

CULTURA ESCOLAR, RECONHECIMENTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

MS. BRUNO DE ALMEIDA FARIA

Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação,
Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis – Santa Catarina – Brasil)
E-mail: bafaria@live.com

DR. VALTER BRACHT

Departamento de Ginástica; Programa de Pós-graduação em Educação Física,
Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo
(Vitória – Espírito Santo – Brasil)
E-mail: valter.bracht@pq.cnpq.br

RESUMO

O trabalho tem como objetivo analisar e compreender as relações intersubjetivas travadas na cultura escolar a partir do diálogo com a teoria do reconhecimento social de Axel Honneth. As discussões desenvolvidas no decorrer do mesmo dizem respeito à investigação etnográfica realizada no contexto de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES, durante o ano letivo de 2011. O texto que se segue está organizado a partir da discussão referente ao “contexto de eticidade da escola”, a qual busca compreender a relação existente entre o reconhecimento e a motivação para as ações dos sujeitos na cultura escolar; e, em seguida, destaca os reflexos das relações de não reconhecimento na formação da identidade e no trabalho dos professores de Educação Física (EF).

PALAVRAS-CHAVE: Identidade docente; cultura escolar; reconhecimento; Axel Honneth.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma investigação que intentou produzir conhecimento a partir da análise do cotidiano e da cultura de uma escola da Rede Municipal de Vitória/ES. A investigação proposta pretende compreender como as relações estabelecidas na cultura escolar entre os professores e demais sujeitos dessa comunidade confluem no processo de formação das identidades docentes. Assim, tematiza as possibilidades de compreensão desses processos de construção do trabalho e das identidades docentes a partir do estabelecimento de um diálogo com a teoria crítica do reconhecimento social de Axel Honneth¹. A partir desse objetivo, o estudo teve como aporte metodológico a etnografia (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994; BOGDAN; BIKLEN, 1994) e as entrevistas, desenvolvidas com dez professores de diferentes disciplinas, uma pedagoga e uma coordenadora da escola.

O diálogo produzido entre a formação das identidades dos professores e as relações intersubjetivas de reconhecimento nos permitiu compreender como aspectos da cultura escolar escamoteiam e também potencializam determinadas pretensões de autorrealização dos docentes. As relações de reconhecimento social são compreendidas por Honneth (2003) como fundantes dos processos de construção das identidades pessoais e profissionais dos sujeitos, dessa forma, nosso estudo privilegiou investigar “se” e “como” as relações de reconhecimento ou de denegação do mesmo impactam no trabalho e na identidade docente, dando centralidade às relações estabelecidas na cultura escolar, aos significados dos papéis e das funções desenvolvidas pelos diferentes professores, bem como à produção de normatividade no trabalho. A experiência do reconhecimento intersubjetivo está atrelada a identidade do sujeito, uma vez que tal identidade só pode ser desenvolvida quando aprendo minha própria ação na perspectiva do outro sujeito.

Para Honneth (2003), a identidade dos indivíduos é formada por meio do reconhecimento social em três dimensões. O reconhecimento na dimensão do “amor” permite ao sujeito, além do alcance de uma segurança emotiva, também o desenvolvimento de todas as outras atitudes de autoconfiança. Na esfera do “direito”, a autorrelação prática positiva na esfera jurídica permite à pessoa referir-se a si mesmo como moralmente imputável, nesse sentido possibilitando construir um

1. O debate contemporâneo sobre o reconhecimento social é muito influenciado pelos escritos de Hegel do “Período de Jena”. Esses escritos, anteriores à sua conhecida *Filosofia do Direito*, fornecem a base teórica que permite aos autores construir suas renovações e atualizações da teoria social do reconhecimento. Um dos pensadores mais importantes da chamada renovação teórica dos escritos do jovem Hegel é Axel Honneth, considerado pertencente à terceira geração da Escola de Frankfurt (HOLMES, 2009; WERLE, 2006; MATTOS, 2008).

sentimento de autorrespeito. Já na dimensão da “solidariedade”, o reconhecimento da estima social relativa aos grupos proporciona uma autorrelação prática que propicia aos indivíduos um sentimento de próprio valor e de orgulho de grupo. A cada relação prática de reconhecimento podem ser percebidas, também, categorias morais de desrespeito, que não se configuram somente como relações de injustiça, nas quais os sujeitos são privados de sua liberdade, mas, também, uma violação na compreensão que os próprios sujeitos têm de si mesmos. Portanto, a cada forma de desrespeito vincula-se a privação de determinadas pretensões de identidade: em relação ao “amor”, o desrespeito se dá nas formas de maus tratos físicos e violações; nas relações jurídicas, por privações de direito e exclusão; em relação à solidariedade, nas formas de degradação e ofensa².

O texto que se segue está organizado a partir da discussão referente ao “contexto de eticidade da escola”, trata das análises empíricas da cultura da escola investigada, a qual pretende demonstrar e compreender a relação existente entre o reconhecimento e a motivação para as ações dos sujeitos; e, em seguida, destaca os reflexos das relações de não reconhecimento na formação da identidade e no trabalho dos professores de Educação Física (EF).

O CONTEXTO DE ETICIDADE DA ESCOLA

A discussão que realizaremos no presente tópico refere-se às análises e as compreensões elaboradas a partir da elaboração de uma “gramática”³ das relações intersubjetivas no contexto da escola investigada. Ao operar com tal intenção, em um primeiro momento desenvolvemos uma forma de análise⁴ que considerasse e compreendesse como os sentimentos de injustiça e sofrimento, expressados pelos docentes, indicavam a relação entre a denegação do reconhecimento e a motivação para a ação dos mesmos. A partir dessa primeira elaboração, foi possível compreender como o processo de efetivação de relações de reconhecimento entre os pares possibilitou a elaboração de formas de colaboração e de exercício da autonomia no interior da escola, demonstrando assim o significado positivo do reconhecimento.

2. Realizamos uma apresentação sucinta das principais bases da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, principalmente de sua obra “Luta por Reconhecimento” (2003), pois privilegamos o debate entre tal teoria e as análises dos dados produzidos no campo empírico.
3. A ideia de gramática coaduna com a intenção de desenvolver interpretações e compreensões do contexto a partir de sua estrutura racional e como a mesma influencia a vida no trabalho dos professores, ou seja, tendo como objeto de análise a cultura que rege os modos de vida dos sujeitos.
4. O nosso esforço etnográfico teve como objetivo compreender se as queixas e manifestações de desrespeito poderiam ter algum cerne moral e ético, no sentido de que reivindicavam a necessidade de produzir relações mais autônomas. Mas também intentamos perceber se tais queixas e manifestações apenas apresentavam-se como meras reclamações.

O interior da escola é representativo de formas de denegação do reconhecimento; há uma tensão permanente entre o horizonte de valores construídos por um grupo inteiro, como é o caso da comunidade escolar, e processos de individuação dentro deste próprio grupo. A partir da fala dos docentes investigados, foi unânime a percepção de dois sentimentos antagônicos; o primeiro deles refere-se ao sentimento positivo de ser reconhecido pela escola como sujeito de direito⁵, o que significa que é garantida uma condição equiparada de possibilidade de ação entre os professores. Entretanto, o segundo sentimento que esses mesmos professores esboçam refere-se a uma espécie de descontentamento em relação à falta de reconhecimento da importância do trabalho específico que desenvolvem na escola. Quando os professores foram perguntados se a comunidade da escola reconhecia a importância de seus respectivos trabalhos, surpreendentemente, os sujeitos argumentavam que nem ao menos a comunidade da escola conhecia o seu trabalho pedagógico. Percebemos, então, que, mesmo com a liberdade de ação garantida e a equiparidade entre os colegas de trabalho, os professores não se sentiam estimados pelos seus pares.

No estudo da cultura da escola, percebemos uma série de indícios acerca da existência de um processo conflituoso/tensão entre a necessidade dos professores de se sentirem equiparados, ou seja, membros de uma determinada coletividade, e, ao mesmo tempo, se perceberem como seres individuados, nos quais cabem determinadas propriedades e capacidades específicas e singulares. Em virtude dessa condição, os sujeitos se mobilizavam para a promoção de ações de resistência contra uma cultura de *atomismo das práticas pedagógicas* e denegação do *reconhecimento solidário*⁶ na comunidade de valores da escola, pois em tal cultura vinculava-se uma espécie de *reconhecimento limitado*, no qual é atribuído aos professores apenas a tarefa de manter a organização da escola, a “disciplina” entre os alunos e não produzir muitas reprovações ao final do ano - para citar apenas as mais aparentes. Questões mais fundamentais para os professores, como objetivos sociais da educação, problemas de ensino aprendizagem, projeto coletivo da escola, entre outros, não eram pautados e discutidos, conseqüentemente, os professores não sentem que seu fazer é reconhecido e valorizado pela comunidade da escola. Como percebemos nas falas a seguir:

5. Mesmo que de forma geral os professores da Escola se sintam reconhecidos como sujeitos equiparados aos demais colegas no sentido que comungam direitos iguais, os professores das disciplinas de “segunda classe” (Artes, EF e Língua Inglesa) são afetados pela falta de reconhecimento nessa esfera.

6. Citamos esses conceitos, no entanto eles serão desenvolvidos no texto em conjunto com as análises dos dados empíricos.

Pesquisador: Você se sente valorizada aqui na escola, de modo geral pela comunidade da escola, pela gestão pedagógica?

Professora de Português: não sei te responder isso não. Por exemplo, na festa junina, eu fiquei muito feliz que uma mãe chegou perto de mim e falou: "nossa, o meu filho te adora". Isso faz o ego da gente ir la nas alturas (risos). Então é uma valorização, mas é muito pouco. Nós, seres humanos, gostamos de elogios. Não sei se é porque não perceberam ou não deram importância, mas ninguém chega assim pra te falar: "que legal isso!". Eu acho que as pessoas estão muito indiferentes a isso (Entrevista – Professora de Português.)

Pesquisador: Você percebe que os outros professores conhecem seu trabalho, conhecem aquilo que você faz na sala de aula ou no projeto?

Professora de Matemática: o professor da turma sim, agora outros professores de outras disciplinas não. [...] Teve uma escola que eu trabalhei, da prefeitura de Vitória também... Toda sexta-feira, os alunos saíam mais cedo, e de quatro e meia a seis, a gente ficava com esse planejamento conjunto. Mas foi a única escola que eu vi fazer isso até hoje. Então tinha lá uma hora e meia de planejamento conjunto. Passava informe geral ou trabalho interdisciplinar, alguma coisa assim. Então a gente ficava mais por dentro (Entrevista – Professora de Matemática).

As afirmações expostas apontam alguns indicativos de que as relações inter-subjetivas travadas no contexto dessa escola apresentam um déficit comunicativo mais elementar, de forma mais contundente, a confrontação da fala dos sujeitos com a experiência etnográfica nos possibilitou compreender que a base desse déficit comunicativo é a falta de conhecimento do trabalho e da história de vida do outro e, conseqüentemente, a impossibilidade de estabelecimento de relações de reconhecimento mútuo. A metáfora do *atomismo das práticas pedagógicas* parece caracterizar com precisão o contexto estudado, uma vez que a concepção que se tem é que os professores e suas respectivas práticas pedagógicas são átomos isolados, que necessitam nada além das condições objetivas e materiais para desenvolvimento do trabalho. O que, de maneira direta, implica na dificuldade de visualização e conhecimento do trabalho e da história de vida do outro e, conseqüentemente, inviabiliza a produção de relações de reconhecimento mútuo em uma comunidade comum que compartilha valores.

No campo empírico percebemos que a falta de conhecimento e, conseqüentemente, de reconhecimento da importância do trabalho tanto do outro como de sua própria prática, pode motivar ações tanto de passividade e desinvestimento quanto de luta por ampliação do contexto ético da escola. No início da investigação nos deparamos com um caso muito representativo, uma das professoras da escola (primeiro ano do ensino fundamental) estava instaurando um movimento de saída da escola, pois como ela mesma dizia: "se sentia invisível, não era vista e muito menos ouvida pelos demais". A escola sempre esteve organizada para oferecer o ensino do sexto ao nono ano do ensino fundamental, nesse sentido, muitas vezes a professora

do primeiro ano era esquecida, não participava de reuniões pedagógicas e, muito menos, percebia seu trabalho como importante para os demais. Esse sentimento de invisibilidade também caracterizava como à professora de Inglês se percebia, como podemos perceber na fala: *“antes eu fazia camisas com dizeres em inglês, bonés, desenvolvia danças para os alunos aprenderem as músicas... Hoje eu não faço mais, parece que não é nada para escola, nunca tive um retorno positivo, me cansei... Hoje eu faço o básico, cumpro o meu papel”*. Esses dois casos representam bem o reflexo das relações de denegação de reconhecimento, bem como diferentes ações e reações, que os sentimentos provocados por uma cultura de *atomismo das práticas pedagógicas* podem causar. Ao encontro desse entendimento, em seguida analisaremos o caso da professora de Ciências, uma vez que além de ser representativo de tal condição de atomismo também demonstra o elo entre a denegação do reconhecimento e o processo de luta pelo mesmo.

Logo nos primeiros contatos com o campo empírico, nos chamou a atenção a prática pedagógica da professora de ciências, que denominamos com o pseudônimo de Olga. Essa docente desenvolve seu trabalho em um laboratório de ciências e no projeto “Pequeno Cientista”. Inicialmente tivemos a impressão de que tais práticas tinham bastante destaque na escola. Olga desenvolve sua atuação a partir da ideia de protagonismo científico dos alunos e de uma tentativa de reformular metodologicamente o ensino das ciências. O trabalho desenvolvido no laboratório e no projeto “Pequeno Cientista” mostrou-se tão significativo que foi divulgado pela revista “Nova Escola”, que veicula práticas pedagógicas significativas nas escolas brasileiras.

A partir dessas informações é possível imaginar que a escola tomava tal iniciativa como um projeto de toda a comunidade e, assim, produzia formas de valorização positiva e apoio ao trabalho desenvolvido. No entanto, com o passar da experiência etnográfica e por conversas e entrevistas com a professora Olga, percebemos que a comunidade da escola conhecia pouco o trabalho desenvolvido naquele laboratório. A professora expressava uma série de reclamações em relação a algumas posturas tomadas pela gestão pedagógica. Dessa forma, começamos a perceber que a comunidade da escola, de modo geral, não conhecia como se dava o trabalho da professora e, devido a isso, não reconhecia a importância de tal prática. Em um acontecimento que se mostrou negativo para a professora, a cessação da horta, um dos principais espaços de aula, foi possível perceber como práticas de não reconhecimento podem causar sentimentos negativos que despotencializam o trabalho, mas que, também, podem impulsionar os sujeitos a lutarem por condições mais amplas de valoração.

Em relação ao fim da horta do laboratório de ciências, algumas professoras que são mais próximas a Olga relataram que, quando a escola decidiu por terminar

as atividades na horta, a docente desestimulou-se sobremaneira com o seu trabalho. A professora argumenta que houve, no ano de 2007, uma questão de insalubridade na horta, mas que foi solucionada; mesmo assim, a escola decidiu dar outra função ao espaço no qual se encontrava a mesma, como podemos perceber na fala de Olga:

[...] com a entrada do primeiro ano, ciclo de nono ano, fizeram a proposta de fazer do primeiro ao nono ano, nos dois turnos. Porque antes eram separados, aí as crianças precisam de um lugar para brincar, um parquinho, esse lugar foi o da horta, mas não houve consulta! Eu falei com a diretora que o outro lugar não seria legal por que não pega sol, mas aterraram, não interessa quem cuidou, quem colocou o solo [...] ele (o aluno) não planta por plantar, ele estuda germinação, toda aquela parte biológica toda, estuda meio ambiente. Isso que está faltando, as pessoas se apropriarem do conceito das coisas, porque horta educativa não é só para plantar e colher e ensinar as crianças a comer, é mais dinâmico. [...] Uma escola democrática, como eles preconizam, poderia ser resolvido no âmbito da conversa, o que se vê hoje são os alunos revoltados com a situação, um aluno disse que ia se amarrar ali e não ia se soltar mais (Entrevista - Professora de Ciências Olga).

A relação de desrespeito, relatada pela professora, reflete, de maneira geral, o déficit comunicativo da intersubjetividade, uma vez que a escola comunga uma cultura de não conhecimento do trabalho do outro e, conseqüentemente, não reconhecimento. Os sentimentos emocionais negativos, devido à situação de desrespeito vivida por Olga a partir do término da horta, já indicam um nexo indissolúvel entre a integridade e incolumidade do sujeito, e o assentimento por parte do outro (HONNETH, 2003). A horta, além de ser o principal espaço de desenvolvimento do projeto, também representava para a professora o sucesso e o investimento em sua carreira, uma vez que aquele espaço permitia a Olga dotar de sentido o seu fazer. Assim, as relações de não reconhecimento despotencializam o fazer porque limitam a ampliação do horizonte de valores que a professora atribuía para sua prática e para sua carreira. Como podemos percebermos na fala de um professora:

O problema é que o trabalho de Olga já saiu na 'Nova Escola', na A Gazeta e em muitos outros lugares e não é reconhecido aqui na escola... Acho que é o que precisa ser compreendido é o que é o Projeto Pequeno Cientista (Diário de Campo – Professora do Primeiro Ano).

A partir da descrição que nos propusemos a fazer anteriormente de algumas situações de desrespeito, foi possível demonstrar que as relações de assentimento mútuo propiciado pelo *reconhecimento solidário* apresentam um nexo com a produção de autonomia dos professores. Tais posturas de denegação do reconhecimento demonstram um déficit comunicativo de assentimento mútuo mais elementar da falta de conhecimento e reconhecimento do outro. A produção de autonomia e *reconhecimento solidário* parecem ser condições necessárias para a efetivação do

trabalho docente, pois por meio das análises do cotidiano da escola e das relações intersubjetivas travadas pelos professores, nos parece que a produção de um tipo de reconhecimento em que os sujeitos possam perceber que suas capacidades e propriedades individuais corroboram para a realização de fins comuns é uma condição necessária à produção de práticas autonomamente geridas na escola. A análise que desenvolvemos é a de que, justamente, faltam na cultura da escola ações que permitam a produção de relações de estima mútua entre os professores. Como podemos perceber por meio da fala a seguir:

O ritmo da escola é meio louco, só atendendo os pais e nós aqui planejando, tudo muito corrido, o que tem acontecido? Quando se faz reunião é para passar informes, ou faz uma crítica que os professores estão mandando muitos alunos para a coordenação, mas ninguém pensa em parar para conversar, para falar sobre a nossa qualidade de vida, para falar sobre os alunos que estão dando problema... Já discutimos, mas esses momentos para falar de currículo são raros, ou quando vem alguém de fora (Entrevista – Professora de Ciências Olga).

Nos momentos de devolutiva de pesquisa⁷, todos os professores argumentaram que a situação de não conhecer o trabalho do outro e, posteriormente, não reconhecer sua importância, demonstra-se característico da cultura escolar, não só do contexto estudado, mas, também, das demais escolas que conhecem e/ou nas quais já trabalharam. Esse déficit comunicativo se mostra elementar, uma vez que o não reconhecimento do trabalho se relaciona à impossibilidade do sujeito de atribuir valor de uma comunidade às suas próprias capacidades e práticas. A partir desse entendimento, o professor sofre por conta desse não reconhecimento porque não consegue conferir um significado positivo para a sua ação no interior de uma coletividade. Honneth (2003, p. 218) argumenta que “[...] para o indivíduo, vai de par com a experiência de uma tal desvalorização social, de maneira típica, uma perda de auto estima[sic] pessoal, ou seja, uma perda por entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedade e capacidades características”.

A terceira dimensão do reconhecimento social, formulada por Honneth, refere-se à estima social dos sujeitos, dimensão que lhes permite reconhecer positivamente suas capacidades e propriedades individuais. A principal característica de tal tipo de reconhecimento é vislumbrada por meio do conceito de solidariedade empregado à estima social. Para o autor, nas relações de *reconhecimento solidárias* não há somente um respeito ou aceitação do outro como pessoa, mas sim “[...]”

7. A devolutiva de pesquisa foi uma estratégia metodológica que tinha dois objetivos, um deles seria de consolidar uma postura ética com os sujeitos que foram alvos do estudo, desta forma nesse momento pudemos discutir os dados e as análises com os professores e demais participantes. Um segundo objetivo era validar as análises e, se possível, considerar as reflexões dos professores sobre tais análises.

uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica” (HONNETH, 2003, p. 209).

Estimar-se simetricamente no interior da escola significa considerar-se reciprocamente a luz de valores que fazem as capacidades e propriedades do respectivo outro parecerem significativas para a prática comum. Esse tipo de relação de reconhecimento mútuo só é caracterizada pelo conceito de solidariedade porque ela não desperta somente a tolerância para a particularidade individual do outro professor, mas também, o interesse afetivo por essa particularidade. Honneth (2003) argumenta que só na medida em que eu cuido ativamente, que as propriedades do outro, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos comuns passam a ser realizáveis. Ele ainda argumenta que um padrão de reconhecimento desse tipo só é concebível de maneira adequada quando a existência de valores intersubjetivamente partilhados é introduzida como pressuposto. Os professores só podem se estimar na comunidade da escola na medida em que reconhecem o significado ou a contribuição de suas propriedades individuais para a vida/trabalho do respectivo outro. Dessa forma, um contexto de “eticidade” está vinculado a uma comunidade de valores. Assim compreendida, a

[...] auto compreensão cultural de uma sociedade predetermina os critérios pelos quais se orienta a estima social das pessoas, já que suas capacidades e realizações são julgadas intersubjetivamente, conforme a medida em que cooperam na implementação de valores culturalmente definidos; nesse sentido, essa forma de reconhecimento recíproco está ligada a pressuposição de um contexto de vida social cujos membros constituem uma comunidade de valores mediante a orientações e objetivos comuns (HONNETH, 2003, p. 200).

O déficit comunicativo de *reconhecimento solidário*, que se mostra elementar para os professores no contexto da escola, aponta para a necessidade da articulação entre a produção de autonomia e autoestima no trabalho docente. A solidariedade que preconiza essa forma de reconhecimento diz respeito a uma base comunicativa, a qual possibilita o professor encontrar-se e reunir-se num quadro abrangente de uma comunidade ética. O não conhecer o trabalho do outro impossibilita o *reconhecimento solidário* devido a não produção de uma espécie de intuição intelectual. Honneth acredita que Hegel concebeu o reconhecimento, como um todo, como produtor de práticas de intuição, nas quais o indivíduo se “intui” em cada um como a si mesmo. Em decorrência desse entendimento, o reconhecimento na esfera da solidariedade, por conseguir unir no mesmo quadro o respeito e o afeto social, proporciona que os sujeitos se estimem mutuamente por conta de uma intuição intelectual, ou seja, ao conhecer e reconhecer o projeto de vida do outro, ao

sujeito é permitido produzir afeto racionalizado, ou seja, uma intuição intelectual pela prática específica de seu parceiro de interação. Honneth caracteriza o processo de *reconhecimento solidário* como um desdobramento de uma postura de afeto que se tornou racional.

[...] Reconhecer-se reciprocamente não significa somente relacionar-se com um outro numa postura determinada de aceitação, mas implica também, e sobretudo, comporta-se diante do outro de um modo que se exija moralmente a forma correspondente de reconhecimento" (HONNETH, 2007, p. 108).

Este quadro de denegação desse tipo de reconhecimento solidário é desdobramento de elementos e argumentos estruturantes da cultura escolar. O déficit comunicativo de denegação do *reconhecimento solidário* pode ser percebido em dois planos, o primeiro deles como retratamos anteriormente, diz respeito a relação entre o não reconhecimento nessa esfera e a motivação da ação dos sujeitos; em outro plano, tal déficit parece indicar características da cultura de *atomismo das práticas pedagógicas* na comunidade da escola. Nesse sentido, o déficit comunicativo demonstra que as normas e os valores estruturantes do contexto escolar estão baseados, principalmente, em relações de aceitação e autoconservação dos indivíduos e menos, propriamente, em relações intersubjetivas que produzam um contexto de eticidade. O *atomismo das práticas pedagógicas* caracteriza-se, em suma, como um modelo abstrato de muitos associados, uma concatenação de sujeitos individuais isolados que se unem em prol de um objetivo comum.

A EF COMO COMPONENTE CURRICULAR E A CONDIÇÃO DE LUTA POR RECONHECIMENTO

Como discutimos anteriormente, na cultura do contexto da escola evidencia-se um processo de produção de autonomia a partir da ideia de liberdade de ação livre de coerção e influência, na qual o professor tem a garantia da ampliação de sua possibilidade de ação e de que a gestão pedagógica apenas não exercerá entraves sobre a sua prática pedagógica. A autonomia concebida dessa forma estrutura-se nas práticas de aceitação livres de coerção pelos demais membros. Em reflexo a essa prerrogativa, a comunidade da escola reduz a intersubjetividade apenas à produção de práticas de respeito mútuo. No entanto, essa condição parece agravar-se quando direcionamos nosso olhar para a condição da educação física na escola e, conseqüentemente, o impacto de tal condição no processo de produção das identidades docentes mostra-se de forma mais negativa por conta do *status* de "segunda classe" da disciplina.

A partir do campo empírico nos foi possível compreender que os professores, principalmente, das disciplinas de EF, Artes e Língua Inglesa vivenciam um conflito cultural duradouro, uma vez que suas disciplinas são reconhecidas como disciplinas de “segunda classe” no interior da instituição escolar. Essas disciplinas sofrem de um déficit crônico de legitimidade, que apresenta fortes implicações para a formação da identidade de seus professores. A adjetivação “segunda classe” denota o entendimento da existência de um grupo de professores e disciplinas na escola que se reconhecem e são reconhecidos com um *status* menor ou, até mesmo, numa posição inferior em relação a uma cultura dominante de ensino aprendizagem.

O impacto provocado por essa degradação cultural e valorativa do trabalho se desdobra, para esses professores, nas dificuldades em reafirmar sua prática como algo que caberia um significado positivo no interior de uma coletividade. Os docentes dessas disciplinas sofrem essa espécie de degradação cultural, pois são afetados em duas dimensões: na percepção de que suas capacidades individuais não são estimadas pelos demais parceiros de trabalho e, conseqüentemente, na ameaça à “integridade” no interior da solidariedade de grupo. Como exemplifica a seguinte fala: *“Eu e a professora de Artes somos vistas como professoras das disciplinas fáceis, disciplinas que não demandam esforço intelectual, aprendizado pelos alunos e sistematização do conhecimento”* (Devolutiva de Pesquisa - Professora de EF Anita).

Gente tem algumas coisas da cultura dessa escola que tem que ser revistas, começando pela discussão da importância das disciplinas, por isso que bati meu pé aqui... Porque organizam o horário em função da importância de cada disciplina, do professor que tem que corrigir prova, acho que isso tem que ser discutido, não por influência pessoal, tem que ser discutido no coletivo, essa não é uma escolha pessoal. Eu não gasto tempo analisando esses desenhos aqui dos alunos (desenhos que representavam o que os alunos estavam aprendendo nas aulas)? Será que a gente não gasta tempo corrigindo o trabalho dos alunos? (Diário de Campo – Professora de EF Anita)

A argumentação da professora diz respeito a um embate ocorrido entre a mesma e as pedagogas, nesse processo conflituoso estavam em discussão os critérios estipulados pela gestão pedagógica da escola para a organização dos horários de avaliação final dos alunos. A professora se sentia injustiçada, pois as disciplinas de Português e Matemática ficaram com os primeiros dias e Artes e EF com os últimos, para a mesma, as pedagogas estavam pressupondo que ela não teria avaliação para analisar. A busca da compreensão desse sentimento de injustiça necessita da discussão relacionada às formas de “veiculação do conhecimento”, promovidas pelas diferentes disciplinas. Essa é uma das características da cultura que se apresenta como elementar para a produção de estima na comunidade de

valores da escola. As disciplinas de EF, como também Artes, tem ameaçados os seus respectivos *status* como práticas que veiculam e mobilizam conhecimento em suas ações pedagógicas. A EF tem dificuldade de alcançar reconhecimento no contexto escolar devido ao não entendimento do aprendizado das práticas corporais como um processo de ensino, pois os conteúdos de aprendizagem sensível/corporal não são compreendidos como produção de conhecimento. Em decorrência dessa condição, compreendemos que a escola reduz o seu horizonte de valores, já que, ao mesmo tempo em que as disciplinas com estatuto epistemológico educacional diferenciado participam da comunidade da escola, suas práticas e seus professores têm o *status* inferiorizado em relação aos demais.

Os docentes dessas disciplinas sofrem essa espécie de degradação cultural, pois são afetados em duas dimensões: na percepção de que suas capacidades individuais não são estimadas pelos demais parceiros de trabalho e, consequentemente, na ameaça à “integridade” no interior da solidariedade de grupo. Como exemplifica a seguinte fala: “*Eu e a professora de Artes somos vistas como professoras das disciplinas fáceis, disciplinas que não demandam esforço intelectual, aprendizado pelos alunos e sistematização do conhecimento*” (Devolutiva de Pesquisa - Professora de EF Anita). Esse tipo de degradação se dá pelo fato de que esses sujeitos não se valem da medida da estima social no horizonte da tradição cultural da escola, processo necessário às suas maneiras de autorrealização. Toda comunidade solidária, apresenta modos mais ou menos comuns de atitudes e comportamentos, que são assegurados por meio de uma coesão. É, justamente, o princípio da coesão que é impossibilitado no caso das disciplinas de Artes e EF. Como Honneth (2003, p. 217) argumenta:

[...] se agora a hierarquia social de valores se constitui de modo que ela degrada algumas formas de vida ou modos de crença, considerando-as de menor valor ou deficientes, ela tira do sujeito atingido toda a possibilidade de atribuir um valor social as suas próprias capacidades.

A professora de EF Anita lutava contra o déficit crônico de legitimidade desse componente curricular na escola. O contexto escolar contava com dois professores de EF, Emílio e Anita. Emílio, por conta de sua história vitoriosa nos jogos escolares, confirmava uma tradição relacionada ao ensino do esporte. Contudo, Anita engajava-se para que a escola percebesse outros sentidos educacionais até mesmo na prática do esporte e, também, para que a comunidade escolar ampliasse sua concepção sobre a função pedagógica e social da EF. Como a professora de Ciências Olga comenta:

[...] conhecer essa prática da Anita, a questão da EF na escola, aqui temos colegas legais, tem um que é tradicional que tem a visão de esporte, não teve nem conflito porque a Anita mediu bem. A EF tem aquela questão né, que não reprova, é a diversão do aluno, é uma aula de diversão, eu não conhecia... Agora se uma pessoa vem criticar alguma coisa... como um torneio que teve, esse torneio foi diferente, eu, por meio dessa amizade, sei o que ela está fazendo, lembra que eu te falei? Uma professora disse assim: a regra da Anita é não existir regra! Existe sim, ela que não está conseguindo observar, não é colocar o melhor para jogar, a pessoa vê aquele momento e julga aquele momento, não sabe o que veio antes. Eu posso ver, eu posso entender a Maria, a Maria ficou isolada ano passado, ficou na berlinda, eu sei o que ela passa e ela sabe o que eu passo aqui, que não é uma brincadeira. (Entrevista – Professora de Ciências Olga)

Essa fala já indica a professora Olga passou a conhecer, compreender e reconhecer os sentidos e a importância do trabalho de Anita na EF. Para os professores, a luta por reconhecimento é um processo pelo qual eles contestam os padrões dominantes que lhes atribuem características, papéis e status inferiores à cultura escolar dominante. A luta por reconhecimento nos parece um caminho que, paralelamente, reivindica alteração nas normas vigentes de valorização e proporciona a manutenção e esperança dos professores quanto aos objetivos do trabalho docente.

A nossa tese é a de que a luta por reconhecimento é uma condição iminente ao trabalho dos professores, principalmente, dos professores responsáveis pelas disciplinas de “segunda classe”, uma vez que a relação conflituosa em busca de reconhecimento atravessa com muita significância o percurso da carreira e a história de vida desses sujeitos.

School Culture, Recognition and Physical Education

ABSTRACT: This paper aims to analyze and understand the relationships between subjects locked in the school culture based on dialogue with the theory of social recognition of Axel Honneth. The discussions held during the same concern ethnographic research conducted in the context of a school's Municipal School of Vitória / ES, during the 2011 school year. The text that follows is organized from the discussion regarding the "context of ethics school", which seeks to understand the relationship between recognition and motivation for the actions of individuals in the school culture, and then highlights the reflections relations of non-recognition in the formation of identity and the work of teachers of physical education.

KEYWORDS: Teacher Identity; School Culture;. Recognition; Axel Honneth.

Cultura escolar, el reconocimiento y la Educación Física

RESUMEN: El trabajo tiene como objetivo analizar y comprender las relaciones entre los sujetos atrapados en la cultura escolar basada en el diálogo con la teoría del reconocimiento social de Axel Honneth. Los debates celebrados durante la misma investigación etnográfica preocupada a cabo en el marco de la Escuela Municipal de la escuela de Vitória / ES, durante el año escolar 2011. El texto que sigue se organiza a partir de la discusión sobre el "contexto de la escuela de la ética", que busca comprender la relación entre el reconocimiento y la motivación de los actos de los individuos en la cultura de la escuela, y luego destaca las reflexiones relaciones de no reconocimiento en la formación de la identidad y el trabajo de los profesores de educación física.

PALABRAS CLAVE: Identidad Docente; Cultura escolar; Reconocimiento; Axel Honneth.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

GERNET, I.; DEJOURS, C. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: PEDRO F. BENDASSOLLI, LIS ANDREA P. SOBOLL (org). *Clínicas do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2011.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Etnografia: métodos de investigação*. 2. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

HOLMES, P. Briga de família ou ruptura metodológica na teoria crítica (Harbermas X Honneth). *Tempo Social*. São Paulo, v. 21, n. 1, 2009

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

_____. *Sofrimento de indeterminação: uma reatualização da filosofia do direito de Hegel*. Trad. Denílson Luiz Werle e Rúrion Soares. São Paulo: Esfera Pública, 2007.

_____. Trabalho e reconhecimento: uma tentativa de redefinição. *Civitas*. v. 8, n. 1, jan.-abr, p. 46-67, 2008.

MATTOS, P. C. A. *Sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006.

WERLE, D. L. Reconhecimento e emancipação: a teoria crítica de Axel Honneth. *Mente, Cérebro e Filosofia*, São Paulo, n. 8, ed. 8, 2008.

Recebido em: 7 abr. 2013
Aprovado em: 7 ago. 2013