

AS MARGENS DA REIFICAÇÃO E DO RECONHECIMENTO NOS DISCURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA INFÂNCIA

Larissa Soares Priebe – Universidade Federal de Pelotas - larissasoarespriebe@gmail.com

Resumo

Este trabalho é um recorte da minha dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, sob orientação da Profa. Dra. Maiane Liana Hatschbach Ourique. Possui como objetivo central identificar, compreender e analisar os indicadores de presença e ausência do reconhecimento em discursos que repercutem nos espaços de formação continuada. Orienta-se pela seguinte problemática: Como os processos de reconhecimento e reificação são fomentados nas propostas de formações continuadas para professores da infância? A pesquisa está dividida em duas etapas. A primeira etapa visa uma proposta de reflexão crítica acerca da formação de professores da infância e a segunda etapa visa a realização de entrevistas semiestruturadas através de questionários exploratórios com professores da infância do município de Pelotas/RS. As formações continuadas não devem se reduzir a fins imediatos de resultados, mas contribuir na formação de um pensamento mais reflexivo, possibilitando a emancipação através do diálogo, da escuta e do respeito com a subjetividade dos docentes. É necessário saber resistir as barbáries presentes nos discursos de docência, para não cairmos no encanto das formações que não sustentem a emancipação e a reflexão.

Palavras chave: Formação continuada de professores da infância; Reificação; Reconhecimento docente.

1. Introdução

No âmbito atual e com as várias demandas educacionais, as formações continuadas ofertadas parecem perceber e constituir o professor como uma peça de engrenagem fundamental. Os docentes são postos a um leque de competências determinadas pelas diretrizes educacionais, como uma forma de proporcionar uma espécie de treinamento para melhoria da qualidade e amplitude nos índices da educação.

Nesse sentido, os discursos de formação continuada transparecem uma ideia de que precisam dar conta de um professor competente para operar as diversas demandas e exigências do ensino. As formações técnicas trazem uma ideia de barbárie, pois não sustentam a reflexão e a emancipação. O problema surge no fato de que, ao se preocuparem tanto com os índices qualitativos e quantitativos da educação, as questões intersubjetivas cuja preocupação com o outro é algo fundamental, são minimizadas ou deixadas em segundo plano, dando margem a situações reificantes no processo formativo-educacional.

Este trabalho, portanto, apresenta reflexões sobre a formação continuada de professores da infância, pois se nota uma preocupação com os rumos que esta tem tomado no contexto contemporâneo. Para este estudo, buscamos apoio na hermenêutica reconstrutiva, a qual possui uma perspectiva teórica necessária para pensarmos o processo de formação continuada, pois possibilita que a multiplicidade interpretativa interaja no modo comunicativo. E, dessa forma, há uma possibilidade de reflexão inspirada na teoria do reconhecimento social do outro.

O objetivo central deste trabalho é identificar, compreender e analisar os indicadores de presença e ausência do reconhecimento em discursos que repercutem nos espaços de formação continuada. Autores como Honneth (2008/2003), Nóvoa (1995), Walter Benjamin (1994) e Adorno (2003) ajudam na identificação das barbáries presentes nos discursos de formação continuada, pois defendem a relevância de formações que reconheçam e respeitem a subjetividade dos docentes fornecendo espaços de autorreflexão e escuta. Dessa forma, orienta-se pela seguinte problemática: Como os processos de reconhecimento e reificação são fomentados nas propostas de formações continuadas para professores da infância?

A pesquisa, portanto, divide-se em duas etapas. A primeira etapa visa uma proposta de reflexão crítica acerca da formação de professores da infância, na qual voltamos o olhar a estes docentes pouco reconhecidos e muitas vezes desvalorizados nos processos de formação. Analisa-se o reconhecimento e as formas de manifestação da reificação, pois se entende que a

educação precisa proporcionar emancipação e autorreflexão com um olhar crítico em relação à racionalidade técnica e instrumental.

A segunda etapa visa a realização de entrevistas semiestruturadas através de questionários exploratórios com professores da infância do município de Pelotas/RS, visando compreender como os processos de reificação e reconhecimento repercutem e permanecem presentes nos discursos das trajetórias formativas desses profissionais.

2. Desenvolvimento

A Teoria Crítica da sociedade nos auxilia a entender a formação continuada de professores da infância e propõe algumas questões importantes afirmando que é através da reflexão, do diálogo compreensível e da escuta sensível que a educação possui forças para denunciar a às práticas de reificação.

A reificação é compreendida como o esquecimento do reconhecimento que contempla em “deixar de dar atenção ao fato de que, na efetuação do conhecimento, o próprio ato de conhecer é tributário de um reconhecimento prévio” (HONNETH, 2008, p. 68). Como o reconhecimento é uma condição para que o sujeito possa experienciar a autorrealização, o esquecimento do reconhecimento leva a uma reificação da relação com o outro.

Atualmente, a educação ainda se direciona a uma formação de caráter instrumental, manipulada e influenciada pelo sistema capitalista, que se aproveita dessas situações para desenvolver práticas alienantes e reificantes com poucos momentos de reflexão, colaborando para que as formações sejam mais técnicas e repetitivas. As formações continuadas exigem que os docentes sejam capazes de solucionar questões da prática com rapidez, acompanhando principalmente os avanços do mundo global, ampliando seus conhecimentos frequentemente.

Dalbosco (2011, p. 47) afirma que “a intensa reificação mercantilizada da educação formal contemporânea contribuiu decisivamente para o ‘esquecimento do reconhecimento’ do aspecto especificamente humano na formação das novas gerações”. Dessa forma, as formações instrumentais vinculadas às necessidades do mercado, deixam de lado o reconhecimento como base para os aprendizados das relações subjetivas e intersubjetivas, dando margens para práticas reificantes.

2.1 Reflexões sobre a formação continuada de professores da infância

Atualmente, as de formações continuada de professores estão centradas em fragmentações que trazem a reificação e a barbárie devido a práticas que buscam somente em ampliar os resultados dos índices em educação orientada por competências. Dessa forma, Soares Afirma:

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

Nesse sentido, a educação está conectada com os meios de formação como uma forma de qualificar os docentes para que tenham os conhecimentos técnicos e instrumentais que consideram necessários para atender as exigências do mercado de trabalho. Nesse sentido, a formação técnica traz uma ideia de barbárie desumanizadora, pois não valoriza as potencialidades através das experiências.

Refletindo sobre os programas de formação continuada de professores da infância, é possível perceber que a maioria apresenta um método de “treinamento profissional”, uma forma de preparar os docentes. As teorias de reprodução se pressupõem de uma racionalidade totalmente técnica. Nesse sentido:

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

A reprodução está também inserida por meio do currículo e das relações de poder que tendem a transformar a subjetividade em um receptor de conhecimentos profissionais. Dessa forma, as mantenedoras almejam que os docentes busquem os conhecimentos ditos “necessários” para manter-se ativos ao mercado de trabalho. Saviani, afirma:

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

O neoprodutivismo apresenta uma ideia de competências úteis e necessários ao mercado de trabalho. Através das transformações implementadas pelo neoprodutivismo os professores recebem saberes rasos do sistema capitalista que pode ocasionar em uma sobrecarga de trabalho.

Refletindo sobre o neoprodutivismo e as questões técnicas, percebe-se que alguns programas de formação utilizam das competências como uma forma de rótulos salvacionistas para a educação. Nóvoa (1998, p. 27) afirma que “os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de ideias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais”. Essa racionalidade estimula práticas de formação instrumental que mergulham nas margens da reificação. Diante das várias demandas educacionais e do avanço constante do capitalismo, os docentes tornam-se apenas executores de propostas governamentais e políticas com pouca reflexão e, na maioria das vezes, sem espaços para debate e escuta.

Nóvoa defende que a formação continuada deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (1995, p. 25). A formação continuada deve ser um horizonte de possibilidades que permita o reconhecimento dos sujeitos e a valorização dos saberes e das trajetórias.

Ultimamente vivemos em uma constante luta por reconhecimento na educação, por melhores condições de trabalho, por salários mais justos, por investimento, reconhecimento profissional, entre outras questões. Porém, essa luta por reconhecimento se encontra em uma lógica objetivista que desconsidera a subjetividade dos docentes.

A sociedade ainda apresenta uma visão distorcida de reconhecimento. O reconhecimento não se dá em homenagem com cartões e lembrancinhas. Cabe ressaltar que lembrancinhas, elogios e presentes não são formas de reconhecimento, mas sim uma tentativa de agradar os pais, a escola e as mantenedoras. Essa troca de agrados, está condicionada com uma perspectiva instrumental utilizada como uma premiação iludida e presa as margens do esquecimento do reconhecimento. Satisfazer as famílias, a escola e as mantenedoras é uma das atribuições exigidas e esperadas do professor, uma visão totalmente estereotipada do real sentido de docência e de reconhecimento.

Honneth afirma que para construirmos uma sociedade mais justa e democrática é necessário saber reconhece o outro. Os professores de infância, sentem falta desse

reconhecimento, tanto por parte da sociedade, quanto dos seus próprios colegas de trabalho.

Antônio Nóvoa destaca:

para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-los e a minorizar as capacidades dos professores (NÓVOA, 1998, p. 38).

O aumento da reputação e da estima social está condicionado com os objetivos sociais e o reconhecimento social e se manifesta além das condições de salário, mas também ao ser ouvido, ao ter espaços para argumentar e participar na busca ativa por soluções. Essas questões de ausência do reconhecimento abrem margem para a reificação, levando o sujeito a ver o outro como um objeto insensível.

Os docentes precisam identificar a reificação e as barbáries nas formações contínuas engajando-se de forma crítica e autocrítica. Dessa forma, é “importante enfatizar que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais objetivos mais amplos por que lutam” (GIROUX, 1992, p. 22). Portanto, para que os docentes possam agir de forma mais crítica é necessário que sejam reconhecidos como protagonistas dos espaços de formação.

O reconhecimento é uma condição necessária para que os docentes desenvolvam uma autorrelação positiva para experienciar a autorrealização, porém o esquecimento do reconhecimento leva a uma reificação da relação com o outro. Nesse sentido, de acordo com Honneth, a reificação destrói o sentimento dos sujeitos:

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

A partir do reconhecimento e criticando a reificação na docência, Dalbosco (2010, p. 48) afirma que “a educação deve ser, como ação interativa mediada simbolicamente, a lembrança permanente do propriamente humano!”. Dessa forma, compreende a necessidade de reconhecer a si e ao outro, pois ao contrário, ao desconsiderarmos os processos de reconhecimento, a formação continuada se torna pouco significativa e ingênua.

É necessário assegurar a escola e as formações continuadas como espaços que respeitam os direitos das crianças e que asseguram através das brincadeiras, das relações e das

interações com o outro uma qualidade na escuta. Nesse sentido, o professor não pode atribuir a sua função apenas ao ensinar de forma técnica e mecânica, pois o trabalho com criança envolve vidas cheias de energias, experiências e histórias significativas.

A docência é uma tarefa que envolve tensões, dilemas e resistências, nesse sentido, é preciso reconhecer e resistir as barbáries para não cairmos e nos afogarmos no encanto das formações técnicas e aligeiradas que não sustentam a reflexão e a emancipação. Nota-se a importância de possibilitar formações docentes que respeitem a subjetividade dos sujeitos e que forneçam subsídios para identificar práticas de barbárie e de opressão na educação.

2.1 Discursos e olhares entrecruzados de professores da infância

Nessa etapa, lança-se o olhar aos discursos das professoras participantes das entrevistas semiestruturadas realizadas. Para análise, utiliza-se de uma abordagem hermenêutica e reconstrutiva, como forma de identificar barbáries, alienação e expectativas de reconhecimento em relação às formações continuadas de professores da infância.

A escolha dos sujeitos se deu a partir da análise da participação de professoras do município de Pelotas que participaram dos comentários do chat e nos formulários de presença de dois cursos analisados: II Ciclo de debates e Pedagogias Participativas em Ação. Estes dois cursos foram propostos pelo grupo de pesquisa Laboratório de Formação e Estudos da Infância (LabForma) durante o período de pandemia. O II Ciclo de debates - Outro Tempo, Outra Escola de Educação Infantil constituiu-se de dez encontros virtuais por meio da plataforma Youtube tematizando aspectos pessoais e profissionais de docências que durante a pandemia estavam apresentando mudanças. Já o curso Pedagogias Participativas em Ação também ocorreu também de forma online, mas através do E-Projetos (Uma plataforma da Universidade Federal de Pelotas). Este curso fomentou o protagonismo compartilhado entre sujeitos que trabalham em escolas da infância. Os sujeitos selecionados residem no município de Pelotas e atuam ou já atuaram como professores da infância. Foram selecionadas oito professoras do ciclo de Debates e três das Pedagogias participativas.

O contato com esses sujeitos ocorreu primeiramente mediante contato por e-mail e Facebook. Após o aceite das professoras foi enviado uma autorização prévia através do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Os comentários selecionados abordam questões que contribuem na identificação da ausência e da luta por reconhecimento docente, dentre

eles, a docência na pandemia, as exigências das mantenedoras, a relação com a subjetividade dos sujeitos e as relações com as famílias e com as crianças.

Foram selecionados onze sujeitos e essa mesma quantidade foi convidada a participar de uma entrevista semiestruturada com um momento de diálogo e de escrita. Dessa mesma quantidade convidada, nove aceitaram o convite, sendo oito professoras a rede pública e uma da rede particular.

A entrevista ocorreu de forma presencial, em grupo e individual conforme a disponibilidade das participantes. No primeiro momento, dialogou-se com as professoras por meio do diálogo e da reflexão. As três primeiras temáticas, proporcionam um diálogo sobre sua formação inicial, o contato e a relação com as formações ofertadas e como percebem o reconhecimento e a reificação na docência. A última temática envolve uma escrita crítica-reflexiva sobre o que esperam das formações ofertadas e como percebem a relação das imagens de docência nos discursos atuais.

Durante o diálogo e análise dos discursos foram salvaguardados o anonimato dos participantes. Em síntese, as professoras P1, P2, P3 trabalham na mesma escola onde também foram realizados o diálogo e a entrevista. A professora P4 atualmente é substituta na UFPel e trabalha com a disciplina de Letras, porém já trabalhou em escolas com a Educação Infantil e anos iniciais com a disciplina de Inglês. A professora P5 também é atuante na Educação Infantil. A professora P6, atualmente está atuando na coordenação, mas possui seis anos de experiência com a Educação Infantil. A professora P7, está atualmente de licença maternidade, mas possui experiência na Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA. A professora P8, atualmente por problemas de saúde decorridos da Covid-19, está trabalhando na Central de Matrículas. Por fim, a professora P9, possui experiência somente em escolas da Rede Privada.

Durante a entrevista, as professoras participantes expuseram suas angústias diante da realidade da educação, além de citarem também suas expectativas em relação à formação continuada. Nos discursos das professoras participantes há vestígios da reificação nas formações continuadas que apresentam propostas precárias de reflexão. Observam-se os discursos a seguir:

“Eu participei de um curso semana passada e a linguagem não tinha absolutamente nada a ver com a educação infantil. Então é aí quando tu percebes que o objetivo dessas formações é ter um fim político e econômico. (P2).

“O professor precisa deixar o tempo de descanso para essa qualificação que muitas vezes não foi ele que escolheu esse horário. Esse horário foi escolhido na perspectiva dos palestrantes ou mantenedora” (P8).

“A imagem de que consigo e preciso dar conta de todas as demandas da sala de aula realizando o planejamento focado em cada uma das diversidades, o que considero humanamente impossível. Esquecem que somos professoras humanas e não heroínas, psicólogas, terapeutas, entre outros” (P7).

“Acredito que o sistema deveria olhar para o professor como um sujeito individual com seus conflitos interiores, seus traumas, suas dores, seus cansaços, estresses e a partir daí pensar em uma formação que promova mais segurança e confiança” (P4).

Figura 1 – Relato da P.2, P.8, P.7 e P.4

Fonte: Elaborada pela autora.

As formações continuadas nestes moldes carregam aspectos precários e com umas dimensões salvacionistas que exigem dos docentes uma postura técnica em busca de ampliar os resultados da educação. Percebe-se que no lugar da emancipação e do reconhecimento está estampado a reificação que se torna líder destes espaços. As formações reproduzem racionalidades dominantes através do fetiche que cega os docentes como uma verdade única.

Nos discursos, há também vestígios das imagens estereotipadas de como os docentes são percebidos pela sociedade e também pelas mantenedoras. Percebe-se a luta por reconhecimento nesses discursos que contribuem para a reificação docente. Essas imagens de docência retratadas nos discursos contribuem para percebermos uma representação negativas dos docentes e do seu trabalho com crianças.

A ausência de reconhecimento e de escuta por parte das mantenedoras nos espaços de formação continuada constituem os docentes como objetos de dominação sem que seus desejos e sugestões possam ser ouvidos. Se os sujeitos não tiverem a possibilidade de identificar e denunciar as barbáries na educação, haverá sempre profissionais dominados e encantados pelo sistema dominador.

Defende-se uma formação com reflexões críticas que possibilitem um pensamento autônomo e sejam mais reflexivas e emancipatórias. Os professores precisam de espaços de

formação com diálogo para que possam expressar suas expectativas em relação as formações e a própria profissão.

Percebe-se, a partir dos discursos, a constante luta por reconhecimento por melhores condições de trabalho, de reconhecimento pessoal, na ausência de acolhimento e no caráter instrumental que reverbera nas formações continuadas que se preocupam mais com os resultados do que com a subjetividade dos sujeitos.

Dessa forma, a educação precisa fornecer e construir espaços de reflexões críticas e de emancipação dos sujeitos. As formações continuadas devem ser uma ferramenta que possibilite a luta contra a massificação, a barbárie e a alienação dos docentes, pois somente dessa forma, poderiam construir uma educação mais reflexiva e emancipada.

3. Conclusão

Através das leituras e das vertentes bibliográficas e dos discursos das professoras participantes percebeu-se que há empecilhos que dificultam o reconhecimento docente. As formações técnicas, a falta de espaços para diálogo, a privação dos direitos e de recursos são alguns exemplos desses empecilhos. Quando ofertadas nessa perspectiva, as formações tendem a ver os docentes como peças de engrenagem, fazendo com que sejam alienados ao sistema em busca de melhores resultados para os índices de educação, alimentando práticas reificantes.

Percebeu-se também através dessa perspectiva que os professores de infância são pouco reconhecidos e valorizados nos espaços de formação. Os professores não são ouvidos em suas necessidades e embora desempenhem o seu trabalho da melhor forma, ainda assim, são comparados a imagens estereotipadas e empobrecidas relacionadas à docência.

Considera-se necessário assegurar aos professores condições de acesso a sua subjetividade, pois é uma possibilidade de ressignificar as experiências de infância e ampliar as suas capacidades de autorrealização. O reconhecimento de si e do outro oferecem condições para que os sujeitos compreendam os sentimentos, desejos e emoções.

Nesse sentido, os sujeitos precisam saber identificar e analisar os discursos que turvam cada vez mais as águas da formação docente, escondendo correntes reificantes que levam os sujeitos para as margens da reificação e da barbárie. As formações continuadas devem

oferecer espaços de formação docente que possibilite a emancipação através do diálogo, compreensão, escuta, reconhecimento das trajetórias formativas e que respeitem a subjetividade dos sujeitos.

Referências:

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

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

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

DALBOSCO, C. A. Reificação, reconhecimento e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 33-49, 2011. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dbmdF7cPVcLxMxyJsKdTnjs/?format=pdf&lang=pt>>
Acesso em: 13 de outubro. 2023.

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

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

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

HONNETH, A. **Observações sobre a Reificação**. Civitas, v. 8, n. 1, p. 68-79. Porto Alegre: jan./abr. 2008. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/4322>. Acesso em: 10 de abril de 2023.

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

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

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

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

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