociedade da época e, decerto, aplicável à sociedade de hoje. É explicitado na obra, em uma crítica a essa sociedade que, quando um de seus membros não é produtivo, é rejeitado e ignorado, pois é um incômodo e uma despesa. No princípio, a família Samsa busca continuar a atender Gregor e esperar que a sua enfermidade

seja curada, no entanto, como a sua condição continua a mesma, um sentido de rejeição em relação a ele começa a aparecer entre as pessoas. Mesmo em seu estado animalizado, desejam que o inseto mantenha o padrão financeiro da família e Gregor cada vez necessita mais do afeto de sua família, ou seja, quanto ele mais precisa do carinho mais o rejeitam.

A reificação do rapaz, a sua transformação de pessoa em inseto, ocorre de forma praticamente natural, tanto que a família Samsa não demonstra muito interesse pelo estado físico do jovem, mas se preocupa porque o jovem não conseguirá manter seu emprego.

No poema “Pequeno Testamento de Eugenio Montale” é apresentado o betuminoso Lúcifer de Montale, no qual o reino humano está à beira de um colapso. E isso pode ser observado em todas as áreas como social, econômica, política, educação, natureza, entre outros. Onde se vai parar? Qual será a solução? Existe solução? Sabe-se que a literatura abre novos caminhos, novas possibilidades de vislumbrar outro rumo para a discussão, para o pensamento e esse é um dos motivos que possibilitaram essa discussão nesse espaço. A seguir é apresentado o poema:

Este que na noite cintila na calota do meu pensamento, rasto nacarino de lesma ou esmeril de vidro pisoteado, luz não é de igreja ou oficina que nutra clérigo vermelho, ou preto. Este íris só posso deixar-lhe de testemunho de uma fé que foi batalhada, duma esperança que queimou mais devagar de duro toro na lareira. Disso conserva o pó compacto no espelho quando apagada cada luminária a sardana tornar-se-á infernal e um Lúcifer sombroso descera numa proa do Tamisa, do Hudson, da Sena sacudindo as asas de betume semi-toradas pelo cansaço, dizendo-lhe: está na hora. Não é herança, um mascote que aguarde o choque dos monções no fio de aranha da memória mas uma história não permanece a não ser na cinza e perseverança só é a extinção. Certo era o sinal: quem o reconheceu não falhará em achar-lhe. Cada um reconhece os seus: o orgulho não era fuga, a humildade não era vil, o ténue clarão esfregado lá em baixo não era o de fósforo (Tradução de Luca Fanelli).

O conto “Gravata” (epígrafe da presente tese), do autor gaúcho Caio Fernando de Abreu, pertence ao livro *O ovo apunhalado*, publicado pela primeira vez em 1975. Para que a edição de 1975 pudesse ser publicada Abreu necessitou alterar algumas passagens e realizar diversos cortes. Entre 1964 e 1985, o Brasil estava vivenciando um período de ditadura militar. Era um momento repleto de desmandos, autoritarismo, violência e trauma, presos políticos e guerrilheiros torturados e mortos, entre outros. Com isso, o conto foi elaborado em um contexto marcado por intensas transformações econômicas, políticas e sociais. No referido conto, são reproduzidas algumas dúvidas íntimas das pessoas da época, representando, nesse caso, a subjetividade do protagonista que se apresentava em oposição à objetividade do mercado consumidor.

O conto “Gravata” apresenta a agitada relação entre um homem e uma gravata. No entanto, pouco do protagonista é apresentado, pois se desconhece seu nome, contudo são

informadas algumas características físicas e parte de sua rotina. Desse modo, ele é apresentado como um homem comum, enquanto que a gravata ganhava grande destaque: “...Era nada menos que perfeita na sua cor vagamente indefinível, entremeada de pequenas formas coloridas, em seu jeito alongado, na consistência que pressentia lisa e mansa ao toque...”. Enquanto o protagonista era igual a tantos outros, a gravata era descrita com extrema precisão, de forma que o título do texto “Gravata” proclama a sua superioridade, ao mesmo tempo em que a vida presente na gravata retira a vida do indivíduo.

No conto de Caio Fernando Abreu, o sujeito está envolto por um contexto capitalista moderno. Gregor, a partir do trabalho, estabelece uma certa objetividade em sua vida que é perturbada por esse encantamento que ele sente pelo objeto gravata. O personagem equipara-a a uma pessoa ao lhe dedicar um forte sentimento que denomina como amor.

É fundamental levar-se em consideração que a formação de professores pode abraçar questões culturais, já que a escola está inserida no contexto social, e por isso é afetada, já que a violência presente nesse espaço de construção a transforma em uma antiescola, assim como todas as manifestações da violência. A função principal dessa instituição de ensino é preparar os sujeitos para a participação de forma autônoma na produção social das relações intersubjetivas. Nesse contexto, compreende-se que o aumento das desigualdades torna os conflitos sociais mais acentuados e isso acaba por comprometer as relações de coletividade tradicionalmente existentes (SILVA; CASTRO, 2008).

A escola é um sistema sociocultural cronicamente reproduzido pelos sujeitos nas relações interpessoais estabelecidas no cotidiano. Sob a perspectiva de muitos alunos e profissionais, a instituição de ensino já não é mais um espaço no qual o sujeito se encontra protegido e acolhido, mas os deixa inquietos e com diversos questionamentos. Nesse sentido, tem-se conhecimento de que nas últimas décadas aumentou o índice de violência nas escolas. Isso foi percebido em função das ameaças que professores e alunos sofrem e sofreram; houve a ocupação do espaço pelo crime organizado e lutas entre grupos rivais de jovens. Além disso, evidenciou-se a depredação do espaço físico e o desrespeito à autoridade de gestores e docentes. Essas questões são percebidas no cotidiano da instituição de ensino e algumas demandas pairam nesse meio, ou seja, os questionamentos se referem a uma reflexão sobre o real papel da escola e se este está realmente se efetivando. Ademais, indaga-se qual seria o verdadeiro papel que a formação docente tem nesse processo (SILVA; CASTRO, 2008).

A educação é uma prática social fundamental, que faz parte da vida da população, pois se considera que ela prepara os jovens para a vida, na reprodução das rotinas sociais e para participar do sistema produtivo. No caso da instituição de ensino, o aprendizado e a

reprodução das rotinas constituem a existência da escola como tal, garantem a manutenção de sua funcionalidade através do desempenho do seu papel social. Assim sendo, a escola prepara o aluno para defrontar as situações de vida a partir do diálogo e do exercício da cidadania e preparar esse estudante para participar do processo de produção material da existência de maneira profissional com criatividade e autonomia.

No entanto, percebe-se que o quadro de violência nas instituições de ensino compromete a identidade e a reprodução da escola como ela é no tempo/espaço e fragiliza essa instituição diante dos alunos, professores e diante da comunidade. Infelizmente, a escola está inserida em um ambiente violento e danoso. Assim, compreende-se que a violência é um fenômeno que vem aumentando dentro da escola e fora dela, de maneira que o ambiente escolar é cenário de diversas brigas, muitas vezes consideradas como fatos corriqueiros numa demonstração de banalização dos acontecimentos violentos.

Dessa maneira, a violência na escola é um fenômeno diversamente determinado em que os alunos questionam o tipo de educação que recebem e reclamam de falta de centros de informática, ginásios de esporte, laboratórios e pavilhões de artes, enquanto os docentes se queixam de que não há salas de professores amplas o suficiente para abrigar todos eles. Desse modo, entende-se que a escola é frágil como instituição, visto que tanto estudantes como professores estão expostos aos fatores externos, como as gangues ligadas ao tráfico que podem deixar a instituição sob seu controle.

A escola tem a função de transmitir educação letrada e as categorias de pensamento que tornam possível a comunicação, criando um consenso cultural. Além disso, ela deve preparar o aluno para lidar com as situações de vida a partir do diálogo e do exercício da cidadania e de preparar esse aluno para participar do processo de produção material da existência de maneira profissional, ou seja, com criatividade e autonomia. O quadro de violência que se desenha nas instituições de ensino atualmente compromete a identidade e a reprodução da escola como ela é no tempo/espaço e fragiliza essa instituição diante dos alunos, professores e diante da comunidade (SILVA; CASTRO, 2008, p. 50).

No cotidiano, ter uma profissão significa ter o direito legítimo de usar o saber e os procedimentos a ela vinculados, e por ela previstos, como mediadores nas relações com a sociedade. Entretanto, as profissões podem representar em certa medida a desigualdade social nas sociedades modernas, de maneira que diferentes grupos profissionais, a partir do valor social do saber que dominam, da posição que ocupam no aparelho do estado e do grau de coesão e coerência interna de seus membros, fazem parte de distintas posições na pirâmide social. Ademais, a desvalorização da profissão docente é um dos temas mais discutidos pelos teóricos que se ocupam de educação no Brasil; problemas como baixos salários, dificuldades

com a qualificação profissional, desvalorização da carreira docente, entre outros, fazem parte do quadro “do ser professor”.

As diversas modificações, reformas educacionais sofridas nos anos 90, alargaram os problemas relacionados com a identidade desse profissional, pois foram responsáveis por uma série de modificações como a retirada da autonomia do docente; o que se realiza na escola não é assunto exclusivo de especialistas; ademais de a comunidade e leigos deverem ser participantes das decisões relacionadas ao cotidiano escolar. Outrossim, a reificação pode ser reconhecida como uma característica da moderna sociedade capitalista, por ser um caso especial de alienação (BOTTOMORE, 1988). Dessa maneira, os seres humanos se aproximam de coisas, pois não se comportam mais de forma humana, apresentando características próprias das leis do universo das coisas.

Dentro de todas essas colocações, fica nítido que a escola se enfraqueceu, tanto diante do aluno como da sociedade, por não estar cumprindo as expectativas que os sujeitos têm em relação a ela. Além do mais, o ambiente escolar é considerado ameaçador por um número significativo de jovens e adultos, até porque a falta de qualidade do trabalho docente é um grande dificultador de todo o processo. A profissão docente vem sendo sucateada e talvez isso seja responsável pelos altos índices de rejeição às aulas e, por fim, a segmentação na formação docente possibilita um diferencial de qualificação profissional entre os professores e isso dificulta a organização de profissionais de ensino na luta por melhores condições de trabalho. No contexto atual, compreende-se que a preparação profissional docente precisa estar voltada para o trabalho, para a pesquisa científica e para a vida cultural. Assim, cabe à escola e aos docentes auxiliar no controle do conflito social.

Trevisan destaca que “o problema da formação docente, é considerado o verdadeiro ‘calcanhar de Aquiles’¹⁷, da educação” (2011a, p. 196). Nesse emaranhado, a formação de professores entra em questionamento, pois existe uma ênfase desmedida na formação de profissionais, para que se insiram no “mercado de trabalho”, o que sempre significa menos tempo de estudo e de preparação teórica e prática. De que maneira a preparação docente ou a

¹⁷ Aquiles é considerado como uma figura famosa da mitologia grega e representa um herói mortal, pois carregava uma sombra semidivina. Ele venceu muitas batalhas na Guerra de Tróia, entretanto, uma profecia indicava que morreria em uma guerra e foi exatamente o que aconteceu. Logo após ter matado Heitor e arrastado o corpo dele por Tróia, Páris, o irmão de Heitor, transpassou uma flecha pelo calcanhar do guerreiro Aquiles e o matou. É possível retomar esse acontecimento como um exemplo de beleza, força e coragem, mas que possuía uma fragilidade que poderia lhe causar dificuldades ao longo de sua vida. Por fim, teve seu corpo enterrado junto aos restos mortais de seu grande amigo Pátroclo (SCHWAB, 1999). Assim, compreende-se que o calcanhar do semideus era concebido como sendo seu ponto fraco ao demonstrar a sua vulnerabilidade. Atualmente, concebe-se o calcanhar de Aquiles como uma expressão popular que significa o ponto frágil de alguém e, desse modo, transmite a ideia de debilidade, instabilidade e insegurança.

formação do professor poderia fazer um diferencial no seu trabalho, de modo que a reificação não seja tão presente em sala de aula? Que tipo de formação o educador deveria receber para ter um maior preparo para lidar com situações diversas? Nesse sentido, a formação pedagógica deveria estar constantemente pautada por uma sólida formação geral e ter na atividade docente o seu foco formativo, uma vez que, dessa forma, o profissional estaria mais bem respaldado para o ofício que será desenvolvido.

Ao falar-se sobre a formação docente, contemplam-se questões relativas ao educar e ao formar, ou seja, retorna-se ao *Bildung*. Esse conceito alemão, geralmente é traduzido para formação, relacionado à cultura que cada pessoa vai desenvolvendo e absorvendo a partir das relações que vai estabelecendo com o meio e com os outros indivíduos com os quais interage. Por isso, essa ideia de *Bildung* pressupõe uma relação interativa, na qual todos os envolvidos participam de um processo de aprendizagem, correlacionados ao que se aprende e para que motivo, no sentido de que a formação seja mais ampla, não se restringindo ao que se deve saber, mas a sua constituição enquanto sujeitos que têm um destino a cumprir. Na Alemanha no século XVIII, a tradução recebeu um significado fundamental, pois por ser de natureza cíclica e circular já que é tempo, progressão e retorno ao mesmo tempo, *Bildung* é definido com aprovação do estrangeiro, do estranho e, desse modo, é um dos agentes essenciais da formação (SUAREZ, 2005). Desse modo, a tradução não é uma reconstituição, mas uma reconstrução que proporciona o surgimento de uma reflexão contemporânea.

Ao mencionar *Bildung* como tradução, é possível refletir sobre a língua espanhola que está diretamente ligada a esse conceito, posto que, ao aprender um novo idioma, os participantes da pesquisa durante a sua formação inicial, necessitaram aprender a pensar em outro idioma e para isso precisaram adaptar-se, realizar uma viagem mental para que fosse possível mesclar culturas, do mesmo modo que apropriar-se de outros costumes, novas ideias e diferentes comportamentos, o que causou um estranhamento e os obrigou a voltar diferentes dessa experiência pela qual passaram. Assim, portanto, o termo *Bildung* trata de um processo transformativo ao buscar proporcionar ao homem conhecer a verdade e buscar felicidade. Esse conceito de *Bildung* traz consigo um ideal de transformação para que se torne quem ainda não se é, ou seja, a partir da aprendizagem, da cultura e da educação é possível crescer, desenvolver-se, cultivando-se a si mesmo.

2 A REIFICAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

O eu busca o nós da vida comum em grupo, porque, mesmo depois de amadurecido, ele ainda depende de formas de reconhecimento social que possuam o denso caráter da motivação direta e da confirmação. Ele não pode manter nem o autorrespeito nem a autoestima, sem a experiência de apoio que se faz através da prática de valores compartilhados no grupo (HONNETH, 2013, p. 77).

É importante salientar que ainda faz sentido falar de reificação no campo educacional, já que é possível pensar que se modificam os tempos, mas o mal-estar na escola continua o mesmo (DALBOSCO, 2011).¹⁸ Dessa maneira, alguns questionamentos motivam a elaboração do presente trabalho: o que está acontecendo nas relações interpessoais? Como é possível interromper, interceder, fazer com que isso não ocorra no contexto escolar?

A educação é um processo contínuo de inserção do indivíduo, é construir sentido e agir no espaço em que se vive. Assim, a formação de professores é compreendida como um processo que não termina, de maneira que é possível considerá-lo como sendo contínuo e ocorre juntamente com o desenvolvimento pessoal e profissional que possibilita um melhor desenvolvimento e desempenho no seu trabalho (DEVECHI; TAUCHEN; TREVISAN, 2016).

Dentro do raciocínio de perceber o professor como alguém pertencente a uma entidade, a um contexto, pode-se dizer que o docente está inserido em uma instituição, em um horizonte de intersubjetividade social. Nesse horizonte, vários seres com subjetividades diferentes fazem parte do conjunto, dividindo opiniões, críticas, momentos de reflexão e de construção, repletos de sentimentos e emoções. Assim, promovem uma série de ações que podem contribuir ou não para as relações interpessoais presentes nesses espaços de ensino.

No ambiente da escola, quando o outro é respeitado, é modificado o tratamento oferecido ao conhecimento e assim abre-se um espaço para a inclusão social, para o desenvolvimento de identidades, proporcionando que experiências de não reconhecimento se tornem mais perceptíveis. Nesse sentido, a reificação não permite a consideração ao lugar do outro (TREVISAN et al., 2015). Por isso é fundamental buscar-se um aumento do diálogo com o outro, para que exista uma ampliação da criação de significados.

¹⁸ Esse material do autor Dalbosco (2011) já havia sido apreciado anteriormente e também foi encontrado na Plataforma Capes na elaboração do estado do conhecimento. O referido artigo demonstra que a práxis humana é o ponto de partida promissor para evidenciar o nexo entre reconhecimento, reificação e educação. É através deste conceito que se pode visualizar os desdobramentos da crítica de Honneth para o campo educacional, e a educação é compreendida como uma ação significativa que se realiza entre duas ou mais pessoas, mediada simbolicamente, podendo ser considerada como uma das formas mais genuínas de práxis humana.

Habermas e Honneth trazem uma nova visão da relação com o outro, pois evidenciam o alargamento da discussão com as outras pessoas para que sejam geradas novas produções de significados (TREVISAN et al., 2015). Dessa forma, são fortalecidas as relações intersubjetivas dos sujeitos envolvidos no processo interacional que buscam compreender algo novo do contexto em que estão incluídos. Assim,

A partir da elevação do “outro” à categoria central para pensar os procedimentos pedagógicos, muda-se o tratamento dado à história do conhecimento, à perspectiva da inclusão social e ao desenvolvimento de identidades, tornando mais sensíveis as experiências de não-reconhecimento (TREVISAN et al., 2015, p. 865).

Desse modo, o giro do conhecimento faz com que o outro seja um fator importante para que o conhecimento seja desenvolvido a partir dessa relação que se estabelece entre os dois indivíduos que estão envolvidos na situação. Com essa evolução do outro, em função do que é vivido a partir das interações, apresenta-se uma maior sensibilidade para pensar-se sobre os procedimentos pedagógicos relacionados com questões de não reconhecimento.

Algumas situações vivenciadas no espaço escolar mostram um professor agindo sem qualquer comoção e um aluno reagindo sem qualquer respeito, ações que aproximam o ser humano a certa reificação. O que significa reconhecer o outro ou ser reconhecido pelo outro? O reconhecimento é um conhecimento novo e não de novo. O professor, ao ter contato com seu aluno, reconhece nele que questões? Reconhece algo? Que dificuldades sente? Percebe-se que isso está presente no cotidiano da vida do docente e do discente. Entre essas e outras questões surgem empecilhos para que a relação professor/estudante se dê de forma saudável e produtiva para ambas as partes.

Essas dificuldades sempre fizeram parte da realidade social da vida em instituições de ensino, portanto, para oferecer uma melhor compreensão social, uma teoria crítica da sociedade deve estar preocupada em interpretar a sociedade a partir da categoria do reconhecimento. A Teoria Crítica teve seu início com o Instituto de Pesquisa Social que nasceu com a Universidade de Frankfurt em 1924; apresentava o objetivo de construir um interessante programa de pesquisa interdisciplinar fundamentado em obras de Marx e marxismo¹⁹ (RAVAGNANI, 2008).

Conforme foi apresentado anteriormente, a partir de sua fundação no início dos anos 20 do século passado, a Escola de Frankfurt conhecida como uma escola de filosofia e sociologia, se caracteriza por desenvolver a Teoria Crítica. Essa escola apresenta membros

¹⁹ O marxismo pode ser reconhecido como órfão do proletariado, pois, tanto na teoria como na prática, parecia não ter um elo que conseguisse dar conta da união existente entre a teoria e a prática, tampouco apresentar um diagnóstico que estivesse preparado para apontar e inter-relacionar os bloqueios e os potenciais emancipatórios de seu tempo (CRISSIUMA, 2013).

que contribuiriam com uma leitura não terminante de Karl Marx. Baseado em Honneth, pode-se dizer que o problema de Marx é o reconhecimento pela luta. O trabalho de Honneth, discípulo de Habermas, a partir de suas obras da tese de doutorado, tenta reatualizar, organizar uma nova Teoria Crítica que acolha aos critérios aludidos antes de uma crítica imanente e transcendente.

Em 1992, Honneth em sua obra “A luta pelo reconhecimento” oferece uma atualização da Teoria Crítica, ao afirmar que é uma teoria com a orientação política de cobertura do déficit sociológico, na ambição de que o outro seja reconhecido como sujeito. O autor recorre a um modelo já antes desenvolvido pelo jovem Hegel em seus primeiros escritos, nos primeiros anos do século XIX em Jena, da luta por reconhecimento. Com isso, aprofundou-se em leituras de Habermas, recorreu à psicologia social de George Herbert Mead, entre outras contribuições. Assim sendo, não se refere apenas ao potencial de desenvolvimento dos modos de reconhecimento, mas também apresenta as distintas formas de desprezo que estão ligadas ao não reconhecimento (HERZOG; HERNÁNDEZ, 2010).

Quadro 1 – Esquema de reconhecimento e desprezo

Modos de reconhecimento	Dedicação emocional	Atenção cognitiva	Valorização social
Dimensão de personalidade	Natureza e necessidade de afeto	Responsabilidade moral	Qualidades e capacidades
Formas de reconhecimento	Relações primárias (amor e amizade)	Relações de direito (igualdade)	Comunidade de valor (solidariedade)
Potencial de desenvolvimento		Generalização, materialização	Individualização, igualdade
Autorrelação prática	Autoconfiança	Autorrespeito	Autoestima
Formas de desprezo	Mautrato e violação, integridade física	Disposição de direitos e exclusão	Indignidade e injúria, honra e dignidade

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com Honneth (1997, p. 159).

A partir do desenvolvimento do esquema mostrado, os indivíduos apresentam uma intuição moral, normativa, tendo em vista que há uma sensação afetiva, uma vez que uma de suas ambições é desconsiderada. A percepção dessas formas de desconsideração pode gerar no sujeito uma possibilidade de adentrar em uma luta ou conflito. No entanto, isso não necessariamente será demonstrado dessa maneira, porque forças opostas podem impedir sua articulação (HERZOG; HERNÁNDEZ, 2010).

A teoria crítica apresentou uma virada comunicativa que se caracterizou pela intersubjetivação em um modelo de racionalidade. Assim, para Honneth, a teoria Crítica se diferencia de outras teorias sociais por conseguir “oferecer aos padrões da crítica um conteúdo objetivo na práxis pré-teórica” (CAMPELLO, 2017, p. 108). Dessa forma, o que se busca é

ter por um lado um conteúdo objetivo e por outro unir a dimensão descritiva com a crítica normativa, tudo isso com o intuito de tentar compreender as categorias da realidade social.

A Teoria Crítica representa uma reconstrução do materialismo histórico, focado em reavivar o legado do marxismo do legado de Frankfurt. É descrita como a segunda geração da Escola de Frankfurt, com pensadores importantes como Axel Honneth, Jürgen Habermas, entre outros (BOUCHER, 2010). Honneth faz parte da Teoria Crítica porque, da mesma maneira que Habermas, tem uma posição contrastante com a de seus antecessores como Habermas, Adorno e Horkheimer. Honneth busca dar um novo rumo à Teoria Social Crítica, quando destaca os processos de construção de identidade pessoal e coletiva e enfatiza a importância da luta por reconhecimento nesses processos (RAVAGNANI, 2008). Na realidade, todos os pesquisadores que investigaram a reificação devem muito a Hegel que foi o cientista que iniciou as pesquisas relacionadas com esta área, que envolveram o raciocínio sobre o giro do pensamento do eu com o outro, da subjetividade com a intersubjetividade (TREVISAN, 2014).

Seguindo esse raciocínio, é possível refletir sobre o pensamento de Honneth referente às experiências afetivas pré-discursivas e à práxis de reconhecimento como experiência cognitiva primária. Nesse sentido, Honneth retoma a ideia de Adorno quanto ao corpo do ser humano, como é sua relação prática com o mundo. Em outro sentido, ele retoma a teoria hegeliana de eticidade, na qual se dirige ao nível cognitivo dos jogos de linguagem, em que Hegel acredita que exista uma relação entre o cognitivo, a forma de reconhecimento e a autorrealização. Nesse ponto, Honneth crê que existe um problema, em que o não reconhecimento possa conduzir a problemas no nível cognitivo dos sujeitos. Dessa forma, existe um entrelaçamento entre o reconhecimento e os padrões da racionalidade, no qual Lukács realiza uma reinterpretação em sua categoria de reificação. Para Honneth, a reificação de Lukács é percebida como um fenômeno mais amplo que não está restrito ao nível epistêmico-cognitivo, que altera os hábitos e costumes das pessoas, considerando assim, a reificação como uma forma de práxis totalmente falsa. Nessa perspectiva, Honneth considera que o reconhecimento precede a uma relação intersubjetivo-afetiva, que precede à relação teórico-cognitiva sendo, portanto, considerado como um esquecimento que descumpra a relação originária que é entendida em seus aspectos afetivos de racionalidade (CAMPELLO, 2017).

Honneth utiliza o conceito de reconhecimento em um sentido de relações interativas e não integrativas, porque é um conceito em que se parte do mundo de relações, possuindo com algumas limitações e possibilidades. Assim, em um processo formativo de reconhecimento do outro, é fundamental considerar outros elementos e não só o cognitivo, por exemplo. Por isso,

para Honneth, o processo do reconhecimento envolve um processo de formação e de desenvolvimento social que está relacionado com a intersubjetividade.

Seguindo essa reflexão, Honneth admite que a partir das relações primárias de amor e amizade, bem como através de experiências negativas como o sofrimento, desrespeito e humilhação, manifestam-se dimensões de práticas cotidianas que não se restringem a aspectos comunicativo-argumentativos, ou seja, o sofrimento não se reduz a experiências que já foram articuladas discursivamente, mas que podem ser suscetíveis de crítica. Por isso, os conflitos sociais podem ter como um fator causador a falta ou a insuficiência de relações de reconhecimento recíproco.

O ser humano possui o desejo de encontrar sentido, tanto na vida como no mundo, ter sentido de si mesmo e, ademais, do que está além de si e do mundo. O sujeito carrega em si essa vontade de buscar um sentido para a sua vida e existência e busca sentido inclusive no que parece sem sentido. Assim, não é suficiente somente viver, necessita-se ir além disso, é importante pensar, emocionar-se e relacionar-se, fazer a diferença. É fundamental questionar o sentido da existência. Para as pessoas é essencial que tudo possua um sentido e é possível pensar que é isto que faz o homem distinto de todos os outros seres do mundo.

O conflito, segundo Honneth, é compreendido como um motor das interações sócias e uma reação frente às experiências de desrespeito que atingem a identidade individual e coletiva do sujeito (TOMASI, 2014). Dessa forma, a gramática moral dos conflitos sociais passa a ser concebida como um ato ético que estimula Honneth a elaborar uma teoria social crítica com um princípio normativo, originada a partir da luta por sentimentos morais de injustiça. Nesse sentido, as teses do autor apresentam um elo entre o conflito e a formação que são abordados de maneira indireta. Para o autor, a identidade é formada de forma individual e subjetiva e pressupõe o reconhecimento entre os sujeitos envolvidos e o desrespeito é responsável por deformações.

O reconhecimento afetivo estimula o indivíduo a adquirir autoconfiança tanto nas relações amorosas como nas amizades, enquanto que os maus tratos afetam tanto a integridade física como a confiança. Enquanto isso, o reconhecimento jurídico permite que o indivíduo seja reconhecido como pertencente à sociedade e seja protegido por alguns direitos a ele concedidos, entretanto, esses direitos, quando são negados e ocorre essa exclusão, ocasionam experiências negativas que afetam o autorrespeito moral da pessoa. O reconhecimento social possibilita que o ser se conceba como possuidor de algumas habilidades e capacidades que são importantes para a sociedade, no entanto, deteriorações e injúrias que agridem a autoestima podem criar uma imagem negativa ao valor social das pessoas nos grupos.

O autor, ao incluir conceitos de socialização²⁰ e autorrealização, faz menção ao tema formação, pois tanto a socialização como a interação ocorrem a partir de processos conflitivos inspirados no rompimento de expectativas normativas socialmente estabelecidas. Nesse sentido, dificilmente é possível pensar em formação sem a ideia de conflito. No entanto, o desrespeito em qualquer uma das três esferas comentadas anteriormente, compromete a identidade da pessoa, por possuir uma estrutura intersubjetiva, de maneira que a negação do reconhecimento na socialização é compreendida como uma violação à identidade do sujeito, à autonomia de juízo e à capacidade de argumentação (TOMASI, 2014). Seguindo essa linha de raciocínio, somente existirão formas adequadas de socialização se existir a meta da autorrealização do sujeito unida à autorrealização de todos os indivíduos envolvidos. Todos se realizam na socialização quando se percebem como membros plenos e especiais, com habilidades, capacidades e necessidades específicas e que, para isso, apresentam apoio de parceiros de interação.

Honneth, ao discutir sobre conceitos como conflito, socialização e autorrealização, percebe que tem potencial para a formulação de uma tese sobre formação. Assim, existe uma contribuição para os processos educativos, pois se baseia na ideia de que com o reconhecimento recíproco, o sujeito tem a necessidade de formar-se enquanto um sujeito autônomo e com possibilidades de emancipação. Todavia, a partir de experiências como o desrespeito, a deformação do reconhecimento e as patologias sociais, é necessária uma avaliação para que se consiga perceber como ocorrem as contribuições para a educação. Nesse sentido, Honneth é vislumbrado como o estudioso que aprofunda seus estudos relacionados ao tema conflito, acaba por assumir um papel central e, de acordo com o autor, se torna um acontecimento ético ao originar-se a partir de experiências de desrespeito social e agressões à identidade social e coletiva dos envolvidos. Assim, ao perceber o vínculo existente entre conflito e formação, concebe-se que o reconhecimento forma e o desrespeito deforma.

2.1 REIFICAÇÃO: A COISIFICAÇÃO DO OUTRO

²⁰ Segundo Honneth (2015a), a socialização é compreendida como as interações sociais que são direcionadas à busca por reconhecimento, inspiradas pela quebra de expectativas normativas socialmente entranhadas e que têm o conflito como uma força moral. A socialização é entendida como uma formação, pois, à proporção em que as pessoas recebem ajuda de seus parceiros de interação, através do reconhecimento de suas habilidades e capacidades, percebem-se enquanto membros plenos da comunidade, e isso cria condições para uma autorrelação positiva e autonomia, ou seja, para a autorrealização. O conceito de reconhecimento desenvolvido por Honneth busca dar conta da relação existente entre crítica social e um conceito pré-científico de práxis (MELO, 2013).

O eu busca o nós.
(Axel Honneth).

O filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth, pertencente à segunda fase da Teoria Crítica, é um dos principais teóricos que estudaram o reconhecimento, apresentando sua teoria em várias obras, entre elas o livro “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais” (HONNETH, 2009a). É um autor que estuda patologias sociais, concentrando-se nas distorções do reconhecimento e em experiências sociais de desrespeito e trabalha com o conceito de trabalho.

A referida teoria instituiu-se a partir da filosofia idealista do filósofo alemão Hegel, desenvolvida no século XIX, apresentada, especialmente, nos pensamentos sobre a dialética do senhor e do escravo ou do trabalho, revisitando dois outros conceitos: o conflito e o reconhecimento. Desse modo, Hegel (2008) admitiu que a formação do espírito humano ocorre de acordo com um processo que leva gradativamente a uma ampliação das condições prévias do reconhecimento recíproco.

A teoria crítica foi formada a partir de um horizonte intelectual, baseada no processamento da história do pensamento europeu de Hegel a Freud, sempre inspirados pela razão. Axel Honneth é um estudioso pertencente à segunda fase da Teoria Crítica, fase essa que representa uma mediação entre teoria e história, com o conceito de uma razão socialmente ativa. Esse segundo momento da teoria é uma tentativa de reativar a sua tradição com a intenção de uma atualização das questões conceituais, baseadas em uma ideia ética que segue a filosofia de Hegel. A ideia Hegeliana defende um universal racional que possibilite uma autorrealização plena dos sujeitos em sociedade, o qual se retoma em diversas definições da práxis da ação originária do ser humano (HONNETH, 2009b).

Hegel abandonou a ideia de “reconstituir filosoficamente a construção de uma coletividade ética como uma sequência de etapas de uma luta por reconhecimento” (HONNETH, 2009a, p. 117), por isso Honneth admite que a sequência desenvolvida pelo autor permaneceu incompleta. Hegel, segundo Honneth, se manteve preso a premissas metafísicas que não estão de acordo com os pensamentos da atualidade.

O filósofo alemão Hegel foi muito além dos pensamentos de sua época, buscando reconstituir o processo de formação ética como um processo que se realizaria ultrapassando alguns conflitos e através de relações comunicativas entre as pessoas. Para Hegel, esse processo se deu de maneira um pouco diferente de suas outras investigações, porque separava no seu conceito de razão toda a abordagem filosófica e se sentia na obrigação de manter um

contato direto com as ciências empíricas para fugir da metafísica²¹. Partindo desse caminho, o modelo de “luta por reconhecimento” deve ser repensado em uma teoria social. Agora é apresentado um breve resumo dos pontos destacados na teoria inacabada de Hegel²².

Hegel se preocupava com aspectos universalistas de sua filosofia, mas não se aceitava que esses aspectos contivessem o desenvolvimento do sujeito singularmente, porém tentava estimular o desenvolvimento do indivíduo de forma completa. As semelhanças entre Honneth e Hegel não ocorreram por acaso, pois a primeira parte da obra “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais” é dedicada ao jovem Hegel, que serviu de base para o desenvolvimento da teoria do reconhecimento. Honneth recorre a Hegel como uma de suas mais importantes fontes teóricas (RAVAGNANI, 2008). A doutrina do reconhecimento de Hegel pode ser entendida como fundamental para a socialização humana.

Segundo Hegel, um primeiro embasamento para sua teoria do reconhecimento seria a formação do eu prático que está ligada à suposição do conhecimento dos dois sujeitos. De acordo com Honneth, esse fundamento necessitaria de um embasamento da Psicologia Social, pois a formação individual exige uma relação intersubjetiva de reconhecimento recíproco, “só quando dois indivíduos se veem confirmados em sua autonomia por seu respectivo defrontante, eles podem chegar de maneira complementar a uma compreensão de si mesmos como um Eu autonomamente agente e indivíduo” (HONNETH, 2009a, p. 119).

A segunda tese da teoria estaria relacionada com a teoria da intersubjetividade, de maneira que a existência de maneiras distintas de conhecimento recíproco deve ser diferenciada pela autonomia possibilitada ao indivíduo em cada caso. A reificação a partir de Axel Honneth é vislumbrada a partir do panorama da intersubjetividade (TREVISAN, 2014). Para Honneth, a realidade social do conflito é estruturante da intersubjetividade, da mesma forma que a luta por reconhecimento se manifesta porque é o lugar da articulação e

²¹ A palavra metafísica é de origem grega, onde Meta significa além e Physis significa Física. Ela representa uma área do conhecimento que faz parte da Filosofia. Estuda os princípios da realidade para além das ciências tradicionais (Física, Química, Biologia, Psicologia, entre outras). A metafísica busca dar explicações sobre a essência dos seres e as razões do ser humano estar no mundo. Outro campo de análise da Metafísica são as relações e as interações que os seres humanos estabelecem com o Universo. A sabedoria, para Aristóteles, consiste na metafísica, isto é, não apenas no conhecimento ou na ciência das causas, mas no conhecimento das causas primeiras e mais universais. A metafísica, como foi compreendida e projetada por Aristóteles, é considerada como a ciência que fornece a todas as outras o fundamento comum, isto é, o objeto a que todas elas se referem e os princípios dos quais todas dependem. Assim, a metafísica implica uma enciclopédia das ciências (GREGÓRIO, 2010). É uma filosofia primeira ou ciência do ser enquanto ser, seguindo Aristóteles. A metafísica está relacionada às coisas mais imateriais, podendo também estar relacionada ao conhecimento abstrato (SCHÖPKE, 2010).

²² Honneth faz uma reconstrução do projeto do jovem Hegel, partindo das concepções de direito natural, filosofia política moderna, filosofia transcendental. Para Honneth, toda a teoria filosófica da sociedade deveria partir de princípios éticos, os quais possibilitassem que todos os sujeitos caminhassem juntos, ao invés de partirem em atos isolados (CRISSIUMA, 2013).

constituição da subjetividade e identidade social e coletiva (RAVAGNANI, 2008). A solidariedade pode ser compreendida como fundamental para a intersubjetividade (HONNETH, 2009a). Baseando-se nesse raciocínio, os sujeitos dependem das três formas de reconhecimento recíproco que se diferenciam pelo grau de autonomia possibilitada ao indivíduo, de maneira que no amor é necessário o reconhecimento afetivo para que o sujeito confie em si mesmo, por exemplo. Já no direito é imprescindível o reconhecimento jurídico para que a pessoa se sinta como pertencente a uma sociedade e na eticidade é indispensável o reconhecimento social para que se perceba como um possuidor de habilidades e talentos importantes para a coletividade.

O modelo conceitual hegeliano é encerrado na terceira tese, na qual exige para as três formas de reconhecimento um processo de formação mediado por etapas de uma luta moral (HONNETH, 2009a). Pois, nas três formas de reconhecimento existe lógica de um processo de formação que se revolta diante de uma situação de desrespeito e reivindica a consideração de suas aspirações de autonomia. Assim sendo, surge o pensamento de que o reconhecimento é fundamental para a formação e o desrespeito leva à luta por esse reconhecimento:

O nexo existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. A extensão dessas propriedades e, por conseguinte, o grau de autorrealização positiva crescem com cada nova forma de reconhecimento, a qual o indivíduo pode referir a si mesmo como sujeito: desse modo, está inscrita na experiência do amor a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do autorrespeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da autoestima (HONNETH, 2009a, p. 272).

Outro acréscimo seria a utilização de pressupostos da Psicologia Social de George Herbert Mead. Existem algumas coincidências entre as obras da juventude de Hegel e Mead, pois o último também busca realizar uma luta por reconhecimento para explicar a evolução moral da sociedade a partir de uma construção teórica. A utilização de uma pesquisa psicológica pretende esclarecer alguns problemas filosóficos do idealismo alemão, pois, de acordo com Mead, a psicologia deveria contribuir para que se conheça mais sobre as operações cognitivas do ser humano. Nessa perspectiva, quando as normas sociais são assumidas por um outro generalizado, isso representa que a identidade de um membro deve ser aceita na coletividade e assim, para esta relação, é preciso utilizar o emprego de reconhecimento. Desse modo, quando uma criança aceita e reconhece as pessoas que

interagem com ela como parceiros através de sua interiorização de atitudes normativas, ela pode compreender-se como reconhecida como um membro do seu contexto de cooperação:

Para poder demonstrar o outro reconhecimento que se apresenta em um interesse solidário pelo seu modo de vida, é preciso antes o estímulo de uma experiência que me ensine que nós partilhamos uns com os outros, num sentido existencial, a exposição a certos perigos; nas quais riscos dessa espécie realmente nos vinculam de matéria prévia é possível medir, por sua vez, pelas concepções que possuímos em comum acerca de uma vida bem-sucedida no quadro da coletividade (HONNETH, 2009a, p. 154).

Mead desenvolve um conceito de solidariedade que é compreendida como uma relação intersubjetiva em que se constitui o reconhecimento recíproco, no qual toda pessoa pode respeitar a outra em sua particular individualidade e define o Me como a imagem que o outro tem de mim e o Eu é a fonte não regulamentada de todas as minhas ações atuais. Isso parte da tese de que a autoconsciência humana tem uma concepção intersubjetiva, elaborando uma fundamentação naturalista da teoria do reconhecimento de Hegel. Para Mead, o Me se transforma de uma autoimagem cognitiva em uma prática. Dessa forma, Honneth acredita que na proposta de Mead faltava um princípio relacionado à eticidade, pois é necessário explicar o motivo pelo qual as pessoas devem respeitar o outro, ou seja, falta uma motivação²³ para esse tipo de atitude. A Psicologia Social de Mead permitiu dar à teoria Hegeliana da luta por reconhecimento um desvio materialista. Portanto, o acréscimo de uma Psicologia Social de Mead em conjunto com o pensamento que o jovem Hegel estabeleceu em seus escritos de Jena²⁴, Honneth conseguiu perceber que era possível constituir ideias interessantes para formar uma teoria social de caráter normativo. Nesse período, retoma o Sistema de Eticidade de Hegel e toma o conflito como uma luta por reconhecimento frente a situações de desrespeito (TOMASI, 2014). Essa teoria de caráter normativo tem o objetivo de clarear questões referentes aos processos de mudança social, esclarecendo pretensões normativas registradas na relação de reconhecimento recíproco (HONNETH, 2009a).

O pensamento de Mead e o de Hegel se encontram nesse ponto, no qual existe uma reprodução de vida social com a necessidade do reconhecimento recíproco, pois somente é possível alcançar uma autorrelação prática quando os sujeitos se conhecem, aprendem a se

²³ A motivação é um processo que ocorre no interior do indivíduo e está relacionada com as relações de troca que o sujeito estabelece com o meio e com os outros, principalmente, com os professores e colegas, no caso do contexto de ensino (SELVERO, 2013, p. 55).

²⁴ A partir de 1801, Hegel foi trabalhar na Universidade de Jena, na Turíngia Alemanha, onde permaneceu até 1803. Depois desse período, entre 1803 e 1804, Hegel, de acordo com Honneth, retomou seus pensamentos, abandonando o Sistema de Eticidade e entrando aos poucos na teoria filosófica da consciência (TOMASI, 2014).

conceber dentro do raciocínio de seus parceiros de interação com os destinatários sociais. Assim, o reconhecimento mútuo proporciona uma ampliação nas relações que são estabelecidas entre os sujeitos e isso aumenta o processo de individuação. Partindo desse pressuposto, Hegel aprofundou o passo de reconhecimento recíproco e chegou ao conflito de maneira idealista, já Mead o realizou de forma materialista. Honneth retoma o pensamento de Hegel, de suas três teses, mas busca fundamentação empírica em Mead, com o intuito de não cair nos perigos da metafísica. No entanto, encontra-se nos dois autores uma tripartição das formas do reconhecimento recíproco e ambos deixaram a segunda tarefa sem uma concepção teórica suficiente, ou seja, não conseguiram definir com mais clareza as experiências sociais de luta por reconhecimento que surgem no processo histórico. Assim, Hegel e Mead não obtêm uma explicação para as formas de desrespeito que se estabelecem entre os homens. Além do mais, nos materiais elaborados por Mead, não existe um substituto para o amor, pois como em Hegel²⁵, ele desdobra a sua teoria em três maneiras de reconhecimento recíproco, isto é, a dedicação amorosa, o reconhecimento jurídico e o assentimento solitário. Já em Hegel, são apresentados conceitos especiais de pessoas e em Mead existe a versão sistemática de uma hipótese empírica em que a relação positiva da pessoa consigo mesma se acentua na sequência das três formas de reconhecimento.

No sentido de fortalecer a ideia empirista, a teoria psicanalista começou a embasar conceitualmente a teoria do reconhecimento, baseando-se nas relações de objeto e levando em consideração a intuição desenvolvida sobre o valor psíquico das experiências interativas na primeira infância. Dessa forma, com a organização das pulsões libidinosas, o processo de amadurecimento se dá a partir da relação afetiva que se tem com outras pessoas. A teoria das relações objeto ilustra o amor como uma forma determinada de reconhecimento pela maneira como as ligações afetivas que necessitam do equilíbrio entre a simbiose e a autoafirmação²⁶. As ideias centrais de Hegel encontraram um respaldo em Donald W. Winnicott, psicanalista inglês, que buscou interpretar, a partir de embasamento psicanalítico, a relação amorosa como um reconhecimento recíproco (HONNETH, 2009a).

Winnicott procurou definir os distúrbios comportamentais psíquicos de crianças pequenas. O autor trabalhou como médico com crianças separadas da família em função da Segunda Guerra Mundial; o psicanalista inglês teve como seu campo de estudo perceber as etapas fundamentais do desenvolvimento do ser humano. Dessa forma, constatou, entre outras

²⁵ Em Hegel o amor deve ser concebido como “ser-si-mesmo em um outro” (HONNETH, 2009a, p. 160).

²⁶ A capacidade para que exista um equilíbrio entre a simbiose e a autoafirmação é adquirida na primeira infância (HONNETH, 2009a).

questões, a importância do brincar e dos primeiros anos de vida para a construção da identidade pessoal. Muitos dos conceitos do autor se referem ao desenvolvimento emocional primitivo, que estão relacionados com o indivíduo se estender para além da infância, já que alguns problemas da fase adulta podem estar vinculados a disfunções ocorridas entre a criança e a mãe. Entende-se que as conclusões encontradas por ele são fundamentais para o trabalho dos educadores. Os conceitos desenvolvidos que ele usa para caracterizar as diferentes etapas do processo de amadurecimento sempre trazem consigo questões da relação mãe e filho, ou seja, incluem as duas pessoas implicadas na relação.

Honneth, partindo do referido embasamento de Hegel, retoma o modelo inicial de luta por reconhecimento na conjuntura de uma teoria social normativa, que busca vincular-se a um conceito de luta que se motive em sentimentos morais de injustiça. Nesse sentido, segundo Honneth, há uma conexão entre o conflito e o reconhecimento, pois a interação entre os sujeitos da sociedade se dá através do conflito, buscando uma luta por reconhecimento. A teoria do reconhecimento reflete sobre os conflitos sociais como buscas interativas pela consideração intersubjetiva de sujeitos e coletividades (MENDONÇA, 2007). Dessa maneira, existe a possibilidade de se reconhecerem mutuamente porque interagem e se deparam com particularidades e semelhanças, permitindo que haja esse encontro com o outro, que é distinto de si mesmo.

Honneth busca a normatividade da luta social como uma forma de reconhecimento de identidades individuais e coletivas, tendo a luta por reconhecimento motivada por uma força moral que estabelece os desenvolvimentos sociais (RAVAGNANI, 2008). De acordo com Honneth, a aproximação com o outro implica “fazer de si o outro de si mesmo e retornar para si mesmo” (2015a, p. 69). Nessa situação, acontece uma mudança no “si mesmo”, porque ao entrar-se em contato com o outro e reconhecê-lo, quando se retorna a si, já não se é mais o mesmo, pois se assume perante o outro uma postura que atinge até a afetividade, um comportamento que permite reconhecer no outro o outro de nós mesmos, ou seja, o próximo. Isso ocorre seguindo três formas através de uma luta por reconhecimento intersubjetivo: o amor, o direito e a solidariedade (HONNETH, 2013). Nesse sentido, a luta pelo reconhecimento sempre começa pelo desrespeito dessas formas de reconhecimento. Da mesma forma, a autorrealização do sujeito somente é concretizada quando há, na experiência de amor, a autoconfiança, na experiência de direito, o autorrespeito e, na experiência de solidariedade, a autoestima.

Para oferecer uma melhor compreensão social, uma teoria crítica da sociedade deve estar preocupada em interpretar a sociedade a partir da categoria do reconhecimento, e o

objetivo do autor é mostrar como indivíduos e grupos sociais se inserem na sociedade atual. Isso ocorre seguindo três formas através de uma luta por reconhecimento intersubjetivo: o amor, o direito e a solidariedade (HONNETH, 2013). Seguindo essa perspectiva, o indivíduo só alcança a autorrealização quando existe na experiência do amor, a possibilidade de autoconfiança, na experiência de direito, o autorrespeito e, na experiência da solidariedade, a autoestima. Essas três formas, que evoluem como uma espiral ascendente, explicam a origem de tensões sociais e as motivações morais nos conflitos. A cultura está relacionada com a existência concreta dos homens em processos sociais, podendo ser considerada como produto da vida social, sempre presente dentro das relações que são estabelecidas no meio social.

A reificação de Axel Honneth foi nomeada por Marx como reificação ou alienação (TREVISAN, 1014). A história real do conceito de reificação²⁷ inicia com Marx em “O capital”, com a interpretação realizada por Lukács. Nesse material, Marx se refere à reificação como característica da mercadoria, mas sobretudo de todas as categorias básicas da produção capitalista. Marx destaca que a reificação se refere ao “ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida” (BOTTOMORE, 1988, p. 494). Da mesma forma, pode indicar a modificação das pessoas em seres similares a coisas, ou seja, apresentam um comportamento diferenciado, não humano, no entanto, de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação pode ser considerada como um caso específico de alienação, representada de uma maneira mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista.

Para a Teoria Crítica, a reificação funciona como uma regressão, de maneira que faz com que os seres humanos se tornem desumanos e assimilem em sua forma de agir formas empedernidas de objetos ou de animais para lidar com as outras pessoas. A ideia é que se desenvolva uma teoria social crítica baseada em uma constituição do ser humano que pressupõe processos intersubjetivos que objetivam a busca por reconhecimento.

²⁷ Existem algumas discussões em relação aos termos reificação, alienação e fetichismo de mercadoria, pois alguns autores os consideram como sinônimos e outros os definem como conceitos desassociados (BOTTOMORE, 1988).

2. 1. 1 O reconhecimento e o esquecimento do outro

[...]o amor tem que ser concebido como um “ser-si-mesmo em um outro (HONNETH, 2009a, p. 160).

O autor Axel Honneth realiza uma releitura do conceito de reificação de Lukács²⁸ (2009a). Ele se inspira em Hegel, distanciando-se do tradicional materialismo marxista e da separação entre sujeito e objeto da filosofia moderna. Hegel buscou demonstrar que os seres humanos poderiam estabelecer outras relações que não seriam somente conflituosas, mas também de luta pelo reconhecimento social.

A reificação se refere, principalmente, ao esquecimento do reconhecimento ou do autorreconhecimento. Assim, Honneth recorda-se, em alguns trabalhos, do genocídio dos campos de concentração e cita outros exemplos em que se observam os processos de reificação, nos quais as pessoas perdem todas as suas características humanas. Desse modo, são considerados como objetos inanimados, coisificados, cuja morte ou violação são relevadas sem qualquer dificuldade. Infelizmente, percebe-se que no mundo do trabalho existe ou sempre existiu uma certa eliminação de propriedades humanas e individuais do labutador:

A diferença do conhecimento que é um ato cognitivo não público, o reconhecimento depende de meios, nos quais se expressa o fato de que a outra pessoa deve ter validade; e no nível elementar, em que operamos até agora com o fenômeno da invisibilidade social, esses meios ainda são equivalentes às expressões ligadas ao corpo (HONNETH, 2011, p. 170, tradução própria).

O conhecimento e o reconhecimento se diferenciam em algumas conceituações. O conhecimento, a priori, refere-se à identificação do sujeito que pode ser ampliada gradualmente, enquanto que o reconhecimento se dirige a uma outra questão. Honneth busca reatualizar o conceito de reconhecimento de Hegel, inserido na Teoria Crítica. O reconhecimento se tornou um conceito bem destacado na teoria social contemporânea. Para Honneth, a teoria social há algum tempo buscava mostrar que o reconhecimento era uma motivação para as lutas sociais (SAAVEDRA; SOBOTTKA, 2009). Essa modificação deveria ser demonstrada pela procura por uma nova linguagem teórica que conseguisse expressar novos desejos que estão presentes há um certo tempo.

O reconhecimento não deve ser entendido como expressão de um conhecimento (HONNETH, 2011). A relação entre conhecer e reconhecer é importante que seja determinada

²⁸ Filósofo crítico e literário húngaro de origem judaica. Pode ser considerado como fundador da estética marxista.

de uma maneira bastante clara, pois ainda que o reconhecimento não represente de fato a manifestação expressiva da identificação cognitiva de um indivíduo, ele pode ser considerado como a expressão de uma percepção avaliativa, em que o valor da pessoa é apresentado.

O reconhecimento pode ser concebido como a manifestação expressiva do fato de que um sujeito é deixado fora do centro, quando se considera o valor de uma pessoa a partir de seus gestos e comportamentos, por exemplo. É a forma como se anuncia alguém, baseado em seu valor, na percepção de cada um que começa nas atitudes do outro como a partir de um sorriso, de um olhar. O reconhecimento precede o conhecimento, pelo menos no sentido genético. Isso pode ser exemplificado pela maneira como um bebê começa a perceber as expressões faciais das pessoas que tem ao seu redor (HONNETH, 2011).

Para o autor, os gestos expressivos que os seres humanos utilizam para se comunicar e manifestar o seu reconhecimento, representam uma forma de comportamento, como a demonstração de um olhar, um sorriso e com isso, apresenta-se um gesto de bem-vinda. A partir daí, a posição representada frente a essa ação demonstra um comportamento, um apoio amoroso, sintetizando uma ação de reconhecimento frente a outra pessoa. Esses atos expressivos de reconhecimento são compreendidos como uma motivação de reconhecimento (HONNETH, 2011).

O outro pode ser constituído como aquele que atrai, provoca e convida a abrigá-lo, já que cada um se torna quem é através da resposta que é dada a esse convite. Nesse seguimento, o ser pode ser surpreendido por ele próprio:

Etimologicamente, o termo “outro” provém do grego το ετερον e do latim alteritas. Costuma ser empregado como equivalente à alteridade, que significa constituir-se como outro. No discurso filosófico, de um modo geral, o outro é uma categoria utilizada no trabalho de identificação e diferenciação, do qual surge o par conceitual identidade (ipseidade) e alteridade (diversidade), par este que se contrapõe, pois o outro é posto como limite da identidade. Trata-se de distinguir, por um processo de delimitação, o mesmo (ταυτον, idem) que se opõe ao outro (ετερον, alius). Por esse processo distinguimos, por exemplo, uma maçã de um pêssego. (HERMANN, 2014, p. 480)

Como o ser humano é alguém que se comunica pela linguagem, é possível que existam novos entendimentos do outro e quando se compreende o outro, cada um consegue ter um novo entendimento de si mesmo. Por esse ângulo, o outro pode surgir como um estranho, um desconhecido associado a algo negativo, angustiante (HERMANN, 2014). Nesse sentido, a partir da interação com os outros, compreende-se que existe um processo de reconhecimento social que faz parte da interação social. Assim, o ser humano aprende a comporta-se adequadamente em determinadas situações para que possa ser aceito no contexto ao qual está

inserido, tanto no espaço onde trabalha como no em que estuda, ou seja, os lugares nos quais necessita estar em contato com os demais.

Honneth busca explicar através de uma linguagem teórica que se adapte de uma maneira mais adequada para reconstruir as demandas políticas da atualidade, a fim de seguir a perspectiva da teoria crítica. O reconhecimento e a redistribuição são considerados como parte de um conceito amplo de justiça, de forma que, para Honneth, o reconhecimento é um tipo de gramática em que possibilita expressar as lutas políticas e sociais como a de redistribuição (SAAVEDRA; SOBOTTKA, 2009).

A teoria do reconhecimento deveria manifestar as injustiças e o sofrimento, de maneira que as expressões cotidianas que representassem essas esferas deveriam ultrapassar um filtro. O reconhecimento específico nas três esferas de amor, direito e solidariedade: o sujeito é visto como alguém que é portador de direitos subjetivos e conquista o reconhecimento individual pelo outro.

Hegel baseia o seu conceito de ética no princípio do reconhecimento. Ele retoma o reconhecimento jurídico que era entendido por Kant como respeito moral. Assim, o reconhecimento, normalmente, exercia um papel de coadjuvante, pois servia de sombra para outros diversos conceitos. Por isso, o autor acrescenta mais duas formas de reconhecimento mútuo que deveriam corresponder aos graus específicos que o ser humano tem consigo mesmo, o amor e a moral.

Hegel parece convencido de que a transição entre essas diferentes esferas de reconhecimento ocorre em cada caso através de uma luta que os indivíduos mantêm entre si pelo respeito à crescente concepção que cada um tem de si mesmo: a necessidade de ser reconhecida cada vez em novas dimensões da própria pessoa abre de certa forma um conflito intersubjetivo cuja solução só pode consistir no estabelecimento de uma esfera de reconhecimento cada vez mais ampla (HONNETH, 2010, p. 21-22, tradução própria).

Assim, as esferas de reconhecimento que surgem estabelecem uma rede de premissas normativas em que uma sociedade moderna e liberal deve basear-se para que possa produzir cidadãos livres e comprometidos. No entanto, Honneth (2010) afirma que o modelo inicial de luta por reconhecimento de Hegel é muito complexo e heterogêneo dele surge uma série de outras propostas filosófico-morais e teórico-sociais:

Parece, então, que com esses três modelos de reconhecimento - os de amor, direito e solidariedade - as condições formais das relações de interação são estabelecidas dentro da estrutura da qual os humanos podem ter garantida sua dignidade ou integridade. Integridade significa aqui, simplesmente, que o indivíduo pode se sentir apoiado pela sociedade em todo o espectro de seus autorrelacionamentos práticos.

Quando ele participa de um ambiente social em que esses três modelos de reconhecimento são gradualmente organizados, qualquer que seja sua forma concreta, o indivíduo pode se referir a si mesmo nas formas positivas de autoconfiança, autorrespeito e autoestima (HONNETH, 2010, p. 30, tradução própria).

O reconhecimento da dignidade de pessoas ou de grupos faz parte do conceito de justiça. (HONNETH, 2010). A reificação vai além do processo da coisificação da pessoa pelas consequências da racionalidade instrumental do mundo capitalista, mas, pelo olvido, tem-se o esquecimento do outro como ser humano.

Daí porque o novo conceito-chave de reificação esclarecido por Honneth, ligado à ideia de esquecimento, tem a ver com o fato de que, ao lidarmos com o conhecimento, perdemos a capacidade de perceber e sentir que a sua constituição se deve à adoção de uma “postura de reconhecimento”. Por isso acabamos por desenvolver a tendência de perceber as outras pessoas como coisas ou objetos insensíveis. Honneth se pergunta, então, como é possível que o reconhecimento prévio seja esquecido tanto geneticamente quanto categorialmente durante nossos envoltimentos diários com operações que envolvem o conhecimento? Ele explica que o esquecimento não tem o sentido usual de subtrair da consciência ou desaprender alguma coisa, antes se trata de uma classe de diminuição da atenção que leva o reconhecimento a ser passado a um segundo plano até que o mesmo se perca de vista. (TREVISAN, 2014, p. 221-222).

No momento em que o autor fala das barreiras para o reconhecimento, ele comenta acerca do reconhecimento denegado, recusado ou violência moral (MARTINS, 2015), de onde surge a carência de autorrespeito que afasta do reconhecimento mútuo. A violência está centrada no contexto social, moral, cultural, político, econômico e institucional. O reconhecimento denegado amplia as tensões sociais, estimulando o aparecimento de patologias sociais como a limitação de direitos fundamentais, invisibilidade social, depreciação e decomposições de formas de vida. “A força moral das lutas por reconhecimento reside na busca da ampliação da esfera valorativa numa coletividade, para proporcionar o reconhecimento de novas formas de vida, novas subjetividades, novos valores, novos princípios e novas identidades” (MARTINS, 2009, p. 178). O reconhecimento denegado permite interpretar as formas de desrespeito social. Para que os conflitos sejam compreensíveis, é essencial que os aspectos principais do reconhecimento e do não-reconhecimento sejam esclarecidos.

Honneth busca desenvolver suas compreensões em relação ao domínio do social como um domínio de lutas motivadas moralmente em seu livro “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais”. Essa obra desenvolve as três dimensões de reconhecimento intersubjetivo relacionadas aos desrespeitos.

Nesse contexto, de acordo com Honneth (2009a), o reconhecimento intersubjetivo se dá de três formas: Reconhecimento afetivo ou amoroso, jurídico e comunidade de valores. O primeiro, o reconhecimento afetivo ou amoroso, se refere às relações primárias desenvolvidas no relacionamento com a família, no amor e na amizade. Dessa forma, refere-se a questões como a autoestima e autonomia, indispensáveis à realização pessoal, que podem ser representadas como um desrespeito através dos maus-tratos e violação que ameaçam a integridade física do sujeito.

Se a primeira forma de desrespeito está inscrita nas experiências de maus-tratos corporais que destroem a autoconfiança elementar de uma pessoa, temos de procurar a segunda forma naquelas experiências de rebaixamento que afetam seu autorrespeito moral: isso se refere aos modos de desrespeito pessoal, infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade (HONNETH, 2009a, p. 216).

Tanto as experiências de maus-tratos corporais como as de desrespeito são desveladas e vivenciadas no cotidiano das relações interpessoais. O segundo tipo de reconhecimento, nomeado como jurídico, é baseado nos direitos e se dá nas relações jurídicas e universais, nas quais o sujeito se sente apto a compartilhar com outros membros da coletividade propriedades que lhe permitem uma participação na formação discursiva da vontade. Quanto ao rompimento nas relações sociais de reconhecimento, pode ser representado pela ausência de autorrespeito e individualização, na privação de direitos e exclusão, ameaçando a integridade social do sujeito:

... vem à superfície da linguagem o significado psíquico que o reconhecimento jurídico possui para o autorrespeito de grupos excluídos: sempre se discute nas publicações correspondentes que a tolerância ao subprivilégio jurídico conduz a um sentimento paralisante de vergonha social, do qual só o protesto ativo e a resistência poderiam libertar. (HONNETH, 2009a, p. 198).

O sujeito, a partir da segunda dimensão do reconhecimento, coloca os direitos e a moral como estimulantes do desenvolvimento das potencialidades de autorrealização. Dessa forma, experiências de violações ao desrespeito social e ao reconhecimento podem originar conflitos, podem gerar uma ação que refaça relações de reconhecimento mútuo. Honneth (2015a) busca demonstrar que as relações interpessoais dependem de interações permeadas pelo respeito e reconhecimento recíproco, que devem ser respaldadas por respeito. Assim, o sistema de direito necessita combater com os privilégios e exceções, já que o direito deve ser geral e considerar os interesses de todos os sujeitos envolvidos nos processos. Com isso,

fortalece-se a necessidade de direitos individuais e coletivos para a comunidade, assuntos fundamentais e desenvolvidos pelo autor, relacionados às teorias da justiça. Nesse sentido, o direito possui um papel essencial na sociedade: devolver a esse contexto um reconhecimento social.

Por fim, a terceira forma é a comunidade de valores que corresponde ao particular, ao afeto presente nas relações pessoais, que permite a ampliação da formação de novas vidas, de projetos individuais que necessitam de estima social e respeito. No entanto, quando isso não é vivido, corresponde a uma perda da autoestima, assim como não conseguir compreender a si próprio e ser desvalorizado socialmente e ter as suas formas de reconhecimento recusadas:

Portanto, o que aqui é subtraído da pessoa pelo desrespeito em termos de reconhecimento é o assentimento social a uma forma de autorrealização que ela encontrou arduamente no encorajamento baseado em solidariedades de grupos. Contudo, um sujeito só pode referir essas espécies de graduação cultural a si mesmo, como uma pessoa individual, na medida em que os padrões institucionalmente ancorados de estima social se individualizam historicamente, isto é, na medida em que se referem de forma valorativa a capacidades individuais, em vez de propriedades coletivas; daí essa experiência de desrespeito estar inserida também, como a privação de direitos, num processo de modificações históricas. (HONNETH, 2009a, p. 218).

Um exemplo de desrespeito pessoal pode ser a questão da invisibilidade, ou seja, fingir que uma pessoa não existe, ignorar a sua presença em determinado ambiente. Dessa maneira, “uma forma de invisibilidade, isto é, de fazê-lo desaparecer, o que aparentemente não tem nada a ver com presença física, mas com a existência em sentido social” (HONNETH, 2011, p. 165-166, tradução própria). Esses temas permitem referir-se não a aspectos físicos, mas a indagações sociais, a autorrealizações pessoais que a vida de cada sujeito pode promover a partir de suas conquistas ou de dificuldades que a existência propicia. Esse conceito de invisibilização encaminha a reflexões no sentido de morte social do sujeito, pois representa que ele é extremamente desprezado a ponto de não merecer qualquer atenção ou apreço.

Para o referido autor alemão, a visibilidade e a invisibilidade são pontos fundamentais da identificação elemental e contraditórios, já que, enquanto o primeiro se refere a um objeto que não está presente em um determinado espaço, o segundo representa o reconhecimento de um objeto, ou seja, que ele seja considerado no seu espaço-temporal, conforme é apresentado a seguir:

[...] a visibilidade designa mais do que perceptibilidade, porque inclui uma identificação individual elemental. A discrepância conceitual descoberta entre

invisibilidade e visibilidade resulta da circunstância de que, com a transição para o conceito positivo, as condições de aplicação são, de certo modo, fortalecidas: enquanto invisibilidade no sentido visual significa apenas o fato de que o objeto não está presente no campo perceptivo de outra pessoa, a visibilidade óptica exige que um determinado objeto seja reconhecível com suas características relevantes para a situação no sistema espaço-temporal (HONNETH, 2011, p. 167 – 168, tradução própria).

O reconhecimento intersubjetivo assegura a autorrelação prática satisfatória dos sujeitos. Nesse sentido, caso esse reconhecimento não ocorra respeitando as três etapas que são formas diferenciadas, nas quais a pessoa irá se autorrelacionar, é importante que as formas de desrespeito sejam avaliadas para que os danos sejam compreendidos. Assim, as relações de reconhecimento atuam como um correspondente negativo. Nesse caso, situações como o desrespeito, violência moral e tortura são exemplos dessa falta de reconhecimento, circunstâncias em que o indivíduo é subordinado à vontade do outro. (MARTINS, 2009). Com isso, podem, portanto, ser consideradas como a morte social, do desrespeito e da degradação cultural.

A sensação de ter caído, de alguma maneira, da rede social de reconhecimento apresenta uma forte motivação, altamente ambivalente em si mesma, para protesto e resistência social; falta qualquer indicação normativa de orientação que determine como lutar contra a experiência de desprezo e humilhação. Portanto, uma teoria crítica da sociedade que deseja continuar desenvolvendo o paradigma da comunicação de Habermas no sentido de uma teoria do reconhecimento, não está em uma posição tão boa quanto parece até agora (HONNETH, 2011, p. 145, tradução própria).

Assim, Honneth demonstra que a realidade social não está suficientemente preparada para gerar experiências de reconhecimento. Esses elementos motivaram Axel Honneth a ampliar seus conhecimentos em relação à reificação e à necessidade do reconhecimento, assunto principal do presente trabalho. Essas questões estão tão vigentes e próximas que, como exemplo, esse modelo intensivo e reducionista parece conduzir a academia a um processo de “esquecimento do reconhecimento” e de sua universalidade como conhecimento acadêmico gerado com intuito de promover a formação emancipatória em detrimento da reificação produtiva.

Honneth fortalece os pensamentos de que a interação social deve ser permeada por condições de igualdade comunicativa e participação nas relações interativas, ou seja, relações recíprocas de reconhecimento. O reconhecimento e o reconhecimento denegado permitem interpretar as manifestações de solidariedade e de desrespeito. O reconhecimento intersubjetivo de Honneth garante a integridade dos sujeitos, proporcionando que novas

subjetividades floresçam. Portanto, as lutas inicialmente individuais que surgem a partir de um desrespeito, se preenchem de um valor coletivo ao afetar o campo social. A luta por reconhecimento do autor é apresentada dessa ligação do individual com o coletivo, das esferas particulares para as públicas, da busca pela igualdade para todos.

O “ser docente” deveria exigir uma formação docente que estimulasse o pensamento crítico na produção de conhecimento, bem como conhecer e compreender a mescla existente entre as necessidades do mundo vivido e a lógica do sistema no qual se está inserido. Assim, esse modelo reducionista parece conduzir o profissional a um processo de esquecimento do reconhecimento, pois a formação emancipatória parece ser esquecida enquanto que a reificação é estimulada.

Em relação à prática docente, a formação permanente, a qual os docentes são submetidos por uma necessidade pessoal e profissional ou por uma exigência do mercado de trabalho, exige, em demasiadas situações, uma produção intelectual que estimula um controle da produção científica e exige que seus estudantes produzam artigos, dissertações, teses, projetos. Nesse sentido, a formação acadêmica possui características quantitativas, somatórias que trazem consigo características da reificação na formação docente.

2.2 O RECONHECIMENTO E SUAS TRÊS FORMAS: AMOR, DIREITO E SOLIDARIEDADE

Só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, como garantem sucessivamente as experiências das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber, de modo irrestrito, como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos
(HONNETH, 2009a, p. 266).

Baseados na teoria social crítica desenvolvida por Axel Honneth, entende-se que a interação social é permeada de relações e administrada por princípios de reconhecimento mútuo.

A primeira fase de reconhecimento é estabelecida nos planos dos afetos, já que o ser humano não está formado apenas pelo pensamento, mas forma sua identidade pela emoção, pela relação que estabelece como as pessoas próximas, nas suas relações primárias; entre mãe e filho, na primeira infância, por exemplo. Nesse sentido, é chamado como pré-

reconhecimento, pois se trata da primeira experiência afetiva, que nasce como uma aventura infantil, na qual o movimento intersubjetivo constrói o amor de si mesmo e a autoconfiança, a partir do amor do outro e da confiança no amor do outro. Honneth (2011) defende que todas as relações amorosas devem ser compreendidas como relações primárias, quando consistem em relações emotivas fortes entre poucas pessoas.

Honneth, ao referir-se à primeira experiência de amor que é vivenciada pela criança na infância, encontra a raiz da possibilidade de amor por si mesmo e da autoconfiança, que é conquistada pela criança nos primeiros anos de vida em conjunto com a mãe. Ao deparar-se com questões da aventura infantil do pré-reconhecimento, Honneth toma como referência o psicanalista inglês Winnicott que baseou seus estudos no âmbito de tratamento de distúrbios psíquicos e de comportamento, procurando pesquisar o tema de socialização de crianças pequenas (ALBORNOZ, 2011). Segundo Winnicott (1983), o processo de amadurecimento infantil é uma tarefa que somente pode ser solucionada em comum, através da cooperação subjetiva existente ente mãe e filho, pois os dois sujeitos estão fazendo parte de uma díade simbiótica.

O desenvolvimento infantil deve levar a um desenvolvimento psíquico sadio. Segundo Winnicott, na primeira fase, a criança depende absolutamente da mãe para a satisfação de todas as suas carências. Por outro lado, a mãe vivencia o estado carencial precário do bebê como o seu estado psicológico que foi identificado com o estado da criança durante a gravidez. Essa dependência precária que a mãe estabelece com a criança, necessita do reconhecimento protetor de um terceiro e, por outro lado, o bebê é desamparado, impossibilitado de comunicar-se por meio de suas carências físicas e emotivas. Assim, a criança é dependente da mãe de maneira completa, tanto pelas tensões pulsionais, como pelas necessidades da vida e é dependente das demonstrações de amor que são dadas pelas formas de colo, isto para sanar suas carências.

Essa primeira fase que inicia logo após o nascimento, Winnicott nomeia de dependência absoluta, já que mãe e filho dependem um do outro e só modificam de fase quando obtêm uma espécie de independência. Em continuidade, ocorre a fase de dependência relativa, na qual a criança consegue estar só por um tempo. E essa capacidade o infante tem mais facilidade de desenvolver quando possui uma mãe com um amor duradouro e confiável. Essa relação de reconhecimento do amor apresentado por Honneth e auxiliado pela teoria psicanalítica de Winnicott é diferente das relações jurídicas, pois um se dá pelo reconhecimento jurídico e o outro pelo reconhecimento afetivo (HONNETH, 2009a).

Pode-se dizer que a primeira forma de reconhecimento ocorre através de emoções primárias, como amor e amizade. Segundo Honneth, o amor surge quando uma pessoa

consegue reconhecer o outro como um ser independente, dá-se a base da autoconfiança, de forma que permite que qualquer pessoa conserve a sua identidade e se autorrealize. Ao referir-se à capacidade da autoconfiança, esta é considerada como a base das relações sociais entre adultos. Nesse sentido, percebe-se que o amor é a forma mais elementar do reconhecimento.

Seguindo as colocações de Pereira (2016)²⁹, Axel Honneth mantém a sua Teoria do Reconhecimento sobre o tripé hegeliano estabelecido nos escritos de Jena, o amor, o direito e a solidariedade. Dentro dessas esferas de reconhecimento, o sujeito gradativamente constrói autorrelações positivas que possibilitam a evolução do indivíduo até a concretização da sua vida dentro da sociedade civil. Entretanto, sempre há a possibilidade de que existam frustrações das expectativas de reconhecimento e desrespeitos que façam o sujeito sofrer, evitando que desenvolva sua vida de forma saudável. A partir dessa abordagem, o filósofo alemão busca definir quais são as formas de desrespeito para, na sequência, dedicar-se a contestar de que forma essas experiências, que abalam os sujeitos, podem impulsionar as lutas por reconhecimento. Com esse raciocínio, Honneth determina três formas de desrespeito em oposição às esferas de reconhecimento, sendo elas maus-tratos/violação, privação de direitos e degradação.

A luta por reconhecimento ocorre juntamente com experiências de desrespeito, de perturbação da integridade física e/ou psíquica, como casos de maus-tratos, de violação, e de tortura, entre outros (FONTANA, 2015). Nesses casos, o ser humano encontra-se totalmente privado de direitos e se concebe como alguém com menos importância, valor que não lhe é dado por uma outra pessoa e acaba, por isso, perdendo a confiança em si mesmo:

[...] os maus-tratos físicos de um sujeito representam um tipo de desrespeito que fere duradouramente a confiança, aprendida através do amor, na capacidade de coordenação autônoma do próprio corpo; daí a consequência de ser também, com efeito, uma perda de confiança em si e no mundo, que se estende até as camadas corporais do relacionamento prático com outros sujeitos, emparelhada com uma espécie de vergonha social (HONNETH, 2009a, p. 215).

Assim, tanto bebê como mãe dependem um do outro e estão em uma relação simbiótica, e aos poucos começam a se independizar. A mãe inicia o seu processo de independização quando volta ao convívio social e a relação mãe-bebê começa a reduzir-se de tal modo que a mãe retorna a sua rotina e retoma o convívio com os demais familiares. Esse novo estágio da interação é chamado como dependência relativa, a relação “ser – si – mesmo em um outro” (HONNETH, 2009a, p. 168). Em função do novo processo de autonomia da

²⁹ Trabalho encontrado na Plataforma Capes, durante a pesquisa de estado do conhecimento.

mãe, a criança inicia um processo de desilusão, pois a mãe já está envolvida em outras atividades.

A criança pequena é capaz de resolver essa tarefa na medida em que seu ambiente social lhe permite a aplicação de dois mecanismos psíquicos que servem em comum à elaboração efetiva da nova experiência; o primeiro dos dois mecanismos foi tratado por Winnicott sob a rubrica de “destruição”, o segundo é apresentado por ele no quadro de seu conceito de “fenômenos transicionais” (HONNETH, 2009a, p. 168).

Em resposta a essa percepção da realidade, o bebê começa a apresentar alguns atos agressivos dirigidos à mãe, por exemplo, o corpo da mãe, que antes era somente percebido como fonte de prazer, agora ele quer destruir, empurrando, mordendo e maltratando. Para Winnicott, essas atitudes do bebê representam um meio construtivo, pelo qual ele reconhece a mãe e percebe que ela é necessária para a sua sobrevivência, reconciliando-se com ela, já que compreende a sua necessidade de autonomia. A criança, aos poucos, entende a situação da mãe e consegue amá-la com ternura.

Esse é o primeiro processo de desligamento entre mãe e criança. O elo entre os dois se dá pelo objeto transicional que indica a possibilidade de as crianças contraírem relações afetivas com objetos como brinquedos, travesseiros e o dedo polegar, por exemplo. Esses objetos transicionais representam formações substitutivas para a mãe, segundo Winnicott, representariam uma mediação entre a vivência primária de estar fundido e a experiência de estar separado, assim a criança cria pontes simbólicas entre o sofrimento vivido da realidade interna e externa. Os objetos transicionais podem ser compreendidos como uma ampliação do amor descritos nos escritos de Winnicott. Para Winnicott, a capacidade da criança de estar só depende da confiança do infante na durabilidade da dedicação materna.

Seguindo esse pensamento, se a mãe tolerou todo o sofrimento causado pelos ataques agressivos da criança e conseguiu passar pelo teste de seu filho sem privá-lo de amor, ela agora pertence a um mundo externo e ele deverá tomar consciência de sua dependência e iniciará um processo gradual de capacidade de estar só. Assim, a criança vai descobrindo a sua capacidade de estar só e sua própria vida pessoal com a existência de uma mãe confiável (HONNETH, 2009a).

A segunda forma é a dependência relativa, que está relacionada a uma ligação afetiva e, nessa fase, reconhece o outro como pertencente de direitos próprios. O autorrespeito possibilita a escolha racional entre as normas, que tornam o sujeito como um merecedor do reconhecimento jurídico. O desenvolvimento das leis acompanha a evolução da consciência dos direitos, formulando o plano do reconhecimento jurídico, que ocorre diferentemente do reconhecimento afetivo comentado anteriormente. Portanto, o tema é o direito, pois o

reconhecimento deste ocorre em função do respeito que envolve o ser humano que, quando desenvolve o autorrespeito, é reconhecido como quem é juridicamente autônomo e não pode ser alvo de acusação.

Por conseguinte, compreende-se que só é possível chegar à compreensão de si mesmo como portador de direito quando se tem conhecimento de quais obrigações se tem ao observar o outro, ao compreendê-lo como portador de direito e, com isso, entender a si mesmo como pessoa de direito. Quando não acontece o reconhecimento, é um indicativo de que o sujeito está perdendo alguns direitos:

[...] é preciso responder à questão sobre o que pode significar que os sujeitos se conheçam reciprocamente em sua imputabilidade moral, sob as condições das relações jurídicas modernas; uma tal propriedade, que todos os sujeitos devem partilhar, não pode estar referida a capacidades humanas definidas, de uma vez por todas, em sua extensão ou em seu conteúdo; pelo contrário, mostrar-se-á que resulta da indeterminabilidade fundamental do que constitui o *status* de uma pessoa imputável uma abertura estrutural do direito moderno para ampliações e precisões gradativas (HONNETH, 2009a, p. 182).

Dessa maneira, na modernidade, os direitos individuais se desprendem das expectativas dos papéis sociais, pois existe a ideia de que todo o homem é livre e, desse modo, é dada uma nova indicação do reconhecimento jurídico. A eticidade convencional de semelhantes coletividades forma um horizonte normativo, no qual a multiplicidade de direitos e deveres continua vinculada às tarefas da estrutura social de cooperação. Nessa perspectiva, o reconhecimento jurídico ainda é reconhecimento por graus, no sentido de que o sujeito possui um papel e um grau social com o reconhecimento de uma pessoa de direito. Surgem aí duas questões fundamentais: respeito e direito. No contexto do respeito, está englobada a desconexão entre o reconhecimento jurídico e a estima social; já no direito, é possível inserir a forma de reconhecimento da comunidade de valores na integridade ética de uma sociedade. Dessa maneira, viver sem direitos universais quer dizer viver sem autorrespeito (HONNETH, 2009a). As relações jurídicas modernas constituem um lugar onde pode ocorrer a luta por reconhecimento.

Com isso, para o reconhecimento jurídico, é central o pensamento de que a propriedade constitutiva das pessoas constitui o sistema valorativo no interior pelo qual se podem avaliar as propriedades características. Dessa forma, é fundamental buscar definir a maneira pela qual os sujeitos se respeitam, e isso quando se consideram pessoas de respeito. Hegel e Mead diferenciaram o amor da relação jurídica que é uma outra forma de reconhecimento recíproco, o que indica que são necessários: a dedicação afetiva, o

reconhecimento jurídico e a estima social³⁰. Hegel havia explanado sobre a eticidade que se referia à relação de reconhecimento própria da estima mútua.

Para finalizar, a terceira forma de reconhecimento, para Honneth, é a solidariedade ou eticidade, que remete à aceitação de qualidades individuais nos sujeitos em um contexto de determinada comunidade (REPA, 2010). As pessoas necessitam, além do conhecimento de dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma estima social que relaciona às qualidades particulares de cada ser humano em suas diferenças pessoais. Isso representa uma forma de reconhecimento que demonstra qualidades entre sujeitos humanos, fundamentando vínculos intersubjetivos, de modo que a valoração social possibilita o reconhecimento de qualidades sociais individuais ou diferenciais.

Para Honneth (2015a), as relações de estima social, na sociedade moderna, estão sujeitas a uma luta constante entre diversos grupos que procuram ampliar o valor das capacidades associadas às formas de vida. Assim, refere-se ao acontecimento da autoestima, no sentido de que a confiança é desenvolvida pela pessoa no momento em que ela lida com suas habilidades diante da sociedade.

A diferença entre esses estágios se mede no fato de que, com o aumento do número de parceiros de interação, também se torna mais complexo e exigente o comportamento de reconhecimento, por cuja internalização, a criança em desenvolvimento toma consciência de suas capacidades e direitos (HONNETH, 2013, p. 63).

Honneth (2009a) destaca que Mead e Hegel admitiram, baseados em seus conceitos de eticidade (Hegel) e com a ideia de divisão democrática de trabalho (Mead), que estes são o padrão de estima social, na qual o indivíduo consegue obter uma reputação social. A estima social e a autoestima podem ser consideradas como valiosas para a sociedade de forma geral e, se forem comparadas com os conceitos de autoconfiança e autorrespeito, incluem-se em condições de estimar o outro e, com isso, tem-se a solidariedade social.

A solidariedade social é um elemento muito importante para o convívio em grupo, visto que, com ela, é possível considerar relações simétricas³¹ entre os indivíduos, despertando a tolerância com a outra pessoa e também o interesse afetivo por essa questão. Destarte, percebe-se que as relações sociais apresentavam o conceito de solidariedade, mas, a partir daí, surge a ideia da concorrência entre individual e estima social, que “assume uma

³⁰ A estima social utiliza-se, no caso, de propriedades particulares que caracterizam os seres humanos em suas individualidades (HONNETH, 2009a).

³¹ Todo sujeito tem a chance de experienciar, como se isso fosse importante para a sociedade (HONNETH, 2009a).

forma isenta de dor, isto é, não turvada por experiências de desrespeito” (HONNETH, 2009a, p. 211).

De acordo com Honneth, o desrespeito em qualquer uma das três esferas de reconhecimento pode ocasionar conflitos na organização jurídico-social. Ao relacionar-se com o outro, a questão da aceitação é uma dificuldade que pode ser encontrada. Em situações de intensificação da barbárie, sente-se que o outro é considerado como um simples objeto, porém, ao fundo, se percebe que ele possui características humanas. Essa situação se opõe à possibilidade de reificação, já que os dois sujeitos se enfrentam baseados em uma relação contratual, como pessoas de direito que se opõem à possibilidade de reificação.

As questões de direito estão pautadas pelos princípios morais universalistas que foram construídos na modernidade (HONNETH, 2009a). Através do direito, as pessoas se reconhecem reciprocamente como seres humanos que são dotados de igualdade. Segundo o autor, a igualdade é construída historicamente, baseada em atributos universais. Os domínios do amor, do direito e da estima, relacionados ao trabalho e às desigualdades econômicas, possibilitam um aprofundamento na leitura dos conflitos sociais. O autor, desse modo, procura extrair os princípios e as regras com as quais a sociedade se desenvolve, alcançando o desenvolvimento social e a configuração moral; acrescenta como destaques de sua Teoria Crítica os conceitos de reconhecimento e de conflito (RAVAGNANI, 2008).

Desse modo, Honneth relaciona as três formas de reconhecimento às três formas de desrespeito. A primeira está relacionada às que agridem a integridade corporal dos sujeitos e, desse modo, afetam a sua autoconfiança. A segunda remete à recusa de direitos que limitam a possibilidade de autorrespeito e, por último, a terceira envolve a referência negativa ao valor de indivíduos determinados, que afetam a sua autoestima. Segundo o autor, essas formas de desrespeito obstruem a concretização do indivíduo em sua integridade (MENDONÇA, 2007). Pela lógica da terceira forma de reconhecimento, eu primeiro me autorreifico para depois reificar o outro pela convivência. Do mesmo modo, em relação ao autorreconhecimento, eu em um primeiro momento me autorreconheço para na sequência reconhecer o outro. Isso pode ocorrer também no ambiente de ensino, por exemplo, no qual o autorreconhecimento vai reconhecer o discente e vale salientar que sempre fica um determinado professor em nossa memória, ou por uma lembrança boa de reconhecimento ou por uma negativa de não reconhecimento.

De acordo com Honneth (2009b) quando não se observa ou não se garante o reconhecimento subjetivo e social de indivíduos e grupos, a sociedade se depara com tensões sociais. Nesse sentido, em relação às três esferas, o desrespeito e a ofensa social podem ser gerados pelo descaso. O indivíduo que sofre desrespeito se vê incapaz de atribuir valor social

a suas ações e se percebe como alguém socialmente excluído. Seguindo Honneth (2013, p. 210), “na medida em que todo membro de uma sociedade se coloca em condições de estimar a si próprio dessa maneira, pode-se falar então de um estado pós-tradicional de solidariedade social”. Por isso, a solidariedade está relacionada a relações sociais de estima entre sujeitos individualizados. Assim, qualquer desrespeito a uma das esferas gera lutas sociais, ou seja, ocasiona conflitos.

A reificação e a formação apresentam uma diferenciação. Mas estão interligadas, pois existe uma preocupação entre as assimetrias e as disparidades, bem como outra inquietação que chama a atenção para o outro, que teme a repetição do outro e do sempre igual que pode tornar-se um ciclo vicioso pela rotineiridade (TREVISAN, 2011). A educação deve fugir dessas repetições, da busca pelo mesmo trabalho, da igual metodologia em aula, dessa sequência de procedimentos iguais, inalteráveis, que pouco contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

A educação, como uma possibilidade de contribuir para a cultura atual, no sentido de diagnosticar a reificação como uma constituinte do processo de ensino e aprendizagem de espanhol língua estrangeira e desenvolver uma atitude para fazer algo diante dela, mostra-se como uma oportunidade de expansão cultural. Assim, por exemplo, conforme destaca Trevisan (2011) em um de seus artigos, é comum que a cultura de massa possa estar relacionada com o clássico/erudito, pois se consegue aproximá-la da clássica. No caso do filme “Escritores da liberdade”, a professora, ao citar Homero, poeta épico da Grécia Antiga, foi questionada por um aluno, que se referiu a Homer de “The Simpsons”. A docente não compreendeu a interpelação do estudante e não aceitou a comparação realizada, “esta passagem do filme é bem ilustrativa da difícil tarefa de realizar educação no contexto dos processos de estetização do cotidiano, na medida em que a tendência é ver o outro da formação cultural como o mesmo da indústria cultural” (TREVISAN, 2011, p. 1187). Partindo-se dessa situação apresentada na película, qual seria o motivo que levou a mestra a não permitir a aproximação realizada pelo aprendiz? Como transpor o conhecimento elaborado para o cotidiano? A estetização representa uma ameaça ao elemento formativo da cultura?

É essencial esclarecer que essa forma de conhecimento não está presa à cultura, de modo que está misturada aos valores do cotidiano estimulados pelos meios de comunicação e de publicidade (WELSCH, 1995). Dessa maneira, a educação deveria ser compreendida como um espaço no qual é provável estabelecer uma comunicação crítica entre os dois contextos, uma vez que os estudantes presentes em sala de aula estão repletos de questões da cultura de

massa referentes ao que lhes é transmitido através das mídias e dos instrumentos aos quais têm acesso.

Na cultura atual, a estética é uma questão que está em destaque, de modo que tudo pode ser compreendido esteticamente. Na estetização superficial predomina o valor estético, e essa tendência se propaga há alguns anos na vida dos indivíduos. Além disso, a estetização é considerada como uma estratégia econômica, porque, para a manutenção da estética, as pessoas vendem o que não têm para poderem se manter esteticamente por dentro da moda. A estetização material tem como consequência a estetização imaterial, pois os processos de produção microeletrônicos influenciam a consciência do povo, e a realidade social é mediada pela mídia (WELSCH, 1995).

Dentro dessa perspectiva, a realidade pode ser considerada como manipulável e flexível esteticamente. Portanto, a realidade e a virtualidade se tornam muito próximas, tanto que o virtual pode ser considerado como real e surge a possibilidade de que tudo que é virtual possa também ser considerado como real. Nesse momento, percebe-se uma situação bastante delicada, pois as fronteiras entre essas duas instâncias, a virtual e a real, tornam-se duvidosas. A problemática do estético não está mais relacionada à arte, mas adquiriu novos formatos e, atualmente, apresenta-se envolvida com a política, a mídia, a comunicação, a ciência e a epistemologia.

2.3 A REIFICAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS: AUTORREIFICAÇÃO E AUTORRECONHECIMENTO

O fato de assumirmos perante o outro uma postura que alcança até a afetividade, postura na qual podemos reconhecer nele o outro de nós mesmos, o próximo.
(HONNETH, 2008, p. 72).

Honneth busca novos horizontes para o conceito de reificação. Uma primeira ideia de reificação está próxima ao pensamento de instrumentalização de pessoas, como meios para fins específicos. O referido autor afirma que “aquilo que se realiza, aquilo que perfaz o seu caráter especial, é o fato de assumirmos perante o outro uma postura que alcança até a afetividade (HONNETH, 2008, p. 72). Por fim, a reificação pode ser compreendida como um esquecimento do reconhecimento, que é uma postura coisificada das pessoas ao negarem sua humanidade. Segundo Honneth (2008), caso o reconhecimento prévio não seja realizado, se as pessoas não fizerem mais parte do outro, se tratarem esse outro como um objeto inanimado,

surge um desafio para reabilitar a categoria de reificação que é a dificuldade de esclarecer a condição de probabilidade do desaparecimento do reconhecimento elementar:

Na reificação é anulado aquele reconhecimento elementar que geralmente faz com que nós experimentemos 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 voltado emocionalmente para a realização dos objetivos pessoais (HONNETH, 2008, p. 75).

O homem tem medo do desconhecido, inclusive o medo do autoconhecimento traz riscos, já que sempre é possível encontrar algo que não se deseja ver. De acordo com o autor, as pessoas dependem, desde o momento mais prematuro de sua vida, de um reconhecimento, já que não há sujeitos íntegros se estes não forem reconhecidos por outros (HONNETH, 2009a). Assim, o autor compreende a reificação como um tipo de conduta, na qual se esquece o reconhecimento prévio, e que tem por efeito imediato a incapacidade de compreensão das manifestações de condutas de outros sujeitos. “O reconhecimento prévio do outro é a condição para uma relação não alienada e de engajamento, por tomar parte existencialmente da ação ou da práxis, e não apenas participar de sua rotina diária ou do seu convívio” (TREVISAN, 2014, p. 220).

Quando se reconhece o outro: “fato de assumirmos perante o outro uma postura que alcança até a afetividade, postura na qual podemos reconhecer nele o outro de nós mesmos, o próximo” (HONNETH, 2008, p. 72). A reificação é, portanto, a negação ou o esquecimento da capacidade de estabelecer relações intersubjetivas instauradas na capacidade de identificar-se com o outro e na afetividade. Para Dalbosco (2011), Honneth admite que a criança pequena está envolta em relações afetivas e emocionais para depois assumir a postura cognitiva, o que comprova que ela precisa primeiro assumir o papel de segunda pessoa para depois adquirir consciência de si mesma. De acordo com Honneth, a reificação destrói o sentimento que une as pessoas:

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

Segundo Honneth, a natureza de tratar as pessoas como coisas, de reificar pessoas é agir “contra as condições elementares que estão na própria base de nosso discurso sobre a moral”; ou seja, “reificar pessoas” é atentar “contra pressupostos necessários de nosso mundo socialmente vivido” (HONNETH, 2008, p. 70). Assim, é necessário perceber de que forma

“as condições sob as quais um relacionamento entre sujeitos humanos pode valer como adequado sócio-ontologicamente” (HONNETH, 2008, p. 71). Dessa maneira, é importante criar condições que não permitam a infiltração de preconceitos próprios da cultura, da mesma forma que algumas “determinações tomadas como base não podem ser tão destituídas de conteúdo que seja impossível determinar adequadamente o conteúdo fenomênico daquilo que por contraste deve ser denominado reificação” (HONNETH, 2008, p. 71).

Essas duas exigências requerem um equilíbrio. Para isso, segundo Honneth, o ser humano, ao relacionar-se com o mundo, deve reconhecer sempre antes de conhecer, e a reificação precisa ser compreendida como uma violação contra a ordem de precedência. No entanto, “quais as premissas otimistas ou orientações normativas que são pressupostas com relação ao ser humano quando é afirmado que ele sempre se refere a seus co-sujeitos de forma “reconhecidora”?” (HONNETH, 2008, p. 71). Nesse sentido, qual seria o espaço que ocupa o conceito de reconhecimento elementar em uma teoria da intersubjetividade humana?

Para Honneth existe a prioridade do reconhecimento elementar, no qual os sujeitos reagem a alguns fenômenos porque assumem, diante deles, um comportamento em que o aceitam como o outro deles mesmos e, com isso, o reconhecimento prévio é demonstrado quando os indivíduos não podem deixar de ter uma posição. Com isso, o reconhecimento elementar corresponde ao fato de assumir frente ao outro uma postura que atinge até a afetividade, comportamento com o qual se pode reconhecer nele o outro de si mesmo, o próximo (HONNETH, 2008).

Segundo Honneth, a hierarquia ontológica ocorre de forma que, em primeira instância, o reconhecimento elementar precisa ser concretizado, de maneira que tome parte do outro existencialmente, para então conceder aos outros valores morais que controlam ou restringem o agir. É possível dizer que, somente após o reconhecimento elementar, o sujeito conseguirá orientar-se por normas do reconhecimento que o constroem a específicas formas de consideração ou de boa vontade em relação ao outro. Portanto, Honneth admite que existe um momento, em uma espécie de determinação das formas de reconhecimento, que concebe uma categoria transcendental; o reconhecimento espontâneo, não racional, do outro como próximo é fundamental para apropriar-se de valores morais, em que o outro é reconhecido de uma forma determinada, normativa (HONNETH, 2008).

Assim, a reificação pode ser considerada como o ato de que “nós então não reconhecemos uma pessoa daquele modo como a moral intersubjetiva da relação existente entre nós o exige” (HONNETH, 2008, p. 74), poderia ser considerada como não reconhecer a humanidade de uma pessoa ou de um grupo. Nessa conformidade, a partir da reificação,

atingem-se normas de reconhecimento e também se contempla a condição que as antecipa a não reconhecer e não tratar o outro nem mesmo como próximo, pois na reificação é anulado aquele reconhecimento elementar que geralmente faz com que se experimente cada pessoa existencialmente como o outro de si mesmo. Ao visualizar a reificação no campo das relações intersubjetivas, ela pode ser compreendida como uma forma do esquecimento do reconhecimento, como uma violação das normas que derivam dos princípios do reconhecimento.

Ao deparar-se com questões de reificação, com alguém que reifica as pessoas, que comete um erro fundamental de atentar contra as condições elementares que estão agindo contra a base do discurso sobre a moral, percebe-se que não é admissível tratar os seres humanos como coisas. Assim, compreende-se a reificação como algo no sentido negativo, um ataque contra pressupostos imprescindíveis do universo vivido, do espaço compartilhado entre os sujeitos:

Se o ser social se vê ou se apresenta como coisa, como mercadoria, como algo descartável, não-humano, como pode ter ações revolucionárias? Como pode assumir compromissos, atitudes, posicionamentos, responsabilidades, lutas sociais, vida social, ética e política? Como pode ter ou apresentar uma práxis revolucionária, consciente, constitutiva e constituinte? Como pode lutar pelos seus direitos, reivindicar melhores condições de vida, maior atenção do Estado e participar da formulação, promulgação, avaliação e monitoramento das políticas públicas? (VERONEZA, 2014, p. 41).

Nesse sentido, ao perceber-se o professor como esse indivíduo que trata o aluno com todas essas limitações, nota-se que as relações podem estar comprometidas, e isso dificulta que as pessoas consigam interagir sem qualquer dificuldade, trazendo ao convívio um mal-estar que prejudica o estabelecimento de qualquer interação. Neste caso, pode-se pensar que a Medusa, que petrifica quem olhar nos seus olhos, tem um passado em que agia de outra forma, mas as experiências de vida a fizeram agir dessa maneira para se proteger, causar medo nos outros e evitar a aproximação de qualquer outra pessoa, impedir que qualquer interação seja estabelecida. Ao fazer uma correlação com os pensamentos de Honneth (2013), qualquer tipo de desrespeito a qualquer das três esferas de reconhecimento, pode ocasionar lutas sociais ou alguma forma de conflito. Para ele, a igualdade de direitos e deveres em todas as esferas representa o princípio que deve reger todas as relações interpessoais.

Honneth admite que o reconhecimento é condição das outras formas eminentemente sociais, jurídicas, morais e institucionais. “A teoria do reconhecimento social não é mais um novo modismo pedagógico ou da teoria filosófica” (TREVISAN, 2011a, p. 201). O reconhecimento é um aspecto extremamente importante ao contexto escolar, de forma que o

seu desenvolvimento é um fator fundamental para que ocorra sucesso na sala de aula, entre as relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar.

Honneth, na obra “O Direito da Liberdade” (2015), trabalha o conceito do reconhecimento sob uma outra perspectiva; anteriormente desenvolveu uma tipologia sobre as formas de reconhecimento, relacionando a teoria da subjetividade e a teoria social; a partir de agora relaciona uma teoria da justiça apoiada em uma Teoria Crítica da sociedade. A partir de Hegel, mais uma vez, Honneth propõe uma reformulação no vínculo existente entre a teoria da justiça e a teoria social. Nesse caso, o conceito central é o de liberdade com base no conceito de liberdade social, retomando conceitos de Hegel, como o de reconhecimento e a ideia de liberdade que apresenta um papel central na Filosofia do Direito³². Nesse sentido, alguns sentimentos, como amor, confiança, solidariedade, pertencem a conteúdos afetivos que são constitutivos das esferas sociais. Nessa obra Honneth (2015) ainda oferece à educação e ao papel da escola um lugar de socialização. No entanto, não é estudada a Teoria da Subjetividade, na qual são desenvolvidas as relações de reconhecimento, mas uma reflexão acerca de quais são os sentimentos que podem ser encontrados na práxis social que podem ser vislumbrados como pré-condições para a efetivação da liberdade. Nesse ponto são encontrados sentimentos com conteúdo afetivo relacionados a algumas práticas.

Na Plataforma Capes, foi apreciado um artigo na arte do conhecimento da autoria de González (2014), no qual foi afirmado que o reconhecimento de Honneth e sua revisão mostra a reificação como esquecimento do reconhecimento. Assim, pensando com Honneth, se a reificação é o esquecimento do reconhecimento, a educação necessita ser a busca do propriamente humano, o espaço no qual o ser humano tem seu espaço e seus direitos assegurados. “Para que a educação não recaia na repetência do mesmo, isto é, de algo que não despertou para o novo, situando-se fora do tempo e do espaço históricos, é preciso reconhecer o outro como outro e não como objeto” (TREVISAN, 2011, p. 1195). Dessa forma, é possível admitir que os envolvidos nas relações interpessoais que ocorrem no espaço educativo reconheçam a sua identidade e, além disso, estabeleçam questões fundamentais no relacionar-se com o outro, como o respeito e o reconhecimento mútuos. O homem, ao considerar o outro enquanto outro, apresenta o sentimento próprio de si.

³² A Filosofia do Direito de Hegel é denominada por Honneth de reconstrução normativa e o convence de que é necessário que seja desenvolvida uma teoria do reconhecimento para adequar-se a uma discussão contemporânea. Segundo Honneth, a reconstrução normativa está baseada em uma atualização indireta da Filosofia do Direito (CRISSIUMA, 2013). A condição normativa é prévia a toda a ação comunicativa, a qual se configura na experiência do reconhecimento (MELO, 2013).

Educar é um processo complexo, que envolve grandes gestos, não sendo simplesmente falar bonito. A maneira como acolher e orientar os alunos está incluída dentro da abrangência educativa do professor. A criança que desde cedo tem contato com outras é mais sociável ao conviver em grupo. Para Winnicott (1983), a educação significa a implantação de valores familiares e sociais, conduzindo à moralidade. Isso pressupõe cuidados adequados e constantes, não sendo a solução para a implantação dos valores morais aguardar que a criança os desenvolva por si própria.

A educação tem como finalidade e função social o estabelecimento de laços, cada vez mais próximos entre os homens, mantendo, desse modo, como objetivo maior ensinar o aluno a controlar seus instintos, impedindo a liberdade total. A escola, na concepção de Winnicott (1966), é significativa para o aluno, pois é um apoio, uma oportunidade para que se estabeleça uma relação pessoal com outras pessoas. É possível afirmar que essas oportunidades são apresentadas nas professoras e em outras pessoas como os colegas. A escola pode representar o primeiro local onde a criança tem um contato com o meio social, diferente da família. Nesse ambiente, conhecerá crianças que se tornarão amigos, fazendo atividades em conjunto, acompanhadas por um professor. Isso demonstra a importância da escola para os indivíduos, a influência que ela exerce na vida e sua importância na formação pessoal e profissional de cada um.

O ser humano desde criança demonstra que tem uma grande capacidade para a destruição e para proteger quem ama de sua destrutividade, pois a principal destruição existe em sua fantasia. Ademais, a agressividade instintiva é uma parte do apetite do amor instintivo (WINNICOTT, 1999). O trabalho na escola pode trazer para o professor uma série de dificuldades, entre elas, o desrespeito dos alunos que tanto interfere no ensino e na aprendizagem. Mestres e orientadores têm dificuldade em estabelecer limites na sala de aula e não sabem em que momento devem intervir nos comportamentos inadequados.

Os professores têm observações extremamente ricas sobre os problemas que se apresentam na escola, e isto auxilia na compreensão da situação-problema e de sua possível solução. O papel do educador na escola é despertar no aluno confiança e segurança, para que ele o procure como um efetivo auxílio. O docente não pode demonstrar indiferença frente à uma situação conturbada trazida pelo aluno.

Como pessoa, certamente, o professor procura achar um significado na vida e nas coisas da vida para, igualmente, posicionar-se sem um excessivo sentimento de perda ante o mundo dos valores e das conquistas humanas. Como educador e pedagogo envolve-se em relações com educandos das quais não possui escolha. Caso esteja frustrado por condições de vida pessoal ou profissional, não somente

sofre as consequências de sua frustração, mas incide em seus alunos. Descontente com a sua profissão, o professor comunica este sentimento de maneira inequívoca aos educandos. E também usa o poder da palavra para poder argumentar por mais tempo sem que o possam contestar (MOURA, 2013, p. 21).

É necessário que o docente consiga agir com equilíbrio, coerência e bom senso na tentativa de entender o educando. Dessa forma, é importante procurar identificar-se com a idade emocional do aluno, buscando estabelecer uma relação empática para conseguir compreendê-lo e auxiliá-lo. A presença da afetividade no processo de ensino e de aprendizagem é importante, porque, ao lidar-se com a emoção, trabalha-se com a libertação do ser humano, que, no processo de maturação, começa a sentir-se autônomo e capaz de aprender coisas novas e produtivas. Portanto, os fatores afetivos, quando valorizados, podem resultar na eficácia da aprendizagem ao criarem emoções positivas que sejam facilitadoras da aprendizagem; e do mesmo modo, esses fatores afetivos podem solucionar problemas causados por emoções negativas. Por outro lado, ao se valorizar a afetividade na aula, as necessidades afetivas ficam colocadas ao lado das cognitivas (REYNA, 2009).

O professor, como educador, está envolvido em relações sobre as quais não tem escolha, ou seja, suas questões pessoais podem influenciar ou não no relacionamento que este profissional estabelece com os seus alunos (MOURA; TREVISAN, 2009). Dentro da abordagem, um bom educador não é um indivíduo perfeito, mas uma pessoa que tem tranquilidade e sensibilidade para ensinar, aprendendo. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005). Mesmo porque, refletindo acerca dessa perspectiva, o professor é um sujeito que está em um constante aprendizado, além de ser um instrutor de conhecimentos, e, como consequência, deve procurar manter-se aberto para receber e repassar informações incessantemente.

Pode-se inferir que, além de ser informador, o professor é um educador responsável pela formação moral, social e emocional dos alunos. Dessa forma, seu comportamento, suas ideias, suas habilidades e suas atitudes influenciarão na formação do aluno como um todo por postar-se como um modelo a ser seguido. O educador pode constituir-se de autoridade, fugindo do autoritarismo e da rigidez, colocando limites sem impô-los. Lembrar-se de que é possível encontrar várias respostas através do diálogo, que é uma ferramenta educacional insubstituível. Seguindo esse raciocínio, é possível pensar que as pessoas se educam conjuntamente, mediatizadas pelo mundo, já que se educam enquanto aprendem e aprendem enquanto educam. Assim, ambos os sujeitos são participantes ativos do processo de ensino e de aprendizagem.

Os alunos, ao sentirem-se como fazendo parte do processo, problematizam, como seres no mundo e com o mundo, eles se sentirão desafiados e, com isso, estimulados a responder ao desafio. A problemática de Honneth está inserida em um pensamento de que os seres humanos se tornam seres humanos a partir dos processos intersubjetivos guiados por uma luta por reconhecimento (CENZI; DALBOSCO; MUHL, 2014). As experiências de reconhecimento mútuo constituem a identidade pessoal e são dificultadas por experiências de desrespeito. Essas questões podem ser percebidas como o calcanhar de Aquiles, ou seja, uma fragilidade, uma limitação que é possível que seja encontrada nas relações entre as pessoas, na relação entre professor e aluno, por exemplo. Dessa forma, o indivíduo deve ser reconhecido pelos outros sujeitos para que tenha uma autorrelação positiva, pois é possível que o desrespeito dificulte o reconhecimento da identidade.

3 O RECONHECIMENTO DE NÓS MESMOS: ENTRE A REIFICAÇÃO E A AUTORREALIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LÍNGUA ESPANHOLA

[...] ter de reconhecer todo outro ser humano como uma pessoa significa, então, agir em relação a ele do modo a que nos obrigam moralmente as propriedades de uma pessoa (HONNETH, 2009a, p. 186).

Partindo do pressuposto de que o homem é um ser social, que nasce e se desenvolve em um mundo natural e humano e neste espaço busca comunicar-se através de linguagens e com isso produz e reproduz cultura, de acordo com o meio em que está inserido, é fundamental destacar que a comunicação é um fenômeno instintivo e natural, que é utilizado de forma espontânea a partir de um processo mais complexo, implicando a troca de informações e o emprego de códigos linguísticos. É, portanto, um fenômeno que faz parte da vida do indivíduo desde o momento em que nasce e se agrega a uma comunidade, sociedade que desenvolve uma determinada língua materna ou estrangeira.

Atualmente, em um contexto no qual as novas tecnologias são utilizadas de forma constante na comunicação entre as pessoas, a comunicação permite o enriquecimento cultural do sujeito, bem como ativa o seu papel na sociedade. A comunicação é interpretada como algo que é espontâneo, compreendida, muitas vezes, como um fenômeno natural e instintivo. No entanto, é importante que seja estimulada e motivada pela interação entre os seres humanos. Nesse sentido, a linguagem pode ser concebida como a grande estimuladora da troca de informações e é usada para a comunicação, destacando os sentimentos, emoções, ordens e tudo que seja necessário para que se interaja de forma ativa e coerente. Por isso, aprender uma língua vai além do desenvolvimento da competência linguística, envolve também a competência comunicativa (HYMES, 1972).

Nesse sentido, todo ser humano tem uma capacidade inata para a aquisição linguística, no entanto, caso não esteja exposto à linguagem não a “adquire” de maneira natural. Esse fato é comprovado por vários episódios de crianças selvagens que se desenvolveram isoladas ou em contato com animais e que, por isso, não aprenderam a expressar-se pela linguagem humana. Dessa maneira, a predisposição inata para a aprendizagem linguística pode ser estimulada pelo contato com a linguagem que estimula o desenvolvimento da capacidade linguística do ser humano.

No contexto atual, o povo é impulsionado e gerido pela globalização³³ que é um fator em permanente desenvolvimento pelo crescimento de indústrias e comércios; além disso, existe uma revolução nas comunicações eletrônicas e digitais que possibilita a comunicação e a interação com qualquer parte do mundo de uma forma acessível e ágil. Inserido nesse contexto, é possível estar em constante contato com pessoas de lugares distintos, de diferentes línguas, o que exige e amplia a competência comunicacional dos indivíduos, assim como a competência intercultural, ao modificar e ampliar os conhecimentos do mundo no qual se está inserido. Já no sentido profissional, muitas possibilidades de empregabilidade e de estudo são ampliadas em outros países, fato esse que enriquecerá o ser de maneira social e cultural.

Por conseguinte, o contato com diferentes culturas amplia os conhecimentos, tal como as possibilidades de comunicação e a relação com outras línguas estrangeiras. Esses fatores demonstram a necessidade de aprender outros idiomas. Dessa maneira, o contato com distintas culturas e com línguas estrangeiras possibilita que a pessoa desenvolva uma personalidade mais rica, com mais conhecimento de distintas culturas e, com isso, tenha uma maior capacidade para a aprendizagem linguística e para o relacionamento intercultural. É importante destacar a proximidade com países de língua espanhola, ou seja, no Brasil ser vizinho de países em que se fala espanhol pode ser uma facilidade para o ensino do idioma, pois o contato com nativos e com elementos da cultura pode despertar um maior interesse do estudante e também uma facilidade na aprendizagem:

Ensinar outra língua no Brasil é diferente de ensinar outra língua na Arábia Saudita, na Nigéria ou nos Estados Unidos. Mesmo dentro do Brasil, emergem diferenças: ensinar espanhol é diferente de ensinar inglês, ensinar espanhol em regiões de fronteira com países latino-americanos, é diferente de ensinar espanhol no centro do país, ensinar formalmente outra língua a quem já estudou uma segunda língua é diferente de quem está estudando pela primeira vez uma língua diferente de sua língua materna, etc. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 30).

Pensando dessa forma, o desenvolvimento da competência em línguas permite que o sujeito seja mais adepto a novas culturas e, com essa postura, amplie as suas competências cognitivas e fortaleça as da língua materna. Sendo assim, a aprendizagem de uma língua envolve o desenvolvimento de algumas competências, de maneira que quem estuda uma

³³ A globalização é um fenômeno político, cultural, social e econômico que começou a surgir no final do século XX, impulsionado pelo acréscimo de comunicação entre os vários países do mundo bem como pela fácil deslocação entre eles para fins de comércio, lazer, entre outras coisas. A multidimensionalidade da globalização repercute em uma interpretação mais extensa do que representa cultura e conhecimento (CELANO; GUEDES, 2014).

língua pode ter um melhor desenvolvimento cognitivo, pois quem estuda uma LE aumenta a sua criatividade, a flexibilidade e, com isso, a capacidade de superar dificuldades.

A partir dessas colocações, percebe-se que é essencial destacar que aprender uma língua vai além de aprender estruturas gramaticais, fonológicas, lexicais e sintáticas, pois envolve o contato direto com a cultura de um país ou países no qual a língua é utilizada. Conseqüentemente, o estudante que aprende línguas desenvolve uma maior capacidade para inserir-se neste mundo instável do qual faz parte, e que é repleto de distintas culturas, conhecimentos, costumes e formas de compreender a vida. Por fim, estudar uma língua estrangeira potencializa a capacidade do aluno de comunicar-se em todos os meios, tanto profissional como pessoal.

Partindo da necessidade de aprender uma língua estrangeira, em especial a espanhola, por toda a proximidade com a língua portuguesa no sentido gramatical e geográfico, percebe-se que existe uma série de justificativas para estudar uma LE; no entanto, ao refletir acerca do que ocorre com os professores de língua espanhola na atualidade, a realidade não é satisfatória. Isso se dá em função de toda a dificuldade e barreiras que os docentes estão enfrentando pela exclusão da obrigatoriedade de ELE do ensino médio, por isso salienta-se: é possível pensar que os profissionais estão sendo reificados?

Retomando Honneth, o autor diz que a cada nova forma de reconhecimento cresce o grau de autorrealização positiva, em que o sujeito pode referir-se a si mesmo como sujeito na experiência do amor, a possibilidade de autoconfiança: na experiência do direito como reconhecimento jurídico, a do autorrespeito e, por fim, na experiência de solidariedade, a da autoestima. Para o docente entrar e se manter no sistema é necessária a autorreificação (TREVISAN, 2019, p. 3). Compreende-se que a reificação carece ser entendida como uma das preocupações centrais da educação e representa a necessidade do reconhecimento. A reificação é tida como uma forma de definir os sujeitos como objetos mortos, sem sentimentos e não como seres com propriedades humanas.

Assim, nessa realidade de exclusão da língua espanhola, pode-se aproximar o fato à reificação? Têm-se elementos necessários para considerar que os profissionais estão sendo reificados? Que motivação o professor possui, estando inserido em um meio no qual não possui segurança alguma? Tal fato interfere na relação que mantém com seus alunos? Essas questões podem interferir negativamente no comportamento do docente? De que maneira? Esses aspectos podem ser levantados em um contexto no qual a profissão docente não é respeitada e o ELE tem como retirada a obrigatoriedade de seu ensino. Nesse contexto, os docentes concursados começam a dar aula de outras disciplinas, atividade para qual não têm

preparação. Encontram-se professores de espanhol dando aula de inglês, português, artes, entre outros. O que fazer em uma sociedade na qual a formação não representa uma necessidade? Temos um espaço em que a qualidade de ensino se mostra como desnecessária?

3.1 A LÍNGUA ESPANHOLA E O #FICAESPANHOL: REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Só na medida em que ele assume as atitudes do grupo social organizado ao qual ele pertence em relação às atividades sociais organizadas e baseadas na cooperação com que esse grupo se ocupa, ele pode desenvolver uma identidade completa e possuir a que ele desenvolveu (HONNETH, 2009a, p. 136).

No Brasil, em 2018, surgiu a probabilidade de exclusões de disciplinas. A possibilidade de que profissionais sem licenciatura pudessem dar aulas e efetivação do ensino integral foram os temas mais questionados no contexto de ensino. Essas mudanças surgiram no governo de Michel Temer, através da Medida Provisória nº 748/2016 que foi sancionada pelo presidente da República em fevereiro de 2017. No entanto, a regulamentação permanece em discussão no Conselho Nacional de Educação. Após isso, será regulamentada e haverá um prazo de até dois anos para que as modificações sejam seguidas.

No entanto, essas modificações estão em discordância com a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual constitui as diretrizes e bases da educação nacional e o parágrafo 5º, do artigo 26, pág. 9, dessa lei estabelece que: “Na parte diversificada do currículo será incluída, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

Além disso, na página 12, na Seção IV do Ensino Médio no Art. 36, têm exemplos de inclusão da LE no ensino médio:

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

O Ministério da Educação admite que a lei do Novo Ensino Médio trouxe a obrigatoriedade da Língua Inglesa por ser mais disseminada e mais ensinada no mundo inteiro. É permitido que outros idiomas sejam oferecidos, de maneira que o ensino do

espanhol pode ser ofertado como opcional, por exemplo. No antigo Ensino Médio, o ensino da língua espanhola era obrigatório por parte da escola, mas o estudante não era obrigado a assistir às aulas, já que podia escolher entre os idiomas que eram oferecidos na escola. No entanto, isso causava aumento de custos para a instituição de ensino, mas a grande maioria oferecia o inglês, mesmo ele não sendo obrigatório. (CUSTÓDIO, 2018).

Para demonstrar a luta dos professores em discordância à reforma, surgiu o #FICAESPANHOL que tem o objetivo de evidenciar a necessidade da permanência do ELE nas escolas do Rio Grande do Sul, pois uma das modificações que foram propostas pelo Ministério da Educação determina que a língua inglesa seja a única língua obrigatória. A retirada da obrigatoriedade do ensino do espanhol também está mobilizando muitas cidades, em especial, as cidades fronteiriças que são comunidades que convivem constantemente com o idioma e percebem a necessidade de sua inclusão no currículo.

Sem embargo, o governo atual retirou a obrigatoriedade da língua espanhola nas escolas públicas, o que amplia ainda mais a desvalorização do Espanhol diante da sociedade. Para fortalecer e evidenciar a importância da língua no país, foi criado um movimento dos docentes estaduais apoiados pelos professores universitários, além de políticos e toda a comunidade escolar implicada, o chamado movimento #FICAESPANHOL³⁴. Ele foi criado com o intuito de buscar evidenciar a todos a fundamentação do ELE como língua estrangeira, fortalecer a ideia da significação de sua presença assim como o da Língua Inglesa nas escolas.

O movimento #FICAESPANHOL fortalece a fundamentação da presença da língua nas escolas públicas por estar presente nos cinco continentes; assim como é o idioma oficial de 21 países, do Mercado Comum Europeu, do Mercosul, da Unasul. A maioria dos países da América Latina e da América do Sul com os quais compartilhamos aspectos geográficos, sociais, históricos, socioculturais e identitários tem essa língua como oficial. Em função dessa proximidade, enobrece-se a diversidade linguística e cultural do Brasil, da mesma maneira que se permite uma formação mais qualificada para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Ademais, é muito utilizada na veiculação de publicações científicas internacionais, sendo considerada a terceira língua mais usada na comunicação via internet, a segunda de comunicação nos Estados Unidos³⁵. De mais a mais, é o idioma mais procurado

³⁴ A força da escola pública em nossas mãos: <https://cpers.com.br/frente-parlamentar-fica-espanhol-e-instalada-na-assembleia-legislativa/>

³⁵ Por volta de 58 milhões de hispânicos vivem nos Estados Unidos (El País, 2014). Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/11/20/internacional/1416511225_204162.html. Acesso em: 28 de jan. 2020.

no Enem e promove intercâmbios internacionais com bolsas de estudo tanto para a Espanha quanto para países da América Latina (ARAÚJO; MENDONÇA, 2020).

A necessidade de luta por um espaço na educação brasileira é a realidade da língua espanhola. A reforma do Ensino Médio retirou a obrigatoriedade da língua no currículo, o que parece distanciar os alunos da própria realidade em que vivem, pois o Rio Grande do Sul (RS) tem muitos municípios na faixa de fronteira com Argentina e Uruguai, países de língua espanhola. Essa decisão do governo parece que afasta os alunos de sua própria realidade, de seu contexto socioeconômico e cultural. Pensando com lógica, que país se tem mais facilidade para visitar, conhecer, quando se mora no RS? Estados Unidos ou Uruguai? Somente por esta colocação é possível refletir que essa decisão do governo afasta os estudantes de sua própria realidade.

Outra questão a ser levantada é da proximidade entre as línguas. A língua portuguesa tem origem no Latim, assim como a língua espanhola; são, portanto, línguas irmãs. Com isso, são idiomas que apresentam proximidades em sua origem, no léxico e na estrutura sintática, características que, em diversas situações, facilitam a aprendizagem. Dessa forma, tanto para estudantes de ELE como para docentes com formação na área, essa questão representa uma desvalorização e um desrespeito aos estudiosos da língua, pois qual seria o fundamento para aprender uma língua estrangeira que é igual à materna? Essa é crença típica de quem possui pouco conhecimento em relação ao idioma (SELVERO, 2013).

Desse modo, a partir da problemática encontrada com o ensino do espanhol, é essencial destacar que, conforme já foi comentado, ao relacionar-se à formação docente, o educar e o formar estão envolvidos e, nesse sentido, trabalha-se com *Bildung*, e, por consequência, com formação e cultura. Assim, na sociedade em que se está inserido, estabelecem-se relações entre quem interage e, dessa forma, desenvolve conhecimentos entre os sujeitos envolvidos. Portanto, a *Bildung* implica uma relação interativa em que todos participam do processo de ensino e aprendizagem. No caso, quando o tema é a língua espanhola ou qualquer idioma estrangeiro, existe a presença da tradução que se trata de um tema recorrente quando está relacionado à aprendizagem de idiomas e “pode e deve manifestar-se como um dos agentes principais da formação” (SUÁREZ, 2005, p. 195). Isso se dá, em especial, por ser uma reconstrução que possibilita uma reflexão sobre a LE, já que ao aprender ou conhecer um idioma, é necessário pensar em outra língua; para auxiliar em sua formação, é fundamental conhecer novas culturas e costumes e, por esse motivo, efetuar uma viagem mental, na qual se misturam costumes, o que pode causar um estranhamento. Por isso, é pensada como uma tradução formadora, por tratar-se de recriações. Ademais, existe o

conceito de *Bildung* que carrega uma aspiração de transformação para que o homem, a partir da educação, do desenvolvimento da cultura e da aprendizagem, cresça, encontre a verdade e a felicidade.

Essas situações demonstraram a necessidade de luta e de união por parte dos docentes para mostrar que a profissão docente necessita ser mais valorizada em nossa sociedade e, por isso, ocorre uma rejeição da *Bildung*. O ser professor é visto como a profissão do conhecimento e, de acordo, com o contexto no qual se está inserido, “a pluralidade linguística faz parte do RS e não pode ser ignorada na educação” (slogan do #FICAESPANHOL).

3.1.1 Ensino da língua espanhola: Que lugar ocupa o professor no processo de ensino e aprendizagem?

Se o sujeito, pelo fato de aprender a assumir as normas sociais de ação do “outro generalizado”, deve alcançar a identidade de um membro socialmente aceito de sua coletividade, então tem todo o sentido de empregar para essa relação intersubjetiva o conceito de “reconhecimento” (HONNETH, 2009a, p. 136).

Ao refletir sobre *Bildung*, pensa-se acerca da interação e da aprendizagem que se dá a partir das trocas que são estabelecidas na convivência com o outro, de modo que a comunicação é peça fundamental no estabelecimento das relações interpessoais. Assim, compreende-se que a comunicação humana é um processo evolutivo que transcorre de aspectos culturais, econômicos, políticos, sociais, que vão acontecendo incessantemente. Isso inclusive justifica o fato de as línguas se modificarem, pois são vivas e evoluem em função dos fatores citados anteriormente. No mundo globalizado em que se vive, entende-se que é essencial que a aprendizagem e o domínio de mais do que uma língua é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

Ao nomear a globalização, pode-se salientar que ela contribuiu para a ampliação do multilinguismo³⁶ e, com isso, aproximar vários países e estimular a interação entre os povos desses lugares. Assim, o domínio linguístico estimula as pessoas a aprenderem novos idiomas e inserir-se com maior autonomia nas exigências que o mundo demanda. E o professor, que lugar ocupa na sociedade?

³⁶ A globalização foi um dos fatores que contribuiu para um crescente multilinguismo na medida em que cada vez mais o indivíduo sente necessidade de comunicar para além das fronteiras culturais e linguísticas. O multilinguismo se refere a presença de várias línguas em uma comunidade e a uma pessoa ter o conhecimento de mais de um idioma. Em conjunto com o multilinguismo surge o multiculturalismo e quando o primeiro desaparece, a diversidade de cultura também evanesce (CELANO; GUEDES, 2014).

A necessidade de aprender uma língua estrangeira é algo bastante antigo. É possível levantar algumas questões fundamentais relacionadas à língua espanhola que é o idioma da maioria dos países da América Latina, bem como é a terceira mais usada na comunicação via internet e, aqui no Brasil, é a mais procurada pelos estudantes no Enem. Esses fatores evidenciam a necessidade da presença desse idioma entre os que devem ser estudados e explorados na educação brasileira, pois se percebe que ela pode acrescentar muito à vida de quem a estuda, tanto para evoluir na vida profissional como na pessoal.

Nessa perspectiva, aprender uma LE é fazer parte de uma relação interativa na língua alvo, língua que o aprendiz está buscando dominar, que, gradativamente, vai ficando mais acessível e ao alcance do aluno, de forma que aprender é significar nessa nova língua e isso implica relacionar-se com os outros sujeitos, à procura de novas experiências (ALMEIDA FILHO, 2010).

O professor dentro do espaço de ensino e aprendizagem deve reconhecer que cada estudante possui um estilo próprio de aprender e que isso necessita ser respeitado para uma construção de conhecimento mais efetiva. Durante o processo de ensino e aprendizagem, surgem alguns fatores referentes a afetividade, a motivação, ansiedade, e outros sentimento relacionados com a língua-alvo que se quer estudar. Para o docente, ensinar uma LE vai além da transmissão de conhecimentos, já que é importante que o contexto de ensino proporcione a interação entre todos os participantes da sala de aula.

Ao referir-se a interação, ela é considerada como o meio que se utiliza para alcançar os objetivos pretendidos nas atividades referentes ao cotidiano e ocorrem entre os agentes humanos, objetos, animais e tudo que estiver fazendo parte do contexto (LEFFA, 2011). Contudo, para que a interação seja estabelecida, existem duas condições essenciais para isso. A primeira é que as pessoas que estiverem envolvidas no processo interativo tenham forma de comunicação para interagir. A segunda é que exista uma circunstância para que a interação se efetue, ou seja, ela é considerada como um meio para um fim.

Nesse contexto interativo, compreende-se que a motivação e outros sentimentos podem surgir e auxiliar e/ou prejudicar no processo de aprendizagem do estudante. Pensando nesse sentido, o ensino e a aprendizagem de um idioma estimulam o envolvimento de outras questões e isso pode envolver ainda mais o aprendiz. Desse modo, quando se ensina uma língua estrangeira é fundamental provocar no estudante o interesse pela cultura, bem como perceber as distintas formas de avistar a realidade, ampliando as possibilidades de comunicação e de interação social (FERNÁNDEZ e CALLEGARI, 2010).

A afetividade pode estar presente no processo de ensino e aprendizagem e muitos estudiosos julgam como fundamental, já que ao lidar-se com emoção, se trabalha com autonomia, um fator que pode fazer toda a diferença na aprendizagem do aluno. Além disso, os aspectos afetivos podem ser facilitadores da aprendizagem, assim como solucionar problemas ocasionados por emoções negativas. Em outra perspectiva, ao apreciar a afetividade na aula de LE, as necessidades afetivas são colocadas ao lado das cognitivas, de forma que apresentam a mesma relevância (REYNA, 2009).

No contexto de ensino e aprendizagem a presença da afetividade é validada, pois está na hora ao considerar que o pensamento está diretamente relacionado aos motivos, emoções e inclinações de cada pessoa, já que “estados e fatores emocionais como raiva, ansiedade, desmotivação e falta de autoestima podem limitar, senão impossibilitar o que é compreendido e aprendido” (LAGO, 2011, p. 50). Portanto, é essencial considerar que a educação inclui tantos aspectos afetivos como cognitivos de um ser que está envolvido no referido processo de aprendizagem.

Dentre os aspectos afetivos, salienta-se a motivação como um dos elementos que preocupa integralmente os professores, pois influencia substancialmente todos os aspectos do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem faz parte da construção e reconstrução do que é ensinado, de forma que o aluno é um agente ativo do processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 2004). Ao refletir-se acerca da prática educativa, quando se pensa na ausência da motivação e o interesse dos discentes, é possível estar reduzindo o ensino à projeção ou ao adestramento humano.

No caso do ensino de línguas estrangeiras, é necessário o desenvolvimento da flexibilidade por parte do docente, característica que deve ser aprimorada por ele. Dessa maneira, o profissional passa a trabalhar com essa habilidade junto com seus alunos, aprendendo em conjunto com eles. Assim, a motivação pode ser ampliada, uma vez que o professor e os aprendizes se mostram engajados no processo de compreensão do material trabalhado em aula.

As novas propostas de ensino de línguas se inserem na proposta geral para a Educação do futuro, que trata da necessidade não apenas de ajudar o aprendiz a aprender, mas de prepará-lo para ser um futuro cidadão, capaz de cumprir conscientemente com seu dever em relação ao próximo e à humanidade. (MARTINS, 2017, p. 86).

Os professores devem buscar desenvolver novas estratégias, inovações, outras respostas aos desafios e oportunidades da vida. Ao falar-se sobre o ensino de uma língua

estrangeira, por tratar-se de uma aproximação de novas culturas, costumes e idioma, quando a aula possibilita essa aproximação, ela se torna mais atrativa para o estudante. Além disso, permite uma maior aproximação a um contexto real de uso da língua.

A solução proposta por alguns metodólogos é a do ecleticismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento. (LEFFA, 2008, p. 25-26).

O contexto da sala de aula é percebido como uma rede de troca de saberes: tanto o que cada um traz pode gerar alguma contribuição para seu desenvolvimento próprio, individual como pode contribuir para a solidariedade entre todos, ou trabalho em equipe, entre os que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Para a aprendizagem da LE, a interação pode funcionar como um elemento que funcione como um facilitador, pois é possível praticar, interatuar, aprender com o outro, surgirem dúvidas enquanto se exercita na língua alvo, língua que se deseja aprender.

3.2 O VOO DE PÉGASO E A TRAJETÓRIA DO AUTORRECONHECIMENTO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Para poder demonstrar ao outro o reconhecimento que se apresenta num interesse solidário pelo seu modo de vida, é preciso antes o estímulo de uma experiência que me ensine que nós partilhamos uns com os outros, num sentido existencial, a exposição a certos perigos (HONNETH, 2009a, p. 154).

Na mitologia grega, o cavalo Pégaso era um cavalo voador, da cor branca. Era descrito como filho de Poseidon (deus do mar) e sua mãe é a górgona Medusa. Pégaso nasceu do sangue jorrado pela Medusa, pois estava grávida e quando foi decapitada por Perseu, deu a luz ao gigante dourado Crisaor e ao cavalo alado Pégaso. Ao vencer a górgona, Perseu mostra que Atena é a deusa que vence pela sua sabedoria, verdade e engenho. Perseu tem em sua lança “uma arma de luz: separa, corta e fere, como o relâmpago rasga as nuvens” (BRANDÃO, 2013, p. 32). A cabeça de Medusa é colocada no centro do escudo de Perseu, é um espelho da

verdade. A proteção dada a Perseu representa a injeção do espírito na força bruta e, além disso, a modificação da personalidade do herói.

Após Medusa ser decepada, Pégaso e Crisaor aparecem do interior do pescoço de Medusa, morta pelo herói Perseu. Crisaor é um poderoso gigante da mitologia grega, possui um nome de raiz grega que é formado pela junção das palavras *espada* e *ouro*, enfim, ele teria nascido empunhando uma espada dourada. Esse gigante casou-se com Calíroé, uma ninfa náíade³⁷, e foi pai do gigante Gerião, de três cabeças e do monstro metade mulher, metade serpente Équidna. Após o nascimento de Pégaso, o corcel mágico bateu os cascos do chão do Monte Helicon e no local brotou uma fonte, a chamada Hipocrene, que mais tarde se tornou sagrada para as Musas e se acreditou que era uma fonte de inspiração poética, pois o poeta bebe dessa água (DUMOULIÉ, 1997). A górgona é a verdadeira mãe das musas, pois o nome significa a rainha.

A partir desse momento, nada mais se sabe sobre Crisaor, e o resto da história conhecida é sobre o cavalo. Pegasus bebeu da fonte de Pirene, que era o nome da fonte dupla de Corinto, pois fluía desde o topo do Acrocorinth e também por debaixo, ao princípio do caminho que levava a Lequeo, porto do Golfo de Corinto, e ao santuário de Posidon. No nome mesmo de Pégaso se expressa a sua relação com a fonte, pege em grego (KERENYI, 2009, p. 111, tradução própria).

Após nascer, o cavalo alado serviu de montaria a Perseu em algumas de suas expedições, até mesmo naquela em que o guerreiro libertou Andrômeda. Pégaso também foi apresentado por Atena às Musas, começando a ser o cavalo delas, e a trabalhar para os poetas.

Pégaso, em grego Πήγασος (Pégasos), derivado de πή (pegué), "fonte", cuja raiz, ao que parece, é o indo-europeu *bhāghā*, "regato", variante de *hāg-*, o que explicaria o alemão *Bach*, "riacho, ribeiro". Nasceu este cavalo alado das "fontes do Oceano", como se dizia, isto é, no extremo Ocidente, quando da morte da górgona por Perseu. (BRANDÃO, 1986, p. 240).

Muitos tentaram capturar e domesticar Pégaso, no entanto isto se tornou a obsessão de Belerofonte, príncipe de Corinto, um herói grego.

Belerofonte, em grego Βελλεροφώντης (Bellerophontēs), significaria, etimologicamente, segundo Albert Carnoy, "aquele que é cheio de força". O primeiro elemento *bel-* seria uma raiz indo-européia com o sentido geral de potência, vigor, como o sânscrito *bala-*, que teria o mesmo significado. Tal acepção poderia ainda ser verificada através do comparativo grego *belti/wn* (*beltiön*), "mais forte,

³⁷ É um tipo de ninfa dos ribeiros e riachos que não pode ter filhos com sua espécie aquática. *Nereidas, Oceânidas, Náíades... divindades das águas claras, das fontes e das nascentes, geram e criam grandes heróis. Vivem nas cavernas, nas grutas, lugares úmidos, o que lhes empresta um certo aspecto ctônio, apavorante, por isso que todo nascimento se relaciona com a morte e vice-versa* (BRANDÃO, p. 215, 1986).

melhor". A final — φόντης (phóntēs) equivaleria, talvez, a "abundante, cheio de". (BRANDÃO, 1987, p. 207).

O príncipe seguiu o conselho de um vidente, permanecendo uma noite no templo da deusa Atena. Dessa forma, assim que adormeceu, a deusa surgiu em seu sonho com um freio dourado e contou-lhe que ele o capacitaria a capturar Pégaso. Com isso, quando despertou, encontrou o referido freio dourado ao seu lado. Com um golpe dos cascos sobre uma montanha, Pégaso fez brotar uma fonte conhecida como Pírene. Ao capturar Pégaso, Belerofonte utilizou um brinde de ouro que foi presente da deusa Atena e com ele facilmente capturou e domesticou o cavalo alado.

Belerofonte iniciou as suas aventuras, no entanto a primeira delas foi calamitosa. O príncipe matou sem querer a seu próprio irmão. O seu nome varia de acordo com as tradições, pois uns o chamam de Delíades, outros Píren, e ainda Alcímenes ou Bélero. Foi com o auxílio de Pégaso que o príncipe venceu a sua primeira batalha. O cavalo alado o levantou no ar e permitiu que o jovem matasse Quimera. Em relação aos Sólimos, que eram seres que habitavam nas vizinhanças da Lícia e, como filhos de Ares, eram ferozes e belicosos, sem qualquer dificuldade o herói os venceu. Após isso, o rei deu-lhe uma missão bem mais ousada que era defrontar-se com as temíveis Amazonas. No entanto, montando Pégaso, o filho de Glauco conduziu-se para o país das ameaçadoras guerreiras e fez uma grande matança. Por fim, o dominador da Lícia reuniu um abundante grupo dos mais corajosos de seus soldados e determinou que fizessem uma armadilha e exterminassem o audacioso cavaleiro. Porém, nenhum dos guerreiros retornou à corte, pois Belerofonte matou a todos. (BRANDÃO, 1987).

Pégaso auxiliou Belerofonte a vencer as amazonas e a Quimera aterrorizante, um poderoso monstro com corpo de cabra, cabeça de leão e cauda de dragão, que arruinava os reinos da Cária e da Lícia com o fogo que lançava pela boca. Foi montado no cavalo alado Pégaso que Belerofonte conseguiu matar o monstro Quimera. Belerofonte, após conquistar Quimera teve que enfrentar outros combates e foi vitorioso em tudo. O auxílio de Pégaso era essencial para que conseguisse alcançar todos os seus objetivos. (BULFINCH, 2015).

Atena, reconhecida como a imagem da combatividade sublime, enviou Pégaso a Belerofonte para guerrear com Quimera, manifestando que o indivíduo não está em condições de vencer sozinho a consagração imaginativa. No entanto, a partir do auxílio de energias espirituais e sublimes que o deixem acima do perigo da perversão, o cavalo alado é seu aliado na luta contra Quimera. Contudo, o êxito adquirido nos dois grandes embates fez com que o guerreiro acabasse sendo dominado pelo orgulho e pela vaidade, e isso estimulou a ira dos deuses.

Belerofonte sonhou alto demais. Cavalcando seu corcel alado, o herói ferido de orgulho, após tantas vitórias memoráveis, conquistadas com o respaldo divino, tentou nada mais nada menos que escalar o Olimpo. Zeus, que vela pela ordem cósmica, fulminou-o, lançando-o por terra, fazendo-o regredir ao telúrico, à "banalização". Se, ao revés, enquanto herói, Belerofonte guardasse a moderação, estaria munido da bússola que o guiaria para a ilha de Avalon, donde, tranqüilamente, poderia escalar qualquer Olimpo [...] (BRANDÃO, 1987, p. 212).

Por essa razão, um dia ele se apoiou ao cavalo alado para tentar alcançar o Olimpo, a morada dos Deuses, com a intenção de unir-se a eles. Em continuidade, Belerofonte prosseguiu montando Pégaso em seu caminho para o Monte Olimpo, no entanto Zeus o desarmou no caminho, pois quando o herói tentou montar o cavalo de novo, ele corcoveou, arremeteu Belerofonte longe e ascendeu para os céus, onde virou uma constelação. Zeus discordou do novo comportamento de Belerofonte, por isso permitiu que o cavalo deixasse o príncipe morrer, enquanto que Pégaso continuou a viagem e chegou a Monte Olimpo. Após isso, Belerofonte perambulou solitário pelos campos aleanos, fugindo do caminho dos homens e faleceu cruelmente. O cavalo alado e Belerofonte são citados por Milton (1967):

Desça do céu, Urania, se você leva esse nome com justiça! Encorajado por sua voz divina, sigo meu rápido vôo além do Olimpo e, além disso, chegou o alado Pegasus. Não é um nome vaidoso a quem invoco, mas você mesmo; porque você não está entre as nove musas; você não mora no cume do antigo Olimpo; Nascido no céu antes que as colinas subissem, antes que a fonte corresse, você misturou seus cânticos à voz da eterna Sabedoria, da Sabedoria sua irmã, com quem estava falando na presença do Pai onipotente, a quem lisonjeia seu cântico divino. Levado por você aos céus, eu os penetrei imprudentemente, um exército terrestre, e respirei o ar empírico, temperado por você; guia-me da mesma maneira quando eu descer; Devolva-me ao meu elemento natal, pois temo cair nos campos da Lycia e passear ao redor deles, perdidos e abandonados, derrubados por aquele corcel que voa sem freio, o que Bellerophon já foi, embora não seja de uma região tão alta. Ainda tenho que cantar metade dos meus negócios, mas preciso permanecer nos limites mais estreitos do dia e na esfera visível. Colocado na terra e sem me ver, arrebatado além do Pólo, cantarei com mais segurança e com uma voz mortal, que não ficou enegrecida ou abafada, mesmo que dias nefastos tenham chegado para mim, sim, dias nefastos e estou cercado por más línguas, mergulhou na escuridão e na solidão, e cercado por perigos (MILTON, 1967, p. 1, tradução própria).

Da mesma forma, Zeus permitiu que Pégaso subisse aos céus para que começasse a viver nas estrelas como uma constelação do hemisfério celestial norte batizada com o seu nome. Essa foi uma recompensa de Zeus, dessa maneira ele estaria a serviço dos deuses.

Desde o início de sua vida até sua morte, Pégaso era uma criatura misteriosa capaz de tudo, representando a inspiração divina ou a viagem para o céu, porque montá-lo era sinônimo de voar para os céus. O cavalo alado era representado como uma criatura gentil e de bom coração, além disso, era um pouco ingênua, mas sempre pronta para ajudar. Ele recebeu uma

homenagem de Zeus, tinha uma imortalidade especial dada em função de seu serviço e lealdade, a constelação Pegasus. Em seguida, poetas representavam Pégaso como um cavalo que prestava serviço para as musas, e, por isso, ele se tornou mais famoso na atualidade que na antiguidade.

A significação simbólica de Pégaso deve levar em conta essa relação existente entre fecundidade-elevação, tal explicação poderia servir de eixo à interpretação do mito. O cavalo alado Pégaso está relacionado às tempestades, à água, pois ele é quem origina o trovão e os raios, bem como também é considerado o símbolo da criatividade do espírito, dos poetas e da imaginação. O cavalo alado simboliza a sublimação, a imortalidade e a imaginação criadora.

Trazendo para a realidade, o cavalo alado Pégaso, este pode ser comparado com o amor, o afeto, a primeira forma de reconhecimento. Considera-se que o amor ultrapassa o tempo e o espaço, pois ele voa. A solidão e o ódio foram decapitados junto com Medusa e nasceu um cavalo branco, rompendo com aquela ideia de desesperança.

Nasce um gigante dourado que pode ser comparado à solidariedade, o último nível de reconhecimento. Nesse sentido, Pégaso rompe com a ideia de sentimentos pesados, de rancor e ódio, quando serve a Belerofonte, que o capturou. O cavalo alado somente se incomodou com o príncipe quando este demonstrou que não era uma pessoa humilde, permitindo que o sucesso e êxito alterassem seu modo de ser. Em relação à mitologia, “é essa dimensão indissolúvelmente tradicional, poética e filosófica da mitologia que ainda faz que hoje tenha interesse e encanto para nós” (FERRY, 2010, p. 26, tradução própria). A mitologia traz consigo uma possibilidade de relacionar elementos presentes na realidade. Essa situação é surpreendente e permite que sejam realizadas análises compostas por fatores mitológicos e reais. A realização dessa correlação consente o estabelecimento de uma viagem deleitosa e lógica que pode ser realizada por entre os conhecimentos atuais e de séculos passados.

Pégaso surge como uma figura mítica que tem o coração puro, de certa forma retoma Medusa em seu passado, época em que era uma bela jovem virgem e livre de pensamentos de vingança e revolta. O cavalo alado traz à atual realidade uma necessidade, representa o que o ser humano deixou para trás. Infelizmente, a sociedade é egoísta e cada um cuida de seus interesses próprios sem utilizar-se da empatia e colocar-se no lugar do outro. Muitos bons sentimentos estão sendo esquecidos e substituídos por outros que não permitem a partilha, a amizade e o reconhecimento.

O veneno mortal, nesse caso, é a reificação que destrói os relacionamentos, afasta do amor, do direito e da solidariedade. Enquanto isso, o reconhecimento pode ser considerado

como o elixir da vida eterna, pois a postura que precede serve de base para o conhecimento, o saber que vem da etimologia da palavra: re + conhecimento.

3.3 A AUTORREALIZAÇÃO DO PROFESSOR: UM OUTRO HORIZONTE À REIFICAÇÃO

[...] um sujeito procura, mediante uma ação provocadora, levar o outro indivíduo ou os muito associados a respeitar o que não foi ainda reconhecido nas próprias expectativas pelas formas de reconhecimento social (HONNETH, 2009a, p. 101).

Conforme foi discutido no decorrer do trabalho, a reificação é um fenômeno presente nas vidas das pessoas, tanto na vida pessoal como na profissional. Foi verificada a sua presença em diversas áreas, entre elas a literatura, a mitologia, o contexto escolar e o universitário.

Segundo Nóvoa (2002) ser professor é compartilhar as experiências de vida, de aprendizagem e dar sentido a isso, preenchendo com o uso de recursos e tornando-as plenas de sentidos. Com isso, percebe-se que a autorreflexão é nutrida de sentido formador, porquanto estabelece uma sintonia existente entre a realidade que é vivida pelo ser e a que é imaginada, praticando a autoformação, como uma possibilidade de reflexão entre o docente, o seu meio e seu caminho repleto de escolhas e opções. Tanto a realidade vivida como a sentida, pensada e interpretada devem ser consideradas, pois não existe aprendizagem sem uma reflexão pessoal sobre o que é experienciado. Assim, o professor, além de trabalhar com o conhecimento, investe em aspectos da subjetividade e afetividade humana. (MOSQUERA; STOBÄUS; JESUS; HERMÍNIO, 2006). Discutindo sobre esses temas, como é possível definir a autoimagem, a autoestima e a autorrealização ao refletir sobre a concretização de um docente?

A dinâmica que acontece no entrelaçamento destes três componentes, dentro de determinados contextos de tempo e espaço, faz com que o processo de ensino e o processo de aprendizagem, desejados na universidade, sejam particularmente importantes de serem pesquisados hoje, mais ainda para um futuro já bem próximo, em especial para as pessoas envolvidas nestes processos, mormente nos planos psicológico e social. Já haveria também relevância no plano de desenvolvimento cognitivo, posto que está intrinsecamente unido a dimensões mais afetivas e mais sociais, no desenvolvimento da personalidade humana, ao reconhecermos aspectos da afetividade e subjetividade em das manifestações como autoimagem e autoestima, repercutindo na autorrealização. (MOSQUERA; STOBÄUS; JESUS; HERMÍNIO, 2006, p. 3).

Os docentes são seres em pleno desenvolvimento, que precisam educar-se permanentemente, para sempre buscar desenvolver um melhor trabalho. Ao aprofundar os estudos, os professores buscam conhecer mais sobre alguns aspectos que constituem o seu percurso pessoal e profissional. Os professores podem ser considerados como formadores de opinião (MOSQUERA, 2000). Dessa forma, são seres que podem influenciar seus alunos quanto a identidade, valores, expectativas e sentimentos. Ao referir-se à interferência que o educador pode ocasionar na vida do discente, é possível dizer que o profissional está na vida adulta, ao mesmo tempo em que o aprendiz pode estar na infância, adolescência ou vida adulta. Nesse sentido, o discente nessas fases da vida, passa por diversas transformações físicas, emocionais, sociais e relacionais, bem como precisa decidir por uma profissão, dentre as várias que existem no meio ou cultura em que vive, o que ressalta a importância de um professor que, muitas vezes, serve como um espelho para o aluno.

Destarte, o ser humano entende e adianta os seus comportamentos, presta atenção nas relações com as outras pessoas, instrui acerca do ambiente em que vive e busca ser o mais apropriado às requisições que lhe são realizadas e que ele propõe para si mesmo. Nesse ínterim, a linguagem seria a vinculação entre o Eu e a sociedade na qual convive, compreendendo melhor o processo de comunicação entre ele mesmo e os outros.

Em outro sentido, é uma pessoa reflexiva quando questionada em relação a sua autoestima ou autoimagem e como estas podem sofrer algum risco, existe uma grande probabilidade de que ela explique sobre alguns comentários negativos que recebeu em alguma situação de fracasso. A autoimagem é o (re) conhecimento que se efetua de cada um, como se percebem as próprias potencialidades, sentimentos, atitudes e ideias, afinal, é a imagem pessoal que cada um tem de si próprio. Já a autoestima é o sentimento pessoal que cada um tem em relação a si, ou seja, é o quanto se vê, se tem consciência do que se é capaz e como realmente se é (MOSQUERA, 1983).

Ao trazer a realidade do docente, do discente e da interação que é estabelecida entre eles no ambiente de ensino, percebe-se que a educação está diretamente relacionada a esses três fatores, pois ao comentar-se em relação a uma educação para a vida, para o desenvolvimento humano, alude-se a necessidades sociais, que vão além de questões pessoais. Dessa maneira, a educação está mais à frente, já que se propõe ao desenvolvimento de demandas emocionais também por tratar-se de um processo permanente e contínuo.

A educação deve preparar para a vida; ou dito de outra maneira: toda educação tem o propósito do desenvolvimento humano. Quando falamos de desenvolvimento, também nos referimos à prevenção. Em termos médicos, o desenvolvimento da

saúde tem como oposto a prevenção da doença. Em termos educacionais, o desenvolvimento humano tem como contrário a prevenção em um sentido amplo dos fatores que podem dificultá-lo (violência, estresse, ansiedade, depressão, uso de drogas, comportamentos de risco, etc.) (BISQUERRA ALZINA, 2005, p. 96, tradução própria).

Ao questionar uma pessoa reflexiva acerca de que tipos de experiências comprometeram a sua autoestima e autoimagem, possivelmente descreverão alguma experiência na qual tenham fracassado ou comentários negativos dos outros que tenham recebido. A autoimagem é o (re) conhecimento que se faz de si mesmo, como o sujeito se sente em relação a suas potencialidades, sentimentos, atitudes e ideias, a imagem o mais realística possível, por fim, a imagem que se realiza de si próprio.

Com isso, a autoestima está relacionada a quanto se gosta de si mesmo, o quanto a pessoa se aprecia, por exemplo. Esses sentimentos surgem do processo de interação com outras pessoas, de maneira que podem ser considerados como constantes interferências que proporcionam uma compreensão dos outros. Para buscar sintetizar, a autoimagem e a autoestima buscam responder aos questionamentos: Quem sou eu? O que se espera de mim? Que qualidades e/ou defeitos eu realmente possuo? Em que sou realmente bom e em que nem tanto? (MOSQUERA, 1983).

Seguindo essa reflexão, o papel do professor pode influenciar de forma marcante a vida do aluno, de maneira que se mostra como um fator importante e diferencial o preparo que possui esse profissional, já que, na maioria das vezes, é exigida uma aptidão primorosa. Assim, ao fazer parte de um grupo e de uma vida social, alguns aspectos são exigidos pela sociedade da qual se faz parte.

Nesse sentido, segundo Honneth (2009a), a vida social é realizada sob o imperativo do reconhecimento recíproco, uma vez que os indivíduos só podem ter uma autorrelação prática se aprendem a embasar-se em uma perspectiva normativa³⁸ entre as pessoas que participam da interação. Ele ressalta a importância dessa forma de reconhecimento para a socialização do indivíduo, já que viver sem direitos individuais significa, para o membro da sociedade, não ter nenhuma oportunidade para a formação de sua autoestima.

Retomando o que já foi tratado anteriormente, a forma de desprezo que se correlaciona com o amor consiste em abuso e violação como formas de ataque à integridade física e/ou psíquica. É uma tentativa de apreender o corpo de outra pessoa contra sua vontade, como tortura ou violação. Por consequência, o sujeito desenvolve uma espécie de vergonha social

³⁸ A terminologia normativa se refere ao estabelecimento e a realização da justiça social que representam uma atividade política percebida como eticamente bem justificada (HONNETH, 2007b).

que o impede de coordenar seu corpo com autonomia. O sujeito perde, então, a autoconfiança, que é a consequência da socialização através do amor. A forma de desprezo que correspondente à solidariedade é a desonra, no sentido de que o modo de vida de um indivíduo ou de um grupo singular é desvalorizado.

Isto posto, o indivíduo experimenta essa desvalorização de seu modo de vida como um descaso e uma perda de autoestima e, portanto, ele não pode se perceber como alguém apreciado em suas habilidades e qualidades características. Por exemplo: a desvalorização sofrida pela cultura indígena em nossas sociedades latino-americanas e o espantoso prejuízo que isso causou nesse grupo social, impedindo-os de se agregar integralmente à vida comum. Dessa maneira, isso representa uma séria perda da qualidade de vida democrática.

Seguindo os pensamentos de Honneth (2009a), este no último capítulo de sua obra *Luta por reconhecimento* busca atualizar o conceito elaborado por Hegel em relação à eticidade. Na obra de maneira geral o autor propõe uma teoria que compreende os conflitos sociais com base no reconhecimento. Com isso, entende-se que a base da interação humana é o conflito e sua gramática é a luta por reconhecimento.

Anteriormente, Honneth salientou o caráter que uma luta social deveria apresentar, assim como a distinção existente entre o reconhecimento e a interação, o desrespeito e sua influencia nos conflitos morais e, por fim, o reconhecimento e o conflito social podem relacionar-se. Nesse sentido, é possível afirmar que a teoria de Honneth é explicativa, de maneira que ela procura elucidar a gramática dos conflitos e a lógica das modificações sociais com o objetivo de compreender o desenvolvimento moral da sociedade. Logo, também é crítico-normativa, ao fornecer um padrão (eticidade) para identificar as patologias sociais e avaliar os movimentos sociais. Nesse caso, a eticidade é responsável pelo reconhecimento recíproco ao trabalhar com práticas, valores, vínculos éticos e instituições. Dessarte, o reconhecimento recíproco é encarregado pela socialização; nesse sentido, quando os indivíduos se relacionam, existem transformações nas relações de reconhecimento.

Retomando, a primeira área de conhecimento é o amor, nesse sentido a capacidade de ser sozinho Honneth (2009a) resgata um indício de autoconfiança que está no desejo de relacionar-se com outra pessoa que é reconhecida como uma pessoa autônoma. Quando não existe essa atração pelo outro, o ser humano solitário passa a ter vontades individuais de reconhecimento ou não do outro. Assim, o amor age como um espaço para a afirmação da autoconfiança relacionada com a atração pelo outro.

A segunda área de conhecimento é o direito, ou seja, o reconhecimento como um indivíduo de direito. Já o direito vai além do reconhecimento nas vontades individuais, isso

porque o direito exige uma forma de reconhecimento recíproco de que todos são iguais perante uma lei. Essa lei é obedecida a partir de sua autonomia individual, do cidadão membro de uma comunidade em condições de igualdade perante os outros sujeitos. Portanto, o cidadão é compreendido como detentor de direitos e deveres.

A terceira esfera de reconhecimento é a solidariedade que representa a necessidade de a pessoa ser valorizada socialmente pelas suas qualidades. A solidariedade é denominada por Hegel como eticidade, que é quando o sujeito se autorrealiza de formas diferenciadas no cenário sócio-histórico e cultural. O valor social está onde for reconhecido como contribuinte da realização dos objetivos sociais, na autorrealização que se caracteriza como autoestima, na luta constante em distintos grupos para atingir seus objetivos de vida. A partir desse raciocínio, a autorrealização se dá ao alcançar três condições pessoais, estas relacionadas ao amor (autoconfiança), ao direito (autorrespeito) e à solidariedade (autoestima). Nesse sentido, alguém se autorrealiza após ter autoconfiança, autorrespeito e autoestima.

O pensamento da autorrealização amparada a partir de uma ética formal³⁹ possibilita que Honneth aborde um tema como a reificação, um tema tradicional da Teoria Crítica. Essa Teoria busca realizar uma reflexão político-filosófica que pode contribuir para a sociedade e para a justiça no sentido de favorecer que as pessoas tenham uma vida justa e adequada. Para o autor, seria ideal uma filosofia social que diagnosticasse alguns problemas no desenvolvimento social, concebidos como conflitos ou patologias sociais.

Ao discutir sobre a autorrealização, Honneth traz o pensamento de Kant que se diferencia de seu próprio raciocínio:

Nossa abordagem desvia-se da tradição que remonta a Kant porque se trata para ela não somente da autonomia moral do ser humano, mas também das condições de sua autorrealização como um todo; por isso, a moral, entendida como ponto de vista do respeito universal, torna-se um dos vários dispositivos de proteção que servem ao fim universal da possibilidade de uma vida boa (HONNETH, 2009a, p. 271).

Em Kant, a moral é compreendida como uma atitude universalista em que é possível respeitar as pessoas de maneira igual como *fins em si mesmas* ou como autônomas. Enquanto isso, a “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

³⁹ A ética formal é um conceito hegeliano que foi redefinido por Honneth. É uma concepção estabelecida entre a moral kantiana que faz parte do projeto atomista liberal, considerado por Honneth como transcendental, e a ética comunitarista, que possui sua formação natural espontânea dos valores em uma comunidade como vida boa que não permite crítica externa. Assim, pode considerar-se como uma universalização da definição de vida boa que está presente nas relações intersubjetivas (SIMIM, 2017).

se aproximar das exigências daqueles princípios morais universais” (HONNETH, 2009a, p. 270).

Na teoria do reconhecimento de Axel Honneth é proposta uma atualização do conceito de eticidade, a qual é reelaborada a partir de padrões conceituais que respondam aos requisitos da condição social e teórica atual. Para ele, a contemporânea definição de eticidade se refere ao todo das condições intersubjetivas que servem para demonstrar a autorrealização individual. Dessa maneira, o grau da autorrealização positiva cresce a cada nova forma de reconhecimento. Assim, fica subentendida a possibilidade de ocorrência da autorrealização individual, ou seja, compreende-se que esta se dá a partir do reconhecimento. Por conseguinte, a eticidade se refere a condições qualitativas da autorrealização, isto é, “a liberdade da autorrealização depende de pressupostos que não estão à disposição do próprio sujeito humano, visto que ele só pode adquiri-la com a ajuda de seu parceiro de interação” (HONNETH, 2009a, p. 273).

De acordo com Honneth, conforme foi comentado anteriormente, existe uma concepção formal de eticidade pós-tradicional, democrática que envolve três formas de reconhecimento intersubjetivo: o amor, o direito e a solidariedade. Essas três condições “formam dispositivos de proteção intersubjetivos que asseguram as condições da liberdade externa e interna, das quais depende o processo de uma articulação e de uma realização espontânea de metas individuais de vida” (HONNETH, 2009a, p. 274).

Desse modo, uma concepção formal de eticidade envolve as condições qualitativas da autorrealização, que se diferenciam por pressupostos de integridade pessoal, de modo que os pressupostos intersubjetivos atualmente necessitam ser preenchidos para que os indivíduos se sintam protegidos a partir das condições de sua autorrealização. Assim, ao apresentar tais condições, irão ser descritas as estruturas universais de uma vida bem-sucedida, em outras palavras, uma concepção formal de vida boa.

O nexa existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. A extensão dessas propriedades e, por conseguinte, o grau da autorrealização positiva crescem com cada nova forma de reconhecimento, a qual o indivíduo pode referir a si mesmo como sujeito: desse modo, está inscrita na experiência do amor a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do autorrespeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da autoestima (HONNETH, 2009a, p. 272).

Segundo Honneth, tanto a honra como a dignidade são formas de valorização social que podem ser consideradas como formas de autorrealização. Trata-se como uma universalização da concepção de vida boa que faz parte de padrões de relações intersubjetivas. Segundo Kant, a moral de respeito tem “fins em si mesmos” e autonomia moral dos sujeitos diferentemente para o autor, a eticidade formal está fixada nas condições de autorrealização pessoal. Para ele, o “conceito de eticidade refere-se agora ao todo das condições intersubjetivas das quais se pode demonstrar que servem à autorrealização individual na qualidade de pressupostos normativos” (HONNETH, 2009a, 271-272).

Embasada na eticidade formal, ou seja, na concepção formal de vida boa, é possível reconstruir as condições de reconhecimento recíproco registradas na própria realidade social. Nesse contexto, mostra-se fundamental destacar dois pontos que estão inter-relacionados: a moralidade e a eticidade, fazendo com que os princípios morais fossem dependentes da vida boa, compreendida como atitudes éticas. Na teoria do reconhecimento, Honneth busca fixar bases que elucidem a formação da identidade pessoal e, por esse motivo, o conflito social moral sucedido das distintas ambições e planos de vida.

A partir de todas essas colocações relacionadas à ética formal e à autorrealização do professor em relação ao seu ambiente de trabalho e a relação professor/aluno, como seria possível criar um espaço de trabalho, no qual se dá o processo de ensino e aprendizagem, repleto de qualidade e empatia? O que deve ser desenvolvido nesse local? É possível aprender com as experiências já vivenciadas nesse contexto? Essas questões poderiam resultar em um diferencial no decorrer do processo de interação? Com base nesses questionamentos, buscou-se desenvolver neste espaço alguns pensamentos embasados no que foi trazido até o momento.

Para Honneth (2015a), a eticidade busca defender o igualitarismo do amor contra algumas influências externas que possam interferir nas questões de integridade. Assim, o direito e a liberdade individual são considerados como fundamentais para a autorrealização pessoal. Nesse sentido, é possível pensar em um ambiente de ensino que proporciona uma troca uniforme e ética, bem como a possibilidade de valorização dos seres que estão envolvidos no processo.

Com essas colocações, embasado nesse raciocínio, é possível refletir que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem podem crescer um com o outro, acrescentar na sua vida tanto no sentido profissional como pessoal e dessa maneira, tirar proveito das interações estabelecidas de forma empática e, de tal modo, de possível crescimento mútuo.

Nesse seguimento, a eticidade pode funcionar como uma alternativa para a construção de um ambiente de trabalho favorável para o desenvolvimento da aprendizagem, do mesmo modo que poderia fortalecer e aprimorar as relações que se estabelecem no ambiente de ensino. Com a eticidade se possibilitaria o estabelecimento de relações interpessoais embasadas no amor (autoconfiança), no direito (autorrespeito) e na solidariedade (autoestima), resultando na autorrealização pessoal.

O reconhecimento necessita estar presente nas trocas comunicativas com o intuito de que se estabeleça o entendimento, a partir de uma troca intersubjetiva. A teoria do reconhecimento de Axel Honneth irá se estabelecer a partir do modelo habermasiano, que reforça a natureza hostil das relações intersubjetivas. Tal modelo propõe trocas comunicativas que buscam o entendimento, a compreensão lógica que está implícita nos conflitos sociais, podendo ser consideradas como uma procura por reconhecimento que fazem parte da eticidade. A ética que deve estar presente nas relações é exemplo de um movimento em prol do reconhecimento, por exemplo.

Honneth propõe uma relação existente entre o reconhecimento e a eticidade. Ao fazer isso, traz questões relacionadas às condições intersubjetivas para que cada indivíduo alcance a autorrealização. O ser humano, ao autorrealizar-se, segue a perspectiva de vida boa e com isso, se reconhece; portanto, a eticidade pode ser considerada como a terceira forma de reconhecimento.

A terceira forma de reconhecimento lida com a autoestima e se refere a uma qualidade do sujeito que, quando se sente satisfeito com a sua identidade, confiante, em consequência, valoriza a si próprio. Dessa forma, possui algumas características como a confiança, o respeito e a dignidade como aspectos bem desenvolvidos em sua personalidade. No entanto, a baixa autoestima envolve questões como ansiedade e insegurança, pois algumas situações específicas dificultaram o desenvolvimento da saudável autoestima.

Assim, o professor pode entrar nessa discussão ao tratar de questões relacionadas a algumas competências que devem ser desenvolvidas pelo profissional e que vão além de ensinar, pois abrangem questões como a liderança, a criatividade, a proatividade, a resiliência, a comunicação assertiva, a empatia, o relacionamento interpessoal e outras habilidades que compõem o trabalho do docente, a troca que ele estabelece no seu ambiente de trabalho e as oportunidades de troca de conhecimento. É fundamental salientar que na vida desse profissional é imprescindível que, para que ele consiga desenvolver essas competências, ele deva cuidar da sua autoestima (LELORD; ANDRÉ, 2003). De tal modo, a autoestima é base para o estabelecimento da autoconfiança, salientando que se trata de um período difícil para o

ensino e aprendizagem. No entanto, surge um questionamento: como é presumível compreender a autoestima dos discentes em um momento em que a jornada de trabalho pode ser exaustiva, além de que as exigências do mercado de trabalho não cessam e o salário é desvalorizado.

A autoestima influencia o comportamento, o pensamento e as emoções dos indivíduos, pois se sabe que a baixa autoestima é um dos males do século. Em relação a isso, é possível pensar em relação a cobrança pessoal e social, assim como comportamentos que englobam o convívio social. Dessa maneira, ao refletir sobre a altivez, surgem questões de avaliação pessoal, relacionamentos interpessoais e trocas em sociedade. Nesse sentido, a autoestima está ligada a capacidade que o indivíduo possui de relacionar-se, influenciar e ser influenciado nas relações sociais. Ao conjecturar sobre o trabalho, a autoestima quando bem desenvolvida, proporciona que o indivíduo lute pelos seus objetivos de forma explícita, confie em si mesmo, assuma suas responsabilidades sem culpar terceiros, já que é o responsável por suas atitudes e seleções (LELORD; ANDRÉ, 2003).

E ao pensar em relação ao professor, a autoconfiança é importante para a docência? Para responder a esse questionamento, sem sombra de dúvida a autoconfiança é válida e pode fazer a diferença na vida do profissional. Ao refletir sobre esse aspecto, quando se tem segurança, podem-se utilizar os recursos pessoais internos necessários para superar qualquer tipo de situação. Inclusive ao saber lidar com seus sentimentos, o ser humano tem conhecimento de como pode escolher a sua melhor forma de lidar com o outro sem ser agressivo e respeitando o próximo.

Conforme já foi aludido, uma pessoa com baixa autoestima projeta no outro o que percebe em si mesma. Na escola, assim como na universidade, isso pode influenciar na relação aluno/professor e isso pode mostrar-se como base para a identificação dos estudantes, sendo estes crianças, jovens ou adultos. Refletindo acerca dessa questão, existe a necessidade de criar um ambiente propício para a discussão acerca da valorização do docente, da mesma maneira que existe a construção de ambientes de trabalho positivos, saudáveis, nos quais se proporcione a troca profissional, no sentido de gerar uma possibilidade de investimento na saúde, na qualidade de vida no serviço, inspirando o profissional ao enfrentamento dos desafios que surgem diariamente.

Com isso, a autoconfiança é essencial para que as pessoas envolvidas consigam desenvolver relacionamentos saudáveis e, dessa forma, reconhecer quais são as suas limitações, respeitando a si mesmas e ao próximo, além de conhecer as suas emoções. Ademais, a noção dos direitos humanos surge quando se percebe até onde vai o seu próprio

espaço e começa o do outro. Nesse interim, a partir dessas colocações, compreende-se que a autoestima é a base da autoconfiança, de maneira que um docente que seja autoconfiante e que possua uma boa autoestima representa um bom exemplo, assim como possui a tendência de ser mais feliz na sua profissão.

A partir desse pensamento, percebe-se que a escola apresenta um papel essencial no desenvolvimento da autoestima de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O ambiente de trabalho apresenta um papel muito importante na vida do seu funcionário, nesse sentido, é um local em que se apresenta como repleto de todos esses sentimentos que leva para ele. Dessa forma, é imprescindível que o professor carregue consigo seus sonhos, investindo na sua autoestima e estimule os seus estudantes a desenvolverem sua autoestima para que seja possível ampliar os recursos internos de cada um. Portanto, a escola deve ser um lugar em que todos que nela convivem se sintam bem, tanto o docente como o discente necessitam estar bem nesse espaço, já que a confiança é a base de toda a relação.

Em diversas situações, o mundo do trabalho pode ser compreendido como um martírio, um sofrimento, uma batalha diária. É imprescindível que o ambiente em que se trabalha seja reconhecido como um espaço que oportunize ao profissional crescimento, trocas, autorrealização e não o contrário disso. Em relação a isso, algumas patologias têm sido desenvolvidas em função do estresse da profissão, ou seja, ocasionadas pela falta de recursos e de respeito ao docente, assim como a violência e a desvalorização da classe. Entre essas enfermidades existe a Síndrome de Burnout que pode ser causada pela função docente, pela acumulação de sensações que, se não for controlada, conduz ao estresse, bem como ao cansaço emocional e a um estado de esgotamento (REDÓ, 2009).

Sabe-se de toda a rotina extenuante de trabalho em conjunto com a necessidade de desenvolver novas metodologias na sala de aula, que sejam mais atrativas e envolventes para os alunos. Estes que constroem opiniões próprias desde muito jovens, da mesma forma que o professor deve estimular o estudante a tornar-se um ser crítico para compreender a realidade e, ao mesmo tempo, buscar soluções para seus problemas e as diversidades sociais. Pensando assim, mostra-se fundamental que o docente aprecie as atividades que desenvolve e da mesma maneira acredite no seu trabalho, pois, em diversas situações, serve de exemplo para os discentes. Destarte, se o professor ensina a respeitar o próximo, necessita considerar seus aprendizes; do mesmo modo se instrui a refletir, é fundamental que também reflita, porque assim constitui uma relação de confiança entre discente e docente.

A instituição de ensino deve estimular os docentes a investir em formação continuada, para Freire (2004), os professores necessitam acreditar na curiosidade, já que é ela que ao provocar inquietação, tem potencial mobilizador. Desse modo, o ato de ensinar precisa instigar o desenvolvimento do senso crítico do estudante, incumbindo ao educador não dificultar ou impedir a curiosidade de seus discentes, mas, ao contrário, estimulá-la, de forma que desse modo estará incitando a sua própria curiosidade. Com isso, a socialização precisa ser desenvolvida, assim como a afetividade e as relações emocionais de uma maneira dinâmica, com a finalidade de reassumir a autoestima e aguçar o interesse do professor em instruir-se e permitir condições para que os educandos fortaleçam a autonomia.

A partir desse raciocínio, o estímulo para o aprendizado colabora para que os estudantes desenvolvam a autoestima, tenham prazer em ir à escola, queiram estar mais atentos à aula, não exista o *bullying*, o respeito seja estimulado e com essas atitudes, a depressão estudantil evitada. Ao contrário, a ausência de estímulo pode causar dificuldades de rendimento, a reprovação, comportamentos agressivos, e reificantes.

4 A REIFICAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE

Nesta parte da tese, busca-se realizar um diálogo entre os participantes da pesquisa com suas vivências, bem como entre estudiosos e as histórias dos colaboradores. Além disso, são apresentadas as percepções da autora, enquanto pesquisadora, mescladas com as minhas percepções e vivências como docente. Ademais, intenta-se realizar uma análise qualitativa de cunho hermenêutico que é marcada pelo diálogo em relação ao refletir a conduta do professor, entendendo as dificuldades encontradas, com base em uma orientação reflexiva por meio de experiências exercidas na linguagem (HABERMAS, 1983). Desse modo, são trazidas discussões e conversas entre alguns autores como Honneth, Leffa, Almeida Filho, Imbernón, Freire, entre outros.

Inicialmente, para a realização das entrevistas foram convidados 10 professores formados no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria, entre os anos de 2007 e 2015. Os participantes da pesquisa são profissionais que atuam ou tiveram a experiência de trabalhar em algum momento de sua vida em instituições de ensino públicas ou privadas, sendo elas escolas e/ou universidades.

Conta-se também com a aprovação do comitê de ética (CAAE: 30481720.6.0000.5346) para que a pesquisa e a investigação em questão estivessem respaldadas pelo princípio ético. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a partir do início do mês de maio de 2020, após a aprovação do comitê de ética e em meio a uma pandemia mundial de Corona vírus. Por isso, todas as entrevistas foram efetuadas via *Skype* a partir dessa data.

Em continuidade, na primeira parte do subcapítulo, com base nas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, é explicado como se procurou aproximar os sentidos encontrados nas narrativas com a *performance* dos personagens nas histórias. A partir desse encontro, intentou-se que brotasse a hermenêutica reconstrutiva, na qual cada professor entrevistado se tornou um personagem mitológico, relacionado a Medusa, ou seja, que em algum momento da vida da górgona mantiveram algum tipo de relacionamento com ela.

Por tratar-se de um trabalho no campo das Ciências Humanas, os professores de Língua Espanhola, participantes da pesquisa, foram nomeados como figuras mitológicas relacionadas ao Mito de Medusa que foi selecionado para ser desenvolvido ao longo da tese. Ao pensar-se em Medusa, a referida escolha se justifica em função de esse mito ser

reconhecido como uma figura que, quando alguém olhava nos seus olhos, esta petrificava os seres humanos, ou seja, transformava as pessoas em pedra, em coisa, as reificava.

Ao refletir sobre a mitologia grega, mais especificamente sobre o Mito de Medusa, vê-se que ela é considerada como um dos seres mais ameaçadores, além de ser conhecida como uma criatura que afastava o contentamento e a esperança das pessoas, de maneira que se resguardava por meio da capacidade que tinha de petrificar quem olhasse para ela, quem a admirasse. A partir do que já foi discutido e trazido ao longo deste trabalho, vê-se que a górgona era possuidora de um passado de sofrimento. Além de ter um amargor em suas costas, vivia um presente repleto de solidão e calamidade, já que demonstrava ser uma mulher incapaz de amar e ser amada. Assim, abominava os homens pela violência sofrida em sua juventude ao ser abusada e as mulheres por ter sido castigada pela deusa Atena que a transformou em um monstro.

Na análise, são apresentadas algumas interpretações de informações passadas pelos participantes da pesquisa que foram entrevistados. Nesse sentido, foi efetuada uma investigação das opiniões e dos pensamentos dos profissionais formados em uma mesma universidade, de forma que, a partir dessas entrevistas busca-se verificar as modificações e as semelhanças encontradas no curso de Letras Espanhol durante o período, no qual os profissionais em formação estiveram inseridos na referida instituição. Para isso, a teoria de Axel Honneth sobre a “Luta por reconhecimento” serve de bússola para entender esse outro compreender das entrevistas.

O objetivo geral deste trabalho é compreender de que modo e em que aspectos as formas de reificação na formação docente dos professores de Língua Espanhola de rede pública, privada e universitária influenciam na sua prática profissional. E os objetivos específicos são: Compreender em que medida a formação docente dos professores de Língua Espanhola repercute e influencia na reificação que ocorre em suas práticas no ambiente escolar. Pretende-se também investigar como os professores concebem a formação docente e as relações estabelecidas nesses cursos, em relação ao processo de reificação. E, por fim, entender como os professores percebem as dificuldades encontradas na prática docente e como trabalhar e reagir a elas ancorados na teoria honnethiana.

Uma análise das entrevistas efetuadas é desenvolvida em dois capítulos, a partir dos quais se busca, na primeira parte, realizar uma retomada geral de como foi feita a pesquisa, e na sequência explicam-se os participantes da pesquisa. Após isso, cada parte que segue apresenta uma das três formas de reconhecimento e as três formas de violência, reconhecimento denegado, que são apresentadas ao longo do texto, ou seja, no subcapítulo

“4.2 Os corais do mar vermelho e o sangue de Medusa: A violência e a autoconfiança” trabalha-se, em especial, com a primeira forma de reconhecimento. No próximo capítulo, o “5 As sandálias aladas de Hermes: Professores de espanhol no movimento de formação” são trabalhadas nos itens “5.1 O Jardim das Hespérides: A formação docente e o autorrespeito”, “5.2 A petrificação e o olhar do outro: Uma luta pela autoestima” e “5.3 Observar Medusa pelo espelho: Reconhecer o outro para reconhecer-se a si próprio” são desenvolvidas a segunda, a terceira e a quarta forma de reconhecimento, respectivamente. É importante salientar que a quarta forma de reconhecimento foi encontrada a partir das entrevistas e pesquisas realizadas ao longo do desenvolvimento do presente trabalho.

A partir dessas inferências, ao referir-se a um obstáculo ao reconhecimento, Honneth utiliza a nomenclatura de reconhecimento denegado ou recusado. Dessa forma, fica representado que existem limitações no convívio social, na interação interpessoal com o outro que impedem que o reconhecimento ocorra. A primeira forma de reconhecimento denegado se refere ao desrespeito em relação à integridade física, à confiança da pessoa que se sente indefesa, de forma que compreende o senso do amor, comprometendo a autoconfiança. A segunda se dirige ao desrespeito em relação à autocompreensão normativa, na qual o sujeito sente-se como incapaz de formar juízo moral, com dificuldades nas relações de igualdade e ineficiência na examinação com o outro, relacionada ao autorrespeito. E na terceira, destaca-se o desrespeito às formas de vida, uma desvalorização dos estilos de vida, representada por uma humilhação e, com isso, a autoestima no sentido de como o sujeito entende-se a si próprio (LUIZ, 2015). Já a quarta parte é desenvolvida a partir do que foi encontrado nas entrevistas, outra forma de reconhecimento, em que o sujeito, a partir da empatia que sente pelo próximo, a partir de sua sensibilidade social, consegue aceitar-se a si mesmo e reconhecer-se como um ser dotado de capacidades e de direitos que devem ser respeitados.

A partir desse momento, então, são apresentadas algumas respostas que foram dadas e a contar delas, realiza-se uma discussão que é apresentada a seguir. Na próxima seção são explicitadas questões relacionadas com os participantes entrevistados, assim como os codinomes de figuras mitológicas correlacionados ao mito de Medusa, selecionados para representar cada participante de pesquisa.

4.1 O COVIL DA GÓRGONA: PARTICIPANTES DE PESQUISA

Conforme foi explicitado, neste trabalho foram selecionados 10 participantes de pesquisa que se formaram no curso de Letras espanhol entre os anos de 2007 e 2015 e atuam na rede escolar pública, privada e em universidades.

A seleção dos professores se deu por algumas razões, entre elas:

Os 10 docentes foram selecionados porque são professores de Língua Espanhola e essa escolha se deu porque a reificação que é analisada é em relação ao ELE e aos profissionais com essa formação. Esse fator se esclarece porque a referida tese tem como tema a LE que é uma das formações acadêmicas da autora do trabalho. A sua formação inicial também ocorreu na Universidade Federal de Santa Maria, por isso o interesse em investigar esse lugar que é representativo para a autora. Além disso, os profissionais convidados trabalham em universidades, em escolas públicas e/ou privadas, efetuando uma comparação entre as opiniões dos professores, com o intuito de averiguar a formação que é oferecida ao aluno do ensino fundamental, médio e universitário. Por fim, foram entrevistados profissionais de diversos campos de ensino para que fosse possível aprofundar as opiniões de docentes formados em diferentes momentos na UFSM, no sentido de verificar se a formação oferecida pelo ambiente universitário foi similar ao longo dos anos de 2007 a 2015.

A partir desse momento, é realizada a descrição de cada colaborador, o ano de conclusão da graduação, a formação profissional que possui até o momento da entrevista, assim como as suas experiências de atuação. Ademais, apresenta-se o codinome pelo qual é chamado no decorrer do trabalho, lembrando que foram selecionadas figuras mitológicas para representarem cada participante de pesquisa, mantendo, desse modo, sigilo ético e, assim, suas identidades ocultas.

O primeiro colaborador a ser apresentado se formou em 2011, é docente de escola pública e foi professor substituto em uma Universidade Federal. O codinome que é usado para esse participante de pesquisa é Crisaor, irmão gêmeo de Pégaso, filho de Medusa e Poseidon, o gigante que nasceu empunhando uma espada dourada. Essa arma tinha o poder inexplicável de perfurar, todavia não era boa em seu corte, o que pode estar correlacionado à capacidade destrutiva que o docente pode desenvolver em relação aos seus alunos, no entanto, quando é um profissional ético e empático não faz uso dessa prática.

O segundo informador se formou em 2008 e atualmente é docente em duas escolas públicas e trabalhou em uma instituição privada. Durante a graduação, falou sobre sua vida e, em função das experiências vividas e das atitudes tomadas, o cognome escolhido foi Perseu,

pois este é um semideus que ficou conhecido por decepar a cabeça de Medusa. Todavia, mesmo decapitada, a cabeça da górgona continuou petrificando quem olhasse em seus olhos, ou seja, nem assim ela deixou de transformar em pedra qualquer um que a contemplasse.

Já, o terceiro colaborador terminou a graduação em 2013, fez mestrado na área de linguística aplicada e atualmente trabalha em uma escola municipal do RS, atuando no ensino fundamental. Na presente análise, o sujeito de pesquisa é nomeado como Fórcis, pai de Medusa; é um príncipe marinho que possui o poder de formar espumas quando a água toca nas rochas. Por isso, trata-se de um deus poderoso que se esconde dos olhos humanos, ocultando-se nas profundezas marinhas ou nas névoas que perturbam os marinheiros.

Em continuidade, o quarto participante de pesquisa se formou no ano de 2007, fez mestrado na área de linguística aplicada. É docente de uma escola municipal em uma cidade vizinha, tem experiência como docente de ensino fundamental e médio. Aqui recebe o nome de Euríale, irmã imortal de Medusa e que corre o mundo.

Dando prosseguimento, o quinto participante terminou a graduação no 2º semestre de 2015. No momento presente, é docente de escolas particulares e cursinhos, tutora do ensino a distância e trabalhou em um curso de reforço escolar. Nesta análise é chamada como Atena, a deusa que castigou Medusa.

Em sequência, o sexto sujeito finalizou a graduação em 2009 e, hoje trabalha em uma escola municipal de uma cidade vizinha. Neste trabalho, o codinome utilizado para referir-se à colaborador é Esteno, irmã forte e imortal de Medusa, pertencente à mitologia grega e vivia no Extremo Ocidente junto ao país das Hespérides.

Dando seguimento, o sétimo participante concluiu o 3º grau em 2010, é mestre e doutora em linguística aplicada. É docente de escola estadual, assim como possui experiência no ensino a distância e trabalha como professora substituta em uma universidade pública. Nessa análise é nomeada como Hades, um deus grego do submundo, deus da riqueza, que deu a Perseu o elmo que o deixava invisível para que, assim, conseguisse matar Medusa.

Para dar continuidade, o oitavo sujeito de pesquisa, finalizou a faculdade no ano de 2014, tem mestrado e é doutorando na área de linguística aplicada. Nos dias atuais, é bolsista de pós-graduação, foi professor substituto em uma universidade pública e foi tutor do ensino a distância. Este docente é chamado como Pégaso, o cavalo alado de cor branca. Esse cavalo, filho nascido do sangue de Medusa, é uma figura marcante da mitologia grega, de forma que representa a imortalidade.

Já se aproximando da finalização da apresentação dos professores que participaram da pesquisa, o nono colaborador se formou no 1º semestre de 2015. É docente em uma escola

municipal do estado e tutor do ensino a distância. Na análise, o participante é chamado de Poseidon, o Deus dos mares, dos oceanos, das tempestades, dos lagos e dos cavalos, segundo a mitologia grega. De acordo com a lenda, o deus era apaixonado por Medusa e a violentou ainda quando era uma jovem pura.

Por fim, o décimo sujeito de pesquisa terminou a sua graduação em 2010, é mestre e doutora em educação. Neste momento, é professora de duas escolas estaduais, assim como possui experiência como professora formadora do ensino a distância e como substituta de uma universidade pública. O codinome utilizado para a participante é Hermes, deus grego da riqueza, da sorte, da fertilidade, das viagens e das estradas. Era também conhecido como mensageiro dos deuses e guiava os mortos para o submundo. Foi ele quem deu a Perseu as sandálias aladas que o auxiliaram a matar Medusa.

De tal modo, esses foram os personagens mitológicos escolhidos que constituirão a análise deste trabalho. Dessa forma, Crisaor, Perseu, Forcis, Euríale, Atena, Esteno, Hades, Pégaso, Poseidon e Hermes farão parte da discussão que é apresentada a seguir. Assim, nesse sentido, esses personagens foram selecionados e estarão presentes na discussão porque mantiveram algum tipo de relação com Medusa ao longo de sua vida, figura mitológica eleita como pano de fundo do trabalho.

A partir desse momento, é realizada a análise do trabalho, relacionando os questionamentos das entrevistas que foram efetuadas de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos que foram apresentados anteriormente.

Neste questionamento os dez colaboradores fizeram relatos diretamente relacionados à violência sofrida em aula, enquanto estudantes e, a posteriori, como profissionais já em sala de aula, em contato direto com os alunos.

4.2 OS CORAIS DO MAR VERMELHO E O SANGUE DE MEDUSA: A VIOLÊNCIA E A AUTOCONFIANÇA

Esta primeira seção foi nomeada como “Os corais do mar Vermelho e o sangue de Medusa”, pois, de acordo com a mitologia grega, os corais foram criados do sangue da Medusa que respingou sobre o mar. É possível conjecturar que o sangue de Medusa, seu sofrimento durante toda a sua vida e até o momento de sua morte, repercutiram na criação de algo belo e com marcas suas, ou seja, foi admissível a construção de algo esplendoroso, mesmo que todo o decorrer da vida da górgona tenha sido baseado em tormento. Com isso,

como é apresentado ao longo da análise, os profissionais, de forma geral, sofreram algum tipo de violência ao longo de sua formação universitária, no entanto, buscam reagir de maneira diferenciada com seus alunos. Seguindo esse pensamento, neste espaço, é trabalhada a primeira forma de violência e a primeira forma de reconhecimento, de maneira que estão aí os aspectos relacionados à integridade física do sujeito, em que são desenvolvidas questões referentes à confiança da pessoa e compreende o senso do amor (Honneth, 2009a). É uma dedicação emotiva, caso a pessoa sinta esse aspecto mal elaborado, sente-se indefesa. De qualquer modo, é essencial destacar que essa integridade vai além do físico, pois uma violência que atinja esse aspecto pode afetar a confiança elementar da pessoa em si mesma, já que compromete o seu senso de amor, deixando-a desamparada e com a autoconfiança comprometida.

Segundo Honneth, o amor representa a 1ª etapa do reconhecimento recíproco, que em uma experiência de autorrelação é alcançada quando um indivíduo se sente amado, e com isso, se sente independente. De sua parte também sente por essa pessoa afeição ou amor, experiência que tem seu princípio na primeira infância (HONNETH, 2009a).

Ao encontrar alguns obstáculos no reconhecimento, Honneth o nomeia como reconhecimento denegado e não como não reconhecimento (LUIZ, 2015). Isso se justifica porque existe um distanciamento do reconhecer, o que é estimulado pela interação social. Desse modo, ocorrem situações de reconhecimento denegado como o desrespeito que propiciam uma falta de reconhecimento recíproco e de autorrespeito. É fundamental destacar que o reconhecimento denegado pode acontecer de três maneiras. O primeiro está relacionado ao desrespeito à integridade física que prejudica a confiança de um sujeito, dificultando o senso de realidade amorosa. Nesse caso, pode causar prejuízo à confiança em si e no mundo e gerar o sentimento de desamparo, como alguém que se sente indefeso (LUIZ, 2015).

Em continuidade, o segundo questionamento é: Você já sofreu algum tipo de violência de reificação (sentindo-se objeto do processo da sua formação e não sujeito) durante a formação de professor de língua espanhola, seja simbólica, física ou psicológica na formação universitária?

Euríale exibe a presença de duas professoras que para ela apresentaram uma maneira diferente de perceber o estudante, enquanto que outros docentes viam o aluno como um objeto. Comenta inclusive a questão de que estavam ali não por obrigação:

Eu falei ali das duas professoras, elas se destacaram pra mim por verem o aluno de modo diferente, de tratarem como pessoa. Isso eu via muito nelas. E já outros professores viam a gente como um objeto, uma coisa que tava ali e eles eram

obrigados a estarem ali porque era o trabalho deles, o ganha pão, digamos assim, eles tinham que fazer aquilo (Euríale).

A participante de pesquisa trouxe em sua descrição que os docentes percebiam os discentes como um depósito e não como uma pessoa, de maneira que só demonstravam interesse em repassar os conteúdos de aula e isso retoma a educação bancária de Freire (2004, 2005):

Várias vezes senão a maior parte do tempo, porque grande parte dos professores nos veem como um depósito. Eles chegam ali e eles não veem a pessoa, eles veem ali o aluno que eles tem que dar a matéria, tem que passar o conteúdo, passar o conhecimento, mas eles não veem como pessoa. Que tem os problemas, que tem uma vida fora a faculdade, eles acham que só chega ali e a vida é só aquela ali, né? Então isso é bastante comum. Às vezes eu tinha a impressão que eles estavam ali falando para as paredes porque eles nem olhavam para a cara da gente. Uma professora falava olhando para um livro, então era muito estranho aquilo. Ela não olhava pra gente, ela não explicava olhando pra gente. Então, isso era direto. A gente percebia direto isso (Euríale).

Segundo Fórcis, muitos docentes não se mostravam abertos ao diálogo, o que segundo a colaboradora, prejudicava a aprendizagem:

Ih, já, muito, por anos (risos). É algo que eu já senti, sim. Eu vejo que é um ponto principal professores que não foram abertos ao diálogo, a resposta que eles queriam era somente uma e não pensavam em nenhum momento o porquê que o aluno não entendeu, o que aconteceu. E isso não era algo individual meu, isso acontecia em turma, numa turma que não consegue atingir o proposto, não consegue atingir uma nota boa e o professor em nenhum momento abrir, ser flexível ou, muitas vezes, tinham alguns que queriam escutar o aluno, o aluno falava, mas não, não adiantava, não resolvia de nada, então só para escutar mesmo porque o professor não absorvia nada, era resposta exata que ele queria, algo muito técnico e nesses momentos que eu acho que isso aconteceu (Fórcis).

Seguindo as reflexões de Fórcis, existe uma falta de entendimento, parece que um desinteresse do motivo pelo qual o estudante não compreendeu o conteúdo. Comenta que parecia que não existia o interesse de compreender a dificuldade do aluno. Em concordância com esse relato, Hades relata que não se sentia como alguém que era considerada e percebida no momento:

Durante a formação em língua espanhola tem um momento específico e têm vários, mas um que me marcou mais que eu realmente não me senti como sendo um sujeito considerado naquele momento e sim como somente uma aluna (Hades).

Hades se sentia desrespeitada e pensando em conjunto com Honneth, só quando existem sentimentos de desrespeito que ocasionem a luta social é que se dão os conflitos

externos. Esses sentimentos negativos de desrespeito geram uma resistência coletiva que pode gerar:

Reações emocionais de vergonha, a experiência de desrespeito pode tornar-se o impulso motivacional de uma luta por reconhecimento. Pois a tensão afetiva em que o sofrimento de humilhações força o indivíduo a entrar só pode ser dissolvida por ele na medida em que reencontra a possibilidade da ação ativa; mas que essa práxis reaberta seja capaz de assumir a forma de uma resistência política resulta das possibilidades do discernimento moral que de maneira inquebrantável estão embutidas naqueles sentimentos negativos, na qualidade dos conteúdos cognitivos. (HONNETH, 2009a, p. 224).

Em continuidade, Pégaso admite que lê muito Marx e o termo reificação é um conteúdo trabalhado por esse autor. Com isso, como profissional, como ser humano, busca sempre ter o cuidado de não reificar as pessoas. Comentou ainda que em sua graduação, um docente o incluiu em seu projeto de extensão sem questioná-lo. Na verdade, incluiu toda a sua turma e os estudantes nunca desenvolveram nenhuma atividade no referido projeto. Por isso, afirma que se sentiu como um número, um dado, que só apresentava importância por poder ser contabilizado como tal:

Sim. E me considero uma pessoa meio marxista, né? Eu gosto de ler Marx e gosto de ler um pouco, então eu sempre tento trazer um pouco dessa perspectiva, dessa bagagem para as coisas da vida, né? Pro presente. E eu sempre tenho medo de estar sendo coisificado ou coisificando pessoas, né? E eu acho que a sociedade que a gente tem hoje por motivos políticos, por motivos econômicos, a estrutura dela faz com que a gente seja coisificado em vários momentos. Às vezes a gente nem consegue se dar conta de o quanto coisificado nós estamos sendo. [...] Eu não sei que projeto de extensão era esse, eu não sei, nunca aconteceu esse projeto de extensão, mas ela nos colocou lá, toda a minha turma, né? Como participantes de um projeto de extensão. Então, o que ela estava fazendo aí? Ela estava nos coisificando, ela tava nos usando como número, como dado, né? Para uma produção dela, que era inclusive fantasiosa, que não existe. Então, eu acho muito perigoso, muito complicado, eu acho que essas relações hierárquicas acabam fazendo com que os que estão em cima usem e coisifiquem os que estão embaixo (Pégaso).

A partir das colocações de Pégaso, que confirma ter se sentido como reificado, vale destacar que, se o desrespeito indica a falta de reconhecimento, a denegação, o contrário disso, um sentimento bom, representa o domínio de fenômenos positivos. Assim, para Honneth é dificultado o desenvolvimento da autoconfiança, de modo que podem gerar um sentimento de perda de autonomia.

Dentre os questionamentos da entrevista, uma pergunta realizada foi: Em caso positivo, relate em quais momentos você faz essas identificações e os limites dessa formação (positivos e negativos).

Poseidon fala sobre a relação que o professor deve ter com o aluno. Comenta que existe uma linha tênue entre amizade e o lado profissional, já que foi formada uma relação, dessa maneira, na universidade e que essa diferenciação é fundamental que seja mostrada para os discentes, no sentido de manutenção do profissionalismo:

Comentei dessa relação que eu acho que nós temos que ter com o aluno, né? Não é uma relação de amizade, entendeu Carol? É isso que eu penso. Não é que eu seja teu amigo, eu tô ali como uma outra figura que tá no limite da amizade e do profissional. Não sei se eu consigo explicar. E eu faço com que os alunos entendam isso, né? Eu faço com que eles entendam eu não sou teu amigo, mas, ao mesmo tempo, eu tô aqui para cumprir uma função, né? E isso é motivado pela minha formação, porque eu fui formado assim, porque eu recebi instruções assim, né? Percebendo didáticas de professores. E assim como algo negativo, eu não teria o que te falar. Eu acho que na minha formação eu não recebi nenhum. Eu não tenho nenhum ponto negativo pra te falar. Claro, salvo essas exceções de maneiras de interagir com os alunos que eu acredito que sejam inadequadas (Poseidon).

O colaborador Poseidon também traz como um aspecto negativo na sua formação a forma de alguns docentes interagirem com seus alunos que, segundo ele, eram inadequadas. Esse comentário fortalece a ideia salientada por Honneth de que o bem-estar é um direito social de todos (HONNETH, 2009a). Assim, esse bem-estar pode ser considerado como um critério de liberdade social aliada à cooperação, a união entre esses dois elementos poderá auxiliar na vida em sociedade (KUCH, 2018). Seguindo esse raciocínio, Euríale, relembra alguns aspectos decisivos que contribuíram para sua formação docente:

Então, eu aprendi isso com elas, com elas duas. Esse carinho, atenção, eu tirei delas pra minha vida assim, sabe? E, muitas coisas assim, da didática, da maneira de dar aula, bons exemplos que a gente teve na faculdade como também os exemplos que a gente não quer seguir, porque ali tem as duas coisas, né? O bom que a gente tira proveito e pode repetir, né? Se espelhar. Também tem os ruins que a gente também usa como exemplo para não fazer. Então, eu acredito que nesse sentido eu tentei separar bem as coisas e ver o que dava certo e o que não dava certo (Euríale).

Euríale destaca pontos positivos trazidos e deixados por duas docentes da universidade. O amor pode ser compreendido como uma expressão afetiva de uma dedicação independente de ser mantida à distância (HONNETH, 2009a). A colaboradora destaca que os bons exemplos necessitam ser seguidos, enquanto que os ruins devem ser evitados. No entanto, analisando as colocações de Fórcis, é possível perceber que ela salienta que alguns conteúdos não foram bem desenvolvidos e aproveitados no decorrer da graduação, entre eles a literatura é destacada:

[...] tem muita coisa que eu não concordo, que eu não consigo passar para a minha profissão. Tem, por exemplo, as questões que envolvem a literatura, por exemplo, né? É algo riquíssimo, mas eu não consigo passar isso para o meu dia a dia. Às vezes, em livros didáticos que falam sobre trabalhar, por exemplo, Dom Quixote, é algo que seria maravilhoso, então eu acabo seguindo o livro didático. Acabo eu indo em busca por conta, porque é algo que na faculdade eu nunca tive essa oportunidade da literatura poder ser aplicada na sala de aula, no ensino, foi algo muito teórico assim, muito... como é que eu posso dizer? (Fórcis).

Em continuidade, Pégaso descreve a relação estabelecida com uma professora que foi sua orientadora no decorrer da graduação e, em demasiados momentos, vê a sua presença em suas atitudes enquanto profissional. Desse modo, motiva seus estudantes a fazerem como ele fez no seu curso, aspectos que julga como os grandes motivadores no decorrer de sua formação docente:

Eu acho que um dos exemplos que me marca muito é com relação a uma professora que foi minha orientadora. Ela me marcou muito orientando na pesquisa e na extensão desde o meu início e aí eu percebi que quando eu comecei a atuar no ensino superior, em universidades, eu tinha muito cuidado de fazer projetos de pesquisa e extensão e tentar mostrar como os projetos de pesquisa e extensão são positivos numa formação. Então, isso é um exemplo positivo que veio dela e eu vejo muito em mim. Eu acho que eu me mantive no curso muito em função dos projetos de pesquisa e extensão. Então, eu tento proporcionar isso aos meus alunos nas universidades. Isso é um exemplo que eu percebo em mim (Pégaso).

Em contrapartida, observou no decorrer de sua graduação que algumas aulas não foram preparadas ou planejadas para sua turma, de forma que pareciam materiais que já haviam sido utilizados em momentos anteriores, ou seja, desenvolvidos, utilizados e organizados previamente.

Negativo eu noto que eu tive algumas experiências em que os professores, alguns, em alguns momentos, não sempre, eu não acho que as pessoas sejam sempre, mas eu acho que em alguns momentos eu tive professores que davam aula independente do aluno que estava ali na frente deles. É mais ou menos uma aula que havia sido preparada, planejada talvez tenha sido implementada em momentos anteriores, talvez tenha sido dada daquele mesmo jeito em momentos anteriores e está sendo reproduzida, sendo repetida independente dos alunos que estão ali. É uma aula bem bancária no sentido do Paulo Freire, uma aula bem expositiva e centrada no professor. Eu não sei se eu tinha facilidade para perceber isso ou para notar isso, mas eu tenho muito cuidado de nunca fazer isso. Então, eu não posso ir para a sala de aula para reproduzir uma aula independente dos alunos que estiverem ali (Pégaso).

Com isso, Pégaso admite que é essencial que a aula seja elaborada com o intuito de abranger os alunos pertencentes a determinado grupo, no sentido de que o material seja produzido para quem faz parte daquele grupo. Dessa forma, existe uma probabilidade de que o que foi realizado seja mais aproveitado, já que o conteúdo foi gerado especificamente para

aquele público, identificando, portanto, as suas necessidades específicas. O sujeito de pesquisa, ao referir-se a aula bancária de Freire, fazia alusão ao ensino que degenera a criatividade do aluno e do professor (FREIRE, 2004).

A Educação bancária pode ser definida como aquela em que o conhecimento é transmitido e devolvido da mesma maneira, ou seja, o estudante retorna exatamente o que recebeu do docente, portanto, sem qualquer alteração. Assim, realiza-se como se fosse uma transação bancária, de modo que o estudante se obriga a decorar o que foi ensinado. Nesse sentido, qualquer tipo de pensamento crítico não é admitido, pois é um estilo de ensino já ultrapassado.

Mas, se para a concepção “bancária” a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber (FREIRE, 2005, p. 72).

Desse modo, é possível seguir o pensamento de Freire que diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2004, p. 22). Seguindo esse raciocínio, o autor afirmava que “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2004, p. 24-25).

Assim, caso a escola ofereça ao estudante um material didático não atrativo e que não o estimule, estará exterminando a sua curiosidade, como foi comentado anteriormente. De outro lado, Freire recomenda a Educação chamada como Libertadora ou Problematizadora, na qual o professor já não é somente quem educa, entretanto é quem enquanto educa, é educado, em diálogo com o discente que, ao ser educado, igualmente educa. Baseados nesse pensamento, o aluno e o professor se tornam participantes do processo da construção do conhecimento, pois os homens se educam inseridos no mundo (FREIRE, 2005). É importante destacar que ambos são seres ativos da relação e o professor desenvolve um papel de mediador do processo.

Fórcis discorre que, em relação à literatura, a didática incrementada no decorrer dos semestres, não aproveitou os conteúdos que poderiam ter sido desenvolvidos de uma outra forma para serem melhor aproveitados. Refletindo acerca de ensino muito teórico, é possível retomar a educação bancária explicitada por Freire (2005) que comenta sobre os aspectos não explicitados em sua prática, com homens somente presentes em seus universos e não nos dos

outros e com os outros. Isso retoma um afastamento da realidade vivida pelo ser humano no seu contexto, isto é, o homem percebido como um depósito e não como um sujeito consciente de seu papel na sociedade. Esse tipo de didática pode ocasionar um afastamento ou desmotivação por parte dos alunos em relação às aulas e ainda, como no caso de Fórcis, atualmente professora de escola pública, tendo que buscar novas ideias por sua própria conta, já que na universidade sentiu falta desse tipo de aprendizagem.

Outro ponto negativo trazido por Fórcis foi a oralidade que, segundo ela, não foi bem desenvolvida no decorrer do curso: “Depois a questão da oralidade também, é uma oralidade que é trabalhada, mas de um jeito que a gente não passa essa oralidade para a sala de aula, né?” (Fórcis). A colaboradora admite que sente dificuldades ao trabalhar com crianças, já que na universidade se lida mais com ensino para adolescentes e adultos. No entanto, ela se mostra como sendo uma profissional bastante autônoma para buscar resolver todas as dificuldades que surgem em seu caminho.

Hades, outro sujeito de pesquisa, destaca pontos positivos em relação à preparação e prática com o material didático, bem como questões éticas de pontualidade, de apresentação do professor, elementos fundamentais na prática docente. No entanto, há aspectos negativos relacionados à legislação e acredita que o curso não contribuiu de forma completa para sua preparação linguística em sua atuação como professor:

[...] no sentido de preparação para a prática mesmo, com relação a material, com relação a conteúdos, com relação a estudo, com relação a apresentação do professor também, né? A apresentação do professor enquanto pessoa na frente dos alunos, a pontualidade, todos esses aspectos que devem ser considerados também na prática docente. Com relação aos negativos, eu entendo que os pontos negativos foram justamente nos pontos em que a graduação não me forneceu o aparato necessário como com relação ao que me parece legislação, é uma coisa que me faltou bastante na formação inicial e me fez falta na atuação. Então, eu vejo esse como um dos principais limites e em relação à língua também. Eu não acredito que o curso prepare o professor linguisticamente para a prática (Hades).

Assim, a colaboradora se sentiu despreparada para seu trabalho e buscou aperfeiçoar seus conhecimentos enquanto profissional na pós-graduação, conforme foi descrito anteriormente na definição das qualificações de Hades.

4.2.1 O Reconhecimento denegado e o desrespeito: Em busca da autoconfiança

Dando sequência à primeira forma de reconhecimento e à análise das entrevistas, o amor é ressaltado no intuito de que a autoconfiança seja desenvolvida no indivíduo. Em

situações de reconhecimento denegado, os sentimentos de insegurança podem ser fortalecidos.

O seguinte questionamento foi: Em caso afirmativo, poderia descrever em que circunstâncias isso ocorreu?

Em seguimento, Fórcis salienta a importância do *feedback* que, no caso do curso de espanhol, era utilizado para deixar os alunos mais desmotivados e sem entusiasmo para dar continuidade aos estudos:

Eu acho que principalmente na questão de prova, feedback, que ao invés de vir para complementar, vinha para te deixar mais desmotivado, mais pra baixo ainda, sabe? Correções em que o professor abria para a turma toda, em um tom de deboche que mesmo sem citar nomes, tu sabia que era pra ti, né? Tu sabia que era algo teu, mas ele abria para a turma inteira que era aquele teu erro. Eu acho que essas situações são bem marcantes. A agressividade do professor também na hora de fazer a correção, deboche, ah tive muita situação ruim assim (Fórcis).

Fórcis comenta que o *feedback* era realizado em tom de desprezo e os estudantes mesmo sem terem seus nomes citados, sabiam que se referia a eles em especial. Nesse sentido, ela sentia bastante agressividade por parte do discente. Em continuidade, Euríale traz as dificuldades encontradas durante as avaliações. É importante destacar que o curso de espanhol é noturno e muitos alunos possuem famílias com filhos e isso pode ocasionar alguma falta à aula ou às provas, já que, muitas vezes, as crianças adoecem. Em alguns momentos, a colaboradora traz que os docentes não permitiam que os colegas realizassem as avaliações:

O sentido da aula foi o que mais me marcou. Até o sentido de avaliação eu não costumava faltar, mas teve casos de colegas que, às vezes, faltavam em avaliações e depois o professor não queria fazer no outro dia porque, como era um curso noturno, e tinha muita gente com filhos e já eram pessoas mais adultas, que tinham pais doentes e outras coisas assim, faltavam a algumas provas, algumas aulas e depois os professores não queriam recuperar porque não tinha atestado, não era uma justificativa oficial, legal, digamos assim. Então, isso também eu vejo de ver a pessoa como uma coisa, porque se ela está ali, está contando o que aconteceu vai muito do modo de pensar do professor, de reconhecer. Porque se é um aluno que acontece isso sempre, tudo bem, né? Mas se é um aluno que nunca aconteceu e um dia aconteceu é porque realmente deve ter acontecido algum problema com aquele aluno. Então, eu acho que tem que pensar também nesse lado (Euríale).

Euríale admite que nessas situações ela percebia que os docentes viam seus aprendizes como coisas e não como alunos, pois se fosse alguém que sempre toma esse tipo de atitude, mas não, jamais tinha faltado a uma avaliação. Por isso, ela destaca como uma falta de reconhecimento por parte do docente. Em continuidade, Hades descreve como era a sua vida

durante a graduação, carregada de sacrifícios e adversidades. Nesses momentos, ela confessa que havia uma professora que demonstrava não se importar com as dificuldades que os estudantes enfrentavam em suas vidas para poderem estar ali no curso:

Como eu trabalhava no comércio durante toda a minha graduação, eu trabalhava de segunda a sábado e eu saía direto do trabalho para a faculdade que era noturna, né? E claro que o cansaço era algo que se sobressaía, né? E é uma característica dos alunos do curso de letras espanhol da UFSM que a grande maioria trabalha durante o dia e a maioria vai direto para a faculdade. E eu me lembro de uma professora de uma disciplina específica que pra ela não interessava a situação ou o contexto do aluno em nenhum momento. E teve um momento específico que ela olhou pra mim e perguntou: “-Por que que tu ficava em casa?”. Que eu não tinha postura acadêmica e que era melhor eu ficar em casa e que eu só trabalhasse no comércio mesmo. Então, naquele momento eu realmente me senti que foi um tipo de violência com relação a mim como aluna porque, enfim, que só interessavam os resultados e bem menos porque que o cansaço, que não era falta de interesse, aparecia (Hades).

Dando continuidade às dificuldades encontradas após a formação, Pégaso apresenta uma situação vivida por ele:

Tem uma que eu sempre comento que é logo quando eu me formei, deu alguns dias e eu tive a sorte de ser contatado, ser selecionado pra ser professor de uma instituição de ensino superior. E a princípio, eu ia ministrar as disciplinas de espanhol em dois cursos de ensino superior diferentes, um era curso de letras português inglês e o outro era um curso de turismo. Aí eu ia dar uma disciplina de leitura em espanhol pro curso de letras e espanhol para viagens no curso de turismo. [...] Eram alunos do curso de letras, alguns do curso de turismo, enchia a sala. E eu tinha que ir misturando os dois planos de ensino. o que tá por trás disso? É a lógica do mercado, do capital, dizendo que a gente tem que lucrar e nesse caso, a gente está prejudicando o processo de educação em função desse lucro [...] (Pégaso).

Para Pégaso, mesmo com a pouca experiência de trabalho, já que há pouco havia se formado, teve a necessidade de desenvolver uma autonomia que lhe permitisse trabalhar com língua espanhola, mas em distintos vieses. Para um profissional, trabalhar dessa forma exige ademais de bastante conhecimento, uma segurança que, em diversas situações, está distante de um professor formado há pouco tempo. Sem dúvida, a vida prática em sala de aula ensina muito, mas para isso é fundamental que se possua um amparo teórico suficiente. Nesse caso, prevaleceu a questão financeira em detrimento da qualidade de ensino, como foi comentado por Pégaso. Assim, para mudar a educação, é notório que o professorado deve modificar; no entanto, os contextos com os quais interage também podem sofrer alterações. Assim, é impossível separar a formação do contexto de trabalho, pois se estaria ludibriando na fala que se realiza ou na prática docente que é efetuada. Destarte, nem tudo o que é explicado serve para ser desenvolvido ou utilizado em todos os espaços, de maneira que o contexto condiciona

as práticas formadoras, igualmente a repercussão nos docentes e, sem qualquer hesitação, a inovação e a mudança que poderão ocorrer (IMBERNÓN, 2010).

A maneira como o professor se posta e reage em relação aos alunos pode marcar a vida e fazer a diferença na maneira como o estudante vai reagir frente a essa postura. No caso de Hades, ela comentou que persistiu nos estudos, concluindo mestrado e doutorado na área para mostrar para si mesma que era capaz de ir adiante. Esse fato demonstra a necessidade da colaboradora de acreditar em si mesma, para que, com isso, fortalecesse a sua autoconfiança e autonomia ao desenvolver cursos de mestrado e doutorado na área de sua formação inicial. Desse modo, Imbernón destaca que as atitudes que os docentes possuem na forma como interagem com seus discentes fazem toda a diferença na vida pessoal e profissional dos discentes:

A formação do professorado no desenvolvimento de atitudes será fundamental. A formação deve ajudar a estabelecer vínculos afetivos entre o professorado, a saber: trabalhar com as emoções, motivar-se, reconhecer as emoções dos outros professores e professoras, já que ajudará a conhecer as próprias emoções e permitirá situar-se na perspectiva do outro (desenvolver uma escuta ativa, mediante a empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro), sentir o que sente o outro. E, sobretudo, a desenvolver a autoestima docente. (IMBERNÓN, 2009, p. 103).

A importância da escuta ativa é comentada por Hermes em outro momento, assim como considerar a presença do aluno como alguém que sente e está vivo naquele espaço, buscando construir seu futuro, ou seja, não é alguém que está ali sem um fim, um objetivo, mas se encontra arquitetando algo, elaborando uma perspectiva de continuidade, de melhora no trabalho, na vida e constituição de uma existência, uma história repleta de desejos, sonhos, sacrifícios, dificuldades e conquistas.

Enquanto isso, Poseidon admitiu que se sentiu um objeto de pesquisa, ou somente um número, porque durante a sua graduação teve uma professora que não sabia nada. Ele não compreendia porque ela estava ali, parece que preenchendo uma carga horária de uma disciplina que deveria ser repassada aos estudantes:

Sim, eu acredito que em alguns momentos eu me senti um objeto até de pesquisa porque eu tive uma disciplina de Linguística Geral com uma professora que não sabia exatamente nada. E tu via que ela tava ali pra, sinceramente, eu não sei o que ela tava fazendo. É que a gente não entendia absolutamente nada e ela deixava bem claro que ela tava começando na docência universitária e que ela tava fazendo uma experiência como pra gente pra ver se aquilo funcionava, se aquela metodologia dela funcionava ou não funcionava. Por um lado, é correto, né? Porque a universidade está aí pra isso. E até que ponto nós não fazemos isso com os nossos alunos dentro da sala de aula, né? “-Ah, eu vou experimentar e ver se dá certo, né?”. Só que eu me

sentia objeto porque eu tava ali parado e não entendia absolutamente nada (Poseidon).

Era uma docente sem experiência, sem qualquer prática, no entanto, segundo Poseidon, a universidade existe para isso, para experimentar. Em contrapartida, ele se sentia um objeto. Dando encadeamento a essa exposição, Hades confirma que sofreu violência de uma professora em diversos momentos, assim como os seus colegas: “Sim. Casualmente com a mesma professora. Então, têm momentos diferentes. A maioria de nós sofreu o mesmo tipo de violência (Hades)”. Nesse sentido, Hades, Fórcis e Euríale destacaram que a agressão era realizada com a turma inteira e isso ocasionava um mal-estar que, em muitas ocasiões, gerou desconforto, desistência por parte de alguns alunos e afastamento da área de formação após a conclusão do curso. Ainda é destacado ao longo de algumas entrevistas que, dois dos participantes da presente pesquisa, escolheram afastar-se da universidade e não conseguiram retornar para dar prosseguimento aos seus estudos, permanecendo somente com a graduação.

4.2.2 O olhar de Medusa: A violência e a petrificação

Nesse subcapítulo serão discutidas questões relacionadas à violência, à possibilidade de petrificação, portanto de reificação. Para isso, durante a entrevista, um questionamento foi apresentado: Caso você tenha vivido situações de violência na sua formação acadêmica, tanto com você, quanto com algum colega, de que maneira isso repercutiu ou que influência essas vivências se fazem sentir em sua vida pessoal/profissional?

Nesse caso, Fórcis apresenta dificuldades para trabalhar com literatura, pois acredita que possui um trauma, uma repulsa causada na universidade em relação à disciplina. Ademais, afirmou que busca não ser como os professores que teve na faculdade, de modo que admite que representa para seus alunos um papel mais suave se comparado aos seus professores de graduação:

Em um bloco de disciplinas eu vejo dificuldades em trabalhar esses conteúdos em sala de aula. Eu vejo que eu acho que seriam riquíssimos, os alunos aprenderiam muito na questão da literatura, das obras literárias, poesias são coisas que eu não consigo trabalhar na minha sala de aula. Primeiro, que eu sinto um grande bloqueio só de eu lembrar de poesias, só de eu lembrar dessa disciplina, só de eu lembrar desse conteúdo eu já tenho uma certa repulsa. E também pela falta de oportunidade, de instrução de como eu poderia trabalhar isso em sala de aula. Na questão profissional eu vejo isso. Na questão pessoal, eu tento não ser assim. Esses exemplos de professores que eu digo estúpidos, brutos, eu tento não ser assim. É que pra mim eu acho que é um pouco mais fácil como eu trabalho com ensino fundamental com crianças e são crianças de uma realidade muito diferente de crianças de outras

idades grandes. Então, eu acho que eu consigo fazer um papel mais suave do que comparado com outros colegas, outros relatos que eu escuto também (Fórcis).

Fórcis, ao sentir-se desrespeitada, incorporou que teve uma privação de seu reconhecimento social. A partir dessa discussão, ao se falar sobre as relações afetivas de reconhecimento, é relevante destacar, mais uma vez, a diferença existente entre conhecer e reconhecer. Ao conhecer alguém, faz-se a sua identificação pública, no entanto, ao reconhecer um sujeito efetua-se o seu apreço como um ato público (HONNETH, 2011). Dessa forma, a coisificação é definida como um esquecimento do reconhecimento, como se fosse um esquecimento da predominância do reconhecimento em relação ao conhecimento. Com isso, todas as expressões de aprovação dependem das atuações que representam se a pessoa foi tratada de forma respeitosa em uma interação, por exemplo. Assim, para o autor, o amor, o respeito e a solidariedade vão confirmar a posição frente ao outro.

Euríale comenta que se revolta com o que acontece com os alunos pela forma como os docentes os tratam e ela admite que não consegue ficar calada, já que os defende. Ela relembra que durante a graduação era necessário ficar quieta ou era perseguida, talvez por isso não consiga mais repetir tal comportamento, para que ninguém passe pelo que ela passou durante a sua formação inicial.

Eu não sei se é resultado do que eu passei enquanto aluna do curso, talvez não seja resultado só disso, seja resultado da minha criação, da minha história de vida, eu me revolto muito quando eu vejo o modo de alguns professores tratarem os alunos. Por exemplo, tipo humilhar um aluno que é o que eu via esses professores fazerem, humilhar, dizer coisas que vão magoar, que vai desmotivar o aluno, mais violência nesse sentido, porque física isso não acontece, pelo menos é proibido, né? Não acontece. E eu não consigo, se eu puder, se eu ver no meu trabalho e eu puder fazer alguma coisa, eu não consigo ficar quieta. Ah, eu tenho que abrir o bocão, eu não consigo ver e segurar, eu não consigo. Às vezes, eu até sou criticada por isso. A mãe e o meu namorado me dizem: “-Tu não tem que estar te metendo. Tu tem que ficar quieta”. Eu não consigo, não consigo porque me dá uma angústia. Eu penso que eu já estive ali no lugar daquele aluno e eu não quero que aquela pessoa passe pelo que eu passei. Eu passei e eu não tinha ninguém pra me defender, se der pra defender eu vou defender. [...] Então, eu não sei se é resultado da minha formação na faculdade ou se é resultado da trajetória de vida. Mas é uma coisa que eu acho que é da faculdade porque na faculdade a gente tinha, a gente passava pelas coisas e tinha que ficar quieto porque senão tu era mais perseguido ainda, né? (Euríale).

Ademais, Euríale confirma que quando finalizou o curso sentiu como se tivesse desatado um nó na garganta, pois a sua turma sofria muita ameaça e violência:

Então, aquilo quando terminou assim era tipo desatou um nó na garganta, tanto que eu chorei a minha formatura inteira, né? Chorava, chorava, chorava e não conseguia parar porque só no finalzinho a gente teve o apoio da coordenação e que a gente teve uma certa proteção. Mas antes disso, todo mundo tinha medo dos professores porque

eles diziam: “-Oh, aquela turma quando chegar no final eles vão cair, eles não vão passar”. Eles já ameaçavam a nossa turma desde o início. A gente era sufocado e essa violência que tu cita, né? Ela vinha desde o início (Euríale).

Por fim, Euríale comenta que fizeram um abaixo-assinado para tirar um professor que só falava sobre *payada* que é uma arte poética musical, típica dos países vizinhos, Uruguai e Argentina. Quando um professor realiza, organiza, planeja uma aula que vá de acordo com as necessidades do aluno, ele reconhece esse aprendiz como um ser que pode aprender e realizar-se enquanto estudante e profissional em formação:

A nossa turma já era meio rebelde tanto que uma vez aconteceu da própria professora invadir a nossa sala de aula com mais uma pessoa e todo mundo sentado e ela fez o maior auê lá dentro porque a gente tava fazendo um abaixo-assinado e eu acho que era para não ter mais aula com um outro professor, que era um que só tocava *payada*, porque a gente não queria que no 2º semestre ele foi nosso professor. Ele não deu nada o semestre inteiro, só tocava *payada* e violão, conversava em espanhol alguma coisinha, mas pra gente que tava no começo do curso ninguém aprendeu nada naquele semestre. E a gente fez um abaixo-assinado que a nossa turma não queria mais aula com ele. Aí ele era protegido da professora, ela entrou lá e só faltou descer o teto abaixo da nossa turma e a coordenadora ficou sabendo e aí teve uma briga feia entre as duas. Uma como coordenadora do curso e a outra como chefe do departamento. E a partir dali que começou toda a confusão (Euríale).

Em continuidade, Poseidon fala da não repetição, de procurar jamais humilhar um estudante:

É como eu te disse, né? É o que não fazer dentro da sala de aula, né? Eu me senti mal, meus colegas se sentiram mal também com essas práticas, né? E aí eu pude me dar conta do que não fazer dentro da sala de aula, jamais humilhar um aluno, por mais que sei lá seja: “-Ah, não vou identificar quem é a criatura”, mas sempre ter esse cuidado que tu tá trabalhando ali com pessoas que têm vários problemas e, enfim, pessoas que têm problemas de pessoas, né? Então, tu tem que saber entender muitas vezes (Poseidon).

Pégaso comenta que evita a reprodução da violência, buscando se autoavaliar para não cometer isso:

Acho que como eu falei assim no sentido de evitar reproduzir essa violência, de tomar isso como um exemplo a não ser seguido e dar um fim na reprodução dessa violência, eu acho que é a forma como mais me afeta. Eu acho que a gente sempre tem que tentar tomar esse cuidado para que a violência seja ela qual for, ela não siga, né? Não continue a partir de nós. Se eu sofri uma violência, eu preciso tentar cuidar para que essa violência acabe em mim, né? Eu não posso nem eu reproduzir ela, nem eu permitir que ela continue. Então, eu acho que a gente sempre tem que se cuidar, se auto avaliar, se auto repensar para não reproduzir violências que a gente sofreu de algum professor (Pégaso).

Da mesma maneira, Hades fala que as violências que sofreu durante a sua graduação marcaram de maneiras diferentes. Assim, ela tenta não repetir com o aluno o que passou, a forma como foi tratada e percebe um funcionamento positivo da violência, pois ela foi em busca, se graduou e se especializou, fazendo mestrado e doutorado na área:

Essa violência, essas violências que eu sofri durante a minha formação, elas repercutem na minha atuação, na minha vida profissional de duas formas. A primeira delas é que eu sempre tenho o maior cuidado para não fazer isso com os meus alunos [...]. Especificamente essa atuação que eu relatei da violência que mais me marcou que eu lembro, pra mim ela, ao contrário de ser pra mim algo que me podasse e fizesse com que eu me sentisse incapaz de ser uma boa professora, bem pelo contrário, pra mim ela funcionou de forma positiva, eu busquei, eu estudei, eu fiz mestrado, eu fiz doutorado, eu sigo estudando, sigo atuando e sempre melhorando, buscando melhorar por conta das experiências de alguém que disse que eu não era capaz de fazer isso (Hades).

Dando seguimento, o seguinte questionamento foi realizado: Nessa mesma vivência, você percebeu ou teve relato de colegas que tenham passado por situação semelhante?

Pégaso relata que no momento em que se entra na graduação o aluno já se sente como um professor, mas que no decorrer da faculdade compreende-se que essa formação ocorrerá ao longo da vida profissional, pois a cada momento, no contato com cada turma diferente, com o novo conteúdo, com a aula que está sendo desenvolvida, com alguma novidade que está sendo descoberta ou revelada, se aprende algo:

Eu acho que os professores que não se formam, eu sempre penso que o licenciando é um professor em formação, quando a gente entra no primeiro semestre de graduação a gente já passa a ser visto como um professor, né? Professor em formação, se formando, né? Mas alguns desistem daquele espaço ali, evadem, vão buscar outra coisa, muitas vezes, por violências, por traumas, por, por... enfim por não conseguirem mais serem felizes ou ver sentido naquilo ali. Então, todos os meus colegas que entraram comigo e por algum motivo negativo, por algum trauma, por alguma violência que passaram evadiram, eu acho que são pessoas que passaram por isso, passaram por esse processo de violência de coisificação, de desrespeito, né? Às vezes a violência é simbólica, às vezes é verbal, né? Tem vários tipos de violência (Pégaso).

A formação do professor é uma constante, no sentido de que está sempre aprendendo algo novo, é o que destaca Pégaso. No entanto, não são todos os acadêmicos que conseguem concluir a sua formação inicial, pois muitos desistem, evadem ou buscam outra alternativa em função dos traumas sofridos dentro daquele espaço. Para Pégaso, esses estudantes já não conseguem ser felizes desenvolvendo aquela atividade, já que podem ter sofrido algum tipo de violência, entre eles a reificação.

Em continuidade, Euríale admite que muitos colegas passaram por situações parecidas, em especial nas disciplinas de literatura e com os mesmos docentes. Eram ocasiões nas quais, como ela mesma comenta, eram humilhados, desmotivados e tratados com descaso pelos professores. No entanto, nunca houve qualquer tipo de agressão física.

Sim, e aí eu volto a repetir, eu acho que todos passaram por situações semelhantes, principalmente nas disciplinas de literatura, teoria da literatura, literatura espanhola, e com os mesmos professores, né? Porque todos eram tratados do mesmo jeito: descaso, humilhação, por parte dos professores. É, nunca teve eu acho que agressão assim física, mas descaso tinha, humilhavam os alunos. Eu acho que até uma agressão psicológica, alguma coisa nesse sentido tinha, porque eles pegavam muito pesado nos comentários, nas coisas que eles falavam e era o tipo de coisa que deixava os alunos, além de desmotivados, deixava tristes, indignados, porque as pessoas não estavam ali para matar tempo, quem estava ali estava ali porque queria se formar e pra se formar tu não tá ali por nada. Se tu quer te formar é porque tu tem um objetivo maior, né? E às vezes eles tratavam a gente como se não tivesse outra coisa para fazer na vida, né? E aí aquilo ali magoa muito, magoa muito. Tinha um professor que falava: “-Ah, vocês querem aprender espanhol? Paguem um cursinho e vão fazer um cursinho, mas não venham pra universidade? O que vocês querem aqui? Façam um cursinho e vão aprender a falar, mas não precisa vir pra cá”. Ele falava direto isso, sabe? Então, umas coisas assim que desmotivavam muito, ao invés de ajudar só. (Euríale).

Na fala de Euríale, ela destaca que é fundamental que se vá em busca dos objetivos que se tem, no sentido de lutar pelo que se deseja e conforme comentou Hades em um outro questionamento, o curso de espanhol é para os fortes. Outra questão que justifica esse comentário do Deus grego se dá em razão da explanação de Euríale, na qual ela diz que o docente afirmava que caso alguém quisesse aprender a falar, que não vá até a universidade. Ao pensar dessa forma, que aluno se manteria motivado quando um docente faz um tipo de colocação dessas? No entanto, enquanto docente de língua estrangeira, um professor não deve ter desenvolvida a competência da oralidade? Um professor de LE não deve saber falar a língua que ensina? Então, por que não se deve aprender a falar na universidade?

Outro ponto a ser destacado, de acordo com Fórcis, é que a perturbação existente é com a turma inteira e não somente com um estudante em especial:

Sim, como eu disse, era algo que não acontecia individualmente era algo que acontecia com a turma. E eu tive colegas que passaram por grandes traumas, né? Desistência do curso, eu mesma passei três vezes pela mesma disciplina, então é algo que é muito negativo, pesado (Fórcis).

No entanto, Fórcis acredita que os traumas ocasionados são individuais e entre eles estão as desistências do curso de espanhol e a questão de necessitar repetir uma disciplina várias vezes, ou seja, o aluno faz a disciplina e é reprovado em inúmeras situações e,

conforme foi comentado por Fórcis em um outro momento, necessitou realizar a matéria várias vezes até ser aprovada. De acordo com Honneth (2009a), é fundamental compreender que todo o indivíduo representa algo como pessoa e, por isso, deve agir em relação a ele como quem possui direitos morais referentes a um sujeito.

Em seu relato, Poseidon fala sobre a inacessibilidade de uma docente que duvidou do fato de uma estudante ter perdido um avô em outra cidade, já que solicitou o atestado de óbito como comprovação. O Deus dos mares comentou que isso era contrário ao que ele acreditava ser um professor, pois ignorava o lado humano, da empatia, da acessibilidade.

Sim, sim. Eu tive colegas assim que até com a professora que comentei. Ela é uma pessoa totalmente cabeça fechada pra algumas coisas, sabe? Então, ela acredita que aquilo que ela está fazendo é certo. Também é uma crença que ela tem, né? É uma coisa bastante complicada. Eu tive uma colega que uma vez pediu pra não ir na avaliação porque, enfim, ela não morava em Santa Maria, tinha um avô em São Francisco de Assis e o avô dela tinha falecido e ela mandou um e-mail para a professora e a professora disse: “-Tudo bem! Me manda o atestado de óbito”. Sabe, é uma coisa assim meio que vai totalmente de encontro com aquilo que eu acreditava do ser professor. Ou, por exemplo, uma colega minha em uma prova que valia 5 pontos, tirou 0, 01. Ela foi lá e disse: “-Não, professora! Por favor, me dá zero, eu não aceito 0, 01 porque pra mim é zero”. “-Não, mas...” “-Não, professora! Eu quero zero, me dá zero”. Então, eu acho que essa pessoa tenha se sentido objeto porque tu não vê o lado humano, né? Hoje, como eu não sou mais seu aluno, eu vou lhe falar”. Eu consigo falar pra ela isso, entendeu? Claro, é um outro contexto, né Carol? Eu não sou mais aluno dela, eu trabalho com ela, né? [...] (Poseidon).

Atualmente, ele convive com a profissional, de modo que trabalham juntos no ensino a distância e nesse caso, consegue conversar, dialogar porque julga ter mudado de posição e, com isso, justifica algumas decisões do passado. Além disso, consegue compreendê-la em determinados momentos:

Mudou a posição. Eu me sinto mais à vontade pra falar porque eu não vou ser julgado, não sendo barrado na graduação, entendeu? Só que, ao mesmo tempo agora, eu consigo entender várias coisas porque eu acho essa professora bárbara. [...] E teve outra situação, tô falando de relatos de colegas que tiveram que fazer uma prova atrasada e ela se sentou, como eu aqui, a minha colega na frente e era em um calor de Santa Maria, porque era janeiro, se eu não me engano acho que foi 2012 quando aconteceu, até aquela tragédia que as aulas tinham sido adiadas, alguma coisa assim. E a minha colega tava na sala de aula com a professora com um calor infernal, sem ar condicionado porque a professora se negou a ligar o ar condicionado, disse que não, que ela não ia ligar o ar condicionado. Diz que a todo tempo a pessoa te olhando tu fazendo uma prova. [...] Mas enfim, são experiências ruins. E teve outras também que... eu cheguei a fugir, a fugir das disciplinas. Porque ela dava a disciplina de Fundamentos gramaticais do espanhol que eu fiz, eu aprovei e depois se eu não me engano era Linguística textual, alguma coisa assim. [...] (Poseidon).

Em seu comentário, Poseidon assume o que pensa acerca da docente, hoje após ter finalizado a sua formação inicial e estar trabalhando em conjunto com ela, ou seja, está em uma posição em que não é mais aluno, mas sim profissional. Ele diz que a professora é bárbara, pois apresenta muito conhecimento, mas a partir de seu relato é possível dizer que foi aluno somente uma vez e em todos os outros momentos buscou fazer as disciplinas com outros professores. Inclusive ao fazer um intercâmbio fora, optou por realizar fora do país todas as matérias que ela daria. Ademais, comenta sobre situações de uma prova atrasada ser realizada na sala de professora, um ambiente extremamente quente e ela não permitiu que o ar condicionado fosse ligado e que ficava observando a estudante incessantemente. Em mais uma situação, Poseidon conta que pediu para ir ao banheiro em uma avaliação e que no corredor encontrou um colega e que falou que poderia ter copiado do celular as respostas. No entanto, somente foi ao banheiro e retornou para a realização da avaliação. O comentário que chegou para a docente foi que ele tinha ido ao banheiro para colar na prova, acredita até hoje que Poseidon colou na prova. Ele ficou em exame por pouca nota, e ao chegar na sala de aula ela questionou em relação ao celular e ele preferiu não levar aquele dia como prevenção. Para finalizar, contou que haviam desenvolvido uma música para ela utilizando o seu vocabulário com palavras como criaturas e mantras.

[...] Teve um dia em uma avaliação dela que eu pedi pra ir ao banheiro e aí eu fui até o banheiro e voltei e uma outra colega minha também tinha pedido pra ir ao banheiro. E ela foi ao banheiro e voltou. Eu nos corredores conversando com essa mesma colega minha que foi ao banheiro comentei: “-Digo, a professora se acha tão esperta, tão inteligente que eu muito bem podia ter ido no banheiro e ter colado, pegado o celular e ter colado”. Só que eu não sabia que os corredores do CE tinham ouvidos. Então, chegou nela que eu tinha ido no banheiro colar. [...] imagina na época eu acho que nem existia Google, nem tem como colar nas provas dela, porque é uma prova que tu vai e tem 50 mil nós em uma mesma questão. E aí na outra aula foi a aula inteira com indiretas pra mim. Por quê? Porque ela não teve como provar que eu tinha colado, né? Até porque eu não tinha colado, mas ela não tinha como provar pra poder me dar zero, mas assim, foi as quatro horas de aula com ela dando indiretas pra mim, dando indiretas assim, mas em espanhol [...] (Poseidon).

Diante de todos esses comentários, é possível pensar que se aprende muito durante um curso, instrui-se bastante em relação a como comportar-se em diversos momentos, pois na graduação também se assimila a partir da prática do nosso professor que está em sala de aula e em contato direto com os estudantes que estão ali. A sala de aula, assim como as experiências vivenciadas pelo aluno em questão que mais tarde será professor, traz consigo experiências de uma vida de aprendiz, e essas vivências podem ser repetidas ou evitadas.

4.2.3 Às margens do rio Oceano: Refletindo sobre a reificação

Ao fazer parte de um processo de ensino e aprendizagem, vários participantes da pesquisa relataram que foi comum observarem seus colegas serem insultados, desrespeitados. Por isso, surgiu a pergunta de que, agora, enquanto professores formadores como agiam? Assim, em sequência, outro questionamento realizado foi: Fale um pouco sobre como você trabalha as questões de violência na formação do aluno em sua atuação como profissional.

Fórcis assume que não se considera muito aberta em sala de aula, de maneira que busca seguir o padrão universitário, o que ela encontrou em sua graduação, não abrindo espaço para questionamentos relacionados à avaliação, por exemplo. Com isso, ela realiza com os seus alunos o que havia pensado e organizado em seu planejamento de trabalho. Segundo o que observa de seus estudantes, eles parecem aceitar sem qualquer dificuldade o que é sugerido pela docente, de forma que tudo o que faz e propõe para os discentes está bom.

Em sala de aula eu não procuro assim ser muito aberta, né? Eu proponho uma atividade e eu não dou muita opção para eles debaterem junto comigo, pensarem em uma forma de avaliação. Eu acho que eu sigo um pouco os padrões universitários, o que eu quero é aquele trabalho, aquela prova e eu vou lá e faço. [...] Mas eu tento ser na questão afetiva mesmo. Eu acho que eu tenho um bom relacionamento com eles, eu já tive casos de alunos virem na minha sala de aula fazerem revelações bem graves do que eles sofriam em casa e não ter sido falado com nenhum outro professor, mas de ter sido falado comigo e com a turma, sabe? Conversas, assim. Mas eu tento ser uma pessoa aberta tanto dentro da sala de aula quanto fora. Eu procuro conversar na hora do recreio com eles, eu procuro saber como que está a família, os namoros, essas coisinhas assim eu tento me aproximar deles, não manter um distanciamento (Fórcis).

É possível refletir que os discentes já se mostram acostumados com essa didática, esse modo de agir do professor, por isso não interrogam nada, nem sugerem qualquer modificação. Em contrapartida, Fórcis investe na questão afetiva com os aprendizes, no diálogo realizado durante o intervalo e no bom relacionamento, assim se aproxima ao demonstrar interesse por suas vidas, não mantendo um distanciamento e, em consequência disso, apresenta uma relação interpessoal positiva com os seus discentes.

Enquanto isso, Euríale inicia seus comentários falando sobre a diferença existente entre o ensino médio e o fundamental, ou seja, entre os alunos há um discernimento na forma de atuação, pois em função da fase de maturidade humana cada um está em uma época diferente da sua existência e, com isso, enfrenta particularidades específicas de cada momento. Assim, agem de forma diferente quando estão diante de um conflito, de uma

situação divergente e, nesse sentido, os casos de violência são distintos. Durante a infância, os estudantes evidenciam aspectos de desenvolvimento da vida, entre eles o instinto e o ego. Contudo, durante a adolescência esses elementos já estão exercendo as suas influências no comportamento (BLOS, 1998).

[...] quando eu trabalhei com ensino médio e depois agora, como estou trabalhando com os pequenos que é diferente. No ensino médio, quando eu trabalhei com 1º, 2º e 3º, de manhã e depois noite, eu tinha um posicionamento porque eles são mais adultos, né? E os casos também de violência eram diferentes em sala de aula até entre os alunos é diferente do que acontece agora com os pequenos. Mas eu sempre fui bem firme assim, quando eu inicio uma turma nova eu sempre inicio me apresentando, fazendo uma apresentação com os alunos e eu já deixo bem claro o que eu permito e o que eu não permito em sala de aula (Euríale).

Em sua fala, Euríale confessa que sempre foi firme e tratou de atender seus estudantes com limites, por isso manda para direção se for algo grave, que fuja da sua alçada, do seu controle. Nesse sentido, conversa com seu grupo e deixa explícito que isso não vai voltar a se repetir:

[...] E todas as vezes que eu resolvi essas coisas em sala de aula, que eu tive problema com os alunos assim adultos, mais adultos, todos eles ficaram meus amigos depois disso. Todos eles sem exceção, não tive problemas. Tive até problemas da violência comigo, de alunos que brigaram comigo, me desrespeitaram e que eu briguei em sala de aula, bati boca assim, de ter que bater boca com aluno e exigir respeito porque eles achavam que tavam em casa brigando com a..., não digo com a mãe, porque muitos não têm respeito com a mãe, mas eu sempre dizia: “- O mesmo respeito que eu tenho com vocês, eu exijo que vocês tenham comigo”. Eu sempre dizia isso [...] (Euríale).

Ademais, com os alunos do ensino médio, descreve que foi estabelecida uma relação de amizade entre todos da turma, incluindo o estabelecimento de uma relação afetiva dela com os discentes. Ela comenta que já apresentou problemas de alunos que brigaram com ela, do mesmo modo que a desrespeitaram o que ocasionou uma discussão, exigindo respeito por parte dos aprendizes. Com essa postura, Euríale discorre que quando ocorria algo mais leve, que pudesse ser solucionado em sala de aula, era assim que era feito, de modo que somente levava para a direção quando não era possível conter, solucionar dentro do ambiente com os estudantes.

Em compensação, com os discentes de ensino fundamental o conflito é resolvido de outra forma, pois com as crianças não tem muita agressão verbal, já que o problema é a agressão física. A participante descreve que os pequenos não conversam muito, de modo que já partem para a briga e dá destaque para os meninos. Nesse caso, ela afirma que fala mais

alto, grita, chama a atenção de forma acentuada, separa os estudantes, buscando conversar e resolver o embate a partir do diálogo. Além disso, acentua a necessidade de aceitação e respeito das diferenças, que cada pessoa pensa de uma forma diferente. De acordo com a sua opinião pessoal, os discentes se agredem verbalmente, mas a agressão física é bem maior do que a verbal, no sentido de que oferece um maior impacto, uma inevitabilidade de o professor fazer algo e evitar que o confronto ocorra:

[...] se acontece assim, por exemplo, de um aluno agredir verbalmente outro aluno em minha aula, dependendo da agressão, do grau da agressão que eu considerar grave eu não permito que continue na sala de aula. Eu mando para a direção. Se é coisas mais leves, que eu consiga resolver na sala de aula, eu procuro resolver em sala de aula. Mas eu deixo muito claro, bem claro que não vai voltar a se repetir. [...] Então, quando tinha um caso de violência entre eles e que era leve, eu resolvia sempre em sala de aula e quando era comigo, eu sempre procurei resolver em sala de aula. Só levava para a direção em último caso. Em todos os casos os alunos ficaram meus amigos. Todos alunos. Com os pequenos é diferente, com os pequenos não tem muita, tem até agressão verbal, mas o problema é a agressão física. Porque os pequenos eles não conversam muito, partem já pro soco, principalmente os meninos. [...] Eu dou uns gritos. A primeira coisa: “_Fulano, solta! Para!”. Eu tento gritar, vai fazer o que? Sempre também tento conversar, antes de que chegue nesse ponto. Tento conversar, tento separar os alunos, explico que sala de aula é lugar de respeitar as diferenças, que cada um pensa de um jeito. [...] Eles se agredem verbalmente, mas a física é bem maior do que a verbal (Euriale).

Hades procura não realizar nenhum tipo de violência com o estudante, buscando inseri-lo como um participante da construção de seu processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, segundo o participante de pesquisa, o discente sente que é importante, de forma que não é coisificado e, dessa forma, coopera com o seu desenvolvimento pessoal, contribuindo para o seu próprio crescimento. Assim, quando o deus da riqueza se referiu à coisificação, é possível retomar a definição de reificação desenvolvida por Honneth. Desse modo, relaciona o reconhecimento de pessoas ao conceito de justiça, de modo que a reificação vai além da coisificação do ser humano em função da lógica racional do mundo capitalista no qual nos inserimos (HONNETH, 2010). Nesse sentido, está associado ao olvido, ao esquecimento do outro como indivíduo. Para Trevisan (2011), a coisificação seria o movimento que limita, desvaloriza o espírito humano, degenerando as suas particularidades e esculpindo-o enquanto sujeito.

Com relação à questão de violência, eu tento não fazer nenhum tipo de violência com o aluno, no sentido de que sempre tento explicar as coisas da forma mais calma possível, eu tento não constranger o aluno, tento conversar, entender porque que as coisas estão acontecendo daquela forma, de que forma eu poderia melhorar. Uma coisa que eu faço constantemente é perguntar o que eles esperam, o que eles gostariam, dar opções, eu não forço o aluno a fazer coisas também, no sentido de que até as minhas atividades eu sempre penso duas formas de fazer a atividade, daí

eu dou opções para o aluno, se ele prefere falar, sobre o que que ele prefere falar dentro das condições da atividade pra que ele não se sinta de alguma forma ofendido ou agredido. [...] Se sinta alguém que é importante, que tem força, que o desenvolvimento dele importa, né? Não só os resultados, que ele também é um sujeito da sua própria aprendizagem e aprender depende dele, sempre conversando bastante, o porquê das coisas, o porquê eu uso a metodologia que eu uso, o que eu podia melhorar, o que não gostou, o que que funcionaria melhor com ele, nesse sentido (Hades).

Na sequência, o deus dos mares, contou acerca da violência vivenciada por uma aluna e que ele aprendeu muito com aquela atitude dela em sala de aula, de modo que entregou seu lugar de professor para ela, porque foi mais significativo aquele tema trabalhado pela estudante, por já haver passado por uma situação traumatizante em sua vida. Em continuidade, assume que busca trabalhar a violência em contexto de ensino a partir desse episódio que vivenciou e marcou consideravelmente a sua vida profissional e que aprendeu muito, pois isso foi algo que marcou em sua prática profissional:

Pois é, eu acho que a língua espanhola ela é bastante interessante para trabalhar essas questões, né? Nós como professores de Letras espanhol, podemos trazer essas e outras questões pra sala de aula utilizando um texto, utilizando um vídeo, então vai além da gramática, né? Vai além do ensinar a gramática da língua espanhola. Eu posso trabalhar um texto sobre violência contra a mulher, eu posso trabalhar um texto sobre violência psicológica, sobre tipos de violência e estar trabalhando com a língua espanhola dentro desse texto. Teve uma vez que eu levei um texto sobre violência contra a mulher pra sala de aula e uma das meninas ela pediu a palavra, disse: “-Professor, eu posso falar?”. “-Não, pode, fica tranquila”. E ela começou a dizer que ela tinha sofrido violência do namorado. Então, a menina aquela começou a dar aula no meu lugar, sabe? Porque eu dei voz a ela. Claro, eu perguntei depois: “-Tu quer falar, tu tá afim?”. “-Não, professor! Eu acho que a gente tem que falar porque isso aconteceu comigo”. E ela disse que tinha denunciado o namorado, que o namorado não podia ficar tantos metros dela, ela disse o número que tu tinha que ligar caso isso acontecesse, sabe? Eu acredito que isso foi muito mais significativo com ela do que comigo, porque ela mostrou o que poderia ser feito com esse tipo de violência quando acontecesse. [...] Então, isso foi uma coisa que me marcou e eu sempre procuro trabalhar com os alunos, a questão de violência física, violência psicológica, violência de todos os tipos, né? E outros temas também que eu acho pertinente (Poseidon).

Com base nos comentários de Poseidon, é frisado que a língua espanhola permite que se realizem várias atividades relacionadas à violência, uma vez que abre um leque de possibilidades de atividades através de textos, vídeos, para que, com isso, se saia da gramática e busque pela inovação em sala de aula.

Dando continuidade, Pégaso, assim como Esteno e Atena, evidencia a importância do diálogo, de que exista um espaço no qual seja possível manter a comunicação. Outra forma de diálogo, destacada pelo participante, é através o ato de escrever, a realização de uma autonarrativa, de uma produção de si é que se trata de uma maneira, uma estratégia

terapêutica de liberar-se de alguns pesos que a vida acadêmica e profissional pode trazer no decorrer da formação e da prática. Essa atividade terapêutica pode ser desenvolvida através da escrita ou então da realização de uma gravação da oralidade, verbalizando o problema ou o que está sendo vivenciado pelo sujeito, através de uma autonarrativa, pode ser considerado como uma estratégia para elaborar alguma adversidade que esteja sendo vivenciada pela pessoa em questão. Além disso, Pégaso destaca a fundamentação do docente ao trabalhar em sala de aula como um mediador, para que a educação seja centrada no aluno, não deixando de considerar que o docente também tem a sua importância, independente de não ser mais o centro do processo de ensino e aprendizagem. Quando não é permitido o discurso em sala de aula, não existe mais espaço para o diálogo e com isso, surge lugar para um discurso autoritário (ORLANDI, 1996).

Ao contrário, com o ensino centrado no aluno, o professor tem o seu papel definido enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem. Assim, pode dar ênfase para a interação e foco no conteúdo, concebe a língua como instrumento de comunicação a partir do uso de materiais autênticos e com tolerância para erros (PAIVA, 2008). Dessa forma, o mediador tem o papel de direcionador e mediador da aprendizagem, estimulando, motivando o desenvolvimento pessoal do discente, bem como estimulando-o para a transformação e o avanço social (VOLPI, 2008). Nesse sentido, o professor necessita direcionar o estudante a desenvolver-se como sujeito pertencente a uma sociedade, ou seja, detentor de direitos e deveres.

[...] Eu preciso que ele tenha espaço para dialogar, pra narrar, pra falar, pra apresentar a sua visão, a sua perspectiva. Se eu na minha aula eu não abro espaço para os meus alunos, eu não tenho como saber se eu não estou sendo violento com eles ou não. Até porque, na maioria das vezes, silenciar também é uma violência, né? [...] Então, eu acho que assim que momentos de violência, às vezes, nos afetam tanto que talvez a gente não saiba como agir ali na hora, a gente faz como a ideia do assalto, né? [...] Então, talvez o professor pense essa mesma coisa em uma sala de aula, né? Aconteceu um episódio de violência e talvez o professor não saiba muito bem como agir e tá tudo bem porque todos nós estamos sempre aprendendo. Eu acho que até isso às vezes a gente pode comentar, eu acho que eu agiria assim, ou enquanto professor eu acho que tem que agir assim, só lá na hora a gente vê como que a gente vai agir porque é o momento, é o calor do momento. O professor tem que tentar o máximo ficar sentado, ser racional, mas não em demasia, não pode racionar o suficiente para desumanizar as pessoas, ou desumanizar a ação, mas ser um pouco racional, tentar se colocar no lugar das pessoas, empatia [...] (Pégaso).

O cavalo alado Pégaso evidencia que o professor está aprendendo a todo momento e talvez ainda não esteja preparado para uma situação da qual a violência faça parte, visto que está em constante aquisição de conhecimento. No entanto, ressalta que o docente necessita ser

racional, jamais agindo por impulso, mas não racional a ponto de desumanizar as pessoas e, sim, se colocando no lugar do outro, tratando-o sempre com empatia.

4.2.4 Às margens do rio Oceano: Refletindo sobre o ser professor

Em continuidade, nesse momento da entrevista, questionou-se o ser professor e essa discussão surtiu uma série de reflexões acerca da diferença que a presença de docentes marcantes fez na vida de cada profissional. Desse modo, a pergunta realizada foi: Gostaria que você falasse sobre a sua escolha de ser professor.

Fórcis jamais se viu em outra profissão que não fosse a docência, o ensinar, o estudo e a dedicação. Ademais, admite que possuía pelos seus professores de ensino fundamental muita admiração:

Eu sempre quis ser professora. Eu não tenho nenhuma lembrança de eu querendo ser outra profissão a não ser professora. Acho que vem da cultura, né? Da mulher se identificar com uma professora, querer ser uma professora, o ato de ensinar. Então, eu sempre quis, mas eu já passei por várias matérias, né? Eu lembro de quando eu era criança eu queria ser professora de artes, depois que quis ser professora de matemática e, aí por fim, no ensino médio que eu quis ser professora de espanhol. Acho que é uma coisa minha mesmo de eu gostar da sala de aula. Eu sempre gostei de estudar, sempre me dediquei, sempre vi os meus professores com grande admiração. Eu acho que tudo isso contribuiu para que me fortalecesse ainda mais esse desejo, essa vontade de ser professora (Fórcis).

Na entrevista de Euríale, o ser professor não se tratou de uma escolha, pois foi uma oportunidade para um concurso futuro. Ela também se encontrou no decorrer da graduação, a partir do estágio e do ser docente:

Na verdade, também não foi uma escolha. Nessa opção que eu tinha de fazer vestibular nos cursos que eu tinha pensado, na época eu tinha a ideia de fazer concurso para o exército e daí dentre os cursos que eu tinha opção, o espanhol era a única opção que eu podia fazer com o curso porque para mulher era mais fácil com curso de Letras para poder ingressar no QCO (quadro complementar de oficiais). E daí eu fiz, na verdade, com a intenção de me formar e fazer concurso para o exército. E, enfim, acabei dando aula, depois acabei como professora. Mas eu gosto do que eu faço. E acabei gostando de dar aula, no próprio estágio eu gostei de dar aula e me identifiquei como professora (Euríale).

Assim, todos os seres humanos são sujeitos que se realizam a partir do outro, do convívio, do relacionarem-se com os professores, com os colegas de aula ou de trabalho, com os alunos, pais dos estudantes, da convivência em sociedade, ou seja, aprende-se no interagir

e no conviver com o outro. De acordo com Pégaso, esse desejo surgiu pelo ambiente da sala de aula, pelo gosto pelos estudos e pela vontade de ser um educador:

Não sei dizer ao certo quando começou. Eu acho que foi lá pela 4ª, 5ª série, eu queria ser professor, queria ser educador, não sabia exatamente do que, mas eu queria ser professor. Eu sempre gostei muito do ambiente de sala de aula, sempre gostei muito de estudar, sempre gostei muito da escola e acho que foi assim que eu decidi ser professor (Pégaso).

Em continuidade, Poseidon traz em seu relato o desconhecimento de como se deu a sua descoberta de ser professor. No entanto, afirma que é isso que sabe e gosta de fazer:

Olha, é complicado isso porque eu não sei te dizer exatamente em que momento eu decidi ser, escolhi ser professor, sabe? Eu só sei te dizer que eu não me vejo fazendo outra coisa. Ser professor é o que eu gosto, é o que me dá prazer. Sabe, o ensinar para os alunos, o mostrar é o que me deixa bem feliz. Então, eu não sei te dizer exatamente em que momento eu decidi: “-Eu quero ser professor por causa disso”. Como é que eu posso te explicar? Não teve uma motivação externa, até porque a minha família não é de professores. Eu não tive muito... claro, eu só tive contato com a escola, então eu acho que esse contato externo, essa motivação externa eu não tive, Então, eu não sei te precisar em que momento eu decidi ser professor, eu só sei te dizer que é o que eu faço, é o que eu gosto e é o que eu não me vejo fazendo outra coisa (Poseidon).

A partir dessas reflexões, compreende-se que o trabalho do professor exige uma formação constante, de buscar aprender coisas novas e renovar o que já é conhecido, isso para manter a motivação na profissão e, ademais, aprimorar os conhecimentos e manter-se em constante aprendizagem e crescimento profissional e pessoal.

Na entrevista, outro questionamento foi realizado para os participantes de pesquisa: Com relação a sua trajetória como aluno do curso de Língua Espanhola, comente sobre os aspectos que considera mais significativos.

Nessa interação, o sujeito se abre para o mundo, inicia uma relação dialógica repleta de curiosidade e excitação (FREIRE, 2004). Da mesma maneira, Pégaso salientou que, durante o curso encontrou pessoas que fizeram muito bem a ele e oportunizaram que não desistisse do curso.

[...] Eu acho que eu tive muita sorte, não sei se é sorte, destino, carma, cosmos conspirando a favor, mas eu encontrei muitas pessoas que me fizeram muito bem. Eu tive a sorte de encontrar professores, orientadores, colegas, projetos de pesquisa, projetos de extensão que me fizeram bem e, às vezes, eu paro e penso nos meus colegas que evadiram do curso e, às vezes, eu fico até um pouco triste [...] (Pégaso).

Segundo Pégaso, alguns professores mais sensíveis à formação, com uma escuta mais atenta e compreensiva aos alunos, marcaram positivamente a sua trajetória no curso de LE. Essa postura se justifica, pois as experiências do professor somente fazem sentido se forem arquitetadas dentro da profissão, se forem adequadas a partir de uma reflexão dos docentes acerca de seu próprio trabalho. Dessa forma, existe a necessidade de devolver a formação dos discentes aos docentes, assim como o reforço de processos de formação baseados na ideia de que a investigação somente tem sentido quando são processos estabelecidos dentro da profissão. Em contrapartida, quanto forem exclusivamente imposições do exterior, serão deficitárias as modificações que serão realizadas no interior do campo profissional docente (NOVOA, 2009). Desse modo, sempre que forem exclusivamente determinações do exterior as mudanças, estas não farão diferença alguma no interior do campo profissional docente, ou seja, mostra-se essencial que o educador dedique uma especial atenção às dimensões pessoais da formação profissional. Pensando assim, compreende-se que a graduação estabelece uma marca no processo formativo do professor, pois este perceberá como se dará o envolvimento em alguma área específica da profissão, como no caso de Fórcis a linguística, de forma que durante a formação inicial não percebia a real importância da disciplina e após iniciar os trabalhos, entendeu a sua fundamentação. Além disso, durante a faculdade descobriu que a prática propiciou que tivesse um maior contato com a realidade escolar e, com isso, se sentisse mais preparada para a atuação:

O que eu vejo de significativo no curso em si, acho que primeiramente os estágios que é onde nós temos mais contato de fato com a realidade escolar, que nos aproxima. Eu acho uma pena que seja feita essa inserção na escola somente para o final do curso, né? Tendo em vista que o curso de espanhol são 5 anos, eu acho que os estágios positivos. Eu hoje consigo visualizar outras disciplinas como a linguística que durante a formação eu não via nada de positivo, mas hoje já inserida na profissão eu vejo que é importante, que faz sentido. Mas no momento que aprende na faculdade não fazia sentido nenhum, que veio fazer sentido depois. A linguística aplicada, a linguística geral também e os estágios que eu diria como mais importantes, significativos mesmo pra mim foram essas as disciplinas (Fórcis).

Para Fórcis os estágios foram um momento significativo na graduação, por representar um primeiro momento de contato com a prática docente e com os estudantes. É uma experiência de inserção na escola e de aproximação com a realidade em que o professor em formação poderá conviver em seu futuro enquanto professor efetivo. No decorrer da elaboração da resposta para a pergunta, Fórcis admite que havia disciplinas que durante a faculdade ela julgava que não apresentavam nada de positivo como as relacionadas à linguística e que, após o início de seu trabalho na escola, causaram uma mudança de

pensamento. Assim, a partir do trabalho na escola, foi possível perceber que um tema anteriormente trabalhado na universidade e julgado como desnecessário foi representativo em sua docência, de maneira que justificou o motivo de ser estudado no decorrer do curso. Enquanto isso, Euríale destacou que as disciplinas relacionadas com a língua espanhola foram as mais significativas. Assim como as viagens para países hispano-falantes e a participação em eventos relacionados à língua em estudo.

Tem muitas coisas, né? Mas assim, eu acredito que os mais significativos são as disciplinas que estão relacionadas à própria língua espanhola, que tu pode ter contato com a língua, com a cultura. Isso facilita muito a aprendizagem pro aluno, pro estudante. As oportunidades que tu tem de eventos nessa área, viagens como eu, por exemplo, tive pra Montevideo, apresentar trabalhos, tu teve a oportunidade de sair, de conhecer pessoas que falam aquela língua, tudo por causa da universidade. Então, a gente tem que saber aproveitar as oportunidades. Eu trabalhei como monitora também no Lablin [...] (Euríale).

Dessa forma, Euríale evidencia o aproveitamento das oportunidades que surgiram durante a faculdade, como as possibilidades de monitoria e de participar de projetos para manter-se inserido nos meios de aprender, aprimorar conhecimentos, estudando sobre a teoria e a prática. Entretanto, Hades traz a questão de docentes dos quais não se deveria seguir o modelo, de forma que deram o exemplo de como não ser e agir, por isso apresenta o argumento de que o estudante necessita ser persistente para conseguir finalizar o curso de espanhol.

Pra ser bem sincera, o curso de espanhol da UFSM ele é só pros fortes, né? No sentido de que a gente começa com muita gente, com turmas cheias e da minha turma, por exemplo, eu me lembro que se formaram comigo mais quatro colegas. Então, da minha turma original foram cinco somente. Por quê isso ocorre? Porque o curso vai desmotivando o aluno no decorrer da formação, não só pelos professores, mas também pela ênfase do curso. Me parece que o curso forma menos para ser professor de espanhol para que de literatura espanhola. E para quem sabe que no contexto do Brasil não vai ser literatura espanhola que a gente vai ensinar e escolhe por causa da língua, é algo que também vai desmotivando. E eu tinha contato com alguns professores também que me deram exemplo do que eu não gostaria de ser, então, quando eu destaco alguns aspectos do curso que eu considero importante, os aspectos que me parecem mais predominantes assim é que o aluno tem que ser persistente mesmo para ser formar (Hades).

Segundo Hades, trata-se de um curso difícil, com limitações, pois os alunos são desmotivados em função de alguns docentes e também da ênfase que ocorre com destaque para a literatura. A motivação é um tema bastante presente na universidade ou pela presença ou pela ausência dela. A motivação é um processo que se dá no interior do sujeito e está relacionada com as relações de troca que ele estabelece com o meio e com os outros,

principalmente, com os professores e colegas, no caso do contexto de ensino. A motivação é a união de fatores internos e externos que dependem do indivíduo e do espaço no qual está inserido. Desse modo, é possível dizer que um estudante pode internalizar um conhecimento a partir de um comportamento que possui e, por outro lado, implementa a internalização com uma informação que já possuía. Desse modo, o conhecimento pode acontecer por uma combinação de saberes que já existiam e por novos que se consolidam através dessa conexão.

Partindo desse raciocínio, a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca. Quando é orientada nas expectativas e projeções do aluno, estando relacionada ao interesse pela própria atividade, é a motivação que se relaciona com a tarefa a ser desenvolvida, na qual o estudante se mostra interessado pelo conteúdo e, assim domina conceitos e técnicas que possibilitem com que a matéria objeto de estudo seja aprofundada e, com isso, se sente ainda mais motivado (FERNÁNDEZ; CALLEGARI, 2010). Nesse sentido, está relacionada ao ânimo que cada aluno possui, pois é própria de cada um, não havendo recompensas aparentes pela realização da tarefa, mas pela atividade em si. Já, a motivação extrínseca é assinalada pelos estímulos externos, provenientes de terceiros, de forma direta ou indireta e está relacionada às rotinas das vidas das pessoas. Assim, a motivação é resultante da influência do meio, acontecendo, portanto, quando a atividade é considerada um meio para conseguir algumas recompensas externas. Quando, o interesse surge do exterior, do ambiente, das relações interpessoais conquistadas na sala de aula, por exemplo, o conceito de internalização, a introversão de conhecimentos, ampara a concepção de motivação extrínseca (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

Em relação à motivação, no início do curso, no primeiro semestre, as turmas são grandes e, aos poucos, vão diminuindo, e segundo Hades, isso ocorre porque os estudantes vão se desmotivando ao longo da graduação. Isso se justifica em função de a formação ir se acentuando em literatura e não em LE, como se o universitário estivesse se preparando mais para ser docente de literatura que de língua espanhola. Por outro lado, Poseidon sublinha a presença de um docente que fez toda a diferença em sua vida acadêmica e profissional, porque é um docente no qual se inspira até hoje, após o encerramento de sua formação universitária:

Eu acredito assim que o que me marcou realmente na graduação e no que eu me inspiro em ser professor, é a dinâmica que um professor que tive na universidade tem. Ele foi meu professor, durante um bom tempo me acompanhou na caminhada na graduação, a grande maioria das disciplinas que eu tive foi com ele. Então, eu me inspiro muito nele. É uma coisa que me marcou assim bastante e na maneira de eu ser cobrado e, ao mesmo tempo, ser um amigo, digamos assim, entendeu? [...] Ao

mesmo tempo em que ele cobrava da gente era um cara legal. Sabe, então eu acho que foi isso que me marcou na graduação, foi realmente o professor, não a língua espanhola, porque eu já era apaixonada pela língua espanhola, né? Então, o ser professor que eu me inspiro bastante é nesse professor que marcou constante a minha graduação (Poseidon).

De acordo com Poseidon, a dinâmica que o docente possui e a relação mantida com os alunos que não é amizade e nem profissional, é um meio termo, são aspectos que o estimularam a se inspirar nesse professor universitário.

4.2.5 As ninfas e os frutos de ouro: A prática profissional e a formação acadêmica

As ninfas do Jardim das Hespérides eram guardiãs desse lugar, no qual eram produzidas maçãs de ouro. As ninfas, ao invés de protegerem o local, começaram a usufruir dos frutos de ouro para seu benefício próprio. Nesse sentido, que relação existe entre a formação acadêmica e a prática profissional? É possível utilizar tudo que se aprende durante a graduação no trabalho? Para sanar esses questionamentos, outra questão da entrevista foi analisada: Na sua prática profissional, você consegue perceber as influências da formação acadêmica recebida na universidade no seu fazer docente?

Segundo Fórcis, o que foi vivenciado na faculdade de negativo, não foi passado para a sua maneira de agir. Ademais, traz que apresenta limitações em relação à literatura e que traz da faculdade que essas práticas não foram apresentadas, tampouco trabalhadas por as aulas terem sido muito teóricas.

Agora negativo assim, tem muita coisa que eu não concordo, que eu não consigo passar para a minha profissão. Tem, por exemplo, as questões que envolvem a literatura, por exemplo, né? É algo riquíssimo, mas eu não consigo passar isso para o meu dia a dia. Às vezes, eu utilizo livros didáticos que fala sobre trabalhar, por exemplo, Dom Quixote. É algo que seria maravilhoso, então eu acabo seguindo o livro didático. Acabo eu indo em busca por conta, porque é algo que na faculdade eu nunca tive essa oportunidade da literatura poder ser aplicada na sala de aula, no ensino. Foi algo muito teórico assim, muito... como é que eu posso dizer? Me faltou até a palavra, mas algo específico ali, não algo que possa ser aplicado, possa ser trabalhado, acho que esse é o principal ponto negativo. Depois a questão da oralidade também, é uma oralidade que é trabalhada, mas de um jeito que a gente não passa essa oralidade para a sala de aula, né? Com criança, principalmente, às vezes, com criança também eu tenho dificuldade de trabalhar, porque a gente tem mais para o ensino fundamental, ensino médio, é para jovens, adultos, mas não para criança, por exemplo, criança não alfabetizada. Então, essas partes eu sinto falta (Fórcis).

Outra dificuldade que se sobressaiu no curso para Fórcis foi a oralidade, item também destacado por outros participantes. Segundo ela, a prática oral não era ensinada de forma prática para ser repassada aos estudantes, do mesmo modo que o trabalho com crianças, ensinar língua estrangeira para os infantes. Isso se justifica porque durante a faculdade, os professores em formação são mais desenvolvidos para o ensino médio, para ensinar adolescentes ou adultos, já que atividades com crianças jamais são implementadas em sala de aula. Enquanto isso, Pégaso acredita que seja importante realizar essa diferenciação entre as lembranças positivas e negativas, já que ambas vão existir:

Sim. Eu acho que eu tive bastante influência dos professores da universidade. Eu acho que a gente invariavelmente acaba encontrando exemplos de profissionais, às vezes exemplos que a gente quer seguir, às vezes não quer seguir, né? E conscientemente a gente tem que se avaliar e ver o quanto essas influências são positivas ou negativas, mas eu acho que não tem como a gente não se afetar pelos professores. A gente é sempre afetado, né? A gente desenvolve relações de afetividade (Pégaso).

Para Pégaso é fundamental que seja realizada uma avaliação do que deve ser aproveitado e do que pode ser ignorado pelo professor em formação, pois é natural ter esses docentes como modelo de profissionais. Em concordância, Euríale traz em seu relato, com bastante emoção, a presença de duas docentes que fizeram a diferença em sua formação, por apresentarem um olhar diferente, uma sensibilidade especial para perceberem os seus alunos. Essa prática, a górgona procura levar para a sala de aula e repetir, de alguma maneira, em sua rotina de trabalho. Com isso, ela sente que os estudantes conseguem se expor um pouco mais e contar com a presença da professora, pois sentem que ela se importa e busca fazer a diferença na vida de seus alunos.

Eu consigo. Graças a Deus eu consigo! Tem duas professoras que marcaram muito, uma delas sempre foi muito humana, ao ponto dela chegar e olhar pra ti e dizer: “-O que foi que tu não, não tá bem hoje?”. Ela tinha assim, o olhar era incrível, ela tinha uma percepção muito grande e aí ela trazia um carinho, sabe? Enorme. E ela era assim sensacional. Esse lado humano dela de te ver como pessoa, não só como aluno, sabe? Não te tratar só como aluno, mas como pessoa e a outra professora também. E eu procuro, na medida do possível, fazer isso com os meus alunos também, sabe? Porque agora, eu trabalhando no município com as crianças, às vezes, eu percebo que eles chegam pra gente com alguma coisa que eles querem contar, às vezes é uma coisa boa, às vezes, é uma coisa que não é tão boa assim, mas se eles querem contar é porque alguma coisa está incomodando [...] (Euríale).

A partir dessa prática no ambiente de ensino, Euríale demonstra que se preocupa com seus estudantes e tem o desejo de tratar o aluno não só como alguém que está ali aprendendo, mas como uma pessoa que tem sentimentos e essa presença pode fazer a diferença na vida dos

discentes. Pois, “ser um profissional da educação significará participar na emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico” (IMBERNÓN, 2011, p. 29). O docente, em muitos momentos, é sentido como alguém muito importante, que pode fazer a diferença na vida do aprendiz, visto que nem todos possuem o carinho em casa e a devida atenção. Nesse sentido, esperam muito do professor.

Em continuidade, Hades revela que as influências que traz de sua graduação são em especial de sua orientadora de mestrado e doutorado, com quem aprendeu muito e profissional com a qual participou de projetos durante a sua formação inicial:

Então, com relação à formação inicial a única influência, as influências que eu vejo foram justamente das disciplinas que eu gostava mais e casualmente foram as disciplinas da minha orientadora de mestrado e de doutorado. E são justamente com relação à responsabilidade com o material, a importância de preparar o material, essa questão do professor estudar, pesquisar fontes, materiais confiáveis, né? Levar em consideração a motivação, tentar motivar o aluno para a aprendizagem, diversificar o material, essas são as influências que eu mais observo da minha formação inicial [...] (Hades).

Hades destaca a importância com o desenvolvimento do material de ensino que, segundo ela, é um fator diferencial no envolvimento do aluno com a sua formação inicial. De acordo com Poseidon, durante a graduação teve uma docente que quando era sua professora expunha todos os estudantes em relação aos seus erros e isso ele julgava, mas admite que se esforçou para não cometer mais erros e utilizou uma prática similar como professor em suas aulas. Segundo Poseidon, ele desenvolve com seus alunos um tipo de relação que permite com que se aproxime de seus estudantes e corrija as suas atividades para que eles aprendam com mais eficácia, da mesma forma que foi útil em sua formação.

Assim, é possível refletir que, em diversas situações na graduação, não se tem a maturidade suficiente para compreender o lado educativo das atividades, já quando se tem um amadurecimento maior e uma teoria mais respaldada se percebe que, alterando algo na forma como a dinâmica é desenvolvida, já se pode oferecer ao estudante uma aprendizagem mais completa e não traumática. Nesse sentido, vale salientar a relação estabelecida no ambiente de ensino, a forma como a prática é repassada aos educandos e, por fim, o comportamento que o professor estabelece no seu convívio com os discentes pode fazer toda a diferença.

Com certeza! Assim, até mesmo práticas que eu considerava ruins, né? Por exemplo, tinha uma professora que até estou trabalhando com ela, que ao chegar na sala de aula escrachava os nossos erros no quadro, né? Como a gente até comentava, tudo bem que não é identificado, né? Os outros alunos não sabiam quem era a pessoa que

estava com o erro no quadro, mas tu sabia que era tu, tu entendeu? Então, quando se falava esse aluno não sabe ler, esse aluno não sabe escrever, esse aluno tem problema de teoria, não é um aluno qualquer, é tu, sabe? E essa é uma prática que eu julguei, eu julguei bastante na minha formação, mas que eu fiz dentro da sala de aula pra ter, né? Por quê? Porque eu aprendi a escrever em espanhol por causa dessa professora, mas eu tentei usar essa prática dela de uma outra maneira, sabe? Não ironizando, sabe? Tentando chamar, até porque eu criei uma relação que me permite que eu faça isso. Eu achava engraçado porque quando eu falava isso, os alunos me rebatiam dentro da sala de aula sem problema nenhum em dizer que era eu que tinha escrito aquilo, entendeu? Então, sim tive bastante influência da minha graduação, práticas também, como por exemplo, da professora de estágio que também tinha essa paixão, esse lado de entender as pessoas [...] (Poseidon).

Em comparação a outros participantes, Poseidon também apresenta a influência que alguns professores exercem em sua prática, de modo que é possível admitir que muitas atividades que foram aprendidas e trabalhadas na graduação podem ser repetidas e adaptadas para o seu trabalho como docente. Por isso, ele julga que muito do que aprendeu em sua formação inicial pode ser reaproveitado em seu trabalho.

Outro questionamento realizado na entrevista foi: Sobre o início de sua carreira, você poderia descrever como foi?

Pégaso assumiu que se começa a ser educador antes mesmo de ser professor e, além disso, essa preparação se prolonga após ser graduado:

Eu sou daqueles que acredita que a gente começa a ser professor muito antes de ser professor. A gente tem essa particularidade de começar a ser professor quando a gente ainda é aluno, né? [...] Eu acho que a gente vai se formando no fluxo e eu acho que até hoje a gente tá se formando, né? [...] Porque formação parece que vem de formatar, parece que vem de colocar na forma. Já teve outros termos que foram ainda piores, né? [...] Mas eu acho que a gente vai se formando (Pégaso).

A formação do professor ocorre ao longo de sua rotina, de sua prática diária. Enquanto isso, Fórcis declara que a sua construção como docente iniciou no decorrer do curso de graduação. Mais uma vez, é trazido o benefício ocasionado pela participação em projetos, mesmo com a presença da insegurança por parte do professor em formação, bem como a vulnerabilidade com a língua estrangeira, em especial, na oralidade:

Eu fui me construindo como professora até dentro do próprio curso, né? Em oportunidades de projetos, de ministrar aulas, mas no início era uma insegurança, tudo muito novo, é algo que é próximo da gente, porque a gente tem toda uma base escolar de inserido numa sala de aula, mas no momento em que a gente se coloca como professor o jogo muda. Então, eu sentia a questão de insegurança principalmente na questão da língua que é uma língua diferente. A questão da oralidade é algo que até hoje me persegue, essa questão da oralidade eu me cobro muito. Então, era muito inseguro. Hoje, já se passando aí um tempinho, eu já não sinto tanta essa insegurança. Claro, tem momentos que eu fico um pouco abalada, né? Mas eu já me sinto muito mais segura, muito mais confiante. Acredito no meu

conhecimento, no meu potencial, na minha capacidade de desenvolver um determinado assunto, um determinado conteúdo. Mas no início, sim. É uma insegurança em relação principalmente ao conhecimento mesmo (Fórcis).

Ao mesmo tempo, Fórcis salienta que está superando a insegurança com a prática da sala de aula, sentindo-se mais segura e autoconfiante no decorrer do trabalho nesse mesmo ambiente de ensino. Em concordância, o início da carreira de Euríale também foi bastante laborioso, em função da dessemelhança existente entre a sala de aula e o que é passado para os graduandos durante a faculdade:

Bom, o início assim foi bem difícil. Bem difícil, né? Porque a primeira vez que eu fui para a sala de aula em duas escolas estaduais e a realidade que eu tinha montado na minha cabeça é bem diferente da que eu pensava. A realidade de sala de aula que é passada para a gente é bem diferente da realidade da sala de aula, tanto da sala de aula e da própria escola. [...] Eu tive que recuperar conteúdos e dar as minhas notas. Eu percebi que vários reprovaram comigo, [...] em espanhol e português a direção ficava pressionando: “-Ah, professora de português, não dá pra arredondar e passar esse aluno?” [...] E aí chegava em mim, eu recém formada, recém entrando na sala de aula, em uma escola em que eu cheguei atrasada, quase no final do ano, como é que eu ia dizer que eu ia reprovar? Daí, às vezes, eu tinha que abaixar a cabeça e dizer: “-Não, tá eu aprovo”. [...] É uma manipulação de resultados, principalmente no 3º ano, muito grande, muito grande. [...] Tipo te obrigam a aprovar o aluno. Desvalorização do espanhol, do inglês, da educação física, não com o português e a literatura porque a gente percebe que não é a mesma coisa. Então, esse choque que a gente aprende na faculdade de tu fazer certinho, tu pensa que tu vai chegar e tu vai fazer certinho, que tu vai ter uma ética ali no trabalho não é exatamente o que tu pensa, tu vai fazer e tu vai ser empurrada conforme a correnteza do rio, porque tu tem que fazer mais ou menos o que a direção da escola te exige. Infelizmente é assim, eu pensava que não era, nas duas escolas que eu trabalhei no estado foi assim (Euríale).

Ademais, na escola em que trabalha existe uma diferenciação de tratamento entre os professores de espanhol, inglês e educação física em comparação a outras disciplinas, para Euríale, ela era obrigada a aprovar os alunos, seguir o que era exigido pela direção da instituição. Ao mesmo tempo, Hades retoma a experiência em projetos durante a graduação, que a ajudaram a não se sentir tão assombrada na prática diária:

Eu me lembro que quando eu comecei a ministrar aulas na escola, eu não me senti tão apavorada, sabe tão despreparada porque eu tive uma experiência antes de entrar em projetos, cursos de língua e já participar de outras formas de formação antes que eu tivesse caído na escola mesmo. Tenho certeza que se eu não tivesse tido essa formação e contato com professores de espanhol que não eram formados, seria uma experiência bem traumatizante e bem desmotivante porque estudamos muita teoria, na formação inicial. [...] E o curso não prepara para isso (Hades).

Hades levanta a hipótese de que, se não tivesse participado de projetos e tido, a partir dessa experiência, contato com outros professores em formação, assim como a possibilidade de dar aula antes de finalizar a graduação, a sua entrada, o seu início na escola poderia ter sido

traumatizante e desincentivante. Ademais, julga que o curso não prepara os graduandos para a prática diária no ambiente de ensino, porque as teorias aprendidas na universidade nem sempre auxiliam na prática do professor, tanto em situações com os estudantes como com os colegas de trabalho. Para Hades, a experiência extracurricular forneceu o que ela necessitava para a sua prática em sala de aula, ou seja, a partir da participação em projetos acabou complementando o que não havia aprendido nas aulas da graduação. Por isso, salienta que saiu despreparada do curso e que a participação em projetos auxiliou como um complemento diferencial na sua formação docente.

Ao conversar com Poseidon, ele traz que, ao participar de um projeto que lhe permitiu estar em um ambiente escolar, reforçou o seu pensamento de ser docente:

Bom, eu assim comecei mesmo a entrar no ambiente escolar quando eu estava no 2º semestre. Eu participei de um projeto [...] ali reforcei essa minha ideia de ser professor porque eu estava ali no ambiente escolar, né? E com os alunos ensinando. [...] eu comecei a atuar assim na escola efetivo em 2016 em Santana do Livramento, onde eu moro agora, né? Então, eu cheguei aqui e aí eu tinha uma ideia bem diferente do que era a língua espanhola porque, porque eu pensei: “-Bah, eu vou dar aula em Santana do Livramento é super tranquilo, é super fácil e todo mundo fala espanhol”. Todos os alunos falam espanhol porque enfim, é uma fronteira seca, uma fronteira diferente daquela que eu estava acostumado. Aí eu cheguei aqui e vi que a realidade era totalmente diferente, sabe? Entende? Essa quebra de expectativa porque os alunos eles não falavam espanhol daquela maneira que eu esperava (Poseidon).

Poseidon iniciou seu trabalho em uma cidade da fronteira com o Uruguai e tinha o pensamento de que ensinar língua espanhola lá seria mais fácil, por tratar-se de uma zona fronteiriça ou que todos já soubessem a língua e isso não ocorreu. Nesse sentido, ficou compreendido que, muitas vezes, o profissional pode ser surpreendido e se viu em meio a um desafio:

[..] Eu sempre gosto de ver um aluno não como um aluno: “-Ah, eu sou o professor e tu é o aluno”. Não! Temos ali uma dinâmica totalmente diferente. Não sei se tu consegue entender, sabe? Eu vejo ele como uma pessoa, como alguém que está ali, que tem vários problemas assim como eu tenho vários problemas, né? Assim como todo mundo tem vários problemas, né? Mas, de alguma maneira, a minha intenção em transmitir, dar aula de língua espanhola. Eu sei que não vou mudar o mundo, que não vou resolver todos os problemas dele, mas só dele sair da aula e dizer: “-Bah, que aula legal que eu tive hoje!”, apesar de todos os problemas que ele passou, eu vejo que me deixa super bem. É algo que eu consigo fazer com os alunos, sabe? Eu mantenho uma boa relação com eles, qualquer problema que eles têm com relação á escola, com relação a outros professores é até meio chato, mas eles vem até mim, me procuram. Então, eu criei um vínculo bastante forte com eles. Então, eu acredito que essa minha trajetória profissional muito se deu também com essa minha motivação dentro da universidade, na inspiração que eu tive da formação que eu tive [...] (Poseidon).

Poseidon destaca a importância da relação mantida com os alunos, de percebê-los com alguém que tem problemas, dificuldades assim como o professor e o quanto isso auxilia a todos no processo de ensino e aprendizagem. Sempre investiu na relação estabelecida com os estudantes e, segundo ele, isso era um diferencial, pois os discentes o procuram para auxiliá-los em sua vida pessoal e, por fim, essa motivação para agir assim como docente vem de sua formação na universidade.

5 AS SANDÁLIAS ALADAS DE HERMES: PROFESSORES DE ESPANHOL NO MOVIMENTO DE FORMAÇÃO

Neste capítulo, continua-se com a análise das entrevistas, entretanto, são trabalhadas a segunda, terceira e a quarta forma de reconhecimento ou de reconhecimento denegado, respectivamente. Para isso, outros participantes da pesquisa, entre os 10 que foram entrevistados, foram selecionados para terem as suas respostas verificadas.

No primeiro subcapítulo, nomeado “O Jardim das Hespérides: A formação docente e o autorrespeito”, é trabalhado o desenvolvimento do reconhecimento denegado em sua segunda forma, representado a partir da privação de direitos. Nesse espaço, duas participantes da pesquisa que realizaram as entrevistas foram reificadas em sua formação inicial e não conseguiram superar, elaborar a reificação sofrida na graduação.

Hermes entregou para Perseu as suas sandálias aladas para facilitar que ele vencesse a górgona, assim, nesse capítulo é dada continuidade à análise. No segundo subcapítulo, nomeado como “A petrificação e o olhar do outro: Uma luta pela autoestima” são trabalhadas questões relacionadas ao reconhecimento como a autoestima, eticidade, solidariedade e a estima social; em contrapartida, vem a humilhação como uma forma de desrespeito ou reconhecimento denegado em sua terceira forma.

Em continuidade, no subcapítulo denominado “Observar medusa pelo espelho: Reconhecer o outro para reconhecer-se a si próprio” é explicada uma quarta forma de reconhecimento concebida a partir dos comentários encontrados e analisados nas entrevistas.

5.1 O JARDIM DAS HESPÉRIDES: A FORMAÇÃO DOCENTE E O AUTORRESPEITO

Na mitologia grega, as Hespérides eram as ninfas que cuidavam de um jardim fabuloso que se situava em um lugar do ocidente, por isso se dá o nome escolhido para esse subcapítulo relacionado ao jardim das Hespérides. Trata-se de um lugar formoso, repleto de flores e plantas em crescimento, em constante modificação e renovação.

No subcapítulo são tratadas questões relacionadas à segunda forma de reconhecimento denegado que se refere ao desrespeito à autocompreensão normativa do sujeito e à privação de direitos. Com isso, o indivíduo é prejudicado no sentido de não compreender-se como um sujeito igual aos outros não se sente como alguém que pode ser reconhecido como capaz de

formar juízo moral. Em função disso, tem o seu autorrespeito abalado pelo fato de sentir-se em desigualdade em relação aos demais e aos seus direitos (LUIZ, 2015). Assim, quando ocorre o reconhecimento, a pessoa sente-se respeitada.

Para conseguir trazer elementos que respondam ao reconhecimento denegado na segunda forma, o primeiro questionamento a ser analisado é: Em caso positivo, relate em quais momentos você faz essas identificações e os limites dessa formação (positivos e negativos).

Para dar início às discussões, têm-se algumas colocações de Perseu:

[...] eu me lembro que eu dizia para os meus colegas: “-Bah, eu não quero mais fazer esse curso. Eu vou fazer outra coisa!” E ao mesmo tempo, eu dizia: “Não, eu vou em frente! Ela não pode dizer isso de mim!” Um dos motivos que eu não estudei mais e não me formei em inglês foi por causa disso, criou um bloqueio, sabe? Quando ela falou que eu não pronunciava direito teacher, father, que eu não ia ser uma boa professora de inglês. Esse foi um dos motivos que eu troquei para o espanhol. Foi isso. Então, tu já vê todo um bloqueio, né? Porque tu ia pra faculdade, a gente passa um período bem difícil, lembra? A gente não tinha, a gente não conseguia ter acesso a algumas coisas que daí depois até a gente teve acesso (Perseu).

Perseu destaca a desmotivação presente em atitudes do docente que mostravam ao estudante que este não tinha condições de ser professor. A motivação no processo de ensino e aprendizagem deve ser percebida como capaz de incentivar os alunos a desenvolverem as suas potencialidades e capacidades para dar continuidade aos estudos e para os seus interesses. Nessa perspectiva, a motivação é variável, não estática, pois é modificada de pessoa para pessoa, assim como a interação pode motivar, atrair e encantar o discente para envolvê-lo no ensino. Com isso, o processo motivacional “começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados”, sendo considerado, dessa forma, como o resultado de ações internas influenciadas por fatores externos ao aluno ou pelo valor da tarefa em si e não só por recompensas externas ao aprendizado (DÖRNYEI, 2011, p. 209).

Quando eu me formei: “-Meu Deus, será que é verdade?” E durante esse período muitos desistiram, viram que não era isso que eles queriam, porque viram que não ganhava muito, uns foram para a tradução, outros foram para aqueles internacionais. Agora, volta e meia quando eu me encontro com algum colega eu pergunto: “-E aí, tá trabalhando com espanhol?” “- Não, estou fazendo outra faculdade, tô cuidando dos meus filhos”. Teve uns que mudaram totalmente de vida, outros desistiram e outros continuaram. (Perseu)

A participante admite que muitos de seus colegas desistiram do curso e que ela também abandonou diversas vezes, no entanto, acabou concluindo o mesmo. No momento em que se formou, não acreditava que havia conseguido atingir o seu objetivo. Ademais, comenta que é comum que os colegas formados trabalhem em outra área e não como professores de LE. O fato de não ter dado sequência aos estudos é um assunto que incomoda Perseu. Na verdade, todos esses elementos parecem relacionados com a motivação para dar continuidade e finalizar a graduação, tampouco depois de formada conseguiu dar prosseguimento aos estudos:

Uma das coisas que não é que eu me arrependa, mas eu não fiz uma sequência, não fiz uma pós, eu não fiz um mestrado, não fiz um doutorado. Teve gente que teve mais persistência do que eu, porque eu acho que eu me formei e ali que eu me formei eu fui chamada, eu consegui um emprego e me deslumbrei e daí foi que eu deslanchei (Perseu).

Por esse ângulo, a partir da fala de Perseu, é destacada a desmotivação dos discentes do curso de espanhol. Da mesma maneira, a ausência de profissionais na sala de aula, já que, em diversos momentos, os professores adoeciam, viajavam para eventos e os alunos não eram avisados, de forma que quando chegavam para aula já podiam retornar para a casa. De acordo com o que se tem conhecimento, é que grande parte dos estudantes é de outras cidades e viaja todos os dias para a aula presencial. Esses elementos também podem influenciar os alunos que, parcela considerável, trabalha durante o dia e cursa espanhol por ser uma possibilidade de desenvolver uma graduação noturna:

Teve professores que estavam trocando, professores que não apareciam, aí tinha aqueles mais arrogantes e eu era meio rebelde na época, né? Eu não aceitava certas coisas assim, né? Não aceitava certas coisas, daí eu desisti várias vezes, daí eu desistia, voltava, voltei várias vezes. Meu Deus, eu me lembro que eu fiquei com medo de jubilar, né? Porque eu me compliquei e desisti. Tive que fazer outras matérias, enfim... e a faculdade foi isso (Perseu)

De acordo com Perseu, alguns docentes eram arrogantes e isso faz lembrar um destaque que Honneth (2009a) realiza para a ampliação dos direitos individuais das pessoas que acabaram por estender o direito não só no aspecto objetivo, mas também no social, ou seja, o status do sujeito individual expandiu-se no sentido de como este considera o ser humano constitutivamente como pessoa, o que proporciona que tanto o seu bem-estar como os direitos sociais sejam assegurados como um sujeito pertencente a uma sociedade. Nesse sentido, ao pensar-se em relação a outro homem, este necessita apresentar um tratamento referente ao outro como alguém igual e não como quem se sente superior ou soberbo.

Em conformidade com o que foi descrito e trazido pelos participantes de pesquisa, existem indicadores trazidos pelos colaboradores que ficaram presentes no seu agir, ou seja, resquícios inesquecíveis decorrentes de sua formação inicial, em muitos casos, o trabalhar de maneira contrária ou equivalente:

[...] Eu já me peguei assim falando coisas que professores falaram e que eu pensei que nunca e me peguei falando. Então, depois tu para e dá aquele intervalo de aula e que tu não tá dando aula e tu percebeu que tu fez aquilo que tu falou que nunca ia fazer ou até o que tu julgava no outro tu tá reproduzindo então isso é uma coisa que é normal, né? Tem coisas que eu lembro do ensino médio, não só da graduação, eles diziam: “Eu tô aqui, se vocês não querem fazer o meu salário eu recebo. Não tô nem aí pra vocês”. Pra tentar fazer com que a criatura percebesse que aquilo ali era importante, que era disciplina que precisava estudar. Então, eu já me peguei falando: “-Tu não quer prestar atenção? O problema não é meu! Quem vai precisar disso mais tarde vai ser tu, não vai ser eu. Eu já estudei isso, sabe?”. “Bah, tu falava que não gostava disso e agora tá reproduzindo, sabe?”. E aí tentar achar uma forma de não seguir isso, de frear isso e não falar novamente. Tentar achar um modo que isso não continue, né? Olha, de positivo, eu acho que uma professora que era muito extrovertida na hora de conversar com a gente na sala de aula, sabe? E eu tento sempre com os meus alunos sentar no primeiro dia conversar, ter isso assim, sabe? Ter essa empatia inicial, que eu lembro que ela teve umas dinâmicas assim, sabe? Eu acho que isso eu tento carregar comigo, sabe? De cada turma pensar diferente. A professora de estágio sempre dizia isso também que era a questão de planejar pra cada turma tua, nem todas as turmas são iguais, né? Quando planejar algo em relação a isso, né? Ver, primeiro sentir a turma antes de começar a despejar o conteúdo, né? (Esteno).

A partir dessa fala Esteno admite que, em diversas situações, ela se encontrou repetindo o que os professores da universidade faziam e que na época ela julgava como sendo algo negativo. Comentou que esperava o intervalo da aula para parar e repensar o que havia ocorrido. Desse modo, pode-se dizer que geralmente o futuro docente aprende com modelos que se imortalizam no exercício de sua formação docente, de maneira que esses protótipos se transmutam como regra para sua atuação (IMBERNÓN, 2011).

... o planejador e o professor, podem ser a mesma pessoa ou diferentes pessoas com um duplo papel. Depois de cumprida a tarefa de planejar até o ponto de determinarmos as unidades de que se comporá o planejamento, restam ainda grandes fases da cadeia orgânica da operação global de aprendizagem e ensino. Ainda caberão a produção ou adoção seletiva do material didático, as definições metodológicas de como apresentar, praticar e usar com criatividade a língua-alvo representada no material (e no planejamento antes dele), e, finalmente, a avaliação de rendimento dos alunos no decorrer da operação de ensino/aprendizagem da LE (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 32).

Ademais, muitos educadores acreditam que a formação faz parte de uma trajetória incessante, ou seja, é um processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo (FÉLIX, 2009). No entanto, o termo formação subjaz à ideia de que já se está pronto, acabado,

terminado. Em contrapartida, o término se refere somente a que o professor recebeu a certificação e, desse modo, apresenta-se apto para atuar profissionalmente em alguma instituição pública ou particular. Assim, essa questão de dar continuidade à formação anteriormente iniciada, é de escolha do docente ao compreender se necessita ou não dar prosseguimento em sua qualificação pessoal e ocupacional.

5.1.1 O Reconhecimento denegado e a desigualdade: Em busca do autorrespeito

Neste subcapítulo são trazidos temas que envolvem o segundo reconhecimento denegado que está relacionado ao desrespeito à autocompreensão normativa do sujeito e à privação de direitos. O sujeito não se compreende como um indivíduo similar aos outros e não se percebe como quem pode ser reconhecido como alguém preparado para formar juízo moral. Assim, o seu autorrespeito pode ser conturbado por sentir-se em desigualdade em relação aos outros e em seus direitos (LUIZ, 2015).

No sentido de trazer dados que respondam ao reconhecimento denegado na segunda forma, na sequência, a pergunta a ser apresentada é: Você já sofreu algum tipo de violência de reificação (sentindo-se objeto do processo da sua formação e não sujeito) durante a formação de professor de língua espanhola, seja simbólica, física ou psicológica na formação universitária?

Perseu admite que eram destacados alguns aspectos negativos de seu comportamento enquanto aluna, assim como brigas e mal-estar dentro da sala de aula. É possível afirmar que o aluno é reconhecido nesse espaço? Nesse ambiente? No processo de ensino e aprendizagem?

Lembro da professora, tudo ela reclamava. “- Ai o teu jeito, ai esse teu sotaque, ai faz de novo, não está bom”. Nunca nada estava bom. Pior era o professor que se achava, brigava e discutia. Não deixava a gente entrar. Outra professora criticava tudo e todo mundo (Perseu).

Perseu salienta que para o docente nada estava bom. Não obstante, Honneth (2009a), ressalta os maus-tratos relacionados ao reconhecimento denegado com o objetivo de salientar o reconhecimento no amor, de forma que os cuidados resultam na autoconfiança, enquanto que o reconhecimento no amor é marcado pelos maus-tratos e desajustes na autoconfiança. Isso pode resultar na perda da autonomia em relação a si mesmo, ou seja, o tipo mais considerável de humilhação. Em decorrência disso, o sujeito se reconhece como um ser físico

e, somente a posteriori, como um ser social possuidor de direitos. O reconhecimento denegado corresponde ao direito, à privação de direitos, prejudicando, com isso, a autorrelação alusiva ao autorrespeito. Para o autor:

se refere aos modos de desrespeito pessoal, infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade. De início, podemos conceber como “direitos”, grosso modo, aquelas pretensões individuais com cuja satisfação social uma pessoa pode contar de maneira legítima, já que ela, como membro de igual valor em uma coletividade, participa em pé de igualdade de sua forma constitucional; se agora lhe são denegados certos direitos dessa espécie, então está implicitamente associada a isso a afirmação de que não lhe é concedida imputabilidade moral na mesma medida que aos outros membros da sociedade” (HONNETH, 2009a, p. 216).

Em mais um relato de uma estudante, Esteno comenta que se sentiu muito mal em uma disciplina, pois percebia que ao longo da aula ia diminuindo de tamanho e demonstrava o desejo de sumir dali:

Ah, eu já me senti a pior coisa possível em uma disciplina. Eu apresentando um trabalho, é uma coisa que eu nunca me esqueço, eu nunca me esqueço, eu fecho o olho e eu lembro direitinho o que tava acontecendo. Eu tava apresentando o trabalho, tu apresenta todo o trabalho e a criatura começa pra cima de ti e eu só me sentia como eu ia diminuindo assim, eu ia diminuindo, diminuindo, diminuindo, diminuindo, diminuindo... querendo sumir dali o mais rápido possível, sabe? É complicado, olha! (Esteno).

Essas colocações da participante de pesquisa demonstram uma indisposição na sala de aula, até porque é impossível reagir às ofensas que são dirigidas a qualquer pessoa de modo neutro, já que são “representadas pelos maus-tratos físicos, pela privação de direitos e pela degradação, os padrões normativos do reconhecimento recíproco têm uma certa possibilidade de realização no interior do mundo da vida social em geral” (HONNETH, 2009a, p.224). Por essas razões, Esteno relata o desejo de sumir do ambiente de ensino, inclusive esse sentimento se manteve, de modo que não conseguiu dar continuidade aos estudos após ter a graduação concluída.

Outro questionamento a ser apresentado é: Caso você tenha vivido situações de violência na sua formação acadêmica, tanto com você, quanto com algum colega, de que maneira isso repercutiu ou que influência essas vivências se fazem sentir em sua vida pessoal/profissional?

No caso de Perseu, ela traz que, em sua prática, sofreu agressão verbal e física de aluno e que, com isso, teve que levar para a delegacia essas informações, fazendo um BO

como forma de proteção. No entanto, admite que isso foi uma lição de vida que a fez manter-se forte, do mesmo modo que durante a graduação, conseguiu concluir o curso:

Há 2 anos atrás quando eu sofri uma agressão tanto verbal como física de um aluno, eu fiz um BO e pedi para o promotor que me transferissem para Santa Maria. Em uma outra escola da cidade me colaram chiclete nos cabelos, *super bonder* na cadeira, a gurizada era impossível. À noite eu chegava e tinha carro de polícia na frente da escola (Perseu).

Em contrapartida, traz a frustração no curso de inglês, no qual a docente afirmava que ela não serviria para ser professora e, segundo ela, isso causou um bloqueio na língua inglesa, assim como afirma que a literatura ofereceu oportunidades, pois lhe deu forças para estudar e elaborar atividades diferentes para os discentes e que chamassem a atenção, atraíssem os seus estudantes na escola em que trabalha:

Olha, só eu sei o que eu passei. Já estive em diversas escolas e não é fácil quando tu não é valorizado ou quando tem os colegas que se acham superiores. Daí eu até lembrava de alguns professores da faculdade. Eu tiro muita coisa de lição, eu fui forte, persistente, apesar de todas as críticas eu não esmoreci. A única coisa que eu me arrependo é que eu me frustrei no inglês, eu parei de praticar inglês, de estudar inglês. E daí agora chegou uma professora nova super minha amiga de inglês e então eu voltei a estudar de novo, sabe? Só que a gente cria bloqueios, sabe? Mas eu queria ter sido uma boa professora de inglês porque eu amava inglês. Só que a professora dizia que eu não servia para ser professora, sabe? Então, se tu perceber foi muito difícil, eu ganhei vários “nãos”. É me limitou, né? (Perseu).

Nas relações afetivas de reconhecimento, o sujeito é reconhecido como um ser que possui necessidades (HONNETH, 2009a). Em sua obra “Luta por reconhecimento”, Honneth reconstrói a fenomenologia hegeliana baseada em três formas de reconhecimento (amor, direito e solidariedade) que são modelos que podem ser organizados a partir de estados de autorrealização. Para ele, a relação amorosa pode ser percebida como um reconhecimento recíproco. No entanto, de acordo com o autor, as formas de desprezo que são percebidas, podem estimular o sujeito a entrar em conflito ou participar de uma luta, pois as formas de desrespeito podem ser configuradas como privação do reconhecimento social. Com isso, surge a invisibilidade, um processo ativo, no qual é demonstrado o desprezo, ou seja, não reconhecer que a pessoa possui aspectos significativos que merecem ser destacados. Essa invisibilidade se relaciona diretamente à negação do reconhecimento social.

Esteno reflete que é importante que as marcas que ficaram das violências vivenciadas no decorrer da universidade sejam ressignificadas. Nesse sentido, quando repetir esse tratamento recebido com os seus alunos em sala de aula, afirma que se deve repensar quando

repete, quando é violento e se desculpar com os estudantes. Para ela, para que não se fragilize, é essencial trabalhar o psicológico do professor.

[...] Olha, são situações bem complicadas, né? Como eu falei antes, às vezes tu te pega fazendo um tipo de violência que tu tem que voltar, pensar, se desculpar e conversar, sabe? Pra ver, pra tentar não reproduzir, né? Tem que se controlar, pensar, às vezes contar até mil pra não repetir, sabe? Achar uma forma de ressignificar isso de uma outra maneira, sabe? Tem que estar sempre trabalhando o psicológico da gente (Esteno).

Aqui no caso, pode ser retomada a violência que, em algumas situações, Esteno repete, reproduz com seus alunos, ou seja, a mesma sofrida por ela enquanto era estudante de graduação. Por isso, explica que é importante retomar o que acontece em aula e se desculpar, além de cuidar o seu psicológico.

Dentre as perguntas realizadas, está a seguinte questão: Em caso afirmativo, poderia descrever em que circunstâncias isso ocorreu?

Neste instante, Esteno relata que apresentou problemas em uma disciplina durante a faculdade:

Olha, foi mais em uma disciplina mesmo. Em todas as aulas ela me chamava, praticamente todas as vezes que eu fui aluna dessa professora eu sentia isso em todas as disciplinas, porque parecia que só tinha eu naquela sala. Ela só via eu, era só o meu nome que ela chamava e aí como eu respondia, era o que ela queria ouvir e aí então começava sempre, sempre, sempre. Ai, olha, é um trauma pra vida isso. Acho que é por isso que eu tentei iniciar pós-graduação e não terminei, sabe? São coisas que me deixam, me marcaram e eu não consegui ir adiante pós-graduação, mestrado. Tinha até vontade, mas não consigo ir adiante. Tem alguma coisa que me bloqueia, sabe? (Esteno).

Para Esteno a sensação que ela tinha era de que ela era a única aluna da aula e que somente ela era chamada para realizar e desenvolver as atividades. Ademais, assume ser um trauma e que assim como Perseu não conseguiu dar continuidade aos seus estudos, iniciou, mas não foi possível chegar ao final do curso de pós-graduação. Ela sente como se tivesse um bloqueio por não conseguir ir adiante. Nesse momento, é possível afirmar que se sentiu reificada por Medusa e não pôde ir adiante, pois a górgona realizou o trabalho completo de impedir que a professora em formação fosse adiante em seus estudos por sentir-se incapaz, por temer a universidade.

Em continuidade, Perseu realiza comentários acerca de alguns apontamentos negativos que foram realizados durante a sua formação acadêmica e deixaram recordações:

Uma vez o professor chegou perto, ficou se passando e eu falei: “-Professor o senhor não pode fazer isso. Isso é assédio”. Mas vocês são minhas alunas, vocês tem que isso, tem que aquilo. E daí foi que a gente foi para os advogados e a gente disse: “-Como é que a gente vai estudar com um professor fazendo isso?”. Então, na época eu lembro que eu ia desistir da faculdade, mas daí a gente conseguiu que ele pagasse cestas básicas e ficou suspenso. Depois logo que eu me formei eu sei que ele voltou (Perseu).

Em sua fala Perseu relata que pensou em desistir do curso, isso indica que se não tivesse persistido em seu sonho, poderia ter abandonado o curso e não ter se formado professora:

Porque eu me formei e fiquei com raiva da faculdade que nunca mais eu voltei. E isso eu me cobro porque eu poderia ter feito um mestrado, um doutorado, uma pós. E isso eu me cobro porque eu paralisei. Eu fui dar aula e assim foi passando. Mas graças a Deus, os alunos gostam bastante de mim e eles falam que não gostam de espanhol, mas eu gosto de ti, das tuas aulas, então isso dá força, sabe? E na literatura eu tive que estudar muito pra eu dar aula e fechar as minhas 40 horas. Não te valorizam ficam te colocando que nem *ping pong* de um lado para outro. Na época foi um baque assim porque saiu um monte de gurizada chorando das aulas dele assim e eu disse: “-Não! Eu vou contigo lá, a gente vê um advogado, a gente vê o que pode fazer”. Falamos com a coordenação e disseram que tinha que ter alguma prova, e eu não tenho vergonha de dizer, eu fiz uma coisa que eu achava que tava certo, né? Porque eu não me lembro de nenhum outro professor assediando. Eu só me lembro de respeito entre os colegas e tal (Perseu).

Depois de formada, já docente, em função da greve necessitou voltar a morar na casa de sua mãe por não receber salário durante esse período.

Eu escutava muito: “_Ai, tu não fala nada! A tua letra é péssima!”. Eu chegava em casa e eu chorava muito. Eu dizia pra mãe: “-Mãe, eu não quero mais estudar. Eu quero fazer outra coisa”. E a mãe dizia: “-Não, tu lutou tanto, tu vai!”. É muito difícil, sabe? “-Ah, eu te falei que professor é complicado, que tu não ia receber!”. Eu vejo as minhas colegas não recebendo porque fizeram greve. Depois da minha separação tive que voltar a morar com a mãe porque eu não tenho como me sustentar. E isso é ridículo, porque tu trabalha, trabalha e não tem pra te sustentar. Isso é o que mais dói, sabe? (Perseu)

Essa questão levanta um questionamento: Mesmo após a formatura, o profissional precisa continuar sendo persistente para não desistir de seu trabalho? E a motivação do profissional como fica? Durante a graduação, enquanto estudante sofre assédio, precisa procurar advogado para proteger-se e após já estar em seu serviço não recebe seu salário, seu pagamento mensal por serviços prestados. É possível retomar a fala de Hades em um momento de sua entrevista: “-Pra ser bem sincera, o curso de espanhol da UFSM ele é só pros fortes, né?!”. Ao comentar acerca das marcas que ficam, Perseu assume que nunca mais voltou na universidade e se culpa por não ter dado continuidade realizando uma pós, um

mestrado e um doutorado. Aqui é perceptível que a Medusa conseguiu, mais uma vez, reificar um professor em formação, petrificando-o e impedindo-o de ir adiante em seus estudos, já que se sentiu reificada e se permitiu se petrificar. Durante a fala, relatou que se culpa bastante por não ter dado continuidade aos estudos, mas em compensação admite que possui uma relação extremamente positiva com seus estudantes, pois muitos comparecem às aulas pela presença da docente e não pela disciplina de língua espanhola. Por fim, explicou que para ensinar literatura foi preciso estudar bastante para conseguir desenvolver aulas de qualidade e afirma que é uma grande desvalorização do profissional não ter essa certeza de onde vai dar aula e de que disciplina vai ensinar. Por isso, o relato em que se refere ao *ping pong*, no qual não se possui uma certeza de onde e com o que se vai trabalhar.

A seguinte pergunta efetuada foi: Nessa mesma vivência, você percebeu ou teve relato de colegas que tenham passado por situação semelhante?

Já em sua pronúncia, Perseu afirma que necessitou buscar um advogado em função de um docente que assediava as alunas:

Eu passei por uma situação muito constrangedora, eu tive que contratar um advogado. Deu um bafafá um ano na faculdade com um professor que assediava as alunas, e uma aluna gravou o assédio dele. E eu e essa aluna a gente foi para a promotoria, a gente foi com os advogados e ele perdeu o processo. Teve que pagar cestas básicas, ficou afastado da faculdade por um tempo. Foi o que fez com que a minha turma terminasse de se formar, porque todo mundo reclamava e ninguém tinha coragem. Aí eu dei a cara, eu e outra colega, a gente foi no juiz. Isso são coisas tristes porque a gente se decepciona com essas coisas na faculdade, sobre esses assédios, sabe? (Perseu).

Nessa situação, a estudante realizou a gravação do assédio realizado pelo professor e o docente foi processado e necessitou pagar cestas básicas, além de ter permanecido distanciado da universidade por um tempo. Perseu acredita que foi com essa limitação do docente em relação ao seu trabalho na faculdade que a sua turma conseguiu finalizar o curso e se formar. A partir das colocações de Perseu, fica subentendido que ela e seus colegas se sentiram perseguidos pelo educador.

A partir da presente colocação, Esteno reafirma que a turma inteira passava por situações em que seria possível remeter à reificação:

Ah, a turma praticamente inteira. Não há um aluno que tenha passado por essa disciplina que tenha alguma coisa a não ser quem foi orientando da professora, que sabia lidar com ela. Eu acredito que 90% dos alunos que passam pelo curso de espanhol, que foram alunos dela, passaram por alguma coisa ou sabem, ou sentiram, né? Sempre tem (Esteno).

Para Esteno todos os estudantes, de alguma maneira, sofreram algum tipo de violência, com exceção dos que eram mais próximos da docente, como orientandos, por exemplo. Em sua fala, uma das górgonas, afirma que uma grande porcentagem dos alunos passou por alguma situação traumática, ou seja, é reiterativa, se repete em diversos momentos durante a formação.

Outro questionamento a ser apresentado foi: Fale um pouco sobre como você trabalha as questões de violência na formação do aluno em sua atuação como profissional.

Perseu comenta que, enquanto docente, improvisa e agradece às dificuldades encontradas no decorrer de sua trajetória formativa, pois, segundo ela, isso a tornou uma pessoa mais forte. Atualmente, se julga como realizada no serviço docente.

Não é que eu não gostava do curso de espanhol, eu imaginava mais. Eu não queria só aquelas regras e regras e regras, trabalhos e trabalho e trabalhos. Eu escolhi o curso de espanhol porque eu acho lindo o espanhol, eu amo falar espanhol, sabe? A gurizada dá risada da minha voz e eu digo que não vou mudar. Eu posso imitar os cantores Shakira, Enrique Iglesias, cantar Despacito, a gente improvisa, sabe? A única coisa que eu tenho é que eu agradeço todos os não que eu recebi. Eu agradeço, porque me tornou mais forte. E com todas as dificuldades, eu gosto do que eu faço. Sou bem realizada. Mas não é todas as escolas que te recebem bem, não são todos os alunos que querem, têm uns que aceitam, têm uns que respeitam. O que eu faço é: “-tu presta atenção, tu não incomoda que eu vou dar a minha aula, tu que tem que fazer por ti, eu não posso fazer mais nada”. E é isso que eu aprendi de toda a minha lição eu não queria ser que nem esses professores que gritam, que brigam, que te xingam, que te chamam de burro. Eu pensava nisso: “-Não, vamos lá!”; “-Ah, professora eu não sei hablar español”; “-Sabe sim, vamos tentar!”. Daí com essa insistência, essa persistência, com o meu jeitinho eu consegui com que os alunos gostassem, entendeu? (Perseu).

Ademais, levantou questões referentes às dificuldades no trabalho, no relacionamento com colegas e que em sua vida profissional procura não ser agressiva, tampouco desfazer dos estudantes e, por isso, age diferente. Desse modo, sempre pensou em agir distinto dos professores que destrataavam os discentes. Um ponto negativo trazido por ela é o fato da língua espanhola não ser obrigatória na escola, pois isso ocasiona uma desvalorização do idioma por alunos e colegas, além de um descaso com o estudo da língua.

[..] Depois entrou que era obrigatório, daí a gurizada dizia: “-Professora, mas eu não vou rodar por causa do espanhol, né?” E não estudavam, sabe? Então, têm esses preconceitos. E os colegas também, alguns colegas têm esse preconceito quanto ao espanhol, tanto que diminuiu bastante a carga horária do espanhol. Então eu escutava muito nas reuniões que o espanhol não era muito importante, vamos colocar mais história, entendeu? “-Ah, eu não vou estudar espanhol porque não vai ser tão difícil”. Então essa desvalorização do espanhol, sabe? Aí os alunos pensavam por que iam estudar se não ia valer a nota, eu não vou rodar. Daí eu dizia para estudarem, que tinha nota e que podiam rodar, sim. Então, até isso a gente sofria com essa desvalorização (Perseu).

Esteno acredita que é fundamental conservar o diálogo, buscando sentar, conversar, procurando entender o motivo que ocasionou a violência e o ato descomedido desenvolvido por parte do aluno:

Eu sempre tento sentar. Situações que tem isso assim e tem, acontece muito, né? Eu tento sentar, conversar, tentar entender o porquê daquela violência e o porquê daquele ato, daquilo que estava acontecendo, pra tentar me colocar no lugar da pessoa que sofreu e a que também fez a violência pra tentar a partir disso, né achar um meio para que a pessoa consiga compreender que não foi correto, tentar ajudar de uma forma para que ela possa perceber que o que ela fez, o que ela cometeu, ressignificar isso e tentar entender da melhor forma possível como ela pode melhorar no conflito (Esteno).

Segundo Paiva (2008), a interação realizada a partir da conversa estabelecida entre grupos, pode encorajar os sujeitos a trabalhar de maneira mais cooperativa e, ao mesmo tempo, possibilita que os estudantes tenham a sua individualidade preservada e consigam expor o seu ponto de vista e participar ativamente das discussões.

5.1.2 As filhas de Atlas e a proteção do jardim: a tarefa de ser professor

Neste subcapítulo são trazidas questões que envolvem a escolha de ser professor e os aspectos significativos do curso de espanhol cursado pelos participantes da pesquisa. Ao relacionar a tarefa de ser docente com o jardim das Hespérides, vale ressaltar que esse espaço era salvaguardado pelas filhas de Atlas, também conhecidas como as ninfas do entardecer que personificavam a troca do dia pela noite, no sol poente. É um local no qual o espírito fertilizador está presente e, nesse sentido, relacionando à formação docente, esta é uma atividade que requer uma preparação que perdura bastante tempo, já que é baseada na maturidade que o educador vai desenvolvendo e nos conhecimentos que vai construindo. Ademais, é um processo que deve ser protegido e nutrido no decorrer da caminhada do estudante.

Em continuidade, o questionamento da entrevista foi: Gostaria que você falasse sobre a sua escolha de ser professor.

Claro que é difícil, né? Por exemplo, eu me lembro que a minha mãe não queria que eu fosse professora por vários motivos, né? Porque ela é, sabia que eu ia sofrer, que é muito difícil, é complicado, que a gente não tem valor, a gente não ganha bem e eu tentei vários outros cursos, desisti. Eu tinha começado no inglês, em uma particular. Daí depois eu voltei, eu insisti. No começo foi difícil, longe de casa, várias

expectativas, decepções, cansaço porque a faculdade era à noite e eu trabalhava. Aí eu me lembro que o português era de manhã. Daí às vezes eu tinha que fazer umas matérias de manhã, umas à tarde e depois o espanhol à noite. Eu estava falando da literatura, eu me lembro de um professor que pegava no meu pé e depois eu me lembro de uma professora pegava no meu pé também. Um dos meus motivos que eu não fiz inglês foi por causa de uma professora, eu brigava com ela porque ela dizia que o meu inglês era feio, que o meu inglês era muito difícil (Perseu).

Em sua fala, Perseu traz a questão da mãe professora que foi contrária a sua decisão de escolha da profissão docente, pois os profissionais da área sabem e julgam que se trata de uma profissão desvalorizada na sociedade, na qual se trabalha muito e se ganha pouco. Segundo Perseu, ela se desiluiu ao longo de sua trajetória em diversas ocasiões, além de estar longe de sua família e de seus entes queridos, em um curso noturno repleto de todas as dificuldades que isso traz consigo como risco de vida, escassez de ônibus e as adversidades de trabalhar durante o dia e estudar no terceiro turno.

Dentro desse contexto, em muitas situações, enquanto se busca compreender o que se passa na vida de cada um ou em relação a uma nova situação que cada pessoa possa viver, é importante destacar que há a possibilidade de que a autorrelação positiva ocorra a partir da experiência de reconhecimento, de modo que este sujeito apresente condições de realizar-se e que consiga a sua autorrealização pessoal (HONNETH, 2009a). Assim, é entendível que Crisaor passa por todo esse amadurecimento no decorrer de sua graduação, descobre-se como professor, identifica-se com áreas do curso nas quais, mais tarde, busca especializar-se, bem como percebe a oportunidade que tem, enquanto docente, de fazer um bem social e esses elementos proporcionem a ele um encontro como profissional e de modo que, se reconheça nesse papel social.

O mesmo aconteceu com Esteno e Hades, que destacam o desejo de ser professor na infância e pela admiração que sentiam pelos seus educadores. Para Esteno, esse desejo surgiu na infância quando brincava com suas amigas.

Olha, eu acho que isso é desde criança mesmo, porque por ser uma das mais velhas aqui da rua, a gente sempre brincou de escolinha como meninas normalmente brincam, né? Casinha, escolinha, então era uma das coisas que eu sempre brincava quando criança, né? E eu gostava muito de ajudar as gurias nas lições, nos livros que recebia da escola também. Tava sempre com um livro e um caderno na mão. Então, eu acho que é uma coisa que já vem desde criança. Só foi crescendo, ficou adormecido um tempo, na adolescência tu quer fazer uma coisa, tu quer fazer outra, tu tem várias questões pra resolver, mas com o tempo depois foi tudo se encaixando, né? (Esteno).

Outra pergunta foi: Com relação a sua trajetória como aluno do curso de Língua Espanhola, comente sobre os aspectos que considera mais significativos.

Assim sendo, o desabrochar das flores no jardim das Hespérides inicia após esse germinar durante a graduação e amplia seu desabrochar inspirado nas experiências que o graduando tem em sua prática, ao jogar-se, ao permitir-se ser um professor que domina uma língua estrangeira. É uma construção baseada em saberes que se desenvolvem na rotina, na mistura baseada em teoria e prática, nos estágios, nas observações, nas leituras cotidianas, nas discussões amparadas pelos professores mais experientes que são responsáveis pelas disciplinas na universidade, na formação construída diariamente.

Nesse sentido, Esteno corrobora a fundamentação da participação em projetos, pois oferece ao estudante mais segurança. No entanto, admitiu que o trabalho diário era um empecilho e não permitia que se dedicasse integralmente à graduação, pois tinha um tempo de estudo limitado e em função de a firma na qual trabalhava ter fechado, isso permitiu que pudesse se dedicar mais ao curso. Essa situação, de estudantes trabalharem e ao mesmo tempo estudarem, é uma prática comum no curso de espanhol, pode ser por desenvolver-se à noite e permitir que seus discentes possam desenvolver outras práticas durante o dia e, ao mesmo tempo, possibilita que consigam manter-se trabalhando e estudando e que, com isso tenham condições financeiras.

Me marcou bastante a época que eu participei dos projetos, sabe? Eu sempre quis desde o início participar, mas eu não podia por causa que eu trabalhava o dia inteiro, chegava direto pra aula. Daí então, o meu tempo de estudo ele era muito curto, o período que eu vinha, daí mais para o final do curso a firma que eu trabalhava fechou, daí eu tive mais tempo para me dedicar a isso. Então, projetos, o CELS, o projeto do rádio também que eu tava participando, mas não lembro se eu cheguei a gravar algum, eu cheguei a programar alguns programas, né? Ajudei as gurias a planejarem. Então, eu acho que isso foi bem importante pra me dar até um pouco mais, né? Na hora de ir para o estágio eu consegui um pouco mais de, digamos assim, uma bagagem para poder entrar na sala de aula. Do tempo que eu tava antes só o fato de ter as aulas teóricas durante as aulas não foram suficientes. Eu acho que quando eu cheguei nos projetos e eu consegui me dedicar mais foi bem interessante. Dá uma segurança maior pra gente (Esteno).

Após participar de projetos, Esteno admite que se sentia mais preparada ao ir para o estágio, fortalecendo o pensamento de que a prática pode ser um diferencial positivo na formação de professor, ou seja, para a participante somente a aula teórica não era suficiente para uma aprendizagem segura e eficaz.

Na sequência, a pergunta foi: Sobre o início de sua carreira você poderia descrever como foi?

Em relação à partilha com os outros do que foi ou está sendo vivenciado, Perseu comenta: “No começo é bem difícil, complicado, eu não tinha apoio” (Perseu). Assim, Perseu traz que o início na carreira foi bastante dificultoso, já que admite que não teve assistência de

ninguém. Em contrapartida, Esteno relatou que o início de seu trabalho foi bastante rápido, pois em poucos meses após a sua formatura já iniciou um contrato em uma escola.

[...] Foi muito rápido. Me formei em setembro, ali no final do ano dei umas aulas porque ela precisava e no ano seguinte comecei com um contrato, sabe? Desde 2010 até 2015 um ano sim e outro não eu trabalhei na área, então foi bem tranquilo, foi bem rápido. Até me surpreendi porque tinha pessoas que já tinham se formado e não tinham conseguido nada e eu assim foi bem rápido, sabe? Foi tranquila a saída da universidade pra prática. [...] (Esteno).

De acordo com Esteno, a sua trajetória da universidade para o trabalho foi bem prática e nem um pouco dificultosa. No entanto, por não se saber qual é o público com o qual se terá contato, já que depende do emprego que se consegue, em um semestre se dá aula para adultos, adolescentes, em outros para crianças. Nesse sentido, Esteno traz que esse fato é bastante complicado.

Em continuidade, outro questionamento foi realizado: Na sua prática profissional, você consegue perceber as influências da formação acadêmica recebida na universidade no seu fazer docente?

A formação de professor é um tema bastante importante para ser discutido, pois é “preciso analisar como funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho” (IMBERNÓN, 2009, p. 18). A formação vai além de aprender mais, inovar, acrescentar, já que pode envolver outras questões. Entre elas, está a prática docente que sempre deve fugir à busca quantitativa, primando pela qualitativa, de modo que precisa ser acentuada a procura de um conhecimento permanente, embasado em estudos, leitura, atualização científica, didática e psicopedagógica. Nesse sentido, o docente em formação consegue descobrir “a sua teoria, organizá-la, fundamentá-la, revê-la e destruí-la ou construir de novo” (IMBERNÓN, 2009, p. 48).

Existe uma série de obstáculos para que a formação profissional ocorra de maneira produtiva, no sentido de que as limitações podem estar envolvidas com resistência de algum grupo de profissionais, assim como cultura do trabalho, percalços na inovação da formação, teoria descontextualizada, problemas práticos. A reformulação em todo esse processo é uma tarefa lenta e árdua, pois

...a solução não está somente em aproximar a formação ao professorado e ao contexto sem gerar uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias, por exemplo: as relações entre o professorado, os processos emocionais e atitudinais dos docentes, a formação em uma e para a complexidade docente, a crença (ou a autocrença) da capacidade de gerar conhecimento

pedagógico nos próprios centros com os colegas, a mudança de relações de poder nos centros, a possibilidade de autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre os colegas, a formação com a comunidade (IMBERNÓN, 2009, p. 35-36).

Pensar assim implica uma modificação na maneira de refletir a formação, de modo que esta vai além do desenvolvimento de modalidades centradas em atividades da aula, fugindo da ideia de que o educador é um aplicador de técnicas pedagógicas, mas, ao contrário, beneficia o envolvimento de um sujeito que raciocina, analisa, tem um pensamento crítico e que reformula e repensa algumas questões referentes aos seus planejamentos educativos favorecendo, com isso, o estudante.

Nesse interim, Perseu confirma que é necessário ser persistente no decorrer do curso, pois uma série de emoções é sentida ao longo desses anos. Desse modo, é possível sentir que a pessoa que entrou na graduação não é a mesma que está saindo, já que é exigido que se modifique além da maneira de pensar, a forma de agir também.

A única coisa que eu me arrependo é que eu não fui mais persistente em algumas coisas. Ai, como eu queria agora com essa cabeça que eu tenho agora, eu queria fazer tudo de novo. Se eu pudesse voltar no tempo, eu faria tudo de novo... A gente tinha tristeza, aflição, tanto que muitos desistiram ou mudaram de curso. Eu sofri calada, eu lutei, eu insisti que eu era boa no que eu fazia que eu não desisti do curso. Muitos disseram que eu não ia conseguir. A gente tenta, né? Mas ao mesmo tempo a gente se pergunta: “-Bah, será que é isso que eu vou fazer?” E todos os dias, né? Por exemplo, ontem eu fui ver e a gente não recebeu. O governador não pagou. Estão cortando o nosso salário e isso desmotiva a gente. Eu escutava os colegas falando e que mais desmotivava era isso, a condição precária das escolas. Por mais que tu fizesse um monte de coisas, tu não tem nem o básico para fazer (Perseu).

Nesse sentido, segundo Perseu, entende-se que o processo de formação do docente é um processo cumulativo, no qual ocorre uma mescla entre teoria e prática que, como foi vislumbrado, é um diferencial no comportamento do profissional em formação ou do professor recém-formado. Dessa forma, quando o professor sente que possui esse embasamento teórico e prático, sente-se amparado e, sem sombra de dúvida, mais preparado para novas aprendizagens e, com isso, para embelezar ainda mais o jardim das Hespérides com novas espécies de plantas e flores.

Em sua fala, Esteno acentua as marcas positivas e negativas que permanecem na formação dos docentes:

Acredito que sim. Têm algumas influências negativas que a gente não gostaria de ter, mas quando a gente faz aquilo com calma, não é assim, não foi por isso que tu escolheu essa profissão, né? Então, com certeza positivo e negativo sempre tem resquício de alguma coisa (Esteno).

Para Esteno, tanto a forma como o que foi repassado pelos professores na graduação permanecem presentes em suas lembranças e em seu modo de agir, ou seja, a formação inicial é um processo muito importante na vida profissional e pessoal do docente.

5.2 A PETRIFICAÇÃO E O OLHAR DO OUTRO: UMA LUTA PELA AUTOESTIMA

A Medusa é um dos seres mitológicos que mais desperta medo, já que possuía um olhar que petrificava, transformava em pedra quem olhasse em seus olhos. De tal modo, nesse subcapítulo procurou-se entender como os docentes percebem as dificuldades encontradas na prática docente, como trabalham e reagem a elas, ancorados pela teoria honnethiana. Reflete-se, portanto, que essas dificuldades podem ser vencidas a partir da utilização de algumas ferramentas, entre elas dar continuidade aos estudos, buscar o auxílio de colegas e o desenvolvimento da experiência profissional, por exemplo. Assim, neste espaço, busca-se identificar se o olhar da Górgona petrificou algum dos participantes de pesquisa e de que forma reagiu às adversidades vivenciadas em sua formação inicial.

Ao refletir-se acerca da solidariedade ou da eticidade, chega-se à aceitação das qualidades de cada pessoa em um determinado contexto de comunidade, que é a terceira forma de reconhecimento, assim, no momento em que essas situações são consideradas, o reconhecimento ocorre. É possível afirmar isso porque se valorizam as aspirações subjetivas dos indivíduos em uma ideia expandida do direito, que não considera somente o campo jurídico, no entanto, preza igualmente pelo afeto e pela estima. Nesse sentido, Honneth (2009a), ao referir-se ao reconhecimento mútuo que parte de uma estima mútua, como é encontrada nos escritos de Hegel, no qual está interligada à definição de “eticidade” para caracterizar uma relação semelhante de reconhecimento, respectiva da estima mútua. Para Mead, encontra-se nessa forma de reconhecimento um “modelo de divisão cooperativa do trabalho, já institucionalmente concretizado” (HONNETH, 2009a, p. 198). Levando-se em consideração esses pensamentos, considera-se a divisão democrática de trabalho, no qual o valor contributivo do trabalho é considerado para que se conquistem os objetivos gerais de uma sociedade.

Assim, a partir da individualização social, chega-se ao conceito de dignidade humana, no qual se percebe a fundamentação da autorrealização de valorização pessoal em que se estabelece a luta pelo valor das capacidades de cada ser humano no sentido de possibilitar ao sujeito reconhecer o outro como alguém que possui o seu valor pessoal. Para que isso ocorra,

é necessário que exista uma interação social e que as suas atividades sejam percebidas exteriormente. Partindo-se inicialmente de Hegel e em continuidade com Honneth, percebe-se que o indivíduo deve reconhecer o outro para que reconheça a si mesmo, ou seja, a valorização social possibilita a autorrealização pessoal. Assim, no momento em que existe na experiência do amor, a possibilidade de autoconfiança, na experiência de direito, o autorrespeito e, na experiência da solidariedade, a autoestima, tem-se um sujeito realizado pessoal e socialmente. Por mais que esses aspectos sejam nutridos anteriormente pelas pessoas, estão ancorados na base de relacionamento interpessoal, de maneira que o ambiente grupo também atinge a esfera da estima social, provendo a estima social do sujeito, e no momento em que surgem limitações nesse meio, aparece a vulnerabilidade de cada indivíduo. Dessarte, o sujeito procura relacionar-se com outras pessoas para confirmar reciprocamente seus valores e habilidades, já que todo ser humano possui a necessidade de ser reconhecido como membro de um grupo social em que consiga validar as suas necessidades e suas habilidades.

Desse modo, a terceira etapa do reconhecimento, que envolve a estima social, sugere que a partir dela se adquire a autoestima. Com isso, a estima social relaciona-se às potencialidades, às formas de autorrealização, diferenciando o indivíduo como ser ímpar, único a partir do valor social que lhe é oferecido para que, com isso, consiga adquirir formas de vida positivas que contribuam para a vida em coletividade e nutra as suas potencialidades individuais. Honneth (2009a) destaca que a honra e a dignidade são aspectos que podem definir a autoestima social como uma possibilidade de autorrealização pessoal, atribuindo, dessa forma, um valor social, enquanto pessoa biograficamente pertencente a uma coletividade, às próprias capacidades individuais dos sujeitos. Em contrapartida, o reconhecimento denegado se relaciona à autoestima denegada que ocasiona a exclusão e o preconceito, de maneira que uma perda desse fator causa “uma perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características” (HONNETH, 2009a, p. 218). Nessa sequência, o indivíduo, ao ter o seu reconhecimento denegado, ao perceber as suas singularidades degradadas em relação aos padrões da autorrealização na vida social, sente-se renegado ao não auxiliar na coletividade da qual faz parte, além de compreender-se como despossado da sua autoestima. Ao referir-se ao reconhecimento denegado, percebe-se que o rompimento do sofrimento e humilhação somente pode ser cancelado quando o indivíduo encontra novamente a possibilidade de ação ativa, em que descobre um impulso motivacional de uma luta por reconhecimento. Em vista disso, os sujeitos não podem reagir de maneira isenta às ofensas sociais, como de desrespeito,

por exemplo, dado que essas experiências podem se tornar uma causa de motivação para resistência.

Para responder a esses questionamentos do subcapítulo, a pergunta a ser analisada é: Em caso positivo, relate em quais momentos você faz essas identificações e os limites dessa formação (positivos e negativos).

Hermes evidencia um distanciamento entre os conhecimentos acadêmicos dos pedagógicos, o que estimulou o desenvolvimento de uma atitude mais reflexiva na forma de atuar da participante. Ademais, ela admite que aconteceu no decorrer da graduação um afastamento considerável em relação à forma como agiam alguns formadores; enquanto isso, alguns atuavam de maneira contrária, mas os que ocasionaram as impressões negativas, foram os que deixaram as marcas permanentes e irreparáveis na formação docente, segundo a participante de pesquisa. Nessas interações ocorre um conflito constante que é a luta pelo reconhecimento (HONNETH, 2009a), que está correlacionado com experiências de sociabilidade. Axel Honneth, em sua obra “Luta por Reconhecimento”, ressalta a fundamentação das interações sociais que são estabelecidas entre os seres humanos no contexto no qual eles estão inseridos. O processo de formação de professores influencia tanto a vida dos professores como a dos estudantes, pois ocorrem modificações resultantes do processo de ensino e de aprendizagem, implicados na reflexão e na emoção que faz parte da interação que se dá nessa atividade. Desse modo, quem faz parte de uma interação social, com ela reflete acerca de sua própria história, procura ruminar sobre o que esse indivíduo pensa sobre si mesmo e compreende isso como algo próprio de sua personalidade e de sua identidade social.

Hermes afirma que perdura uma lacuna formativa que ocorreu ao longo de todo o curso de espanhol e que só foi percebida a partir de seu envolvimento pessoal em atividades externas à graduação, que estavam relacionadas a uma formação na área da educação e não nas letras. Admite que acredita que se trata de algo que marca muito a formação, pois são limitações que abrangem desde o primeiro semestre das aulas e perpassam toda a graduação do aluno.

[...] distanciamento muito grande daqueles conteúdos ditos acadêmicos dos conteúdos pedagógicos, né? Então a gente acaba tendo essa fragmentação muito marcada no curso, né? Dessa trajetória formativa inicial esse distanciamento muito grande. Assim, tivemos alguns formadores que tentaram, eu vou usar o termo reverter, né? Corrigir de alguma forma, né? Essa lacuna formativa, mas infelizmente ela não é passível de ser corrigida em uma disciplina, em duas disciplinas, né? Ela perpassa todo o curso, então daqui a pouco não foi tempo hábil para que isso acontecesse, né? Então, esse aspecto negativo, ele marca muito a formação, né? A

minha formação inicial, esse distanciamento muito grande e ele só começa a ser percebido, então, por conta dessa trajetória com pesquisas na área da educação, né? No meu caso particular, é ele, é essa trajetória que traz elementos para que eu me torne mais reflexiva a respeito do processo formativo que eu estou ainda vivenciando, né? Isso é um aspecto assim que eu considero bem importante dessa formação inicial então porque, obviamente, depois das minhas escolhas formativas eu acabei seguindo na área da educação e não na área das letras. Acho que muito por essa experiência, né? Do curso de formação, de ter percebido essas dificuldades, né? Esses limites formativos e de ter buscado sanar em outra área, né? (Hermes).

A formação inicial, conforme já foi destacado ao longo dessas considerações, deixa vestígios que ficam na mente e influenciam a forma com que os profissionais desempenham as suas funções.

5.2.1 O Reconhecimento denegado e a humilhação: Em busca da autoestima

A terceira forma de reconhecimento denegado está correlacionada ao “desrespeito às formas de vida como aos princípios de indivíduos ou grupos”, em que o sujeito pode sentir-se humilhado, sofrendo algum tipo de desvalorização, repercutindo diretamente em sua autoestima (LUIZ, 2015, p. 73). O não reconhecimento, nesse caso, representa uma dificuldade em compreender-se a si mesmo, e se percebe como um ser privado de capacidades.

No seguimento, outro questionamento é: Você já sofreu algum tipo de violência de reificação (sentindo-se objeto do processo da sua formação e não sujeito) durante a formação de professor de língua espanhola, seja simbólica, física ou psicológica na formação universitária?

Analisando as colocações de Hermes, ela relata que é uma marca formativa que ocorre no decorrer de toda a graduação, em muitos momentos, em diferentes disciplinas, com distintos professores e que o sentimento que tinha era de que estava sendo sempre avaliada, analisada pelo docente.

Sim, por várias vezes, por vários formadores e talvez aí esteja um elemento que a maioria das questões que tu nos fazes refletir acima, que fala da influência da formação acadêmica esteja estritamente relacionada. [...] Vamos ver aqui o sentimento de total desprezo com o teu posicionamento, né? Ele é uma marca física porque no momento que ele ocorre ele te causa um mal-estar físico muito grande. E aí eu tenho relatos, eu teria até relatos de colegas de formação que poderiam vincular, de lembrar de um mal-estar gerado por essa violência de eu ter desmaiado no corredor do prédio, né? Eu sofro de ansiedade, obviamente, em uma situação dessas causava um mal-estar enorme e psicológico sem falar, né? Então, o desprezo, aquelas palavras que eram colocadas assim de maneira: “-Mas tu não sabe isso?”. “-Óbvio que eu não sei. Se eu soubesse eu não estaria perguntando, né?”. E que,

muitas vezes, as pessoas na realidade. Essa reificação ela acontece no sentido assim, às vezes, não é nem o falar, não seria o problema, a escuta, mas a forma como se dá, né? Então, bom, tu podes sinalizar pra mim que eu não saiba alguma coisa e não há problema nenhum em eu escutar isso, mas a forma como isso se deu na formação inicial, marcou negativamente, né? Então, muitas vezes, a dúvida era enterrada em um balançar de cabeça positivo porque não existia a possibilidade da pergunta. E, esse não existir a possibilidade da pergunta era marcado por uma expressão facial, uma palavra, uma reação, muitas vezes, tu colocavas uma questão e o professor X te olhava e dizia assim: “-Depois nós vamos falar sobre isso porque isso não é importante nesse momento”, ou então, “-Mas tu não sabes isso? Isso foi visto em disciplina X”. Então, nesse sentido assim, às vezes o que é dito traz a violência não está na palavra em si, mas em tudo que constitui aquela palavra naquele momento. Então, assim eu me recordo de inúmeros, inúmeras situações assim, em disciplinas diferentes, isso que é o mais interessante disciplinas diferentes, formadores diferentes, em diferentes momentos da formação inicial [...] (Hermes).

Ela sentia que existia um desprezo com o seu posicionamento pessoal, o que lhe causava uma marca física, um mal-estar até físico, que inclusive ela comenta que chegou a desmaiar no prédio por tamanha ansiedade ocasionada por todas essas sensações na graduação:

[...] Eu me recordo da fala dele, me disse com todas as palavras esse formador: “- Isso não é problema meu isso é problema teu”. Isso marca obviamente: “-Como assim? Quer dizer então, eu vou ser prejudicada porque o problema não é seu, é meu, né?”. Óbvio, mas essa foi uma frase que mais impactou e quando eu falo sobre a minha formação inicial em memoriais, por exemplo, acaba sempre aparecendo esse aspecto aí, porque aí, né? [...] existem elementos tão ou mais importantes dessa formação inicial e que aconteceram, seguem acontecendo e que provavelmente seguirão acontecendo em formatos, em momentos diferentes, mas que marcam sem tamanho a formação desses profissionais e quando a gente trabalha com educação, a minha preocupação é um pouco isso, né? E que marcas que deixam, né? E essa pergunta que tu me fazes agora, essa questão que tu levantas pra mim me faz pensar assim: “-Será que eu como formadora o que será que eu já, de que forma me coloquei, me coloco que possa estar causando, né? Porque é bem marcante isso, né? Quer dizer, eu nunca esqueci daquela fala daquele professor e isso é um exemplo. Como eu te disse, né? Poderia te dar, elencar vários momentos assim, mas pra mim era imprescindível trabalhar, eu já tinha aceitado comigo a minha trajetória como formação, como formadora, como professora e estava feliz por estar tendo essa oportunidade. Então, ouvir de um formador esse, foi muito marcante! E como eu te disse, eu acho que todos eles, quando tu colocas, né? Seja simbólica, física ou psicológica, às vezes são os três ao mesmo tempo, são os três ao mesmo tempo. Às vezes sofres essa violência nesses três âmbitos ao mesmo tempo. Mas acho que é isso assim significativamente, pontuando, né? (Hermes).

Ademais, Hermes comentou a forma negativa como as colocações dos professores eram sentidas e que foram marcas da formação inicial que ficaram eternizadas em seu ser docente e nas escolhas que fez em sua pós-graduação, todas envolvendo a educação e não as letras. Inclusive comentou que se questiona se ela enquanto educadora não age assim também, o que demonstra, inclusive, que é uma marca que se eterniza no decorrer da vida do profissional, estando sempre em seu pensamento para ter o cuidado de não agir do mesmo

modo e com a mesma intensidade, já que pode ferir a autoestima do sujeito. Honneth salienta que seus pensamentos são fundamentados por uma base social que ancora a Teoria crítica. Para o autor, as pessoas necessitam ser reconhecidas por seus parceiros de interação de três maneiras distintas para que consigam realizar-se integralmente. Essas formas de reconhecimento estão ligadas a um âmbito mais íntimo, no qual o sujeito é cuidado por estarem relacionadas a amor ou amizade, de maneira que quando o indivíduo se sente amado é reconhecido em suas insuficiências e isso lhe permite sentir-se autoconfiante, elemento que é o alicerce para a autorrealização pessoal (HONNETH, 2009a).

A autoconfiança é o primeiro passo dos três que devem ser dados para que a autorrealização seja alcançada. Com a modernidade, os sujeitos também necessitam da aprovação de seus parceiros de interação para que se sintam reconhecidos. O segundo tipo de reconhecimento favorece que o indivíduo se perceba como um ser pertencente a uma sociedade, de forma que consegue se sentir como um ser livre e igual aos demais, reconhecido como sujeito de direitos, desenvolvendo um sentimento de autorrespeito. Para que a autorrealização ocorra, existe um terceiro tipo, o qual exige ainda o desenvolvimento da estima social, de maneira que os sujeitos se sentem valorizado e desenvolvem um sentimento de autoestima que lhes permite dar continuidade a suas vidas. Nesse sentido, para Honneth, somente com essa sensação de reconhecimento recíproco, de ser amado e ser respeitado socialmente é que o ser humano consegue autorrealizar-se.

A partir dessas colocações, é possível refletir que os sujeitos dependem tanto de sua aceitação pessoal como da aceitação de seus companheiros de interação. Conforme foi relatado nas entrevistas, os participantes de pesquisa salientam aspectos que dificultaram que o sentimento de autorrealização fosse desenvolvido no decorrer da graduação. Entre eles estão a sensação de que a formação inicial foi repleta de momentos de sofrimento e adversidades, no entanto alguns participantes salientam que existiu a presença de alguns modelos a serem seguidos em sua vida profissional. Dessa forma, sentem-se preparados para desenvolver a autoestima, já que é um sujeito possuidor de um potencial individual ao contribuir para a coletividade. Essa terceira etapa de reconhecimento se refere à degradação das formas de vida e, Honneth define a terceira forma de desrespeito da seguinte maneira:

A “honra”, a “dignidade” ou, falando em termos modernos, o “status” de uma pessoa, refere-se, como havíamos visto, à medida de estima social que é concedida à sua maneira de autorrealização no horizonte da tradição cultural; se agora essa hierarquia social de valores se constitui de modo que ela degrada algumas formas de vida ou modos de crença, considerando-a de menor valor ou deficientes, ela tira dos

sujeitos atingidos toda a possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades (HONNETH, 2009a, p. 217).

A estima social é a terceira, a última etapa do reconhecimento defendida por Honneth pois, a partir dela alcança-se a autoestima. Nesse ponto, o que é destacado é o diferencial de cada um, ou seja, a concepção de que cada ser humano é único por natureza e contribui para a vida coletiva.

Outra pergunta é: Caso você tenha vivido situações de violência na sua formação acadêmica, tanto com você, quanto com algum colega, de que maneira isso repercutiu ou que influência essas vivências se fazem sentir em sua vida pessoal/profissional?

Por fim e em concordância com a maioria dos colegas, Hermes afirma que todos os seres humanos erram e que existem marcas pessoais em todas essas violências. Será que esses docentes que foram trazidos nas lembranças dos professores em formação também sofreram algum tipo de violência em sua formação?

[...] nós todos cometemos equívocos, né? E talvez muitas dessas questões tenham acontecido ao longo da formação inicial eles não tenham sido conscientes, né? Eu acredito que muito e essa é uma crença muito pessoal que haja marcas pessoais também nessas violências, né? A pessoa se constitui, né? E traz consigo história ali que de repente interferem nessa maneira de se posicionar frente a essas questões que fazem parte da formação inicial de outros, né? [...] E que, muitas vezes, acaba interferindo negativamente o andamento da sala de aula, mas que naquele momento ele interfere a minha aula, na colocação dele, para tirar uma dúvida, por mais que o intuito inicial seja de apreendê-lo, no sentido de: “-Olha, aguarda um pouco. Deixa eu terminar”. Mas naquele exato momento existe aquela lampadazinha que diz assim: “-Cuidado! Tu podes chamar a atenção dele, mas cuidado com a forma com que tu vais fazer”. Eu acho que é esse lapidar as ações que a gente tem no sentido de tu repreender o outro, mas para que não se torne uma violência, né? Então eu acho que essa é a influência principal, tá? Porque quando a gente sofre, é muito aquela ideia, né de que eu não vou fazer para o outro aquilo que eu nunca quis que fizessem comigo, né? E se marcou dessa forma pra mim, porque que eu vou ser a pessoa que vai deixar essa marca negativa daqui um pouco nessa criaturinha, nesse serzinho que tá ali ainda constituindo o seu espaço, construindo o seu espaço dentro da sala de aula, né? (Hermes).

Segundo a colaboradora, todos trazem consigo histórias que interferem em seu modo de ser e de agir, por isso destaca a fundamentação de como se trata um aluno, a importância de respeitar e agir com o estudante com cuidado, respeito e empatia:

[...] Então tentar nesses momentos, quando existe essa, quando se constitui esse momento assim em que tu percebes que são elencados elementos que possam gerar talvez violência, pois é, mas que gerem uma situação que coloquem o aluno em constrangimento, então, muitas vezes ali no momento eu penso assim; “-Não, ao invés de contribuir eu vou colocar, vou me colocar para fazer desse momento, né?”. Para que as coisas se acalmem, então é muito nesse sentido profissional e pessoal, é

talvez na maneira de buscar sempre a amorosidade como primeiro elemento de todas as relações sociais que a gente tem (Hermes).

Mais uma vez, a questão do respeito é trazida, de forma que, retoma-se a segunda forma de reconhecimento, na qual Honneth afirma que, da mesma forma que o amor, o direito também exige reciprocidade. Ademais, nasce do reconhecimento dos outros como portadores de direitos, que independem de gostos pessoais. A terceira etapa do reconhecimento se dirige ao ser humano compreendido como alguém que possui suas particularidades, no sentido de que necessita de uma estima social, além do amor e do direito (HONNETH, 2009a).

Em continuidade, a pergunta a ser dissertada é: Fale um pouco sobre como você trabalha as questões de violência na formação do aluno em sua atuação como profissional.

Hermes confessou que nunca levou para a sala de aula esse tema nem para o ensino superior nem para a educação básica, porque nem sempre os problemas são na sala de aula, já que em muitos momentos é fora, em outros ambientes da escola. Entretanto, quando isso ocorre, ela relata que, geralmente, é mais grave. Em seguimento, a divindade da eloquência admite que os alunos, muitas vezes, buscam o seu horário para conversarem sobre algo errado que ocorreu em outra aula, como se percebessem na professora uma abertura e compreensão para isso, para esses assuntos e dificuldades.

Então, eu nunca trouxe para a sala de aula a temática violência como um elemento do meu planejamento. Te confesso, que isso nunca aconteceu nem no ensino superior nem na educação básica.[...] . Muitas vezes, Carol, essa temática aparece como um relato de alguma coisa que aconteceu, com eles ou com alguém que eles conhecem. Às vezes é uma situação de sala de aula, às vezes é extrassala de aula e quase sempre quando é extrassala de aula, na elaboração deles é mais grave, né? Então eles acabam se colocando, se posicionando numa maneira muito desordenada, eu diria, né? Então, às vezes, é necessário que a gente traga outros elementos que fazem a gente pensar, por exemplo, “-ah, mas Fulano de Tal discutiu lá na rua e tarã eu achei que tava certo”. Então, a gente acaba trazendo elementos que fazem esse aluno pensar no porquê que está avaliando naquela situação, por quê que tu tá a favor dessa violência verbal, por exemplo, né? Que elementos esse aluno consegue elencar pra que ele se posicione favoravelmente a uma violência verbal? Até pra desconstruir a necessidade da violência, né? (Hermes).

Em algumas situações, a participante se encontra em momentos já vividos por ela na graduação, como por exemplo, quando ela foi obrigada a falar, a se pronunciar em sala de aula em língua espanhola e isso foi desagradável em sua vida. Assim, ela busca não repetir essas atitudes porque, segundo ela, marcam, demonstrando, com isso, empatia ao lidar com o outro, assim como relataram Hades, Esteno e Atena.

Para Hermes, os alunos fazem parte da vida do docente, mas não só da vida profissional, da vida pessoal também. De acordo com ela, permanecem marcas ao longo de

toda a vida, pois se recorda, conforme comentou, das lembranças deixadas pelo seu curso de graduação em sua vivência e, em consequência, em seu modo de agir. Essas questões permitem uma reflexão acerca da importância do processo formativo na vida dos que dela fazem parte.

[...] Então, eles quando tão em sala de aula, muitas vezes eles propõem: “-Ah professora, vamos conversar sobre o que aconteceu na hora do recreio”. E eu digo: “-Mas o que aconteceu na hora do recreio?”. Então, eles me contam e o que acontece, muitas vezes, é que a gente acaba usando recursos, né? O quadro, a própria estrutura da sala de aula pra montar um debate ou sinalizar elementos, então é interessante que o professor de espanhol tenha essas coisas, né? Porque daí eu digo: “-Querem conversar não tem problema nenhum, mas desde que seja em espanhol”. “-Ah não! Então a gente não quer mais conversar!”. Então, eu digo: “-Vamos conversar”. Mas é legal isso porque tudo é negociável, né? Então eu digo: “Não, pessoal. Eu quero que vocês me digam, falem e que a gente converse pra que a gente assuma uma compreensão do que aconteceu”. “-Ah, não professora não tem que ser em espanhol, né”. Eu digo: “-Não, ninguém é obrigado a falar em espanhol”. Por quê? Porque eu já fui obrigada a me posicionar em língua espanhola e não me fez bem, né? Então, a gente percebe assim que essas questões marcam, né? A forma como a gente se coloca para os nossos alunos também no sentido de questionar, de pontuar, de ser mais compreensivo, mais aberta às questões que eles nos trazem, né? [...] (Hermes).

Hermes destaca que traz em sua forma de trabalho questões como o diálogo e o respeito, evitando sempre cometer injustiças. Destaca também a presença da empatia em sua forma de agir. Por isso, busca ser uma profissional reflexiva, para não repetir as atitudes de alguns docentes que encontrou em sua formação inicial, o que julga ter sido bastante marcante.

Na sequência, realizou-se mais uma pergunta: Nessa mesma vivência, você percebeu ou teve relato de colegas que tenham passado por situação semelhante?

Mais um participante, dessa vez Hermes, reafirma que as situações agressivas eram compartilhadas entre toda a turma:

Sim, sim, compartilhado inclusive, né? Às vezes em nome da turma toda, né? “Vocês nem deveriam ter saído do ensino médio. O que estão fazendo aqui?”. Ou então, às vezes, em grupo de trabalho, né quer dizer: “-Ah, se reuniram os que têm mais dificuldade. O que que vai sair desse trabalho?”. [...] Não, ouvimos o contrário. Claro, que também isso se faz necessário esclarecer. Felizmente, não foram todos os formadores que agiram dessa forma e nem todos os formadores cometeram essas violências, mas a formação que é marcada por esse tipo de experiência ela, interessante pensar a respeito disso porque quando a gente se coloca a refletir sobre a trajetória da formação inicial, a gente faz sobre a trajetória toda, né? [...] Isso sim pra mim é bem marcante assim, porque me recorda professores que entraram no curso, de colegas, aliás que entraram no curso e tinham muito, muito decidido a não serem professores, fariam qualquer coisa, às vezes tinham uma motivação extra para ter o ensino superior, mas que não queriam ser professores e tudo bem. Mas existiam aqueles que queriam a formação como professores e por motivos que acredito eu hoje, refletindo contigo e por conta da tua pesquisa estiveram relacionadas com estas

questões, porque não se tornaram professores, não se sentiram professores. Inclusive, alguns fizeram outras opções posteriores que os levaram para áreas completamente diferentes. Então, eu acho que sim, eu presenciei e ouvi como relato de colegas (Hermes).

Em relação à turma toda sofrer algum tipo de agressão, Hermes retoma colocações do docente que se referiam a falas que menosprezavam o fato de os estudantes estarem na graduação, ou ainda questionando o que eles faziam ali, assim como prevendo que o trabalho desenvolvido pelo grupo seria péssimo. Nesse sentido, pode ser salientado o fato de que Hermes já escutou narrativas similares à sua, readmitindo que essas agressões ocorriam no curso. Por fim, é salientada a questão de que muitos colegas não concluíram a graduação e, no entanto, sonhavam em ser professores, de maneira que por algum motivo, tiveram seus desejos interrompidos, não se tornando docentes, ou ainda os que após finalizarem a graduação de Língua espanhola, realizaram outras opções em relação à formação, encaminhando-se para outras áreas distintas, como que afastando-se dos estudos em relação à docência, ou mais especificamente às letras.

A seguinte pergunta foi: Em caso afirmativo, poderia descrever em que circunstâncias isso ocorreu?

Essa sensação de objeto é compartilhada com Hermes que relata que, em alguns momentos, a violência era partilhada por mais de um educador. Nesse sentido, algumas vezes, mais de um formador se reunia com mais de uma turma, ou seja, dois professores cada um com seu grupo de alunos pelo qual era responsável:

Em sala de aula, fora dela, tá? Em momentos assim coletivos, onde se uniam diferentes turmas, também aconteceu, tá? Foram também compartilhadas por mais de um formador, quer dizer, às vezes, essa violência vinha de um formador, mas era compartilhada, né? Me explico melhor, tu tinhas, tu vias, por exemplo, um determinado comentário na presença de outro formador que poderia ter tido a oportunidade, então de refazer essa colocação, ou de torná-la mais leve de ser ouvida e, ao invés disso, esteve condizente, participou dessa violência sem nada fazer. Mas acho que sim, né? Mania de professora, a gente fala pelos cotovelos, né Carol? Mas acho que se pra ti está bom é nesse sentido sim (Hermes).

Dessa forma, a fala inadequada de um professor poderia ter sido interrompida ou modificada pelo outro profissional, com o intuito de diminuir um pouco o peso daquele comentário, no entanto, isso não ocorria. O que fica subentendido, nesse caso, é que o outro docente concordava com o seu colega, o que tornava a colocação que foi realizada ainda mais forte para os estudantes.

5.2.2 O reflexo no escudo de Perseu e a formação de professores: a solidariedade

O reconhecimento denegado se refere à terceira forma de reconhecimento e está relacionado à humilhação do indivíduo, podendo ocasionar um sentimento de desvalorização, atingindo a sua autoestima. Ao comentar-se a reificação, é possível acrescentar a górgona que teve seus poderes limitados por Perseu que recebeu um presente de Hermes, um escudo que pode ser vislumbrado como uma possibilidade de proteção do olhar petrificante de Medusa ao lembrar quando Perseu conseguiu olhar para a górgona através do espelho do escudo sem ser petrificado e, desse modo, decepá-la.

Na sequência, o questionamento efetuado foi: Gostaria que você falasse sobre a sua escolha de ser professor.

Hermes relata exatamente isso, a aprendizagem que se deu ao longo do curso, a partir de atividades externas e que contribuíram para a sua descoberta como profissional, a possibilidade de crescimento, amadurecimento e desenvolvimento de sua formação docente e profissional:

Eu entro no curso de espanhol em 2005, né? E te confesso assim que num primeiro momento o primeiro impacto foi sair correndo, né? Como eu digo assim, porque logo eu percebo que ia ser muito mais complexo do que eu havia imaginado, né? Eu nunca tinha tido experiência com a língua espanhola, apesar de achar muito bonito, [...] E aquelas primeiras disciplinas muito no sentido da estrutura da língua, de como... eu disse: “-Nossa, não vai ter jeito pra mim, né?”. Mas, daí em 2006 eu acabo conhecendo algumas pessoas vinculadas a alguns grupos de pesquisa ali na universidade e isso me mobiliza a pensar a formação de professores. [...] de repente aquilo que pra mim estava sendo assustador, começa a ser instigante. Apesar da dificuldade com a língua e ela esteve presente ao longo de todo o curso, eu começo a pensar, então, nessa formação. [...] E isso me faz então, a partir daquele momento desfazer um pouco daquele mal-estar inicial, que tinha me feito inclusive ao início de 2006, março de 2006, pensar em desistir do curso (Hermes).

Esse amadurecimento profissional se dá a partir de cada experiência de trabalho que é expandida, assim como a autoestima, conhecimento e ampliação da prática do trabalhador.

[...] Em agosto de 2006 é que eu começo a me articular então com esses grupos de pesquisa e é ali que eu posso te dizer que começa a minha escolha, ali eu começo a entender que eu estou em formação para ser professora, mas muito vinculada a minha trajetória extra curso, porque o curso em si até o momento, me fazia ver a língua, tá? Isso sim, a minha trajetória de ser professora tá muito mais vinculada a essa experiência extra curso do que com o curso. [...] Então, essa escolha de ser professora ela acontece ao longo do curso, tá? Não foi um processo simples, foi um processo bem complexo assim porque, de repente eu me via, nossa, então, pois é, agora vamos lá terminar esse curso e se formar professor. Mas foi algo que foi

acontecendo, foi um processo gostoso de sentir, porque ao fim e ao cabo, eu posso hoje te dizer que eu sou muito realizada em ser professora, né? Então, essa escolha se deu ao longo do curso, né? Vivenciando essa dificuldade em relação à língua, né? Muita dificuldade, tá? Mas ela não acontece como uma primeira opção de formação. No entanto, ela se torna algo muito claro pra mim quando eu tenho essa experiência extra curso, tá? (Hermes).

A capacidade de reflexão e de crítica poderá levar esse docente a um processo de permanente autoavaliação e, ademais, manter-se aberto a novas possibilidades que poderão surgir em sua vida profissional (ABRAHÃO, 2009). É natural que com o tempo experienciado, o indivíduo se torne mais maduro, experiente, não cometa erros que anteriormente executava. No entanto, a maturidade não está relacionada à idade, mas sim aos aprendizados que se acumulam com as atividades desenvolvidas.

Mais um questionamento realizado para os participantes de pesquisa foi: Com relação a sua trajetória como aluno do curso de Língua Espanhola, comente sobre os aspectos que considera mais significativos.

Segundo Freire (2004), escutando os estudantes é que se aprende a falar com eles, isso legitima a fundamentação da escuta para o bem da relação interpessoal que é estabelecida no ambiente de ensino, pois o próprio docente consegue com essa experiência, inclusive, alterar o seu discurso. Naquele contexto, a participante apresentava dificuldade com a aprendizagem da língua estrangeira em função de sua origem alemã. Por isso, é considerado como um ponto desafiador de sua trajetória formativa a aprendizagem da língua espanhola. Ademais, as oportunidades de ingressar em um curso universitário abre as portas para que novas amizades surjam assim como novas oportunidades de aprender e superar as dificuldades no conhecimento da língua. Toda a trajetória desenvolvida durante a graduação marca, impacta a vida pessoal e profissional do graduando em formação:

[...] Num primeiro momento, a dificuldade com a língua, com a língua em si, como objeto de estudo. A língua se torna um desafio pra mim, né? Eu sou de origem alemã, né? [...] E aí eu volto ao primeiro elemento que é a dificuldade da língua, aqueles que me possibilitaram ver essa dificuldade e não como um empecilho para a formação, mas como uma possibilidade que eu buscasse além do curso, me formasse para além daquilo que estava sendo posto ali. As aprendizagens que foram construídas ao longo da trajetória do curso como aluna marcaram profundamente a minha vida, né? São inúmeras as amizades que se mantêm até hoje, os espaços de convivência da universidade, né? Muito frutíferos, não é? Em todos os aspectos assim aprendemos muito. Não posso esquecer em relação à trajetória como aluna, a vivência na casa dos estudantes porque ela teve um impacto muito significativo na minha vida, na minha constituição como pessoa e profissional. Em relação aos professores, então, além dessa questão da escuta mais atenta e amorosa, talvez, não no sentido do carinhoso, mas no sentido do amoroso da escuta atenta, né? Aqueles que se colocaram à disposição para me ouvir e me auxiliar na compreensão do que eu tava vivendo. Esses sim eu posso dizer que foram aspectos significativos [...] (Hermes).

Além disso, algumas questões financeiras foram trazidas, mas não pela dificuldade, mas pela superação, em função do desenvolvimento da empatia, do companheirismo, da possibilidade de partilhar o material que já havia sido ocupado com um colega que tinha limitações financeiras:

[...] algo que tenha assim marcado a minha trajetória foram algumas questões assim financeiras, tá? Que afetaram o curso, mas que também fizeram ver questões de companheirismo, de coleguismo, de tu não ter aquele material, aquele livro, não ter condições de comprar aquele xerox, mas de ter a mão do colega dizendo assim: “- Olha, eu já li esse material pra essa aula, tu não queres? Tem algumas marcações ali, mas tu não dá bola pras marcações e se tu quiseres fazer as tuas”. Nesse sentido assim, essa também é uma questão que marcou muito esse período de curso. E eu vou te dizer assim que essa é uma marca que eu acredito que tenha sido do noturno, né? Porque todos trabalhadores, todos vinculados, alguns com família constituída já, então a gente tinha na verdade, uma grande família ali, né? [...] (Hermes).

Nesse sentido, a aprendizagem acontece através de um processo cognitivo instigado de interação, afetividade e motivação. Para aprender, desse modo, é indispensável que exista interesse por parte do estudante, uma vez que as razões que o aguilhoam para ser participante, no sentido de ter-se interessado pelo processo de aprendizagem, que é ofertado no meio de ensino, estão presentes e fazem diferença nas suas atitudes. Dessa forma, limitações financeiras foram superadas pelo coleguismo e, segundo Hermes, essa era a diferenciação de um curso noturno, no qual os colegas formavam uma espécie de família.

Em continuidade, a pergunta realizada foi: Sobre o início de sua carreira você poderia descrever como foi?

Conforme Hermes, por mais que a formação tenha sido voltada para uma área específica, pode-se, em demasiadas situações, trabalhar em outros campos. Desse modo, mostra-se a fundamentação de se estar preparado para ser surpreendido e necessitar ampliar as experiências e a coragem, inclusive. É possível que várias situações de superação e aprendizagem surjam em conjunto e é necessário ter determinação para superar as limitações e os temores. No caso de Hermes, surgiu uma série de oportunidades de trabalho, na qual ela necessitou dominar seus temores e encarar as delimitações de sua formação para aprender ainda mais com a prática, a partir da experiência em sala de aula.

[...] apesar da minha formação inicial ter sido voltada e assim é licenciatura para educação básica, as minhas primeiras experiências não foram na educação básica, foram no ensino superior. E aí eu me formo em 2010, em 2011 eu me torno substituta de um curso onde eu havia feito a minha formação inicial. Também na mesma época me torno professora tutora do curso de EaD da Universidade Federal.

E aí alguns enfrentamentos nesse início de carreira, né? Bom de ex-aluna eu me tornei colega dos meus formadores, né? E de colega eu me tornei professora. Muitos dos colegas que eu tive em 2010 foram em 2011 ainda meus alunos de estágio e de didática do espanhol. E não foi fácil a tarefa, né? Fui poluída de desafios, de enfrentamentos, de dúvidas, de inseguranças, mas foi um momento assim especial, cheia de muita aprendizagem e destacando algumas questões desse início [...] (Hermes).

Mais uma vez, Hermes também destaca a diferenciação que a participação em projetos fez em sua formação e em consequência, em sua prática.

[...] período de bastante desafios nesse sentido, né? Também de dosar posicionamentos, de se colocar de uma maneira mais real, né? Porque uma coisa é tu teres a visão como aluna do curso e outra coisa é tu teres a visão como formadora[...] Que houvesse mais articulação entre a universidade e a escola, que houvesse mais diálogo também. Então, muitas preposições no sentido de chamar [...] Então, os meus primeiros passos na escola que se deram em 2014 e aí muito interessante porque tinha acabado o meu contrato de substituta, exatamente eu havia feito concurso nesse período e fui chamada um mês depois de ter finalizado o contrato de substituta. [...] Porque ainda muito distanciada nessas questões reais, [...] Mas assim muito feliz com as possibilidades profissionais que foram aparecendo e também que foram construídas na minha caminhada (Hermes).

Ao enfrentar diversos desafios, sentiu-se mais encorajada e preparada para ser professora substituta no ensino superior e, posteriormente, como professora de escola básica. Por fim, admite que está satisfeita com todas as oportunidades de trabalho que surgiram em seu caminho.

Na sequência mais uma pergunta foi desenvolvida: Na sua prática profissional, você consegue perceber as influências da formação acadêmica recebida na universidade no seu fazer docente?

Hermes acentua que a sua graduação apresentou pontos positivos e negativos. Isso porque julga ter sido mais preparada para ser professora de língua no sentido gramatical e literatura, distanciada de questões que envolvessem a educação e o ambiente de ensino. Em muitos casos, se vê repetindo o que aconteceu na sua formação e sente que se julga por esse não ser o comportamento adequado de um professor. Em contrapartida, se remete a uma aula mais dinâmica, na qual o estudante pode aparecer e o docente mostra-se como alguém que escuta seu aprendiz, valoriza a sua presença e a sua possibilidade de aprendizagem:

Ah, sim. Pro bem e pro mal, né? A gente teve uma formação assim, na minha compreensão muito acadêmica, como eu já tinha comentado, né? Muito centrada em questões da língua e da literatura, né, basicamente. E que nos afastaram, na minha compreensão, muito da reflexão, com exceção de pouquíssimas disciplinas que nos possibilitaram esse tipo de reflexão com o que poderia ser na escola [...] Eu vejo aquela aula muito gramática: “-Bah, eu tô fazendo o que eu critiquei?”, é o que eu vejo, né? Por outro lado, tem uma aula mais dinâmica, mais estruturada, mas no

sentido da vivência do aluno, da escuta do alunos, das experiências que eles trazem, né? [...] De lembranças negativas que eu procuro em hipótese alguma cometer em sala de aula. [...] Então, isso me parece uma influência muito séria, né? E que perpassa esses elementos vividos lá na formação inicial. [...] Então, isso foi sendo feito, Carol, e não sei te dizer assim em que momento e como se deu, mas eu acho que eu fui aos pouquinhos assim vendo que isso não era pra ser assim porque lá atrás eu já tinha visto que esse não era o melhor caminho como aluna, então eu não precisava fazer esse mesmo caminho como professora. [...] Então isso, essa influências assim tão..., mas também positivas no sentido da busca da formação, duas ou três formadoras que assim que incentivaram nesse sentido de que o professor não se findava ali no curso, né? Essa formação seria permanente. Então, têm influência dessas pessoas, né? Desses profissionais aí e que me constituíram muito como professora, né? (Hermes).

Assim, Hermes considera que em sua formação inicial teve marcas negativas e positivas que proporcionam que ela reflita sobre qual é a melhor forma de desenvolver uma aula, ou seja, de que maneira o seu estudante pode aprender com maior qualidade. Dessa forma, ela busca repetir um ensino que, para ela, foi compreendido como o mais produtivo e agradável. Nesse sentido, essa lucidez surgiu em função de todos os anos de estudo como pesquisadora, que proporcionaram uma maior maturidade e conhecimento de seu papel de educadora, alguém que pode deixar marcas que dificilmente serão apagadas. Portanto, fica fortalecida a reflexão de que a formação inicial é fundamental para a vida do professor e tanto os aspectos bons ou ruins dessa fase se fazem sentir e proporcionam uma aprendizagem que vai depender da forma como o docente em formação a interpreta em sua vida profissional.

5.3 OBSERVAR MEDUSA PELO ESPELHO: RECONHECER O OUTRO PARA RECONHECER A SI PRÓPRIO

Ao longo desse subcapítulo, é trazida a quarta forma de reconhecimento que está envolvida com a empatia, com a sensibilidade social, o sujeito afeiçoado ao outro, solidário, buscando uma exaltação à vida em sociedade e à participação em conjunto nas atividades sociais. Desse modo, representa um espírito fraterno e solidário, no qual a atitude contrária a esse reconhecimento representa o reconhecimento denegado, que está relacionado ao desamor, ao desprezo, à aversão ao próximo, à dificuldade para adaptar-se às normas sociais, assim como dificuldade para unir-se aos demais. Assim, quem age dessa forma e busca pela exaltação desses sentimentos negativos, é concebido com alguém carente de empatia. Portanto, nesse trecho do texto, são apresentadas as colocações dos participantes da pesquisa que não sofreram violência diretamente, mas quando observavam seus colegas passarem por situações de desrespeito, sentiam como se essa atitude do docente tivesse sido direcionada

para eles também. Desse modo, o indivíduo, a partir da empatia que sente pelo outro, se aceita a si mesmo e se reconhece como um ser que possui capacidades e direitos que devem ser respeitados. Por conseguinte, é justificado o nome oferecido para a quarta forma de reconhecimento que foi encontrada a partir das investigações e das entrevistas efetuadas no presente trabalho.

O questionamento é: Em caso positivo, relate em quais momentos você faz essas identificações e os limites dessa formação (positivos e negativos).

Ao iniciar com a fala de Crisaor, ele comenta sobre a formação inicial ser limitada, mas restrita de forma geral, já que ela é um início do caminho, a primeira parte da construção, trata-se da estrutura da formação do profissional.

A minha formação é limitada não por ser defeituosa, mas pela essência, é uma formação inicial... limitada eu acredito que toda a formação inicial de graduação vai ser, não só de licenciatura, né? Se eu pensar em limitações se eu poderia ter feito mais e não fez, até essa própria circunstância de eu ter aprendido muito mais a dar aula, preparar aula no projeto do que no curso isso evidencia que talvez o curso tenha falhado nisso, sabe? De não dar mais essas chances de aprender sobre o ensino e ter focado muita carga horária e energia que ela despendia da gente nas literaturas, em disciplinas muito profundas e abstratas que por um lado, obviamente têm o seu valor, não vou negar, né? (Crisaor)

Nesse sentido, acredita-se que a formação inicial deve oferecer as bases para que seja possível constituir um conhecimento pedagógico especificado (IMBERNÓN, 2011).

... dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um escasso potencial de aplicação inovadora. A estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

Ou seja, é fundamental que se perceba que a formação inicial do professor é muito importante para que se consolide em um futuro próximo um profissional com um respaldo teórico e prático que possa fazer a diferença em qualquer caminho que o docente quiser tomar. Para um trabalhador em formação, é essencial que ele aprenda a coexistir com as limitações que possui, assim como com as frustrações que estão ao seu redor, pois a função do professor se desenvolve em contextos sociais que podem ser espaços de conflito (IMBERNON, 2011). Da mesma maneira, os educadores em formação devem estar

preparados para compreender as modificações que aparecem em diferentes setores, para que, com isso, consigam ampliar seus conhecimentos e as formas de agir em determinada situação.

Não se trata, pois, de aprender um “ofício” no qual se predominam estereótipos técnicos, e sim apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo (IMBERNÓN, 2011, p. 67).

Ao tratar-se do ensino de uma LE, destaca-se que “aprender uma nova língua na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantém essa escola” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 10). A língua estrangeira também é um conceito um tanto complexo para ser trabalhado pelo docente, de maneira que é fundamental contemplar e refletir no exercício de sua profissão. A questão de referir-se a uma língua estrangeira também requer muito cuidado, pois “também é um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão. Pode significar língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 10).

Crisaor continua os seus comentários acerca da formação:

Então na formação a literatura não é uma coisa desprezível, pelo contrário, porém contando que a gente tá se formando pra uma coisa bem específica o espanhol, eu senti falta assim, até por ver outros colegas que não participaram dos projetos que eu participei falta uma orientação nessa parte pedagógica, de ensino, teoria e prática, né? Quando eu trabalhei no MEN nos estágios eu sentia isso nos alunos que eu recebia, sabe? Eu propunha discussões sobre que tipo de professor você é? Qual o conceito que eu vou empregar nas minhas aulas? Isso para os alunos na reta final do curso. Essa discussão, essa perseguição estava longe de chegar neles, sabe? Foi o que eu tentei fazer o máximo que eu pude nos dois semestres que eu tinha com eles, dois três semestres era fazer eles pensarem nisso, eu achava que isso era algo que tinha que ser desenvolvido desde o início e no final do curso tu saber que tipo de professor eu vou ser (Crisaor).

Para Crisaor, na universidade muito tempo era envolvido com atividades que não eram primordiais, isto é, muito tempo implicado em outras funções que não eram basilares na formação:

Sem reflexão sobre as alterações produzidas e sem aprofundamento da base teórica que explica a prática não há também garantia de que a essência da abordagem mude de fato. Podem ocorrer apenas transmissões ou modificações superficiais. Mudança de fato na abordagem só ocorrerá nas rupturas (após reflexão e estudo) com as concepções mantidas quanto à linguagem, a aprender e ensinar a L-alvo, ou seja, dentro da abordagem de ensino de professores (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 19).

Nesse sentido, as aulas requerem um planejamento realizado com o intuito de desenvolverem algum tipo de conhecimento ou reflexão, já que a graduação é representação da formação inicial do docente. Com isso, aprender uma LE exige que o professor estimule seu aluno e o incentive para que apresente desejo de ampliar o que é aprendido no curso e percorra outros caminhos, avance em suas leituras e ademais, aprofunde a curiosidade em conhecer questões culturais, léxicas e fonéticas dos países *hispanohablantes*, da mesma forma que tenha contato com a literatura, a música, entre outros. Desse modo, é necessário aproximar-se da realidade que é encontrada ao aprender um idioma, pois a nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao “domínio” de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema (ALMEIDA FILHO, 2010). Assim, aprender uma língua é muito mais do que ter conhecimentos de vocabulário, por exemplo.

Dessarte, para um discente o contato da formação com a prática educativa permite que o conhecimento profissional seja ampliado em outras áreas como em questões morais e éticas, assim como seja possível estimular a análise e a reflexão acerca da prática educativa, a fim de aprimorar os conhecimentos pedagógicos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, seria possível trabalhar de maneira que favorecesse o docente e a educação dos seres humanos (IMBERNÓN, 2011). Com isso, a aprendizagem se mostra como mais ampliada quando o aluno participa de projetos, de maneira que consegue colocar em prática o que é estudado teoricamente. Muitas vezes, ao fazer parte de projetos, são realizadas reuniões, encontros para que o estudante fique e se sinta mais a par dos referenciais seguidos pelo orientador do projeto, e assim, amplie seus conhecimentos em conjunto com a prática que é desenvolvida.

Atena, outra colaboradora, também destaca a forma como o docente trata o aluno, muitas vezes, com estupidez, não o reconhecendo como um ser humano.

Eu ia falar isso também, a gente também vai ter aqueles professores pra gente repensar duas vezes antes de fazer qualquer coisa, né? Então, em relação a materiais, né? Eu sempre tento procurar olhar para a minha turma e ver qual é a necessidade de fato pensando justamente naquilo que os professores faziam pra nós, que viam a nossa diversidade enquanto turma de graduação. Então, eu faço o mesmo com as minhas turmas de ensino médio. Mas de aspecto negativo, o que eu consigo ver, em nenhum momento eu trato o meu aluno com estupidez porque eu acho que isso foi uma coisa que eu tive na graduação e que eu acho horrível porque é como se tu não reconhecesse que a pessoa está na tua frente é um ser humano. Claro, que muitas vezes, o aluno vai te colocar á prova, ele vai te testar, mas nem por isso tu vai perder a tua educação com ele, né? É aquela coisa, tu chama atenção do aluno e, muitas vezes, quando tu tem mais intimidade com o aluno tu consegue ir mais ao fundo,

mas nem por isso tu vai ser arrogante, vai tratar ele mal. Então eu acho que esses aspectos assim eles colaboram pra ti pensar um pouco em como que tu vai agir enquanto docente, né? Junto com o teu aluno (Atena).

Segundo Atena, ela busca manter um cuidado específico para jamais tratar seu estudante com grosseria, com insensibilidade. Para a participante, isso contribuiu para que conseguisse repensar suas atitudes como profissional.

5.3.1 O Reconhecimento denegado e o reconhecer-se: em busca da empatia

Nessa seção, são comentadas questões referentes à violência, que pode representar algum tipo de reificação nos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Em continuidade, outra pergunta foi realizada: Você já sofreu algum tipo de violência de reificação (sentindo-se objeto do processo da sua formação e não sujeito) durante a formação de professor de língua espanhola, seja simbólica, física ou psicológica na formação universitária?

Crisaor neste relato comenta que a punição foi algo comum nas aulas da graduação, segundo Honneth (2009a), os conceitos de desrespeito e ofensa podem ser compreendidos como um reconhecimento denegado que, para Honneth (2009a) apresenta dois pontos fundamentais: partindo da contribuição hegeliana, apresenta a dependência da autorrealização nas relações intersubjetivas e a importância do reconhecimento para a formação individual; nessa busca de reconhecimento é possível que ocorra o desrespeito nas expectativas de tratamento e, com isso, pode se transformar em luta por reconhecimento.

... talvez seja a punição do aluno lá no curso diante do professor e da aula, né? Eu acho que isso é bem comum, foi bem comum, sempre constante na maioria das disciplinas. Um ensino mais tradicional que regulariza esse tipo de relação, né? A gente recebe os conteúdos, recebe as informações, recebe as explicações, as indicações de leitura e cumprir atividades. Então nesse sentido a gente fica limitado à aquilo que se propõe diretamente, né? Nesse sentido, eu vejo que a maioria das disciplinas foram assim, a gente mais como um reproduzidor do que como..., mas isso não é todos e também é muito complexo porque alguns professores têm uma abertura maior e alguns nunca vão ter, então tem de tudo na formação assim, olhando pra trás agora depois de tanto tempo. A gente não sai de lá tão bem, nos detalhes assim, mas de modo geral teve de tudo. Mas coisa muito explícita talvez uma professora ou outra que nos colocava no terror, né? Em um estado de terror mesmo assim, né? Que pode chamar de violência. Um estado de terror, de pânico, eu preciso fazer isso, Deus me livre se eu não fizer eu vou ser xingado, eu posso ser humilhado, ultrajado, passar vergonha e tal, isso teve também, né? (Crisaor).

Acerca desse segundo item que se refere à importância do reconhecimento, vale levantar que o reconhecimento é aspecto primordial quando o sujeito não tem suas demandas atendidas socialmente. Assim, refere-se ao reconhecimento denegado, que surge da força que agrupam ações coletivas para ir em busca de perspectivas e reivindicações não atendidas.

Honneth, seguidor de Hegel e Mead, expande a noção de reconhecimento à medida que defende que o desrespeito promove reações contrárias. Honneth, aprimorou a apresentação do reconhecimento denegado, destacando que “como a experiência de desrespeito está ancorada nas vivências afetivas dos sujeitos humanos, de modo que possa se dar, no plano motivacional, o impulso para a resistência social e para o conflito, mais precisamente para uma luta por reconhecimento?” (HONNETH, 2009a, p. 214).

Trazendo ao que foi apresentado na entrevista de Crisaor, no fato de um aluno não saber algo ao ter cometido um erro, por exemplo, é essencial destacar que o estudante está em pleno processo de aprendizagem e os erros são normais nesse transcurso.

Crisaor sublinha que alguns docentes possuíam uma abertura maior, outros não. Nesse ponto de vista, o autorrespeito é promovido pela consideração mútua que existe entre os indivíduos quando interagem, sendo detentores de direitos. No momento em que a interação é limitada, é diminuído o valor da pessoa, como pertencente a uma coletividade, de forma que o autorrespeito do sujeito é colocado em risco, assim como a autorrelação. Segundo Honneth (2009a), Hegel destaca que o homem é reconhecido e aludido como ser racional, livre e pessoa que possui uma subjetividade que o torna merecedor desse reconhecimento, já que com a sua autoconsciência, obedece a leis para que se porte em relação aos demais de uma forma adequada, reconhece-se como ele é, uma pessoa e um ser livre.

O que no sujeito individual alcança aqui reconhecimento de maneira intersubjetiva não é mais que sua qualidade legítima de membro de uma organização social definida pela divisão de trabalho. Uma forma tradicional de reconhecimento jurídico dessa espécie já concede ao sujeito, como vimos, uma proteção social para sua “dignidade” humana, mas está ainda inteiramente fundida com o papel social que lhe compete no quadro de uma distribuição de direitos e encargos amplamente desigual (HONNETH, 2009a, p. 181).

É importante deixar claro que, por um lado, existe uma forma de reconhecimento que destaca a autonomia individual, enquanto que, por outro lado, tem-se a necessidade do reconhecimento recíproco. Assim, ao lidar-se com conceitos de desrespeito como um reconhecimento denegado, tem-se uma primeira forma de desrespeito, pois a autoimagem da pessoa pode estar ancorada no reconhecimento existente por parte dos outros. Da mesma forma, surge a segunda forma de desrespeito, a falta de confiança em si próprio, causada pela

ausência de autorrespeito, pois é impossível receber um valor reconhecido socialmente e, com isso, não ocorre a autorrealização.

Nesse sentido, os discentes são reconhecidos, segundo Crisaor, como reprodutores do que era ensinado. À vista disso, a ênfase na ideologia, finalmente, não percebe a língua como um sistema abstrato, pois é considerada como independente do sujeito, nem como instrumento de ação, utilizado pelo indivíduo para atuar sobre o mundo; enxerga a língua como a instância que constitui o sujeito (LEFFA; IRALA, 2014). Para os autores, a língua é concebida como algo vivo, reconhecida pelo sujeito como representante e que está presente na ação que é realizada por ele. Por isso, “há uma tentativa de construção do conhecimento pelo diálogo e não pela transmissão, que se configuraria como um exercício de poder” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 24). Ou seja, a língua apresenta-se como viva e presente no cotidiano, ao permitir o estabelecimento de trocas permanentes a partir de interações que instituem o ser humano e permitem que este aprenda e se integre a partir dela.

Seguindo essa linha de raciocínio, Atena apresenta em seu relato que as ofensas eram direcionadas a outro colega, mas mesmo assim ela se sentia como fazendo parte daquela situação:

Eu não sofri de forma direta, mas como eu estava dentro da turma eu me senti atingida. Foi em determinada disciplina, onde enfim o professor sempre muito... procurando se afastar dos alunos, nunca tendo aquela questão de se aproximar dos alunos. Entregou as provas, né que tinha feito e eu tinha ido bem, tinha ficado acima da média, mas o restante da turma não tinha ficado e nós éramos em torno de 12 alunos. E daí, sei lá, ao invés de propor uma dinâmica de correção de prova explicando os erros, essa pessoa, que eu não posso dizer que é um profissional porque pra mim não foi, né? Essa pessoa começou a descascar todo mundo, né? Como se quem estivesse na sala fosse incompetente, porque só faltou dizer que todos éramos burros e não devíamos estar, se eu não me engano era 3º ano, 5º semestre do curso, que não devíamos estar naquele curso porque jamais seríamos bons profissionais. E eu sei que aquilo não foi direcionado pra mim, mas como eu tava ali, eu me senti completamente afetada e a vontade que eu tinha era sair daquela aula e chorar, porque foi muito pesado o que foi falado, né? Então, sim, de alguma forma eu fui afetada. Falou que nós enquanto turma éramos burros, incompetentes, que não teríamos condições de sermos bons profissionais se mantivéssemos aquele nível. E a vontade que me deu na hora foi de sair da sala e chorar (Atena).

Atena afirma que não é possível chamar um docente que age dessa forma como um profissional, já que ela sentiu o desejo de sair da sala e chorar. Destaca ainda a falta de compreensão do docente, pois não considerou que era um curso noturno, com estudantes que trabalham antes da aula e que, mesmo assim, estão lá na universidade dando o máximo de si.

Pensando no contexto do curso letras espanhol, é um curso que é noturno, as pessoas trabalham e as pessoas se dedicam o máximo que podem para fazer aquele curso,

né? Daí, tu chega cansado do trabalho, tu tá indo em uma aula porque é a tua obrigação, né? Ir, frequentar, fazer as atividades e as provas e daí a pessoa fala isso, né? Te desmotiva totalmente, mesmo não sendo algo direto para mim, acabou afetando (Atena).

Desse modo, Atena se sentia desmotivada e toda experiência emocional negativa, relacionada ao desrespeito, que afasta a possibilidade de reconhecimento, causada por uma injustiça, pode gerar um motivo de resistência política.

Outra indagação a ser apresentada é: Caso você tenha vivido situações de violência na sua formação acadêmica, tanto com você, quanto com algum colega, de que maneira isso repercutiu ou que influência essas vivências se fazem sentir em sua vida pessoal/profissional?

Acho que em primeiro lugar é como não fazer. Um exemplo palpável de como não fazer. É um exemplo péssimo para quem está do lado de cá. A gente que tem um pouquinho de capacidade de pensar no outro e quando a gente se transforma em professor a gente vai evitar repetir algo nesse sentido para não causar os mesmos sentimentos... Não esquecer para não repetir (Crisaor).

Retomando a fala de Crisaor, ele se refere ao pensar no outro, o que remete à empatia, que não deveria esquecer o que foi trazido por alguns docentes em sua graduação para que não repetisse tais atos em sala de aula, pois como vou contribuir para a sociedade se não consigo colocar-me no lugar do outro e perceber as suas necessidades? No momento em que não reconheço o outro, não me autorreconheço.

Nas três formas de desrespeito relacionadas à autoconfiança, ao autorrespeito e à autoestima, existe uma denegação do reconhecimento referente à forma de abordar o sujeito na possibilidade do amor (autoconfiança), na do relacionamento jurídico (autorrespeito) e como pertencente a uma coletividade (autoestima). Ao referir-se à privação de direito, refere-se à degradação do indivíduo como alguém igual aos outros, privação de seus direitos, injustiça, desigualdade, autoestima refutada, preconceito e exclusão estão presentes no reconhecimento denegado, pois existe “uma perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características” (HONNETH, 2009a, p. 218).

Atena levanta a discussão de não agir da mesma maneira que seus docentes agiram durante a sua formação inicial. Sempre busca ouvir os alunos, ser empática, além disso, entender as facilidades e as dificuldades de sua aprendizagem. Desse modo, trabalha de forma similar a Euríale, ou seja, não se contenta a submeter seus estudantes à realidade similar à que foi vivenciada por ela. Outrossim, segundo a colaboradora, o professor aprende mais com o

aluno do que ensina, e deve seguir uma coerência profissional, acolhendo o discente para que, com isso, as aulas contribuam para o seu crescimento.

É, eu na verdade, sempre tento não ser esse tipo de pessoa, né? Aliás, eu ser esse tipo de pessoa só se eu estivesse com um problema psiquiátrico muito grande, porque eu acho que só assim pra gente tratar mal uma pessoa, né? Nesse nível... Mas eu tento ser uma pessoa que vai ouvir os meus alunos, ajudar a entender quais são os aspectos positivos e negativos da aprendizagem deles, os pontos fortes e os pontos fracos, mas em nenhum momento tentando passar... sendo autoridade, dizendo que o meu conhecimento é maior que o deles. A gente sabe que não é assim, né? Em sala de aula a gente aprende muito mais com eles do que eles propriamente com a gente. Então, é isso. Eu tento me manter, tendo essa coerência enquanto profissional, enquanto professor, porque eu acho que enquanto professor a gente deve ser assim, não tem que tratar mal o aluno, pelo contrário, a gente tem que acolher ele e fazer com que ele siga o nosso fluxo justamente para que as aulas sejam boas (Atena).

Nesses relatos, Atena e Crisaor destacam que sofreram as violências de forma indireta, mas quando algum colega foi atingido sentiram como se a agressão fosse direcionada a eles também. Isso destaca a importância da empatia, do colocar-se no lugar do outro e sensibilizar-se por isso, sentindo-se, de certo modo, atingido.

5.3.2 A petrificação em um único olhar: a violência na formação do aluno

A partir dos relatos, é possível identificar os momentos nos quais a possibilidade da reificação ocorre. Na sequência, foi realizada a seguinte questão: Em caso afirmativo, poderia descrever em que circunstâncias isso ocorreu?

A seguinte resposta foi apresentada por Crisaor:

Em disciplinas em que o professor era, vamos dizer assim, bastante exigente e ao mesmo tempo pode-se dizer que, qual a palavra? Mal-educado é muito sutil. Era bastante arrogante, bastante prepotente e isso tornava a aula, o aprender, o estudar uma tortura para muitos. Porque já não era mais uma questão de aprender, era uma questão de livrar a sua pele, se salvar. Então, o foco saía, praticamente, de cima do coisa e era vou dar um jeito de me livrar. Tanto é que alguns escolhiam fazer a disciplina em outra universidade, outra faculdade para escapar. Então, teve isso de forma direta, teve isso de forma simbólica como eu estava dizendo a questão de simplesmente reproduzir, mas também teve bastante troca, bastante trabalho, coletivo, em grupo era algo que tinha bastante também. Tinha mais protagonismo talvez (Crisaor).

Para Crisaor a questão do aprender para os alunos do curso, tornou-se um “livrar a sua pele”. Esses elementos podem dificultar o sentimento de realização pessoal dos que estavam envolvidos nesse processo, pois o grau da autorrealização positiva cresce a cada nova forma

de reconhecimento, em que ele pode referir-se a si mesmo ou como sujeito, nesse caso, na possibilidade do amor está na autoconfiança, na do reconhecimento jurídico a do autorrespeito e na da solidariedade a da autoestima (HONNETH, 2009a). Dessa maneira, a possibilidade de voo, fortalecida pelo uso das sandálias aladas, foi interrompida, conforme a mitologia. Contudo, a coletividade, a participação de outros colegas na construção da aprendizagem, pode ter favorecido o envolvimento dos estudantes, visto que o comportamento do outro pode provocar em si próprio uma resposta.

Honneth (2009a) assinala que Hegel destacava que o fundamento da Teoria do reconhecimento estava na probabilidade de o indivíduo considerar-se como objeto social das ações do seu companheiro de interação, já que, sem o reconhecimento de seu parceiro da interação social, o sujeito não pode agir por si mesmo. Portanto, o outro é reconhecido pela interiorização de suas atitudes, ações, por sua cooperação social, quando os sujeitos percebem as suas obrigações, assim como seus direitos legítimos. Atena foi convidada para ser testemunha de colegas:

Em outras circunstâncias, eu fui chamada para ser testemunha de colegas, porque justamente também houve um embate com esse mesmo professor, né? Porque havia uma questão de que ele avaliava, com a questão das notas do professor. Por parte dos colegas, o professor dava a nota conforme a cara dos colegas, de fato isso foi comprovado depois quando fizeram uma banca de professores. Então, não havia uma avaliação justa, digamos assim, Mas, de ouvir insultos eu não presenciei mais, né? Foi só um embate entre colegas e professor (Atena).

No sentido de ser legítima ao que vivenciava na graduação, Atena foi testemunha de uma colega por considerar que o docente não era justo em suas avaliações, de modo que dava as notas de acordo com a aparência do aluno, ou seja, não qualificava conforme as capacidades ou dedicações do estudante. A banca de professores estava em consonância com as estudantes, comprovando o que elas afirmaram. Após isso, o professor não insultou mais os discentes.

Em continuidade, o seguinte questionamento foi realizado: Nessa mesma vivência, você percebeu ou teve relato de colegas que tenham passado por situação semelhante?

Para essa pergunta foram recebidas algumas respostas que são apresentadas a seguir:

Sim, e piores que eu. Porque eu pessoalmente nunca fui xingado, nunca fui humilhado. Mas colegas, e eu sabia de todos porque era feito em público, que passaram por agressões, que passaram por situações bastante difíceis que levavam a desistir ou então sair de lá, enfim, fugir, trocar, qualquer coisa. Tinham atitudes diferentes, mas a partir de uma situação parecida que era constrangimento, no mínimo, posso te dizer. Eu tive bastante, mais de um, não um só, vários relatos. Mas isso é restrito a dois, três professores no máximo, não era generalizado. Não quer

dizer que o curso era assim. Era bem localizado em algumas figuras específicas, não era uma área, um departamento, eram algumas pessoas (Crisaor).

Em sua fala, Crisaor se refere a situações difíceis pelas quais seus colegas passaram e comprovou isso porque eram agressões realizadas em público, para todos os estudantes que se encontravam na mesma sala de aula. O gigante dourado comentou que nunca foi humilhado, como alguns companheiros de turma. Entretanto, esses cometimentos não eram referentes a todos os professores, mas a dois ou três profissionais. De acordo com essa narração, em função do desrespeito, alguns estudantes desistiram, trocaram de curso ou ainda realizaram a disciplina em outra universidade. Nesse sentido, o desrespeito pode surgir como um fator diferencial para sustentar a motivação para continuar ou desistir do curso, pois o estudante pode sentir-se como excluído de alguns direitos que por ele haviam sido conquistados até o momento:

Se a primeira forma de desrespeito está inscrita nas experiências de maus-tratos corporais que destroem a autoconfiança elementar de uma pessoa, temos de procurar a segunda forma naquelas experiências de rebaixamento que afetam seu autorrespeito moral: isso se refere aos modos de desrespeito pessoal, infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade (HONNETH, 2009a, p. 216).

“Com isso, compreende-se que as experiências pessoais de desrespeito podem ser interpretadas e apresentadas como algo capaz de afetar potencialmente também outros sujeitos” (HONNETH, 2009a, p. 256). Segundo Crisaor, ele não foi humilhado diretamente, mas viu alguns de seus colegas serem. Assim, o constrangimento passado pelos outros pode ser interpretado como sendo também sentido pelos demais. É possível pensar que a “autorrealização depende de pressupostos que não estão à disposição do sujeito humano, visto que ele só pode adquiri-la com a ajuda do parceiro de interação” (HONNETH, 2009a, p. 273).

As formas de reconhecimento apresentam questões intersubjetivas, ou seja, elas ocorrem entre sujeitos e não individualmente. Por isso, Crisaor ao compreender que o colega era humilhado, esse mal-estar era também sentido, incorporado por ele.

Em mais um caso, apresenta-se a realização de outro processo administrativo, no qual ficou comprovado que o problema era realmente com o docente, de acordo com Atena. Em confirmação a essas violências, Atena conta que tiveram algumas adversidades com um profissional:

Sim, com certeza. Inclusive com esse mesmo professor teve uma turma que foi uma turma que veio após a minha entrada, meus bichos no caso, né? Eles tiveram também determinada disciplina com esse professor, um problema. Colocaram um

processo inclusive administrativo em função disso. Então pra ver que o problema não era a questão dos alunos, era o professor em si que tinha essa questão (Atena).

Desse modo, ao reconhecer o outro, além de reconhecer a si próprio, é possível efetuar um reconhecimento social, no qual cada um possui conhecimento das suas próprias responsabilidades, bem como dos seus direitos pessoais.

Em continuação, o questionamento a ser apresentado é: Fale um pouco sobre como você trabalha as questões de violência na formação do aluno em sua atuação como profissional.

O relato de Crisaor admite possuir uma relação muito boa com seus alunos relacionando à teoria, a relação de amor é concebida como básica das relações primárias.

A gente tem exemplos de como seguir, de como não seguir e tem uma ideia de como deve ser. [...] é comum tu escutar na escola gritos, na faculdade não é porque nos tratam como adultos e é diferente. [...] Mas com os jovens isso ainda acontece que são os gritos, né? São as atitudes de controle turma, que é bastante controverso, ou não deixar os alunos crescer, cortar as asinhas, esses termos que a gente acaba escutando nos conselhos de classe ou na sala dos professores. Eu tenho uma relação muito boa com os alunos e procuro sempre ganhar o respeito deles pelo respeito que eu dou, sabe? Por mais desrespeitosos que eles possam ser a princípio, jamais gritei, raramente perdi a paciência mesmo de tomar atitudes assim, de ser tomado por alguma raiva, ou um sentimento explosivo. Raramente, foi umas duas ou três vezes eu tirei um aluno da turma nesses anos todos pelas atitudes. Sempre tento contornar os problemas, os conflitos conversando ou principalmente trocando o assunto quando o conflito é entre eles dentro da sala de aula e eu tô na sala, procuro resolver o problema dispersando, sabe? Não tentando resolver a questão. Acho que às vezes no tentar resolver acaba piorando a coisa, entendeu? Então, assim eu acho melhor deixar a coisa dispersar, deixando a cabeça esfriar para deixar a coisa seguir. Até porque eu acho que quando eles estão de cabeça quente fica complicado mostrar quem tá certo quem tá errado (Crisaor).

O ser humano possui carências e necessidades que estão intimamente relacionadas à ligação afetiva que é mantida entre as pessoas, já que o indivíduo é um ser social que se forma, se reconhece a partir das relações estabelecidas com o outro. Nesse sentido, retorna-se a primeira forma de reconhecimento, complementada pela autonomia individual e o vínculo afetivo que é formado a partir da vinculação estabelecida. Assim, a partir dos direitos individuais existentes na vida em sociedade, permitir-se-á que o respeito seja priorizado junto com seus parceiros de interação.

Procuró só apagar a chama ou a faísca que tá saindo ali pra não dar algo pior e assim... quando o conflito é entre eles, às vezes, têm turmas que são conflituosas, existem grupos que se opõem e pessoas que se opõem, que se detestam também acabam entrando em conflito e às vezes até vão além. Eu tento fazer sempre isso. Sempre apaziguar no sentido de acabar a função e trocar o assunto seguir a minha

aula, dizer que a minha aula é mais importante. Por outro lado, a minha relação com eles eu trato com respeito, não grito, fico quieto quando peço alguma coisa pra eles e não sou correspondido passo a bola pra eles, deixo que surja algum constrangimento entre eles por não estarem obedecendo, por não estarem fazendo o que eu pedi. Não gosto de dar ordem, impor. Eu procuro não criar conflitos interpessoais (Crisaor).

No caso, Crisaor destaca que permite que os estudantes dispersem, deixem a cabeça esfriar, desvia o foco, incentivando a importância da aula, assim como evitando a continuidade dos conflitos. Dessa forma, nas relações constituídas, o autorrespeito mostra-se como essencial, inclusive para que cada um possa respeitar-se pessoalmente, isto é, eu só considero o outro a partir do momento que essa deferência é vislumbrada comigo próprio. Nesse sentido, somente se é detentor de direitos quando se reconhece o direito do outro, é inadmissível respeitar o outro se não me autorrespeito.

Atena comenta que jamais passou por uma discussão, nunca precisou envolver-se em desentendimentos com alunos:

Pois é, eu nunca tive um embate, eu nunca tive uma discussão, nunca me envolvi em discussão com aluno nem nada. Mas eu acredito que se isso acontecesse, eu iria agir da melhor forma possível. Mantendo o meu papel enquanto docente, enquanto pessoa que está ali e tem que tomar uma decisão, jamais vou ter problema com o aluno por ser uma pessoa autoritária, tenho autoridade em sala de aula, mas não contrária, né? Então, eu conversaria com esse aluno, entenderia porque que ele está agindo daquele jeito, porque que a situação acabou culminando naquilo, mas jamais perdendo o respeito que eu tenho pelo outro. Porque eu acho que no momento que tu perde o respeito pelo próximo, a gente acaba caindo em uma situação que a gente não tem muito o que fazer. [...] Tem que manter a parcimônia, tentar manter a calma e o diálogo (Atena).

No entanto, diante de uma situação dessas, acredita que iria agir da melhor forma possível, de forma que jamais perdesse a empatia e o respeito pelo outro, pois destaca que é essencial manter o controle, a tranquilidade e o diálogo.

5.3.3 O desvio da admiração de Medusa: ser professor

Aqui neste subcapítulo são tratados temas que envolvem a formação de professores, evidenciando a importância desse processo que permite a inserção em novas áreas, o contato com novos conhecimentos e a possibilidade de manter-se afastado do olhar de Medusa, buscando a superação, a elaboração da reificação, quando esta ocorrer.

No decorrer da pesquisa, a pergunta realizada foi: Gostaria que você falasse sobre a sua escolha de ser professor.

Ao responder esse questionamento, Crisaor se coloca da seguinte forma:

A disciplina de sociolinguística me marcou bastante, gostei muito do tema, do assunto e as linguísticas aplicadas, oficina de ensino. Uma coisa que me trouxe a consciência de que era isso que eu queria mesmo foi quando eu percebi que trabalhar na educação, dar aulas era também um trabalho social, sabe? Aí quando eu me dei conta de que eu poderia fazer da minha profissão, fazer algum bem para a sociedade, podia ser um trabalho social, podia conciliar o ganha pão, o trabalho do dia a dia e ao mesmo tempo ter um impacto na sociedade, entendeu? Que não era uma coisa abstrata, fora da realidade social, então eu me dei conta que era isso mesmo que eu queria. Porque eu ia conseguir fazer com a minha profissão algum trabalho que fizesse a diferença no meio em que eu vivo, entendeu? E foi mais ou menos por aí, pelo 4º e 5º semestre da faculdade que eu comecei a ter essas reflexões. [...] (Crisaor).

Nessas colocações, Crisaor apresenta uma visão de amadurecimento ao longo do curso, um crescer a partir das experiências e oportunidades que surgiram no decorrer da graduação. Em continuidade, houve também o descobrimento da área na qual Crisaor iria aprimorar seus conhecimentos no decorrer do curso e mais adiante na pós-graduação, em cursos de mestrado e doutorado, a Linguística. Além disso, ocorre um descobrir-se como docente, um reconhecer que nasceu da prática, da rotina, do reconhecimento do desconhecido e da identificação pessoal com a profissão. Por fim, a consciência de que um professor desenvolve um trabalho social, que está longe de ser algo abstrato, de forma que é possível ser benevolente para com a sociedade, ou seja, realizar algo que, ademais de realizar-se profissionalmente, pode ampliar essa concretização ao fazer o bem ao próximo.

Em continuidade, Hades comenta sobre a vontade de seguir a profissão de seus docentes, aos quais admirava muito. Em especial, eram os de língua portuguesa e espanhola. Com isso, é fundamental ressaltar que um docente pode fazer a diferença na vida de seu estudante, inclusive influenciando em sua escolha profissional:

A escolha de ser professor eu sabia antes mesmo que eu queria ser professora de espanhol ou de português, eu já sabia que eu queria ser professora pela admiração que eu tinha pelos meus professores diante da minha formação básica. Eu sempre tive uma admiração muito grande pelos professores, pra mim eles eram exemplos e eram pessoas assim que sabiam muito e tinham muito para ensinar. [...] sem falar que eu achava uma profissão muito bonita, eu tinha consciência que eu não ia ficar rica, né? A gente sabe que esta questão nunca foi uma opção. Eu escolhi que eu queria ser professora mesmo, eu sempre fui boa aluna também e eu considero que para ser um bom professor a gente tem que gostar de estudar e se manter sempre com informação, né? Enfim, eu queria isso pra mim, mesmo sabendo que seria uma formação pra vida toda (Hades).

Isso pode ser explicado porque a profissão do professor desempenha na sociedade um papel social de extrema relevância. Nesse sentido, o reconhecimento é elaborado, estruturado

em cada um a partir dessas descobertas pessoais que se dão ao longo das experiências vividas e compartilhadas com outros indivíduos, o que proporciona compreender que a “autorrealização depende de pressupostos que não estão à disposição do próprio sujeito humano, visto que ele só pode adquiri-la com a ajuda de seu parceiro de interação” (HONNETH, 2009a, 273). Dessa forma, Crisaor percebeu o lugar que a graduação estava ocupando em sua vida e notou como ele se reconhecia, se identificava como docente.

No caso de Atena, essa escolha não parecia tão nítida até que, a partir dos estágios, do trabalho em si em sala de aula, da possibilidade da prática do ensino, da interação com os estudantes, isso pareceu mais real e uma vocação:

Quando eu ingressei no curso, eu não tinha a pretensão de dar aulas, eu não queria ser professora até claro, ter o amadurecimento durante o curso de que eu estava em uma licenciatura e não no bacharelado. E acabou que foi uma consequência, né? Tando lá dentro e vendo que toda a minha formação estava sendo projetada para a docência eu acabei me descobrindo professora no grupo, mas não que em algum momento eu pensei: “-serei professora”. E acabou que no estágio, que foi quando culminou de ir para as escolas de fato, eu vi: “- Poxa, eu sou realmente professora”. E foi aí que surgiu, como posso dizer, essa vocação, enfim esse trabalho para a docência, mas não que em um primeiro momento eu tivesse pensado: “-Poxa, eu serei professora” (Atena).

A aprendizagem também pode ocorrer na interação, sendo ela presencial ou virtual, como foi experienciado nos tempos de pandemia⁴⁰. Nesses árduos tempos de confinamento e, muitas vezes, de solidão durante a quarentena, as pessoas perceberam a importância do estar com o outro, de estabelecer trocas de conhecimentos e de opiniões a partir do contato com outros indivíduos. Dessarte, Crisaor aprendeu a partir de suas experiências de troca, de busca pelo novo, ao aventurar-se a cada vivência, na ampliação de conhecimentos, na amplitude de consciência de ser e na ousadia do viver, a reconhecer-se como docente. A inovação é intrínseca e se relaciona ao processo educativo e profissional, de forma que se desenvolvam mecanismos profissionais e estruturais durante a formação do professor (IMBERNÓN, 2011). Essa construção é uma constante que se firma no cotidiano, na luta diária e no estabelecimento de experiências que se dão no decorrer do tempo vivido por cada sujeito.

Em seguimento, outro questionamento foi: Com relação a sua trajetória como aluno do curso de Língua Espanhola, comente sobre os aspectos que considera mais significativos:

⁴⁰ Esse tempo de pandemia representa uma renovação na época atual, momento em que se está reaprendendo a viver, pois novas situações foram impostas à população mundial e a tudo que a circunda. Para enfrentar a pandemia de COVID-19, cada país adotou medidas próprias para a prevenção da saúde de seu povo. Aqui no Brasil, os cuidados ficaram mais intensos a partir de 11 de março de 2020, dia em que foi decretado o início da pandemia de COVID-19 pela Organização Mundial da Saúde – OMS (SABBI; ROSA; TREVISAN, 2020).

Eu acho que uma coisa marcante no progresso do curso fundamental, uma diferença, foi a entrada na iniciação científica. Quando comecei a participar do projeto com a prof. foi um marco, entendeu? Existem dois cursos, tem o das disciplinas e avaliações e tem curso daqueles que fazem o da pesquisa, dos que fazem a iniciação científica, trabalhando diretamente com professores e, no meu caso, com o ensino que era o que me interessava. Então assim, Eu acho que o marco foi isso, a minha mente revolucionou, abriu muito depois que eu passei para a iniciação científica, comecei a fazer pesquisas e comecei a estudar paralelamente às disciplinas. Eu acho que esse é um ponto fundamental, mudar completamente a visão das coisas e aprender muito mais nesse outro caminho do que vinha acontecendo só com as disciplinas e com aqueles momentos de aula de noite e de estudo sozinho em casa (Crisaor).

Dando continuidade às reflexões de Crisaor, nessa fala ele comenta sobre a evolução pessoal e profissional ocorrida no decorrer de sua graduação. No andamento do curso, o gigante dourado fez a escolha de buscar novos horizontes e, com isso, ampliar experiências e conhecimentos. A partir do contato com essas novas atividades, algumas informações foram absorvidas, entranhadas em sua forma de atuar e pode-se refletir que em função de o homem ter a capacidade de pensar, diferentemente dos outros animais, consegue separar-se do mundo que está ao seu redor e refletir sobre ele (LEFFA, 2008). Esses novos pensamentos e reflexões podem surtir em inovadores saberes que farão toda a diferença na vida do estudante em formação:

É o primeiro grande golpe que a ciência desfecha contra o homem, afetando diretamente sua autoestima. Não podemos ter a pretensão de achar que as coisas são de um jeito quando elas são de outro. Podemos mentir para nós mesmos, podemos nos enganar por algum tempo, tentando ignorar a realidade que nos cerca, olhar para o próprio umbigo e criar uma consciência mágica que filtra a realidade de acordo com nossas pretensões, mas um dia o mundo vem abaixo. À medida que o homem evolui da consciência mágica para a consciência crítica, ele vai diminuindo de tamanho, virando um filme de ficção científica (LEFFA, 2008, p. 3).

Essas descobertas que se dão ao longo da faculdade oferecem ao profissional em formação uma ampliação de saberes, assim como uma definição dos rumos que virá a tomar no decorrer de sua caminhada. Ademais, auxiliam para que este discente se liberte de amarras que o prendem a uma preparação limitada, pois, a partir desse momento da formação, ele consegue realizar suas próprias escolhas e começar a sentir-se dono de seu caminho.

A graduação serve como um alicerce para que a partir dela o estudante consiga uma estrutura inicial para delinear o seu aprimoramento. Nesse sentido, Perseu relata que durante a graduação existem muitas dificuldades e alguns pontos positivos que merecem destaque, entre eles o estabelecimento de amizades, muitas delas duram por toda a vida:

Tinha um colega cego que a gente ajudava por causa da precariedade. A gente gravava as aulas, sentava ao lado dele, lia as coisas pra ele. Foi um período bem difícil porque a faculdade não tinha as ferramentas para ajudar. Mas mesmo assim sei que o colega se deu muito bem. Então tem episódios bons e ruins. Tem muitas coisas boas. Eu fiz muitos amigos (Perseu).

Esse aperfeiçoamento dura o restante da vida do profissional, já que o professor lida com formação de pessoas, com vidas e isso exige um requinte permanente nos saberes do trabalhador. No entanto, o docente necessita aprender a ensinar menos para que o discente consiga aprender mais (LEFFA, 2008). É essencial que o professor consinta que seus alunos se permitam voar e alçar seus próprios voos, que formulem seus próprios raciocínios e desenvolvam a sua compreensão relacionada a determinados assuntos, conteúdos e temas. Esse desenvolvimento profissional necessita ser amparado pela autonomia de cada um e, para que isso seja possível, é essencial que o profissional em formação sinta-se apto para amplificar o que já sabe, aprendendo tópicos novos, reformulando e aprimorando o seu conhecimento.

A boa notícia, para a autonomia, é que os pouquíssimos alunos que conheci pessoalmente e que foram capazes de adquirir um conhecimento funcional da língua estrangeira, foram alunos autônomos, alunos que por conta própria foram muito além do que lhes foi exigido na sala de aula. Isso me leva a pensar que, excetuados os casos de imersão, só é possível aprender uma língua estrangeira se o aluno for autônomo. Se não for assim, ele vai ficar apenas no que é dado na sala de aula, e isso não basta para adquirir o domínio de uma língua (LEFFA, 2008, p. 8).

A autonomia se mostra imprescindível quando se trata da aprendizagem de um idioma estrangeiro. É fundamental que o aprendiz, professor de LE em formação, consiga dominar as competências do idioma (falar, compreender, escrever e ler) para que em um futuro próximo consiga dar aulas com segurança e fluidez. Almeida Filho (2010) utiliza o termo *desestrangeirizar* quando os alunos estão no processo de aprendizagem da língua estrangeira, ao desenvolverem a *interlíngua* que os auxilia na familiarização com o novo idioma. Assim, a aprendizagem que realmente é importante e faz a diferença, é aquela que não é somente a reprodução do que já se existe, mas a invenção de algo novo, do desenvolvimento, do progresso e isso somente ocorre com autonomia.

Em relação à conscientização e autonomia profissional, tem-se conhecimento de que é essencial que se pense sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE.

aceitar a necessidade de conscientização constitui o passo inicial para que esse profissional reflita sobre o próprio ensino. Refletir sobre o próprio ensino, por sua

vez, é a condição que leva o professor de LE a assumir um *status profissional*, deixando de ser visto como um mero *operário* a desempenhar seu ofício, seguindo caminhos ou direções que lhe são indicados ou repetindo fórmulas que lhe são prescritas por *especialistas* que estariam legitimamente autorizados a assim proceder, pois deles seria o *saber* resultante de *pensar* (FREITAS, 2009, p. 51).

Essa conscientização ou modificação na forma de pensar implica uma reflexão e uma condição mais crítica de conjecturar acerca do ser professor. Dessa forma, investe-se em uma realidade que é contrária a respostas automáticas, autoritárias, imutáveis e que não oferecem uma nova oportunidade de raciocínio (BLATYTA, 2009). Nesse sentido, o docente deve ir em busca de novas ideias, de integração de novos conhecimentos com outros mais antigos para que possa auxiliar na geração de novas configurações que envolvam uma reformulação na maneira de ruminar.

Já Atena traz a questão da responsabilidade de sua própria formação profissional que dependeu, em grande parte, da presença e do exemplo de docentes em sua graduação.

Bom, eu tive durante a minha formação professores que foram muito bons, aqueles que impulsionavam, enfim, traziam uma aula mais dinâmica, que mostravam uma metodologia de ensino que eu procurei inclusive adotar na minha prática depois de formada, né? Porque foram exemplos positivos que eu tive na minha formação e que contribuíram para eu ser a professora que eu sou hoje. Então, sim, esses foram os aspectos positivos de ter um auxílio por parte deles, mais próximo, por ter esse olhar atento para o aluno porque eles tinham dentro da sala de aula, né? Pensando em trabalhar aqueles conteúdos na sala de aula da melhor forma possível e também o próprio convívio com uma turma, porque os colegas fizeram também toda a diferença durante o processo (Atena).

Atena se refere à experiência em sua formação universitária que acabou adotando em sua prática, de docente, após a faculdade. Ademais, salienta os professores que mantinham esse olhar atento para o aluno, para a sala de aula com o intuito de desenvolver da melhor forma possível os conteúdos, pensando essencialmente no convívio que era conservado no ambiente de ensino. O espaço de aprendizagem tem uma função essencial na formação do sujeito e possui a responsabilidade de ocasionar ações para a efetuação dos direitos sociais. Dessa forma, a educação deve propiciar um espaço ideal para a construção de uma sociedade sadia, na qual se trabalhe a relação professor-aluno. O sujeito inicia seu relacionamento com o mundo, considerando o espaço em que estuda como responsável pela formação de cidadãos preparados para lidar com desafios, assim como superar desafios, aprender e lidar com as relações interpessoais que são estabelecidas nesse lugar (BOCK, 2002). Para Atena, esses aspectos foram os mais importantes durante a sua graduação.

5.3.4 O elmo da invisibilidade: Um olhar social

Nesta quarta forma de reconhecimento denegado, a empatia surge como uma possibilidade de superação da reificação. O colocar-se no lugar do outro, como se essa atitude trabalhasse como o elmo da invisibilidade utilizado por Perseu para neutralizar os poderes de petrificação de Medusa.

Na sequência, outra pergunta foi efetuada: Sobre o início de sua carreira você poderia descrever como foi?

No decorrer dos estágios, momentos nos quais os graduandos têm contato inicial com a sala de aula e que servem para que se consiga alguma experiência prática com a sala de aula, tem-se conhecimento de que isso não é o suficiente. Por isso, geralmente, os anos iniciais de trabalho servem para que os docentes consigam superar algumas limitações da sua formação universitária. Neste caso, Crisaor fala sobre essas dificuldades que foram encontradas ao longo desse ano inicial de contato com a escola. Segundo ele, superadas na prática, vivenciando as limitações da rotina de um discente.

[...] Eu não tive muita dificuldade, sabe? Mas eu tive um momento, um início de insegurança, talvez eu possa descrever como uma palavra boa que dá ideia do meu início. Insegurança, bastante nervosismo, ansiedade, antes das aulas, antes do contato com as turmas. Medo de não saber, de não dar conta, de te fazerem uma pergunta e tu não saber, tanto é que várias vezes eu respondi bobagem assim, simplesmente pra não dizer que não sabia. E foi mais adiante que eu fui me dando conta, seguindo com os estudos que eu segui, obviamente, isso também foi marcante assim. Um momento de reflexão marcante em que eu me dei conta e assumi que eu não precisava saber tudo e que meus alunos precisavam saber que eu não precisava saber tudo. [...] E falar isso com naturalidade, com segurança, com tranquilidade, sabe? [...] Então, o início não tinha isso, então era bastante mais apreensivo e também preparar aula, sair do zero, assim... por onde ir (Crisaor).

Nesse sentido, um momento particularmente delicado na formação de professores é a fase de iniciação profissional, ou seja, os primeiros anos de exercício docente. A fase inicial da vida docente na prática se dá nos anos iniciais, em que se tem contato com o trabalho e com a maneira como o professor se integra na escola e no professorado. Assim, esse momento necessita ser organizado como parte do programa de formação em conexão com a licenciatura e o mestrado (NOVOA, 2009).

Só depois mesmo com alguns estudos e com a própria experiência de dar aula na universidade em 2016 que eu tive que me preparar, estudar para dar aula de estágio, orientar professores, eu me apoiei bastante no Almeida Filho e lá eu achei bastante informação, encontrei bastante fundamento assim, fundamento teórico daquilo que

eu já fazia, mas eu encontrei aqui tá a teoria que eu encontrei dizendo, eu peguei alguns termos pra justificar o que eu fazia foi importante. O início da minha carreira foi marcado por bastante ansiedade, nervosismo, insegurança, mas que durou talvez o primeiro ano, mas é que o meu primeiro ano eu interrompi, não continuei porque eu fui para o Timor Leste e lá eu ganhei muito mais experiência, né? Não só de sala de aula, mas como experiência de vida. E aí quando eu voltei para dar continuidade a minha vida como professor de espanhol, porque lá foi um parêntesis, eu dei português. Então quando eu voltei em 2015 eu voltei bem mais experiente, né? E já foi bem diferente desse primeiro ano que eu entrei. Eu marcaria esse início como insegurança (Crisaor).

Conforme foi comentado por Crisaor, ansiedade, nervosismo e insegurança causaram no jovem profissional um mal-estar e a experiência adquirida que com o tempo e com a prática fizeram a diferença em sua rotina de trabalho. Ademais, amparar-se em um pesquisador da área como Almeida Filho, também foi essencial para que o docente conseguisse agir com mais naturalidade, segurança e tranquilidade. Essas situações são comuns em diversos momentos, pois o conflito ocorre entre indivíduos em função de um acontecimento ético, tendo em vista que se pretende o reconhecimento intersubjetivo das dimensões da individualidade humana (HONNETH, 2009a). Dessa forma, o início da carreira exige que exista uma conquista de autonomia e segurança e que ela seja uma busca pessoal baseada nas atividades desenvolvidas em conjunto com outros seres humanos, sendo eles colegas ou alunos e consigo mesmo, permitindo-se aprender e estudar a partir de cada experiência vivida e compartilhada com os demais.

Já segundo Atena, o princípio de sua carreira foi péssimo, porque durante a entrega de currículos nas escolas sofreu preconceito por ser jovem. Destaca que foi a um cursinho, o qual confiou em sua preparação e conhecimento, e lhe ofereceu oportunidade de trabalho.

Foi horrível, porque eu me formei em 2015, no final de 2015 e daí eu pensei: “- Poxa, agora eu vou trabalhar em escola”. E daí comecei a largar currículos em escolas e eu não esqueço de um momento em que eu larguei em determinada escola e a coordenadora pedagógica olhou pra mim e falou assim: “- Nossa, como tu é novinha!”. Como quem diz que ser nova é ser incompetente, é não ter nenhum tipo de experiência, e não poder entrar de fato na sala de aula. Então, no início eu trabalhava na EaD já, mas eu comecei a trabalhar em cursinhos de reforço escolar e foi através do cursinho de reforço escolar que eu fui parar em uma escola que de fato acreditou em mim, que me deu a oportunidade de trabalho [...] assim no início foi muito complicado e não sai da minha cabeça aquela fala da coordenadora: “-Como tu é novinha!”. Então, foi bem complicado (Atena).

A profissional enfatiza que a fala da coordenadora que a via como muito jovem vinha sempre à sua mente e isso foi um tanto complexo.

A próxima pergunta foi: Na sua prática profissional, você consegue perceber as influências da formação acadêmica recebida na universidade no seu fazer docente?

A importância da formação na universidade é reconhecida por Crisaor, pois ele afirma que nesse espaço é que se deu uma parte considerável de sua aprendizagem do idioma. A construção que se deu pela junção da iniciação e pesquisa científica, bem como o ensino, as oportunidades oferecidas dentro desse lugar é que são julgadas como responsáveis pela sua formação essencial, aprimorada mais adiante em cursos de especialização.

Claro, completamente. Desde os fundamentos da língua, por mais dificuldades que se tenha eu aprendi a ler, a escrever, a compreender... Grande parte do que eu sei do espanhol eu aprendi lá. Algumas questões das disciplinas, o que eu aprendi com os colegas... e professores também. Iniciação, pesquisa científica e ensino. Depois mestrado e doutorado. Aprendia fazendo, né? ... O ensino comunicativo que eu proponho seguir nas minhas aulas vem dali... eu reconheço bastante coisa da formação (Crisaor).

Crisaor destaca que aprendeu com colegas e professores, pois “é da dúvida que nasce o melhor de cada um de nós. Partilhemos, pois, as nossas dúvidas, as nossas hesitações, as nossas dificuldades. É o diálogo com os outros que nos faz pessoas. É o diálogo com os colegas que nos faz professores” (NÓVOA, 2011, p.77). A construção do conhecimento se dá a partir dessa partilha, desse construir em conjunto com todos os envolvidos, a partir da colaboração em um processo de ensino e aprendizagem. “A colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 60). Assim, é possível destacar a formação do docente, como um processo dinâmico, que anuncia em suas necessidades algumas características (re) vitalizantes ao profissional da educação, tendo em vista que coloca em destaque as dimensões da profissionalidade, compreendidas dentro do rol do desenvolvimento de conteúdos, focalizando diferentes enfoques da formação do professor.

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc (NÓVOA, 2011, p. 15).

Ademais, a competência básica é a implícita, constituída de intuições, crenças e experiências (FÉLIX, 2009, p. 94). Outrossim, é fundamental que o professor não perca de vista que o profissional reflete um contexto social e cultural, sabendo que a formação vai além do entendimento das técnicas que influenciam somente a prática do docente em sala de aula, pois incorpora diversas instâncias, que o induzem à escolha de novas práticas, por exemplo. No entanto, essa formação é constituída também no entendimento e interpretação do que se

passa na sociedade, de maneira que influencia o tecido da formação de educador e de sua prática. Essa linha de raciocínio que respeita a dimensão política da formação de profissional e, desse modo, não pode estar distante do conhecimento de outras áreas como a qualidade da interação que está presente no processo de ensino e aprendizagem como na formação que busca destacar o conhecimento que é desenvolvido, assim como a experiência que oferece a possibilidade de uma intervenção social. Um outro aspecto que merece destaque é a maturidade que se adquire ao longo da graduação, de forma que se aprende muito tanto com os momentos bons como com os ruins.

Atena destaca a forma como foi trabalhada a elaboração de materiais didáticos e metodologias desenvolvidas pelos docentes que realmente fizeram a diferença em sua formação.

Com certeza, né? Como eu falei naquela questão, muitas metodologias, muitas formas de pensar o material foram extraídas daqueles professores que realmente eu tive como exemplo na minha graduação, né? Então, eu acho que interferiram muito na professora que eu sou hoje (Atena).

Atena sublinha a interferência que alguns docentes fizeram na profissional que ela é hoje, o que permite pensar a importância de um professor, tanto de forma positiva quanto negativa, e ressalta toda a preparação tanto teórica quanto prática que deve ter um educador, assim como uma preparação emocional para superar toda essa pressão existente no ambiente de trabalho.

6 REFLEXÕES NA FONTE DE HIPOCRENE: UM RECOMEÇO

A fonte de Hipocrene é definida como uma fonte de poesia, de inspiração poética, de onde nascia a água doce, na qual surgiam novas ideias, novos pensamentos, em que era possível um reenceto do despertar de uma esperança para algo melhor. A partir dela era que se ofereciam, por excelência, frescos ares de busca pelo inesperado. Por isso, levando-se em consideração essa definição, esse foi o nome dado à conclusão do trabalho, que é um espaço no qual são geradas, apresentadas e discutidas ideias pensadas a partir das pesquisas de campo e bibliográfica que foram realizadas.

Neste trabalho, procurou-se como objetivo geral: Compreender de que modo e em que aspectos as formas de reificação na formação docente dos professores de Língua Espanhola de rede pública, privada e universitária influenciam na sua prática profissional. Os objetivos específicos foram: Compreender em que medida a formação docente dos professores de Língua Espanhola repercute e influencia na reificação que ocorre em suas práticas no ambiente escolar; investigar como os professores concebem a formação docente e as relações estabelecidas nesses cursos, em relação ao processo de reificação. E, ademais, entender como os professores percebem as dificuldades encontradas na prática docente e como trabalham e reagem a elas ancorados na teoria honnethiana. Para que alguns resultados referentes a essas intenções do trabalho fossem alcançados, realizou-se a análise de perguntas desenvolvidas na entrevista com os 10 participantes de pesquisa, em que todos são profissionais formados no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria, entre os anos de 2007 e 2015.

Com o intuito de efetivar a análise das entrevistas e, com isso, alcançar os objetivos da pesquisa, a análise do trabalho foi organizada em dois capítulos. O capítulo 4 tem o título “A reificação e o cabelo de serpentes de Medusa: uma análise”; nele são trazidas informações sobre a organização da análise, os autores que foram utilizados, subsídios sobre os participantes de pesquisa, a aprovação no comitê de ética e a metodologia selecionada para o desenvolvimento da análise. É composto pelos seguintes subtítulos: “4.1 O covil da górgona: Participantes de Pesquisa” e “4.2 Os corais do mar Vermelho e o sangue de Medusa: A violência e a autoconfiança”. Na sequência, as seções são apresentadas: “4.2.1 O Reconhecimento denegado e o desrespeito: Em busca da autoconfiança”; “4.2.2 O olhar de Medusa: A violência e a petrificação”; “4.2.3 Às margens do rio Oceano: Refletindo sobre a reificação”; “4.2.4 Às margens do rio Oceano: Refletindo sobre o ser professor” e “4.2.5 As

ninfas e os frutos de ouro: A prática profissional e a formação acadêmica”. Nessa parte da tese, é discutido o reconhecimento em sua primeira forma, principalmente.

Em continuidade, o capítulo 5 está composto de “As sandálias aladas de Hermes: Professores de espanhol no movimento de formação docente”; o primeiro subcapítulo “5.1 O jardim das Hespérides: A formação docente e o autorrespeito” que está dividido nas seguintes seções: “5.1.1 O Reconhecimento denegado e a desigualdade: Em busca do autorrespeito” e “5.1.2 As filhas de Atlas e a proteção do jardim: A tarefa de ser professor”. No seguimento, o segundo subtítulo é “5.2 A petrificação e o olhar do outro: Uma luta pela autoestima”, subdividido nas seções: “5.2.1 O Reconhecimento denegado e a humilhação: Em busca da autoestima” e “5.2.2 O reflexo no escudo de Perseu e a formação de professores: A solidariedade. Por fim, o terceiro subtítulo: “5.3 Observar medusa pelo espelho: Reconhecer o outro para reconhecer a si próprio” dividido nas seguintes seções: “5.3.1 O Reconhecimento denegado e o reconhecer-se: Em busca da empatia; “5.3.2 A petrificação em um único olhar: A violência na formação do aluno”; “5.3.3 O desvio da admiração de Medusa: Ser professor” e “5.3.4 O elmo da invisibilidade: Um olhar social”. Esse capítulo trata sobre a segunda, terceira e quarta formas de reconhecimento encontradas nas entrevistas que foram realizadas no decorrer do trabalho.

De acordo com a pesquisa realizada, segundo os participantes da pesquisa, a formação inicial apresentou momentos de sofrimento, de dificuldade, em contrapartida, também foram experienciadas oportunidades positivas, de exemplos, modelos a serem seguidos ao longo de sua vida profissional. De maneira unânime, todos os participantes da pesquisa comentaram que vivenciaram ou viram colegas de aula sofrer algum tipo de violência em sua formação inicial.

Dentre os muitos comentários realizados pelos colaboradores está o de que a formação inicial recebida na graduação foi limitada, em diversas situações, demonstrando uma dificuldade da união entre o respaldo teórico e o prático. Ademais, na faculdade, ao longo do curso, grande parte do tempo era envolvido com atividades que não eram essenciais, de forma que se utilizava muito tempo em práticas que não poderiam ser consideradas como fundamentais para a formação. Além disso, alguns participantes de pesquisa comentaram que a aprendizagem era mais perceptível para os estudantes que participaram ao longo da graduação de projetos que normalmente unem teoria e prática. Nesse sentido, é possível constatar que a formação inicial parece ser mais ampliada quando esses discentes conseguem participar de tarefas extracurriculares. Ademais, um dos colaboradores comentou que o aluno se desmotivava em função dos comentários de um professor de graduação que dizia que ele

não teria condições de ser docente. Nessa conjuntura, estudantes desistiram do curso e, inclusive, um participante de pesquisa admitiu que abdicou, várias vezes, de sua formação universitária, assim como retornou outras tantas. Além disso, alguns docentes eram arrogantes e, em algumas situações, foram insensíveis em sua maneira de agir.

Outro fator destacado na entrevista foi o de que, em alguns momentos, o estudante não sentia que as aulas haviam sido preparadas para aquela turma, de maneira que parecia que o material já havia sido desenvolvido em outro momento, elaborado há algum tempo, não para aquele grupo específico. Desse modo, foi trazida a educação bancária explicitada por Freire, na qual ele menciona que o professor é o detentor do saber, enquanto que o estudante nada sabe. Do mesmo modo, um participante destacou que os alunos eram vistos como depósitos e não como um ser humano em processo de aprendizagem. Seguindo esse pensamento de depósito, foi comentado que alguns conteúdos não eram bem desenvolvidos e aproveitados no decorrer da graduação, como no caso da literatura, e isso prejudicou a vida profissional desses professores em formação inicial, pois não se sentiam preparados para elaborar materiais didáticos relacionados a essa disciplina. Nesse sentido, existiram explanações relacionadas a dificuldades e traumas com a literatura e existiu um caso em que a literatura foi motivacional por buscar desenvolver com os estudantes diferentes dinâmicas e atividades interessantes e estimulantes para os discentes. Outrossim, a oralidade e questões relacionadas à legislação também não foram bem desenvolvidas no decorrer do curso. Além do mais, foi afirmada a existência de um afastamento entre os conhecimentos acadêmicos dos pedagógicos e isso estimulou a colaboradora a apresentar uma atitude mais reflexiva de agir como profissional. Desse modo, é possível afirmar, em consonância com o que admitiu um participante de pesquisa, que a formação inicial pode deixar marcas que influem na forma de agir e pensar do profissional.

Outra situação levantada foi a de que um professor da graduação afirmou que era um profissional inexperiente e iniciante para a turma e os alunos durante o semestre do curso não conseguiram aprender nada, de forma que foi relatado que o professor não apresentava uma metodologia de ensino preparada, organizada para ser seguida e isso dificultava a compreensão dos conteúdos. Em continuidade, outro colaborador comentou que havia se sentido como reificado por outro motivo, dessa vez por ter sido desrespeitado em aula, pois nada estava bom, brigas e mal-estar eram comuns dentro do espaço de ensino. Nesse interim, existiam docentes que não se apresentavam abertos ao diálogo e isso era compreendido como prejudicial à aprendizagem; enquanto isso, outros professores sempre se mostravam mais abertos para uma conversa ou interação.

Em seguimento, foi comentado que existia um desinteresse do professor regente pela não compreensão do conteúdo, pela não aprendizagem, gerando uma sensação no aluno de que ele não era considerado, reconhecido no momento, o que surtia uma sensação de reificação. Além disso, a sensação de pânico, terror em sala de aula ocasionada pelo risco que existia de ser ofendido, humilhado pelo docente na frente dos colegas, algo que ocorria recorrentemente, ou ainda uma sensação de que se sentia totalmente desnecessário naquele momento, naquele espaço e possuía o desejo de sumir daquele lugar. Em determinadas situações, conforme foi relatado, o aluno nem precisava ter sido ofendido, mas por empatia, por ter visto o colega passar por aquela situação de agressão verbal, sentia vontade de sair da sala e chorar, independente de não ter sido com ele, mas com um companheiro de classe. Esse tipo de situação desmotiva o discente, assim como toda a experiência emocional negativa, a sensação de estar sendo avaliado negativamente o tempo todo ou analisado pelo discente. Essas sensações de desprezo ocasionaram em um participante de pesquisa um mal-estar físico, estimulado por uma crise de ansiedade que ocasionou um desmaio nos corredores do prédio da universidade. Segundo o colaborador, foram marcas resultantes da formação inicial que ficaram perpetuadas em seu ser docente, de forma que influenciaram nas escolhas realizadas em sua pós-graduação que envolveram a educação, e não a área das letras. No entanto, outro participante nota um funcionamento positivo da violência vivida na universidade, ao procurar especializar-se cada vez mais em letras, tanto que se graduou e se especializou, fazendo mestrado e doutorado na área, ou seja, ou a fuga ou a necessidade de autoconfiança, de autoafirmação no sentido de provar para si mesmo que é capaz ou ainda que necessita aprender ainda mais para superar todos os julgamentos vivenciados no decorrer de sua graduação.

Ademais, um professor em formação sentiu a privação de seu reconhecimento social ao sentir-se desrespeitado. Por isso, alguns participantes destacam que buscam agir de forma contrária a como foram tratados, em diversos momentos, em sua formação inicial, pois são empáticos e escutam os seus discentes. Porém, um sujeito de pesquisa comentou que, às vezes, repete o tratamento que recebeu na universidade e afirma que é necessário repensar quando repete as atitudes vivenciadas em sua formação e procura desculpar-se com os estudantes, pois acredita que essa não seja a melhor forma de relacionar-se com os seus alunos. Assim, é essencial destacar a necessidade de que as marcas das violências que ocorreram sejam ressignificadas, elaboradas no interior de cada pessoa que passa por qualquer tipo de violência em sua formação. No entanto, outros praticantes da pesquisa afirmam que buscam sempre evitar a reprodução da violência sofrida em sua formação e se autoavaliam

para não cometê-la, já que conhecem os efeitos negativos que são gerados a partir de uma situação reificante.

Durante as entrevistas, os participantes da pesquisa destacaram que sempre buscam autoavaliar-se, no sentido de procurar desenvolver um relacionamento empático, de diálogo, respeito e tranquilidade com seus estudantes e, com isso, evitar a violência. Essa reflexão mostra-se necessária já que é natural que todas as pessoas errem, no entanto, é essencial que reconheçam suas equivocções e ajam de outra maneira. Conforme um colaborador comentou em sua entrevista, existem marcas pessoais nas violências que são cometidas, como se essas atitudes representassem, de certo modo, quem comete a violência.

No entanto, também foram salientados pontos positivos como a pontualidade e o material didático, que são considerados elementos essenciais na prática docente; assim como, a presença de um docente que é considerada como fundamental na vida acadêmica e profissional de um dos participantes de pesquisa, por inspirá-lo inclusive após o encerramento de sua formação universitária. Duas professoras que apresentavam um tratamento diferencial com seus graduandos em aula, eram professoras substitutas e foram homenageadas na formatura da turma da colaboradora de pesquisa, pois se mostravam diferentes da maioria dos docentes, de maneira que permitiam que os discentes se sentissem especiais no ambiente de ensino e, por isso, serviram como exemplo para um dos participantes entrevistado.

Os docentes destacaram que o sonho de ser professor durante a infância ocorreu em função da admiração que sentiam por seus professores, ou seja, o desejo de desenvolver um trabalho em sua vida que fosse baseado em uma profissão que gere estima, fascinação e idolatria. Nesse sentido, trata-se de um ofício que ocasiona um deslumbramento por demonstrar ser um profissional que apresenta saberes, além de apreciar o compartilhamento de conhecimentos e inspirar os seus estudantes a partilharem o que sabem, o que estudam.

Ademais, a vivência, ao longo do curso de graduação de 5 anos na universidade, representou para os professores em formação, uma possibilidade de crescimento e de amadurecimento pessoal e profissional no decorrer da graduação, pois a partir das experiências vivenciadas ao longo do curso, houve um crescer e um preparar-se para o futuro que se acercava. Essa maturação é complementada com inspirações que são conhecidas durante esse período de estudo, de modo que existem profissionais encontrados na formação inicial dos participantes de pesquisa que os motivaram a seguir seus passos, seus exemplos ou limitarem-se a ser contrários a eles, ou seja, não repetir o que foi vivenciado em sua formação inicial. Dessa forma, ressalta-se a fundamentação da profissão de professor formador, as marcas positivas e negativas deixadas por eles nas vidas de seus estudantes, motivando seus

aprendizes a seguirem ou não seu exemplo, o que varia de acordo com a personalidade e com a atitude apresentada por cada discente encontrado na graduação.

Essas questões remetem à necessidade de verificar a etimologia da palavra professor, pois isso pode esclarecer algumas questões, da mesma maneira que levantar outras tantas. O vocábulo professor tem origem no Latim e surge da palavra *professus* que se refere a uma pessoa que declara em público ou é aquele que afirma publicamente. Esse termo provém do verbo *profitare* que significa afirmar, declarar publicamente e é composta do prefixo *pro* que se refere à frente e *fateri* que significa reconhecer (VIVALDI, 2019). Essa expressão é utilizada para quem se declara preparado para exercer alguma função, que no caso seria a de ensinar. Ao pensar acerca da definição do termo professor, surge um dos temas principais da presente pesquisa que é o reconhecimento, pois se relaciona diretamente à reificação que pode ser considerada como o esquecimento do reconhecimento. Assim, é permissível relacionar o papel do professor com o reconhecimento, pois quando se apresentam situações que ocorrem nas instituições de ensino em que um docente age sem respeito, por exemplo, aproxima-se à reificação; dessa forma, os conflitos sociais podem representar a insuficiência de relações de reconhecimento recíproco. A busca pelo reconhecimento inicia quando existe o desrespeito nas formas de reconhecimento que foram destacadas ao longo do trabalho. Desse modo, a autorrealização do sujeito simplesmente é concretizada quando há, na experiência de amor, a autoconfiança, na experiência de direito, o autorrespeito e, na experiência de solidariedade, a autoestima. Já o reconhecimento denegado expande as tensões sociais, o surgimento de patologias sociais, ao reduzir os direitos fundamentais, em destaque da invisibilidade social, a restrição e alterações de formas de vida e, com isso, permite interpretar as formas de desrespeito social. É importante destacar que não é qualquer conflito que ocasiona lutas por reconhecimento, mas, sim, aquele que traz consigo uma tensão moral que é capaz de contestar as demandas sociais. Com essas colocações trazidas até o momento, entende-se que a reificação está presente na formação inicial de estudantes.

No decorrer da análise, compreende-se que a forma como o docente reage em relação aos professores em formação inicial deixa marcas inesquecíveis na forma como ele vai atuar em sua prática profissional. Nesse sentido, alguns participantes mantiveram-se estudando em sua área de formação, ampliando seus conhecimentos, enquanto outros rumaram para a educação e alguns não conseguiram dar seguimento aos seus estudos acadêmicos, ou seja, paralisaram-se não buscando cursos de pós-graduação em qualquer área. Nas entrevistas realizadas observou-se uma carência por sentirem-se como pertencentes ao espaço que ocupavam enquanto estudantes de graduação, pois, em diversos momentos, percebiam que

não eram reconhecidos como ocupantes dessa posição. Uma colaboradora se sentia como a única aluna presente no ambiente de sala de aula quando era chamada para desenvolver alguma atividade no ambiente de estudo. Durante a entrevista, foi possível perceber a sensação de mal-estar que o sujeito de pesquisa sentia ao comentar o que passou durante o tempo em que estudou, de forma que interrompeu seus estudos, vendo-se como impossibilitada de dar continuidade a uma pós-graduação, conforme relatou ao ser questionada. Assim, fica visível que aqui neste último aspecto a Medusa fez seu trabalho completo por petrificar a participante e não permitir que se colocasse em movimento para crescer, para ir além, tomar iniciativa, quebrar o casulo e transformar-se em borboleta, realizar a metamorfose e em continuidade, erguer-se e alçar voo. Infelizmente, sentiu-se totalmente reificada e se deixou petrificar e isso ocorreu tanto com Perseu como com Esteno, participantes da pesquisa, que se sentem despreparadas para enfrentar uma universidade novamente e persistir, dando prosseguimento a sua formação docente.

Outro colaborador comentou que realizou uma gravação de assédio efetuado pelo docente que foi processado e, por isso, necessitou pagar custas básicas e se manteve distanciado de suas atividades acadêmicas por um tempo, sendo impedido de retornar a dar aulas no curso de espanhol da universidade. O sujeito de pesquisa relata que os discentes se sentiam perseguidos pelo professor e somente finalizaram o curso em função de o docente ter se afastado do curso, sendo substituído por outro profissional. Como professor formado e trabalhando em uma escola pública, a participante relatou que sofreu uma agressão verbal e física de um estudante e, a partir disso, foi a uma delegacia na qual registrou BO para sua proteção pessoal. Assim, após a formação inicial, já em posição de professor regente, a violência continua acontecendo e isso leva a refletir acerca de alguns pontos: É indiscutível que existe reificação na formação inicial e isso também se apresenta na prática docente.

A partir dessas colocações e do que foi encontrado na presente pesquisa, é possível dizer que as relações interpessoais são imprescindíveis no decorrer da graduação e marcam muito os estudantes, visto que, durante a formação inicial, esses alunos relataram que eles foram negativos, em grande parte das situações. Por fim, os participantes de pesquisa explicitaram que procuram agir de maneira contrária àquela como foram tratados, em algumas situações em sua graduação. No entanto, outra colaboradora relatou que já teve uma atitude parecida com a que foi experienciada em sua formação inicial, de comentar com os seus alunos: “-Tu não quer prestar atenção? O problema não é meu! Quem vai precisar disso mais tarde vai ser tu, não vai ser eu. Eu já estudei isso, sabe?”. “Bah, tu falava que não gostava disso e agora tá reproduzindo, sabe?” (Esteno). Ademais, diz que após atuar dessa maneira

refletiu e se arrependeu de ter falado dessa forma. Desse modo, é possível admitir que a violência sofrida na formação docente inicial torna os profissionais mais autocríticos em sua prática profissional, ou seja, Esteno, quando repetiu uma atitude similar às que foram vivenciadas na graduação, repensou e percebeu que não é a forma adequada de portar-se.

A primeira etapa de reconhecimento, segundo a teoria honnethiana, está relacionada ao amor, em que a experiência da autorrelação é atingida ao sujeito sentir-se amado e, por isso, autônomo, independente. Os participantes da pesquisa nomeados como Hades, Euríale, Fórcis, Poseidon e Pégaso, comentaram ao longo da entrevista acerca de suas vivências ao longo da formação inicial, relatando casos de violência e também de aprendizagem e de sentimentos de afeto e admiração que foram encontrados em sua experiência na graduação. Em algum momento, disseram que se sentiram reificados, mas conseguiram superar e elaborar a reificação dando continuidade aos estudos, inclusive para desenvolver a autoconfiança que estava, de certa forma, abalada.

Em relação à segunda forma de reconhecimento, as participantes Perseu e Esteno representam o reconhecimento denegado que se refere ao autorrespeito e a sentimentos de incapacidade em relação ao outro. São profissionais que concluíram o curso, no entanto, não se sentem aptas para dar continuidade aos estudos. No decorrer da entrevista, relataram que sofreram desrespeito por parte de alguns professores formadores e isso ocasionou um sentimento de impotência e medo, pois apresentam dificuldade para se aproximarem da universidade. Durante a conversa, era possível sentir o sofrimento ao responderem aos questionamentos. Assim, considera-se que essas participantes da pesquisa foram reificadas e ainda sentem um impedimento para prosseguir nos estudos, o que as impede de dar continuidade ao seu desejo, que é o de realizarem uma pós-graduação.

Para a terceira forma de reconhecimento, a participante Hermes foi escolhida, porque se afastou de sua área de formação inicial, recorrendo a outra que está relacionada, mas não deu continuidade aos seus estudos nas Letras. Superou, de certa forma, a reificação sofrida, já que aprofundou seus conhecimentos em cursos de pós-graduação, retornando à universidade e realizando-se ao tornar-se mestre e doutora. Com isso, fortaleceu a autoestima que havia sido abalada pelo reconhecimento denegado que foi sofrido.

A partir das análises das entrevistas e das pesquisas realizadas ao longo dos 4 anos do doutoramento, foi possível compreender que surgiu, neste trabalho, uma quarta forma de reconhecimento que envolve a empatia, a sensibilidade social, em que os sujeitos percebem o outro. Ao apresentarem o reconhecimento denegado, ou seja, uma atitude contrária, apresentam sentimentos de desamor e desprezo ao próximo. Os participantes da pesquisa

selecionados para representarem essa quarta forma de reconhecimento foram Crisaor e Atena, pois jamais foram diretamente insultados ou sofreram qualquer tipo de violência direcionada especificamente a eles, mas ao perceberem seus colegas passarem por um insulto em sala de aula, se sentiram atingidos e era como se aquilo os abrangesse também.

Essa quarta forma de reconhecimento se aproxima das outras três formas, já que ao refletir-se acerca da solidariedade ou da eticidade, chega-se à aceitação das qualidades individuais da pessoa em um determinado contexto de comunidade que é a terceira forma de reconhecimento, assim, no momento em que essas situações são consideradas, o reconhecimento ocorre. É possível afirmar isso porque se valorizam as aspirações subjetivas dos indivíduos em uma ideia expandida do direito, que não considera somente o campo jurídico, no entanto, preza igualmente pelo afeto e pela estima. Nesse sentido, Honneth (2009a) se refere ao reconhecimento mútuo que parte de uma estima mútua, que é encontrada nos escritos de Hegel, em que está interligada a definição de “eticidade” para caracterizar uma relação semelhante de reconhecimento, respectiva da estima mútua. Para Mead, encontra-se nessa forma de reconhecimento um “modelo de divisão cooperativa do trabalho, já institucionalmente concretizado” (HONNETH, 2009a, p. 198). Levando-se em consideração esses pensamentos, considera-se a divisão democrática de trabalho, em que o valor contributivo do trabalho é considerado para que se conquistem os objetivos gerais de uma sociedade.

Assim, a partir da individualização social chega-se ao conceito de dignidade humana, no qual se percebe a fundamentação da autorrealização de valorização pessoal, em que se estabelece a luta pelo valor das capacidades de cada ser humano no sentido de que possibilita ao sujeito reconhecer o outro como alguém que possui o seu valor pessoal. Para que isso ocorra, é necessário que exista uma interação social e que as suas atividades sejam percebidas exteriormente. Partindo-se inicialmente de Hegel e em continuidade com Honneth, percebe-se que o indivíduo deve reconhecer o outro para que reconheça a si mesmo, ou seja, a valorização social possibilita a autorrealização pessoal. Assim, no momento em que existe na experiência do amor, a possibilidade de autoconfiança, na experiência de direito, o autorrespeito, na experiência da solidariedade, a autoestima e na experiência da empatia, a sensibilidade, tem-se um sujeito realizado pessoal e socialmente. Por mais que esses aspectos sejam nutridos anteriormente pelas pessoas, estão ancorados na base de relacionamento interpessoal, de maneira que o ambiente grupo também atinge a esfera da estima social, provendo a estima social do sujeito e, no momento em que surgem limitações nesse meio, aparece a vulnerabilidade de cada indivíduo. Dessarte, o sujeito procura relacionar-se com

outras pessoas para confirmar reciprocamente seus valores e habilidades, já que todo ser humano possui a necessidade de ser reconhecido como membro de um grupo social em que consiga validar as suas necessidades e suas habilidades.

Desse modo, a terceira etapa do reconhecimento que envolve a estima social sugere que a partir dela se adquire a autoestima. Com isso, a estima social relaciona-se às potencialidades, às formas de autorrealização, diferenciando o indivíduo como ser ímpar, único a partir do valor social que lhe é oferecido para que, com isso, consiga adquirir formas de vida positivas que contribuam para a vida em coletividade e nutram as suas potencialidades individuais. Honneth (2009a) destaca que a honra e a dignidade são aspectos que podem definir a autoestima social como uma possibilidade de autorrealização pessoal, atribuindo, dessa forma, um valor social, enquanto pessoa biograficamente pertencente a uma coletividade, às próprias capacidades individuais dos sujeitos. Em contrapartida, o reconhecimento denegado se relaciona à autoestima denegada que ocasiona a exclusão e o preconceito, de maneira que uma perda desse fator causa “uma perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características” (HONNETH, 2009a, p. 218). Nesse seguimento, o indivíduo, ao ter o seu reconhecimento denegado, ao perceber as suas singularidades degradadas em relação aos padrões da autorrealização na vida social, sente-se renegado ao não auxiliar na coletividade da qual faz parte, além de compreender-se como desapossado de sua autoestima. Ao referir-se ao reconhecimento denegado, percebe-se que o rompimento do sofrimento e humilhação somente pode ser cancelado quando o indivíduo encontra novamente a possibilidade de ação ativa, em que descobre o impulso motivacional de uma luta por reconhecimento. Em vista disso, os sujeitos não podem reagir de maneira isenta às ofensas sociais, como de desrespeito, por exemplo, dado que essas experiências podem se tornar uma causa de motivação para resistência.

A partir da análise das entrevistas e das pesquisas bibliográficas realizadas, acredita-se que há reificação na formação inicial docente dos professores de língua espanhola da rede pública, privada e universitária e ela tem influência na prática profissional. Assim, neste trabalho, ao estudar, buscam-se uma alternativa em “A luta por reconhecimento”, introduzida por Axel Honneth, para o que se encontrou nesta pesquisa. As reflexões do autor permitem refletir que, ao reconhecer alguém como um possuidor de características ou capacidades, reconhece-se o seu status normativo, pois se assume, dessa forma, o compromisso de tratar esse sujeito de determinada forma. Entretanto, o não reconhecimento alude à privação de direitos e marginalização (HONNETH, 2009a). Assim, o processo de reconhecimento

compreende um processo de desenvolvimento social e de formação que está correlacionado à intersubjetividade. É importante destacar que o indivíduo primeiro se autorreifica para depois reificar o outro pela convivência e, no autorreconhecimento, da mesma forma, o sujeito primeiro se autorreconhece para depois reconhecer o outro. Assim, na instituição de ensino, por exemplo, o autorreconhecimento docente não ocorreu, para que após isso, o professor reconhecesse o discente. Dessa forma, os indivíduos necessitam de uma sensibilidade social que valorize as suas diferenças pessoais relacionadas às suas particularidades pessoais e necessitam ser mais solidários e empáticos. Fica evidenciada a importância do reconhecimento no qual as qualidades de cada um devem ser estimadas, amparando os vínculos intersubjetivos e, destarte, a valorização e a sensibilidade social possibilitem o reconhecimento de qualidades sociais e individuais. Na universidade, por exemplo, os professores em formação inicial não se sentiam valorizados conforme comentaram nas entrevistas.

Em meio a todas essas reflexões, pensa-se que falta uma teoria da educação, um apoio pedagógico para os professores que os inspire a ser melhores profissionais, um pensamento que proporcione que o aluno possa construir em conjunto com o seu docente um caminho de construção de conhecimentos e saberes que contribuam para o seu fazer docente e para a sua realização pessoal como sujeito pertencente a uma esfera da sociedade que desvaloriza o professor. Nesse sentido, compreende-se que existe uma falta de valorização do docente que vai além dos salários baixos e da exploração da mão-de-obra. Por isso, surgem alguns questionamentos que permitem que se pense sobre a educação e o real papel do educador: o que está ausente? Por que alguns professores responsáveis pela formação inicial docente agem assim? Desse modo, percebe-se o quanto o ensino é fechado e esquece-se de que a educação se faz com consciência e tecnologia, mas também se faz com amor e empatia. Então qual é o porquê da violência? Por que a cometem? Por que reagem assim? Por que reagem diferente? Por que cada profissional tem uma forma de agir em relação a sua posição enquanto formador? De acordo com o que foi trazido nas entrevistas, é fundamental destacar que não se trata de uma violência explícita, mas sim aparece, em diversas situações que foram salientadas, sutilmente, e que nem sempre podem receber em um primeiro momento o rótulo de agressão. No entanto, essas violências invisíveis acarretam conflitos que exigem a busca pelo reconhecimento por parte de quem as sofre.

Esses questionamentos aparecem ao pensar que os 10 professores entrevistados, os participantes de pesquisa deste trabalho, buscam ser reflexivos e pensar acerca de sua atuação. Em meio à pesquisa, 1 dos participantes da pesquisa comentou que, algumas vezes, repete o

que encontrou em sua graduação em relação às atitudes de seu professor formador e confirma que reproduziu em sua prática o que sofreu em sua formação inicial. No entanto, após isso sempre se cobra e busca agir de forma diferente. Enquanto isso, os outros 9 participantes admitem que sempre pensam sobre a sua prática e procuram atuar de forma diferenciada daquela que encontraram em sua formação inicial. É possível inferir que a reificação sofrida na formação inicial docente de professores de língua espanhola proporciona que os mestres sejam mais reflexivos em relação às suas atitudes com os seus estudantes. Por isso, “nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da sociedade do futuro” (NÓVOA, 1999a, p.13). Além disso, os docentes da contemporaneidade enfrentam vários desafios, entre eles buscam por um professor ideal e, com isso, convivem com o atrito existente entre a prática do professor atual e as determinações do professor ideal.

Na atualidade, o docente ganhou autonomia profissional que lhe permite ser responsabilizado pelos resultados, ou seja, tanto pelo êxito como pelo fracasso dos alunos. A atuação do professor é menos vigiada, já que uma conformidade no seu desempenho não é mais exigida. Assim, o educador deve adaptar sua ação ao contexto, de forma que as características dos alunos e do local onde vivem necessitam ser consideradas para que, com isso, o professor desenvolva uma cultura profissional que foge da cultura tradicional do universo docente (CHARLOT, 2013).

[...] lhes cabe formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, ou porque lhes compete formar as gerações do século XXI, ou porque devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização, ou por qualquer outra razão, os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais (NÓVOA, 1999a, p. 13).

Dessa maneira, o professor necessita refletir sobre a sociedade globalizada, pois seus alunos precisam compreender como é estar inserido nesse contexto. O docente está implantado em uma cultura da informática que permite o acesso a diversas informações através da internet e da mesma maneira, oferece ao estudante o acesso a diversos subsídios que não são mais somente oferecidos pelo docente, mas por esses outros meios. Por conseguinte, o educador necessita ser um usuário das novas tecnologias, no sentido de ser mais atrativo ao aluno por aproximar-se mais da sua realidade diária. Seguindo esse raciocínio, as escolas recebem computadores como mais um motivo de integração do docente a essas novas práticas. No entanto, o mestre admite não ter recebido instrução para a utilização dos computadores, que isso foge a sua formação.

Fazendo parte desse contexto, o docente ainda admite que se confronta com novos tipos de estudantes cujos pensamentos, muitas vezes, não condizem com o que a escola exige. Esse raciocínio levanta a possibilidade de reconstrução, construção de uma modificação na educação; para isso, são seguidas novas pesquisas em Psicologia, Sociologia, Educação e Epistemologia que propõem, ao docente, novos raciocínios relacionados a essas áreas (CHARLOT, 2013). A sociedade contemporânea oferece ao educador uma contradição que o deixa em uma situação delicada, pois de um lado está a necessidade de um professor reflexivo, autônomo, criativo, responsável e, do outro lado, coloca-se o profissional em uma concorrência presente em todas as áreas da vida que exige do professor uma formação cada vez mais audaciosa. Além disso, o contexto no qual o docente trabalha está repleto de tensões e contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea.

Na atualidade, no âmbito brasileiro, essa valorização parece estar vazia e distante, pois que, apesar de ser reiterada, habitualmente, de maneira especial, pelos governantes, não é defendida por nenhuma medida efetiva que dê aos professores qualquer suporte e concretude. O professor, uma figura simbólica, tem projetado em si muitas contradições econômicas, sociais e culturais (CHARLOT, 2013), são tensões referentes ao próprio ato de educar e ensinar. Essas tensões, quando mal administradas, se transformam em contradições sofridas tanto por professores como alunos. A prática dos docentes, a organização da instituição de ensino e o seu funcionamento, bem como o que é exigido e esperado pela sociedade fazem toda a diferença nas contradições, pois estas são estruturais e sócio-históricas, adaptadas pelas condições de ensino e sociais.

O professor, em meio a essas tensões e contradições, desenvolve alguns papéis. Entre eles, o papel de professor herói e o professor vítima que podem ser descritos como aqueles que sofrem vítimas da sociedade, dos pais, dos estudantes, do trabalho cotidiano, vítima de discursos contraditórios. Ao existirem condições de trabalho difíceis, existem estratégias de sobrevivência, que o docente utiliza (CHARLOT, 2013). Muitas vezes, o professor tem o desejo de aprender pelo aluno, em especial nos momentos em que este apresenta dificuldades para aprender. No entanto, tem-se conhecimento de que quem aprende é o estudante e, caso este não deseje compreender o que a sua mestra lhe ensina, ele não aprenderá seja qual for o método pedagógico do docente. Neste caso, tanto o professor como o discente serão cobrados pelo fracasso, ou seja, um depende do outro. Para isso, mostra-se fundamental que a professora negocie com seu aluno, elaborando aulas atrativas sem renunciar ao ensinar, mas adaptar o processo a aulas mais interessantes para o aprendiz, pois a “educação concebida como cultura deve realizar no homem a essência humana. Mas a essência humana é

inalienável. O homem é elemento de uma ordem cuja filosofia mostra que ele é eterno: ele próprio é, portanto, eterno” (CHARLOT, 1986, p. 61). A educação é uma volta a si mesmo, uma posse de si mesmo em que o professor em formação possa desabrochar-se e se autodescobrir como um ser que pode contribuir para o seu próprio crescimento pessoal auxiliando, desse modo, a evolução de seus alunos.

Outro ponto do dilema da vida do docente surge quando um aluno tem dificuldade para aprender, de quem é realmente a culpa? Do professor que não sabe ensinar ou do discente que é burro e não consegue aprender? Observa-se que se trata de um problema pedagógico e pessoal, pois entra em jogo a dignidade dos sujeitos que fazem parte da relação estabelecida. Nessa questão, é criada uma tensão, porque é possível que seja gerado um conflito. À vista disto, os docentes são percebidos com desconfiança, considerados profissionais medíocres e que possuem uma formação deficitária. De outra forma, é exigido dos docentes que estes busquem melhoria da qualidade do ensino e o progresso social e cultural (NÓVOA, 1999a).

O sucesso ou o fracasso escolar estão além dos assuntos pedagógicos, já que ocasionam consequências para a vida, para o futuro profissional e pessoal do estudante, essa questão deixa ainda mais delicada a relação estabelecida no meio escolar. É como se a tarefa de mobilizar o aluno para os estudos fosse somente do professor, de forma que se compreende que o profissional aceita essa dinâmica, e mesmo com as dificuldades, aceita ensinar e, em grande parte das oportunidades, consegue formar o aluno. Os docentes, em sua maioria, são profissionais tradicionais e se sentem obrigados a afirmar que são construtivistas. Os professores têm práticas tradicionais, porque “a escola é organizada para tais práticas docentes e, ainda que seja indiretamente, impõe-nas” (CHARLOT, 2013, p. 109). O docente brasileiro para ser valorizado deve ser construtivista, já que esse termo se refere a uma mescla de práticas e rótulos presentes na realidade do professor brasileiro.

Nesse sentido, Charlot (2013) destaca que ensinar é estimular os alunos para que construam saberes e que, ao mesmo tempo, o professor transmite saberes sistematizados pelas gerações anteriores. Nesse sentido, a aprendizagem nasce do questionamento e isso leva a sistemas já construídos. O docente deve ser considerado não como professor de conteúdos, mas de questionamentos. No entanto, quanto aos alunos, é possível dizer que, em muitos momentos, estarão estabelecendo saberes sozinhos, enquanto que em outros necessitarão do auxílio do docente. Essa questão estabelecida na aprendizagem é algo próprio da construção de saberes, ou seja, muitos conhecimentos são construídos e outros são herdados, pois dependem de configurações sócio-históricas. A escola é um espaço universalista, já que todo

ser humano pode ser educado; além disso, os saberes devem ser universalizados e sistematizados. Assim, as dessemelhanças precisam ser respeitadas, destacadas e registradas entre os estudantes (CHARLOT, 2013). Cabe ao professor estimular os alunos a respeitarem as diferenças culturais, as disparidades existentes entre os docentes para que, da mesma forma, não se dê a reificação. Além disso, é fundamental individualizar o seu ensino iniciando, sem sombra de dúvida, por suas atitudes como professores formadores de opinião e de profissionais.

O processo de educar é bastante complexo, pois envolve a orientação de estudantes, acolhê-los, orientá-los, mediar o conhecimento, estimular os alunos a envolverem-se no processo de ensino e aprendizagem. O ser humano, quando criança, caso possua contato desde cedo com outras pessoas, torna-se mais sociável, já que para Winnicott (1983) a educação está diretamente relacionada à inserção de valores familiares e sociais, que induzem à moralidade. Dessa forma, isso exige que algumas precauções permanentes e adequadas sejam implantadas para que, com isso, a criança consiga desenvolver por si mesma os seus valores morais. Essas colocações evidenciam ainda mais a fundamentação da educação na vida dos indivíduos, já que ela possui uma função social de formação de laços sociais, que aproxima os sujeitos para que seja possível estimular os alunos a conviverem em grupo e controlarem os seus instintos.

A instituição de ensino apresenta uma importância significativa para o discente por fornecer a oportunidade de interação com outras pessoas, porque em muitas situações é o primeiro espaço social com a qual a criança tem contato (WINNICOTT, 1966). Portanto, nesse espaço conhecerá outras pessoas que se tornarão suas amigas, aprenderão juntas, desenvolverão atividades em conjunto com o acompanhamento do docente. Desse modo, a instituição de ensino mostra-se como essencial para os indivíduos ao contribuir para a formação pessoal e profissional de cada sujeito. Nesse sentido, o trabalho do educador na escola é estimular o estudante para que desenvolva a confiança e a segurança pessoal, para isso é importante que o professor se demonstre interessado diante de uma situação perturbada trazida pelo aluno.

No caso da língua espanhola, conforme já foi visto e discutido no presente trabalho, tem-se uma disciplina que sofre atualmente desvalorização por parte do governo e da sociedade, assim como a profissão docente que é um assunto discutido há longos anos, ou seja, engloba um grupo social que sofre com uma violência político-social em função de sua escolha profissional. Nessa conjuntura, pode-se afirmar que pertence a um grupo de profissionais que são reificados diariamente em sua prática docente por atrasos em pagamentos, baixos salários, desvalorização em seu ambiente de trabalho, má qualidade de

instituições de ensino, entre outros. Dessa forma, unem-se as ideias de Honneth, Charlot e Winnicott ao confirmar que é essencial que a sociedade reconheça o indivíduo para que ele reconheça a si mesmo, de modo que as diferenças sejam respeitadas e que a formação recebida nas instituições de ensino possa auxiliar na formação pessoal e profissional de cada indivíduo, contribuindo assim para que seja desenvolvida a solidariedade e, com isso, a confiança, a autoestima e a empatia. Com esses aspectos desenvolvidos, o sujeito conseguirá, em casos de reificação, reagir e não se reificar diante das adversidades enfrentadas no seu cotidiano e na construção de seu ser social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2. ed. Campinas, SP: Fontes Editores, 2010.

_____. Tentativas de construção de uma prática renovada: A formação em serviço em questão. p. 29 – 50. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **O professor de Língua estrangeira em formação**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Ponte, 2009.

ALBORNOZ, S. G. As esferas do reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth. **Cadernos de Psicologia Social do trabalho**, v. 11, n. 1, p. 127-143, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25720/27453>. Acesso em: 15 abril 2016.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, p. 11-27, 1999.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. **Quatro estações no Ensino de Línguas**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. Auto-análises de abordagem e de competências na formação continuada intensiva de professores de língua. In: SILVA, K. A. da (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, v. 1, p. 207-223, 2010.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo v. 77, p. 53-61, maio 1991. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/797.pdf>. Acesso em: 17 abril 2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, jul. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2016.

ARAÚJO, Alessandra Araújo; MENDONÇA, Cleidimar. **Vale a pena apoiar o movimento Fica Espanhol nas escolas**. In: *Jornal Opção*. 5 fev 2019. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/vale-a-pena-apoiar-o-movimento-fica-espanhol-nas-escolas-162654/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Editora Abril, 1973.

AURÉLIO, **O minidicionário da língua portuguesa**. 4ª ed. Rio de Janeiro, 2002.

BISQUERRA ALZINA, Rafael. La educación emocional en la formación del profesorado. In: **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, vol. 19, núm. 3, diciembre, pp.

95-114. Espanha: Universidad de Zaragoza Zaragoza, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>. Acesso em 23 de fev. 2020.

BLATYTA, Dora Fraiman. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. p. 63-81. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **O professor de Língua estrangeira em formação**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Ponte, 2009.

BLOS, Peter. **Adolescência: uma interpretação psicanalítica**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOHRER, R. T. D'O. de A.; TREVISAN, A. L. **Catástrofe, o tempo da ruptura: antes que seja o novo normal**. v. 10, n. 2, p. 113-132, 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/viewFile/76812/43823>. Acesso dia: 30 dez. 2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia, **Psicologia em Construção**. In: Psicologia: Uma Introdução aos Estudos de Psicologia, Saraiva 2002.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. São Paulo: Zahar, 1988. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod_resource/content/2/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf. Acesso dia: 20 out. 2018.

BOUCER, G. **Marxismo**. Tradução de Noeli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia Grega**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, v. 2, 2012.

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia Grega**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, v. 1, 1986. Disponível em: <http://www3.livrariacultura.com.br/mitologia-grega-vol-i-61064/p>. Acesso em: 09 de fev. 2010.

BRANDÃO, Junito de S. **Mitologia Grega**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, v. 3, 1987. Disponível em: <http://pablo.deassis.net.br/wp-content/uploads/Mitologia-Grega-Vol.-3-Junito-de-Souza-Brand%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 09 de fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

BULFINCH, Thomas. **O livro da mitologia**. 2ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2015.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **Motivações para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 43-70.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo**. 2008, 235 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 235 p., 2008.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1988. Disponível em: <https://kbook.com.br/wp-content/uploads/2018/10/Seis-propostas-para-o-proximo-m-Italo-Calvino.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

CAMARGO, S.; SOUZA, L. G. da C. de. Axel Honneth leitor de Lucács: reificação e reconhecimento. In: **Pensamento Plural**, Pelotas, v. 11, p. 165-186, jul./dez. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Caroline/Downloads/3621-8309-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Caroline/Downloads/3621-8309-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 28 maio 2018.

CAMPELLO, F. Axel Honneth e a virada afetiva na teoria crítica. In: **Conjectura: Filos, Educ., Caxias do Sul**, v. 22. n. especial, p. 104-126, 2017. Disponível em: www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/4856/pdf. Acesso em: 7 mar. 2018.

CELANO, Ana Christina; GUEDES, Ana Lucia. **Impactos da Globalização no Processo de Internacionalização dos Programas de Educação em Gestão**. Cad. EBAPE.BR, v. 12, nº 1, artigo 3, 45-61, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v12n1/v12n1a05.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

CESTARO, Selma Alas Martins. **Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias**. Revista Internacional d'Humanitats 41 set-dez 2017. p. 75 – 88. CEMOrOc-Feusp / Univ. Autònoma de Barcelona. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih41/75-88Selma.pdf>. Acesso em: 28 de jan. 2020.

CENZI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MUHI, E. H. Reconhecimento e formação. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; HERMANN, N. **Recursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014. CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

_____. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

CRISSIUMA, R. Trocando o jovem pelo velho. In: MELO, R. (Coord.). **A teoria crítica do reconhecimento: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo: Editora Saraiva, p. 55-81, 2013

CUSTÓDIO, Aline. **#Ficaespanhol: movimento ganha força no RS após lei alterar ensino de idiomas nas escolas**. In: Gaúcha ZH: Educação e trabalho. 19/07/2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2018/07/ficaespanhol-movimento-ganha-forca-no-rs-apos-lei-alterar-ensino-de-idiomas-nas-escolas-cjrrupylr00wo01o4m019hmsd.html>. Acesso em: 25 jan. 2020

DALBOSCO, C. A. Reificação, reconhecimento e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Passo Fundo, v. 16, n. 46, p. 33-49, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a03.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

DEVECHI, C. P. V; TREVISAN, A. L. **Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual**. **Revista Brasileira de Educação**, Passo Fundo, v. 16, n. 47, p. 409-426, maio./ago. 2011.

DEVECHI, C. P. V.; TAUCHEN, G.; TREVISAN, A. L. **Aprendizagem evolutiva na formação de professores: continuidade entre as certezas e os acertos discursivos.** Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 65, p. 347-369, abr./jun. 2016.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivação em ação: Buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira (org.). **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, v. 12, 2011, p. 199-236.

DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramento em terra de Paulo Freire.** 2. ed. Editora Pontes: Campinas, SP, 2015.

DUMOULIÊ, Camille. Medusa (a cabeça de). In: BRUNEL, Pierre. **Dicionário de mitos literários.** p. 620 - 626. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

EIRE, a. López. **La mitología de los héroes y la cronología.** Revista Humanitas, nº 57, p. 57 – 116. Portugal: Universidad de Coimbra, 2005. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas57/03_La_mitologia_de_los_heroes.pdf. Acesso em: 15 de fev. 2020.

FASFARELLA, A. M. Agressividade na escola. **Revista: Viver e Psicologia.** São Paulo: Segmento, n. 124, ano XI, maio de 2003.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; CALLEGARI, Marília Vasques. **Estratégias Motivacionais para Aulas de Língua Estrangeira.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

FERRY, Luc. **La sabiduría de los mitos: Aprender a vivir II.** Madrid: Taurus Ediciones, 2009.

FÉLIX, Ademilde. Crença de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. p. 93 – 110. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **O professor de Língua estrangeira em formação.** 3ª ed. Campinas, SP: Editora Ponte, 2009.

FONTANA, M. V. L. **Complexidade e Reconhecimento: As dinâmicas do afeto e do conflito na EAD.** 2015. 284 p. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_arquivos/18/TDE-2016-04-11T094821Z-7134/Publico/FONTANA,%20MARCUS%20VINICIUS%20LIESSEM.pdf. Acesso em: 10 maio 2017.

FONTANA, Marcus Vinícius Liessem; FAGUNDES, Angelise. **“GOLPE A GOLPE, VERSO A VERSO”: EM DEFESA DO PLURILINGUISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.** In: Marilene Gabriel Dalla Corte; Rosane Carneiro Sarturi; Leandra Bôer Possa.. (Org.). **Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação.** 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, v. , p. 37-56. Disponível em: https://www.4shared.com/get/Lg-x6wWLiQ/eBook_Agendas_Politiclas_Globali.html?simpleLogin=true&startDownload=true#=#_. Acesso em: 25 jan. 2020.

FREDERICO, C. **Lukács**: um clássico do século XX. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. **Rev. e atual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Adelaide de. Avaliação enquanto análise: Resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. p. 51 – 81. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **O professor de Língua estrangeira em formação**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Ponte, 2009.

GONZÁLEZ, M. F. La reificación como un olvido del reconocimiento: Apuntes para una revisión de la idea de reificación de Axel Honneth. *Andamios*, México, v. 11, n. 26 sep./dic. 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632014000300010. Acesso em: 09 nov. 2018.

GRAVES, Robert. **Os mitos gregos**. v. 1,. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

GREGÓRIO, S. B. **Dicionário de Filosofia**. 2010. Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/metaf%C3%ADsica>. Acesso em: 19 abr. 2018.

HABERMAS, J. **Dialética e hermenêutica**: Para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HARD, Kobin. **El gran libro de la mitología griega**. Madrid: La esfera de los libros, 2008. Disponível em: http://www.delingualatina.info/dlll/ESQUEMAS/pdf/E1%20gran%20libro%20de%20la%20mitolog%C3%ADa%20griega_Robin%20Hard.pdf. Acesso em: 16 de fev. 2020.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. 5. ed. Petrópolis: RJ: Vozes: Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação (o que você precisa saber sobre)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **A questão do outro e o diálogo**. *Revista Brasileira em Educação*., V. 19, n. 57, abr.-jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso dia: 01 out. 2019.

HERZOG, B.; HERNÁNDEZ, F. J. Axel Honneth y el renacimiento de la Teoría Crítica. **Revista da Faculdade de Direito de Caruaru / Ascés**, v. 42, n. 1, jan./jun. 2010. ISSN 2178-986X. Disponível em: http://www.ascés.edu.br/publicacoes/revistadireito/edicoes/2010-1/teoria_critica1.pdf. Acesso em: 09 jun. 2018.

HYMES, D. **On Communicative Competence**. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972, p.269- 293. Disponível em: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução Luiz Repa. 2ª ed. 2ª Reimpressão. São Paulo, SP: 2009a.

HONNETH, Axel. **Teoria Crítica**. In: GIDDENS, Antony; TURNER, Jonathan. (org.). *Teoria Social Hoje*. São Paulo: Unesp, 1999.

_____. **Reificación**: un estudio sobre la teoría del reconocimiento. Buenos Aires: Katz, 2007.

_____. **Observações sobre a Reificação**. *Civitas*, v. 8, n. 1, p. 68-79. Porto Alegre: jan./abr. 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/4322>. Acesso em: 5 abr. 2016.

_____. Una patología social de la razón: Sobre el legado intelectual de la Teoría Crítica. In: **Patologías de la razón**. Historia y actualidad de la Teoría Crítica, Buenos Aires y Madrid, Katz Barpal Editores, 2009b. Disponível em: <http://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2016/09/Axel-Honneth-Patologias-de-la-razon--Historia-y-actualidad-de-la-teoria-critica-26-50.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2017.

_____. **O eu e o nós**: reconhecimento como força motriz de grupos. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 15, n. 33, p. 56-80, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v15n33/v15n33a03.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

_____. **O Direito da Liberdade**. Tradução Saulo Krieger. São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins, 2015.

_____. **Patologías de la libertad**. Cesc Jesús Hernández; Benno Herzog. Editado por FranCiudad Autónoma de Buenos Aires: Las Cuarenta, 2016.

_____. Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade. In: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia, Org. **Teoria crítica no século XXI**. São Paulo: Annablume, 2007b.

_____. **La sociedad del desprecio**. Madrid: Editorial Trotta, 2011.

_____. **El reconocimiento como ideología**. *ISEGORÍA*, nº 35, julio-diciembre, 2006. Disponível em: <https://apuntesfilosoficos.cl/textos/Honneth%20-%20Reconocimiento%20como%20ideologia.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2019.

_____. **Reconocimiento y menosprecio sobre la fundamentación normativa de una teoría social**. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. 3ª impressão. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, Cortez, 2010.

JESUS, A. C. U. de; DEUS, L. C. A. de; SILVA, L. da A. Pesquisa-ação colaborativa: Professores de inglês de escolas públicas e pesquisadores. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. de. **Educação Continuada: Diálogos entre Ensino, Pesquisa e Extensão.** Campinas, SP: Pontes Editores, v. 30, p. 217-229, 2013.

KAFKA, Franz. **A Metamorfose.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Disponível em: <http://libarch.nmu.org.ua/bitstream/handle/GenofondUA/17745/a73d7c8fcff515d23c71ec36d79f3dd0.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 de out. de 2020.

KATHLEEN, Sears. **Tudo o que você precisa saber sobre mitologia:** dos deuses e deusas aos monstros e mortais, seu guia sobre a mitologia antiga. São Paulo: Editora Gente, 2015.

KERENYI, Karl. **LOS HÉROES GRIEGOS.** Espanha: Ediciones Atlanta, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/carom/Downloads/35%20-%20Heroes%20griegos%20Issuu.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2020.

KOCHHANN, A.; MORAES, Â. C. M. de; SANTOS, D. C. dos. Emancipação ou Reificação: olhares que se entrecruzam na educação. **Anais...** do XI ENFLOPLE, Inhumas: UEG, p. 71-77, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Caroline/Downloads/5795-17534-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

KUCH, Hannes. **Liberdade social e socialização do mercado.** *Civitas*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 580-610, set.-dez. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/31415/17425>. Acesso em 26 de jun. 2020.

LAGO, Neuda Alves do. Me, myself and you: autoestima e aprendizagem de línguas. In: MASTRELA-DE-ANDRADE, Mariana. **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas.** Campinas: Pontes, 2011, p.49-88. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 18 v.)

LAPLANCHE, Jean. **Vocabulário da Psicanálise:** Laplanche e Pontalis. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas, v. 1, p. 333-355, 2001. (traducción al español, realizada por Gonzalo Abio, 2006). Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aspectospolicos.pdf>. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. Interação, mediação e agência na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Linguística Aplicada:** reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 2011, p. 275-95.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada:** O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em:

http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. 2008. p. 1- 32. Acesso em: 01 de fev. 2020.

_____. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaides; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, v. , p. 33-49. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autonomia.pdf>. Acesso em: 07 de abril de 2020.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. 1ed. Pelotas: Educat, 2014, v. 1, p. 21-48. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf. Acesso em 05 de maio de 2020.

LUCKESI, C. C. Por uma prática docente crítica e construtiva. In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, p. 139-169, 2011.

LELORD, François; ANDRÉ, Christophe. **Autoestima: amar a si mesmo para conviver melhor com os outros**. Rio de Janeiro: Record Nova Era, 2003.

LUDWIG, C.; TREVISAN, A. L. **Narradores de Javé e a pesquisa em Educação**. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 675-690, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/13369/7661>. Acesso em: 22 maio 2016.

LUKÁCS, G. **A reificação e a consciência do proletariado**. In: História e consciência de classe: Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Pontes, p. 193-241, 2003.

_____. **História e consciência de classe: Estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em: <https://gekairos.files.wordpress.com/2012/09/31812245-georg-lukacs-historia-e-consciencia-de-classe-estudos-sobre-a-dialetica-marxista.pdf>. Acesso dia: 04 set. 2019.

LUIZ, Ercília Maria de Moura Garcia. **Autorreificação da imagem e reconhecimento docente**. 2015, 183 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3489/LUIZ%20ERCILIA%20MARIA%20DE%20MOURA%20GARCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 de out. 2020.

MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MARTINS, Marcelo H. **Violência moral e reconhecimento**. Caderno de campo: Revista de ciências sociais, n. 19, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/viewFile/7700/5534>. Acesso dia 04 de set. 2019.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Dossiê - Formação e pluralidade interpretativa**, v. 34, n. 1, 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>. Acesso em: 05 out. 2018.

MELO, R. Práxis social, trabalho e reconhecimento. In: MELO, R. (Coord.). **A teoria crítica do reconhecimento**: reconhecimento, liberdade e justiça. São Paulo: Editora Saraiva, p. 145-178, 2013.

MENDONÇA, R. F. Reconhecimento em debate: Os modelos de Honneth e Fraser em sua relação com o legado Habermasiano. **Revista Sociol. Polít.**, Curitiba, 29, p. 169-185, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n29/a12n29.pdf>. Acesso em: 5 maio 2017.

MILTON, John. **El paraíso Perdido – Libro VII**. In: Paradise Lost. Disponível em: <https://ciudadseva.com/texto/el-paraiso-perdido-libro-07/>. San Juan de Puerto Rico: Biblioteca digital Ciudad Seva, 1967. Acesso em: 09 de fev. 2020.

LOPES, L. P. da. Mota. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado de letras, 1996.

MONTALE, E. Pequeno testamento. **Quaderno di traduzioni**. 2011. Disponível em: <https://quadernoditraduzioni.wordpress.com/2011/04/25/pequeno-testamento/>. Acesso em: 24 jan. 2018.

MOSQUERA, J. J. M. **Vida Adulta**. 2 ed. Porto Alegre, Sulina. 1983.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS; Claus Deiter; JESUS, Saul Neves de; HERMÍNIO, Carolina Ilda. Universidade: Auto-Imagem, Auto-Estima e Auto-Realização. In: **UNirevista** - Vol. 1, n. 2 (abril 2006).

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

MOURA, E. M. de; TREVISAN, A. L. Entre o ecoísmo-narcisismo e a figura da linguagem docente. **Educação**, v. 34, n. 3, set./dez. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Caroline/Desktop/Profes.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 158 p.

_____. Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11., 2011, Águas de Lindoia. Anais... Águas de Lindoia: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

_____. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999b. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/2857259/extra-antonio-novoa---profissao_professor. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. A Educação assumiu muitas tarefas. É o fenômeno da escola transbordante. *Nova Escola*, v. 256, out. 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/212/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa>. Acesso em: 23 fev. 2020.

_____. **O regresso dos Professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/carom/Downloads/N%C3%B3voa%20-%20O%20regresso%20dos%20professores.pdf>. Acesso em: 07 de abril de 2020.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 30 de abril de 2020.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

PACHECO, M. P. F. Honneth e a pulsão: sobre as razões e as consequências para a crítica social da rejeição honnethiana à pulsão de morte freudiana. **Revista Psicologia USP**, v. 27, n. 1, p. 78-85. 2016.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: LEFFA, Vilson (org.). **O professor de línguas**: construindo a profissão. 2ª ed. p. 205 – 222. Pelotas: EDUCAT, 2008. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf. Acesso dia: 04 de jul. de 2020.

PEREIRA, T. P. Desrespeito e patologias sociais na filosofia de Axel Honneth. **Problemata: R. Intern. Fil.** v. 7, n. 1, p. 169-191, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/viewFile/25336/15724>. Acesso em: 09 nov. 2018.

RAVAGNANI, H. B. Intersubjetividade e reconhecimento: Honneth leitor do jovem Hegel. **Revista Simbio-Logias**, v. 1, n. 2, nov. 2008. Disponível em: http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/artigo_filo_intersubjetividade_reconhecimento_honneth_leit.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

REDÓ, Nuria Arís. **El Síndrome de Burnout en los docentes**. In: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 829-848. 2009 (nº 18). ISSN: 1696-2095. Espanha: Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/carom/Desktop/1324-4203-1-PB%20S%C3%ADndrome%20de%20Burnout.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

REPA, L. **Reconhecimento da diferença na teoria crítica**. In: Diferença, cultura e educação, Porto Alegre: Editora Sulina, p. 17-34, 2010.

REYNA, L. E. M. El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. **Revista Nebrija de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 3, p. 58-73. 2009.

ROCHA, C. H. O ensino de inglês para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: SILVA, K. A. da. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: Linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, v. 1, p. 53-79, 2010

ROHDEN, L.; KUSSLER, L. M. **Dialética, Experiência e intuição: entre hermenêutica filosófica e filosofia budista**. Kriterion, Belo Horizonte, n. 133, p. 261-282, abr. 2016.

SAAVEDRA, Giovanni Agostini. A teoria Crítica de Axel Honneth. In: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia, Org. **Teoria crítica no século XXI**. São Paulo: Annablume, 2007.

SAAVEDRA, Giovanni Agostini; SOBOTTKA, Emil A. Discursos filosóficos do reconhecimento. In: OLIVEIRA, Nythamar F. de; SAAVEDRA, Giovanni A., SOBOTTKA, Emil A., Org. **Reconhecimento e teoria social**. Civitas Revista de Ciências Sociais, v.9, n. 3, p. 337 - 516. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SABBI, Carlos Roberto; ROSA, Geraldo Antônio da; TREVISAN, Amarildo Luiz. Refletindo paradoxos éticos diante da covid-19: desafios para uma cidadania democrática. In: **Covid-19: Democracia e poder**. Organizadores: Liton Lanes Pilau Sobrinho; Cleide Calegaro, Leonel Severo Rocha. p. 144 – 158. Itajaí, Santa Catarina: UNIVALI, 2020.

SCHÖPKE, R. **Dicionário Filosófico**: Conceitos fundamentais. São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins, 2010.

SCHWAB, G. **As mais belas histórias da Antiguidade Clássica**: Os mitos da Grécia e de Roma. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 2, 1995.

SEIJAS, Carlos. **Formación de la mitología grega**. Guatemala: Editorial Palo de Hormigo, 2004. Disponível em: [file:///C:/Users/carom/Downloads/Formaciones_de_la_Mitologia_Griega%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/carom/Downloads/Formaciones_de_la_Mitologia_Griega%20(1).pdf). Acesso em: 15 de fev. 2020.

SELVERO, Caroline Mitidieri. **A motivação na aula de língua instrumental: Crenças de alunos**. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 145p., 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9885?locale-attribute=en>. Acesso em: 23 de out. 2020.

SIMIM, Tiago Aguiar. Entre comunitaristas e liberais: a teoria da justiça de Axel Honneth. **Rev. Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 08, N. 1, 2017, p. 386-412. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdp/v8n1/2179-8966-rdp-8-1-0386.pdf>. Acesso dia 27 mar. 2020.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. da (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: Linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, v. 1, p. 25-52, 2010.

SOUZA, L. G. da C. de. **Reconhecimento como teoria crítica?** A formulação de Axel Honneth. 1. ed. Editora Multifoco: Rio de Janeiro, maio 2011.

SUAREZ, Rosana. **Nota sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural)**. Kriterion, Belo Horizonte, nº 112, Dez/2005, p. 191-198. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/kr/v46n112/v46n112a05.pdf>. Acesso em: 09 de out. 2020.

TOMASI, R. **A teoria do reconhecimento de Honneth e as contribuições para os processos educativos**. In: X ANPED SUL. Florianópolis, p. 1-19, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1150-0.pdf. Acesso em: 25 maio 2018.

TREVISAN, A. L. **A pragmática do professor e a experiência de liberdade educativa**. In: Experiência, educação e contemporaneidade. Marília/SP: UNESP, 2010.

_____. Filosofia da Educação e Formação de Professores no Velho dilema teoria/prática. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 42, out./dez. 2011, p.195 - 212. 2011a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a13n42.pdf>. Acesso dia: 05 out. 2018.

_____. Formação ou reificação? A educação entre o mesmo e o outro. In: **Educação & sociedade**. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1185-1200. oct./dec. 2011b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000400016&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 04 maio 2018.

_____. Da reificação ao reconhecimento das pesquisas qualitativas em educação. **Educar em Revista**, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, n. 52, p. 211-228, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/13.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. **Teorias da educação**: a violência entre meios e fins. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ROSATTO, Noeli Dutra (orgs.). Filosofia e educação: ética, biopolítica e barbárie. 1ª ed, pg. 63 - 81. Curitiba: Appris, 2017.

_____. **Da reificação ao reconhecimento das pesquisas qualitativas em educação**. Educar em Revista, n. 52, p. 211 – 228. Curitiba: Editora UFPR, abr./jun. 2014.

_____. **Avaliação, produção de conhecimento e formação de professores entre associações e rupturas**. 2019.

TREVISAN, A. L. **Avaliação, produção de conhecimento e formação de professores entre associações e rupturas**. 2019.

TREVISAN, A. L. et al. A Filosofia da educação no giro do reconhecimento do outro. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 58, p. 861-887, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/25107>. Acesso em: 24 maio 2016.

VERONEZE, R. T. **A realidade coisificada e reificada em tempos de manifestações sociais**. In: Emancipação, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 33-45, 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/6244>. Acesso em: 8 jan. 2017.

VICTOR, G. **Desenvolvimento Profissional Docente: Narrativas de Professores de Espanhol que atuam no Ensino Médio**. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_e19914abb166818c16ae1b9975013ef7. Acesso em: 09 de nov. 2018.

VIVALDI, Flávia Maria de Campos. Origem da palavra. 2019. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/professor/>. Acesso em: 26 de set. de 2020.

VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Vilson (org.). O professor de línguas: construindo a profissão. 2ª ed. p. 133 – 141. Pelotas: EDUCAT, 2008. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf. Acesso dia: 04 de jul. de 2020.

WELSCH, W. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. Tradução Álvaro Valls. In: **Revista de Artes Visuais**, Porto Alegre, v. 6, n. 9, p. 7-22, maio 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/27534/16086>. Acesso em: 17 maio 2018.

WILKINSON, Philip. **O livro da mitologia**. 1. ed. São Paulo: Globo Livros, 2018.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Trad. Por Irineo Constantivo Schuch Ortiz. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1983.

_____. **O Brincar e a realidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1966.

_____. **Privação e Delinquência**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

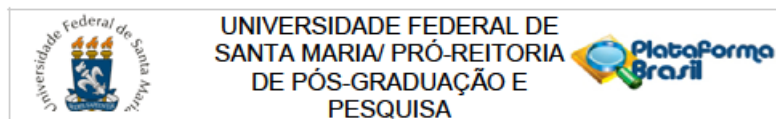
ZUIN, A. A. S. **Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENTREVISTA

Este questionário faz parte da tese *Reificação na formação docente: Diálogos possíveis sobre a prática do professor de língua espanhola*. Ao referir-se a reificação, comenta-se sobre a relação em que o outro se torna objeto e não se sente protagonista da aprendizagem, sendo levado forçadamente a assumir essa posição por uma imposição de violência simbólica, física ou psicológica. Agradeço pela sua contribuição à qualidade dessa pesquisa. As informações prestadas terão a garantia de sigilo e, para que a pesquisa seja bem-sucedida, torna-se indispensável a sua participação livre e consentida.

- Nesse primeiro momento, queria ouvir como se deu a sua escolha pelo curso de Letras Língua Espanhola.
- Gostaria que você falasse sobre a sua escolha de ser professor.
- Com relação a sua trajetória como aluno do curso de Língua Espanhola, comente sobre os aspectos que considera mais significativos.
- Sobre o início de sua carreira, você poderia descrever como foi?
- Na sua prática profissional, você consegue perceber as influências da formação acadêmica recebida na universidade no seu fazer docente?
- Em caso positivo, relate em quais momentos você faz essas identificações e os limites dessa formação (positivos e negativos).
- Você já sofreu algum tipo de violência de reificação (sentindo-se objeto do processo da sua formação e não sujeito) durante a formação de professor de língua espanhola, seja simbólica, física ou psicológica na formação universitária?
- Em caso afirmativo, poderia descrever em que circunstâncias isso ocorreu?
- Nessa mesma vivência, você percebeu ou teve relato de colegas que tenham passado por situação semelhante?
- Caso você tenha vivido situações de violência na sua formação acadêmica, tanto com você, quanto com algum colega, de que maneira isso repercutiu ou que influência essas vivências apresentam em sua vida pessoal/profissional?
- Fale um pouco sobre como você trabalha as questões de violência na formação do aluno em sua atuação como profissional.

APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS SOBRE A PRÁTICA DO PROFISSIONAL DE LÍNGUA ESPANHOLA

Pesquisador: Amarildo Luiz Trevisan

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 30481720.6.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.975.525

Apresentação do Projeto:

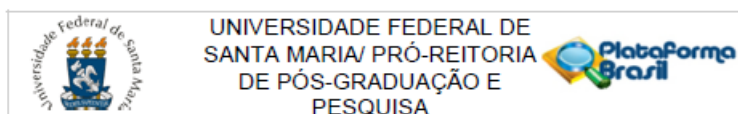
O projeto (tese/PPG Educação/UFSM) possui como tema os impactos da formação docente dos professores de Língua Espanhola de rede pública, privada e universitária na reificação que ocorre em suas práticas no ambiente escolar.

Em termos de procedimentos metodológicos, com abordagem qualitativa, a pesquisa ocorrerá através da realização de entrevistas com 10 professores de Língua Espanhola de escola pública, privada e de universidade que tiveram formação na Universidade Federal de Santa Maria. O projeto informa que as entrevistas serão individuais e realizadas via Skype.

O material gerado será interpretado com base na hermenêutica reconstrutiva (com os conceitos da obra de Axel Honneth (2003, 2009, 2008, 2013, 2007, 2015), Hegel (2008) e Winnicott (1966, 1983, 1999), mais especialmente duas obras de Honneth que referem diretamente ao tema da reificação, a saber, o artigo "Observações sobre a Reificação" (2008) e o livro "Reificación: un estudio sobre la teoría del reconocimiento" (2007).

Apresenta roteiro da entrevista semiestruturada.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.975.525

Objetivo da Pesquisa:

Compreender em que medida a formação docente dos professores de Língua Espanhola de rede pública, privada e universitária repercute e influencia na reificação que ocorre em suas práticas no ambiente escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considerando as características do projeto, a descrição de riscos e benefícios foi apresentada de modo suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados de modo suficiente.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/> - modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

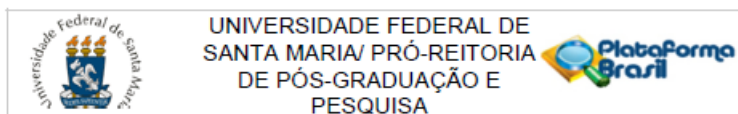
Considerações Finais a critério do CEP:

O proponente do projeto é responsável por indenização aos participantes no caso de manifestação de eventuais danos comprovadamente decorrentes da realização da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1534278.pdf	18/04/2020 14:35:18		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLÉatualizado.doc	18/04/2020 14:33:03	Amarildo Luiz Trevisan	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade_autores.doc	15/04/2020 14:58:30	Amarildo Luiz Trevisan	Aceito

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Retoria - 7º andar - sala 763
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.975.525

Outros	Termo_de_confidencialidade_ORIENTA DOR.doc	15/04/2020 11:59:25	Amarildo Luiz Trevisan	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOASSINADA.pdf	02/04/2020 19:53:17	Amarildo Luiz Trevisan	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	projeto86231.pdf	01/04/2020 16:54:11	Amarildo Luiz Trevisan	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	01/04/2020 16:52:10	Amarildo Luiz Trevisan	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 16 de Abril de 2020

Assinado por:
 CLAUDEMIR DE QUADROS
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Retoria - 7º andar - sala 763
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com

APÊNDICE C –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: REIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA

Pesquisador responsável: Amarildo Luiz Trevisan e Caroline Mitidieri Selvero

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/PPGE

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8023. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3170, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados:

Eu Caroline Mitidieri Selvero, responsável pela pesquisa REIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA, o convido a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende compreender em que medida a formação docente dos professores de Língua Espanhola de rede pública, privada e universitária repercute e influencia na reificação que ocorre em suas práticas no ambiente escolar. Acreditamos que ela seja importante devido à necessidade da realização de pesquisas que contribuam para a reflexão e compreensão de questões relevantes que permeiam a formação do professor, em especial de professores de Língua Estrangeira. Para sua realização será feito o seguinte: Serão realizadas entrevistas, consideradas como um dos instrumentos básicos para a geração de dados e que permitem correções, elucidações e ajustes que as tornam eficazes para a geração de informações desejadas. Trata-se de um encontro entre dois sujeitos que pretendem manter um diálogo sobre um determinado assunto, mediante uma conversação de origem profissional. Sua participação constará da participação em uma entrevista semiestruturada.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: algum mal-estar por estar lembrando situações passadas. Poderá interromper e/ou abandonar a participação, sem qualquer tipo de prejuízo. Os benefícios que esperamos como estudo são o sigilo garantido das informações, assegurado o anonimato dos sujeitos envolvidos. Além disso, a partir da geração de dados para esta pesquisa, pretende-se alcançar o objetivo almejado.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos

pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada antes do início da gravação, já que a entrevista terá uma conferência por parte do entrevistado e que nada será publicado sem a sua autorização. Após a entrevista, será realizada uma transcrição cuidadosa e completa de tudo o que foi dito pelo entrevistado.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local,

=====