

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

**LEANDRO OLIVEIRA ROCHA**

**RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO DA MULTICULTURA CORPORAL: O  
REPOSICIONAMENTO DA TEORIA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR  
NA PERSPECTIVA DE AXEL HONNETH**

**PORTO ALEGRE  
2019**

**Leandro Oliveira Rocha**

**RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO DA MULTICULTURA CORPORAL: O  
REPOSICIONAMENTO DA TEORIA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR  
NA PERSPECTIVA DE AXEL HONNETH**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciência do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle

Porto Alegre  
2019

### CIP - Catalogação na Publicação

Rocha, Leandro Oliveira  
Reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal: o reposicionamento da Teoria Crítica na Educação Física escolar na perspectiva de Axel Honneth / Leandro Oliveira Rocha. -- 2019.  
286 f.  
Orientador: Fabiano Bossle.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Educação Física Escolar. 2. Multiculturalismo. 3. Teoria Crítica de Axel Honneth. 4. Teoria do Reconhecimento. 5. Autoetnografia Crítica. I. Bossle, Fabiano, orient. II. Título.

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Leandro Oliveira Rocha**

### **RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO DA MULTICULTURA CORPORAL: O reposicionamento da Teoria Crítica na Educação Física escolar na perspectiva de Axel Honneth**

Conceito final:

Aprovado em ..... de .....de.....

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Vicente Molina Neto – UFRGS

---

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira – USP

---

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida – UFES

---

Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior – UPE

---

Orientador – Prof. Dr. Fabiano Bossle – UFRGS

*“Nada no mundo pode substituir a persistência. O talento não pode; nada é mais comum do que homens cheios de talento fracassados. O gênio não pode; gênios incompreendidos são mais comuns do que afirma o provérbio. A educação não pode; o mundo está cheio de homens cultos abandonados à própria sorte. Apenas a persistência e a determinação são onipotentes. Faça um esforço abundante e colherá frutos abundantes”.*

*(Autor desconhecido)*

## AGRADECIMENTOS

*A construção do caminho desta tese é intersubjetiva, e não solitária. A escolha do percurso nasceu de diálogos, questionamentos, incentivos e apoio. Como honnethiano, não poderia não reconhecer aqueles que caminharam comigo ao longo desta jornada.*

*Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Fabiano Bossle, por aceitar caminhar comigo desde a graduação, pela escuta atenta, pelo diálogo pedagógico, pela leitura crítico-reflexiva de minha escrita, por permitir que todos a seu redor cresçam. Obrigado por ser referência. Mais que um orientador, é um amigo.*

*À Cibele Bossle, pela hospitalidade e por aguçar a minha capacidade intelectual a partir de diálogos sempre provocadores.*

*À banca de qualificação, professores Dr. Vicente Molina Neto e Dr. Marcos Garcia Neira, pelas valiosas considerações realizadas, que me provocaram as inquietações necessárias para refazer o caminho e encontrar em Axel Honneth a direção a ser seguida.*

*Aos professores da banca de defesa, Dr. Vicente Molina Neto, Dr. Marcos Garcia Neira, Dr. Felipe Quintão de Almeida e Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior, por aceitarem o convite de analisar e contribuir para esta tese.*

*Ao grupo de pesquisa Didática e Metodologia do Ensino na Educação Física (DIMEEF/UFRGS), pela convivência e pela aprendizagem coletiva.*

*À Aline, com quem compartilho a alegria de viver. Obrigado pelos diálogos, pelo crescimento recíproco.*

*À minha mãe e meu pai, Doralina e Luiz, e minhas irmãs, Cláudia, Andréia e Caroline, por compreenderem minhas ausências, por me fazerem crescer com seu amor.*

*Aos meus sobrinhos, Júlio e Bruna, com quem aprendo constantemente. Obrigado por preencherem minha vida de alegria.*

*Aos meus sogros, cunhados e amigos, por me apoiarem em minhas escolhas e fazer parte da minha formação humana.*

*Por fim, agradeço aos professores da escola pesquisada e, em especial, aos meus alunos, cujas experiências culturais compartilhadas nas aulas de Educação Física provocaram as reflexões necessárias não só para a construção desta tese como também para me constituir no ideal de professor em que acredito.*

## **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

**TÍTULO:** Reconhecimento intersubjetivo da multicultural corporal: o reposicionamento da Teoria Crítica na Educação Física escolar na perspectiva de Axel Honneth

**NATUREZA DO ESTUDO:** Tese de Doutorado

**INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**DEPARTAMENTO:** Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Ciências do Movimento Humano

**TEMA DE PESQUISA:** Multiculturalismo na Educação Física escolar

**APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO:** Autoetnografia Crítica

**PROBLEMA DE PESQUISA:** *Como a Educação Física multicultural, sustentada na Teoria Crítica de Axel Honneth, é compartilhada no contexto particular de uma escola pública municipal do Rio Grande do Sul?*

**OBJETIVO GERAL:** Compreender como a Educação Física multicultural, sustentada na Teoria Crítica de Axel Honneth, é compartilhada no contexto particular de uma escola pública municipal do Rio Grande do Sul.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar os marcadores socioculturais compartilhados nas práticas educativas da Educação Física escolar;
- Analisar a experiência multicultural da Educação Física escolar;
- Discutir as possibilidades de problematizar o multiculturalismo na Educação Física escolar na perspectiva da Teoria Crítica de Axel Honneth.

**TESE DA PESQUISA:** A multiculturalidade é reconhecida na reflexividade sobre as experiências culturais construídas intersubjetivamente.

## RESUMO

Esta tese de doutorado tematiza o multiculturalismo na Educação Física escolar e tem como problema de pesquisa a seguinte questão: Como a Educação Física multicultural, sustentada na Teoria Crítica de Axel Honneth, é compartilhada no contexto particular de uma escola pública municipal do Rio Grande do Sul? Trata-se de uma autoetnografia crítica, construída de 2015 a 2019, cujo trabalho de campo foi realizado durante um ano letivo, de fevereiro a dezembro de 2017, na escola pública municipal onde leciono a Educação Física. Como há de ser, a elaboração desta autoetnografia crítica foi permeada por conflitos, dilemas e aprendizagens, que conduziram o empreendimento intelectual que integra tanto a produção do conhecimento acadêmico quanto a concretização da minha prática educativa. Como resultante, a reflexividade sobre as experiências culturais e a base epistemológica que assumo sustentam a construção de uma racionalidade libertadora, que me permite chegar à tese de que a multiculturalidade é reconhecida na reflexividade sobre as experiências culturais construídas intersubjetivamente. Assim, esta tese de doutorado consolida as potencialidades acadêmico-científica e formativa da autoetnografia crítica, ambas mobilizadas por um processo recursivo, de ir e vir entre o trabalho de campo e as leituras realizadas para compreendê-lo. Nesse processo, encontrar a Teoria Crítica de Axel Honneth durante a pesquisa foi decisivo, pois modifica a minha posição teórica e de professor, bem como a forma que compreendo a experiência cultural e o multiculturalismo. Na relação com a minha prática educativa, essa modificação consiste em incluir a teoria honnethiana do reconhecimento na Educação Física escolar, e isso me permite elaborar a teoria de ensino que denomino como “teoria do reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal”. Na arquitetura dessa teoria, localizo a fundamentação conceitual em Honneth e uma pedagogia que reconheço como freireana, que me leva à materialização de uma Pedagogia Libertadora da Educação Física escolar. Para apresentar o empreendimento intelectual que me conduz a essa pedagogia, organizei este relatório de pesquisa em três capítulos: no primeiro, intitulado “Teoria Crítica de Axel Honneth”, discorro sobre a construção do marco teórico desta tese de doutorado; no segundo, “Autoetnografia Crítica”, localizo o aporte teórico-metodológico das autoetnografias, a delimitação da pesquisa, o registro e análise das informações e o processo de reflexividade; por fim, no terceiro capítulo, apresento a “Pedagogia Libertadora da Educação Física escolar” por meio de narrativas personalizadas, de sua fundamentação conceitual e relação com o tema do multiculturalismo nas sociedades contemporâneas. Portanto, diante das aprendizagens que construí sobre a minha experiência cultural e a Educação Física escolar, entendo que esta é uma tese de doutorado marcada pelo reposicionamento, todavia, mantendo o posicionamento político-pedagógico em favor da justiça social e do reconhecimento da humanidade.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Multiculturalismo. Teoria Crítica de Axel Honneth. Teoria do Reconhecimento. Autoetnografia Crítica.



## ABSTRACT

This doctoral thesis focuses the multiculturalism in School Physical Education and has as research problem the following question: How the Multicultural Physical Education, based in Axel Honneth's Critical Theory, is shared in the particular context of a public school in Rio Grande do Sul? It is a critical autoethnography, elaborated from 2015 to 2019 and its fieldwork was done during from February to December 2017, at the public school where I teach Physical Education. As it should be, the realization of this critical autoethnography was permeated by conflicts, dilemmas and learning, which led to the intellectual work that integrates the production of academic knowledg and the realization of my educational practice. As a result, the reflexivity about cultural experiences and the epistemological basis that I assume support the construction of a liberating rationality, which allows me to arrive at the thesis that multiculturalism is recognized in the reflexivity of intersubjectively constructed cultural experiences. Thus, this doctoral thesis consolidates the academic-scientific and formative potentialities of critical autoethnography, which are mobilized by a recursive process, of coming and going between the fieldwork and the readings made to understand it. In this process, finding Honneth's Critical Theory during the research was decisive because it modifies my theoretical and teacher position and the way I understand the cultural experience and the multiculturalism. In relation to my educational practice, this modification consists of including the Honnethian theory of recognition in school physical education. This allows me to elaborate the theory I call "theory of intersubjective recognition of the body multiculturality". The theory is composed by the conceptual foundation in Honneth and a pedagogy based on Freire, which leads me to the materialization of a Liberating Pedagogy of School Physical Education. To present the intellectual work that leads me to this pedagogy, I organized this research into three chapters: in the first, called "Critical Theory of Axel Honneth", I discuss the construction of the theoretical framework of this doctoral thesis; in the second, "Critical Autoethnography", I localize the theoretical-methodological contribution of the autoethnographies, the delimitation of the research, the recording and analysis of the information and the reflexivity process; finally, in the third chapter, I present the "Liberating Pedagogy of School Physical Education" through personalized narratives, their conceptual foundation and relationship to the theme of multiculturalism in contemporary societies. Therefore, based on my learning about my cultural experience and the School Physical Education, I understand that this is a doctoral thesis marked by repositioning, however, maintaining the political-pedagogical position in favor of social justice and the recognition of humanity.

Key words: School Physical Education. Multiculturalism. Axel Honneth' Critical Theory. Theory of Recognition. Critical Autoethnography.

## RESUMEN

Esta tesis doctoral se centra en el multiculturalismo en la Educación Física Escolar y tiene como problema de investigación la siguiente pregunta: ¿Cómo se comparte la Educación Física Multicultural, apoyada por la Teoría Crítica de Axel Honneth, en el contexto particular de una escuela pública municipal en Rio Grande do Sul? Esta es una autoetnografía crítica, construida de 2015 a 2019, cuyo trabajo de campo se llevó a cabo durante un año escolar, de febrero a diciembre de 2017, en la escuela pública municipal donde impartí clases de Educación Física. Al final resultó que, la elaboración de esta autoetnografía crítica estuvo impregnada de conflictos, dilemas y aprendizaje, lo que llevó a la empresa intelectual que integra tanto la producción de conocimiento académico como la concretización de mi práctica educativa. Como resultado, la reflexividad sobre las experiencias culturales y las bases epistemológicas que asumo apoyan la construcción de una racionalidad liberadora, que me permite llegar a la tesis de que el multiculturalismo se reconoce en la reflexividad de las experiencias culturales construidas intersubjetivamente. Así, esta tesis doctoral consolida las potencialidades académico-científicas y formativas de la autoetnografía crítica, ambas movilizadas por un proceso recursivo, de ir y venir entre el trabajo de campo y las lecturas hechas para entenderlo. En este proceso, encontrar la Teoría crítica de Axel Honneth durante la investigación fue decisivo porque modifica mi posición teórica y docente, así como la forma en que entiendo la experiencia cultural y el multiculturalismo. En relación con mi práctica educativa, esta modificación consiste en incluir la teoría del reconocimiento del Honneth en la Educación Física Escolar, y esto me permite elaborar la teoría de la enseñanza que llamo la “teoría del reconocimiento intersubjetivo de la multiculturalidad corpórea”. En la arquitectura de esta teoría, ubico la base conceptual en Honneth y una pedagogía que reconozco como freireana, que me lleva a la materialización de una Pedagogía Liberadora de la Educación Física escolar. Para presentar la empresa intelectual que me lleva a esta pedagogía, organicé este informe de investigación en tres capítulos: en el primero, titulado “Teoría crítica de Axel Honneth”, discuto la construcción del marco teórico de esta tesis doctoral; en el segundo, “Autoetnografía crítica”, ubico la contribución teórico-metodológica de la autoetnografía, la delimitación de la investigación, el registro y análisis de la información y el proceso de reflexividad; finalmente, en el tercer capítulo, presento la “Pedagogía liberadora de la Educación Física escolar” a través de narraciones personalizadas, su base conceptual y su relación con el tema del multiculturalismo en las sociedades contemporáneas. Por lo tanto, dado el aprendizaje que he aprendido sobre mi experiencia cultural y la Educación Física Escolar, entiendo que esta es una tesis doctoral marcada por el reposicionamiento, sin embargo, manteniendo la posición política y pedagógica a favor de la justicia social y el reconocimiento de la humanidad.

Palabras clave: Educación Física escolar. Multiculturalismo. La Teoría Crítica de Axel Honneth. Teoría del Reconocimiento. Autoetnografía Crítica.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Estrutura do reconhecimento intersubjetivo.....	75
QUADRO 2: Carga horária de trabalho e identificação das turmas. ....	114
QUADRO 3: Número de alunos matriculados e transferidos nas turmas. ....	142
QUADRO 4: Cronograma de pesquisa .....	282
QUADRO 5: Registros do trabalho de campo. ....	284

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 TEORIA CRÍTICA DE AXEL HONNETH</b> .....	<b>18</b>
1.1 APROXIMAÇÃO CONCEITUAL COM A TEORIA CRÍTICA: CONCEITOS INICIAIS .....	18
1.2 MULTICULTURALISMO E CULTURA ESCOLAR: POR UMA PROPOSTA EDUCATIVA DE RECONHECIMENTO .....	31
1.3 LUTA POR RECONHECIMENTO: O ENCONTRO COM A TEORIA CRÍTICA DE AXEL HONNETH.....	50
1.4 TEORIA DO RECONHECIMENTO DE AXEL HONNETH: DA INTERSUBJETIVIDADE À POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO COLETIVA .....	65
1.5 PRIMAZIA DO RECONHECIMENTO SOBRE O CONHECIMENTO: A TESE DA TEORIA DO RECONHECIMENTO DE HONNETH .....	80
<b>1.5.1 Normativa social: a autorrealização como princípio moral</b> .....	<b>81</b>
<b>1.5.2 Reificação: o esquecimento do reconhecimento</b> .....	<b>88</b>
<b>1.5.3 Implicação: a mola propulsora do reconhecimento</b> .....	<b>95</b>
<b>1.5.4 Teoria do Reconhecimento: a base da racionalidade libertadora</b> .....	<b>101</b>
<b>2 AUTOETNOGRAFIA CRÍTICA</b> .....	<b>104</b>
2.1 AUTOETNOGRAFIA E PESQUISA SOCIAL: O APORTE TEÓRICO E A ESCRITA DO TEXTO AUTOETNOGRÁFICO .....	105
2.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA: A INVESTIGAÇÃO, O TRABALHO DE CAMPO E O REGISTRO DAS INFORMAÇÕES .....	111
2.3 TRABALHO DE CAMPO AUTOETNOGRÁFICO: UM ESPAÇO-TEMPO <i>CONTINUUM</i> SUSTENTADO NA REFLEXIVIDADE .....	118
2.4 CONTEXTO ESCOLAR: A PESQUISA COMO PROCESSO CONSCIENTIZADOR.....	132
2.5 AUTOETNOGRAFIA CRÍTICA: O INTELLECTUAL TRANSFORMADOR INSURGENTE.....	147
<b>3 PEDAGOGIA LIBERTADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b> .....	<b>155</b>
3.1 CONTEXTO DAS AULAS: A INTERATIVIDADE EM AULA E SUA RELAÇÃO COM A LÓGICA DE CONSUMO .....	155
<b>3.1.1 Sensualização, intimidação e competição: aspectos que localizam a reprodução de uma cultura de consumo</b> .....	<b>159</b>
<b>3.1.2 Lógica de consumo: reflexões sobre conflitos estabelecidos durante as aulas de Educação Física</b> .....	<b>176</b>
3.2 EXPERIÊNCIAS DE RECONHECIMENTO: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR FUNDAMENTADA NA TEORIA CRÍTICA DE AXEL HONNETH.....	183
<b>3.2.1 Círculos de culturas e normativa ética: a organização das aulas de Educação Física escolar</b> .....	<b>185</b>
<b>3.2.2 Aula como espaço de reconhecimento: as contranarrativas de reconhecimento como ação humanizadora</b> .....	<b>197</b>
<b>3.2.3 Corporificação do ensino: o ato educativo pelo exemplo</b> .....	<b>213</b>

<b>3.2.4</b>	<b>Implicação e amorosidade: a certeza do inacabamento .....</b>	<b>223</b>
<b>3.3</b>	<b>MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO E A MULTICULTURA CORPORAL .....</b>	<b>238</b>
<b>3.3.1</b>	<b>Teoria do reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal.....</b>	<b>239</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Multicultura corporal: indícios de uma mudança paradigmática? .....</b>	<b>247</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>261</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>270</b>
	<b>APÊNDICE A: CRONOGRAMA DE PESQUISA .....</b>	<b>282</b>
	<b>APÊNDICE B: DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>283</b>
	<b>APÊNDICE C: QUADRO DE REGISTROS DO TRABALHO DE CAMPO.....</b>	<b>284</b>

## INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, apresento uma Pedagogia Libertadora da Educação Física escolar fundamentada na Teoria Crítica de Axel Honneth e materializada em uma pedagogia que converge com o pensamento de Paulo Freire. Embora o tema de pesquisa seja o multiculturalismo – e a reflexão crítica sobre a multiculturalidade corporal seja central no interior da pedagogia que apresento –, sua posição conceitual nesta tese de doutorado é resultante da própria construção da pesquisa, sobretudo do longo trabalho de campo autoetnográfico crítico construído na experiência cultural cotidiana na escola.

Posso dizer que o tema desta pesquisa, o multiculturalismo, emerge dessas relações com a pesquisa. Afinal, a busca por uma fundamentação teórico-metodológica da Educação Física escolar durante a graduação e, principalmente, o processo de formação intelectual durante o mestrado são centrais tanto na delimitação desta tese quanto no seu aporte teórico-conceitual e na reflexão crítica presente ao longo do processo de doutorado. É primordial destacar o peso da discussão levantada por Almeida, Bracht e Vaz (2013), de que uma pedagogia histórico-crítica teria uma “vida difícil” no debate epistemológico atual, justamente no período em que concluí uma dissertação de mestrado alicerçada nos pressupostos da tradição crítica. Outro momento de impacto, sentido em maior intensidade, ocorreu na banca de qualificação do projeto desta tese, no início de 2017, quando parecia ser contraproducente pensar uma base conceitual fundamentada na tradição teórica crítica no âmbito da Educação Física escolar devido a certo consenso de que ela não abrangeria mais as problemáticas que se manifestam nas sociedades contemporâneas.

Com isso, quero dizer que as críticas sobre a docência na escola e as políticas de formação de professores que emergiram da dissertação de mestrado me condicionaram a pesquisar o multiculturalismo na Educação Física escolar através de um estudo autoetnográfico. Todavia, são as considerações de que a Teoria Crítica estava estagnada ou engessada no mesmo aporte conceitual outrora potencializado por Habermas que me levar a estudar a produção intelectual de Axel Honneth, responsável por revisar e reconceituar a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

Como há de ser, esta tese de doutorado parte de uma intencionalidade de pesquisa definida: problematizar as questões multiculturais na Educação Física escolar com o objetivo de promover uma formação cultural, crítica e emancipatória. No entanto, é o próprio processo de doutoramento que tornou possível escrever esta tese e, inclusive, delimitar o problema de pesquisa na seguinte questão:

*Como a Educação Física multicultural, sustentada na Teoria Crítica de Axel Honneth, é compartilhada no contexto particular de uma escola pública municipal do Rio Grande do Sul?*

Na tentativa de encontrar uma solução para este problema de pesquisa, de início me orientei mais uma vez pela tradição do pensamento crítico fundamentado em Horkheimer e Adorno, o que pareceu insuficiente e me conduziu por um caminho instável. Na busca pelo meu próprio esclarecimento repositonei teoricamente a minha prática docente e, por conseguinte, entendo que concretização de uma prática educativa libertadora. Nesse caso, um reposicionamento decorrente da assunção da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, que me permite sustentar a minha prática educativa da Educação Física escolar em uma teoria de ensino, que denomino como teoria do reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal.

Para que fosse possível chegar a essa premissa e à pedagogia libertadora que defendo – porque materializei no meu trabalho na escola –, foi necessário curiosidade epistemológica, rigorosidade metódica e o desafio de revisar as lentes teóricas que utilizo para ler o mundo. Nessa tarefa, repensei a minha própria maneira de compreender as relações sócias para que, através dessa outra leitura de mundo, estabelecesse uma proposta educativa condizente com o que acredito, defendo e busco concretizar a cada dia em que estou na escola, no exercício do meu ofício de professor.

Mais do que um resultado de uma pesquisa de doutorado, a possibilidade de teorizar o ensino da Educação Física escolar ao fundamentar a minha leitura de mundo na Teoria Crítica de Axel Honneth representa o reposicionamento que emerge da própria pesquisa e somente porque produzi uma autoetnografia crítica. Entndo assim porque ao longo da pesquisa produzir um conhecimento que é poderoso, fruto de um pensamento orientador que emerge na recursividade entre o

trabalho de campo e a literatura, bem como na reflexividade que surge de uma narrativa honesta, crítica e autocrítica, que possibilita o autorreconhecimento através das experiências culturais compartilhadas na escola.

Trata-se do conhecimento que emerge das experiências de reconhecimento e da reflexividade que orienta todo o processo investigativo e sustenta a construção de uma racionalidade libertadora. Essa racionalidade é que me permite construir uma teoria de pesquisa, que é central porque ao seu redor gravitam todas as aprendizagens que construí nesta investigação e que sintetizo na tese de que *a multiculturalidade é reconhecida na reflexividade sobre as experiências culturais construídas intersubjetivamente*.

Assim, o trabalho que segue está organizado em três capítulos, compostos por suas seções e subseções, além desta introdução, das considerações finais, das referências e dos apêndices.

O primeiro capítulo, o marco teórico desta tese de doutorado, está organizado em cinco seções. Início com minha aproximação conceitual à Teoria Crítica e alguns de seus conceitos estruturantes. Em seguida, exponho a discussão sobre multiculturalismo, multiculturalismo crítico, multiculturalismo teórico e multiculturalismo revolucionário, para localizar o reconhecimento como um de seus conceitos centrais, além de situar as contranarrativas e a possibilidade de pensar uma pedagogia crítica da linguagem e da experiência. Na sequência, dedico três seções para apresentar a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth e, com isso, fundamentar esta pesquisa na Teoria Crítica honnethiana.

No segundo capítulo, também elaborado em cinco seções, apresento a estrutura teórico-metodológica da pesquisa. Parto da discussão sobre as autoetnografias e o modo como constituem um processo teórico de pesquisa – e não somente metodológico – para sustentar, ao final, esta pesquisa como uma “autoetnografia crítica”. Identifico o cronograma de pesquisa, o tempo de permanência no trabalho de campo e as estratégias de produção de informações, bem como destaco o processo de reflexividade como aspecto central das autoetnografias. Além disso, por meio de trechos retirados dos diários de campo, defendo a autoetnografia crítica como um processo intersubjetivo de autocrítica, de autoconhecimento e, principalmente, de autorreconhecimento –, cujo resultado



consiste na possibilidade de entender o professor como um intelectual transformador insurgente.

Na discussão do terceiro capítulo, constituído por três seções e suas subseções, apresento a Pedagogia Libertadora da Educação Física escolar, a qual está fundamentada na Teoria Crítica de Axel Honneth. Inicialmente, localizo o contexto multicultural presente nas aulas de Educação Física escolar, com destaque a conflitos e aspectos que evidenciam as buscas constantes dos estudantes por autoafirmação a partir de uma normativa pautada na lógica de consumo. Após, identifico, por meio de longas citações dos diários de campo, como são as aulas de Educação Física escolar e suas bases conceituais teórico-metodológicas de ensino. Como parte das reflexões que emergem do processo de pesquisa, atento para a possibilidade de avaliar a “multicultura corporal” como base conceitual para contemplar a discussão multicultural no âmbito acadêmico-científico e na prática educativa da Educação Física escolar.

Por fim, nas considerações finais, faço o fechamento desta tese a partir daquelas que, para mim, são aprendizagens que me permitem compreender a potencialidade formativa e crítica de uma autoetnografia crítica. Mais do que isso, reafirmo meu posicionamento político-pedagógico pela justiça social e pelo reconhecimento da própria humanidade.

## **1 TEORIA CRÍTICA DE AXEL HONNETH**

Neste capítulo, organizado em cinco seções, apresento o processo de construção e reconstrução do aporte teórico da tese, que também corresponde à base teórica que sustenta minha leitura e interpretação de mundo.

Defendo que a minha apropriação conceitual não foi construída, nem destinada exclusivamente para a escrita desta tese. Longe disso, parto do alicerce conceitual que assumo ao longo da minha formação acadêmica e pessoal anterior ao doutorado e demonstro que a produção científica constitui um processo criativo de descobertas protagonizadas pelo pesquisador. Por isso, localizo a construção de toda a fundamentação teórica desta tese como o processo da minha busca pessoal pelo esclarecimento.

Trata-se de uma busca consciente, mobilizada pelas dúvidas, inquietações e resignações, que emergem da própria pesquisa. Uma busca que demarca a interconexão entre intelecto, conhecimento científico, experiência de vida e humanização. Uma busca que é pessoal e ao mesmo tempo coletiva porque a construção do conhecimento é compartilhada, e nunca estive sozinho. Uma busca sustentada na práxis emancipatória coletiva que se encontra no cerne da racionalidade libertadora. Uma busca definida pelo objeto de pesquisa investigado e que, por isso, carrega a própria continuação do sujeito que pesquisa. Um busca por “saber mais” que carrega em si a busca por “ser mais”. Por isso, entendo que o conhecimento construído neste marco teórico é um processo intersubjetivo, que localiza, sobretudo, a minha formação intelectual e humana. Afinal, todo conhecimento científico é autoconhecimento, tal como proposto por Boaventura de Souza Santos (2004).

### **1.1 APROXIMAÇÃO CONCEITUAL COM A TEORIA CRÍTICA: CONCEITOS INICIAIS**

Minha aproximação com a pesquisa científica e a tradição crítica, obviamente influenciada por professores ao longo da graduação em Educação Física, foi

marcada pela leitura de Paulo Freire e de obras que problematizavam a Educação física escolar em perspectivas progressistas, tais como: “Metodologia do ensino de Educação Física” (SOARES *et al*, 1992), “Educação Física Progressista” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001), “Educação Física: ensino e mudança” (KUNZ, 2004), “Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola” (CAPARROZ, 2005), “Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz” (BRACHT, 1999). De fato, leituras como essas aguçaram minhas reflexões críticas sobre o mundo e conduziram-me tanto ao estudo da tradição teórica crítica quanto à assunção de pedagogias críticas.

Todavia, para compreender melhor a docência da Educação Física em uma perspectiva crítica, qualificar-me como professor pesquisador e, de alguma forma, aprofundar o debate do campo de conhecimento da Educação Física, construí uma etnografia crítica durante o mestrado acadêmico. No programa de pós-graduação, refinei e acentuei a minha capacidade crítico-reflexiva e posicionamento político social, sobretudo através da análise das relações de dominação e denúncia de formas de opressão e reificação presentes e vividas em sociedade. De fato, as informações empíricas de pesquisa, as leituras e os diálogos com meu professor orientador de mestrado forjaram meu posicionamento teórico e epistemológico nos pressupostos da tradição teórico-crítica e consolidaram meu compromisso acadêmico e humano com o estado democrático de direitos e a luta por justiça social – conduzindo-me, também, a continuar minha formação no doutorado.

Contudo, em meio ao processo do mestrado – precisamente em agosto de 2013, durante a XVIII edição do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) –, deparei-me com a provocação de Valter Bracht sobre a necessidade de repensar a teoria social crítica, sobretudo porque a tradição crítica em Educação Física, especialmente a inspirada na pedagogia histórico-crítica, a partir dos anos 1980, leva “a concluir que essa pedagogia tem ‘vida difícil’ no debate epistemológico atual” (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2013, p. 11, grifo dos autores). Ao vislumbrar a necessidade de repensar a tradição crítica da Educação Física, Almeida, Bracht e Vaz (2013) indicam as tarefas de rever: a atualidade de seus pressupostos “originais”, o significado da crítica ideológica na discussão pedagógica, a possibilidade de haver unidade em meio ao pluralismo, as bases que sustentam o caráter normativo da tradição crítica e as demandas que os novos desdobramentos

teóricos (e políticos) apresentam a essa pedagogia.

Num texto publicado posteriormente, os mesmos autores esclarecem melhor que “o ‘campo crítico’ é, hoje, marcado por uma pluralidade de perspectivas teóricas e políticas não restrita apenas ao marxismo demarcado pela pedagogia histórico-crítica (que continua atuante na área)” (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2015, p. 327). Isso ocorreria na Educação Física porque outras orientações teóricas passaram a circular no campo, as quais “operam com ferramentas conceituais que, embora críticas, são distintas daquelas empregadas pelo marxismo (da pedagogia histórico-crítica) que fundamentou tantos textos publicados entre 1979 e 2010” e, com isso, mudaria, também, o sentido de intelectual crítico e de sua tarefa (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2015, p. 327).

De reboque, as considerações de Bracht levaram diversos pesquisadores da Educação Física a retomar os estudos epistemológicos da área na perspectiva de avançar para uma base teórica de acordo com a virada linguística, atual, ampla e inovadora – incluo aqui as discussões que emergem no âmbito da Educação Física escolar de orientação teórica nos estudos pós-críticos e estudos culturais. Segundo Bracht, num primeiro momento, o debate epistemológico dos anos 1970, 1980 e parte dos anos 1990 pretende responder à comunidade acadêmica qual era nosso estatuto científico, através de respostas a questões como: “pode a Educação Física ser considerada uma ciência? Qual o seu objeto? Existe uma ciência que poderia abrigar a Educação Física?” (BRACHT, 2013, p. 20). Por conseguinte, impulsionou “o aumento da influência das ciências sociais e humanas e a consequente localização histórica e social do conhecimento científico e a consequente crítica ao conhecimento objetivo e neutro” (BRACHT, 2013, p. 24). Todavia, a discussão epistemológica desencadeada neste período, sustentada na racionalidade científica, não questionou a equação: razão=ciência=verdade, “ou seja, era uma disputa entre diferentes visões de ciência, mas não de questionamento mais radical da própria ideia de ciência”.

Num segundo momento, conforme Bracht (2013), a discussão epistemológica a partir dos anos de 1990 passa por profundas mudanças em virtude do avanço teórico no cenário mundial: virada linguística, hermenêutica e filosofia analítica, neopragmatismo, pós-estruturalismo, estudos culturais. Se antes o conhecimento era visto como científico e verdadeiro, bem como o elemento que transformaria a

“Educação Física numa prática acertada e correta, que poderá cumprir plenamente então seu destino social”, agora se torna cada vez mais frequente a afirmação e discussão da crise da racionalidade científica e da relativização das verdades científicas (BRACHT, 2013, p. 22). Assim, a crise da racionalidade científica redireciona o debate que era sobre a cientificidade da Educação Física para a discussão sobre “qual cientificidade’ reivindicamos para a Educação Física e mesmo, se ainda faz sentido reivindicar ‘cientificidade’ para a Educação Física” (BRACHT, 2013, p. 25). Isso ocorre porque,

No âmbito do debate educacional a crítica à racionalidade técnica-científica redundava na ênfase nos saberes da experiência, na epistemologia da prática, e mesmo na necessidade de investigar as microrrelações na cultura escolar onde se produz também um conhecimento importante e válido (BRACHT, 2013, p. 25).

Talvez, a discussão sobre o conhecimento científico e a cientificidade seja central para pensar o campo de conhecimento da Educação Física, e o debate sobre as perspectivas teóricas ditas pós-modernas seja profícuo para compreender o futuro de uma teorização social crítica e sua conexão com a Educação Física escolar. Entretanto, na época, não dei a devida atenção às considerações de Bracht e dos demais pesquisadores, talvez porque não entendera com clareza o que falavam, ou estava incomodado demais para me sentir implicado por eles e por suas reflexões. Para mim, o aporte teórico da pedagogia crítica era suficiente para desenvolver uma Educação Física legítima, tanto na relação com a ciência quanto com a função social da escola.

Uma vez iniciado o processo do doutorado, a visível descrença na tradição do pensamento crítico somada à necessidade de compreender o conceito de multiculturalismo alavancou uma busca coletiva por esclarecimento, por meio de um projeto de estudo junto ao Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia de Ensino da Educação Física – DIMEEF, formalizado na disciplina intitulada como “Estudos Individuais Programados: Teoria Crítica, Multiculturalismo Crítico e Multiculturalismo Revolucionário”, organizada pelo professor Fabiano Bossle e oferecida no PPGCMH/UFRGS, realizada no primeiro semestre de 2016. Na disciplina, inicialmente lemos e discutimos quatro clássicos da Teoria Crítica: “*Dialética negativa*” (ADORNO, 2012), “*Eclipse da razão*” (HORKHEIMER, 2002), “*Razão e revolução*” (MARCUSE, 2004) e “*O capitalismo como religião*” (BENJAMIN, 2013),

para compreendermos melhor as bases do pensamento crítico fundado na comumente chamada Escola de Frankfurt<sup>1</sup>. A leitura desses quatro clássicos da Teoria Crítica somada aos diálogos coletivos em aula e posteriormente com colegas do DIMEEF foi decisiva na elaboração do projeto de tese – qualificado em 2017 – e na escolha de meus movimentos seguintes. Assim, da obra “*Dialética do Esclarecimento*”<sup>2</sup> (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), avancei para outras leituras a fim de compreender o conceito de hegemonia em Gramsci porque, para mim, parecia um caminho viável para vincular o pensamento crítico às relações sociais.

Ao longo desse empreendimento intelectual, identifiquei o termo “indústria cultural”, cunhado pela primeira vez em 1947 por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, como possibilidade de estabelecer uma crítica ao modo de “fazer” cultura, bem como à situação da produção artística na sociedade capitalista (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Segundo Adorno (1999), o conceito de indústria cultural substitui a expressão “cultura de massa” porque a cultura, seus artefatos e a sua promoção, oriundas dos povos, de suas regionalizações e costumes, agora não emergem espontaneamente das próprias massas sem a pretensão de serem comercializadas; mas sim sob a influência de uma indústria cultural, que percebe mulheres e homens como consumidores, empregados e objetos de consumo, bem como utiliza padrões que se repetem com a intenção de formar uma estética ou percepção comum, criar consumidores e produzir lucro (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Nesse processo, a indústria cultural está a serviço de terceiras pessoas, mantém afinidade com a circulação do capital e induz as pessoas a formas de consumo e “ao engodo que satisfaz os interesses dos detentores dos veículos de comunicação de massa” (ADORNO, 1999, p. 8). As expressões culturais de acesso público (produções artísticas em filmes e músicas, por exemplo), em consonância com a lógica de mercado, buscam “atingir” o consumidor, vender seus produtos

---

<sup>1</sup> A Escola de Frankfurt (*Frankfurter Schule*, em alemão) é uma vertente da teoria social e filosófica associada ao Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, na Alemanha. A escola consiste em cientistas sociais de sustentação teórico-marxista e críticos do capitalismo e do modelo socialista soviético. Embora alguns de seus teóricos admitam que a teoria marxista tradicional não possa explicar adequadamente o turbulento e inesperado desenvolvimento de sociedades capitalistas

<sup>2</sup> Em algumas traduções para a língua portuguesa, dependendo do tradutor e editora, a obra que identifiquei com o título de “*Dialética do Esclarecimento*” foi publicada com o título “*Dialética do Iluminismo*”.

artísticos, adestrar espectadores a se identificarem imediatamente com a realidade proposta e estabelecer um tipo de “mimetismo cultural” – no qual um ritmo ou artista de sucesso logo é copiado e dá origem a outras produções artísticas, de outros artistas, tornando todas muito parecidas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104). Sobre esse último aspecto, os autores destacam que o processo mimético fragiliza a liberdade de criação porque impõe padrões pré-estabelecidos por aqueles que detêm poder político e/ou econômico sobre meios de comunicação, o que reflete na imposição de processos de padronização também às massas, como assim explicam:

O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. [...] Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis porque são aceitos sem resistência. De fato, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o carácter compulsivo da sociedade alienada de si mesma (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Assim, a indústria cultural identifica também a manipulação utilizada por indivíduos ou grupos economicamente mais fortes para exercer poder sobre as sociedades, promover a homogeneização cultural e influenciar a consciência das massas; visto que se torna praticamente impossível fugir da comparação com modelos e padrões mercantilizados e altamente divulgados (ADORNO, 1999). Ao mesmo tempo em que submete as pessoas a seu monopólio e camufla as forças de dominação, a indústria cultural agrada, proporciona satisfação compensatória e efêmera, influencia a construção de valores e até noções de felicidade, obscurece a percepção das pessoas e outorga sentido a todo o sistema – tornando-se “característica do espírito hoje dominante” (ADORNO, 1978, p. 291).

As considerações adornianas sobre a indústria cultural são importantes nesta tese porque dão indícios de forças manifestas por intermédio de práticas culturais que são, ao mesmo tempo, voltadas para e de acordo com uma sociedade de consumidores, tal como proposto por Zygmunt Bauman e assim explicado:

A “sociedade de consumidores”, em outras palavras, representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumista, e rejeita todas as opções culturais alternativas. Uma sociedade em que se adaptar aos preceitos da cultura de consumo e segui-los estritamente é, para todos os fins e propósitos práticos, a única escolha aprovada de maneira incondicional. Uma escolha viável e, portanto, plausível – e uma condição de afiliação (BAUMAN, 2008, p. 71).

Da discussão entre indústria cultural e sociedade de consumidores, realizei as leituras sobre os conceitos de hegemonia<sup>3</sup>, uma vez que, para mim, permitiam estabelecer um diálogo viável entre os pressupostos teórico-críticos e os estudos da cultura.

Nesse empreendimento, em Gramsci (1999), entendi que as relações sociais são constituídas por meio de disputas no campo dos significados, os quais são regulados por forças tanto hegemônicas quanto contra-hegemônicas, embora as primeiras tenham a seu favor o contexto macrossocial. Conforme expresso, a hegemonia consiste na supremacia de grupos dominantes e é exercida e mantida pelo consentimento – e não pela coerção de seus subordinados –, por meio da reprodução da ideologia dominante, que detém o poder sobre as estratégias de inculcação (GRAMSCI, 1999).

Diferente da concepção de hegemonia em Lênin, que se refere à ditadura do proletariado e enfatiza seu caráter coercitivo e exclusivamente político, para Gramsci (1978), a consolidação de um aparato hegemônico requer a formulação e inculcação de uma concepção de mundo transformada em práticas culturais, por meio das quais a unidade ideológica de todo bloco social pode ser produzida, reproduzida e conservada.

No entanto, conforme o pensamento gramsciano, nunca haverá controle absoluto sobre as relações sociais, tampouco uma pessoa ou um grupo social que detenha e perpetue o controle hegemônico. Trata-se de grupos favorecidos ideologicamente pelo sistema atual e que compartilham suas forças e poder em um dado momento para fomentarem a reprodução ou produção de normas que os mantenham no poder. Segundo Gramsci (1978, p. 15), um grupo social favorecido e

---

<sup>3</sup> O termo “hegemonia” deriva do grego “eghestai”, que significa “conduzir”, “ser guia”, “ser líder”, ou também do verbo “eghemoneuo”, que significa “proceder”, “conduzir”, do qual deriva “estar à frente”, “comandar”, “ser o senhor” (GRUPPI, 1978).



com uma concepção própria de mundo (mesmo em fase embrionária) pode se movimentar como um conjunto orgânico e emprestar “a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha”. Todavia, a hegemonia nunca é exercida sobre toda a sociedade, somente sobre os grupos aliados, e usa a coerção e os meios institucionalizados para conter as classes e grupos opositores, como explica o autor:

A supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições fundamentais inclusive para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também [dirigente] (GRAMSCI, 2002, p. 62-63, grifos do autor).

A hegemonia pressupõe a conexão entre grupo hegemônico, ideologia dominante e concepção de mundo, cujas ações são tomadas em diferentes posições na sociedade civil, e necessitam de organismos sociais e políticos para promover sua assunção e manutenção no contexto social, como: escola, igreja, família, movimentos sociais e meios de comunicação (GRAMSCI, 1978). Por essas razões, a hegemonia é como a parte visível de um *iceberg*: esconde a enorme massa de um corpo teórico-político resultante de um complexo trabalho intelectual e pressupõe um jogo de forças político-ideológicas com grande destaque para as culturas e os modos como são produzidas, reproduzidas, transformadas e manipuladas (MACCIOCCHI, 1977).

Sobre esse aspecto, autores como Kincheloe e McLaren (2006) salientam a potencialidade do conceito de hegemonia, porque não trata a produção de desigualdades como parte de um processo puramente impositivo e permite reconhecer que a conquista do consentimento popular constitui um processo complexo, decorrente do mundo sociopolítico, nunca completamente estabelecido e, por isso, passível de ser contestado por diversos grupos com variadas agendas. Em vista disso, a centralidade do conceito de hegemonia na análise do contexto social está na forma como estabelece a relação entre forças dominantes e cultura e o papel decisivo das instituições culturais no processo de consentimento da dominação, o que não pode ser lido separado da produção de ideologias

(KINCHELOE; MCLAREN, 2006). Explicam:

Se a hegemonia é o maior esforço dos poderosos para ganhar o consentimento de seus “subordinados”, então a hegemonia ideológica envolve as formas culturais, os significados, os rituais e as representações que produzem consentimento para o *status quo* e os lugares específicos dos indivíduos dentro deste (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 285, grifos dos autores).

O conceito de hegemonia, portanto, segundo Apple (2000), refere-se a um processo no qual há grupos dominantes da sociedade que se organizam para impor sua liderança sobre grupos subordinados. Juntos, esses grupos formam um bloco de poder que não se baseia na coerção, mas sim na obtenção do consenso em relação à ordem dominante, criando um “guarda-chuva ideológico” que abriga grupos diferentes e que poderiam não concordar na totalidade uns com os outros (APPLE, 2000, p. 43). No bojo desse processo, Apple (2000) localiza a construção de um discurso comum, capaz de integrar grupos aparentemente contrários:

A chave para isso é se chegar a um compromisso, de tal forma que esses grupos se sintam como se suas preocupações estivessem sendo ouvidas (daí a retórica ser essencial neste processo), mas sem que os grupos dominantes tenham de abrir mão de sua liderança em relação às tendências gerais da sociedade. [...] isto é exatamente o que vem ocorrendo em tantos de nossos países, com o discurso direitista desempenhando um papel muito importante na formação de nosso senso comum (APPLE, 2000, p. 43).

Nesse sentido, o discurso comum, como base para a construção de um senso comum posicionado ideologicamente, permite relacionar a força das práticas educativas na reprodução de formas de dominação através de relações hegemônicas. O conceito de hegemonia em Gramsci visibiliza processos ideológicos que são construídos por meio de experiências cotidianas junto aos parceiros de interações e, sobretudo, conforme os significados que são compartilhados em uma sociedade e dão sentido às relações sociais. Tal perspectiva, vinculada ao sistema educativo, leva Gramsci (1978, p. 52) a entender que a educação “enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento”. Nesse caso, uma leitura crítica de sociedade seria capaz de identificar, na escola, a dominação de grupos hegemônicos expressa nas práticas e rotinas escolares e nos saberes que são privilegiados em detrimento de outros.

Não obstante, Apple (2000) enfatiza o modo como o consumo cultural, consciente e deliberado ou não, tem função social de legitimar diferenças sociais

que funcionam como elementos distintivos de classe. Por isso, conceder legitimidade unicamente a um sistema de cultura, por meio de sua incorporação ao currículo oficial centralizado, permite que os sinais que definem o “gosto” se tornem os sinais que definem as pessoas. Logo, “a escola se torna uma escola de classe” (APPLE, 2000, p. 54).

No clássico “Aprendendo a ser trabalhador”, Paul Willis ilustra como a escola pode constituir-se num espaço institucionalizado de reprodução de desigualdades e de subalternos, inclusive agenciado pelo Estado. No caso específico da etnografia de Willis (1991), a escola constitui local de resistência e reprodução social, ambas construídas em meio a tensionamentos (sobretudo entre professor e grupos de estudantes) e por meio da construção/reprodução de significados culturais que demarcam a divisão entre as classes sociais. Tais significados, compartilhados tanto pelos representantes da cultura hegemônica quanto da contra-hegemônica, a “contracultura”, são construídos por todos os membros de uma sociedade através de processos complexos que envolvem aspectos simbologizados pela cultura dominante – expressos em normas, regimentos, formas de condutas e tarefas – e pelos próprios movimentos de resistência dos estudantes que não aderem ao sistema.

O maior problema no caso apresentado por Willis (1991) corresponde ao modo como a escola, mesmo que sustentasse um discurso voltado para a formação social, legitima a incorporação da cultura simbólica dos operários<sup>4</sup> por parte dos estudantes, o que confirma a reprodução cultural e localiza uma escola de classe. Tal como enfatiza Apple (1989, p. 41), estudos como o de Paul Willis identificam a existência de processos mecanicistas de produção de subalternos, marcados por formas de pressões externas que moldam “inexoravelmente as escolas e os estudantes de acordo com os processos envolvidos na legitimação e na acumulação

---

<sup>4</sup> Com relação aos elementos simbólicos compartilhados, segundo Willis (1991), a cultura operária, dentre outros aspectos, compartilhava atitudes machistas, preconceitos raciais, formas de transgressão, o *status* relacionado à força física e a valorização de qualquer atividade remunerada em detrimento das intelectuais. Consequentemente, isso condicionava a desvalorização do processo de escolarização e da instituição escolar por parte de estudantes, bem como estabelecia semelhanças entre a escola e a indústria, o professor e o supervisor e as atividades escolares com as laborais. A reprodução de um determinado *status quo* era alcançada à medida que os estudantes experimentavam modos específicos de se relacionar e atribuíam significados semelhantes ao que viviam. A contestação e resistência, expressas na contracultura escolar, por fim, contraditoriamente, conduzia os estudantes filhos de operários a assumir a função laboral dos pais (WILLIS, 1991).

do capital econômico e cultural”. Porém, o próprio Apple (1989, p. 40) adverte que os estudantes também manifestam seu poder através de suas formas culturais próprias, as quais sustentam e penetram parcialmente nos próprios processos reprodutivos e permitem dizer que “a reprodução é obtida não apenas através da aceitação das ideologias hegemônicas, mas também de oposição e resistências”.

Mediante a possibilidade de rever as propostas educativas e as relações simbólicas estabelecidas, Pérez Gómez (1998a) sublinha que a escola pode assumir tanto uma função social conservadora quanto revolucionária, uma vez que pode promover a reflexão crítica sobre os contextos político, econômico e social para identificar e desmascarar processos de opressão social, além de oferecer análises ao debate público e, assim, atuar diretamente na transformação social.

Como espaço de construção de conhecimentos codificados, a escola apoia-se no conhecimento público (a ciência, a filosofia, a sociologia, a cultura, a arte, dentre outros), construído ao longo da história da humanidade por meio da experiência e da reflexão, e pode mobilizar a análise crítica das consequências de uma função reprodutora e ser envolvida em processos voltados à sua superação (PÉREZ GÓMEZ, 1998a). Desse modo, o ensino escolar passa da mera reprodução social para “uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 373). Explica o autor:

A função educativa da escola, portanto, imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complicada, mas específica: utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do *status quo* real – assumindo como natural pela ideologia dominante, o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações. Deste modo, explicitando o sentido das influências que o indivíduo recebe na escola e na sociedade, pode oferecer àqueles espaços adequados de relativa autonomia para a construção sempre complexa e condicionada do indivíduo adulto (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 22, grifo do autor).

É importante salientar que a análise crítica da educação não pode cair na armadilha do reducionismo econômico, embora haja no contexto social um conjunto

muito real de conexões entre a escolarização e o poder econômico, cultural e político, tal como adverte Apple:

Um número demasiado grande de pessoas, incluindo muitas de esquerda, tem ignorado a importância da educação como uma condição prévia para outras atividades políticas e tem ignorado igualmente o que as lutas em torno do conteúdo, da forma e dos objetivos da educação têm feito e podem fazer. Pra eles, as escolas são simplesmente instrumentos de dominação. Não somos obrigados a aceitar essa opinião. Pode haver e há coisas que precisam ser feitas em educação (APPLE, 1989, p. 16).

Na sequência dessa advertência, Apple (1989) afirma que as instituições de ensino, através de propostas curriculares e conhecimentos oficializados, privilegiam a reprodução social, legitimam desigualdades e encobrem possibilidades de ações contra-hegemônicas. Mas também sustenta que “o sistema educacional – exatamente por causa de sua localização no interior de uma trama mais ampla de relações sociais – pode constituir um importante terreno no qual ações significativas podem ser desenvolvidas”, para, sobretudo, romper com a própria lógica hegemônica institucionalizada (APPLE, 1989, p. 27).

Apple (2000) torna-se fundamental nesta discussão porque localiza a possibilidade de resistência sustentada nos princípios teórico-críticos, isto é, uma educação crítica, capaz de reconhecer as forças que primam pela instituição do conhecimento oficial e de uma cultura comum. Nesse caso, Apple (2000, p. 47) defende uma reestruturação das instituições de ensino com o princípio de agir em benefício de grupos sociais oprimidos, visto que dizer “oprimidos” em vez de “desprivilegiados” implica algo mais poderoso porque significa que há estruturas opressivas existentes.

Em continuação, Apple (2000) reforça a necessidade de repensar a escola, o conhecimento e a função social do educador com vistas à justiça social e econômica, o que implica identificar relações de poder presentes na escola, qual é o conhecimento oficial, a quem é destinado e por que foi selecionado. Trata-se, portanto, de estabelecer uma reflexão crítica sobre os processos educacionais, tal como assim identificam Neira e Nunes (2006):

As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras [...] também nos ensinaram que é através da formação da consciência que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. [...] Foi também com as teorias críticas que aprendemos que o currículo é uma construção social. O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, futebol... (NEIRA; NUNES, 2006, p. 185-186).

Dessa forma, as Teorias Críticas remetem a uma proposta educativa que potencializa a reflexão crítica com vista a processos conscientizadores, pelos quais cada sujeito assumia posicionamento crítico e protagonismo na construção e reconstrução social.

Não posso negligenciar que, ao longo da busca por uma pedagógica da Educação Física fundamentada na Teoria Crítica inaugurada na Escola de Frankfurt, as reflexões especificamente de teóricos identificados como pós-críticos são impactantes na medida em que dialogam com propriedade sobre o sujeito como constructo de linguagens e discursos, ampliam a discussão sobre as relações de poder e questionam conceitos centrais da tradição crítica, tais como emancipação e transformação social (SILVA, 2000; MAZZONI, 2013; MACEDO, 2010; NEIRA; NUNES, 2006). Cabe lembrar que, no âmbito educacional, as teorias pós-críticas também desconfiam das metanarrativas e das noções de conscientização e liberdade, tal como identificam Neira e Nunes (2006):

As teorias pós-críticas rejeitam, na verdade, a própria noção de consciência, com suas conotações racionalistas e cartesianas. Elas desconfiam também da tendência das teorias críticas a postular a existência de um núcleo subjetivo pré-social que teria sido contaminado pelas relações de poder do capitalismo e que seria libertado pelos procedimentos de uma pedagogia crítica. Para as teorias pós-críticas, a subjetividade é agora sempre social. Não existe, por isso, nenhum processo de libertação que torne possível a emergência, finalmente, e um eu livre e autônomo. As teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada (NEIRA; NUNES, 2006, p. 188).

Autores como Kincheloe e McLaren (2006), por exemplo, corroboram para sustentar a descrença na Teoria Crítica, principalmente diante da tendência ao determinismo econômico e à desconsideração dos discursos de poder inerentes aos sistemas de significados constitutivos das produções culturais, por meio dos quais

grupos privilegiados buscam fortalecer o *status quo* para proteger suas vantagens. O próprio termo “emancipação” – central na Teoria Crítica – torna-se passível de contestação, embora tenha sido empregado na tentativa de “expor as forças que impedem os indivíduos e os grupos de influenciarem as decisões que afetam crucialmente suas vidas”, e não como condição objetiva de estar ou não estar emancipado (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 283).

Todavia, diante desse cenário, os próprios Kincheloe e McLaren (2006) reconhecem a potencialidade e a necessidade de reconceituar a Teoria Crítica, o que remete a compreendê-la melhor, principalmente porque, segundo eles, existem várias teorias críticas, não apenas uma, e isso evidencia espaços de discordância entre os próprios teóricos críticos, e que a tradição crítica estaria em mutação permanente. Talvez por isso, motivado pelas próprias considerações que apresento ao longo desta seção, reforço meu posicionamento contrário ao suposto fim da tradição crítica, o que potencializou minha busca por sua reconceituação.

De qualquer maneira, por ora, em seguimento ao marco teórico desta tese, apresento minhas perspectivas sobre cultura escolar e multiculturalismo.

## 1.2 MULTICULTURALISMO E CULTURA ESCOLAR: POR UMA PROPOSTA EDUCATIVA DE RECONHECIMENTO

A opção inicial por problematizar as questões multiculturais emerge da reflexão sobre o próprio contexto sociocultural brasileiro, no caso, um país onde as questões culturais adquirem maior relevância devido à sua base histórica multicultural e às constantes relações interétnicas marcadas por “uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes” (CANDAU, 2002, p. 126).

Tal conjuntura configurou a eliminação física do “outro”, na escravização e/ou negação do “outro” no plano das representações e do imaginário social, bem como, segundo Candau (2002), implicou na construção de uma cultura escolar marcada por práticas opressivas que privilegiam saberes e significados próprios dos grupos dominantes. Diante desse quadro, os professores de hoje não podem ignorar as

questões culturais “sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje” (CANDAU, 2012b, p. 71). Trata-se, portanto, de barreiras que impedem o reconhecimento das práticas culturais circunscritas nas escolas e, invariavelmente, não reconhecem os estudantes – aspecto que me levou a direcionar meus estudos para o conceito de multiculturalismo.

Para aprofundar o estudo sobre o multiculturalismo, junto à disciplina de “Estudos Individuais Programados: Teoria Crítica, Multiculturalismo Crítico e Multiculturalismo Revolucionário”, já mencionada, estudamos as seguintes obras: “*Multiculturalismo e política do reconhecimento*” (TAYLOR, 1994), “*Multiculturalismo crítico*” (MCLAREN, 2000) e “*Multiculturalismo Revolucionário*” (MCLAREN, 2000b). Sendo que, além destas, desenvolvemos as seguintes leituras: “*Educação e poder*” (APPLE, 1989), “*Política cultural e educação*” (APPLE, 2000) e “*Conscientização*” (FREIRE, 2008), para discutir a cultura e o contexto educacional. Todavia, depois de qualificar o projeto de tese, realizei a leitura de outras duas obras que foram fundamentais para a discussão desta seção e para compreender aspectos da cultura compartilhada dos estudantes, são elas: “*Repensar el multiculturalismo*”<sup>5</sup> (KINCHELOE; STEINBERG, 1999) e “*Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001b).

Na reflexão sobre multiculturalismo, Taylor (1994), atento às interações sociais em diferentes contextos culturais e às questões identitárias, afirma que, nas sociedades democráticas, as identidades humanas são criadas dialogicamente. Mediante a análise dos motivos que levam algumas pessoas a “falhar” em seguir regras e normas estabelecidas socialmente e dos conhecimentos que permitem que outras sejam bem sucedidas, o autor enfatiza que as regras e normas sociais são incorporadas sob a forma de hábitos, disposições e tendências (TAYLOR, 1994). Para Taylor (1994; 2009), as identidades individuais são, em parte, constituídas por diálogos coletivos, as pessoas não podem ser categorizadas e toda a política identitária não pode ultrapassar a liberdade individual, o que exige uma política cultural que estimule o reconhecimento.

---

<sup>5</sup> Originalmente publicado em 1997, no idioma inglês, com o título “*Changing Multiculturalism*”; com tradução para a edição espanhola em 1999.



Diante da exigência por reconhecimento, Taylor (1994, p. 45) cunhou o termo “multiculturalismo” para estabelecer, na política, uma “política de reconhecimento” das múltiplas e diversas identidades culturais, mais especificamente em nome dos grupos minoritários<sup>6</sup> ou subalternos e movimentos sociais, como o feminismo. Afinal, como a própria democracia pressupõe políticas de reconhecimento igualitário, o multiculturalismo retoma a discussão, também na esfera pública, sobre a exigência de estatutos que estabeleçam igualdade diante da diversidade cultural (TAYLOR, 1994). Assim, na tese central do multiculturalismo em Taylor (1994) – como política de reconhecimento de identidades e de diferenças –, a identidade é formada, em parte, pela existência ou inexistência do seu reconhecimento, ou até de um reconhecimento incorreto. Isso significa que o conceito de multiculturalismo na perspectiva proposta por Taylor (1994) indica a recusa a qualquer tipo de imagem inferior e desprezível do “outro” e, simultaneamente, a noção de reconhecimento igualitário como requisito fundamental para a vida em sociedades democráticas.

Nesta relação entre cultura e identidade, acrescento as observações de Bauman (2005, p. 19), segundo o qual as identidades “flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”; e as considerações de Kincheloe e McLaren (2006) sobre o modo como a produção e a reprodução de práticas culturais, de rituais e de seus significados e representações asseguram a manutenção do *status quo* de uma cultura hegemônica – e conseqüentemente a forma como as pessoas são percebidas – ou, de outra forma, podem servir para sua contestação.

Todavia, somente o conceito de multiculturalismo não rompe com o *status quo* e, por isso, carece de maior esclarecimento sobre seus desdobramentos, principalmente porque o termo “multiculturalismo” pode ser empregado por progressistas e reacionários, além de integrar, inclusive, discursos, projetos e agendas políticas pautadas tanto na reforma quanto na transformação social (MCLAREN, 2000). Diante dessa ambivalência, McLaren (2000) identifica três concepções de multiculturalismo imersas na ideia de reforma: o “multiculturalismo

---

<sup>6</sup> O termo “minoritário”, bem como “minorias”, como se verá nas páginas subsequentes, nas citações de diferentes autores, não se referem a aspectos quantitativos, e sim àqueles grupos culturais que não possuem representatividade nas decisões políticas.

conservador ou empresarial”, o “multiculturalismo humanista liberal” e o “multiculturalismo liberal de esquerda”, e acrescenta uma quarta concepção, o “multiculturalismo crítico e de resistência”, centrado na ideia de transformação.

Conforme McLaren (2000, p. 115), o “multiculturalismo conservador ou empresarial” sustenta-se no projeto, particularmente ofensivo, de constituir uma cultura comum, sem interrogar “regimes dominantes de discurso e práticas culturais e sociais que estão vinculadas à dominação global e que estão inscritas em convicções racistas, classistas, sexistas e homofóbicas”. Na perspectiva conservadora, o multiculturalismo não trata a branquidade como uma forma de etnicidade, recusa a vê-la “como uma norma invisível através da qual outras etnicidades são julgadas” e se utiliza do termo “diversidade” para encobrir a ideologia de assimilação que sustenta sua posição hegemônica, na qual os demais grupos étnicos são reduzidos a “acréscimos” à cultura dominante (MCLAREN, 2000, p. 114). Na prática cotidiana, o multiculturalismo conservador é essencialmente monodiomático – adota o inglês como única língua oficial –, define o desempenho de todas as juventudes conforme os padrões previstos no capital cultural da classe média anglo-americana e “não questiona o conhecimento elitizado”, ou seja, o conhecimento que é mais valorizado pela classe média branca, para quem o sistema educacional está direcionado (MCLAREN, 2000, p. 115).

O “multiculturalismo humanista liberal” está baseado na “igualdade intelectual” e considera a desigualdade como, somente, produto da falta de oportunidades socialmente produzidas (MCLAREN, 2000). Nessa concepção de multiculturalismo, a equivalência cognitiva entre as raças permite que todas as pessoas possam competir igualmente em uma sociedade capitalista, cuja ausência de igualdade entre etnias e raças decorre da inexistência de oportunidades sociais e educacionais (MCLAREN, 2000). Para os multiculturalistas humanistas liberais, as oportunidades sociais e educacionais permitem que todas as pessoas compitam igualmente no mercado capitalista, desconsiderando por completo a privação cultural de pessoas latinas e negras, por exemplo (MCLAREN, 2000). Diferente da concepção conservadora, no multiculturalismo humanista liberal, as restrições econômicas e socioculturais podem ser modificadas e reformadas para promover uma igualdade relativa. No entanto, isso geralmente resulta em um humanismo etnocêntrico, opressivo e universalista, no qual as normas legitimadoras que governam a

cidadania são identificadas com base nos pressupostos dominantes (MCLAREN, 2000).

O “multiculturalismo liberal de esquerda” atenta para a diferença cultural, porém enfatiza a suposta igualdade das raças, abafando as diferenças culturais que justamente “são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes” (MCLAREN, 2000, p. 120). Ao sustentar a igualdade entre raças e etnias, os multiculturalistas liberais de esquerda tratam a diferença cultural como uma “essência” que existe independentemente de história, cultura e poder, adotando a falsa crença de que a política de localização de uma pessoa garante previamente uma postura “politicamente correta” (MCLAREN, 2000, p. 120). Nesse caso, o que preocupa é a construção de um populismo elitista, uma vez que o político é reduzido apenas ao pessoal, no qual a teoria é dispensada em favor da identidade pessoal e cultural própria de uma pessoa.

Já o “multiculturalismo crítico e de resistência”, defendido por McLaren (2000, p. 123), “não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”. Conforme McLaren (2000), o projeto central do multiculturalismo crítico é promover a transformação das relações sociais, culturais e institucionais, nas quais os significados são gerados; o que implica na necessidade de uma agenda política de transformação para não se tornar apenas outra forma de acomodação a uma ordem social maior. Diferente das três concepções multiculturais anteriores, o multiculturalismo crítico propõe a transformação e recusa ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual (MCLAREN, 2000). Ademais, na concepção multicultural crítica, as diferenças sociais e formas de preconceitos são produtos históricos produzidos e reproduzidos nas relações sociais através da hegemonia de determinadas culturas em detrimento de outras, as populares e invisibilizadas (MCLAREN, 2000). Por isso, o multiculturalismo crítico focaliza não somente a diversidade cultural e identitária, mas também os processos discursivos por meio dos quais as identidades são formadas (CANEN, 2007).

McLaren (2000, p. 123) adverte que o objetivo do multiculturalismo crítico não é estabelecer uma ordem hierárquica inversa, o que consistiria em tornar oprimidos em opressores, mas afirmar a diversidade cultural “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”. Embora seja uma proposta multicultural em

oposição às três concepções que a precedem, McLaren (2000) esclarece que o multiculturalismo crítico é uma política de reconhecimento cultural, que busca transformar o valor da hierarquia e desafia as estruturas materiais, responsáveis pela determinação das estruturas de diferença que sustentam a opressão, a injustiça, a desigualdade social e o sofrimento humano. É somente possível porque se trata de uma política de reconhecimento na qual há reflexão crítica sobre as diferenças historicamente produzidas.

Nesse sentido, uma práxis multicultural crítica, segundo McLaren (2000, p. 134), prima pela reescrita da diferença como “diferença-em-relação” e pela “mudança dramática das condições materiais que permitem que as relações de dominação prevaleçam sobre as relações de igualdade e justiça social”. Em vez de permanecer satisfeito em apagar os privilégios das ideologias opressoras, que são naturalizadas pela cultura dominante ou revistas através de acordos hegemônicos existentes, o multiculturalismo crítico propõe um diálogo voltado para a justiça social, principalmente porque:

[...] as crianças que não aprenderem a estudar outras culturas perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldade de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade, elas perderão também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar (MCLAREN, 2000, p. 16).

Pedagogicamente, materializar a tarefa multicultural crítica requer educadores e educadoras que levantem a questão da “diferença” para ir além da desestabilização dos significados produzidos e transformar as condições históricas e sociais nas quais a construção de significado ocorre (MCLAREN, 2000). Nessa reflexão, considero o multiculturalismo crítico componente importante de um projeto que tem, no acesso, na problematização e na crítica, a possibilidade de desenvolver o reconhecimento da diversidade cultural com a proposta de promover relações democráticas, igualitárias e humanizadoras.

Atentos às diferentes utilizações do termo “multiculturalismo”, Kincheloe e Steinberg (1999, p. 25) entendem que “multiculturalismo significa tudo e, ao mesmo tempo, nada<sup>7</sup>”, uma vez que o termo multiculturalismo se refere, pelo menos, a

---

<sup>7</sup> Assumo responsabilidade pela tradução para o idioma português das obras lidas em outros idiomas, no caso, os idiomas espanhol e inglês.

temas como raça, classe econômica, gênero, linguagem, cultura, preferência sexual ou deficiência, e pode ser empregado de forma adequada ou imprópria e para razões e propostas contrárias. É o que acontece nos discursos conservadores, onde o “multiculturalismo é um vocabulário irrisório que se usa para descrever uma série de desafios aos preceitos educativos de orientação europeia tradicional e machista” (KINCHELOE; STEINBERG, 1999, p. 25).

Diante dessa utilização ambígua, Kincheloe e Steinberg (1999) – semelhante a Taylor (1994) e McLaren (2000) – defendem a leitura do termo multiculturalismo atrelado à diversidade cultural, que “se manifesta como expressão dinâmica de significados que se constroem de diversas formas em contextos específicos”, bem como à concepção de que as “políticas de identidade são chave no processo de construção de identidades coletivas que partem do reconhecimento da diversidade” (KINCHELOE; STEINBERG, 1999, p. 11).

Pensando assim, semelhante à McLaren (2000), Kincheloe e Steinberg (1999) identificam quatro concepções multiculturalistas existentes: o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo liberal, o multiculturalismo pluralista e o multiculturalismo essencialista de esquerda. Em contraponto – também em harmonia com as reflexões de McLaren (2000) –, Kincheloe e Steinberg (1999, p. 49) sustentam o que denominam como “multiculturalismo teórico”, uma concepção que vai “além das ideias conservadoras e liberais de que os grupos raciais, étnicos e de gênero vivem entre si em condições relativamente similares e que o sistema social está aberto para quem quiser e estiver disposto a progredir”.

Ao repensar o multiculturalismo, os autores lembram as reivindicações pela diversidade promovidas pelos movimentos sociais que surgiram a partir dos anos 1960, bem como as políticas sustentadas no paradigma da diferença, que emergem das análises sobre a construção de identidades coletivas que são, muitas vezes, contestadas. Por isso, Kincheloe e Steinberg (1999) defendem que a reflexão crítica sobre as pautas de inclusão e exclusão, difundidas como parte de uma comunidade imaginária que serve de base para as identidades assumidas, constitui no elemento chave para redefinir o “outro” e estabelecer novas políticas de identidade. Tal possibilidade é sustentada pelos autores nos princípios da tradição crítica:

A tradição teórica que fundamenta nosso ponto de vista sobre a educação multicultural procede da teoria crítica formulada nos anos vinte pela escola de investigação social de Frankfurt, Alemanha. Contemplando o mundo desde a análise de uma Alemanha que praticamente acaba de sair de uma Primeira Guerra Mundial – com sua depressão econômica, inflação e desemprego –, os teóricos críticos (Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Leo Lowenthal e Herber Marcuse) se concentraram no poder e na dominação dentro do marco de uma era moderna e industrializada. A teoria crítica está especialmente interessada em saber de que modo a dominação é produzida, isto é, como se configuram as relações humanas no trabalho, nas escolas e na vida cotidiana em geral. Os teóricos críticos buscam conscientizar o indivíduo (homem e mulher) como ser social. O homem ou mulher que consegue essa conscientização estará em condições de compreender como e por que suas posições políticas, sua classe econômica, seu papel na vida, suas crenças religiosas, suas relações de gênero e sua própria imagem racial estão configuradas por perspectivas dominantes (KINCHELOE; STEINBERG, 1999, p. 48).

Para Kincheloe e Steinberg (1999, p. 48), “os multiculturalistas que não estão familiarizados com a teoria crítica nunca têm claro quais ações devem tomar a partir de suas análises”, visto que a Teoria Crítica promove a autorreflexão pela qual “homens e mulheres passam a conhecer a si mesmos tomando consciência do processo pelo qual formaram seus pontos de vista”, e permite estabelecer estratégias para enfrentar “patologias sociais” (KINCHELOE; STEINBERG, 1999, p. 48). Por isso, o multiculturalismo teórico sugere a visão consciente dos processos de opressão e discriminação, de liberdade e reconhecimento em muitas situações e dimensões do contexto social, bem como a necessidade de pedagogias que promovam a reflexão “sobre os múltiplos mecanismos que articulam a opressão racial, de classe social e de gênero, que se produzem e reproduzem através da construção de conhecimento, valores e identidades em múltiplos âmbitos sociais” (KINCHELOE; STEINBERG, 1999, p.15).

Enquanto outras formas de multiculturalismo são desfavoráveis ao uso do termo opressão, Kincheloe e Steinberg (1999) priorizam a reflexão crítica sobre os movimentos sociais de resistência frente às diversas formas de opressão para identificar projetos culturais homogeneizadores, sustentados em normas monoculturais hegemônicas para influenciar a produção e reprodução cultural. Dessa forma, semelhante ao que apresentam Adorno e Horkheimer (1985), Kincheloe e Steinberg (1999) salientam que as identidades e âmbitos de atuação estão em permanente processo de redefinição, e que “a globalização das indústrias

culturais a nível mundial tem fomentado a homogeneização do consumo da cultura que transpassa a fronteira dos estados nacionais”.

Nesse sentido, a reestruturação da economia mundial, o impacto dos meios de comunicação e a generalização do ciberespaço geram tendências globais de signos complementários e contraditórios que configuram processos de universalização e de homogeneização cultural. Trata-se de um projeto cultural homogeneizador de nível global mobilizado por produtos culturais – como a música, o cinema, a publicidade e as séries televisivas, por exemplo –, os quais “configuram as referências audiovisuais das novas gerações que consomem, em grande medida, produtos culturais que transpassam as fronteiras nacionais” e fomentam a construção artificial de uma “comunidade imaginária”, ou um “imaginário coletivo” (KINCHELOE; STEINBERG, 1999, p. 10).

É importante salientar que o imaginário coletivo implica diretamente na construção das identidades coletivas pela implantação de referências culturais aparentemente universais, que consolidam a perspectiva sobre o “outro”; ou seja, “uma dinâmica processual e relacional em constante processo de construção, readaptação ou negação, sustentada, também, por bases que podem ser plurais e contestadas” (KINCHELOE; STEINBERG, 1999, p. 12). Isso sugere que as construções culturais implicam toda a sociedade na construção cotidiana da imagem desse outro/a, a qual é produzida através da representação mental “de um imaginário coletivo, mediante imagens, ritos e múltiplos dispositivos simbólicos, de maneira que estes registros culturais não somente enunciam, mas que reafirmem as diferenças” (KINCHELOE; STEINBERG, 1999, p. 12).

No bojo desse processo, Kincheloe e Steinberg (1999, p. 106) sustentam o poder como “componente fundamental da existência humana, que atua para configurar a natureza opressora e produtiva da condição humana”. Embasados nas leituras de autores pós-estruturalistas, como Foucault, Kincheloe e Steinberg (1999, p. 107) entendem que o poder é inseparável do âmbito social, uma vez que “o exercício do poder é uma atividade, na qual certas ações modificam outras ou guiam seu possível comportamento”. Nesse sentido, o poder está em toda parte, não pode ser ignorado ou anulado, haja vista que:

Os multiculturalistas teóricos sabem que as atuações do poder não têm nada de simples; que o poder não é simplesmente o exercício invariável da seguinte relação binária: 'A' exerce seu poder sobre 'B', e 'B' responde realizando atos de resistência contra 'A'. Sua complexidade e ambiguidade são tão grandes que não são apenas os indivíduos e grupos dominantes que utilizam o poder, mas também os subordinados; não é, então, uma competência de um determinado grupo ou de outro. Na verdade, todos somos, de alguma forma, fortes e fracos se levarmos em conta que todos nós temos capacidades e todos nós encontramos limitações para usá-las. Por isso, as concepções que representam o poder como uma força unificada e unidirecional com resultados normalizados não deixam de ignorar aspectos importantes de sua natureza. [...] Se o poder não fosse complexo, ambíguo e enganoso, não seria nada; na realidade, essas propriedades fazem parte de seu influxo. Em meio a uma hiper-realidade caracterizada pela saturação de informações e por redes mundiais de comunicação, aqueles que exercem o poder são invisíveis. Como executadores sociais remotos, as forças do poder estão ausentes das interações diárias; isso faz com que a ambiguidade do poder se acentue ainda mais, aumentando, assim, a influência do poder (KINCHELOE; STEINBERG, 1999, p. 107).

Diante dessa complexidade e ambivalência, Kincheloe e Steinberg (1999) retomam a expressão “bloco de poder” para localizar sua força simbólica e referir-se às formações sociais em torno das quais o poder político opera nas sociedades ocidentais do final do século XX.

Empregando a expressão e as considerações de Antonio Gramsci somadas às análises de John Fiske, Kincheloe e Steinberg (1999) afirmam que não há uma classe particular ou uma categoria social bem definida daqueles que exercem o poder, uma vez que os blocos de poder são histórica e socialmente circunstanciais (assim como sua projeção pública) e se parecem “muito a um conjunto de alianças sociais de natureza estratégica e tática em constante mutação” (KINCHELOE; STEINBERG, 1999, p. 108). Todavia, são alianças criadas e rompidas conforme acordos culturais altamente variáveis, bem como são reajustadas sem qualquer tipo de método ou planejamento prévio, isto é, são construídas à medida que surgem situações sociais que ponham em perigo os interesses dos grupos, ou indivíduos aliados (KINCHELOE; STEINBERG, 1999).

Geralmente, os blocos de poder são criados à sombra de formações sociais, como raça, classe social, gênero e etnia, e têm por objetivo principal obter acesso privilegiado a certos direitos ou recursos, através de conjuntos sistemáticos de ações exercidas sobre as pessoas para garantir a manutenção de uma determinada



ordem social e também facilitar o exercício do próprio poder. Isso faz parecer lógico o fato das pessoas ou grupos que mais se beneficiam com a manutenção da ordem social se unirem a sistemas de poder dominantes e trabalhem juntos a estes para alcançar seus interesses (KINCHELOE; STEINBERG, 1999).

Por isso, segundo Kincheloe e Steinberg (1999, p. 108), o bloco de poder pode ser melhor descrito “pelo que faz do que pelo que é”, o que permite incluir, no bloco de poder, a influência daquelas pessoas que permanecem fora dele, mas são “disciplinadas” por ele, ou resistem a ele. Nesse sentido, o fato de uma pessoa permanecer fora do bloco de poder não quer dizer que não tenha poder, uma vez que os excluídos de um bloco de poder possuem um poder localizado, que é mais fraco do que o poder daqueles que dispõem do bloco, mas, na sua realidade cotidiana, se trata “de um poder que se pode cultivar, fortalecer e, às vezes, até empregar com êxito” (KINCHELOE; STEINBERG, 1999, p. 108). Pensando assim, os autores destacam:

Um dos conceitos que o multiculturalismo teórico tem é que o poder é opressor e produtivo. Como já assinalamos, o poder não flui em uma única direção, do opressor para o oprimido. O poder produtivo cria conhecimento, significados e valores, e deve ser cultivado onde quer que seja. Neste contexto, os educadores multiculturais teóricos e outros agentes culturais podem utilizar o poder produtivo na luta para estabelecer uma democracia multicultural teórica e para implicar os marginalizados a reconsiderar o papel que a educação representa em suas vidas. Os grupos subordinados podem cultivar seu poder para reescrever a história de suas vidas, muitas vezes formulada com descrições que os relegam a uma vida de dor e desespero. Essa reescritura utiliza o poder para compor uma linha de histórias alternativas que transcendem os resultados preestabelecidos (KINCHELOE; STEINBERG, 1999, p. 109-110).

Como elemento integrante da vida, as relações de poder convergem com propósitos educativos e carecem de estudo para serem problematizadas na prática docente. Por isso, segundo esses autores, os multiculturalistas teóricos defendem a discussão sobre poder e ensino para implicar seus alunos em atividades linguisticamente criativas, por meio das quais se confirmem as possibilidades de analisar crenças ocultas intercaladas na linguagem, de ampliar o significado das palavras, de criar novos vocabulários, de identificar novos sentidos ao uso de metáforas e de reinterpretar conotações linguísticas aceitas. Portanto, Kincheloe e Steinberg (1999, p. 110) defendem a missão pedagógica de expor o modo como as palavras e a gramática funcionam para manter ou desfazer uma determinada forma

de conexão com o mundo, uma maneira de ler o mundo, somente possível porque o conhecimento do poder produtivo “ajuda os multiculturalistas teóricos a criar um imaginário social que remodela sua relação com o poder e, por conseguinte, seus pontos de vista sobre o eu em relação à sociedade” (KINCHELOE; STEINBERG, 1999, p. 110).

Associo as considerações apresentadas por Kincheloe e Steinberg (1999) à perspectiva de McLaren e Giroux (2000, p. 30), segundo os quais o conhecimento é uma construção social, e o mundo que habitamos é construído simbolicamente por meio da interação social, dependente da cultura, do contexto, de costumes e de especificidades históricas. As realidades às quais os símbolos se referem também são simbólicas porque são produzidas por agentes humanos e estão dentro de uma visão particular e compartilhada, o que sugere “que não são signos para as coisas, mas, ao invés disso, as coisas são signos para as palavras, já que não há realidade social que não seja experienciada por meio de uma matriz social de discurso” (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 30).

Pensando assim, os autores defendem que a linguagem produz entendimentos particulares do mundo porque está populada por significados construídos por outras pessoas, cuja presença social nunca é neutra. Vale destacar as considerações dos autores sobre os significados culturais:

O significado é sempre um espaço colonizado, no qual a necessidade já foi inscrita por códigos culturais e pelo campo mais amplo de relações políticas, econômicas e sociais. A linguagem, então, pode ser usada para definir e legitimar leituras diferentes do mundo. Ela é tanto um sintoma como uma causa de nossas compreensões culturais. Os educadores radicais têm reconhecido que não é a verdade que nos liberta, mas o entendimento de que a verdade constitui efeitos do engajamento narrativo com o mundo; a verdade nunca é independente da leitura e das práticas de escrita que utilizamos para chegar a ela e pronunciá-la (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 31-32).

Ao analisar as relações de poder expressas no contexto social através da reflexão sobre a linguagem, McLaren e Giroux (2000, p. 31) entendem que “a realidade é um produto das linguagens críticas que usamos para descrevê-las”. Nesse caso, não há correspondência direta entre linguagem e descrições de mundo entendidas como “verdadeiras”, por isso as descrições do contexto social são vulneráveis a redescrições, recodificações, movimentações e releituras. A

linguagem, em certo sentido, também contém um aspecto de violência e alienação porque separa os seres humanos daquilo que é nomeado no próprio processo de nomear, visto que a linguagem usada para ler o mundo determina as formas de pensar e agir no mundo e sobre ele. Explicam:

Se é verdade que pensamos sobre o mundo por meio da linguagem, sempre repleta de uma série de discursos baseados em interesses materiais e formas de poder social, então podemos concluir que somos produzidos, como *sujeitos*, pela linguagem (isto é, provistos com posições subjetivas ou pontos de vista disponíveis). A partir disso, podemos também afirmar que a linguagem ajuda a constituir subjetividades, a qual é, muitas vezes, construída a partir de uma multiplicidade de posições do sujeito (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 32).

Ao concordarem que as pessoas constroem suas leituras de mundo, identidades e ações com base em imaginários sociais construídos por discursos, McLaren e Giroux (2000) destacam a linguagem como forma de “simbolização persuasiva”, que age retoricamente em defesa de realidades posicionadas e partidárias. Nesse sentido, a linguagem permite que as pessoas construam subjetividades que reconheçam e abordem as formas pelas quais os indivíduos pensam sobre suas experiências, o que inclui suas compreensões conscientes e inconscientes e as formas culturais disponíveis, por meio das quais tais compreensões são constrangidas ou possibilitadas. Além disso, a relação entre linguagem e subjetividade forma uma consciência prática na qual o “eu” está interconectado com o “nós” através de processos que envolvem a afirmação ou oposição às posições assumidas pelos outros falantes, constituindo um “processo de mediação entre o ‘eu’ que escreve e o ‘eu’ que é escrito, entre o ‘eu’ que fala e o ‘eu’ que é falado” (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 33).

Na medida em que McLaren e Giroux (2000, p. 30) advertem que “existe claramente um mundo não-discursivo fora da linguagem”, entendem que a própria experiência humana pode ser revista para sustentar outros discursos, cuja proposta converge com a possibilidade de agir na experiência vivida. Nesse sentido, os autores olham com certo receio aos próprios discursos pós-estruturalista, conforme assim comentam:

Nossa preocupação central com o legado pós-estruturalista e com suas várias erupções na crítica literária, na teoria do drama e em outros lugares da academia é a maneira pela qual ele nega a viabilidade do trabalho político, encenando o discurso do ceticismo profundo. Sua falta de filosofia pública, sua falta de conexões orgânicas com uma esfera pública mais ampla, sua ênfase sufocante em uma noção estreita de textualidade, sua dominação por intelectuais de escolas de elite e, às vezes, seu pedantismo sufocante, tornam-na menos uma ameaça às configurações estabelecidas de poder do que um alívio involuntário. Há um elemento domesticador nessa prática, um elitismo que ameaça sufocar seus mais importantes *insights* teóricos ao isolá-los daqueles que são realmente oprimidos e uma presunção que substitui a co-invenção acadêmica por ação e substância reais (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 41).

Tal como um discurso quase irresistível, que permite o deslocamento do ativismo político para o mundo textual, onde a anarquia pode se tornar o sistema, sem ameaçar os atuais tronos do poder econômico e político. O problema é que o radicalismo político parece, assim, ser drenado ou exaltado em um radicalismo somente textual, satisfeito em teorizar sua própria desconexão de realidades desagradáveis, comprometendo uma atuação pedagógica progressista. Nesse sentido, quando os conceitos de opressão e dominação não fazem parte do vocabulário de um pesquisador, é bem provável que sua análise permaneça desinteressada, neutra e desprovida de crítica social (MCLAREN; GIROUX, 2000).

Ao avançar para um campo mais propositivo de inferência educacional, McLaren e Giroux (2000) sugerem examinar a linguagem como forma de disputa social e desenvolver uma linguagem crítica sobre seus próprios mecanismos de autoridade. Para os autores, os pesquisadores progressistas são capazes de nomear a injustiça social e estender seu papel para o de ativistas sociais, fazendo com que uma teoria educacional crítica necessite de “uma linguagem que compreenda como a experiência é produzida, legitimada e organizada como um aspecto central da pedagogia” (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 29). Isso exige entender a escola como espaço social complexo, que vai além de teorias de reprodução ou resistência, bem como criar uma proposta engajada na transformação do ensino escolar, sustentada na relação entre linguagem, experiência e práxis. Trata-se de uma linguagem crítica que não está preocupada em descrever o mundo de maneira objetiva, mas sim de criar um mundo que encoraje uma maior consciência da forma pela qual o poder pode ser mobilizado

pelas causas da libertação humana (MCLAREN; GIROUX, 2000). Sobre essa relação, vale destacar as considerações dos autores:

A importância da linguagem reside no fato de que é por meio dela que tanto *nomeamos* a experiência quanto *agimos*, como resultado de nossa interpretação desta experiência. Isso é importante não apenas para pesquisadores tentando entender o processo de funcionamento da escola, mas também para estudantes tentando analisar criticamente sua experiência cotidiana. *A luta em torno da forma pela qual nomeamos e transformamos a experiência é uma das questões mais cruciais na pedagogia crítica e na luta pela mudança social.* Essa luta é influenciada, em parte, por uma outra luta, em torno da linguagem e da forma como ela é empregada. [...] A natureza da linguagem que usamos determina *como pensamos sobre nossas experiências e o tipo de ação social que escolhemos para nos engajar como resultado da interpretação de tais experiências* (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 34-35, grifos dos autores).

Dito de outra forma, se de um lado estamos à mercê de jogos de linguagem, que nos fixam na condição de sujeitos pronunciados pelo discurso e, por isso, prisioneiros da linguagem das relações sociais e seus enunciados; de outro lado, a adoção da visão de que tudo é discurso, texto ou ficção determina realidades trivializadas, onde, por exemplo, pessoas reais assassinadas nas câmaras de gás durante o regime nazista tornam-se apenas discursos (MCLAREN; GIROUX, 2000).

Pensando assim, McLaren e Giroux (2000, p. 40) advertem que muitos educadores radicais esquecem que “a importância da linguagem como uma prática teórica deriva de seu poder de discurso crítico e subversivo”; bem como salientam que está na hora de “direcionar nossos esforços para desafiar as narrativas que justificam que 1% da população controle as vidas do resto por meio da exploração de seu trabalho e da colonização de sua capacidade de resistir, sonhar e pensar de maneira diferente” (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 32). Por isso, os autores defendem que:

Ao ler, produzimos um texto *dentro* de um texto; ao interpretar, criamos um texto *sobre* um texto; e ao criticar, construímos um texto *contra* um texto. Ler o mundo e a palavra significa compreender os códigos culturais e genéricos que nos capacitam a construir uma história a partir das palavras – história que podemos contar com nossas próprias palavras e a partir de pontos de vista diferentes (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 45, grifos dos autores).

Essa proposta constitui uma pedagogia crítica da linguagem e da experiência, cuja meta é ensinar os estudantes a ler, interpretar e a criticar, isto é, a ler a palavra,

a imagem e o mundo de forma crítica, com consciência das codificações culturais e da produção ideológica presente nas várias dimensões da vida em sociedade (MCLAREN; GIROUX, 2000). A conexão entre pressupostos teórico-críticos e uma teoria da linguagem está na capacidade de estabelecer o que McLaren e Giroux (2000) identificaram como contranarrativas, que desafiam pressupostos encharcados de pré-conceitos e/ou perspectivas unilaterais – portanto, monoculturais – instituídas mediante disputas de e pelo poder. Trata-se de contranarrativas que tematizam as relações, normas e regras sociais e conformam olhares diversos sobre as experiências individuais, embora estas ainda permaneçam subjugadas à própria linguagem.

Na escola, uma pedagogia sustentada na crítica social e na linguagem reconhece o próprio processo pedagógico como um aspecto importante da produção do conhecimento em salas de aula, principalmente porque os estudantes se servem ativamente de seus próprios recursos culturais para produzir significado e aprendizagens. A preocupação fundamental consiste em tematizar narrativas que localizam a experiência social e em desafiar pressuposições e motivos ocultos que estruturam sistemas cotidianos de valores culturais. Nesse processo, a reflexão crítica permite compreender a construção da vida social como um modo particular de produção, que pode ser analisado e interpretado juntamente com outros contextos culturais, os quais se referem a outros modos de discurso ético e formas de sociabilidade. É uma possibilidade que se torna mais significativa na medida em que o contexto multicultural relacionado à educação configura a escola “como um centro cultural em que diferentes linguagens e produtos culturais estão presentes, de uma maneira direta ou indireta” (CANDAUI, 2012b, p. 78).

Para localizar melhor a conexão entre multiculturalismo e cultura escolar, parto da compreensão de que a cultura é construída por teias de significados, que pressupõem relações interativas de “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis”, os quais são compartilhados coletivamente e constitutivos de modos particulares de conviver em sociedades (GEERTZ, 2010, p. 10). Nesse sentido, os símbolos contêm e expressam significados que os grupos sociais utilizam para regular e organizar suas relações em sociedades e dar sentido a própria existência humana (GEERTZ, 2010). Isso porque a cultura contém conjuntos de normas e regras que configuram a forma de organização produzida pela própria humanidade

para conviver em sociedade, cujos símbolos – que podem ser um ato, um gesto, um objeto, um acontecimento e um tipo de relação – expressam seus próprios significados.

Conforme Forquin (1993, p. 12), a cultura corresponde ao “patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo”. De fato, essa definição facilita compreender que tanto os rituais quanto seus significados são construídos interativamente, sobretudo porque “a cultura como aquisição sistemática da experiência humana” (FREIRE, 2014, p. 145) se constitui como produções de diferentes movimentos e grupos culturais constituidores do povo (FREIRE, 2014; OSOWSKI, 2010). Logo, para Freire (2014), a cultura constitui o eixo das relações humanas e lugar onde a educação libertadora torna-se uma ação cultural para a liberdade; na qual todos, letrados e iletrados, são construtores de cultura e “criam e recriam condições que os tornam sujeitos críticos, respondendo pela reflexão-ação-reflexão à curiosidade epistemológica” (OSOWSKI, 2010, p. 99).

Nesse processo, Freire (2014, p. 61) entende que produzir cultura implica, necessariamente, em aprender a expressar “uma permanente atitude crítica, único momento pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época”. Justamente por isso, na discussão sobre a relação entre cultura e escola, uma atitude crítica corresponde à ação humana como processo de humanização, oriundo da capacidade de homens e mulheres criarem modos de se relacionarem uns com os outros, com os processos cósmicos, com divindades e consigo mesmos (FREIRE, 2014; OSOWSKI, 2010).

Avançando para a discussão sobre a relação entre cultura e escola, Pérez Gómez (1998a) identifica os processos educativos como mecanismos e sistemas, criados por homens e mulheres para transmitir às novas gerações o patrimônio cultural construído historicamente e socialmente, através de conjuntos de instrumentos, artefatos, costumes, nomes, códigos de comunicação e de convivência. Por isso, segundo o autor, “a escola e o sistema educativo em seu conjunto podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas

gerações” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 11). Sobre esse processo, Forquin (1993) sublinha que a educação realiza a cultura como memória viva, e ambas são, rigorosamente, recíprocas e complementares. Ele explica:

Toda reflexão sobre educação e cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e alias inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde acender a uma existência pública, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis (FORQUIN, 1993, p. 13).

Nessa configuração, a escola potencializa a produção de significados culturais e, ao mesmo tempo, constitui um “mundo social” com características próprias, ritmos, ritos, linguagens, imaginários, modos próprios de regulação e de transgressão, regimes próprios de produção e de gestão de símbolos (FORQUIN, 1993). Trata-se de elementos culturais próprios das instituições escolares que localizam a cultura escolar como “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normatizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167, grifos do autor). Isso significa que as particularidades regionais e locais constituem parte da “cultura da escola”, enquanto que as particularidades da “cultura escolar” são expressas nas bases político-pedagógicas assumidas, na organização normatizada, na estruturação dos processos de ensino e programas escolares (FORQUIN, 1993).

Ao cotejar as perspectivas sobre o contexto multicultural brasileiro com os conceitos de cultura e cultura escolar, entendo que a diversidade cultural confirma a potencialidade da reflexão a partir de elementos simbólicos compartilhados socialmente – para além dos muros da escola – que podem ou não estar presentes na cultura escolar, a qual é traduzida nas práticas formalizadas da escola. Conforme expresso por Forquin (1993), o multiculturalismo relacionado ao ensino pode ser utilizado como um descritor amplo, englobando noções de sociedade multirracial, multiétnica, multirreligiosa, bem como dirigido a todos os estudantes – e não apenas ao público culturalmente diverso, a habitantes de bairros de população heterogênea ou aos estudantes oriundos de minorias étnicas ou discriminados. Desse modo,



amplia a possibilidade de, por meio da educação, colocar o estudante na “presença de certos aspectos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles” (FORQUIN, 1993, p. 168).

Nas práticas escolares, segundo Forquin (1993), o ensino se torna multicultural quando põe em ação escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, éticas e deontológicas, sobretudo porque a perspectiva multicultural nas propostas educativas consiste em melhorar a situação escolar e preparar todos os estudantes, independentemente da composição étnica de suas escolas ou de seus bairros, para viver em uma sociedade multicultural (FORQUIN, 1993). Isso faz com que a prática educativa multicultural tenha por objetivo contribuir para que os indivíduos sejam mais capazes de construir uma resposta politicamente pertinente face às situações sociais concretas e profissionais que serão levados a conhecer ao longo de suas vidas (FORQUIN, 1993).

Diante destas considerações, identifico nas experiências vividas com os estudantes a possibilidade de sustentar contranarrativas àquelas que, hegemonicamente, têm produzido dominação e opressão. Todavia, a possibilidade de contrapor a opressão é melhor identificada na reflexão sobre os movimentos sociais e sobre as lutas de grupos sociais discriminados e excluídos. Tal como enfatiza Candau (2012), o *lócus* da produção acadêmica do multiculturalismo não nasce nas universidades, nem no âmbito acadêmico em geral, mas sim na reflexão sobre as questões identitárias. Afinal, uma das características fundamentais dos “estudos constituído pelas questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessados pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimento e a militância” (CANDAU, 2012, p. 33).

Assim, fecho esta seção identificando as contranarrativas como possibilidades que acomodam o reconhecimento da multiculturalidade, tanto dos estudantes em sala de aula quanto dos grupos que têm lutado pelo próprio reconhecimento no contexto macrossocial. O reconhecimento, portanto, emerge como conceito-chave para pensar o multiculturalismo, bem como a prática educativa do professor.

### 1.3 LUTA POR RECONHECIMENTO: O ENCONTRO COM A TEORIA CRÍTICA DE AXEL HONNETH

Além das considerações de Bracht (2013, p. 25) sobre desafios contemporâneos existentes na relação entre epistemologia, ensino e crítica na “paisagem epistemológica” da Educação Física dos anos 1980 e 1990, a qual “passa por profundas mudanças (virada linguística: hermenêutica e filosofia analítica, pensamento pós-metafísico; neopragmatismo, pós-estruturalismo)”; o ritual da banca de qualificação do projeto desta tese foi decisivo na minha empreitada por esclarecimento. Conforme apontado pelos professores avaliadores, havia um “ruído”, um tipo de descompasso que tornava no mínimo problemático sustentar uma pedagogia que discutisse o multiculturalismo e estivesse fundamentada na Teoria Crítica, sem cair na armadilha de assumir um posicionamento reducionista sobre a cultura e/ou estritamente denunciador. Não obstante, a banca sugeriu revisar a base conceitual do estudo ou então avançar para correntes teóricas alinhada com as perspectivas pós-críticas, ou seja, pós-estruturalistas.

Todavia, optei, por primeiro, em compreender melhor como a Teoria Crítica vem sendo problematizada, e nessa busca por esclarecimento teórico voltei meu olhar aos teóricos críticos contemporâneos da Escola de Frankfurt. Nesse movimento me deparei com os estudos de Axel Honneth, em especial com a obra intitulada por *“Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais”* (HONNETH, 2009)<sup>8</sup>. É importante frisar que Almeida, Bracht e Vaz (2013) haviam citado Axel Honneth em suas considerações, mas eu, por descuido, não dei a devida atenção.

Na sequência deste movimento, depois de dialogar com meu orientador, este ofertou uma nova disciplina no PPGCMH, intitulada “A Teoria Crítica de Axel

---

<sup>8</sup> Originalmente publicado no idioma alemão em Frankfurt, no ano 1993 “HONNETH, Axel. Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993”, cuja primeira versão em português foi publicada no Brasil no ano de 2003. É importante salientar que muitos avanços teóricos levam tempo considerável para ser divulgado no contexto acadêmico brasileiro. Basta observar duas importantes obras de Axel Honneth, “Luta por Reconhecimento” e “Reificação”, publicadas originalmente no idioma alemão nos anos de 1992 e 2005, respectivamente, e somente publicadas na língua portuguesa nos anos de 2003 e 2018. Isso contabiliza 11 anos de espera no caso da primeira obra e 15 anos no caso da obra “Reificação”, o que me levou a buscar a sua versão no idioma espanhol, datada de 2007.

Honneth”, para estudamos a obra supracitada e, como produto dessa construção coletiva de conhecimentos, sustentei esta pesquisa nos conceitos de reconhecimento, intersubjetividade, reificação, implicação e emancipação, todos fundamentados na perspectiva honnethiana.

A saber, Axel Honneth, nascido em 1949, é um filósofo e sociólogo alemão, desde o ano de 2001 dirige o *Institut für Sozialforschung*, da *Johann Wolfgang Goethe – Universität Frankfurt* (em português: Instituto de Pesquisa Social da Universidade Johann Wolfgang Goethe de Frankfurt), instituição na qual surgiu a chamada Escola de Frankfurt, e, nesta mesma universidade, é professor de Filosofia Social desde 1996. No campo da filosofia social e prática, Axel Honneth está ligado ao projeto de relançamento da tradição da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, através da teoria do reconhecimento recíproco.

Como se sabe, Axel Honneth é atualmente considerado pela comunidade acadêmica como principal representante da Teoria Crítica e o teórico da denominada 3ª geração da Teoria Crítica, discípulo direto de Jürgen Habermas, o teórico da 2ª geração – considerando que a 1ª geração seriam Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin e Fromm.

Na sua produção acadêmica, Honneth (1999) revisa a própria Teoria Crítica fundada no pensamento de Horkheimer e Adorno, indica que muitas premissas foram permeadas por noções que também estavam, em certa medida, vinculadas a pensamentos positivistas e entende que esta se tornou filosófica por demais, o que, conseqüentemente, não contemplou mudanças sociais e avanços referentes às concepções de ciência. Sobre esse último aspecto é importante já identificar a crítica honnethiana também recai ao modo como alguns teórico críticos, por vezes, desconsideram outros que também promovem avanços conceituais. Assim, Honneth (2009) promove revisões conceituais gradativas no interior da base epistemológica da Teoria Crítica, em consonância com as demandas oriundas das relações sociais e produção do conhecimento científico contemporâneas. Trata-se de um processo que também condiz com uma possibilidade de “reconstrução”, que pode ser observada no próprio retorno de Honneth aos estudos de pesquisadores fundantes e influentes da tradição crítica<sup>9</sup> buscando renovar a Teoria Crítica. Portanto, dessa forma, como

---

<sup>9</sup> Assim como fez autores como Georg Lukács, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin,

resultado Honneth procurou rever fragilidades teóricas, propor avanços conceituais e estabelecer diálogos fecundos com a produção intelectual de outros pesquisadores.

Como ponto de partida de suas análises, depois de preponderar sobre a situação e existência de uma tradição do pensamento crítico nos dias de hoje, Honneth identificou e explicou o que denomina por déficit sociológico e motivacional da fundamentação conceitual da Teoria Crítica, datado desde sua primeira geração de pesquisadores e que, para ele, constitui o principal erro de toda a tradição crítica, logo decisivo e mais importante do que a falta de uma fundamentação normativa, como fora identificado por Horkheimer, Adorno e, mais tarde, Habermas (HONNETH; VOIROL, 2011).

Cabe citar dois longos trechos de uma entrevista com Honneth para apresentar suas considerações sobre a fragilidade sociológica da Teoria Crítica, principalmente porque localiza seus movimentos seguintes mediante o modo como a própria Teoria Crítica avança com o passar das gerações de seus teóricos.

Na minha visão, o erro decisivo da primeira teoria crítica não consiste tanto na sua falta de fundamentação normativa, mas no déficit sociológico. A primeira teoria crítica, tanto no momento que precedeu o nacional-socialismo quanto durante seus estudos sobre o próprio nacional-socialismo, nunca esteve em condições de desenvolver um conceito coerente do social. Eu procurei mostrar isso na minha dissertação, que recebeu o título de *Crítica do Poder*. Esse déficit sociológico me parece bem mais problemático do que o déficit normativo da primeira teoria crítica. Em linhas gerais, essa foi também a razão do meu forte interesse, naquele momento, pela tradição francesa da teoria social, pois eu acredito que a singularidade do social foi analisada e tratada bem antes na tradição que remonta a Durkheim. Naturalmente, isso se transformou bruscamente com Habermas, que, no fundo, entendeu toda a sua teoria como uma explicação do núcleo normativo do social, a saber, do entendimento comunicativo. Mas eu sentia que a teoria crítica anterior a Habermas estava marcada primariamente por um déficit sociológico. Ora, o déficit sociológico acompanha o déficit normativo na minha visão, pois os autores da Escola de Frankfurt não estavam em condições de retirar da própria esfera do social os princípios normativos que poderiam ser úteis para uma justificação interna da crítica (HONNETH; VOIROL, 2011, p. 136, grifos do autor).

Portanto, as críticas de Honneth são endereçadas aos filósofos das duas gerações da Teoria Crítica que o antecederam, embora tenha encontrado em

Habermas o início de um caminho profícuo para ser seguido, como assim destaca:

A partir de então, também na esteira de Habermas, entendi, em princípio, que minha própria tarefa consistiria em desenvolver, a partir de uma teoria do social, os critérios para a crítica de uma realização patológica ou incompleta do social. O caminho que propus para empreender tal tarefa foi aquele de uma teoria do reconhecimento, cuja ideia central consiste em fazer com que o princípio do reconhecimento seja, de certo modo, o núcleo do social. Nesse ponto vejo o vínculo entre a teoria do social e a fundamentação normativa. Eu acredito que toda teoria crítica precisa manter esse vínculo para poder desenvolver seus próprios critérios normativos a partir de uma teoria completa do social. Isso constitui a diferença fundamental em relação à tradição kantiana. Não podemos simplesmente tomar por base, para uma crítica da sociedade ou das formas atuais de socialização, critérios normativos retirados de reflexões e construções racionais, pois tais critérios têm de ser apresentados como parte do núcleo constitutivo do social (HONNETH; VOIROL, 2011, p. 136, grifos do autor).

A partir dessa análise, em sequência ao projeto de reconstruir a Teoria Crítica, Honneth (2009) revisita obras consagradas e revisa a fundamentação teórico-conceitual da tradição crítica para estabelecer um vínculo entre o social e os princípios normativos críticos, por meio do qual superaria o déficit sociológico. Ciente da dimensão e complexidade dessa tarefa, Honneth (1999) inclui em suas leituras as obras de pesquisadores crítico que não foram reconhecidos pelo “círculo interno”<sup>10</sup> dos teóricos críticos da Escola de Frankfurt, para potencializar sua pesquisa e, principalmente, não cometer antigos erros de um passado da tradição crítica que foi negligenciado. Explica Honneth (1999):

---

<sup>10</sup> Honneth (1999; 2009) faz duas advertências importantes e relacionadas para compreender a Teoria Crítica. Na primeira, entende que não há “uma” Teoria Crítica, mas sim, vários teóricos que sustentam suas teorias sociais no aporte teórico da tradição crítica. Nesse caso, há iguais vertentes conceituais, ou seja, um elo comum, embora não haja uma relação direta entre seus diálogos e considerações posteriores, o que o permite dizer que a Teoria Crítica não se limita à Teoria Crítica instituída na Escola de Frankfurt. Na segunda advertência, Honneth (1999) identifica que a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt denota o “círculo interno” da Teoria Crítica, com Max Horkheimer e Theodor Adorno como principais expoentes. De fato, Honneth (2009) entende que, indubitavelmente, estes são os grandes nomes da primeira geração da Teoria Crítica, uma vez que se dedicaram incansavelmente para estabelecer uma teoria social crítica, assumindo a centralidade nestas discussões teóricas. No entanto, também admite que muitos outros autores críticos não tiveram o devido reconhecimento por aqueles que compunham o círculo interno, o que permite dizer que também havia um “círculo externo”, composto por pesquisadores de igual envergadura, mas cujos avanços teóricos foram negligenciados (HONNETH, 1999).

Embora Horkheimer, e mais tarde Adorno e Marcuse, tenham estabelecido firmemente a ideia de uma teoria da sociedade filosoficamente orientada e ao mesmo tempo empiricamente fundada no contexto das ciências contemporâneas, não conseguiram realizar essa reivindicação, por exemplar que ela fosse, porque lhes faltava um conceito apropriado para a análise dos processos societários. Por outro lado, as investigações materiais de Benjamin, Neumann, Kirchheimer – e, mais tarde, Fromm – continham percepções e sugestões sociológicas que, tomadas em conjunto, poderiam ter fornecido indicadores para esse conceito societário. Se os trabalhos desses autores tivessem sido levados mais a sério no que concerne a sua substância teórico-social, os objetivos filosoficamente formulados da Teoria Crítica poderiam ter sido sociologicamente alcançados de um modo mais fecundo (HONNETH, 1999, p. 504-505).

Ora refutando antigos conceitos, ora reassumindo outros, o esforço de Honneth (2009) culminou na escrita de uma base epistemológica da Teoria Crítica pautada no conflito social e na sua gramática moral, a luta por reconhecimento.

Para estabelecer sua perspectiva teórico-crítica da sociedade, Honneth (2009) retorna à teoria da intersubjetividade em Hegel, autor que também o antecede na reflexão sobre o conceito de reconhecimento, e posiciona o conceito de reconhecimento intersubjetivo recíproco no central de uma Teoria Crítica atualizada. Todavia, sem esquecer que a Teoria Crítica, por prioridade, busca compreender as relações de poder a partir da análise racional da opressão e dominação circunscrita nos contextos microssocial e macrossocial, bem como localizar um modelo de sociedade que justifique a transformação social, uma metanarrativa viável.

De fato, Honneth (1999, 2009) parte do déficit sociológico e motivacional, analisando avanços teóricos promovidos por seus antecessores na Escola de Frankfurt, sobretudo Habermas – considerado como o principal representante da segunda geração da Teoria Crítica desta escola –, cujo destaque está na reformulação da Teoria Crítica em vista à virada comunicativa, “que consiste em considerar como o núcleo do social não mais a ação instrumental, mas a ação comunicativa” (HONNETH; VOIROL, 2011, p. 139).

Segundo Honneth (1999), Habermas propôs a virada comunicativa, ou virada linguística da Teoria Crítica, ao vincular a tradição crítica a um conceito do social caracterizado primariamente por processos de entendimento linguístico, em

consonância com a “virada linguística”<sup>11</sup>, promovida na teoria da linguagem que ocorreu durante o século XX na filosofia ocidental, cujo ponto de vista cria o objeto (SAUSSURE; CHELINI, 1972). A proposta habermasiana – de apoiar sua teoria social nas relações comunicativas estabelecidas na sociedade, em vez de sustentá-la essencialmente na produção do capital ou dos conjuntos de relações de produção correspondentes – reorientou a perspectiva normativa, a qual não mais dependente da libertação do trabalho, ou por meio do trabalho, mas de uma libertação do potencial normativo da ação orientada pelo entendimento – o que foi essencial para transformar fundamentalmente toda a arquitetônica da Teoria Crítica (HONNETH; VOIROL, 2011).

Conforme Honneth a virada linguística privilegiou um duplo e distinto enfoque da linguagem: metodológico e objetivo. Metodologicamente, a virada linguística tornou as relações sociais e as experiências humanas acessíveis como fato linguístico, onde tudo que move os homens e tudo que estes fazem pode ser entendido previamente sob a forma de proposições linguísticas (HONNETH; VOIROL, 2011). Dessa forma, a virada efetuada pela teoria da linguagem é evidente, incontornável e “teve, naturalmente, grande repercussão sob a antiga teoria crítica, que de modo nenhum efetuou esse passo metodológico da ‘virada linguística’” (HONNETH; VOIROL, 2011, p. 142, grifo do autor). Objetivamente, a virada

---

<sup>11</sup> Na década de 1970 as humanidades reconheceram a importância da linguagem como um agente estruturador, o que foi decisivo para o que foi chamado de “virada linguística nas humanidades”, nesse caso através dos trabalhos de Ferdinand de Saussure e o conseqüente movimento de teóricos identificados como pós-estruturalistas, dentre os quais se destacam: Judith Butler, Luce Irigaray, Julia Kristeva, Michel Foucault e Jacques Derrida. O ponto de vista de que a linguagem constitui a realidade é contrário à intuição e grande parte da tradição filosófica ocidental (que Derrida chama de núcleo metafísico do pensamento ocidental), a qual, por ser tradicional, via as palavras a funcionar como rótulos vinculados a conceitos. De acordo com a visão tradicional, existe algo como um objeto real (materializado) que existe em alguma realidade externa e corresponde aproximadamente com um conceito no pensamento humano traduzido como uma palavra linguística, isto é, o nome atribuído a esse objeto; o que se refere a tradicional teoria da verdade como correspondência. Entretanto, o fundador do estruturalismo, Ferdinand de Saussure, sustentava que as definições de conceitos não podem existir independentemente das diferenças entre palavras, dito de outra maneira, o conceito de algo não pode existir sem ser nominado. Portanto as diferenças entre os significados de uma palavra estruturam a nossa percepção, pois, um objeto somente existe enquanto nós estivermos manipulando sistemas simbólicos. Por exemplo, nós não estaríamos sequer aptos a reconhecer uma mesa como sendo uma mesa sem, simultaneamente, reconhecer que uma mesa não é todo o resto. Em outras palavras, uma mesa é definida como uma específica coleção de características que são definidas elas mesmas de certas maneiras; e assim é tudo no sistema simbólico da linguagem. Portanto, tudo que nós pensamos como realidade trata-se de uma convenção de nomes e características, uma convenção que ela mesma é chamada de linguagem; tudo fora da linguagem é por definição inconcebível (sem nome e significado) e, por isso, não pode invadir ou entrar na realidade humana, pelo menos não sem ser imediatamente apreendido e articulado pela linguagem (SAUSSURE; CHELINI, 1972).

linguística fez com que somente aquilo que adote a forma da linguagem seja relevante nas relações comunicativas entre os homens, ou seja, só é relevante o que pode ser articulado linguisticamente, o que, por consequência, conduz “a uma redução do paradigma da comunicação e a uma respectiva limitação da esfera do social – já que o social parece se dissolver repentinamente nos processos de entendimento linguístico” (HONNETH; VOIROL, 2011, p. 142). Sobre o suposto reducionismo objetivo das produções sociais àquilo que é entendido linguisticamente, Honneth destaca:

Isso me parece ser realmente uma falácia do argumento, na medida em que iguala o primado metodológico da linguagem com seu primado objetivo. A meu ver, a consequência é de fato bem infeliz, pois o que constitui as relações de comunicação de uma sociedade é algo que naturalmente abrange muito mais do que é representado pelos seus processos de entendimento linguístico ou assegurado pelos processos linguísticos de interação (HONNETH; VOIROL, 2011, p. 143).

Pensando assim, Honneth entende há formas de interações sociais gestuais e corpóreas sem as quais nossa sociedade não estaria em condições de dar continuidade a processos de formação de identidades, formas que permitem analisar as sociedades de maneira mais rica e que possuem ao menos tanto significado quanto os processos de entendimento linguístico, embora não se manifestem como processos de entendimento linguístico (HONNETH; VOIROL, 2011, p. 143).

Visto que há interações pré-linguísticas – por exemplo, entre filhos com suas mães – com significados tão importantes e constitutivos para a construção e reprodução de identidades sociais, torna-se um reducionismo compreender os processos de interação social e de relações comunicativas à dimensão estreita do entendimento linguístico (HONNETH; VOIROL, 2011). Nesse sentido, o entendimento linguístico sobre as diversas formas de comunicação confirma a passagem da linguagem para a experiência social, porém, objetivamente, não quer dizer que “a experiência social é algo que provavelmente só podemos analisar na medida em que a tornemos compreensível por sua articulação linguística” (HONNETH; VOIROL, 2011, p. 143). Por isso, Honneth assume o uso metodológico da linguagem, o qual, para ele, parece adequado, mas volta a considerar a experiência de interação social em toda a amplitude de seus significados sociais.



Ainda que encare a virada teórico-comunicativa habermasiana como ponto de partida para uma teoria comunicativa aceitável, Honneth entende que a visão pragmática da linguagem, assumida Habermas, não permite levar plenamente em consideração a experiência moral cotidiana dos atores sociais, principalmente porque a linguagem é uma parte dessa experiência (HONNETH; VOIROL, 2011).

Isso significa que por um lado Habermas superou o paradigma produtivista da tradição crítica de Horkheimer e Adorno por meio de uma teoria social fundamentada na comunicação entre sistema e mundo existencial – por meio da qual superou as dificuldades instrumentalistas da Teoria Crítica, herdadas histórico-filosoficamente da tradição marxista e sustentadas nas relações de trabalho (HONNETH; VOIROL, 2011). Mas por outro, a distinção binária entre dois mundos renunciou, novamente, o potencial de uma abordagem teórico-comunicativa promissora, uma vez que a distinção habermasiana entre sistema e mundo da vida se tornou mais analítica do que empírico-descritiva (HONNETH, 1999), cujo “o domínio social da ação comunicativa torna incapaz de pensar o próprio sistema e sua lógica instrumental como resultado de permanentes conflitos, capazes de moldá-lo conforme as correlações de forças sociais e políticas” (ARAÚJO NETO, 2013, p. 63).

Percebendo que o equívoco de Habermas foi fixar-se no primado da linguagem e passar a centralidade metodológica da virada linguística para a objetiva, Honneth apresenta uma teoria social com claro distanciamento da virada comunicativa proposta por Habermas, embora também mantenha acordo com a virada linguística e a visão pragmática da linguagem, bem como estabeleça análises semióticas para estudar as relações causais entre as palavras, expressões ou símbolos e seus usuários. Isso significa que Honneth (1999) promove o retorno à comunicação na Teoria Crítica aposta em um aspecto da própria tradição crítica que foi negligenciado de seu passado para apresentar o vínculo entre o social e os princípios normativos: a experiência coletiva.

Nesse caso, a experiência coletiva pautada no conflito social, mas não o conflito conduzido pela lógica da auto conservação dos indivíduos – tal como proposto por Maquiavel e Hobbes –, e sim, por uma luta moral inerente a todas as formas de organização social, a qual está permeada por relações e obrigações intersubjetivas e constitui-se como um campo de disputa e lutas sociais (HONNETH; VOIROL, 2011). Honneth (2009) lembra que a teoria habermasiana, deveras

abstrata e mecânica, ignorou que na Teoria Crítica o principal fundamento da interação social não é o entendimento e o consenso, mas sim o conflito social. Por isso, o conflito, para Honneth (2009) é um fenômeno central nos processos intersubjetivos e de formação de identidades e localiza as lutas como elemento fundamental das produções sociais, cujo simples fato de haver antagonismo social condiciona a oposição entre sujeitos que conforma, em grande medida, a possibilidade de estabelecer outras orientações ao entendimento (HONNETH; VOIROL, 2011).

Visto que o conflito social demarca as reivindicações dos movimentos sociais emergem frequentemente da crítica sobre um aspecto depreciativo e de injustiça instaurado socialmente, Honneth entende uma Teoria Crítica da sociedade atenta para o modo como os próprios movimentos sociais articulam sentimentos e descrições injustiças, isto é, de patologias sociais (HONNETH; VOIROL, 2011). Pensando assim, Honneth (2009) se interessa pelos conflitos originários de experiências de desrespeito social, uma vez que, para ele, os ataques a identidade pessoal ou coletiva são “capazes de suscitar uma ação que busque restaurar relações de reconhecimento mútuo ou desenvolvê-las num nível evolutivo superior” (ARAÚJO NETO, 2013, p. 63). Todavia, alerta Honneth que mesmo quando aceitamos que os movimentos sociais representam, essencialmente, formas negativas de reação diante de experiências injustas, “não podemos deixar de admitir que a própria orientação esteja apoiada em bases normativas que precisam de certa fundamentação” (HONNETH; VOIROL, 2011, p. 139).

Para esclarecer a relação entre normativa e conflito social, Honneth localiza estudos de Habermas e Foucault, uma vez que o primeiro se empenhou para sustentar as bases normativas de uma teoria social enquanto que o segundo, de modo inverso, não se ocupou em explicitar sua fundamentação normativa da sociedade. Segundo Honneth, Habermas se dedicou à fundamentação das pré-orientações normativas e optou por alagar o conceito de racionalidade, sem dar a devida atenção para os conflitos sociais, assim como fez a primeira geração da Teoria Crítica. Foucault, por sua vez, não se preocupou com questões normativas, não viu grande sentido em fundamentá-las e, referindo-se a movimentos sociais ligados ao sistema carcerário e à antipsiquiatria, estabeleceu argumentos que transcendiam o contexto teórico da época (HONNETH, 2009). Ainda sobre a opção

de Foucault, Honneth entende que provavelmente ele seria um defensor dos direitos humanos e admitiria, mesmo que implicitamente, que há normas que podem ser aplicadas a todos os seres humanos. Porém, na época, talvez Foucault estivesse convencido de que toda tentativa de fundamentar normas universalistas levaria a erro ou que seria uma tarefa supérflua ou irrealizável por determinadas razões sistemáticas (HONNETH; VOIROL, 2011).

Mesmo haja diferenças significativas entre Habermas e Foucault quanto a interesses, orientação filosófica, objetos estudados e estilo de análises, para Honneth os dois estudiosos localizam a possibilidade de identificar quais movimentos sociais podem ser usados como orientação e quais podem ser considerar nocivos, regressivos ou contraproducentes para analisar as relações sociais. Na obstante, Habermas ignorou o conflito social como fenômeno fundamental do contexto social e Foucault não o analisou de forma clara e convincente, mesmo tendo localizado-o de modo proeminente (HONNETH; VOIROL, 2011).

Partindo destas constatações, sem privilegiar ou menosprezar estudos teóricos precedentes, Honneth se localiza entre a tradição alemã situada em Marx, Hegel e Simmel e, de outro lado, em acordo com os avanços promovido pela tradição francesa ligada especialmente a Durkheim, que propôs o caminho para uma teoria dos conflitos, e Bourdieu, que ao seguir acentuou as análises às lutas simbólicas (HONNETH; VOIROL, 2011). Desta forma, Honneth reassume sua herança marxista – convicto de que, para Marx, a luta de classes foi mais importante do que seu paradigma produtivista –, mas redefine a fundamentação conceitual da Teoria Crítica a partir de três ações: substitui o paradigma produtivista pelo paradigma do entendimento, como uma primeira abordagem efetiva na estrutura do social; defende que não é possível compreender a estrutura do social apenas com base no entendimento, mas sim como um conflito no entendimento; e, por fim, analisa esses conflitos no entendimento com o paradigma da luta por reconhecimento, tal como também foi proposto por Hegel (HONNETH; VOIROL, 2011).

Na esteira desse movimento, Honneth analisa o conceito de reconhecimento em Hegel através da psicologia social de Georg Herbert Mead, que aprofunda o olhar intersubjetivista. Como resultado, identifica a existência de um diálogo interno

ao sujeito, ora entre impulsos individuais, ora pela cultura internalizada, e destaca a importância das normas morais nas relações humanas porque, segundo Mead, “nas interações sociais ocorrem conflitos entre o “eu” e a “cultura” e os “outros”, por meio dos quais indivíduos e sociedade desenvolver-se-iam normalmente” (ARAÚJO NETO, 2011, p. 142).

Valendo-se do reconhecimento intersubjetivo (proposto por Hegel) e da gênese social da identidade (defendida por Mead) Honneth (2009, p. 29) entende a evolução moral da sociedade como luta por reconhecimento e adota a premissa de que a luta entre os sujeitos pelo reconhecimento recíproco de suas identidades gera “uma pressão intra-social para o estabelecimento prático e político das instituições garantidoras de liberdade”. Por isso, na perspectiva honnethiana, quando as pessoas se inserem em embates e conflitos elas não apenas constroem uma imagem coerente de si mesmos, como também instauram processos pelos quais as relações éticas da sociedade podem ser liberadas de unilateralizações e particularismos, pois, as lutas por reconhecimento carregam em si aspectos que também são circunscritos nas relações estabelecidas no contexto macrossocial (ARAÚJO NETO, 2011).

Honneth (2009), então, assume a “emancipação” – nesse caso, também a orientação para a emancipação por meio da reflexão crítica em relação ao conhecimento produzido e à própria realidade social que tal conhecimento pretende apreender – como princípio orientador da tradição crítica e a “práxis” como pressuposto básico de uma teorização social para confirmar o conflito social como base das interações sociais e, por isso, de uma teoria social com implicações mais práticas e empíricas. E tendo em vista o antigo déficit sociológico da tradição crítica, institui o conflito social como objeto central da Teoria Crítica e extrai dele a base normativa de sua crítica social: a luta por reconhecimento (HONNETH, 2009)

A luta por reconhecimento, isto é, a gramática moral dos conflitos sociais, consiste uma comunicação social que conecta processos de racionalidade sobre as formas de dominação materializadas em conflitos sociais com a possibilidade legítima de alcançar a emancipação; cujas experiências são percebidas como práxis social localizada nas esferas emotiva, jurídico-moral e de estima social (HONNETH 2009). Assim, Honneth (1999; 2009) volta-se à análise do potencial emancipatório existente na própria práxis cotidiana para fundamentar uma normativa social da

Teoria Crítica nas experiências coletivas emancipatórias. Por conseguinte Honneth (2009) promove o retorno à experiência coletiva como práxis emancipatória, a qual, calcada em processos intersubjetivos e nas lutas por reconhecimento, o conduz a estabelecer a noção de experiências comunicativas pautadas no reconhecimento e, assim, sua Teoria do Reconhecimento.

É importante frisar que a Teoria do Reconhecimento honnethiana pressupõe que as formas variadas de comunicação também são experiências coletivas que emergem como lutas por reconhecimento mobilizadas por relações de conflitos situados no contexto social. Como resultado destas lutas, o reconhecimento intersubjetivo recíproco confirma uma possibilidade comunicativa emancipatória diante da superação de patologias sociais (HONNETH, 2009); sendo que através do diagnóstico das patologias sociais Honneth procura reforçar a tese “de que as patologias e o sofrimento social são vinculados estruturalmente às distorções nas relações sociais de reconhecimento” (BRESSIANI, 2013, p. 283).

Na Teoria Crítica fundamentada na Teoria do Reconhecimento honnethiana os processos emancipatórios nunca se dão no sujeito isolado, pois até mesmo o autoesclarecimento está sustentado na capacidade do sujeito estabelecer reflexões com base nos diversos conhecimentos produzidos socialmente. Por isso a emancipação é compreendida como um processo, um processo permanente e que exige, obrigatoriamente, processos intersubjetivos de reconhecimento que, por ser recíprocos, confirmam a possibilidade de construir novos conhecimentos através da interação social. Isso significa que a comunicação emancipatória sustentada na linguagem não está na comunicação entre sistema e mundo vivido – tal como proposto por Habermas –, mas na comunicação existentes no reconhecimento intersubjetivo recíproco, cuja convivência cotidiana, a experiência de conflitos, o entendimento dos movimentos sociais fomenta a capacidade de identificar as diversas e permanentemente mutáveis formas de patologias sociais (HONNETH, 2009).

Na esteira do processo de reconstrução da Teoria Crítica por meio da Teoria do Reconhecimento, Honneth (2009) percebeu que precisava discutir outro princípio nuclear da Teoria Crítica, a “racionalidade”. Campello (2017) explica que:

Em meio ao amplo leque de críticas imputadas à teoria habermasiana, gostaria de destacar a que se refere a possíveis limites da comunicação. A ideia central é a de que a práxis cotidiana não se deixa reduzir às experiências comunicativas, na tentativa de superar interpretações mais reducionistas no âmbito da filosofia da linguagem. Desse modo, tais críticas passaram a impor a necessidade de revisão de um modelo de racionalidade comunicativa, seja naquilo que propriamente contém de comunicativo, seja, ainda, nas imprecisões do próprio sentido de racionalidade (CAMPELLO, 2017, p. 106-107)

Bressiani (2013) sublinha que em um primeiro momento Honneth, ao contrário de seus antecessores, se afastou conscientemente de uma abordagem teórica da sociedade vinculada em uma teoria da racionalidade porque não lhe pareceu uma vantagem para desenvolver os critérios normativos de sua Teoria do Reconhecimento, tampouco estabelecer um diagnóstico mais amplo das patologias sociais. Porém, em seguida, isso representou um problema a ser superado porque justamente a consciência sobre critérios normativos e patologias sociais “exigem que sua teoria do reconhecimento esteja baseada em uma teoria da racionalidade” (BRESSIANI, 2013, p. 283).

Em documentário intitulado como “Incertezas Críticas”<sup>12</sup>, Honneth (2015b) afirma que a principal característica da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt – sustentada em Horkheimer, Adorno e Marcuse – está no princípio da “razão”, e não somente da sua compreensão, mas sim nas suas características e no próprio sentido que tem na contemporaneidade. Segundo Honneth (2015b), o princípio da razão emerge com a crítica inaugurada por Marx ao modelo socioeconômico capitalista, que enquadra e limita o mundo inteiro a modelos padronizados e fundamentados em uma racionalidade técnica instrumental – como foi evidenciado por Horkheimer (2002). Nesse sentido, há mecanismos sociais de dominação que encobrem a liberdade do sujeito e a própria noção de liberdade, por isso a Teoria

---

<sup>12</sup> “Incertezas Críticas” é uma série documental de televisão com intelectuais de renome internacional, cujo objetivo é apresentar questões contemporâneas relevantes sobre arte, política, literatura, economia, relações internacionais, sociedade e história e permitir ao espectador entrar em contato com o trabalho dos principais pensadores da atualidade. São pequenos documentários de 26 minutos com um personagem principal e uma abordagem das questões fundamentais que ele tematiza em sua obra. Na segunda temporada foram entrevistados 13 pensadores: Jacques Rancière, Christian Boltanski, Axel Honneth, Andreas Huyssen, Antoine Compagnon, Elisabeth Roudinesco, Georges Didi-Huberman, Hal Foster, Jean-Luc Nancy, Jonathan Crary, Luc Ferry, Tzvetan Todorov e Umberto Galimberti. A entrevista com Axel Honneth foi realizada em 2015, e está disponível em < <https://canalcurta.tv.br/series/serie.aspx?serieId=519>> ou no acesso livre em < [https://www.youtube.com/watch?v=VV\\_0tspEvvY&t=2015s](https://www.youtube.com/watch?v=VV_0tspEvvY&t=2015s)>.

Crítica não abre mão da razão, porque “razão” e “libertação” são complementares: a busca pela libertação passa pela aquisição da razão, a busca pela razão conduz à libertação, a razão pressupõe libertação e libertação só existe com a compreensão da razão (HONNETH, 2015b).

Isso se deve exclusivamente porque a razão para a Teoria Crítica não é adquirida de modo simples, gradativo ou de acordo com a construção de experiências de vida e avanços intelectuais. Por excelência, a razão não é parte de um processo natural humano, mas sim mobilizado através da crítica aos modelos hegemônicos que promovem a reprodução de formas de pensar que encobrem a própria compreensão da razão (HONNETH, 2015b).

Pensando assim, Honneth afirma que “uma teoria crítica também precisa possuir um núcleo comum à teoria da racionalidade” (HONNETH; VOIROL, 2011, p. 152) e retoma seus estudos para vincular uma teoria da racionalidade à Teoria do Reconhecimento, que seja intersubjetiva e capaz de compreender o “eu” a partir da reflexividade sobre o “nós”, o que, inclusive, daria conta de outro objetivo caro à Teoria Crítica: “o de mostrar que a motivação que leva à ação social é racional” (BRESSIANI, 2013, p. 284).

Envolvido nesse novo projeto, Honneth apresenta em *“Uma patologia social da razão”*<sup>13</sup> que a “crítica” deve ser vista como forma de reflexão embasada na racionalidade frente à própria realidade social e as relações de poder, e que as patologias sociais correspondem à existência de déficits de racionalidade que levam à mobilização social – ou à “autonomização” –, como explica melhor na obra intitulada como *“Reificación”*<sup>14</sup>. Assim, Honneth (2007) vincula a autorrealização a uma teoria da racionalidade e a um diagnóstico das patologias sociais; e mostra que os mecanismos sociais que bloqueiam o desenvolvimento da razão correspondem, também, aos bloqueios sociais à autorrealização, pois, para ele, “as relações de dominação que impedem o desenvolvimento de uma sociedade racional correspondem à falta de reconhecimento”, necessário para que as pessoas se mobilizem para construir uma sociedade emancipada, isto é, uma sociedade racional (BRESSIANI, 2013).

---

<sup>13</sup> Originalmente publicado no idioma alemão em Frankfurt, no ano 2004.

<sup>14</sup> Originalmente publicado no idioma alemão em Frankfurt, em maio de 2005.

Assim, Honneth mostra que “as lutas por reconhecimento são lutas racionais por emancipação”, fortalecendo o vínculo entre autorrealização e emancipação, sem abrir mão da importância da questão da motivacional (BRESSIANI, 2013, p. 285). Conforme Bressiani (2013) trata-se de uma visão “mais objetiva”, utilizada para identificar as distorções nas relações de reconhecimento sem partir da simples análise do sofrimento social e, indiretamente, capaz de identificar que as “injustiças acompanham inevitavelmente as patologias sociais” (HONNETH; VOIROL, 2011, p. 159). Não obstante, Honneth (2001) situa os bloqueios à autorrealização como patologias da razão e relaciona a aceitação de concepções unilaterais de liberdade pelos indivíduos como bloqueios sociais para a realização de sua autonomia – o que corresponde, também, há bloqueios à realização de uma sociedade racional. Pensando assim, Honneth vincula o reconhecimento com a práxis comunicativa racional e as patologias sociais com os déficits de racionalidade gerados por diferentes processos de reificação, que correspondem à instrumentalização da práxis sociais e faz com que as pessoas deixem de dar atenção ao fato e que, no decorrer de atividade cognitiva, o próprio conhecimento se deve a um reconhecimento precedente (HONNETH, 2007).

Diante destas considerações, entendo que a Teoria do Reconhecimento honnethiana, no âmbito de uma teoria social crítica, permite problematizar questões sobre a multiculturalidade, o que, em certa medida, possibilita discutir patologias sociais existentes e modo como estas vêm sendo produzidas e reproduzidas socialmente. Nesse caso, a noção de reconhecimento recíproco talvez possibilite estabelecer uma conexão viável entre Teoria Crítica e multiculturalismo como uma política de reconhecimento. Dito de outro modo, as experiências culturais compartilhadas, assumidas como possibilidades de fomentar o reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade por meio da reflexão crítica, possibilitaria a relação entre perspectivas comunicativas, linguagem, construção de significados e narrativas de teor revolucionário.

Todavia, para isso, é fundamental apresentar melhor a Teoria do Reconhecimento honnethiana, principalmente porque, como destacado por Bressiani (2013), Honneth precisou vincular emancipação e autorrealização e mostrar que as patologias sociais correspondem às relações de dominação.



#### 1.4 TEORIA DO RECONHECIMENTO DE AXEL HONNETH: DA INTERSUBJETIVIDADE À POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO COLETIVA

Ao avançar a investigação sobre a Teoria Crítica na perspectiva honnethiana, identifiquei a centralidade do conceito de reconhecimento<sup>15</sup>, o qual emerge dos estudos de Hegel, em especial nos “escritos de Jena”<sup>16</sup>, e têm inspirado um profícuo debate entre pesquisadores engajados com a filosofia política e as ciências sociais, com destaque para Axel Honneth, Charles Taylor e Nancy Fraser, autores que atualmente são considerados como os maiores expoentes no assunto (ARAÚJO NETO, 2011; 2013; POLI, 2015).

Conforme Araújo Neto (2011; 2013) é notável a influência desses pensadores para estabelecer a pertinência e a potencialidade do tema do reconhecimento na contemporaneidade, principalmente devido ao modo como o relacionam com a construção de identidades, a autorrealização do sujeito e a justiça social, por exemplo (ARAÚJO NETO, 2011; 2013). Todavia, Honneth atualmente vem sendo considerado como principal autor que trata o reconhecimento, haja vista que a profundidade de suas pesquisas o permite sustentar o reconhecimento não apenas como conceito, e sim como teoria (ARAÚJO NETO, 2011; 2013; POLI, 2015).

É oportuno observar que embora o conceito de reconhecimento seja retomado da filosofia hegeliana e haja pontos de convergência e complementaridade na noção de reconhecimento assumida por esses três autores (POLI, 2015), cada um deles apresenta seu modo de pensar o reconhecimento, o que segundo Araújo Neto (2011, p. 146) indica “a necessidade de analisarmos as fontes teóricas que propiciaram o instrumento categorial acerca do conceito de reconhecimento, e o modo como ele é utilizado nos dias atuais”.

Dito isso, assumo deliberadamente meu alinhamento teórico e conceitual com as concepções de honnethianas, mas também reconheço a potencialidade das perspectivas de Taylor e Fraser e sua relação com a proposta honnethiana, como

---

<sup>15</sup> Originalmente identificado por “anerkennung”, em alemão, o conceito filosófico de reconhecimento não significa simplesmente a identificação cognitiva de uma pessoa, e sim, tendo esse ato como premissa, a atribuição de um valor positivo a essa pessoa, algo próximo do que entendemos por respeito (POLI, 2015).

<sup>16</sup> Período em que Hegel residia e lecionava em Jena, datado de de 1801 a 1806 (POLI, 2015).

procuro identificar brevemente nos próximos parágrafos.

Charles Taylor – precursor na discussão sobre multiculturalismo e reconhecimento, como apresentei anteriormente –, diferente de Honneth, defende a tese de que o conflito em torno do reconhecimento não é algo apenas moral e normativo, mas sim uma necessidade humana vital porque as identidades individuais são formadas pelo reconhecimento, pela falta de reconhecimento, ou ainda pelo reconhecimento errôneo estabelecido pelos outros (TAYLOR, 1994). Pensando assim, para sustentar a tese do multiculturalismo como política de reconhecimento, Taylor (1994, p. 45) defende que “o não reconhecimento ou o reconhecimento incorreto podem afetar negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe”. Conforme Taylor (1994), cada sujeito constrói sua identidade com base na presença, na falta e na limitação do reconhecimento, cujo resultado de uma forma de reconhecimento incorreto não implica somente no desrespeito às identidades individuais e coletivas, mas também subjuga suas vítimas por meio do sentimento de incapacidade e da imagem de inferioridade que podem assumir sobre si mesmas. O autor defende que um indivíduo – ou grupo social – pode sofrer um dano real devido à construção de uma imagem e autoimagem distorcida, somente possível quando outras pessoas ou a sociedade onde está inserido lhe devolve uma imagem limitada, aviltante ou desprezível de si (TAYLOR, 1994).

Nesse caso, a inexistência e o reconhecimento incorreto podem prejudicar decisivamente uma pessoa ou grupo de pessoas, tornando-as alvo de verdadeiras distorções e fazendo com que assumam uma imagem de inferioridade ou desprezo por si mesma, como é o caso, por exemplo, de povos negros e indígenas que, por vezes, acabaram adotando a imagem de inferiores e de incivilizados criada e projetada por grupos étnicos caucasianos, colonizadores e escravistas (TAYLOR, 1994). Por isso, a “autodepreciação torna-se um dos instrumentos mais poderosos da sua própria opressão” e o respeito à diversidade cultural e às identidades culturais consiste não apenas um ato de gentileza com os outros, e sim uma necessidade humana vital (TAYLOR, 1994, p. 46).

Em comparação às perspectivas honnethianas, diferente deste, Taylor entende que o sujeito pode assumir uma identidade que o coloca em desvantagem ou em posição de inferioridade quando condiz com a imagem que lhe é socialmente

instaurada, embora admita que os sujeitos negociem identidades e buscam reconhecimento nos domínios íntimo e social através das lutas simbólicas, tal como proposto por Honneth (ARAÚJO NETO, 2011). Nesse caso, de modo semelhante, Honneth e Taylor entendem que a busca por reconhecimento têm ocorrido com mais frequência através de protestos públicos que não buscam a simples tolerância ou condescendência, mas sim o respeito e a valorização da diversidade, destacando a importância do conceito de reconhecimento para analisar conflitos culturais e religiosos, causas feministas e movimentos nacionalistas, dentre outros (TAYLOR, 1994).

Por sua vez, Nancy Fraser tece críticas à Teoria do Reconhecimento honnethiana sem propor uma conceituação própria ao conceito de reconhecimento (ARAÚJO NETO, 2011; POLI, 2015; BRESSIANI, 2013). Em vez disso, a autora recolocar o campo da economia na construção de conflitos emancipatórios, tal como defendido por correntes marxistas, resgata a centralidade da esfera de produção na construção de uma sociedade mais justa e assume uma posição mais próxima às teorias de “redistribuição” como alternativa ao paradigma do reconhecimento (FRASER, 2006).

Para a autora, Charles Taylor e Axel Honneth não dão a devida atenção ao papel econômico nas discussões sobre o reconhecimento e não localizam a redistribuição como aspecto central do reconhecimento social, algo que ocorre porque Fraser (2006) entende que a redistribuição buscaria o fim do fator de diferenciação entre grupos sociais, enquanto que o reconhecimento valorizaria que é particular a um grupo. Defende a autora:

Ao invés de simplesmente endossar ou rejeitar o que é simplório na política da identidade, devíamos nos dar conta de que temos pela frente uma nova tarefa intelectual e prática: a de desenvolver uma teoria crítica do reconhecimento, que identifique e assuma a defesa somente daquelas versões da política cultural da diferença que possam ser combinadas coerentemente com a política social da igualdade (FRASER, 2006, p. 231).

Pensando assim, Fraser (2006) analisa o impacto das questões de reconhecimento sobre a estratégia de movimentos sociais particulares, defende a problematização simultânea das questões redistributivas – como registro de cunho material no âmbito da economia política, por oposição à cultura – e considera a luta por reconhecimento uma resposta genuinamente emancipatória para algumas

questões de injustiça social, mas não para todas.

Em resposta à Fraser, Honneth afirma que as questões sobre a redistribuição são contempladas em sua Teoria do Reconhecimento, uma vez que a luta por reconhecimento também é travada no âmbito dos direitos e deveres localizados nas normativas inerentes aos poderes jurídico, legislativo e executivo, cuja ação no contexto social pode ser evidenciada nas políticas públicas, nas políticas sociais e afirmativas e nas legislações trabalhistas, por exemplo (BRESSIANI, 2013; POLI, 2015). Assim, para Honneth, ao contrário de Fraser, o conceito de reconhecimento é capaz de acomodar as demandas por redistribuição econômica quando for compreendido e analisado na sua amplitude e percebido como resultados sustentados em conflitos entre grupos que primam pelo seu reconhecimento social (POLI, 2015).

Em Honneth, o conceito de reconhecimento não se limita em descrever o funcionamento da sociedade e pressupor a necessidade de ações de reconhecimento ou redistribuição. Para Honneth, o próprio reconhecimento detém o princípio emancipatório – que ao mesmo tempo é possível e está bloqueado pela lógica própria da organização social vigente – porque está sustentado da intersubjetividade, e por isso o reconhecimento tem sido vértice da Teoria Crítica de honnethiana (POLI, 2015).

Todavia, para estabelecer a conexão com a Teoria Crítica, o reconhecimento, agora como teoria, pressupõe processos intersubjetivos e localiza a luta como pano de fundo ético onde são travados embates e conflitos, que são ao mesmo tempo individuais e sociais (ARAÚJO NETO, 2011). Uma vez que o reconhecimento é um processo intersubjetivo, a autorrealização e a construção da justiça social emergem como possibilidades viáveis de estabelecer análises sociais críticas, bem como: abordar os dilemas do multiculturalismo nas sociedades contemporâneas, compreender os efeitos das políticas públicas que se intitulam como inclusivas, analisar conflitos sociais e diagnosticar formas de desrespeitos cometidos sobre direitos humanos e direitos fundamentais previstos constitucionalmente (ARAÚJO NETO, 2011; POLI, 2015b). Justamente por isso a Teoria do Reconhecimento permite estabelecer reflexões entre multiculturalismo e uma teoria social alicerçada nos pressupostos conceituais da tradição crítica. Isso ocorre porque:

A teoria do reconhecimento pode ser uma importante fonte dos estudos sociais e jurídicos, pois seus fundamentos teóricos podem ajudar a detectar situações de desrespeito, delinear as causas de conflitos, verificar as interações dos padrões do reconhecimento que estão presentes na sociedade. A partir da compreensão desses fatores pode auxiliar nas políticas públicas de modo a favorecer o processo do reconhecimento intersubjetivo, principalmente em questões como as do multiculturalismo, cidadania, direitos humanos, desrespeito às diferenças culturais, de gênero, de orientação sexual e de raça (POLI, 2015b, p. 59-60).

Justamente para chegar ao reconhecimento como teoria é que Honneth (2009, p. 227) complementa o estudo em Hegel com a psicologia social de Mead e constrói a hipótese fundamental de que “a experiência do desrespeito é a fonte emotiva e cognitiva de resistência social e de levantes coletivos”, e que a luta por reconhecimento, “como força moral, promove desenvolvimento e progressos na realidade da vida social do ser humano”. Por conseguinte, o reconhecimento assume a centralidade na Teoria Crítica à medida que através das lutas por reconhecimento os sujeitos podem alcançar sua autorrealização, desde que sejam desencadeados processos emancipatórios sustentados na racionalidade sobre as formas de dominação (NOBRE, 2009).

Segundo Honneth (2009), as relações de reconhecimento variam historicamente, sobretudo nas sociedades modernas, onde os sujeitos já passaram por um processo de diferenciação e carecem do reconhecimento de seus parceiros de interação para que sejam plenamente autorrealizados. As lutas por reconhecimento ganham a dimensão de fundamento dos avanços normativos sociais, uma vez que constituem processos práticos nos quais as experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais e típicas de um grupo social inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretos da ação, em exigências coletivas por relações ampliadas de reconhecimento (HONNETH, 2009).

Pensando assim, o reconhecimento em Honneth (2009) compreende um processo intersubjetivo que pode ser organizado em três formas: (a) amor e autoconfiança, (b) direito e autorrespeito e (c) solidariedade e autoestima.

#### *(a) Amor e autoconfiança*

A primeira forma de reconhecimento, do amor, pressupõe a construção intersubjetiva da autoconfiança. Falar de “amor” deve ser entendido como ligações

emotivas fortes entre poucas pessoas, geralmente identificadas como relações afetivas primárias, tais como entre familiares, parceiros de convivência e até amigos próximos, pois, o reconhecimento afetivo está atrelado à esfera íntima de amor e amizade de pessoas próximas.

O amor representa a primeira etapa de reconhecimento recíproco porque em sua efetivação os sujeitos se confirmam mutuamente na natureza concreta de suas carências, fazendo com que na experiência recíproca da dedicação amorosa se compreendam unidos e dependentes, em seu estado carencial, respectivamente um do outro. Carências e afetos só podem receber confirmação do parceiro de interação quando ambos são diretamente satisfeitos ou correspondidos, visto que “o próprio reconhecimento deve possuir aqui o caráter de assentimento e encorajamento afetivo” (HONNETH, 2009, p. 160).

No interior dessa relação, o reconhecimento intersubjetivo está ligado, necessariamente, “à existência corporal dos outros concretos, os quais demonstram entre si sentimentos de estima especial”, pois, o sujeito é objeto de cuidado, sente-se amado e reconhecido em suas carências emocionais, condiciona-lhe um sentimento de autoconfiança, indispensável para sua autorrealização (HONNETH, 2009, p. 160). Explica o autor:

Visto que essa relação de reconhecimento prepara o caminho para uma espécie de auto relação em que os sujeitos alcançam mutuamente uma confiança elementar em si mesmos, ela precede, antológica como geneticamente, toda outra forma de reconhecimento recíproco: aquela camada fundamental de uma segurança emotiva não apenas na experiência, mas também na manifestação das próprias carências e sentimentos, propiciada pela experiência intersubjetiva do amor, constitui o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras atitudes de auto respeito (HONNETH, 2009, p. 177).

O amor também pressupõe uma simbiose quebrada pela individualização recíproca, na qual os parceiros de interações entendem que são indivíduos que compartilham sentimento e relações emotivas entre si. Por isso, reconhecer emocionalmente o outro e ser reconhecido emocionalmente pelo outro, manifesta a independência individual e, em razão disso, vislumbra-se a aceitação cognitiva de autonomia do outro (HONNETH, 2009). Dessa forma, a pessoa que se sente amada e reconhece a autonomia do outro para amá-la, constrói em si a autoconfiança necessária para enfrentar as mais variadas situações da vida, justamente porque

sabe que o amor da pessoa que ama lhe confirma que é uma pessoa de valor e, por isso, é segura de si. Assim, o amor passa a ser um elemento necessário para compreender o cerne estrutural de toda eticidade, afinal, “só aquela ligação simbioticamente alimentada, que surge da delimitação reciprocamente querida, cria a medida de autoconfiança individual, que é a base indispensável para a participação autônoma na vida pública” (HONNETH, 2009, p. 178).

No entanto, a autoconfiança sustentada no amor corresponde apenas na primeira das três formas de autorrelação positiva que os indivíduos modernos dependem. Conforme aponta Bressiani (2013), na medida em que a hierarquia de status perdeu sua força vinculante e as pessoas passaram a ser reconhecidas como iguais, elas se atribuíram direitos recíprocos e, em função disso, os sujeitos também precisaram ser reconhecidos por seus parceiros de interação como livres e iguais, ou seja, como sujeitos de direitos. Isso explica porque a dedicação emotiva, das relações amorosas e das amizades, é diferenciada do reconhecimento jurídico e do assentimento solidário, constituindo modos separados de reconhecimento intersubjetivo.

#### *(b) Direito e autorrespeito*

Para sustentar a segunda forma de reconhecimento, do “direito”, Honneth (2009) parte da discussão sobre a autonomia oriunda das relações de amor e relaciona o reconhecimento jurídico com a construção intersubjetiva do autorrespeito. Trata-se de um tipo mais formal de reconhecimento, garantido pelo estado democrático de direito e vital para que os indivíduos se vejam como membros plenos da mesma sociedade, cujo resultado é o entendimento do outro como cidadão digno de respeito e, por também ser possuidor dos mesmos direitos, o sentimento de autorrespeito (HONNETH, 2009).

Para alcançar o autorrespeito através da compreensão de que somos portadores de direitos jurídicos é necessário saber quais são obrigações que precisam ser observadas frente ao respectivo outro, isto é, assumir uma perspectiva de “outro generalizado”. Isso significa que o “outro” não é personificado, não é uma pessoa em especial, mas sim, generalizado porque condiz a todas as demais pessoas que convivem na sociedade, incluindo a nós mesmos. Com esse pensamento, do outro generalizado, reconhecemos qualquer pessoa no mundo

como portadora de direitos outorgados juridicamente, não obstante, somente quando reconhecemos “os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nós podemos nos entender também como pessoas de direitos, no sentido de que podemos estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões” (HONNETH, 2009, p. 179).

Nessa forma de reconhecimento o importante não é ser amado por pessoas próximas, mas ser reconhecido como digno de respeito por todos simplesmente por ser uma pessoa, e não por ser diferente (HONNETH, 2009). Portanto, o reconhecimento jurídico designa a relação onde como sujeitos de direitos se respeitam mutuamente “porque eles sabem em comum as normas sociais por meio das quais os direitos e os deveres são legitimamente distribuídos na comunidade” (HONNETH, 2009, p. 180). Dito de outro modo, se para nós a existência de outras pessoas pressupõe o “outro generalizado”, a nossa existência também pressupõe o outro generalizado para as demais pessoas, e assim todos nos reconhecemos reciprocamente como portadores de direito e autorrespeito, embora não haja qualquer tipo de relação individualizada e emotiva.

Todavia, a livre disposição para a obediência de normas jurídicas só é possível quando os parceiros de interação podem assentir sobre elas como seres livres e iguais, migrando para o reconhecimento do direito uma nova relação de reciprocidade, na qual os sujeitos se reconheçam reciprocamente em sua imputabilidade moral e sob as condições das relações jurídicas sem levar em consideração quaisquer privilégios ou desfavorecimentos decorrentes da estima social do sujeito ou do grupo social ao qual pertence (HONNETH, 2009). Por isso, segundo Honneth (2009), a obtenção da segunda forma de reconhecimento recíproco, do direito jurídico, permite que os indivíduos se vejam como membros plenos da sociedade e desenvolvam em si um sentimento de autorrespeito, fundamental para a formação de suas identidades e na sua autorrealização.

Nesse sentido, a estrutura social que legitima a pessoa de direito depende historicamente de premissas fundadas em princípios morais universalistas, segundo as quais o sistema jurídico possa ser entendido como expressão dos interesses universalizáveis de todos os membros da sociedade, de sorte que não admita exceções e privilégios (HONNETH, 2009). Explica o autor:



[...] obedecendo à mesma lei, os sujeitos de direito se reconhecem reciprocamente como pessoas capazes de decidir com autonomia individual sobre normas morais. [Assim] o reconhecimento como pessoa de direito, que [...] deve se aplicar a todo sujeito na mesma medida, aparta-se a tal ponto do grau de estima sócia, que acabam originando-se duas formas distintas de respeito, cujos modos funcionais só podem ser analisados também em separado (HONNETH, 2009, p. 182-183).

Como se trata de um padrão de reconhecimento sustentado no “outro generalizado” – ou seja, todos têm direitos porque somos todos iguais – e não mais nas particularidades pessoais de cada sujeito, revela-se a tendência de traçar uma linha separatória entre dois aspectos semânticos do termo “respeito”, emergindo o desacoplamento entre o reconhecimento jurídico e a estima social, uma vez que o reconhecimento jurídico “expressa que todo ser humano deve ser considerado, sem distinção, um ‘fim em si’, ao passo que o ‘respeito social’ salienta o ‘valor’ de um indivíduo, na medida em que este se mede intersubjetivamente pelos critérios da relevância social” (HONNETH, 2009, p. 184, grifos do autor).

Dessa forma, no caso jurídico temos de lidar com um respeito universal sustentado na “liberdade da vontade da pessoa”, enquanto que no caso da estima social, pelo contrário, lidamos com o reconhecimento das realizações individuais, “cujo valor se mede pelo grau em que são conhecidos por uma sociedade como relevantes” (HONNETH, 2009, p. 185). Uma vez que no reconhecimento do direito os sujeitos se percebem como “outro generalizado” e, por isso, de iguais direitos, Honneth (2009) chega à terceira forma de reconhecimento, na qual os sujeitos são reconhecidos nas suas particularidades.

### *(c) Solidariedade e autoestima*

A terceira forma de reconhecimento social localiza a “solidariedade” com a construção intersubjetiva da autoestima, pois, confirma que somente ao serem reconhecidas socialmente em suas particularidades que as pessoas se veem como valorosas e conseguem desenvolver um sentimento de autoestima social, fundamental para sua autorrealização (HONNETH, 2009). Isso significa que a autorrealização dos sujeitos depende ainda de um reconhecimento positivo de suas particularidades, ressaltando a importância da estima social.

Uma vez que no reconhecimento jurídico e na estima social um sujeito é respeitado em virtude de determinadas propriedades, em comparação, o primeiro caso se trata daquela propriedade universal que faz do sujeito uma pessoa de direitos como qualquer outra, enquanto que o segundo caso, pelo contrário, trata-se daquelas propriedades particulares que caracterizam um sujeito como diferentemente de outras pessoas. Afirma Honneth (2009, p. 198) que os sujeitos humanos dependem também de um reconhecimento social positivo da vida que escolheram como boa e das condições que fazem a sociedade, e para poderem chegar a uma autorrelação infrangível “precisam ainda, além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma estima social que lhes permita referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas”.

Por meio do reconhecimento social as pessoas têm suas particularidades reconhecidas, se veem como valorosas e conseguem desenvolver um sentimento de autoestima que sem o qual dificilmente conseguiriam seguir suas vidas tal como planejaram ou na sua plenitude. Em outras palavras, significa que na medida em que a forma de vida de alguém não somente não consegue obter aprovação, como é um alvo constante de humilhação, a tarefa de perseguir sua forma de vida como significativa é ainda mais repleta de dificuldade (BRESSIANI, 2013, p. 271).

Explica Araújo Neto (2011) que, para Honneth, no interior de uma comunidade, através de seus quadros partilhados de significação, que os sujeitos podem encontrar a valorização de suas idiossincrasias ou, caso não encontrem, estabelecer conflitos na busca, exatamente, pela reconfiguração desses quadros através da sua revisibilidade. Uma vez que a estima social não está mais associada a quaisquer privilégios da universalização jurídica da “honra”, agora o reconhecimento social depende do “prestígio” ou da “reputação” que o indivíduo merece e lhe confirma “dignidade”, fundamental para sua autorrealização. (HONNETH, 2009). Por conseguinte, segundo Honneth (2009, p. 187, grifos do autor), enquanto que para o reconhecimento jurídico a questão central é como se determina as propriedades gerais constitutivas das pessoas como iguais, “para a estima social se coloca a questão de como se constitui o sistema referencial valorativo no interior do qual se pode medir o “valor” das propriedades características”.

Por isso, por tratar-se de valores sociais que são e estão em constante movimento, a estima social está submetida a um conflito cultural, pois independente das finalidades sociais, toda ideia de realização pessoal está circunscrita em um horizonte aberto de valores plurais, e precisa de uma práxis explanativa e interpretativa secundária para que possa entrar em vigor no interior do mundo da vida social a título de critério da estima (HONNETH, 2009). Conforme Honneth (2009, p. 207), todas as interpretações semelhantes dependem de qual grupo social consegue interpretar de maneira pública as próprias realização e formas de vida como particularmente valiosas, o que conforma uma práxis analítica de valores sociais que pode ser entendida como conflito cultural de longa duração, principalmente porque nas sociedades modernas “as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida”. No contexto dessa afirmação, toda luta por reconhecimento também consiste em uma no campo de disputa cultural, sobretudo na busca constante pela validação de significados culturais que podem estar sendo negados.

Sendo assim, para identificar melhor as três formas de reconhecimento intersubjetivo inerentes à Teoria do Reconhecimento, elaborei o quadro 1 com base na estrutura das relações sociais de reconhecimento identificadas por Honneth (2009).

QUADRO 1: Estrutura do reconhecimento intersubjetivo.

FORMAS DE RECONHECIMENTO	AMOR (Dedicação emotiva)	DIREITO (Respeito cognitivo)	SOLIDARIEDADE (Estima social)
Dimensões da personalidade	Natureza carencial afetiva	Imputabilidade moral	Capacidades e propriedades
Formas de reconhecimento	Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direitos)	Comunidade de valores (solidariedade)
Autorrelação prática	Autoconfiança	Autorrespeito	Autoestima
Formas de desrespeito	Maus-tratos e violação	Privação de direitos	Degradação e ofensa
Componentes da personalidade ameaçados	Integridade física	Integridade social	“Honra”, dignidade

Fonte: Honneth (2009, p. 211).

Com base nessas três formas intersubjetivas de reconhecimento, suas formas de autorrelação prática e os componentes da personalidade que são ameaçados, Honneth (2009) localiza o conflito como a base de toda interação humana e fundamenta um modelo de teoria social crítica pautado na luta por reconhecimento como luta pela construção intersubjetiva da identidade pessoal e social. Honneth, portanto, defende que a identidade pessoal possui, inevitavelmente, uma estrutura intersubjetiva, o que reporta à sua teoria social o nexo existente entre a experiência de reconhecimento e a relação do sujeito consigo próprio, como assim destaca:

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 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, 2009, p. 272).

Sobre o nexo entre experiência social e construção da identidade pessoal, Cenci (2017) explica que, por um lado, esta autorrelação prática amplia o envolvimento do sujeito com cada uma das três formas de reconhecimento, o que possibilita o desenvolvimento da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima. Porém, de outro, significa que a autorrealização pode ser abalada quando uma pessoa é afetada por experiências de desrespeito, o que a priva do reconhecimento de determinadas pretensões de sua identidade, ferindo a compreensão positiva que tem de si própria (CENCI, 2017). Dessa forma, o nexo entre experiência de reconhecimento e autorrelação prática indica que “o indivíduo só pode se constituir como pessoa na medida em que, da perspectiva dos demais que o assentem ou encorajam, aprende a referir a si mesmo como alguém que possui determinadas capacidades e propriedades” (CENCI, 2017, p. 712).

Nessa relação, Honneth (2009, p. 131) parte da tese defendida por Mead, na qual “um sujeito só pode adquirir consciência de si mesmo na medida em que aprende a perceber sua própria ação da perspectiva, simbolicamente representada, de uma segunda pessoa”. Em seguida, Honneth defende que a própria gênese da

autoconsciência depende de relações intersubjetivas de reconhecimento, uma vez que “o estabelecimento de uma autorrelação prática do sujeito, a saber, o estabelecimento de uma autoimagem positiva, que permitiria a ele ‘estar de bem consigo mesmo’, depende diretamente de relações recíprocas de reconhecimento” (BRESSIANI, 2013, p. 270). Na discussão sobre a experiência de reconhecimento e a relação do sujeito consigo próprio, Honneth (2009) identifica no reconhecimento a base da autorrealização, e destaca:

Essa tese representa o primeiro passo para uma fundamentação naturalista da teoria do reconhecimento de Hegel, de que pode indicar o mecanismo psíquico que torna o desenvolvimento da autoconsciência dependente da existência de um segundo sujeito: sem experiência de um parceiro de interação que ele reagisse, um indivíduo não estaria em condições influir sobre si mesmo com base em manifestações autoperceptíveis, de modo que aprendesse a entender aí suas reações como produções da própria pessoa (HONNETH, 2009, p. 131).

Segundo Honneth “é por meio do reconhecimento intersubjetivo que os sujeitos podem garantir a plena realização de suas capacidades e uma autorrelação marcada pela integridade”, uma vez que as pessoas conseguem desenvolver as três formas de autorrelação prática somente quando se sentem amadas, respeitadas e estimadas socialmente (MENDONÇA, 2007, p. 171). Os sujeitos são forjados em suas interações e somente conseguirão formar uma autorrelação positiva caso se vejam reconhecidos por seus parceiros de interação, cuja formação da identidade pessoal e a possibilidade de levar uma vida plena depende de um conjunto de relações bem sucedidas de reconhecimento recíproco (HONNETH, 2009).

Nesse sentido, a dependência da autorrealização individual às relações bem sucedidas de reconhecimento, que, por ser assim, permitem que os sujeitos adquiram autoconfiança, autorrespeito e autoestima, permite que Honneth mostre que a violação das expectativas de reconhecimento em qualquer uma das três formas de reconhecimento gera sentimentos de desrespeito e injustiça (BRESSIANI, 2013). Não obstante, para as pessoas lesadas, algumas normas e medidas institucionalizadas socialmente podem ser consideradas injustas, o que evidencia a importância de assegurar uma estrutura de reconhecimento recíproco e, também, caracteriza as distorções de reconhecimento como patológicas; algo que ocorre porque “a experiência de injustiça está estruturalmente atrelada à violação de formas amplamente aceitas de reconhecimento recíproco” (BRESSIANI, 2013, p. 272).

Dessa forma, Honneth vincula os bloqueios à autorrealização às patologias sociais e defende a relação entre essas patologias e o sentimento de desrespeito como desencadeador de conflitos sociais, que também são coletivos. Isso acontece porque todas as interações sociais localizam um contexto macrossocial previamente compreendido e determinado por significados que sustentam o próprio contexto que gera conflitos e sentimentos de injustiça, como explica Honneth (200):

Sentimentos de lesão dessa espécie só podem tornar-se a base motivacional de resistência coletiva quando o sujeito é capaz de articulá-los num quadro de interpretação intersubjetivo que os comprova como típicos de um grupo inteiro; nesse sentido, o surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permite interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual, mas também um círculo de muitos outros sujeitos (HONNETH, 2009, p. 258).

Se bem compreendido, o nexos existente entre desrespeito individual e movimentos sociais reforça a premissa honnethiana de que “as patologias e o sofrimento social estão estruturalmente vinculados às distorções nas relações sociais de reconhecimento” (BRESSIANI, 2014, p. 283). Por isso, segundo Poli (2015b), a atenção aos movimentos sociais confirma a possibilidade de analisar as sociedades contemporâneas para identificar injustiças circunscritas das práticas sociais. Além disso, como os conflitos sociais são mutáveis e dispostos na sociedade antes de ser evidenciados na investigação científica, a reflexão sobre os sentimentos de desrespeito e os movimentos sociais permite reconstruir o pensamento crítico sobre as lutas sociais contemporâneas, teorizar o lugar da cultura nas produções sociais e capitalistas e, ainda, repensar padrões de justiça (POLI, 2015b). Nessas condições, os conflitos são reatualizados à medida que impedimentos para autorrealização pessoal são identificados e mobilizam os movimentos sociais. Segundo Honneth (2009):

[...] o que decide sobre o desfecho dessas lutas, estabilizado apenas temporariamente, não é apenas o poder de dispor dos meios da força simbólica, específico de determinados grupos, mas também o clima, dificilmente influenciável, das atenções públicas: quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância negligenciada das propriedades e das capacidades representadas por eles de modo coletivo, tanto mais existe para eles a possibilidade de elevar na sociedade o valor social ou, mais precisamente, a reputação de seus membros (HONNETH, 2009, p. 207-208).

Não obstante, ao propor os bloqueios existentes à obtenção do reconhecimento próprio como patologias sociais e a autorrealização como produto da práxis emancipatória, Honneth (2009) entende que as distorções da vida social não são déficits de uma racionalidade individualizada, mas sim, déficit de um reconhecimento intersubjetivo. Nesse sentido, o próprio reconhecimento intersubjetivo carrega o embrião de uma racionalidade emancipatória coletiva, viabilizada, exclusivamente, na práxis social. Na análise de Melo (2013):

A práxis social, portanto, deixaria de ser interpretada unilateralmente como domínio e poder, restituindo na história da teoria crítica, segundo Honneth, seu aspecto emancipatório. Ao continuar de modo peculiar a trajetória da herança típica do marxismo ocidental iniciada por Lukács, o desenvolvimento de formação de uma “consciência emancipatória” não está simplesmente vinculado agora ao processo de trabalho social, mas depende antes do seu ancoramento nas experiências morais. [...] Só foi possível trazer a explicação da dimensão do mercado de trabalho para o ponto de vista da práxis humana não reduzida à práxis produtiva porque toda ação social, sem exceção, precisa estar atrelada à estrutura geral das regras da interação, seja para a compreensão de práticas bem-sucedidas de reconhecimento ou para entender suas relações diagnosticadas como patológicas (MELO, 2013, p. 175).

Ao analisar os escritos de Honneth, Melo (2013, p. 175) confirma que “é nas relações de reconhecimento que a teoria crítica poderá justificar suas pretensões normativas imanentes ao social, isto é, às relações concretas estabelecidas entre os sujeitos”. Dessa forma, em seu projeto crítico, Honneth rejeita que a crítica da sociedade pode ser realizada a partir de um ponto de vista externo à experiência social e, vinculando-se à tradição crítica inaugurada por Horkheimer, “assume que crítica tem de ser imanente, isto é, depende da identificação de uma tendência estrutural à emancipação na própria sociedade criticada” (BRESSIANI, 2013, p. 258). Ao invés da práxis produtiva, para Honneth são “as experiências morais e a autorrealização dos sujeitos que constituem a pretendida instância pré-científica que permitirá dar continuidade à crítica imanente” (MELO, 2013, p. 175). E assim, Honneth tem a possibilidade de elaborar uma Teoria Crítica consciente de suas origens e de uma especificação sociológica de um interesse emancipatório mobilizado na própria realidade social, por meio da qual o teórico crítico seja capaz de “elaborar um diagnóstico do tempo presente que abarque suas potencialidades emancipatórias, bem como os bloqueios que impedem sua realização, sem recorrer, para isso, a qualquer ideal transcendente”.

A racionalidade emancipatória – desencadeada a partir das lutas por reconhecimento – permitiria a Honneth superar um problema em toda a tradição da Teoria Crítica ao construir um “quadro categorial de uma análise que possa abarcar tanto as estruturas de dominação social quanto os recursos sociais para sua superação prática” (BRESSIANI, 2013, p. 258). Todavia, conforme o próprio Honneth (2009), ainda faltava a necessidade de pensar – ou repensar – em uma normativa social, por meio da qual fosse possível estabelecer as análises sobre as condições intersubjetivas da integridade pessoal que alavancariam a luta por reconhecimento.

Em outras palavras, se a ideia de “luta por reconhecimento” tem de ser entendida como um quadro interpretativo crítico de processos de evolução social, torna-se necessário estabelecer uma justificativa teórica do ponto de vista normativo, pelo qual a própria luta por reconhecimento deve deixar-se guiar; ou seja, “descrever a história das lutas sociais como um processo gerido requer a antecipação de um estado último preliminar, de cujo ângulo de visão é possível uma classificação e avaliação dos fenômenos particulares” (HONNETH, 2009, p. 269).

Por isso, na próxima seção, apresento melhor a Teoria do Reconhecimento e identifico em Honneth a normativa social, que constitui o pano de fundo das lutas por reconhecimento, bem como o pressuposto chave que permite viabilizar a própria noção de emancipação.

## 1.5 PRIMAZIA DO RECONHECIMENTO SOBRE O CONHECIMENTO: A TESE DA TEORIA DO RECONHECIMENTO DE HONNETH

Em conclusão deste marco teórico localizo a tese central da Teoria do Reconhecimento de Honneth (2007): que o reconhecimento precede o conhecimento. Para discuti-la, abordo avanços que Honneth desenvolveu no interior da Teoria do Reconhecimento para superar fragilidades conceituais. Nesse caso, apresento, em quatro subseções, a concepção normativa de sociedade, o conceito de reificação, o conceito de implicação e, por fim, algumas considerações finais sobre a Teoria Crítica de Axel Honneth.



### 1.5.1 Normativa social: a autorrealização como princípio moral

Perpetrando na discussão sobre as patologias sociais e as possibilidades emancipatórias, Honneth (2009, p. 270) situa a experiência intersubjetiva como uma experiência moral e entende que sua análise exige uma teoria normativa que descreva o “ponto final hipotético” da ampliação das relações de reconhecimento, isto é, “uma concepção formal de vida boa ou, mais precisamente, de eticidade”. Exige, portanto, uma concepção normativa que contenha todos os pressupostos intersubjetivos atualmente necessários para que os sujeitos sintam-se protegidos nas condições de sua autorrealização (HONNETH, 2009).

Envolvido nessa tarefa, Honneth (2009, p. 270) retoma os estudos em Kant – autor que coloca a ética em dependência dos princípios morais, os quais devem ser seguidos por todos – e identifica que o termo “moral” é entendido como uma atitude universalista, cujas pessoas são compreendidas de maneira igual, como indivíduos autônomos, e por isso suas atitudes podem ser analisadas e caracterizadas. Por sua vez, em Kant, o termo “eticidade” refere-se “ao *ethos* de um mundo da vida particular que se tornou hábito, do qual só se podem fazer juízos normativos na medida em que ele é capaz de se aproximar das exigências daqueles princípios morais universais” (HONNETH, 2009, p. 270). Nesse sentido, mesmo que as relações estabelecidas entre as pessoas de um grupo social particular sejam consideradas como éticas, precisariam estar em acordo com princípios universais para ser consideradas atitudes morais. Assim, atitudes éticas estão associadas às relações interpessoais normatizadas culturalmente, enquanto que a assunção de atitudes morais ficaria a critério de cada pessoa, uma vez que, cada sujeito teria autonomia para decidir por viver em acordo ou desacordo com princípios morais institucionalizados universalmente e amplamente difundidos.

Hoje, segundo Honneth (2009, p. 270), há correntes filosóficas que contrapõem a diminuição da eticidade frente à uma noção de moral universal, principalmente porque a tradição kantiana “não é capaz de identificar o fim da moral em seu todo nos objetivos concretos dos seres humanos”. Visto isso, atualmente a relação entre moralidade e eticidade foi, de certa forma, invertida, “tornando a validade dos princípios morais depende das concepções historicamente cambiantes

da vida boa, isto é, das atitudes éticas”, e situando o conceito de “bem” como “expressão de convicções axiológicas substanciais, que formam o *ethos* de uma comunidade baseada em tradições concretas” (HONNETH, 2009, p. 270-271). Todavia, segundo Honneth (2009), essa inversão também inviabiliza a possibilidade de estabelecer uma normativa social mais ampla, uma moral universal, porque as atitudes éticas continuam mutáveis e variam conforme o que é considerado “bem” ou “vida boa” pelos diferentes grupos sociais.

Frente a essas possibilidades de análises, Honneth (2009) assume a necessidade de estabelecer um conceito universal de moral – tal como proposto por Kant – que seja fundamentado em princípios éticos, isto é, nas interrelações humanas – como foi identificado por correntes filosóficas alternativas –, em vez de constituir a simples adoção de um modo específico de ser universalizado e, por vezes, sem sentido para as pessoas. Pensando assim, Honneth (2009), de um lado, desvia-se da tradição kantiana e amplia o conceito de “moral” para englobar não somente a autonomia moral do ser humano, mas também as condições intersubjetivas necessárias para sua autorrealização. De outro lado, também se desvia daquelas correntes teóricas alternativas que se distanciaram de Kant para relacionar a noção de bem aos “elementos estruturais da eticidade, que, sob o ponto de vista universal da possibilitação comunicativa da autorrealização, podem ser distinguidos normativamente da multiplicidade de todas as formas de vida particulares” (HONNETH, 2009, p. 271). Dessa forma, Honneth (2009) partilha com a teoria moral kantiana o interesse por normas universais que sejam compreendidas como condições para determinadas possibilidades, e partilha com as éticas comunitaristas a autorrealização humana como orientação final.

Nessa nova possibilidade de estabelecer uma concepção normativa, a eticidade é que sustenta a moral, e a moral, agora entendida como ponto de vista do respeito universal, “torna-se um dos vários dispositivos de proteção que servem ao fim universal da possibilitação de uma vida boa” (HONNETH, 2009, p. 271). Isso permite instituir, para fins metodológicos, que “o conceito de “eticidade” refere-se agora ao todo das condições intersubjetivas da quais se pode demonstrar que servem à autorrealização individual na qualidade de pressupostos normativos” (HONNETH, 2009, p. 271-272).

Contudo, uma normativa social fundamentada na estrutura moral de autorrealização instituída a partir de princípios éticos corre o risco imediato de se tornar a mera interpretação de determinados ideais de vida historicamente singulares. Por isso, a fundamentação normativa social precisa ser tão abstrata possível para não expor meras sedimentações de interpretações concretas do que se pensa que é uma vida boa; e ao mesmo tempo ser tão repleta que, com base nelas, um sujeito seja capaz de identificar, no plano material, as condições da autorrealização, algo que vai além daquela referência kantiana à autonomia individual (HONNETH, 2009).

Para dar conta dessa tarefa, Honneth (2009, p. 272) entende que a chave para uma conceituação mais ampla é oferecida pelos resultados obtidos na própria reconstrução das diversas formas de reconhecimento, uma vez que os diversos padrões de reconhecimento – que em Hegel foram distinguidos uns dos outros – “podem ser compreendidos como as condições intersubjetivas sob as quais os sujeitos humanos chegam a novas formas de autorrelação positiva” (HONNETH, 2009, p. 272). Assim, para Honneth (2009), os três padrões de reconhecimento correspondem às condições intersubjetivas que temos de analisar para descrever as estruturas universais de uma vida bem-sucedida, uma vez que as condições intersubjetivas da integridade pessoal constituem na concepção formal de eticidade, como assim explica:

De uma parte, os três distintos padrões de reconhecimento, que de agora em diante devem ser considerados as outras tantas condições de uma autorrealização bem-sucedida, são segundo a sua definição, abstratos ou formais o suficiente para não despertar a suspeita de incorporarem determinados ideais de vida; de outra parte, a exposição dessas três condições é, sob o ponto de vista do conteúdo, rica o suficiente para enunciar mais o respeito das estruturas universais de uma vida bem-sucedida do que está contido na mera referência à autodeterminação individual. As formas de reconhecimento do amor, do direito e da solidariedade 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; além disso, visto que não representam absolutamente determinados conjuntos institucionais, mas somente padrões comportamentais universais, elas se distinguem da totalidade concreta de todas as formas particulares de vida na qualidade de elementos estruturais (HONNETH, 2009, p. 274).

Isso significa que tudo aquilo que pode ser considerado condição intersubjetiva de uma vida bem-sucedida torna-se uma grandeza historicamente variável e, principalmente, determinada pelo nível atual de desenvolvimento dos padrões de reconhecimento. Agora, a concepção formal de eticidade abrange as condições qualitativas da autorrealização, distinguindo-se das formas de vida particulares na medida em que constituem pressupostos universais da integridade pessoal dos sujeitos (HONNETH, 2009). Não obstante, como essas condições universais de integridade estão abertas às possibilidades de um desenvolvimento normativo mais elevado, uma concepção formal de eticidade semelhante “não está isenta de mudança histórica, mas pelo contrário, liga-se à condição inicial singular da própria época de seu surgimento” (HONNETH, 2009, p. 275).

Assim, a concepção formal de eticidade perde sua atemporalidade e passa a depender, em termos hermenêuticos<sup>17</sup>, de um presente geralmente intransponível, uma vez que somente na relação com o outro, especificamente no modo como alguém compreende a si mesmo a partir da relação com o outro, que uma pessoa poderá chegar à autorrealização ou, de outra forma, envolver-se em conflitos para que seja reconhecida por esse outro (HONNETH, 2009). Isso não quer dizer que a autorrealização seja, simplesmente, fornecida ou concedida pelo outro, tampouco meramente manipulável por meio da adoção intencional de uma forma de ser e viver que seja socialmente aceita e valorizada pelo o outro. A autorrealização não é dada, falsamente, pelos parceiros de interação, não é conquistada nem sentida quando se vive de aparência; nesses casos, seria como viver uma farsa, viver uma autorrealização falsa, que por ser assim, não é autorrealização (HONNETH, 2009).

Nesse sentido, a autorrealização corresponde o elemento chave para sustentar uma concepção formal de eticidade e não pode ser compreendida como um processo de realização espontânea, segundo metas de vida autonomamente eleitas. Segundo Honneth (2009), a autorrealização envolve processos intersubjetivos complexos porque uma pessoa somente alcançará sua autorrealização se obtiver uma certa medida de autoconfiança proveniente das

---

<sup>17</sup> Hermenêutico: 1) ciência, técnica que tem por objeto a interpretação de textos religiosos ou filosóficos; 2) interpretação dos textos, do sentido das palavras; 3) somiótica: teoria, ciência voltada à interpretação dos signos e de seu valor simbólico; 4) jurídico: conjunto de regras e princípios usados na interpretação do texto legal.

relações afetivas, de autonomia juridicamente preservada e de segurança sobre o valor das próprias capacidades. Logo, autorrealização condiz com as propriedades psicológicas do sujeito, seus sentimentos e a tendência de desenvolver suas possibilidades de crescimento pessoal, bem como esta intimamente ligada à autoconfiança, uma vez que:

[...] no equilíbrio tenso entre fusão e delimitação do ego, cuja resolução consta de toda forma bem-sucedida de relação primária, os sujeitos podem se saber reciprocamente amados em sua individualidade, a ponto de poderem estar a sós sem angústias. Um semelhante modo de autoconfiança constitui o pressuposto elementar de toda espécie de autorrealização, na medida em que faz o indivíduo alcançar aquela liberdade interior que lhe permite a articulação de suas próprias carências; por conseguinte, a experiência do amor, seja qual for a figura institucional que ela assumiu historicamente, representa o cerne mais íntimo de todas as formas de vida a serem qualificadas de “éticas” (HONNETH, 2009, p. 276).

O amor entra inalterado na rede intersubjetiva de uma forma de eticidade atualizada à medida que também é uma construção intersubjetiva e que pode, ou não, ser estabelecida pelo sujeito consigo próprio. No amor – pelo outro ou próprio – não está inserido o potencial de um desenvolvimento normativo mais amplo, mas, é possível que suas estruturas básicas invariantes possam desdobrar-se tanto mais indeformadas e espontâneas, quanto mais direitos partilham os parceiros que se deparam numa relação sentimental recíproca (HONNETH, 2009). Nesse sentido, uma concepção formal de eticidade atualizada tem de estar delineada de tal modo que possa defender o igualitarismo radical do amor contra coerções e influências externas, visto que a exposição do padrão de reconhecimento do amor (padrão próprio das relações primárias) converge com a segunda condição da integridade pessoal, a relação jurídica, bem como a terceira, a comunidade de valores (HONNETH, 2009).

Para compreender melhor essa convergência basta entender que o processo de autorrealização vivido pelo sujeito é permeado pela “liberdade”, mas não a liberdade que se refere à ausência de coerção ou influências externas, e sim à “falta de bloqueios internos, de inibições psíquicas e de angústias” (HONNETH, 2009, p. 273). No sujeito, a “liberdade deve ser compreendida como uma espécie de confiança dirigida para fora, que oferece ao indivíduo segurança tanto na expressão das carências como na aplicação de suas capacidades” (HONNETH, 2009, p. 270).

Por isso a confiança e a segurança, expressas na capacidade de viver a própria vida livre de angústia, conformam as dimensões da autorrelação positiva, somente possíveis pela via da experiência do reconhecimento porque “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, 2009, p. 273).

Todavia, a liberdade para assumir a si próprio e conquistar a autorrealização, também depende do reconhecimento jurídico, o qual não pôde ser reconstruído nas sociedades modernas sem fazer referência aos princípios normativos de sua constituição. Uma vez que “o reconhecimento jurídico contém em si um potencial moral capaz de ser desdobrado através de lutas sociais”, a relação jurídica moderna é vital no projeto de eticidade porque confirma a importância dos direitos de liberdade individual para os fins da autorrealização humana (HONNETH, 2009, p. 277). Somente quando a liberdade individual de decisão é concedida a todos por meio do direito civil, cada sujeito está igualmente em condições de definir suas metas de vida, como assim Honneth esclarece:

[...] autorrealização depende do pressuposto social da autonomia juridicamente assegurada, visto que só com base nela cada sujeito é capaz de se conceber como uma pessoa que, voltando-se para si mesma, pode entrar numa relação de exame ponderador dos próprios desejos. [...] Os pressupostos jurídicos da autorrealização representam uma grandeza suscetível de desenvolvimento, visto que podem ser aperfeiçoados nas direções de uma consideração maior da condição particular do indivíduo, sem perder seu conteúdo universalista; por esse motivo, a relação jurídica moderna só pode entrar na rede intersubjetiva de uma eticidade pós-tradicional, como um segundo elemento, quando pensada de maneira mais ampla, incorporando esses componentes materiais (HONNETH, 2009, p. 277).

Analisado dessa perspectiva, o reconhecimento jurídico dos direitos civis penetra o domínio das relações primárias porque o sujeito precisa ser protegido de perigos contra sua integridade pessoal (física e psicológica), tal como, por exemplo, sofrer algum tipo de violência física ou lesões associadas às relações primárias, devido à vulnerabilidade ou à condição incerta de toda ligação emotiva. Dessa forma, a proteção jurídica condiz com as “condições da solidariedade pelo fato de estabelecer as limitações normativas a que deve estar submetida a formação de horizontes de valores fundados da comunidade” (HONNETH, 2009, p. 278). Dito de

outra maneira, as pessoas precisam de um sistema de valores sociais – uma base de valores comum – para que apreendam a se estimarem reciprocamente independente de suas escolhas de vida, o que requer “um conceito de solidariedade social que aponte para uma estima simétrica entre cidadãos juridicamente autônomos” (HONNETH, 2009, p. 279).

Os direitos jurídicos, então, exercem efeito de limitação tanto sobre a relação do amor quanto sobre o horizonte de valores sociais, “visto que os indivíduos precisam se saber reconhecidos também em suas capacidades e propriedades particulares para estar em condições da autorrealização” (HONNETH, 2009, p. 278). Por conseguinte, a normativa social proposta por Honneth (2009, p. 280) condiz com o processo através no qual as pessoas alcançam – ou buscam – sua autorrealização. Assim, Honneth (2009, p. 280) determina um horizonte abstrato de valores éticos – abertos às mais distintas metas de vida e sem perder a força solidarizante da formação coletiva da identidade –, principalmente porque a busca pela autorrealização permite localizar as transformações socioculturais, que “ampliaram objetivamente a tal ponto as possibilidades de autorrealização que a experiência de uma diferença individual ou coletiva se converteu no impulso de uma serie inteira de movimentos políticos”.

Logicamente, as exigências normativas pela autorrealização são cumpridas somente em longo prazo e na medida em que ocorrem mudanças culturais que acarretam em ampliações radical das relações de solidariedade. Por ser assim, a normativa social proposta por Honneth corresponde à própria “luta por reconhecimento”, cujas condições intersubjetivas da integridade pessoal constituem a concepção formal de eticidade. Explica Bressiani (2013, p. 282):

[...] através da reconstrução dos padrões normativos das relações de reconhecimento, Honneth chega então aos princípios da inclusividade e da individuação, que constituem a base da sua teoria da justiça e funcionam como critérios normativos que o permitem avaliar as relações comunicativas atuais, bem como as reivindicações feitas pelos movimentos sociais (BRESSIANI, 2013, p. 282).

Segundo a autora, com base na inclusividade e na individuação como princípios dos direitos jurídicos, Honneth pôde caracterizar como patológicas todas as relações de reconhecimento que limitam a individualização ou a inclusão de pessoas nas relações recíprocas de reconhecimento, bem como identificar como

condições “emancipatórias todas as relações de reconhecimento que garantem ou ampliem a inclusão e as possibilidades de individuação” (BRESSIANI, 2013, p. 282). A partir da premissa de que o reconhecimento recíproco requer a efetiva inclusividade e individuação do sujeito, Honneth, agora, consegue diagnosticar como patológicas todas as distorções das relações de reconhecimento, mesmo aquelas que não sejam percebidas pelos próprios concernidos como injustas, ou seja, o próprio sujeito pode não ter consciência de que não é reconhecido e sofre com isso, o que o faz sequer pensar em estabelecer lutas por reconhecimento (BRESSIANI, 2013). Em outras palavras, é possível identificar alguém que sofre algum desrespeito (seja maus-tratos, privação de direitos e exclusão ou degradação e ofensas), embora o próprio sujeito não perceba se a sua situação for cotejada com as relações estabelecidas no contexto social mais amplo.

Contudo, a questão que emerge dessa situação pode ser sintetizada no seguinte problema: Como alguém não percebe que sofre algum tipo de desrespeito que o priva da possibilidade de autorrealização? Talvez a resposta mais sensata seja que este sujeito está reificado.

### **1.5.2 Reificação: o esquecimento do reconhecimento**

Depois de vincular a autorrealização com a emancipação, a normativa social e as distorções nas relações sociais de reconhecimento, Honneth (2009) esboça um vínculo entre razão, justiça e reconhecimento para esclarecer o que leva as pessoas a aceitarem imagens aprisionadoras de si. Para isso, Honneth (2007) revisa o conceito de reificação para mostrar que as patologias sociais correspondem a déficits da racionalidade, ou melhor, à incapacidade de compreender que a práxis racional emancipatória é mobilizada pelo reconhecimento recíproco.

Inicialmente, Honneth (2007) analisa pesquisas empíricas que confirmam que a incapacidade das crianças autistas de reconhecer o mundo condiz com a incapacidade de estabelecer vínculos afetivos com sua pessoa referência e identifica que há uma primazia do reconhecimento frente ao conhecimento. Nesse caso, as “relações de reconhecimento constituem uma práxis racional originária, que



possibilita ao sujeito um engajamento consigo mesmo, bem como com os outros e com o mundo” (BRESSIANI, 2013, p. 286).

Conforme Honneth (2007), reconhecer previamente uma pessoa como referência – como um modelo de ser – permite que o sujeito, posteriormente, adote uma determinada maneira de compreender e agir no mundo, uma vez que os parceiros de interação e o próprio mundo são tomados como objeto de constante observação e análise. Trata-se de uma atitude objetivadora que emerge do reconhecimento, potencializa a construção de conhecimento e, por isso, demonstra que o conhecimento é uma atitude secundária. Não obstante, expõe a preocupação com a carência de atitudes de reconhecimento recíproco no mundo da vida, o que pressupõe a incapacidade de compreender, racionalmente, o mundo.

Nesse caso, a racionalidade não é inata, ela emerge como segunda atitude, do sujeito que reconhece e, por conseguinte, aprende com o outro a analisa o mundo de diversas maneiras para estabelece suas próprias reflexões críticas – o que, por vezes, não acontece. Explica Honneth:

A ideia central consistiria em notar que entendemos como a forma nuclear da racionalidade humana a segunda natureza de nossas relações de reconhecimento recíproco. [...] Esse seria o núcleo de uma racionalidade que foi cada vez mais desconfigurada, encoberta e substituída pelas atitudes cientificistas e instrumentais (HONNETH; VOIROL, 2011, p. 151).

Segundo Honneth (2007), a amplitude relacional nas sociedades contemporâneas corrobora para o esquecimento da primazia do reconhecimento, condição entendida como o processo de reificação social que leva tanto à reificação do mundo natural e dos parceiros de interação quanto à autorreificação, bem como constitui a principal causa das patologias sociais da modernidade e da contemporaneidade e permite entender como alguém não percebe que sofre com formas de desrespeito que o priva da possibilidade ser autorrealizado.

Pensando assim, Honneth (2007, p. 87), entende que o erro de Lukács, Dewey e, mais tarde, Adorno, nas análises sobre o conceito de reificação, foi identificar o “reconhecimento como uma atitude prática, não epistêmica, a qual é necessária adotar para acessar os conhecimentos sobre o mundo ou sobre outras pessoas”. Nesse caso, trata-se de uma objetividade estritamente prática que reduz a noção de reconhecimento como parte de um procedimento de busca por

conhecimento, em outras palavras, o reconhecimento promoveria o acesso ao conhecimento necessário para a reflexão crítica e racional das relações sociais (HONNETH, 2007).

Para explicar melhor a condição reificada, Honneth (2007) analisa estudos sobre contextos éticos pautados na produção econômica e identifica que a reificação emerge em um sentido decididamente normativo, isto é, como o comportamento humano que viola os princípios morais ou éticos e “os sujeitos não são tratados de acordo com suas qualidades humanas, mas como objetos insensíveis, inerte, isto é, como ‘coisas’ ou ‘mercadorias’” (HONNETH, 2007, p. 17, grifos do autor). Nesse sentido, o comportamento reificante “é considerado duvidoso ou falso não porque atente contra pressupostos ontológicos de nossas ações cotidianas, mas sim porque atenta contra princípios morais” (HONNETH, 2007, p. 18).

Embora concorde que o resultado do comportamento reificado também seja esse, Honneth (2007) retoma o estudo em Lukács e entende que o conceito de reificação foi analisado somente em sentido literal, uma vez que Lukács acreditava que a reificação pode caracterizar uma “práxis de comportamento social que identificaria os desacertos de aspectos ontológicos como falsos”. Logicamente, a análise Lukács permite que a reificação possua um conteúdo normativo, embora dispense totalmente de um vocabulário moral, haja vista que o uso do conceito “reificação” revela a suposição de que a práxis reificante consiste em uma maneira imprópria ou incorreta de se posicionar frente ao mundo, e, por conseguinte, indica a necessidade da revolução para transformar as condições sociais historicamente dadas que reproduzem concepções reificadas (HONNETH, 2009). Para Honneth (2007) a fragilidade da perspectiva de Lukács foi restringir a condição reificante às imposições da lógica de produção capitalista que conduzem à adição de uma atitude intelectual limitada à busca pelo conhecimento técnico-instrumental; o que, conseqüentemente, envolve a perda da consciência necessária para apreensão da realidade social através da análise das formas de opressão e relações de poder. Explica Honneth:

Como podemos comprovar retrospectivamente, para Lukács a “reificação” é, então, tanto um processo como um resultado; com ela se designa o processo de perda, ou seja, a substituição de uma atitude original correta por uma secundária, incorreta, cujo resultado desse processo consiste em uma percepção ou uma forma de comportamento reificado (HONNETH, 2007, p. 85, grifos do autor).

Segundo Honneth (2007, p. 85), o maior problema dessa perspectiva conceitual foi estabelecer “como é possível explicar que haja uma perda dessa forma de comportamento original, se está supostamente tão enraizado no modo de vida do homem?”. Essa questão também expõe a maior dificuldade de sustentar atualmente o antigo conceito de reificação, uma vez que Lukács deveria explicar o processo de perda da atitude original com base nas próprias circunstâncias sociais, isto é, através de uma rede de práticas e instituições sociais; bem como Dewey, que estava convencido de que todo pensamento objetivo, sustentado em uma realidade objetiva, “se deve à neutralização, ou falta, da reflexividade sobre uma experiência qualitativa original” (HONNETH, 2007, p. 86).

Feito as devidas advertências, Honneth (2007, p. 91) substitui a estrutura de oposição com a qual Lukács opera, qual seja, a perda da racionalidade e a leitura incorreta de mundo, por outras duas concepções também distintas: de um lado a compreensão de que tanto a busca por conhecimento quanto o comportamento observador e reflexivo são realizados consciente de estarem sujeitos ao reconhecimento prévio, ou seja, a assunção consciente de que o reconhecimento precede a própria construção do conhecimento; e de outro lado que há modos de construção de conhecimento onde foi perdida a capacidade de perceber sua origem no reconhecimento prévio, ou seja, ao contrário do primeiro caso, o sujeito não compreende e distancia-se dessa dependência entre reconhecimento e conhecimento. Em outras palavras, haveria duas maneiras contrárias do sujeito pensar a produção de conhecimentos. Em uma delas a pessoa é consciente de que seu saber e sua capacidade reflexiva sobre o mundo, as outras pessoas e a si mesmo, são pautados pela práxis social na qual há reconhecimento prévio dos parceiros de interação e da própria capacidade de se reconhecer. Na outra maneira, pelo contrário, uma pessoa acredita que a construção de saberes e conhecimentos é um processo estritamente intelectual e cognitivo, bem como, independente de uma práxis social carregada por uma carga emocional garantida pelo reconhecimento prévio, seja do outro, do mundo e de si mesmo.

Pensando assim, na tentativa de elevar as intenções de Lukács a uma perspectiva mais abrangente, Honneth (2007, p. 83) reestabelece, no plano da Teoria do Reconhecimento, o conceito de reificação como “esquecimento do reconhecimento”. Com esse novo conceito refere-se ao processo pelo qual na

construção do nosso conhecimento sobre outras pessoas e na construção do conhecimento delas mesmas, perdemos a consciência de que “ambos se devem à implicação e ao reconhecimento prévio” (HONNETH, 2007, p. 91). Todavia, semelhante a crítica feita à Lukács, para Honneth (2007, p. 95) faltava responder a seguinte questão sobre o seu conceito de reificação: “Como é possível que a ideia de reconhecimento prévio seja esquecida, tanto genética como conceitualmente, durante a execução das nossas operações diárias de conhecimento?”.

Para responder a questão e mostrar que as condições de reconhecimento da práxis social podem ser perdidas de vista ao longo da própria práxis social, Honneth (2007, p. 95) esclarece que a expressão “esquecimento” não tem o sentido “desaparecimento”, como é geralmente usada, até porque não é possível que um fato seja simplesmente retirado da consciência ou desapareça. Para Honneth (2007), o esquecimento se trata de uma espécie de diminuição de atenção que faz com que diante do fato a relação humana seja perdida de vista; nesse sentido, a reificação, com o sentido de esquecimento do reconhecimento, significa que na construção do saber, perde-se a atenção ao fato de que esse conhecimento se deve ao reconhecimento prévio do outro. Explica o autor:

É este momento de esquecimento, de amnésia, que quero constituir no ponto chave de uma nova definição do conceito de "reificação": na medida em que, na construção do nosso conhecimento, perdemos a capacidade de perceber que esta se deve à adoção de uma postura de reconhecimento, desenvolveremos a tendência de perceber as demais pessoas simplesmente como objetos insensíveis. Aqui, a menção de puros objetos ou "coisas" significa que, com a amnésia, perdemos a capacidade de entender as manifestações de comportamento de outras pessoas diretamente como requisições para reagirmos (HONNETH, 2007, p. 93- 94).

Com isso, Honneth (2007) sustenta que a construção de conhecimento é coletiva e através de processos comunicativos, cuja produção de conhecimento capaz de alavancar novas – ou outras – críticas-reflexivas sobre o mundo requer, obrigatoriamente, que haja reconhecimento prévio entre os parceiros de interação. Todavia, somente podemos chamar o “esquecimento do reconhecimento” de reificação se entendermos que compreende o processo por meio do qual não tomamos mais consciência de que o nosso saber a respeito dos outros homens e mulheres e o modo como os conhecemos se devem a uma participação e reconhecimento anteriores (MELO, 2013).

Dessa forma, à medida que perdemos a postura de reconhecimento desenvolvemos uma percepção reificada e “o mundo intersubjetivo seria apreendido apenas com indiferença e de um modo neutro em relação aos afetos, sempre segundo uma atitude calculada” (MELO, 2013, p. 173). Por isso, sem o reconhecimento prévio a construção de conhecimentos por parte dos sujeitos que interagem torna-se inviabilizada, como assim destaca:

Nesse sentido, o esquecimento do reconhecimento prévio – que pretendo estabelecer como o núcleo de todos os processos de reificação – também corresponde, por outro lado, como o resultado de uma perspectiva de mundo reificada: o contexto social parece, quase como no universo sensorial do autista, uma totalidade de objetos puramente observáveis que carecem de toda emoção ou sensação (HONNETH, 2007, p. 94).

Mas não se trata de haver algum tipo de dificuldade ou limitação psicológica ou intelectual. Nesse caso, embora uma pessoa tenha todas as condições cognitivas necessárias para perceber todos os aspectos das expressões humanas, na visão reificada lhe “falta, em certa medida, o sentimento de união, que seria necessário para estar afetado pelo que é percebido” (HONNETH, 2007, p. 94). Isso aconteceria porque mesmo que estivéssemos em condições de perceber cognitivamente a diversidade de expressões humanas nos faltaria um certo sentimento de vinculação, necessário para que também fôssemos afetados existencialmente pelo ato de perceber emocionalmente o outro (MELO, 2013). Explica esse autor:

Toda a apreensão da realidade (mesmo uma apreensão racional cognitiva) estaria ligada a uma forma de experiência em que todos os dados existentes de uma situação se encontrariam, em princípio, qualitativamente acessíveis à perspectiva de uma participação interessada. Esse tipo de experiência qualitativa originária de todas as nossas vivências é interpretado por Honneth como uma característica essencial de proximidade, não distanciamento e de “engajamento prático” com o mundo, isto é, como uma “interação” primária oposta à atitude autocentrada, egocêntrica e neutra. O reconhecimento expressaria, portanto, essa forma originária de relação e de interesse existencial pelo mundo que somente um ato de distanciamento ou de esquecimento poderia separar (MELO, 2013, p. 172-173).

Não obstante, Melo (2013, p. 173) esclarece que o próprio Lukács mostrou que a reificação também condiciona a atitude dos sujeitos em relação às suas próprias capacidades e sentimentos, o que Honneth interpretou como autorreificação e “pressupõe certo tipo de esquecimento do reconhecimento ligado

aos nossos próprios desejos e vontades”. Isso significa que o sujeito passa a esquecer de que seus próprios desejos e sentimentos também devem ser reflexivamente articulados e apropriados às próprias condições necessárias para sua autorrealização; bem como passa a perder de vista o fato de que todos nós precisamos reconhecer previamente a nós mesmos, uma vez que somente assim poderíamos ter acesso a nossa própria interioridade (MELO, 2013).

Sendo assim, ao atualizar o conceito de reificação, Honneth entende que o sujeito reificado transforma-se em mero observador e a própria noção de intersubjetividade fornece a base para diagnosticar uma “práxis reificante”, afinal, o reconhecimento da intersubjetividade já caracteriza a participação ativa e o “envolvimento existencial dos sujeitos em contraste com a mera contemplação e indiferença” (MELO, 2013, p. 172).

Em síntese, se vemos o outro, o nosso parceiro de interação, com mero objeto, não somos capazes de levar em consideração seus conhecimentos, tampouco suas experiências vividas, o que, conseqüentemente, sugere que mantemos nossas mesmas perspectivas. De outro modo, quando reconhecemos nossos parceiros de interação como pessoas que constroem suas identidades intersubjetivamente e, dependendo das relações estabelecem, se constituíram dignas de confiança, respeito e estima ou sofrem com as patologias sociais, levamos em conta suas trajetórias de vida e concepções para ampliar a nossa capacidade de analisar e compreender o mundo. Ainda sobre essa possibilidade, vale citar as considerações de Melo:

Esse esquecimento de um reconhecimento precedente, que Honneth pretende conceber como o núcleo de todos os processos de reificação, também diz respeito à percepção reificada tanto do mundo objetivo como da própria personalidade. No comportamento reificante, deixaríamos de respeitar no objeto todos os aspectos e significados particulares que estavam presentes na percepção efetiva das atitudes das outras pessoas. Em outras palavras, o reconhecimento da individualidade de outras pessoas nos leva a perceber os objetos na particularidade de outros possíveis aspectos que aquelas pessoas também lhe atribuiriam no seu modo específico de vê-los (MELO, 2013, p. 173).

Se bem lembrarmos que Honneth sustenta a experiência coletiva como práxis emancipatória, a precedência do reconhecimento sobre o conhecimento constitui no elemento obrigatório para que o reconhecimento recíproco viabilize processos de

racionalidade emancipatória coletiva. Portanto, ao assumir a reificação como possibilidade de análise da construção de conhecimento sobre o mundo, Honneth (2007) localiza o conceito de implicação – que pode ou não ser mútua – como aspecto chave para superar uma práxis reificante por uma libertadora.

### **1.5.3 Implicação: a mola propulsora do reconhecimento**

Ao assumir o envolvimento emocional entre parceiros de interação como premissa básica para a construção do saber, Honneth (2007) define a implicação como conceito imprescindível na apreensão racional, portanto crítica, dos contextos sociais. Honneth (2007), lançando mão de conceitos presentes também nas teorias da psicologia evolutiva em Stanley Cavell, fundamenta a tese de que na conduta social humana existe, ao mesmo tempo, uma primazia genética e categorial do reconhecimento frente à construção do conhecimento.

Pensando assim, Honneth (2007), agora, localiza a implicação na perspectiva epistemológica presente no interior da Teoria do Reconhecimento e esclarece:

[...] quero utilizar a tese segundo a qual a especificidade da conduta humana reside na atitude comunicativa de adoção de perspectiva; frente a isso, quero sustentar que esta capacidade de tomada racional de uma perspectiva, por sua parte, está enraizada em uma interação previa, que tem os traços de uma preocupação existencial (HONNETH, 2007, p. 61-62).

Especificamente, a implicação emerge como contraponto à apreensão neutra da conduta e dos saberes de outras pessoas, isto é, sem que haja algum envolvimento de nível emocional. A implicação se torna vital na medida em que “sem essa forma de reconhecimento prévio, as crianças não estariam em condições de adotar as perspectivas de suas pessoas de referência, e os adultos não poderiam entender as manifestações linguísticas de seus interlocutores” (HONNETH, 2007, p. 83).

Para sustentar que a conduta pautada na implicação precede a apreensão neutra da realidade social, Honneth (2007, p. 61), valendo-se de argumentos de Mead e Piaget, defende que a construção de vínculos afetivos com uma pessoa referência corresponde à condição prévia necessária para uma criança adquirir a

capacidade de evoluir cognitivamente. Em seguida, sem recorrer unicamente às autoridades filosóficas, Honneth (2007, p. 61) defende “que um estado de implicação existencial sobrepõe-se a toda nossa relação objetivadora com o mundo”, visto que “a especificidade da conduta humana reside na atitude comunicativa de adoção de perspectiva”.

Conforme Honneth (2007, p. 62), tanto na psicologia evolutiva quanto nos estudos da socialização, o surgimento da capacidade infantil de pensar e interagir constitui um processo que se efetua mediante o mecanismo de adoção de perspectiva, uma vez que a aquisição de capacidades cognitivas da criança “está ligada de maneira singular com a formação das primeiras relações comunicativas”. Nesse caso, a criança aprende a vincular-se com um mundo objetivo e de marcado por objetos quando desenvolve a partir da perspectiva de uma segunda pessoa uma descentralização progressiva de sua própria perspectiva, que em um primeiro momento é egocêntrica (HONNETH, 2007, p. 62). Isso ocorre porque, ao contrário do que pressupõem algumas abordagens centradas na cognição humana, a criança não poderá realizar todas as etapas de sua aprendizagem interativa se não desenvolver anteriormente um sentimento de união com a pessoa referência, ou seja, “somente uma identificação prévia a permite deixar-se mover, levar ou motivar pela presença concreta do outro, de modo a ter o interesse em seguir as suas mudanças de atitude” (HONNETH, 2007, p. 67). Sobre esse processo, Honneth explica:

Se os estudos mencionados estão corretos, no processo de formação individual, a criança deve, em um primeiro momento, identificar-se com suas pessoas referência, ela deve reconhecê-las emocionalmente antes de poder alcançar um conhecimento da realidade objetiva, o qual será mediante as perspectivas destas pessoas referência (HONNETH, 2007, p. 72).

Nesse sentido, a união emocional com a pessoa referência localiza a importância destas pessoas para sua formação cognitiva porque “a criança somente vislumbra a abundância de significados que os fatos e situações existentes podem ter para os homens a partir da perspectiva da pessoa amada” (HONNETH, 2007, p. 70).

Conforme Honneth (2007), Adorno identificou a presença de uma base afetiva nas operações cognitivas e o fato da criança alcançar uma compreensão objetiva da



realidade de acordo com a perspectiva das suas pessoas de referência, bem como, em seguida, sustentou que o conhecimento sobre um objeto torna-se mais adequado ou preciso quanto maior for número de perspectivas apreendida sobre ele. Em outras palavras, a adoção de um maior número de perspectivas sobre um objeto de análise, em que cada uma revela um novo aspecto do objeto, “está ligada, como acontece com a criança pequena, com a condição quase indominável, e não epistêmica, de uma abertura emocional ou de identificação” (HONNETH, 2007, p. 71).

No adulto, o mesmo acontece, porém o caráter ontológico inerente à implicação com o outro ultrapassa a relação parentesco e de convívio que une emocionalmente as pessoas. Diferente da criança, que geralmente demonstra afeto, carinho e amor por suas pessoas referências pelo simples fato de conviver juntas, como, por exemplo, com os pais, irmãos e professores, a aproximação emocional do adulto com o outro também condiz com a sua capacidade de reconhecê-lo como pessoa e a sua disponibilidade para compreendê-lo dentro do contexto negativo que viveu ou no qual se encontra. Importante salientar que o adjetivo “negativo” identificado por Honneth localiza as situações sociais patológicas vividas pelo outro – pelo parceiro de interação –, o que permite ao adulto olhar para o outro e identificar situações que geram sentimentos de dor, sofrimento, desespero e, por isso, configuram impedimentos para sua autorrealização.

Dessa forma, quando o adulto assume a premissa do reconhecimento prévio, estará implicado com os parceiros de interação e, na esfera social, com as demais pessoas que vivem situações patológicas semelhantes. Trata-se de uma aproximação emocional que transcende laços de sangue, de parentesco ou de convivência, e condiz com a assunção de uma carga emocional gerada pelo reconhecimento de uma situação negativa circunstancial. Dito de outro modo, a aproximação do interlocutor com o enunciante a partir do que lhe foi enunciado, condiz com sua capacidade de estar implicado e, por isso, comover-se com sua situação e identificar-se com ele.

Para explicar, segundo Honneth (2007), quando em uma situação cotidiana uma pessoa expressa suas sensações ou sentimentos a uma segunda pessoa e esta segunda pessoa expõe atenção e comoção sobre o que lhe foi dito sem remeter a um saber, como, por exemplo, através de atitudes de complacência ou

palavras de conforto, as considerações desta segunda pessoa não devem ser interpretadas como expressão de um conhecimento pautado por análises intelectuais. Antes disso, a razão pela qual o interlocutor expressa sensibilidade e revela comoção frente ao sofrimento do enunciador, corresponde à reação às declarações feitas, o que é, em si, uma expressão de “implicação”, visto que, com sua resposta, o interlocutor geralmente declara somente que está implicado com as sensações destacadas pelo enunciador (HONNETH, 2007).

Partindo dessa perspectiva de análise, Honneth (2007) afirma que o sujeito implicado primeiro sente como se estivesse incluído existencialmente no mundo de sensações do outro, para depois expressar seu conhecimento puramente intelectual ou cognitivo, isto é, epistêmico. Por isso, a primeira ação do sujeito implicado – que corresponde à própria postura de implicação – é considerada como uma atitude “não-epistêmica”, uma ação emocional sem que haja uma análise intelectual e cognitiva anterior (HONNETH, 2007). Todavia, isso não quer dizer que o sujeito implicado aja por impulso emocional, seja temperamental ou passional, diante do estado de sensibilidade do outro – algo que remeteria, inclusive, a uma incapacidade racional de assumir uma postura implicada com o outro, visto que, nesse caso, o interlocutor não busca reconhecer a situação e os sentimentos do outro.

Nessa relação, a implicação corresponde à abertura emocional que permite uma pessoa se identificar com a outra, uma atitude necessária para que haja uma postura de reconhecimento e que apresenta, em alguma medida, uma dose de empatia, ou seja, da capacidade psicológica de se colocar no lugar da outra pessoa para sentir-se como ela caso estivesse na mesma situação por ela vivenciada. Nesse sentido, a capacidade de se colocar no lugar do outro, de ter empatia, consiste em tentar compreender os sentimentos e emoções de outra pessoa ao experimentar de forma objetiva e racional o que ela está sentido, algo que corrobora para entender melhor o comportamento alheio em determinadas circunstâncias e os motivos que a levam tomar determinadas decisões. Portanto, entendo, a empatia está intimamente ligada ao conceito de implicação e, por isso, desperta a vontade de ajudar e de agir seguindo princípios morais na medida em que um indivíduo consegue sentir a dor ou o sofrimento do outro ao se colocar no seu lugar.

Todavia, alerta o autor, a adoção da postura de reconhecimento não significa demonstrar uma reação passiva, concordante ou amável com o outro, afinal, uma

pessoa pode sentir-se implicada por outra e manter, deliberadamente, certa distância ou indiferença em função da situação ou das condições que se encontram. Para esclarecer, Honneth (2007, p. 80) afirma que assumir a postura de reconhecimento e agir com indiferença “também são formas possíveis de reconhecimento intersubjetivo, mesmo que somente reflitam uma confirmação não-epistêmica da personalidade humana de quem está à sua frente”. Isso ocorre porque a implicação não deve ser entendida como referência a sentimentos positivos e amigáveis, ela somente indica a existência do fato, cujo efeito penetra o emocional e faz com que admitamos o valor do outro em uma atitude de reconhecimento “mesmo quando no momento o amaldiçoamos ou o odiamos” (HONNETH, 2007, p. 80), como assim explica:

Em todo o caso, resta assegurar que a atitude de reconhecimento aqui mencionada representa a forma elementar de confirmação intersubjetiva, que ainda não inclui a percepção de um *determinado* valor da outra pessoa: o que Cavell denominou “reconhecimento”, Heidegger “cura” ou “cuidado” e Dewey, “envolvimento”, está abaixo do limiar no qual o reconhecimento mútuo já implica na aprovação das qualidades específicas do outro (HONNETH, 2007, p. 81).

No pensamento honnethiano, somente depois que há implicação, por meio do qual é estabelecida uma forma de união emocional com o outro, somos capazes de assimilar a expressão de suas sensações como reclamações direcionadas a nós para que reajamos de uma maneira esperada, ou seja, de reconhecê-lo. Por isso, ser reconhecido pelo outro requer entender que “as expressões de conduta de uma segunda pessoa podem ser entendidas como requerimento de reações de uma determinada maneira” (HONNETH, 2007, p. 77). Contudo, se em continuação não ocorre nenhuma reação por parte da segunda pessoa, isso mostra somente que a expressão existencial do outro não foi entendida apropriadamente, mesmo que esta seja marcada por patologias sociais passíveis de ser entendidas.

O problema é que, se a compreensão das proposições de sensação está estritamente vinculada com a condição não-epistêmica, “a incapacidade de adotar tal postura significa, em última instância, não estar em condições de manter relações sociais” (HONNETH, 2007, p. 77-78). Isso se torna preocupante porque permanece um distanciamento que, além de ignorar atitudes de reconhecimento, impossibilita haver qualquer ação comunicativa que corrobore para a construção coletiva do conhecimento.

Com base nessa constatação, entendo que a construção de vínculos emocionais – com vistas à implicação – evidencia novamente a centralidade da experiência coletiva, tanto na produção de conhecimento quanto no desenvolvimento das próprias capacidades comunicativas. Haja vista que o sujeito adquire a capacidade de orientar seu próprio comportamento por uma regra que obteve da sistematização das perspectivas de todos os companheiros, a própria compreensão linguística está ligada à condição não-epistêmica de reconhecimento do outro, evidenciando que “somente estamos em condições de entender o significado de uma determinada classe de manifestações linguísticas quando estamos em uma postura ou atitude designada como “reconhecimento” (HONNETH, 2007, p. 80). Sobre esse aspecto, vale citar o seguinte trecho:

[...] o processo de socialização em geral se efetua na forma de uma interiorização de normas de ação, provenientes da generalização das expectativas de comportamento de todos os membros da sociedade. Ao aprender a generalizar em si mesmo às expectativas normativas de um número cada vez maior de parceiros de interação, a ponto de chegar a representação das normas sociais de ação, o sujeito adquire a capacidade abstrata de poder participar nas interações normativamente reguladas de seu meio; pois aquelas normas interiorizadas lhe dizem quais são as expectativas que pode dirigir legitimamente todos os outros, assim como quais são as obrigações que ele tem de cumprir justificadamente em relação a eles (HONNETH, 2009, p. 135).

Desta forma, as bases das normas internalizadas também pode infligir em situações carregadas por significados que localizam formas de violação das expectativas de ser amado, respeitado e estimado socialmente, o que pode gerar no indivíduo um sentimento de desrespeito que, quando compartilhado, também pode desencadear lutas políticas (HONNETH, 2009). Uma vez que o motivo da resistência social e da rebelião se encontra na análise do sentimento de desrespeito social e sua relação estrutural com a violação de expectativas de reconhecimento, Honneth (2009, p. 155) assume a premissa geral hegeliana de que a formação prática da identidade humana pressupõe a experiência do reconhecimento intersubjetivo e – incluindo reflexões oriundas do campo da psicologia social – estabelece como fio condutor de uma teoria social crítica o seguinte propósito: “esclarecer os processos de mudança social reportando-se às pretensões normativas estruturalmente inscritas na relação de reconhecimento recíproco”.

Por isso, a Teoria do Reconhecimento honnethiana fundamenta a própria Teoria Crítica; porque não tem a pretensão de sobrepor-se às teorias epistemológicas, e sim, identificar que “o enredo da interação social não está tecido – como geralmente suposto na filosofia – por meio de atos cognitivos, mas sim, pelas formas de reconhecimento” (HONNETH, 2007, p. 79).

#### **1.5.4 Teoria do Reconhecimento: a base da racionalidade libertadora**

Depois de desenvolver um modelo de Teoria Crítica baseado na luta por reconhecimento, como luta pela construção intersubjetiva da identidade pessoal e social sustentada nos conflitos sociais, Honneth (2007) avança dos padrões de reconhecimento recíproco ao conceito de reconhecimento prévio e sintetiza a tese central da Teoria do Reconhecimento na premissa básica de que o reconhecimento precede o conhecimento.

Diferente de simplesmente “anteceder”, termo que transmite a ideia de apenas estar, acontecer ou existir antes, Honneth (2007, p. 60) adota o termo preceder, que indica seu caráter anterior imediato, porque defende que “o reconhecimento tem uma primazia frente ao conhecimento, tanto em sua gênese quanto em seu conceito”. Logo, a primazia do reconhecimento frente ao conhecimento no interior da Teoria do Reconhecimento localiza a experiência coletiva como processo comunicativo fundante do conhecimento necessário para que o sujeito construa coletivamente uma racionalidade emancipatória.

O conhecimento é construído intersubjetivamente pelo próprio sujeito que, por primeiro, estabelece processos de reconhecimento prévio porque está implicado e, somente depois, constrói seu próprio conhecimento e suas maneiras de compreender o mundo a partir de reflexões dialeticamente estabelecidas com seus parceiros de interação. No bojo desse processo, a compreensão dos conflitos sociais como luta por reconhecimento o coloca frente à possibilidade de identificar formas de dominação e opressão social, bem como analisar as relações de poder. Todavia, para isso, a consciência da primazia do reconhecimento e da implicação é vital porque assegura a possibilidade de superar o pensamento reificado e analisar

as relações sociais que transcendem às próprias experiências vividas, uma vez que, colocar-se no lugar do outro, permite levar em consideração as patologias sociais vividas por outras pessoas.

Em síntese, para chegar a estas considerações, primeiro Honneth (2007) localiza a intersubjetividade como práxis comunicativa formativa de identidades e de sociedades, depois, traduz as patologias sociais como déficits da própria racionalidade e associa a autorrealização pessoal com o processo emancipatório. Nesse movimento, Honneth supera o déficit sociológico da Teoria Crítica ao colocar o conflito social como seu objeto central de análise, bem como o déficit motivacional de toda a tradição crítica ao localizar no próprio contexto social que oprime e reproduz simbolicamente formas de opressão os motivos que levam à tomada de consciência e à busca por emancipação.

Nesse caso, a superação de ambos os déficits, sociológico e motivacional, condiz com o processo de reconhecimento intersubjetivo recíproco, somente constituído por meio de experiências coletivas com vista a uma racionalidade emancipatória, a qual, por suscitar uma tomada de consciência sobre as patologias sociais e conduzir à luta pela autorrealização, emerge, agora, como uma racionalidade libertadora.

Assim, Honneth (2007) reconstrói o conceito de reconhecimento como uma práxis comunicativa racional e, na sequência, identifica a necessidade de fundamentar uma normativa social que corresponda ao horizonte da Teoria Crítica, ou seja, um modelo de sociedade a ser alcançado: uma metanarrativa viável. Com esse propósito, a própria luta por reconhecimento, que pressupõe processos de autorrealização, comporta o conjunto de normas morais necessárias para a ampliação simultânea das relações de reconhecimento mútuo, que são individuais e sociais. Em suma,

[...] são as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades (HONNETH, 2009, p. 156).

Em fechamento deste marco teórico destaco a importância de compreender as lutas por reconhecimento materializadas no campo social como possibilidade de potencializar uma proposta educativa pautada na Teoria Crítica honnethiana com

vistas à formação de identidades multiculturais. Nesse caso, por meio de processos educativos que, metodologicamente, potencializem experiências coletivas recíprocas, afinal, conforme o pensamento honnethiano,

[...] a reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma autorrelação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais (HONNETH, 2009, p. 155).

Com base no pensamento honnethiano, entendo que mais do que uma atitude ontológica, reconhecer o outro como pessoa e ser implicado por suas experiências de vida e seus sentimentos pressupõem uma condição humana que confirma a construção interativa de leituras de mundo; o que, pautado na perspectiva do outro generalizado, remete a processos humanizadores. Isso ocorre porque permitem revisar o entendimento atual de um determinado fenômeno social e, reflexivamente, estabelecer novas considerações, concepções e formas de apreender a realidade social em uma perspectiva que, implicada, é humanizada.

Sendo assim, assumo a Teoria Crítica de Axel Honneth, sobretudo sua Teoria do Reconhecimento, como base da minha maneira de ser e agir no mundo, o que, nesta tese, condiz com as minhas perspectivas políticas e metodológicas. Com isso, sinteticamente, quero dizer que, ao longo de toda a pesquisa, parto da Teoria do Reconhecimento honnethiana para estabelecer minhas leituras críticas de mundo, as quais me permite compreender o multiculturalismo como política de reconhecimento da multiculturalidade e, principalmente, da própria multiculturalidade. Não obstante, defendo uma prática educativa libertadora, cujas práticas pedagógicas são pautadas na crítica às formas de opressão social, no reconhecimento intersubjetivo recíproco e na implicação como a mola propulsora do reconhecimento que precede o conhecimento – afinal, parece-me impossível promover um conhecimento libertador sem que haja princípios humanizadores.

## 2 AUTOETNOGRAFIA CRÍTICA

Depois de concluir minha dissertação de mestrado em 2014, tinha clareza de que construiria outra etnografia quando partisse para o doutorado, decisão antecipada porque a compreendo como aporte teórico-metodológico de pesquisa. Nesse caso, diferente de simples procedimento metodológico, composto por determinados instrumentos de coleta e registro de informações, a etnografia consiste uma forma de compreender as culturas por meio da descrição e interpretação de significados simbolizados através de sistemas complexos de significação, os quais são expressos nas práticas sociais compartilhadas pelos membros do contexto social investigado.

Se recordarmos os estudos de Geertz (2010), a cultura pressupõem conjuntos complexos de símbolos construídos coletivamente, isto é, “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis” que contêm e expressam os significados por meio dos quais os grupos regulam e organizam suas relações sociais e dão sentido a própria existência humana (GEERTZ, 2010, p. 10). Como estudo do contexto cultural, a etnografia requer atenção às práticas sociais cotidianas e descrição inteligível de símbolos e seus significados, isto é, “descritos com densidade” e com ênfase às expressões sociais enigmáticas e sua descrição rica em detalhes (GEERTZ, 2010, p. 10). Etnografia não é método nem se limita ao trabalho de campo, pelo contrário, constitui a base teórica de um modo particular de compreender o mundo, a sociedade e desenvolver uma pesquisa. Por isso, a etnografia inicia quando o pesquisador estabelece formalmente o problema de pesquisa e decide pelos seus pressupostos teóricos e o viés interpretativo para investigar uma cultura (PEIRANO, 1995; 2014).

No entanto, ser professor de Educação Física de escola pública configurou a possibilidade de investigar a cultura escolar que compartilho a partir das minhas experiências culturais, ou seja, de realizar uma pesquisa autoetnográfica na escola onde leciono. Nesse caso, o objeto de estudo da autoetnografia é a cultural, e não a história de vida ou vivida pelo pesquisador, por isso, ela emerge no campo das ciências sociais como possibilidade de interpretar signos, símbolos e significados compartilhados pelo próprio pesquisador ao longo de sua pesquisa.



É importante registrar a importância da disciplina intitulada “Seminário Avançado: Cultura escolar e Educação Física na perspectiva teórico metodológica da etnografia e da autoetnografia”, que cursei logo ao ingressar no programa de doutorado do PPGCMH, no segundo semestre de 2015. Dentre os aprendizados construídos junto à disciplina, destaco a possibilidade de compreender as pesquisas autoetnografias como processo de formação do próprio pesquisador (ROCHA; ARAÚJO; BOSSLE, 2018), uma característica fundamental e marcante nesta pesquisa.

Sendo assim, para apresentar a autoetnografia que realizei, organizo esse capítulo em cinco seções: na primeira seção apresento o aporte teórico das autoetnografias e algumas características peculiares à sua escrita; na segunda identifico a delimitação do estudo: o problema e objetivos de pesquisa, as estratégias utilizadas para o registro das informações e o tempo de permanência no trabalho de campo; na terceira seção defendo o trabalho de campo autoetnográfico como um espaço-tempo *continuum*, no qual o autoetnógrafo sustenta as análises da pesquisa na reflexividade; na quarta seção contextualizo a escola e dos estudantes; e, por fim, na quinta seção defendo esta pesquisa como autoetnografia crítica, além de identificar uma nova categoria de professor: o intelectual transformador insurgente.

## 2.1 AUTOETNOGRAFIA E PESQUISA SOCIAL: O APORTE TEÓRICO E A ESCRITA DO TEXTO AUTOETNOGRÁFICO

Conforme Sparkes (2000) o termo autoetnografia é usado para descrever a abordagem de pesquisa qualitativa na qual o autor/pesquisador investiga a cultura particular que compartilha a partir da análise das suas próprias experiências culturais, as quais são vividas no contexto investigado e, posteriormente, descritas em forma de narrativas pessoais. Isso significa que o processo metodológico das autoetnografias consiste em vivenciar, narrar e analisar, o que permite ao pesquisador compreender a sociedade, os outros e a si mesmo ao longo de sua pesquisa (STARR, 2010). Dessa forma, ao investigar a cultura no aporte teórico-metodológico das autoetnografias o pesquisador sustenta suas escolhas teóricas e

políticas, assume procedimentos reflexivos e autorreflexivos e, assim, é convidado a repensar o modo como produz e compreende o conhecimento científico (VERSIANI, 2005). Logo, as autoetnografias estão centradas no pesquisador, isto é, nas suas experiências culturais vividas durante o processo de pesquisa e na sua capacidade de desenvolver uma escrita narrativa autorreflexiva, na qual o “eu” do pesquisador se constitui como fonte de informação (HOLT, 2003).

Obviamente, muitos autoetnógrafos foram acusados de usar informações de forma tendenciosa (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010), tachados de autoindulgentes e suas autoetnografias foram, por vezes, contestadas como pesquisa acadêmico-científica (HOLT, 2003). No contexto brasileiro, especificamente na área de conhecimento da Educação Física, estudos como o de Bossle *et al.* (2016) identificam que ainda há pesquisadores que negam a autoetnografia como pesquisa científica em função do imperativo positivista que defende um único modelo de ciência; algo que pode ser relacionado a um tipo de monocultura racional, tal como sugere Santos (2004). Diante desse pensamento reducionista, Bossle *et al.* (2016) propõem fomentar a produção de autoetnografias na Educação Física escolar para defender que não há neutralidade científica e, assim, romper com a lógica positivista de ciência que ainda parece hegemônica em alguns contextos. Trata-se de uma proposta semelhante à de Holt (2003), segundo o qual a autoetnografia demarca o posicionamento do pesquisador na política científica de sua área e o engajamento com as pesquisas sociais que questionam o privilégio e a autoridade de alguns modelos de pesquisa em detrimento de outros.

Conforme Jensen-Hart e Williams (2010), o fato das autoetnografias emergirem e se consolidarem nas ciências sociais confirma seu potencial metodológico de pesquisa acadêmica. Principalmente se comparado ao potencial dos métodos de pesquisas sustentados na suposta neutralidade científica e natureza positivista, que não são mais válidos do que as investigações baseadas em histórias de vida e nas subjetividades pessoais e que não avançariam na produção do conhecimento social porque não estabelecem uma reflexão crítica e posicionada sobre as relações sociais investigadas (JENSEN-HART; WILLIAMS, 2010). Sobre a potencialidade metodológica das autoetnografias, Ellis, Adams e Bochner (2010) explicam que as discussões epistemológicas durante a década de 1980 repercutiram na desconfiança sobre as pesquisas mais tradicionais, e isso

introduziu novas possibilidades de formular objetivos e desenvolver investigações no campo das ciências sociais. Por conseguinte, os pesquisadores a se voltarem gradativamente às autoetnografias em função da possibilidade de utilizar as histórias de vida para dar sentido às relações sociais, a si e aos outros, assim como despertar nos leitores a empatia com pessoas de diferentes contextos sociais e de identidades política (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010).

De fato, no cerne deste embate está o modo particular da escrita autoetnográfica, uma vez que visibiliza as subjetividades e do posicionamento político-social do pesquisador, que agora é sujeito de sua pesquisa e, sendo assim, se coloca no texto e faz suas proposições. O autoetnógrafo não fica encoberto por uma forma de escrita indeterminada e escreve seu relatório de pesquisa combinando características de escritas autobiográficas e etnográficas (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010).

Isso significa que, por um lado, o texto autoetnográfico é semelhante à escrita autobiográfica porque descreve as experiências vividas, que são selecionadas através da retrospectiva e centrais no documento que será publicado (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010). Sobre a descrição das experiências vividas, Ellis, Adams e Bochner (2010) enfatizam que os autoetnógrafos geralmente escrevem de modo seletivo, retrospectivo e a partir de “epifanias”, o que somente é possível porque ele faz parte da cultura investigada ou porque possui uma identidade cultural particular. É importante salientar que as epifanias são entendidas como momentos lembrados pelo pesquisador porque causaram impactos significativos na sua trajetória de vida (como, por exemplo, épocas de crises que forçam uma pessoa a analisar suas experiências). Nesse caso, as epifanias revelam situações intensas vividas por uma pessoa e o modo como seus efeitos perduraram mesmo depois do incidente ser supostamente acabado, através de recordações, memórias, imagens e sentimentos (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010).

De outro lado, assim como nas etnografias, o texto autoetnográfico caracteriza um contexto cultural por meio de diálogos – e até entrevistas – com os membros de uma sociedade, de análises de documentos (como relatórios, livros, filmes e fotografias), de identificações de espaços físicos (como de uma escola ou formas de moradias) e de descrições artefatos culturais (como roupas, acessórios, utensílios, ferramentas e equipamentos) (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010).

Portanto, semelhante ao etnógrafo o autoetnógrafo recolhe informações de campo através do registro de acontecimentos culturais vividos para identificar aspectos simbólicos e significados de uma cultura comum, tornando-se observador participante na cultura pesquisada (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010). Para isso, o autoetnógrafo produz descrições densas e minuciosas – de sentimentos, de histórias e de acontecimentos evidenciadas nos registros do trabalho de campo autoetnográfico, para que seja possível compreender uma cultura (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010).

Ainda sobre essa combinação, Spry (2001) salienta que a escrita autoetnográfica permite a convergência do impulso autobiográfico e o momento etnográfico. Trata-se de um impulso que é somente possível quando o autoetnógrafo articula os elementos constitutivos de suas identidades com os aspectos da cultura investigada para estabelecer críticas autorreflexivas e compreender que constrói a sua própria realidade (SPRY, 2001). Isso significa que a autoetnografia rejeita a noção de que a experiência vivida só pode ser representada indiretamente, através de citações de notas de campo, observações ou entrevistas, como é feito na etnografia. Por conseguinte, o pesquisador se torna o nexos entre os pressupostos epistemológico e ontológico, sobre os quais o processo de investigação é realizado (SPRY, 2001).

Como o objetivo é descrever a experiência cultural, o foco da autoetnografia não é o estudo literal do “eu” – como na autobiografia –, mas o espaço entre o “eu” e “prática”, e isso exige paridade das informações recolhidas a partir do “eu” e “outros” e na forma como essas informações são cotejados para identificar significados (STARR, 2010). Dito de outra maneira, a autoetnografia constitui um gênero de escrita próprio de uma investigação que liga o pessoal para o cultural e localiza o *self* dentro de um contexto social (REED-DANAHAY, 1997). Assim, o autoetnógrafo enfatiza os modos como interage com a cultura que está sendo pesquisada e apresenta registros de diálogos, emoções e autoanálises para dar materialidade ao vivido (HOLT, 2003), o que envolve notas altamente personalizadas por meio das quais ele recorrem às suas experiências para aprofundar a compreensão de uma determinada cultura (REED-DANAHAY, 1997).

Com essa característica, o texto autoetnográfico requer uma escrita criativa que inclua metáforas, trocadilhos e gírias para gerar *insights* e múltiplas

interpretações, capazes de constituir estratégias para, propositadamente, trazer vida à pesquisa (JENSEN- HART; WILLIAMS, 2010). O texto pode ser artiloso, evocativo e alterar pontos de vista autorais e tempos verbais: às vezes é escrito em primeira pessoa do singular para o pesquisador contar algo vivido em uma interação direta e quando foi testemunha ocular de um acontecimento; em outras, em segunda pessoa do singular para colocar os leitores em uma cena para testemunhar, ativamente com o autor, uma experiência ou para descrever momentos que sente dificuldade em fazer uma afirmação; e em outras vezes utiliza a terceira pessoa para criar o contexto para uma interação, reportar os resultados e apresentar o que os outros fazem ou dizem (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010).

Nessa perspectiva de análise, a autoetnografia consiste no método de pesquisa que reconhece as reflexões e presença dos múltiplos *self* nos contextos culturais (SPRY, 2010). Diante dessa relação, Jensen-Hart e Williams (2010, p. 454) entendem que a autoetnografia permite transformar o “eu” do autor na existência do “nós”, principalmente porque o processo de pesquisa autoetnográfico identifica “como somos socializados e moldados pela nossa cultura, ainda que nossas experiências e entendimentos também sejam profundamente pessoais”. Segundo Ellis, Adams e Bochner (2010) consiste o processo no qual, primeiro, os autoetnógrafos produzem descrições densas, estéticas e evocativas de experiência pessoais e interpessoais e em seguida descrevem padrões de um contexto cultural usando a narrativa para contar a sua versão do que aconteceu. Por isso torna-se imprescindível que o autoetnógrafo descreva cuidadosa e detalhadamente suas ações e experiências vividas em histórias carregadas de simbolismos e metáforas para ilustrar sua cultura e mostrar elementos de suas identidades, acadêmicas, pessoais e sociais, portanto, culturais (JENSEN-HART; WILLIAMS, 2010).

Quando tratado dessa maneira, o processo de pesquisa autoetnográfico promove a reflexão crítica sobre a vida social através da “experiência pessoal que está sempre localizada dentro de contextos sociais, culturais e estruturais” (JENSEN-HART; WILLIAMS, 2010, p. 465). O texto autoetnográfico, como produto de pesquisa, emerge da capacidade do pesquisador reconhecer e interpretar continuamente os vestígios simbólicos da cultura circunscritos em si mesmo, os quais podem estar ocultos e foram/são incorporados a partir da interação com outras pessoas em determinados contextos sociais (SPRY, 2001). Em análise semelhante,

para Denzin (2015), quando o processo interpretativo das autoetnografias relaciona o pessoal e o político, o biográfico e o histórico, com a proposta de identificar formas de dominação raciais, sexuais e de classe, configura um estudo engajados na justiça social porque “o desempenho desses dramas autoetnográficos se torna uma ferramenta para documentar a opressão, um método para entender os significados da opressão e uma maneira de implementar uma política de possibilidade” (DENZIN, 2015, p. 139).

Mediante tal possibilidade, de estabelecer críticas sociais, a autoetnografia constitui um estudo engajado, que localiza a força política da pesquisa autoetnográfica e afirma que “os autotnógrafos devem trabalhar para identificar os ‘sistemas que moldam, constroem, perturbam, informam tanto a história como o contador de histórias’” (JONES; ADAMS; ELLIS, 2015, p. 31, grifo dos autores). Desse modo, a autoetnografia sustenta a interpretação da cultura através de autorreflexões e refrações sociais da identidade, o que define sua potencialidade de estabelecer a crítica autoreflexiva da própria interatividade sociopolítica; principalmente, porque se origina “às margens da cultura dominante” e que, assim, faz com que a dimensão acadêmica se constitua como uma forma de representação política (SPRY, 2001, p. 710).

Essa consideração permite localizar as autoetnografias como produções de pesquisadores que questionaram suas próprias percepções de mundo, geralmente marcadas, por exemplo, por ideologias brancas, masculinas, heterossexuais, de classes média e alta e perspectivas cristãs (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010). Portanto, constitui um método de pesquisa científica capaz de “investigar tensões entre o pessoal/social, o teórico/prático, e o eu/outro” para estabelecer teorias e identificar disputas e lutas que permeiam as experiências vividas (STARR, 2010, p. 3).

Sendo assim, nesta tese de doutorado a autoetnografia constitui no aporte teórico-metodológico que embasa o modo como estabeleço as reflexões críticas sobre minha prática educativa, bem como analiso a cultura da escola onde leciono para compreender e atuar no próprio contexto social investigado. Tal como proposto por Ellis, Adams e Bochner (2010), a autoetnografia age como política em favor da consciência social.

## 2.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA: A INVESTIGAÇÃO, O TRABALHO DE CAMPO E O REGISTRO DAS INFORMAÇÕES

Em conformidade com o Edital de Processo de Seleção de Doutorado/2015 do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desenvolvi esta pesquisa ao longo dos anos de 2015 a 2019, cujas etapas da pesquisa podem ser visualizadas no cronograma de pesquisa (APÊNDICE A).

No que tange à proposta de investigação, a pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa central do DIMEEF da UFRGS, coordenado pelo Dr. Fabiano Bossle. O projeto de pesquisa do DIMEEF, com registro número 30576 no Sistema de Pesquisa da UFRGS, busca compreender como e quais são os aspectos simbólicos compartilhados na Educação Física escolar no universo particular das culturas escolares pelo aporte teórico-metodológico das etnografias e autoetnografias.

Mesmo que os autoetnógrafos usem análises reflexivas a partir e sobre o que vivem no contexto investigado, é fundamental que não escrevam apenas sobre si, mas, acima de tudo, cumpram com as devidas obrigações acadêmicas de formulação de problema e objetivos de pesquisa, procedimentos de análise e aporte conceitual. De fato, todo estudo autoetnográfico requer, obrigatoriamente, rigor metodológico e validade interpretativa, os quais são sustentados no próprio arcabouço teórico-metodológico das autoetnografias e no marco teórico da pesquisa (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010).

Sendo assim, considerando as discussões apresentadas no marco teórico e sobre as autoetnografias, sintetizo o problema de pesquisa desta tese de doutorado na seguinte questão:

***Como a Educação Física multicultural, sustentada na Teoria Crítica de Axel Honneth, é compartilhada no contexto particular de uma escola pública municipal do Rio Grande do Sul?***

A partir da questão de pesquisa, o objetivo geral consiste em compreender como a Educação Física multicultural, sustentada na Teoria Crítica de Axel Honneth, é compartilhada no contexto particular de uma escola pública municipal do Rio Grande do Sul, cujos objetivos específicos são:

- Identificar os marcadores socioculturais compartilhados nas práticas educativas da Educação Física escolar;
- Analisar a experiência multicultural da Educação Física escolar;
- Discutir as possibilidades de problematizar o multiculturalismo na Educação Física escolar na perspectiva da Teoria Crítica de Axel Honneth.

Em acordo com os princípios éticos, a pesquisa foi devidamente autorizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), através da assinatura do Secretário Municipal em vigência na Declaração de Consentimento (APÊNDICE B), cujo trabalho de campo autoetnográfico foi realizado no ano letivo de 2017, de fevereiro a dezembro (conforme pré-definido no projeto de tese).

O tempo de permanência no trabalho de campo teve duração de 11 meses e totalizou 821 horas de atividades escolares registradas em diários de campo (APÊNDICE C). Mais especificamente, o registro das informações iniciou no dia 15 de fevereiro de 2017, com a presença em reuniões e atividades na escola (para discussão da distribuição dos horários trabalho semanais e organização dos espaços físicos e aulas e materiais didáticos, por exemplo), e findou no dia 20 de dezembro, com o fechamos dos Diários de Classe e entrega de boletins e pareceres descritos os pais ou responsáveis dos estudantes. Assim, o trabalho de campo contemplou a participação e observação das minhas experiências na escola ou a trabalho pela SME – inclusive de diálogos com estudantes, professores e membros da equipe diretiva, demais funcionários da escola, pais e responsáveis de alunos e demais professores ou representantes da mantenedora ou rede de ensino.

Identifico por “trabalho de campo” o recorte temporal no qual o pesquisador está no *lócus* de sua pesquisa, período onde identifica e registra as informações que o permite alcançar os objetivos propostos em seu estudo, isto é, reúne os elementos empíricos que o permite tecer interpretações para compreender melhor o fenômeno de social investigado. Por isso, o tempo de permanência no trabalho de campo é central para que as informações sejam descritas com a devida profundidade e



reflexão. É importante salientar que não há como definir períodos de tempo de permanência no trabalho de campo adequados ou insuficiente nas pesquisas sociais (PEIRANO, 2014), uma vez que o próprio pesquisador tem autonomia sobre a pesquisa para estabelecer o período de tempo necessário para reunir evidências, o que, inclusive pode levá-lo a retornar ao trabalho de campo se entender necessário.

Com a proposta de investigar a cultura escolar que compartilho e a minha prática educativa, o tempo de permanência no trabalho de campo corresponde exatamente ao período de tempo que estive a trabalho junto a essa rede de ensino, o que condiz com minha carga horária de 25 horas semanais<sup>18</sup>. Desta carga horária de 25 horas semanais, 5 horas não precisam ser cumpridas na escola porque são destinadas para a presença em reuniões, eventos e atividades escolares ou da SME. As demais 20 horas são cumpridas presencialmente na escola, sendo 16 horas em aula com os estudantes e as outras 4 horas em planejamento.

Para esclarecer, identifico a seguir as tarefas que compõem o meu trabalho docente na escola, conforme a carga horária estipulada pela SME:

- 16 horas (cumpridas na escola): atividades de ensino com os/as estudantes, o momento áulico, sendo que depois de concluído o ano letivo, em dezembro, essa carga horária continua sendo cumprida na escola, com tarefas como: escrita de pareceres de alunos, provas de recuperação, fechamento de notas de alunos, fechamento e entrega dos diários de classe, organização de materiais didáticos e espaços físicos da escola.
- 4 horas (cumpridas na escola): destinadas para: elaboração do plano de trabalho anual, planejamento e organização das aulas, organização e manutenção dos materiais didáticos da Educação Física, planejamento e organização de projetos interdisciplinares (período que deve ser cumprido na escola);
- 5 horas (não são cumpridas na escola, exceto quando correspondem às atividades da escola): compreendem a participação em: reuniões escolares e

---

<sup>18</sup> Se observar que das 25 horas semanais 20 horas foram cumpridas na escola em 39 semanas, totalizariam 780 horas de convívio direto com a comunidade escolar, o que, se convertido em dias corridos, compreenderia 32 dias e meio. Isso desconsiderando as horas referentes às reuniões, formação continuada e eventos escolares e da SME.

municipais de professores, reuniões com a supervisão pedagógica da escola, conselhos de classe, entregas de pareceres e boletins de alunos para pais ou responsáveis, palestras e atividades de formação da escola e da rede de ensino, organização de espaços físicos e atuação nos eventos (como festas em datas comemorativas e atividades recreativas para alunos e pais de alunos), participação nos projetos da escola (como a semana literária e outras atividades culturais), participação de eventos do município e acompanhamento de alunos e alunas em eventos esportivos (como jogos escolares).

Com relação à minha prática docente em aula, no ano de 2017 desenvolvi a Educação Física com oito turmas: três turmas da Educação Infantil (uma para crianças com 4 anos e duas para crianças com 5 anos), duas turmas de 2º Ano e três turmas de 5º anos, conforme descrevo no quadro 3.

QUADRO 2: Carga horária de trabalho e identificação das turmas.

Turno	Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira
Manhã	07:30 às 09:15	5º Ano A1 24 alunos 13 meninos 11 meninas)	Ed. Infantil A (5 anos) 20 alunos 12 meninos 8 meninas	---	---
	09:35 às 11:30	5º Ano A2 24 alunos 9 meninos 15 meninas	2º Ano A 24 alunos 14 meninos 10 meninas	---	---
Tarde	13:15 às 15:00	Planejamento	Ed. Infantil B1 (4 anos) 21 alunos 14 meninos 7 meninas	2º Ano B 27 alunos 16 meninos 11 meninas	---
	15:20 às 17:15	Planejamento	Ed. Infantil B2 (5 anos) 23 alunos 16 meninos 7 meninas	5º Ano B 27 alunos 14 meninos 13 meninas	---
Noite	18:00 às 20:00	---	---	---	Reunião pedagógica (mensal)

Fonte: Diários de classe 2017.

Como estratégias de pesquisa, isto é, procedimentos utilizados para identificar e registrar o vivido, desenvolvi a participante observação seguida do registro em diário de campo.

Nesta tese, a participante observação compreende o modo como o autoetnógrafo, ao mesmo tempo, vivencia e participa diretamente dos

acontecimentos como ator social daquele contexto cultural, constrói as ações e observa tudo o que acontece (WITTROCK, 1989; BOSSLE, 2008). Passada a experiência vivida, o autoetnógrafo registra o que aconteceu e suas reflexões, impressões, inquietações e interpretações do que aconteceu (WITTROCK, 1989; BOSSLE, 2008). Tal procedimento, que requer riqueza de detalhes sobre os acontecimentos, até mesmo aqueles aparentemente banais, fundamental para a validação e autenticidade do estudo autoetnográfico (BOSSLE, 2008). Por isso, são observadas e registradas as situações vividas e os diálogos, uma vez que estes correspondem, especificamente, às falas com uma ou mais pessoas que o autoetnógrafo estabelecer durante o trabalho de campo e lhe permite identificar e apresentar significados das experiências compartilhadas (BOSSLE, 2008).

Os diálogos podem ser formais e informais. São formais quando pré-agendados pelo pesquisador ou, por ser uma autoetnografia, agendados por algum membro da comunidade escolar. Nesses casos, o diálogo tem um tema de discussão pré-definido que pode ou não constituir um movimento do pesquisador em busca de informações para sua pesquisa, como, por exemplo, pautas de reuniões com a direção ou supervisão escolar ou motivos das conversas com pais de estudantes. Já os diálogos informais constituem as conversas informais que vão acontecendo com diferentes pessoas ao longo do trabalho de campo, os quais podem ser provocados pelo próprio autoetnógrafo para aprofundar o processo de pesquisa ou, de outro modo, iniciados pelas pessoas presentes no contexto de investigação, ou seja, conversas iniciadas pelos demais atores escolares com o pesquisador (BOSSLE, 2008). Vale destacar que indiferente de como ocorrem e de quem os iniciam, na autoetnografia os diálogos permeiam todo o trabalho de campo e permitem identificar aspectos simbólicos e compreendê-los melhor porque apresentam as falas das demais pessoas que compartilham a cultura investigada com o pesquisador.

Com relação aos diários de campo, estes consistem num documento íntimo e pessoal que o pesquisador utiliza durante todo o processo de investigação para registrar, com detalhes, os acontecimentos, os diálogos, suas impressões e comentários (BOSSLE, 2003). Trata-se, geralmente, de um caderno que o pesquisador carrega consigo para fazer registros manuscritos, porém, com o advento das tecnologias da informação e comunicação os pesquisadores também

podem escrevessem seus registros em arquivos digitais, através de dispositivos eletrônicos como computadores portáteis e *tablets*, por exemplo.

Indiferente do formato, os registros são de ordem descritiva sobre o que ocorre no cotidiano das escolas, dos sujeitos, dos locais, dos diálogos, dos eventos especiais, das atividades e dos comportamentos, e, também, de ordem reflexiva sobre as especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, preconceções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções do investigador (BOGDAN; BIKLEN, 1994; BOSSLE, 2003). Conforme Severino (1990) o sentido reflexivo insere o caráter de memorial descritivo nos diários de campo, o que é muito comum nos estudos autorreferentes, uma vez que são utilizadas narrativas que apresentam simultaneamente uma perspectiva histórica e reflexiva. Com essas características, os diários de campo, de um lado, contêm relatos históricos detalhados dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória de seu autor e permitem que o leitor tenha informações contextualizadas do itinerário percorrido; bem como, de outro lado, contêm análises e reflexões de cada acontecimento, expressando o que cada momento significou e suas contribuições para a pesquisa (SEVERINO, 1990).

Nesta pesquisa, inicialmente fiz os registros do trabalho de campo em um caderno de anotações que carregava comigo, como geralmente é feito pelo etnógrafo. Fazia os registro ainda na escola, logo depois de findado o turno de trabalho, geralmente por volta das 12:00 horas e às 17:30 horas, ou depois de participar de alguma reunião, formação ou evento escolar, geralmente dentro do carro, antes de retornar para casa. Passado um mês, em março de 2017, comecei a digitar alguns registros manuscritos em um arquivo no computador, somente para adiantar o processo de transcrição dos fragmentos que, mais tarde, utilizaria neste relatório de pesquisa. O problema é que esse processo demandava muito tempo e, principalmente, fez-me observar que faltavam mais detalhes nos registros escritos a punho, sobretudo quanto às minhas reflexões sobre os acontecimentos, as quais incluía no momento em que digitava o texto para computador.

Nesse caso, percebi que a falta de maior detalhamento consistia uma fragilidade metodológica grave, a qual precisava resolver o quanto antes. Por isso, depois de pouco mais de cinco meses de trabalho de campo, substitui a escrita em caderno e em arquivo digital pelo registro de voz em áudios. Nesse caso, gravava as

minhas falas no meu aparelho de celular, onde, simplesmente, contava com detalhes o que aconteceu e como me senti. Depois de áudio gravar, em casa, escutava as minhas narrativas e as transcrevia para o computador, igualmente como é feita a transcrição de uma entrevista.

Para compreender melhor a opção somente pelo registro de voz em arquivos de áudio, é fundamental entender que o registro escrito expôs três grandes dificuldades: é uma tarefa demanda tempo, exige local apropriado e gera cansaço físico e psicológico. Pode não parecer, mas sentar e escrever um texto depois de um turno de trabalho na escola, seja a punho ou digitado, torna-se uma tarefa extremamente cansativa que requer bem mais do que autodisciplina, dedicação e organização. Não obstante, o avançar da pesquisa acentuou minha necessidade de narrativas mais contextualizadas e registros ainda mais detalhados, o que é excelente para a pesquisa, mas ampliou as dificuldades porque precisava de ainda mais tempo e atenção. O problema é que ainda tinha meus outros postos de trabalho, em outras instituições de ensino, e isso limitava quantitativa e qualitativamente informações registradas, indo na contramão do que a pesquisa exigia. Por isso, o registro no formato de texto escrito foi perdendo em potencialidade e mostrou-se ineficiente.

De fato, estudar não é fácil, principalmente quando a realização da pesquisa é paralela às demandas de trabalho e outras de ordem social – como é no meu caso. Precisei, então, otimizar o uso do meu tempo e atenção, e passei a realizar os registro áudios, principalmente durante o caminho do trabalho para casa, com duração de cerca de 30 minutos. Nesse caso, ligava o programa de gravação do meu celular, fixava o dispositivo no painel do carro, iniciava falando o número do registro, a data, as turmas ou a atividade realizada e, depois, contava, calmamente, o que aconteceu em detalhes e com as devidas reflexões. As gravações em áudios não acarretavam esforço, geralmente tiveram duração de 18 minutos<sup>19</sup>, em nenhum momento, me preocupei com o tempo de áudio ou precisei ser sucinto.

---

<sup>19</sup> Todos os registros de áudios gravados tiveram mais de oito minutos. Mais da metade dos áudios que produzi foram de 18 a 20 minutos, sendo que alguns chegaram próximo a 25 minutos e dois deles ficaram entre de 50 a 60 minutos.

Ao gravar minha voz, havia tempo suficiente para contar uma situação, retomá-la, ficar em silêncio, pensar melhor, reformular minhas falas, fazer perguntas, explicar como me senti, relacionar com outras situações vividas e até localizar sentimentos por meio da intensidade de minha voz. Por tudo isso e porque desencadeou um processo de “escuta”, o registro em áudios foi uma estratégia de pesquisa altamente produtora para registrar as informações do trabalho de campo, facilitar a realização do estudo e desenvolver o processo de análise – como apresento na próxima seção.

### 2.3 TRABALHO DE CAMPO AUTOETNOGRÁFICO: UM ESPAÇO-TEMPO *CONTINUUM* SUSTENTADO NA REFLEXIVIDADE

Assim como é feito em outras pesquisas qualitativas, na autoetnografia a análise das informações também comporta processos como o denominado por triangulação, no qual são cotejadas as informações oriundas do trabalho de campo, o marco teórico e as perspectivas do pesquisador sobre o fenômeno investigado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Segundo Bossle (2003, p. 129), no processo de triangulação são combinadas as informações de diferentes fontes com o objetivo básico de “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo, contemplando a utilização de três ou mais métodos diferentes de exploração do problema de estudo”. Nesse sentido, para fins metodológicos, a triangulação localiza o processo no qual o pesquisador utiliza o aporte teórico-conceitual da pesquisa e sua capacidade interpretativa para analisar as informações reunidas ao longo do trabalho de campo de diferentes fontes, tais como: situações vividas ou somente observadas, diálogos que estabeleceu ou presenciou e documentos que orientam as práticas sociais do contexto investigado.

Assim, a combinação das informações, tanto para etnógrafos quanto autoetnógrafos, permite confrontar constantemente as informações de pesquisa para detalhar contextos culturais, identificar modos divergentes e convergentes de pensar e agir dos atores sociais, compreender pontos de vista e categorias de pensamento e tecer interpretações (BOSSLE, 2003, 2008).

É importante salientar que a triangulação também oferece validade às inferências do investigador sobre as informações recolhidas (MOLINA NETO, 1996). Todavia, para potencializar a validade interpretativa desta pesquisa, contei com o apoio de pessoas que não convivem o contexto social investigado, as quais em certa medida, constituem parte do processo de triangulação porque estão comigo e me auxiliam a compreender o fenômeno investigado. Nesse caso, refiro-me especificamente aos diálogos durante as orientações com o professor orientador desta pesquisa e os colegas do DIMEEF, companheiros de pesquisa que depois de escutar meus relatos apontaram críticas, questionamentos e possibilidades de leituras que, ao mesmo tempo, me provocaram e me fizeram aprofundar o estudo.

No entanto, para compreender o processo de análise do estudo autoetnográfico, reporto-me aquele que considero como princípio elementar: a reflexividade, presente ao longo de toda a pesquisa autoetnográfica, principalmente ao o trabalho de campo e, inclusive, durante o momento da escrita deste relatório de pesquisa.

Para explicar a reflexividade, inicialmente faço referência ao estudo de Mariante Neto e Stigger (2011), no qual os autores defendem que da pesquisa de campo emergem questões que devem ser discutidas em algum momento do trabalho, questões provocadas pelo diálogo com a bibliografia e estimuladas pelo processo de estranhamento que ocorre, mesmo que a investigação seja realizada num universo conhecido. Embora se trate de uma pesquisa etnográfica, esses autores salientam que o olhar sistematizado proposto pela etnografia auxiliou a enxergar o que até então não era percebiam, o que promoveu um espaço de reflexão sobre a própria atuação profissional para além da pesquisa, isto é, alavancou processos de reflexividade. Explicam:

Durante (e após) realizar este estudo, o processo de desenvolvimento de observações, descrições e análises que visavam compreender aspectos simbólicos envolvidos em um espaço de prática de lutas diferente dos encontrados na literatura especializada, me levaram a refletir sobre a minha relação com o campo de pesquisa, com o qual eu tinha bastante familiaridade. Porém, após a conclusão do estudo percebi que – da minha parte – havia ocorrido um processo de estranhamento acerca daquele contexto cultural (MARIANTE NETO; STIGGER, 2011, p. 96).

Tal consideração localiza a reflexividade etnográfica e sua potencialidade formativa depois de findado o estudo, haja vista que a etnografia corroborou, mais

tarde, na capacidade do próprio pesquisador revisar suas perspectivas e atitudes para se constituir como sujeito do contexto investigado, o mesmo que ele compartilhava profissionalmente (MARIANTE NETO; STIGGER, 2011).

Não obstante, alertam os autores, foi necessário dialogar com o orientador e demais colegas do grupo de pesquisa para evitar que as conclusões fossem pautadas principalmente pelas experiências vividas no campo de pesquisa, o que, para eles, consistiu um esforço no sentido da reflexividade para aumentar as possibilidades de interpretação, embora a preocupação não fosse buscar interpretações neutras (MARIANTE NETO; STIGGER, 2011). Pensando assim, Mariante Neto e Stigger (2011) tecem as seguintes considerações sobre a pesquisa e campo da etnografia:

As inquietações apresentadas até aqui formaram a base reflexiva para a estruturação de registros que se propusessem a pensar sobre a relação do pesquisador com o campo de pesquisa. Empreendi, então, um esforço para registrar as minhas percepções e sensações também nos dias em que atuava como professor na referida academia, no intuito de que a etnografia me fornecesse mais elementos para compreender as modificações da maneira de eu ver e lecionar o Boxe que, intuitivamente, eu percebia que estava ocorrendo. Assim, ao ouvi-los e observá-los de maneira sistemática, percebi nuances, objetivos e comportamentos que seriam difíceis de serem identificados sem essa forma de olhar (MARIANTE NETO; STIGGER, 2011, p. 97-98).

A partir do estudo identificado dois destaques podem ser feitos: primeiro que, de fato, a experiência investigativa e, ao mesmo tempo, docente consolida um “constante ir e vir reflexivo/prático em que a pedagogia e a antropologia se misturam formando uma forma de pensar/agir e que se materializa na maneira de como o ensino dos esportes pode ser desenvolvido” (MARIANTE NETO; STIGGER, 2011, p. 105); e, em segundo, que a reflexividade condisse muito mais com a proposta de cotejar as informações oriundas do trabalho de campo com diálogos, leituras e experiências vividas paralelamente à pesquisa, sem qualquer tipo de ação no contexto investigado, tampouco, centradas nestas experiências do pesquisador. Assim, diante de ambos os destaques, defendo a reflexividade na pesquisa autoetnográfica como procedimento de análise centrado nas experiências vividas pelo pesquisador *in loco* e com ação direta sobre a própria elaboração do trabalho de campo.



Se lembrarmos da advertência de Ellis, Adams e Bochner (2010) sobre a obrigatoriedade do arcabouço teórico e teórico-metodológico para confirmar rigor metodológico e validade interpretativa, a reflexividade, por sua vez, condiz com a possibilidade de estabelecer as análises da pesquisa e fornecer o equilíbrio entre rigor intelectual e metodológico com emoção e criatividade. A pesquisa autoetnográfica, portanto, sustenta-se em uma profunda e cuidadosa autorreflexão – habitualmente referida como “reflexividade” –, necessária para nomear e interrogar as intersecções entre o eu e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e o político (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015).

Por meio da reflexividade os autoetnógrafos se envolvem regularmente em reflexões críticas e desenvolvem o hábito de examinar continuamente a complexidade do “eu” presente nos contextos sociais e culturais para explorar como as várias identidades culturais são construídas a partir de vivências passadas (JENSEN-HART; WILLIAMS, 2010). Significa que os autoetnógrafos centram sua atenção nas identidades dos indivíduos e são desafiados a interpretar sua cultura a partir de sua percepção sobre ela e sobre si mesmos (STARR, 2010), o que estabelece uma maneira singular de construir o trabalho de campo e a produção de conhecimento, como identifica Bossle (2008):

No caso particular de meu estudo sobre o trabalho coletivo dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a escolha pela autoetnografia possibilita questionar as políticas que estruturam o pessoal, as políticas que poderiam ser chamadas de políticas do eu, do ‘eu do nós’, pois é o entendimento da estruturação do *self*. [...] Por fim, a autoetnografia representa um caminho metodológico e epistemológico de interpretação da cultura docente na qual estou inserido, a produção dos significados e a perspectiva de investigação do *self* (BOSSLE, 2008, p. 113-114, grifos do autor).

Na sequência de sua pesquisa autoetnográfica, Bossle (2008, p. 172) explica que denominou por “o eu do nós” o processo no qual assumiu a condição de “eu” (pesquisador/autor) na relação com seu “grupo de colegas da Educação Física, demais professores, equipe diretiva, supervisoras pedagógicas, funcionários, estudantes e pais da comunidade no entorno da escola”. Com esse sentido, associa a discussão apresentada Bossle (2008), sobretudo à presença do “eu do nós”, ao pensamento de Axel Honneth, especificamente quanto à vida intersubjetiva dos indivíduos, como assim destaca:

[...] a vida intersubjetiva no grupo em geral estará caracterizada por circunstâncias regularmente recorrentes e episódicas, que levam a fusões mais ou menos intensas entre os membros. Mesmo que o espectro dessas vivências coletivas de fusão seja extremamente amplo, todas elas seguem o mesmo percurso de uma gradativa ascensão, um repentino apogeu e um subsequente achatamento da aproximação entre os participantes: seja na forma subliminar da cooperação totalmente irrefletida e vivenciada extaticamente, seja na forma incomparavelmente mais ruidosa do ritmo da dança corporal na massa jubilante, seja no estádio de futebol, no concerto de rock ou no isolamento do grupo de trabalho absoluto como que imerso num jogo, as circunstâncias da vida em grupo sempre se caracterizam por aquela tendência a uma fusão quase orgiástica que Durkheim denominou momentos de *efervescência coletiva* (HONNETH, 2013, p. 72-73, grifos do autor).

Nesse sentido, encontro relação direta entre a construção de intersubjetividades e o processo da pesquisa autoetnográfica, haja vista que, a proposta de estudo da cultura compartilhada a partir das experiências culturais construídas pelo pesquisador durante a pesquisa, em si, já parte da afirmação de que somos construídos intersubjetivamente, no e pelo convívio com grupos sociais particulares. Todavia, a premissa inicial de que há uma “diluição harmônica do eu no nós do grupo” na base da socialização humana (HONNETH, 2013, p. 62) localiza a força de processos intuitivos e espontâneos. Por isso, operacionalizar a reflexividade sobre e a partir de processos intersubjetivos em uma pesquisa acadêmica, requer, metodologicamente, estabelecer conexões entre as experiências vividas e através de autorreflexões previamente planejadas. Em outras palavras, desenvolver o trabalho de campo autoetnográfico exige estratégias de pesquisa capazes de – e eficientes para – fomentar e registrar a “reflexividade sobre uma experiência qualitativa original”, conforme evidenciado por Honneth (2007, p. 86) e citado anteriormente.

Justamente por isso, o registro do trabalho de campo em áudios de voz foi decisivo nesta tese. Embora escolhido o registro do trabalho de campo em áudio de voz pelos motivos apresentados na subseção 3.2, tão logo iniciados, dei-me conta de aspectos que foram desencadeados especificamente por esse procedimento metodológico de pesquisa. Aspectos que me permitiram identificar melhor três características importantes e correlacionadas do trabalho de campo autoetnográfico e, principalmente, entendê-lo como: (a) análise de informações, (b) processo de autoconhecimento e (c) espaço-tempo *continuum*.

*(a) Análise de informações*

Em primeiro, o diário de campo em formato de áudio não demanda tempo, viabiliza o acesso às informações e permite o registro de longas e detalhadas reflexões.

No mestrado, quando escrevi uma etnografia, reli diversas vezes os diários de campo e a cada releitura compreendi melhor o contexto da pesquisa. Percebi que essas releituras são constitutivas do processo de interpretação e análise das informações do trabalho de campo. Ciente da importância de retornar com frequência aos diários de campo, salvei diversas cópias dos arquivos de áudios no computador e utilizei o dispositivo de celular para escutá-los nos momentos ócio, a qualquer hora e lugar e quantas vezes precisasse. Ao escutar os áudios anotava em um pequeno bloco o número de registro e tópicos sobre o seu teor, para, mais tarde, fazer sua transcrição. Isso significa que selecionei registros e trechos de registros para transcrever, até porque a transcrição de todos os áudios seria desnecessária e despenderia longo tempo.

A facilidade de falar e acessar as gravações ampliou a possibilidade de registros mais detalhados e reflexões entre situações vividas e passadas. Nesse caso, quando aconteciam situações semelhantes ou opostas a outras situações passadas, bem como entre situações iguais ou inversas entre diferentes turmas, ao registrar, pude relacioná-las para identificar hábitos, rituais e seus significados compartilhados. Como identifica Bossle (2008), o autoetnógrafo aprimora sua escrita ao longo do próprio processo de viver e descrever, visto que inclui suas análises reflexivas e autorreflexivas atuais com algumas informações do que já aconteceu, cotejando-as, sobretudo, na relação que faz com aquilo que viveu e registrou anteriormente; algo mais frequente e com maior profundidade interpretativa e teórica na medida em que avança o trabalho de campo.

Em vista disso, o registro em áudio gravado rendeu notas altamente detalhadas, personalizadas, recheadas por inquietações, questionamentos e, com o passar do tempo, reflexões à luz das leituras realizadas durante o próprio trabalho de campo. Eram gravações de densas descrições que não conseguiria escrevê-las e que continham todo o esforço intelectual interpretativo, assim, a forma de registro evidenciou que o próprio trabalho de campo autoetnográfico é, em si, um processo

de análise das informações.

Evidenciei essa característica no momento em que registrava um dia de trabalho de campo, como assim ficou gravado:

*[...] Dei-me conta disso agora, ao fazer esse registro, e já quero acrescentar aqui para não esquecer. Estou falando desse modo de registrar o trabalho de campo, desse momento de fala, que está sendo muito mais proveitoso do que o formato de escrita. Isso por vários motivos. Primeiro porque na escrita envolve o cansaço físico, o punho e a mão ficam doloridos. Tenho tantas informações para registrar que se precisasse escrever acabaria reduzindo o próprio registro. Esse é outro ponto, ao escrever, parece que preciso selecionar melhor as palavras, preciso pensar antes de escrever, o que demora e me faz perder o foco da discussão. Isso não ocorre ao gravar minha fala, porque falar não despende o mesmo tempo nem gera cansaço. Outro ponto é que, ao falar, percebo que também me escuto. Nesse exato momento que eu estou falando, que estou gravando, consigo dialogar comigo, consigo fazer outras reflexões ao longo do próprio processo de gravação. [...] Isso é muito relevante porque me permite dizer que, ao menos na minha pesquisa, o ato de registro é, em si, uma das potencialidades reflexiva e analítica do trabalho de campo autoetnográfico (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 67, 07/08/2017).*

Essa transcrição também ilustra o segundo aspecto que destaco: o modo como registro áudio-gravado desencadeia processos intersubjetivos mobilizados pela “autoescuta”.

#### *(b) Processo de autoconhecimento*

Nesse caso, ao gravar minha voz, o ato de fala desencadeou o ato de escuta, cujo resultado foi reflexões ainda mais autocríticas porque passei a questionar não apenas o que eu fiz e porque fiz, mas o modo como pensava e me posicionava, inclusive ideologicamente. Trata-se de um processo que integra interlocutor com enunciador, o qual pode ser melhor explicado através dos estudos da linguagem, tendo em vista que não alcançamos jamais o homem desassociado da linguagem.

Benveniste (2005), estudioso de teorias enunciativas, explica que a linguagem não é um instrumento utilizado pelo homem, ela pertence a sua natureza, uma vez que na linguagem e pela linguagem o homem se constitui como sujeito. Trata-se de uma capacidade que somente se concretiza por meio das denominadas “instâncias de discurso”, estabelecidas por meio das categorias de pessoa, isto é, os pronomes eu e tu, os participantes da enunciação. A subjetividade do sujeito, portanto,

[...] define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo), mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência (BENVENISTE, 2005, P. 286).

Em outras palavras, explica Benveniste (2005) que a linguagem somente é possível à medida que o enunciador se apresenta como sujeito, o que ocorre quando ele remete a si mesmo no discurso, por meio do pronome “eu”, o que, conseqüentemente pressupõe o outro, denominado de “tu”. Com base nessa polaridade necessária à linguagem, Benveniste (2005) denomina de subjetividade, o ato de o enunciador assumir-se enquanto ‘eu’ no discurso e, conseqüentemente, como sujeito. A relação necessária, por sua vez, estabelecida no ato de enunciação entre os interlocutores eu/tu, cujos papéis vão se alternando, é denominada intersubjetividade. Isso explica a propriedade da linguagem que é, ao mesmo tempo, subjetiva e intersubjetiva. Flores e Teixeira (2015), acerca dos estudos benvenistianos, apontam que no momento da fala é instituída uma determinada relação com o mundo, a qual, todavia, é intercedida pelo sujeito.

Não é uma relação qualquer, ela é, pois, dependente da enunciação. Se assim não fosse, teríamos de admitir que a língua é uma nomenclatura superposta à realidade. Contrariamente a isso, o uso da língua é sempre instaurador de sentidos novos (FLORES; TEIXEIRA, 2015, p. 37).

Nesse sentido, o uso da língua possibilita novas percepções mediadas pelo sujeito na instância do discurso, no ato enunciativo. Portanto, o ato enunciativo é sempre um ato localizado no tempo presente, é atual porque está situado no instante em que foi enunciado ao interlocutor por meio de palavras ditas ou escritas. O ato enunciativo, portanto, corresponde ao momento no qual o interlocutor escuta ou faz a leitura do enunciado. Além de localizar processos intersubjetivos, o estudo da linguagem identifica que ato enunciativo para o sujeito da ação pressupõe um “eu” e um interlocutor, o “tu”, bem como permite localizar que há possibilidade de que o “eu” também ser, ao mesmo tempo, o “tu”, haja vista que o sujeito que também pode “fala consigo”.

Contudo, são os estudos de psicologia que auxiliam a entender o que destaco como “falar consigo”, ou, como indicam DaSilveira, DeSouza e Gomes (2010), a “conversa interna”. Nesse caso, a conversa interna é entendida como fenômeno

psicológico de méritos próprios, independente de metodologias ou teorias; como processo para fazer sentido que pode ser chamado simplesmente de self; e “como elo que esclarece as influências mútuas entre um self privado e o meio social, mas reconhecendo a autonomia funcional do self frente às forças sociais” (DASILVEIRA; DESOUZA; GOMES, 2010, p. 223).

Neste momento, dada à complexidade da abordagem do tema “falar consigo” ou “conversa interna”, recorro ao estudo de DaSilveira, DeSouza e Gomes (2010) para identificar, mesmo que brevemente, dois detalhes. Primeiro que a lógica auditiva comporta a interação entre contexto interno (regras e teorias pessoais) e evidências externas (situações), cujo resultado é a comparação entre ambos por meio da reflexividade (DASILVEIRA; DESOUZA; GOMES, 2010). Em segundo, diante disso, como processo de reflexividade, a conversa interna é considerada parte da própria natureza do self, ou seja, “é responsável por viabilizar as habilidades semióticas e simbólicas dos seres humanos e lhes permite, por conseguinte, conciliar a consciência de eventos e entidades a partir de uma perspectiva individual em um determinado momento de sua existência” (DASILVEIRA; DESOUZA; GOMES, 2010, p. 229). Visto isso, segundo os autores, a conversa interna apresenta-se como a empiria na qual é possível esclarecer as intrincadas relações entre estrutura social e individual. Explicam:

Em síntese, a conversa interna é uma relação rotineira, simbolicamente mediada, do indivíduo com ele mesmo. A sintaxe da conversa interna é própria para cada indivíduo, não estando vinculada à linguagem externa. A conversa interna é o mesmo que reflexividade, isto é, cognição prática e produção simbólica em geral. [...] Em todas as suas formas, a conversa interna apresenta-se como mediação entre o mundo interno e o externo, objetivando o conhecimento de aspectos da vida individual por meio de formas de expressão culturalmente compartilhadas (DASILVEIRA; DESOUZA; GOMES, 2010, p. 230).

Devido à reflexividade, o registro de voz do trabalho de campo autoetnográfico, que eram apenas momentos de fala, se tornou, instintivamente, em momentos de escuta. Eram diálogos comigo mesmo, nos quais me questionava sobre minhas atitudes, decisões e interpretações e, gradativamente, avançava na profundidade e continuidade do processo interpretativo, analítico e, sobretudo, autocrítico. Percebi que organizei e compreendi melhor meus pensamentos, atitudes e postura e que deveria tomar frente ao que vivia.

Dei-me por conta desse aspecto no exato momento em que gravava um áudio, como assim ficou registrado:

*“[...] tem situações que me incomodam, coisas que ficam na minha cabeça agora. Talvez porque de lá para cá eu venho pensando nesse assunto, e isso fica martelando na cabeça, vem incomodando ao ponto de agora eu pegar o celular, nesse momento que tenho livre porque estou na estrada, e gravar porque posso falar. [...] em nenhum momento senti essa necessidade de gravar. Hoje eu senti, não sei explicar o porquê, talvez pelo hábito de registrar, talvez para materializar essa minha incomodação. [...] Olha, to entendendo que o registro de voz também permite que eu possa apenas falar comigo, em voz alta, para me escutar, quando preciso. Talvez pareça loucura, mas depois de tanto gravar minhas falas, me acostumei com o som da minha voz, em me escutar quando falo, e isso facilita meu próprio entendimento sobre um assunto ou como penso. [...] e não registro somente o fato ocorrido, como me senti e meus questionamentos. Por exemplo, em alguns registros, disse que preciso ler mais um determinado autor, compreender melhor um determinado conceito e procurar tomar uma determinada atitude nas próximas aulas” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 71, 11/08/2017).*

Ao que parecia, como verdadeiros processos de “autoanálises” sustentados na reflexão sobre minhas experiências, tão logo identifiquei significados culturais que havia incorporado sem nunca me dado conta ou feito a devida análise. A reflexividade, por sua vez, parecia processo de autoesclarecimento onde me compreendia melhor através de um diálogo comigo mesmo, sobretudo, com vistas à correlação entre modo de agir e bases teóricas. Nesse caso, a conversa interna emerge como capacitação humana básica à reflexão e necessária à execução de tarefas complexas, bem como integra processos semióticos que podem ser interpretados como expressão dialógica do self, tal defendem autores como DaSilveira, DeSouza e Gomes (2010).

Por isso, diante desses argumentos, entendo que a gravação de voz permitiu registrar o que já é próprio do trabalho de campo autoetnográfico: o processo de autoconhecimento, todavia, como prática sistemática, entendo que potencializou esse processo e corroborou na própria análise do contexto social investigado.

*(c) Espaço-tempo continuum.*

O terceiro aspecto emerge da possibilidade de fazer registros de voz em qualquer lugar a qualquer outro momento, o que evidencia que o trabalho de campo autoetnográfico não para, mesmo depois de sair do lócus de pesquisa.

Registrei o trabalho de campo pelo meu aparelho celular, o qual estava

sempre comigo. Bastava pegar o dispositivo e colocar para gravar, sem a necessidade de local específico e organização prévia, como acontece quando se escrever no caderno ou no computador. Sobre essa vantagem, destaco a possibilidade de retomar alguma informação já registrada para detalhá-la e de registrar novos acontecimentos à medida que os lembrava, algo que aconteceu exatamente quando eu escutava uma das gravações e, ao escutá-la, relembrava do que acontecera e, imediatamente, fazia novos áudios para apresentar novos detalhes.

Assim, também registrei várias reflexões, *insights* e conflitos quando aconteciam ou quando entendia que era importante registrá-los para não esquecê-los em meio a pensamentos futuros. Trata-se de uma possibilidade que percebi depois de passados seis meses de trabalho de campo, quando retomei um determinado assunto anteriormente registrado manualmente no caderno e assim evidenciei em áudio de voz:

*“Estou voltando de Porto Alegre, fui assistir o ensaio de banca de um colega de grupo e agora, aqui no carro, estou pensando na tese. Penso na minha pesquisa em vários momentos do dia, não consigo me desligar dela. Fico indignado com situações e conversas que acontecem e, depois, fico remoendo estas lembranças. [...] Sinto que agora, passados cerca de seis meses que registro o que acontece na escola, não consigo mais deixar de pensar e refletir sobre minhas experiências na escola, seja sobre as aulas, sobre os diálogos com os demais professores ou sobre o que apenas escuto e observo e opto por não me pronunciar. [...] Esse registro é sobre o modo como não concordo que a vitória em um evento esportivo sobrepõe-se sobre as pequenas vitórias diárias que, para mim, correspondem às aprendizagens. Parece que eu, por ser da Educação Física, estou contra a minha própria área de atuação. A questão é que participar de um campeonato esportivo e vencer mobiliza, na escola, o reconhecimento público dos estudantes. Explico, posteriormente ao fim o evento esportivo, a direção agrupa todos os estudantes e professores do turno e chama os vencedores, que postam-se em pé na frente de todos, para serem aclamados. Trata-se de um ritual já inserido na cultura escolar e que acontece com frequência. Até não sou contra, pois também é uma modo de reconhecer o esforço daqueles sujeitos. Mas questiono: E as diversas vitórias cotidianas que não são reconhecidas? E os diversos estudantes que estão se dedicando, estudando, lendo, aprendendo e demonstrando seu empenho e valor de outras maneiras, quando são reconhecidos? [...] Talvez para a escola os que estudam não fazem mais do que sua obrigação [...] Não se trata de criar prêmios ou estabelecer formas meritocráticas de valorizar esses estudantes, mas sim, de olhar com mais atenção ao que é cotidiano, ao excelente trabalho de muitos estudantes e professores fazem e criar meios de também reconhecê-los publicamente. Estes, também merecem parabenização, mas somente quem vence algum tipo de competição é valorizado, reconhecido e o pior, ganham status na cultura escolar e tornam-se “modelos”. É como se a escola vivesse a cultura do vencedor, onde somente é valorizado aquele que se destaca,*



*daquele que demonstra algum tipo de habilidade superior os demais, aquele que se destaca naquilo que, culturalmente, significa superioridade. [...] E o pior, o reconhecimento dos vencedores de um evento esportivo ilustra uma tradição consolidada que indica estes vencedores como heróis. Pois bem, lembro-me de outra ocasião, quando a direção chamou alguns destes mesmos alunos que nessa semana foram aclamados para a sala da direção por mau comportamento. E agora? Em um dia o aluno é um “problema” e no outro um “herói”? Para mim, algo não está bem. [...] Para ser sincero, nem sei se esse registro tem ou terá importância para a pesquisa, mas simplesmente sinto necessidade de falar, de fazer esse registro sobre o que aconteceu há dois dias e somente agora senti a necessidade de explicar a situação e registrar minhas reflexões sobre ela” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 71, 11/08/2017).*

Nessa narrativa, afirmo a impossibilidade de “desligar-me” da pesquisa justamente porque sou parte do contexto investigado e carrego comigo, guardadas na memória, todas as situações e emoções que vivi. São mais do que meras situações, são experiências que, de algum modo, estão incorporadas e não têm data, hora ou local apropriado para emergirem ou, até mesmo, retomadas. São experiências vividas no trabalho de campo autoetnográfico, mas que parecem atuais e presentes, algo que, em certa medida, relaciono às considerações de Starr (2010), segundo a qual os detalhamentos dos registros autoetnográficos são elaborados a partir da realidade da prática vivenciada, mas não são estruturados de forma linear ou até mesmo lógico.

Em análise da continuidade do mesmo registro, percebi que tanto a reflexão quanto a descrição das informações do trabalho de campo autoetnográfico correspondem a processos de autoanálises intermitentes, isto é, desenvolvido através de reflexões e autorreflexões que cessam e recomeçam em intervalos de tempo nem sempre pré-estabelecidos. Conforme registrei:

*“Então, parece que mesmo longe da escola estou fazendo o trabalho de campo autoetnográfico porque todas as evidências estão na minha memória e posso acessá-las para melhorar os registros. Representa o que é assim, que o trabalho de campo não para. [...] Bom, vou terminar esse registro por aqui, já estou falando a mais de 40 minutos. Mas, para concluir, retorno a questão sobre a autoetnografia porque, com alguma certeza, parece-me que fazer autoetnografia é exatamente isso que fiz hoje. O trabalho de campo autoetnográfico vai para além dos momentos que o pesquisador está na escola, coletando as informações, após ocorrer as situações. [...] Estou entendendo que a autoetnografia é isso mesmo. Não há como estabelecer horários e dias da semana para me dedicar à pesquisa e construir o trabalho de campo. Não é algo somente técnico, é algo vivido. Não deixo de lado a pesquisa porque ela me acompanha o tempo todo. Percebo que em qualquer momento da minha vida estou fazendo autoetnografia. A autoetnografia não para quando termina aula, não para quando saio da escola; e os registros das informações de campo*

*também não precisam ser feitos somente tão logo vivida uma situação. São produzidos à medida que se fazem necessário: se lembro de algum acontecimento que esqueci registrar, se compreendi melhor alguma situação depois pensar melhor sobre ela ou se encontrei na literatura algumas pistas que me ajudam a compreender o que aconteceu” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 71, 11/08/2017).*

Conforme exposto no trecho de registro de diário de campo transcrito e citado, a necessidade de gravar se tornou cada vez mais frequente e me acompanhou ao longo dos dias, à medida que recordava detalhes de situações vividas, sentimentos e percepções e os registrava. Se por um lado as lembranças emergiam sem aviso prévio e me permitiam detalhar uma situação vivida, de outro pude acessá-las buscar mais informações sobre minha estada junto à comunidade escolar, logicamente com auxílio da escuta dos áudios anteriores, os quais refrescavam minha memória.

Diante dessa possibilidade, entendi que o tempo destinado para trabalho de campo autoetnográfico, isto é, para o levantamento e produção das informações de pesquisa, não termina quando o autoetnógrafo deixa, fisicamente, o convívio com os membros da cultura investigada. Tal como acontece com o etnógrafo, que descreve rotinas, situações e acontecimentos do contexto social investigado para identificar aspectos simbólicos e carece dos participantes ou colaboradores de pesquisa para compreender seus significados.

Obviamente, o recorte temporal do trabalho de campo autoetnográfico existe e corresponde ao período no qual o pesquisador permanece imerso no lócus de sua pesquisa para compreender o fenômeno social investigado, o qual é pré-definido pelo pesquisador conforme com o cronograma, o aporte teórico e as decisões metodológicas de pesquisa – como acontece nos estudos etnográficos, por exemplo. No entanto, o autoetnógrafo é o principal participante do estudo: ele vive as rotinas, as situações e os acontecimentos, ele constrói e compartilha os sistemas simbólicos da cultura que investiga, ele localiza significados das práticas culturais que observa, ele esclarece os “porque faz o que ele faz”, ele é membro da cultura investigada.

Por isso, a sensação de que o trabalho de campo não para: por que levava comigo todas as experiências culturais compartilhadas no contexto investigado, nas minhas memórias e nos aspectos simbólicos incorporados. Recordava e registrava o trabalho de campo porque continua vivendo os aspectos simbólicos particulares da cultura que eu investigava. Em outras palavras, carregava comigo o próprio *lócus* da

pesquisa, o que, com alguma certeza permite transcender a noção de “local” pressuposta pela própria noção de “*in loco*”.

Não obstante, se lembrarmos da relação entre “eu” e “tu” situada no ato da enunciação no momento dos registros de voz – quando falava e me escutava –, entendo cada registro de campo como um novo momento de construção de significados localizado no tempo presente. Por isso, em análise ao que me refiro como “tempo de permanência no trabalho de campo autoetnográfico” – que engloba a convivência direta na cultura investigada e a busca e registro de práticas protagonizadas e significadas pelos participantes da pesquisa – este transgride a própria noção de “tempo”, uma vez que ao recordar situações vividas na escola pude compreendê-las melhor e até ressignificá-las, o que mistura passado e presente porque todo registro é situado no tempo presente.

Por isso, entendo o trabalho de campo autoetnográfico pressupõe um espaço-tempo *continuum*, na qual o autoetnógrafo nunca deixa o contexto investigado ao longo das horas e dias que está imerso no campo. Nesse caso, para esclarecer, refiro-me a noção de *continuum* como uma série de acontecimentos sequenciais e ininterruptos onde há uma continuidade entre o ponto inicial e o final. Dito de outra maneira, em sentido amplo o *continuum* identifica uma sequência de acontecimentos que aparentemente não tem intervalos porque faz com que cada etapa seja muito similar a seguinte, mas que, após o término de um longo processo *continuum*, nota-se que, o início é diferente do final.

Com base na discussão apresentada, somando as três características apresentadas – análise de informações, autoconhecimento e espaço-tempo *continuum* –, defendo o trabalho de campo autoetnográfico como processo de formação crítica do próprio autoetnógrafo, um processo reflexivo e autorreflexivo sustentado na construção intersubjetividade ao longo de sua própria pesquisa.

Nesse sentido, o autoetnógrafo estabelece, registra e valida suas notas de campo, análises e interpretações da cultura investigada por meio da reflexividade sobre a construção de sua própria intersubjetividade, haja vista que a autoetnografia interliga o pessoal e social e o passado e presente para dar vida às narrativas e nutrir a reflexão crítica e autocrítica sobre conteúdos emocionais e aspectos culturais incorporados (Ellis, Adams e Bochner (2010). Imerso no trabalho de campo, o foco

de atenção do autoetnógrafo não está em uma situação ou um fato específico, pelo contrário, está na problematização constante das relações cotidianas, marcada por sua capacidade de relacionar os detalhes microssociais do estudo às implicações, às ideias e aos conceitos de ordem macrossocial (STARR, 2010).

A reflexividade, a crítica social e a autocrítica, somadas ao fato do pesquisador compartilhar o contexto social investigado ao longo da pesquisa, destacam a potencialidade formativa e de atuação social através da pesquisa autoetnográfica. Dessa forma, nesta autoetnografia sustentada na Teoria Crítica, da potencialidade reflexiva e autorreflexiva, bem como crítica e autocrítica, emergem uma pesquisa capaz de identificar formas de opressão social e engajada com a política de reconhecimento multicultural que prima pela humanização e transformação social através da prática educativa da Educação Física escolar.

Por tudo isso, e porque esta pesquisa condiz com bases da tradição crítica que fundamentam minhas leituras de mundo, entendo o trabalho de campo autoetnográfico como processo um processo de “autoesclarecimento”, o qual, se lido a partir do pensamento honnethiano, permite-me entendê-lo como processo “autorreconhecimento”.

#### 2.4 CONTEXTO ESCOLAR: A PESQUISA COMO PROCESSO CONSCIENTIZADOR

Para defender a hipótese de que minha autoetnografia consiste em uma pesquisa com engajamento político-social e sustentação teórica definida, apresento, nesta subseção, algumas características da escola e do contexto escolar no qual estou inserido e compartilho a partir de reflexões sobre os estudantes. Opção que sustento no entendimento de que a existência de estudante dá sentido a existência do professor.

De modo correlacionado, procuro identificar processos opressivos que permeiam o entendimento de membros da comunidade escolar sobre as relações estabelecidas na escola e que podem ser identificado em contexto macrossocial. Por isso, e para dar materialidade às minhas constatações, desde já, utilizo transcrições

dos registros de diário de campo, contendo diálogos entre professore e deles comigo. De forma alguma, compreende a tentativa de atribuir juízos de valor aos seus modos de pensar e agir, mas sim, localizar meu posicionamento frente ao que aconteceu e foi discutido naquele que entendo como um rico espaço de aprendizagem docente: a sala de professores.

Conforme já mencionado, realizei a pesquisa na escola onde leciono o componente curricular Educação Física, uma escola pública municipal fundada no ano de 1990, e localizada na periferia de um bairro da zona urbana de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul (RS), o qual, atualmente, conta com 30.846 habitantes – conforme senso IBGE 2017. De antemão, esclareço que não utilizo nome próprio para me referir à escola, bem como, todos os nomes utilizados nesta tese para identificar estudantes ou professores são fictícios, com o intuito de preservar o sigilo de suas identidades.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, datado de 2007, esta foi construída em terras adquiridas pela prefeitura municipal no ano de 1989, as quais foram transformadas em loteamentos habitados por várias famílias que migraram, principalmente da região norte e noroeste do estado, para o município em busca de emprego no setor calçadista. Tal aspecto, presente até os dias de hoje, caracteriza este loteamento e, por conseguinte, a escola pela vulnerabilidade social de seus moradores e público escolar. À saber, a fundação da escola marca o apelo e a participação ativa da comunidade local, uma vez que, em 1989, os moradores do bairro se mobilizaram e solicitaram a sua construção através de um abaixo-assinado encaminhado ao prefeito, cuja solicitação foi formalizada, deferida e o prédio que hoje é a escola foi entregue à comunidade em 1990.

Em vista à realidade local, somada a proposta política da SME – cuja meta educativa é: “Educar com qualidade para transformar” – a escola tem por filosofia “Promoção, construção e reconstrução de conhecimentos e de valores éticos, morais, culturais e sociais que propiciem a construção de uma sociedade mais humana, justa e solidária” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 2). De acordo com próprio Projeto Político Pedagógico da escola, tanto a filosofia quanto o documento como um todo foi elaborado conforme a necessidade de uma nova reflexão acerca dos saberes e fazeres dos professores e dos alunos, tendo em vista à realidade sociocultural local, as condições estruturais da escola e as demandas de

ensino dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 9.394/93 (BRASIL, 1996).

Conforme o PPP da escola, a educação tem natureza mutável, dinâmica e imprevisível e pode ser entendida como um processo de construção e reconstrução do conhecimento, cuja finalidade é colaborar na formação do educando em sua totalidade para que possa atuar na sociedade conscientemente na busca das transformações necessárias da realidade. Por sua vez, o currículo escolar é compreendido como um projeto cultural dinâmico e mutável, constituído pela junção entre aspectos sociais – como valores, crenças, hábitos e costumes – e conjuntos de saberes que devem ser transmitidos aos educandos, que formam as propostas educativas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007). Vale destacar que, segundo o documento, muitas atitudes, valores, crenças e ideologias presentes na cultura escolar são provenientes de um contexto mais amplo, o qual não pode ser ignorado porque muitos acontecimentos sociais refletem nas atitudes e comportamentos dos estudantes, professores, pais e funcionários da escola. Por isso, a política escolar entende que a própria escola tem por desafio responder à sociedade através de processos de formativos, o que remete a entender os membros da comunidade escolar como sujeitos envolvidos na construção social, e nunca meros expectadores dos acontecimentos.

Quanto à sua fundamentação teórica, a escola sustenta em seu projeto político a concepção de educação em Freire (1996), com destaque para o entendimento no qual a educação tem sua origem, essência e finalidade na ação comunitária. Nesse entendimento, por meio do diálogo o educador e o educando se educam e são capazes de resgatar a relação comunidade/escola e de transformar a informação formal e informal em conhecimento. Apoiada nessa sustentação teórica, a escola entende que sua função social é promover a construção de conhecimento comprometida com a melhoria do ensino e a qualidade da aprendizagem, bem como atender o ensino de valores éticos, morais e sociais, com vistas ao desenvolvimento comunitário e a formação de um cidadão crítico, ativo e consciente (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007).

Com essa proposta, para a escola o professor é considerado como mediador, inovador e incentivador do ensino e da aprendizagem. Ele é responsável pela organização das propostas de ensino e situações de aprendizagem que promovam a

assimilação, construção e ressignificação do conhecimento pelos educandos, através de processos de cooperação e diálogo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007). Cada professor é responsável pela elaboração do seu plano de trabalho anual, o qual é organizado em três trimestres e entregue no primeiro mês letivo do ano. Para elaborar o plano de trabalho na área da Educação Física, a escola disponibiliza um polígrafo elaborado pela SME contendo informações sobre conteúdos e habilidades desejadas e o livro intitulado “Práticas pedagógicas em Educação Física” (GONZÁLEZ, 2012). Entretanto, a escola deixa claro que os professores têm total autonomia para utilizar outros documentos e obras desde que esteja em acordo com política pedagógica escolar e municipal e com o campo de atuação da Educação Física e as possibilidades de desenvolver projetos interdisciplinares. Sobre esse último aspecto, a supervisão pedagógica deixa clara a importância dos professores interagirem para promover espaços de trabalho coletivo, marcado por aprendizagem, trocas e compartilhamentos de conhecimento e experiências docentes.

Durante a pesquisa, o quadro funcional estava formado por 47 trabalhadores: 30 professores, o diretor, duas vice-diretoras, a supervisora pedagógica, a orientadora educacional, seis estagiários/monitores de alunos/as com necessidades de apoio educacional, a secretária, duas funcionárias da cozinha e três funcionários de limpeza. Dentre os professores, três são responsáveis pelas aulas de Educação Física, são eles: a professora concursada que atua na escola há mais de 15 anos e desenvolve as aulas com todas as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental; eu, professor concursado há dois anos, responsável pelas aulas das três turmas da Educação Infantil e mais cinco turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e um professor contratado temporário para atuar com oito turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental restantes.

No que se refere à estrutura física, a escola é composta por três prédios, dois deles com dois andares e interligados por um grande *hall* de entrada e um corredor e um prédio, construído ao longo de 2016, com um andar e três salas de aulas, interligado aos demais prédios por corredores. Ao todo, a escola possui 14 salas de aulas, a secretaria, a sala de professores, a sala da supervisão educacional, a sala de informática, a cozinha, o refeitório, o depósito e a biblioteca (onde há oito estantes de ferro com, basicamente, obras de histórias literárias, livros didáticos,

jornais e revistas). Atrás dos prédios há uma área aberta com calçamento que dá acesso ao ginásio da escola, espaços destinados para as aulas de Educação Física, o momento do recreio e atividades escolares, tais como integrações entre os estudantes promovidas pela escola (com brinquedos infláveis, por exemplo) e entre escola e comunidade escolar (reuniões com pais e responsáveis e eventos de encerramento de ano letivo, por exemplo).

As salas de aulas são retangulares e tem área de dimensão variada, algumas podem comportar até 20 e outras até 30 estudantes sentados às suas mesas. Há, também, salas de aulas que foram improvisadas para estudos de reforços e projetos de contra turno, as quais comportam cerca de 10 estudantes no máximo. Em todas as salas de aulas há um quadro branco, a mesa e cadeira de professor, estantes e armários com materiais didáticos e cartazes e produções dos estudantes. Algumas têm ar-condicionado e ventiladores, enquanto outras somente ventiladores de parede. Nas duas salas da Educação Infantil as mesas são baixas, redondas e coletivas, podendo ser utilizadas por até quatro crianças sentadas em seu entorno ao mesmo tempo sem ocasionar dificuldade com falta de espaço. Já nas salas de aulas das turmas dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, as mesas e cadeiras são individuais, menores para as crianças do 1º ano dos Anos Iniciais, e dispostas em filas de frente para o quadro branco, ao lado do qual fica a mesa do professor, em acordo com uma organização tradicionalmente usada para um ensino centrado na figura do professor. Por vezes, as mesas e cadeiras são reposicionadas em forma de “U” ou em círculo, a critério do professor. Eu, por exemplo, quando utilizo a sala de aula, tanto com a Educação Infantil quanto Ensino Fundamental, costumo organizar as mesas em círculo ou colocá-las encostadas nas paredes para realizar brincadeiras, deslocamentos e experimentações corporais de jogos, danças e capoeira.

O ginásio da escola é coberto, fechado nas laterais por paredes e portas com trancas de emergência e tem uma quadra de parquês em boas condições de uso e cercada com redes para aparar bolas. Ao lado da entrada principal do ginásio, atrás de uma das goleiras, há um mezanino onde, embaixo, há o depósito de materiais didáticos da Educação Física e três salas com cerca de 12m<sup>2</sup>, nas quais estão localizadas: a cozinha, a churrasqueira e uma sala de aula improvisada para atividades de turno oposto com algumas crianças. Destaco que essas três salas são



intensamente utilizadas nos eventos da escola para a preparação e comércio de comidas e bebidas. Sobre o mezanino está a brinquedoteca da escola, um projeto criado por uma estagiária de pedagogia e uma professora da escola, dos Anos Iniciais, e materializado com o apoio da escola e da Prefeitura Municipal. Este espaço também é utilizado pelos demais professores, inclusive de Educação Física, principalmente porque nele há um espaço com tatames e outro com tapetes destinados para o brincar e diversos tipos de materiais e brinquedos (como bonecas, carrinhos, jogos inteligentes, utensílios de cozinha, instrumentos musicais, casinhas de papelão, roupas e fantasias, livrinhos de histórias infantis e folhas para pintura).

Com relação aos materiais didáticos para a Educação Física, a escola dispõe de mais de 40 de bolas, embora muitas sucateadas, as quais variam entre bolas de futsal, voleibol, handebol, basquetebol, rugby e de iniciação. Também há alguns colchonetes, bambolês, dois pares de tacos de madeira e de raquetes de frescobol, cordas, um skate (doação de uma professora da escola) e materiais alternativos, tais como pneumáticos de automóveis, garrafas plásticas de refrigerante cheias de areia e brinquedos confeccionados pelos próprios alunos (petecas, piões de tampa de garrafa, raquetes de madeira e papelão e bilboquês). Com relação a obras literárias, não há livros na biblioteca que tematizem os conteúdos da Educação Física.

No ano de 2017 a escola abrigou cerca de 550 estudantes, desde a Educação Infantil (para crianças de 4 e 5 anos) até o 9º ano do Ensino Fundamental. Os estudantes da escola compõem uma diversidade cultural expressa na descendência étnica e racial, na naturalidade, nas condições socioeconômicas, na religião e nas relações de gênero.

Para compreender tal diversidade, é fundamental saber que o município é formado predominantemente por descendentes de origem alemã, facilmente identificável pelos traços corporais (como cor da pele, dos cabelos e dos olhos), pelo sotaque específico devido ao uso de dialetos alemães e, sobretudo, confirmado em seus sobrenomes. Embora a descendência alemã entre os alunos seja evidente, se analisarmos a origem de seus sobrenomes e os traços corporais, os estudantes da escola são na sua grande maioria teuto-brasileira, luso-brasileira e afro-brasileira, com a presença de ítalo-brasileiros em menor número e, bem poucos descendentes indígenas. De fato, hoje não há como estabelecer dados específicos do número de pessoas de cada descendência, uma vez que, por exemplo, a maioria dos

estudantes têm dois sobrenomes, um de origem alemã e outro português, e todos os estudantes negros apresentam sobrenomes portugueses, o que impede de identificar os pais de origem de seus antepassados. Tal aspecto evidencia a mistura étnico-racial dos estudantes da escola, também visível nos traços corporais.

Ainda sobre a diversidade e, sobretudo, a mistura étnico-racial, cabem dois destaques. Primeiro, que essa mistura cultural corresponde ao grande número de crianças e suas famílias que migraram – e ainda migram – para o município em busca de trabalho na prestação de serviços e emprego na indústria calçadista – quase exclusivamente no chão de fábrica –, setor que atualmente ainda é bastante desenvolvido no município. Trata-se de brasileiros oriundos de diversos municípios do estado do RS, bem como de outros estados, como é o caso da família de uma das minhas alunas cuja família veio do estado do Pará, o que confirma uma diversidade de naturalidades. Em segundo, é vital localizar o diferencial do bairro onde a escola está localizada em relação aos outros bairros desse município. Conforme identifiquei anteriormente ao apresentar a fundação da escola, esse bairro foi criado justamente para abrigar famílias que migraram para o município, o que fomentou uma diferença marcante com relação aos demais bairros. Isso significa que os bairros mais antigos são ocupados por descendentes notadamente germânicos, cujos pais e avós também foram moradores da cidade, construtores das tradições locais, com casa própria, trabalho fixo e possuidores de bens materiais. De outro lado, no bairro onde a escola está localizada, embora haja residentes com igual perfil, na sua maioria são pessoas de baixa renda, muitas vezes desempregadas, que chegam e deixam o município com frequência, cuja garantia de permanência na cidade está atrelada ao vínculo empregatício – o qual é incerto.

Paralelo às relações étnico-raciais, se considerar o poder aquisitivo, os bens possuídos, o acesso à renda, o nível de escolaridade e ao padrão de vida de grande parte das famílias dos estudantes, a classe social é um marcador relevante para entender a posição social dos estudantes e da própria escola no município. Nesse caso, posso identificar esta escola como escola da classe baixa, mediante a desigualdade social que pode ser observada de duas maneiras bastante simples: a primeira na relação com o contexto social do município, visto que o bairro, sobretudo o loteamento onde a escola foi construída, abriga pessoas de baixa renda financeira; e a segunda entre os próprios alunos da escola, uma vez que há uma discrepância

visível nas roupas, materiais didáticos e cuidados com a aparência que denunciam que algumas crianças não recebem a devida atenção familiar enquanto que outras sim. Para exemplificar, ao mesmo tempo que há crianças com cuidados higiênicos, banho tomado e material escolar limpo e organizado, também há crianças que vêm para a escola de chinelos em pleno auge do inverno, usam as mesmas roupas ao longo da semana, algumas vêm com roupas rasgadas e, por vezes, sujas. Contudo, mesmo considerando o segundo caso, se analisar a faixa de renda familiar dos estudantes conforme os índices atuais da Fundação Getúlio Vargas (FGV)<sup>20</sup>, estas se mantêm dentre a classe D e classe E, com algumas poucas famílias alcançando a classe C.

Por conseguinte, o histórico étnico-racial da comunidade do bairro, somado à predominância de famílias de classe D e E e aos acontecimentos mais recentes de criminalidade nos arredores da escola, alimenta entre a população deste município uma forma peculiar de se referir aqueles que não têm descendência germânica: são rotulados por “canela”, em referência à “canela fina” que é – ou era – um traço corporal comum das primeiras pessoas negras que habitaram o município e foram todas levadas a morar na periferia, dando origem a esse bairro; e que também se refere ao fato de ser consideradas pessoas de famílias sem poder econômico e baixo status social, o chamado não ter “berço”. Por isso, em referência aos moradores do bairro, sobretudo do loteamento onde a escola está localizada, este é considerado no município como “o bairro dos canelas”, embora, como disse, tenha a presença de moradores de origem germânica.

Tal diferenciação, a qual soube pela primeira vez por uma professora que me avisou que eu, no município, era um “canela” – já que não tenho sobrenome, tampouco descendência alemã – emerge o preconceito àqueles que não são alemães, isto é, a todos os demais. Isso configura uma maneira de justificar atos cometidos socialmente e formas de perceber o mundo, ou seja, como os descendentes germânicos são bem vistos e usados como exemplos, quando alguém

---

<sup>20</sup> A elite econômica corresponde às classes A e B, a classe C é considerada como classe média, enquanto que a classe D é classificada como remediados e a classe E dos necessitados. Para saber, segundo o site da Fundação Getúlio Vargas, a faixa de renda familiar mensal de cada classe está assim organizada: Classe E: de zero a R\$ 1.254,00; Classe D: de R\$ 1.255 a R\$ 2.004,00; Classe C: de R\$ 2.005,00 a R\$ 8.640,00; Classe B: de R\$ 8.641,00 a R\$ 11.261,00; Classe A: acima de R\$11.262,00. Disponível em: <https://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>. Acesso em: 03/02/2019.

não age de acordo com a forma de ser e pensar instituída como própria de um “alemão”, é considerado normal, como o jeito “dos canelas”. Logo, quando alguém de origem germânica age de modo considerado impróprio, alguém comenta: “também, foi criado com os canelas!”.

Por sua vez, a expressão da religiosidade é destacada tanto por crianças quanto por adolescentes, principalmente no gosto por músicas gospel e roupas – sobretudo as meninas, que usam saia longa inclusive na Educação Física, por sobre as calças. De maneira menos enfática, porém em maior evidencia, há estudantes que carregam símbolos religiosos, tais como terços, escapulários e cruzes e crucifixos em correntes de pescoço. Há, também, aqueles que não mencionam e são de outras religiões menos difundidas, aqueles que não apresentam afiliação religiosa, mas comungam de princípios religiosos de suas famílias e, por fim, aqueles que, em suas ações e práticas, não demonstram adesão a nenhum vínculo religioso.

As relações de gênero estão relacionadas aos padrões sociais que definem o que é próprio de menino e de menina. Uma definição observável, por exemplo, no modo como as meninas e os meninos maiores assumem sua sexualidade nas roupas, acessórios e atitudes, enquanto que as crianças corporificam as formas de pensar de seus pais. Em todos os casos, há uma forte relação do gênero masculino com o menino brigão, valente, forte, bom jogador de futebol e conquistador de meninas. Ao passo que as meninas abusam de roupas e acessórios que evidenciem a beleza de seus corpos – de acordo com os padrões do que seria um corpo feminino belo e desejado e conforme modelos de roupas que as tornem atraentes e sensuais. Com certeza há na escola estudantes do que compartilham relações homo afetivas, mas são interesses velados ou disfarçados, observáveis em alguns detalhes e, inclusive, alvo de diálogo entre professores.

É importante destacar a presença de estudantes com algum tipo de deficiência física e/ou intelectual diagnosticada por meio de laudos médicos ou psicológico. Trata-se de estudantes geralmente identificados como “alunos de inclusão”, os quais devem – ou deveriam – contar com um monitor para auxiliá-los em sala de aula no seu processo de aprendizagem. No caso, para ser mais específico, ao todo há seis estudantes com esse perfil: três diagnosticados como autistas, um menino com paralisia nos membros inferiores (mas consegue caminhar

sozinho), uma menina com Síndrome de Down, outra menina com deficiência intelectual e auditiva grave e uma menina com um tipo de paralisia do lado esquerdo do seu corpo. Destes, somente a última menina mencionada foi minha aluna.

Para concluir as informações sobre os estudantes, vale destacar o próprio diagnóstico descrito no atual plano global da escola sobre a relação entre o perfil dos estudantes e a função escolar, no qual a escola se apresenta como um lugar que vai “salvar a criança da própria família, bem como é também um lugar onde a criança vai conhecer coisas fora do seu universo”. Nesse sentido, a própria escola se autodeclara no documento como um espaço de “ensinagem” e aprendizagem que procura mostrar os educandos que eles podem ser diferentes de outros membros da comunidade e, inclusive, de suas próprias famílias. Perspectiva sustentada no fato de muitos estudantes serem filhos de pais com passagem pela polícia, presidiários ou ex-presidiários, prostituídos sexualmente, dependentes químicos ou de bebidas alcoólicas, envolvidos com o tráfico de drogas, com antecedentes de atos de violência, vandalismo e furtos. Termos estes que integram os documentos analisados.

Diante desse cenário, entendo que um espectro que ronda a escola – da prática libertadora. Nesse caso, refiro-me ao pensamento que me foi dito pela supervisora pedagógica em fevereiro de 2016, no meu primeiro dia de trabalho nesta escola, reforçado pela equipe diretiva ao longo daquele ano e presente neste ano de 2017. O consenso de que essa escola carece de um professor que olhe “diferente” para os estudantes, ou, como a supervisora pedagógica costuma – e gosta – de enfatizar em suas falas: “essa escola é diferente”, e por isso exige um professor “diferente”. Isso significa que o professor, na escola, é visto como a pessoa que desenvolverá conteúdos de ensino, apresentará conhecimentos aos estudantes e, mais do que isso, mostrará outras possibilidades de ser e agir no mundo. Por isso, para esta supervisora pedagógica, os professores são um coletivo que, unidos, podem promover a mudança na vida dos estudantes. Porém, segundo ela, cada um de nós, professores, precisa olhar com carinho os estudantes, educar pelas palavras, gestos e atitudes e entender-se como um modelo de ser – entendimento que, talvez, condiz com uma prática mais humanizada e necessária.

Essa perspectiva torna-se relevante à medida que localiza o estudante no centro da proposta educativa, ao mesmo tempo em que o correlaciona ao seu

contexto sociocultural compartilhado. Nesse caso, localizando também, a reflexão sobre modos de viver socialmente que permite compreender o estudante de forma contextualizada, bem como reconhecê-lo como produto intersubjetivo do meio no qual convive.

Por isso, para iniciar a contextualização escolar destaco uma situação comum que acontece na escola, está diretamente relacionada ao contexto vivido dos estudantes e tem reflexo direto nas atividades pedagógicas: a rotatividade de alunos ao longo do ano. Nesse caso, corresponde a fatores como: mudança de endereço da família devido a situações de emprego e desemprego dos pais; alteração de escola para facilitar o deslocamento até a residência; trocas de lar em função de disputas judiciais pela guarda dos filhos ou o fato do responsável ser condenado ao cárcere.

Sobre essa situação, conforme a supervisora pedagógica da escola, a grande maioria das famílias solicita a matrícula e a transferência dos estudantes devido a troca de emprego, o que leva, por vezes, uma criança iniciar na escola, ser transferida e retornar no mesmo ano letivo. Isso ocorreu com três alunos durante esse ano nas turmas da Educação Infantil, turmas nas quais aconteceram sete dos oito casos de alunos matriculados e transferidos ao longo do mesmo ano.

QUADRO 3: Número de alunos matriculados e transferidos nas turmas.

<b>Descrição</b>	<b>Número total de alunos</b>
Pré-matriculados nas turmas	198
Iniciaram as aulas	190
Concluíram o 1º Trimestre	168
Concluíram o 2º Trimestre	172
Concluíram o ano letivo	171
Permaneceram durante o ano	138
Transferidos da escola	28
Matriculados durante o ano	09
Transferidos e depois rematriculados	08
Total de matrículas novas e transferências durante o ano	38

Fonte: Diários de classe 2017.

Conforme o quadro 5, iniciei meu trabalho no ano de 2017 com 190 alunos, distribuídos nas turmas da Educação Infantil e nos 2º anos, 4º anos e 5º anos do Ensino Fundamental, isto é, com cerca de 10% de aluno a menos. Destes, 138 permaneceram nas turmas do primeiro ao último mês do ano letivo, ou seja, 72% dos alunos se mantiveram no bairro e, assim, regularidade nas tarefas pedagógicas.

Embora seja um dado que localiza a necessidade do professor rever o andamento dos processos pedagógicos, chamo a atenção para o fato de que os 28 alunos transferidos da escola e os 09 alunos novos ao longo de 2017 demonstra que os estudantes que permaneceram na escola conviveram com colegas que vieram e foram embora do bairro ou até mesmo do município, algo que os faz entender como um processo natural, e assim discutirei em seguida.

Não obstante, se entendermos que não há nada de incomum ou alarmante nos dados apresentados, isso reforça ainda mais que já naturalizamos a rotatividade de alunos nas escolas públicas e, quem sabe, de famílias inteiras em uma sociedade. Em análise mais ampla, significa que processos de êxodo e migração se tornam comuns entre pessoas e familiar com menor poder aquisitivo, uma vez que precisam “perseguir o dinheiro”. Vinculo essa condição à própria sobrevivência em meio a algumas sociedades contemporânea, o que, com alguma certeza, demonstra que alguns grupos sociais são gradativamente obrigados a assumir uma condição nômade, cujas mazelas e benefícios ainda precisam ser melhor analisados. Todavia, em si já indicam uma pluralidade de culturas e identidades presentes na escola pública.

Essa rotatividade de estudantes que ingressam, são transferidos, matriculados e evadidos está presente em todas as turmas da escola, porém, é maior com as turmas menores. Algo que se reflete no cotidiano das relações estabelecidas entre as crianças da Educação Infantil e que, por fim, conduzem a um modo singular destes interpretarem as ausências dos próprios colegas. Como assim registrei:

*“Há outro ponto que somente agora percebi, e que já vêm acontecendo repetidas vezes, mas só hoje me dei conta. Faço a chamada e quando um aluno falta, logo outro diz: “não vem mais!”. Eu pergunto como assim “não vem mais”? Eles não demonstram dúvida e apenas reafirmam que “não vem mais”. E se o mesmo colega faltou nos dias anteriores, são ainda mais enfáticos na afirmação. Eles não relacionam a falta a algum motivo como estar doente, viajando ou não pode vir na aula, a primeira coisa que vem à cabeça é que se mudou para outro lugar e trocou de escola, algo que, de fato, é muito frequente nas turmas dos pequenos. Nessa turma, por exemplo, terminei o ano com 18 alunos, sendo que 12 alunos iniciaram o ano e foram até o final. Os outros seis entraram no caminho e tiveram mais 4 que entraram e saíram no decorrer do ano. [...] A ideia do “não vem mais” está sempre presente, e é em toda a turma. Quando faço a chamada e questiono: “Poxa, fulano já faltou 3 aulas seguidas, ele está vindo?”, as crianças respondem, de pronto, que foi embora, a menos que alguém diga que viu o colega ausente na rua ou em casa.*

*[...] Por que eles estão entendendo que o colega “não vem mais”? Porque eles conhecem essa rotatividade de colegas, de que é comum não vir mais na aula porque foi embora. Eles sabem que as pessoas estão toda hora indo e vindo, toda hora vindo ou indo embora da cidade. [...] Funciona assim: quando um colega faltou um ou duas vezes, “não vem mais”, mas se faltou três ou mais aulas, então, para eles, “foi embora”. Está circunscrito na cultura que eles compartilham, pois é o que eles estão acostumados a ver acontecer, bem como, é o que aconteceu com alguns deles. [...] isso é interessante porque não pensam em outros motivos para as ausências dos colegas, estão tão acostumados a ver as coisas dessa maneira que é assim que compreender o que acontece no seu mundo” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 89, 22/09/2017).*

Ao interagir com as crianças da Educação Infantil que permanecem, são matriculadas durante o ano e retornam para escola, percebi que suas emoções são evidenciadas de várias maneiras: na tristeza daqueles que permanecem e lamentam a falta do colega; no receio de como agir frente ao novo colega; no abraço carregado de alegria que recebi ao me reencontrarem quando retornaram à escola; na expressão verbal emocionada ao dizer que sentiu saudades dos professores e dos colegas; na maneira acanhada e assustada que assumem ao chegar à escola; na solicitação copiosa pelos pais; na tendência ao isolamento e a brincar sozinhas; no retrocesso do processo de adaptação à escola em função da mudança.

Logicamente, cada mudança corresponde a um novo enfrentamento e uma nova necessidade de conhecer e ser reconhecido na escola e gera emoções que são mais ou menos significativas de acordo com as características próprias da criança e suas experiências anteriores. Conforme o caso apresentado, o rompimento de vínculos afetivos, a sensações de desamparo e os modos de como, com o passar do tempo, cada criança se adapta às mudanças refletem maneiras de agir, de ser e perceber o mundo a sua volta.

As mudanças sociais e suas implicações na escola desafiam o professor a revisar e reavaliar seus procedimentos didáticos, sequências pedagógicas, planejamentos e até a proposta de ensino, assim como, repensar sua forma de compreender o que acontece na escola. Por isso, a situação apresentada é apenas um exemplo de como a leitura do contexto escolar permite entender situações que ocorrem na aula, haja vista que “qualquer estudo das crianças contemporâneas tem de analisar as condições sociais que moldam a vida familiar” (KINCHELOE, 2001a, p. 56). Conforme alerta Kincheloe (2001a) a compreensão sobre as relações socialmente estabelecidas requer atenção a fatores como, por exemplo, o estresse



proveniente das mudanças econômicas, a estagnação da renda familiar e o aumento do custo de vida da classe média. Sobre esse aspecto, Kincheloe (2001a) destaca as seguintes considerações ao discutir as mudanças familiares no contexto norte-americano durante o final do século XX e suas possíveis implicações sobre o século XXI:

O declínio do espaço público e o crescimento do cinismo têm minado a capacidade da nação para formular soluções criativas para as disfunções familiares. Os anos 70 e 80, por exemplo, apesar de testemunharem o nascimento e o crescimento dos movimentos de valores familiares, representaram uma era que consistentemente privilegiou a recompensa individual sobre as necessidades da comunidade. [...] Semelhante impulso justificou o afastamento privado do envolvimento social público que foi institucionalizado nos anos 90, como parte de uma enorme comemoração hiperconservadora de autoconfiança e governo eficiente. Infelizmente, são muitas vezes os nossos filhos que são obrigados a pagar o preço dessa perversa anulação da cidadania democrática (KINCHELOE, 2001a, p. 56-57).

Estas considerações permitem cotejar alguns tensionamentos que emergem em sala de aula com fragilidades nas relações familiares devido à atual conjuntura socioeconômica, isto é, ausências que se instauram na vida familiar de crianças que convivem contextos sociais carentes. Trata-se de percepções que vão sendo construídas ao longo da pesquisa, à medida que convivo na escola e procuro compreender essas experiências compartilhadas.

Se observar que o autoetnógrafo constrói sua subjetividade interativamente e “circunstanciada por sua singular trajetória intelectual e pessoal” (VERSIANI, 2005, p. 88), faz sentido entender-me como objeto de minha pesquisa, imerso no processo dialético *self* e cultura (SPRY, 2001). Portanto, é a criticidade oriunda de uma ação-reflexão conscientizadora que permite ao pesquisador se localizar na sua própria história e cultura, ampliando a compreensão de seus próprios valores em relação aos outros (STARR, 2010). Por isso, a consciência sobre as experiências compartilhadas é o ponto de partida para uma nova compreensão de uma cultura em particular, a qual somente é “revelada através de uma visão holística que abrange a pesquisa, escrita, análise e divulgação como uma ponte entre o pessoal e o cultural/político/social” (STARR, 2010, p. 3). Uma conscientização que, para mim e em acordo com o pensamento freireano, não consiste em assumir uma posição falsamente intelectual frente às realidades e contextos sociais, mas sim, implica na

capacidade de ultrapassar “a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objetivo cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 2008, p. 30).

A conscientização, nesse sentido, consiste na apreensão da realidade através da crítica sobre o objeto de análise, o que, para mim, remete à busca pelo esclarecimento sobre a práxis da vida social. Nesse caso, a partir da reflexão orientada nos próprios processos de inteligibilidade que nos dão suporte, em específico, da leitura, como assim identifiquei no trabalho de campo:

*“Posso até dizer que o trabalho de campo muda à medida que o estou avançando nas minhas leituras, principalmente para me esclarecer sobre o multiculturalismo. Por exemplo, somente agora, depois de terminar de ler os livros “Repensar el multiculturalismo” e “Cultura Infantil”, consigo correlacionar melhor as questões multiculturais que estão na escola com o aporte teórico conceitual da pesquisa. [...] Agora consigo questionar todos os momentos, o que escuto, como as crianças se movimentam e o que elas falam e fazem e o que eu faço e o que penso. Consigo fazer novas reflexões sobre o que tenho vivido durante esse primeiro semestre do trabalho de campo. [...] De fato, é uma reflexão que não cessa, ela é constante, e me conduz à busca por novas leituras, que neste momento foi sobre o multiculturalismo” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 71, 11/08/2017).*

Ao passo em que lia para compreender o campo de pesquisa, envolvia-me na unidade dialética ação-reflexão, que “constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 2008, p. 30), e estabelecia novas reflexões críticas, possibilidades de ação e maneiras de ser, o que tornou “a própria experiência de pesquisa em uma experiência de aprendizagem transformadora”, tal como proposto por Starr (2010, p. 3).

Se bem lembro, o trabalho de campo foi permeado por dúvidas como: Conseguiria fazer as reflexões que faço e agir como estou agindo se não estivesse imerso no trabalho de campo autoetnográfico? Teria chegado a estas considerações sobre a sociedade e sobre a mim mesmo se não estivesse construindo esta tese? Entendo que o próprio trabalho de campo autoetnográfico me permite responder “não” para ambas às perguntas. Ao fechar esta subseção, destaco a perspectiva formadora do trabalho de campo autoetnográfico embasado na Teoria Crítica, uma vez que sugere um processo de ação-reflexão-conscientização-ação, do qual emergem transformações no pesquisador e no contexto de pesquisa.

## 2.5 AUTOETNOGRAFIA CRÍTICA: O INTELLECTUAL TRANSFORMADOR INSURGENTE

Quando desenvolvida no âmbito educativo, a autoetnografia abre a possibilidade para o pesquisador analisar as próprias experiências de ensino e agir socialmente de outras maneiras (HOLT, 2003). Essa possibilidade emerge da convergência entre o “eu pessoal” e o “eu profissional” (JENSEN-HART; WILLIAM, 2010, p. 452) e fundamenta-se na intenção do pesquisador de modificar o próprio contexto investigado, inclusive por meio de suas ações durante a pesquisa ou a defesa de mudanças sociais pontuais (STARR 2010).

Ainda sobre essa possibilidade, no âmbito da Educação Física escolar, estudos como a tese de doutorado intitulada o “O ‘eu do nós’” (BOSSLE, 2008), as dissertações de mestrado intituladas “Semear-se (em) um campo de dilemas” (LOPES, 2012) e “As bonitezas da EJA” (CRUZ, 2017), bem como produções subsequentes como: “No ‘Olho do Furacão’” (BOSSLE, 2009), “Autoetnografia” (BOSSLE; MOLINA NETO, 2010), “The eye of the hurricane” (BOSSLE; MOLINA NETO; MOLINA, 2014) e “Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica” (ROCHA; ARAÚJO; BOSSLE, 2018), localizam a autoetnografia como possibilidade de formação crítica do pesquisador no seu próprio local de trabalho, bem como alternativa teórico-metodológica inovadora de analisar a docência na Educação Física a partir da investigação da cultura escolar em uma perspectiva estrutural crítica e autocrítica. Nesse caso, processo autoformativo pela pesquisa encontra forças no caráter articulado e inseparável do pesquisador como teórico/prático e pesquisador/professor, uma vez que “sua intervenção está ligada, também, pelas questões particulares, culturais e simbólicas do espaço em que atua” (MARIANTE NETO; STIGGER, 2011, p. 105).

Na discussão sobre a potencialidade formativa do autoetnógrafo, Spry (2001) destaca a reflexão crítica sobre a contextualização do “eu” em relação à dos “outros”, seguida pela análise de como tem sido socialmente construído e reconstruído (STARR, 2010). Reflexões que confrontam experiências sociais e discursos hegemônicos e contra-hegemônicos que constroem identidades culturais a partir de marcadores sociais maiores “relativas à raça, etnia, nacionalidade, sexo,

gênero, classe e idade” (SPRY, 2001, p. 711). Em exemplo, Sparkes (1996) admite que ao longo de sua autoetnografia compreendeu como sua identidade e visão de mundo estava condicionada aos marcadores sociais que a constitui: de homem, branco, de classe média e ex-atleta de equipe de alto rendimento; cujo resultado foram reflexões mais críticas sobre as sociedades, mesmo ciente de que elas estão condicionadas a marcadores sociais e situações vividas. Ainda em exemplo, comenta Spry (2010):

Realizar a autoetnografia permitiu posicionar-me como agente ativo, com autoridade narrativa, diante de muitos mitos culturais dominantes hegemônicos que restringiam a minha liberdade social e meu desenvolvimento pessoal, levando-me, também, a perceber como minha raça branca e minha classe social podem restringir a liberdade social e o desenvolvimento pessoal dos outros (SPRY, 2010, p. 711).

Trata-se de autoetnografias que reafirmam o potencial das histórias particulares e subjetividades pessoais na produção científica e a formação pessoal do próprio autoetnógrafo (JENSEN-HART; WILLIAM, 2010), principalmente porque configuram a transformação pessoal quanto às demandas de autenticidade ontológica<sup>21</sup> e autenticidade catalítica<sup>22</sup> (STARR, 2010).

Na análise da relação autocrítica e formativa do autoetnógrafo, Chang (2008) localiza a pesquisa autoetnográfica como uma pedagogia emancipatória e transformadora, somente possível quando o pesquisador utiliza sua compreensão sobre as forças que moldam o “eu” das pessoas – que incluem nacionalidade, religião, sexo, escolaridade, etnia, classe socioeconômica e local – para examinar seus preconceitos e sentimentos sobre os outros. Isso ocorre porque, segundo a autora, durante a pesquisa o autoetnógrafo se constitui na similaridade com o outro, na diferença com outros, ou mesmo na oposição ao outro (CHANG, 2008).

Tomando emprestadas as considerações de Chang (2008), Starr (2010) defende que no autoetnógrafo,

---

21 No contexto apresentado por Starr (2010) a autenticidade ontológica compreende o grau em que cada indivíduo melhora, amadurece, expande e elabora suas próprias construções êmicas e se torna mais sofisticado na sua utilização reflexiva, o que depende da aquisição de informações e conhecimento.

22 A autenticidade catalítica corresponde ao modo como os processos de avaliação e, no caso autoetnográfico, de autoavaliação, são potencializados na medida em que a ação de avaliar e autoavaliar são estimuladas e produzem algum tipo de ação ou tomada de decisão (STARR, 2010).

Em um nível pessoal, existe a crença de que a pesquisa tem a obrigação ética de iniciar ou contribuir para uma mudança positiva baseada em evidências heurísticamente geradas a partir de dentro, e que a pesquisa se articule de tal forma que tanto a evidência quanto seu valor tenha subsequente aplicação (STARR, 2010, p. 3).

Uma vez que a pesquisa autoetnográfica constitui um modelo pedagógico colaborativo, mobilizado por interações e experiências que ocorrem dentro e fora das salas de aulas (DENZIN, 2015), as implicações da autoetnográfica demarcam o posicionamento teórico e engajamento do autoetnógrafo com a mudança social à medida que este assume em sua pesquisa as lutas de grupos sociais por justiça social e por uma vida melhor (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015). Consiste, portanto e em si, no desenvolvimento pessoal, profissional, político e emancipatório do professor que tem na práxis o princípio básico das autoetnografias no meio educacional (SPRY, 2001). Importante salientar que a práxis, para Spry (2001), consiste na atividade humana concreta que, contrária à teórica, possibilita que alguém trabalhe cultural, política e socialmente para alterar e modificar as relações entre indivíduos e grupos sociais.

O autoetnógrafo, agora engajado politicamente, constrói um conhecimento voltado para as relações sociais e capaz de estabelecer a reflexão e a resistência ao modelo hegemônico e dominante de ciência, de educação e de sociedade, bem como reconhecer e validar as interpretações feitas pelos participantes de culturas marginalizadas e subalternas (BOSSLE *et al.*, 2016). Explicam Bossle *et al.* (2016), que o engajamento do autoetnógrafo emerge como política científica favorável aos modelos de investigação consideram situação vividas no cotidiano de trabalho na escola e seus significados, cuja intenção consiste em contestar e reconstruir a produção de conhecimento científico em um movimento do “chão para cima” (MARCUS, 1998).

Assim a autoetnográfica no âmbito educacional examina o complexo, diverso e, às vezes, confuso e contraditório contexto educacional, no qual professores estão sujeitos a decisões hierárquicas e imersos em conflitos e tensões cotidianas (STARR, 2010). A pesquisa expõe relações dialéticas entre professor/aluno, professor/direção e professor/pais de alunos, bem como identifica situações individuais e coletivas de opressão/emancipação e de privilégios/desfavorecimentos presentes no embate entre discurso hegemônico e a autoconsciência do professor

(STARR, 2010).

Na escola, a autoetnografia conduz processos de ensino com finalidades emancipatórias e emerge como um tipo de pedagogia sustentada na crítica (STARR, 2010), uma busca por uma inserida educação diretamente na esfera política, que afirme a escolarização na disputa por significado na luta pelo empoderamento dos marginalizados (FREIRE, 1996; 2011). Porém, somente possível na medida em que o pesquisador/professor assuma a linguagem da crítica para “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1992, p. 32), isto é, utilize formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento e tornem o conhecimento mais significativo (GIROUX, 1992, p. 32).

Justamente porque localizo a autoetnografia como pesquisa engajada politicamente, concordo com Banks (2001), segundo o qual a autoetnografia fornece aos educadores a oportunidade de assumirem uma postura crítica e transporem o conhecimento pessoal e construído na pesquisa à filosofia educacional e à suas práticas pedagógicas, pois, uma vez conscientizados, os professores fomentam a formação de “cidadãos pensativos, atenciosos e reflexivos em uma sociedade multicultural” (BANKS, 2001, p. 5).

Com base nestas considerações, entendo que esta autetnografia potencializou minha postura autocrítica e transformadora, na qual meu engajamento político e posição teórica culminaram na concretização de uma prática educativa sustentadas na teoria crítica e no reconhecimento da multiculturalidade.

Nesse caso, uma prática educativa, que é “dimensão necessária da prática social” (FREIRE, 1997, p. 65), engajada com as lutas por reconhecimento social de grupos que foram historicamente marginalizados e que tem na própria história a possibilidade de repensar os processos educativos. Se bem empregada, a história como possibilidade permite entender que paralela à tarefa reprodutora, a educação também pode contradizê-la para estimular a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade (FREIRE, 1997).

Uma vez que “a educação é, do começo ao fim, um empreendimento político” (APPLE, 1989, p. 29), em sua riqueza e complexidade a prática educativa, como

prática social, constitui um fenômeno exclusivamente humano e histórico que situa mulheres e homens como seres “programados para aprender”, e que, por isso, se arriscaram, aventuraram, educaram no jogo da liberdade e inventaram a própria existência com o que a vida lhes ofereceu e através de disputas e conflitos (FREIRE, 1997, p. 65).

Essa é a prática educativa que assumo, na qual o entendimento da história como possibilidade e a consciência e sua construção pela práxis, permite estabelecer a compreensão da dialética das relações corpo-consciente-mundo para que mulheres e homens entendam que a capacidade humana de decidir e “a responsabilidade individual e social dos seres humanos, ‘programados para aprender’, mas não determinados, os configura como *sujeitos* e não só como *objetos*” (FREIRE, 1997, p. 101, grifos do autor). Trata-se de uma prática educativa multicultural fundamentada na reflexão do professor que pesquisa sua cultura compartilhada e tem nas suas experiências pessoais educacionais, crenças e ideologias a possibilidade de construir suas próprias identidades culturais e reflexivas (BANKS, 2001); as quais são necessárias para capacitar os estudantes a compreender a diversidade cultural.

Se observar as considerações de Banks (2001), segundo o qual a autoetnografia desafia o pesquisador a analisar criticamente suas identidades culturais e nacionais em seu processo de formação, entendo que esta autoetnografia foi central na construção da minha identidade multicultural e sustentada no reconhecimento como processo epistemológico que prima pelo luta pela autorrealização.

Findado o trabalho de campo autoetnográfico e concluído esta pesquisa, entendo que a autoetnografia constituiu um processo de autoconhecimento, autocrítica e autoformação que culminou na minha autorrealização e alavancou um processo autorreconhecimento. Na esteira desse processo, ao fundamentar, desenvolver e analisar esta autoetnografia na Teoria Crítica de Axel Honneth, entendo o processo autoetnográfico como um processo de autorreconhecimento.

Não obstante, entendo que avanço para uma nova categoria de intelectual, a do *intelectual transformador insurgente*, visto que mantenho a minha antiga condição de intelectual transformador – que assumo desde antes de ingressar no processo de

doutoramento – e agora, depois de findado o processo autoetnográfico, assumo o caráter de intelectual que surge no próprio contexto educativo, que também o *lócus* de pesquisa, porque reconheço a minha própria multiculturalidade e me reconheço como transformador social. Nesse caso, emprego o conceito de intelectual transformador com base na perspectiva de Henry Giroux sobre o professor como intelectual transformador, somado a modelo de intelectual insurgente proposto por Cornel West.

O primeiro conceito, de intelectual transformador, emerge da noção de “intelectual orgânico” em Antonio Gramsci, ou seja, o intelectual que mantém organicidade com sua classe social originária e atua como seu porta-voz (GIROUX,1997). Em acordo com Gramsci, Giroux (1997) entende que esse tipo de intelectual podem surgir e trabalhar junto aos grupos oprimidos em prol da transformação social. Trata-se de uma nova perspectiva de intelectual, o transformador, que tem profunda vinculação com a cultura, história e política das classes oprimidas e está engajado na conscientização dos marginalizados para promover a construção de uma nova sociedade, contra-hegemônica (GIROUX,1997). Pensando assim, Giroux (1997, p. 187) defende a formação de professores como intelectuais transformadores porque “podem fornecer a liderança moral, política e pedagógica para aqueles grupos que tomam por ponto de partida a análise crítica das condições de opressão” (GIROUX, 1997 p. 187).

O intelectual transformador desenvolve um discurso que une a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade e se reconhece como promotor da mudança, da transformação (GIROUX, 1997). No contexto educativo, segundo Giroux (1997), significa que o professor não se assume somente como intelectual, e sim, como intelectual crítico, reflexivo e engajado com a proposta de tornar o pedagógico mais político, bem como o político mais pedagógico. Ao pensar assim, os professores como intelectuais transformadores estimulam os estudantes a assumir seu papel crítico na produção e legitimação das relações sociais e fornecem aos estudantes “os instrumentos críticos para compreender e desmantelar a racionalização crônica de práticas sociais prejudiciais, e, ao mesmo tempo, apropriar-se do conhecimento e das habilidades que precisam para repensar o projeto de emancipação humana” (GIROUX, 1997 p. 188). Todavia, para que isso ocorra, Giroux (1997) enfatiza a importância de uma linguagem crítica e capaz de relacionar os problemas oriundos



das experiências cotidianas com as experiências pedagógicas na prática em sala de aula, uma vez que,

[...] o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos (GIROUX, 1997, p. 163).

Já o segundo conceito, de intelectual insurgente, foi desenvolvido por West (1985) depois de investigar as relações entre conhecimento, poder, discurso, cognição, política e controle social e concluir que os intelectuais não podem assumir uma luta em nome da verdade – tal como fazem os intelectuais marxistas e humanistas. Inspirado na crítica foucaultiana de que o intelectual ocidental de abordagens marxistas se constitui em um tipo de “intelectual específico”, West (1985) entende que o modelo de intelectualidade proposto por Foucault potencializa a intensa interrogação sobre discursos carregados de poder para desestabilização dos modelos de verdade. Por conseguinte, defende que os intelectuais precisam entender que o problema é a luta em torno do próprio *status* da verdade e dos mecanismos institucionais que influenciam a construção desse *status* por meio de discursos (WEST, 1985).

Entretanto, West (1985) percebe que a proposta foucaultiana não é propositiva porque não se constitui em uma chamada para a revolução e, por isso, avança na proposta de seu próprio modelo de insurgência, no qual localiza o intelectual negro, uma vez que é um sujeito orgânico, crítico e envolvido na luta pela justiça social. Assim, para o autor, não se trata de apresentar discursos que desconstruam verdades e as relações de poder que organizam as sociedades, o que remete apenas em mais uma forma de expor problemas como a hierarquização étnicorracial, agravada pela desigualdade da distribuição de renda e de consequências avassaladoras (WEST, 1985). Mas sim, promover tanto a crítica quanto a sua superação através da compreensão das crises oriundas do racismo, cuja “mais dramática é, sem dúvida, a que opera no âmbito da consciência individual e coletiva: a perda da identidade enquanto ser humano e ser social” (SÓRIA, 1993-1994, p. 293-294).

Em análise do pensamento de West, Sória (1993-1994, p. 294) localiza sua defesa por um processo de revalorização individual e social, isto é, “o

reconhecimento do potencial de ação destes indivíduos que tiveram sua autoestima minada e degradada”. Pensando assim, West (1985), que é negro e dedicado à formação intelectual do negro, propõe a redescoberta da cultura afro-descendente e, principalmente, a criação de novas lideranças na luta contra o racismo. West também passa pelo conceito gramsciano de intelectual orgânico e recupera do modelo marxista os princípios da vontade humana, do esforço político e dos valores democráticos radicais para instituir um modelo de “intelectual insurgente”, nesse caso, um intelectual negro insurgente (MCLAREN; GIROUX, 2000b). Explicam McLaren e Giroux (2000b) que o modelo de insurgência defendido por West consiste em atacar uma variedade de formas de hierarquias e subordinação social, sejam elas verticais ou horizontais, com ênfase principal nos conflitos e nas lutas sociais.

Com base as considerações de West, McLaren e Giroux (2000b, p. 72) entendem que as questões que tratam de condições e teorias sociais pós-modernas ajudam a ampliar a crítica freireana, “situando seus *insights* mais completamente dentro do contexto e das preocupações das lutas de libertação”, especialmente quando abordam as lutas dos pobres, das mulheres, dos negros, dos povos indígenas, da comunidade LGBT<sup>23</sup> e quais forem os outros grupos culturais que são invisibilizados. Assim, os autores defendem que os “educadores freireanos devem levantar mais questões relacionadas com raça e gênero, de forma que lhes seja dado um lugar mais central na luta por transformação social” (MCLAREN; GIROUX, 2000b, p. 72). No modelo do intelectual transformador insurgente o professor assume as características de intelectual orgânico e engajado com a transformação social e insurge no contexto cultural compartilhado por meio da implicação com grupos oprimidos, que permite compreender o mundo a partir da análise dos conflitos sociais e materializar sua prática docente em favor daqueles grupos culturais que não são reconhecidos ou lutam por isso.

Por isso defendo que esta tese de doutorado é uma *autoetnografia crítica*, cuja crítica porque também está fundamentada no aporte teórico-conceitual da Teoria Crítica honnethiana, que tem na reflexividade sobre as experiências culturais compartilhadas intersubjetivamente na escola a possibilidade de estabelecer processos de autocríticos e de autorreconhecimento.

---

<sup>23</sup> LGBT é sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros.

### **3 PEDAGOGIA LIBERTADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Neste capítulo apresento a minha prática docente na escola para localizar uma Pedagogia Libertadora da Educação Física escolar, que insurge da materialização dos conceitos constitutivos da Teoria Crítica de Axel Honneth na minha prática pedagógica educativa.

Inicialmente, exemplifico a partir de três aspectos – a sensualização, a intimidação e a competição – como a lógica de consumo circunscrita nas relações macrossociais impactam as interrelações estabelecidas durante as aulas. Nesse caso, a multiculturalidade presente entre os estudantes não é percebida e os modos de comunicação inter-humanos refletem uma visão objetivadora do outro, como se a própria autorrelação positiva estivesse pautada na lógica de consumo. Por conseguinte, esclareço como desenvolvo minha prática educativa, especificamente com relação à sua fundamentação no aporte conceitual honnethiano e no pensamento freireano. Em fechamento, explico de modo objetivo como penso a relação entre a minha prática educativa, as experiências de reconhecimento e a multiculturalidade corporal.

Como parte desse processo, entendo que meu planejamento, minhas práticas pedagógicas e minha fundamentação conceitual estão sustentados em uma maneira própria de pensar e desenvolver a docência, a qual localiza uma base pedagógica particular da Educação Física escolar e pode ser melhor compreendida como uma teoria de ensino da Educação Física escolar, que identifico como: a teoria do reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal.

#### **3.1 CONTEXTO DAS AULAS: A INTERATIVIDADE EM AULA E SUA RELAÇÃO COM A LÓGICA DE CONSUMO**

A vida na escola é permeada por diálogos, discussões e conflitos materializados em ações e reações que indicam modos de ser construídos e contestados entre os parceiros de interação. Embora haja uma estrutura escolar organizada por rotinas definidas em horários, espaços delimitados, encontros

combinados, atividades planejadas e monitoradas por funcionários e professores, nunca há controle absoluto porque constantemente ocorrem imprevistos devido às emoções – intensas ou não – que emergem cotidianamente e são protagonizadas, sobretudo, pelos estudantes. Isso ocorre porque a interação entre os estudantes e com os professores são estabelecidos por meio de contatos verbais, visuais e corporais, seja em aula, nos momentos de lanche, nos deslocamentos pela escola, no recreio, nos momentos que antecedem e sucedem à aula, nas trocas de períodos, ao aguardar o transporte escolar e outros momentos e ambientes escolares.

No convívio escolar percebi que os estudantes alternam sentimentos como de alegria, satisfação, descontração, receio, tensão, ansiedade, desânimo, indiferença e empatia. A expressão de sentimentos também faz parte da comunicação, e geralmente permeia os diálogos, as conversas rápidas, as frases de exclamação, as chamamentos, os cumprimentos, os acenos, os empurrões, os abraços, os sorrisos, as risadas, os deboches, os olhares, as piscadelas, os pedidos de silêncio, os gritos, as disputas, as resignações, o choro, as atitudes agressivas e as outras tantas expressões verbais, faciais e gestuais.

Por isso, as diversas formas de interação na escola revelam tensionamentos e conflitos que não podem ser entendidos como situações isoladas, desprovidas de sentidos compartilhados ou restritos um espaço físico ou momento específico. Mesmo quando solicitado pelo professor, os alunos não esquecem nem deixem fora da sala de aula as situações, os problemas, as desavenças e os interesses oriundos das relações interpessoais vividas na escola ou extraescolar, na sociedade. Com isso, quero dizer que o momento áulico condiciona a interação humana e, ao mesmo tempo, é atravessado por conflitos iniciados muitas vezes em aulas anteriores, durante o recreio ou fora da escola. Como geralmente acontecem, todas as situações vividas são carregadas de significados culturais que permeia onde quer que uma pessoa esteja, bem como são expressos nas formas de pensar, falar, agir e reagir.

Além de carregar consigo as experiências vividas em sociedade, os estudantes tendem a agir conforme as convenções e normatizações sociais que retratam as maneiras de viver em sociedade. Trata-se das gramáticas sociais que, pautadas no conflito, também indicam parâmetros ou critérios usados pelos

estudantes como as referências para analisar a sociedade, a si mesmos e, inclusive, construir a própria imagem social. Por isso, muitos conflitos entre os estudantes são oriundos das reivindicações por direitos de igualdade, bem como das maneiras encontradas de confirmação para si que é portador de determinadas características que indicam destaque no grupo. Em ambos os casos, constituem buscas que podem ser vinculadas à necessidade de autoafirmação, as quais, justamente por isso, correspondem aos modelos de ser circunscrito simbolicamente na cultura compartilhada na escola e fora da escola – tal como evidenciado por Willis (1991).

Gestos, movimentos e práticas corporais permitem identificar essas buscas pessoais, que carregam e revelam significados e valores sociais, além de indicar características que garantem status social. Como se não bastasse, seus significados não são, simplesmente, criados e compartilhados em um universo infantil. Nesse caso, também fazem parte do mundo simbólico compartilhado pelos adultos ou do mundo que os adultos criam para as crianças, o que também indica que são compartilhados.

Na convivência em contextos sociais particulares são incorporadas as maneiras específicas de conviver, porém, estas nunca são produzidas separadas de contextos macrossociais. Isso significa que as crianças, os adolescentes e os adultos são todos influenciados cotidianamente pela conjunção de diversos contextos e os conflitos sociais existentes, indicando que muitos conflitos presentes na escola, em sala de aula, apresentam conexões com o mundo vivido fora da escola. Tal como proposto por Freire (1996, p. 42, grifos do autor) a experiência histórica, política, cultural e social de homens e mulheres jamais se dá “virgem” do conflito entre “as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção”.

A atenção aos conflitos presentes em sala de aula também permitem identificar – e analisar – as relações multiculturais estabelecidas em determinados contextos macrossociais, haja vista que o multiculturalismo, em si, evidencia a existência de conflitos a partir de marcadores sociais e identidades sociais construídas no reconhecimento. Se bem lembrar, em Honneth (2009) os conflitos revelam processos interativos de reconhecimento, de desrespeito social e de luta por reconhecimento, pelos quais as relações sociais e as possibilidades de autorrealização se retroalimentam. Por isso meu interesse em compreender os

motivos que geram conflitos nas aulas de Educação Física para identificar aspectos de uma cultura compartilhada, cuja reflexão crítica permitiria identificar se há patologias sociais para, no movimento seguinte, estabelecer uma proposta educativa que se confirme como parte de uma política de reconhecimento.

É importante frisar que os conflitos sociais, o jogo de interesses e as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem no espaço das escolas porque “as escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo” (FREIRE, 1997, p. 102). Por isso, a reflexão crítica sobre a posição de classe, a raça e o sexo não podem ser esquecida, da mesma forma que também não pode ser esquecida a sua experiência social, a sua formação, as suas crenças, a sua cultura, a sua opção política e a sua esperança (FREIRE, 1997). Do contrário, isto é, na assunção do discurso da “morte da história”, do futuro desproblematizado e do caráter desesperançoso, fatalista e antiutópico, haveria somente uma educação despreocupada com o desvelamento dos fenômenos sociais e carente de dialética, o que “reduz a prática educativa ao ensino puro dos conteúdos, entendido este como o ato de esparadrapar a cognoscitividade dos educandos, [ou] reduz a prática educativa a puro exercício ideológico” (FREIRE, 1997, p. 108). Portanto, a prática educativa em Freire (1996, p. 143, grifos do autor) – e que assumo nesta pesquisa – também localiza um educador consciente dos conflitos sociais e engajado com a transformação do mundo, opostamente ao educador que, assumindo uma educação friamente tecnicista, é exímio na tarefa de acomodação ao mundo, ou seja, “um educador com muito pouco de formador e muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas”.

Com base nestas reflexões introdutórias, destaco a possibilidade de estabelecer reflexões críticas a cerca do multiculturalismo a partir do diálogo sobre situações de conflitos que permeiam o momento áulico e que podem ser relacionadas ao contexto sociocultural mais amplo. Para ilustrar essa possibilidade identifiquei três aspectos que permeiam as aulas de Educação Física: a sensualização, a intimidação e a competição. Aspectos que indicam que a cultura compartilhada pelos estudantes desta escola também está condicionada aos imperativos de uma lógica de mercado que, por vezes, encobre o reconhecimento pautado na eticidade, através do qual seria possível estabelecer relações inter-humanas sustentada no reconhecimento recíproco.

### 3.1.1 Sensualização, intimidação e competição: aspectos que localizam a reprodução de uma cultura de consumo

A “sensualização” é um aspecto muito presente nas atividades rítmicas, uma vez que a dança permite estabelecer formas de reconhecimento que geralmente aproximam a criança ao mundo do adulto, como ilustro no seguinte registro:

*“No 2º ano, coloquei as diversas músicas. É nítida a reprodução cultural da forma de dançar e estereótipos que eles conhecem. As meninas e os meninos sarrando toda hora, rebolando na hora que é uma música de funk, as meninas descendo até o chão. Em um momento, as meninas começaram a levantar a camiseta e amarrá-la para deixar a barriga de fora. Elas ficam em fila, uma ao lado da outra com as mãos nos joelhos, de pernas mais afastadas e rebolam. Chego perto e pergunto: por que amarraram a camiseta? Uma delas responde: “É assim que as meninas fazem!” Estou entendendo que seja o que elas veem nos cliques de dança. [...] Como atividade final dessa aula de dança, eu falava o nome de um aluno e todos os demais deviam imitá-lo. Eles estavam empolgados com o fato de ser imitado. Cada qual queria criar um movimento diferente e que causasse espanto nos demais. Para algumas meninas, era um modo de mostrar que sabiam dançar, pelo menos foi isso que uma delas me disse, ou seja, ela disse que adorou a atividade porque dança em casa, adora dançar e pode mostrar para os colegas. Assim, as meninas dançavam igual dançarinas de grupos de funk, faziam as mesmas expressões faciais, mexiam nos cabelos, era uma imitação muito boa, chega a ser impressionante. [...] Na conversa final, pergunto novamente porque elas amarraram a camiseta e mexiam nos cabelos. Elas se olhavam, sorriam e diziam que é assim que se dança, que as meninas dançam assim. Reitero a pergunta: “Mas porque fazem assim? Tem algum motivo que eu não sei?” Uma das meninas, que não amarrou a camiseta e não dançou dessa forma, em tom de frustração com minha falta de entendimento diz: “Ai sor, tu não entende mesmo, né? Elas estavam sensualizando! Sen-su-a-li-zan-do. Sabe o que, né? Entendeu agora?” Digo que agora entendi, mas que não sabia mesmo. Agradei pela explicação e perguntei: “Mas porque sensualizar? E porque sensualizar na aula?” A mesma menina coloca as mãos no rosto e, em tom de indignação, exclama: “Meu Deus!... Porque é assim que se dança. Por isso elas dançaram assim! Entendeu agora?” Todos riem da minha ignorância e eu também. Digo: “Ah tá, agora entendi, elas imitaram mulheres que dançam funk, por isso estavam sensualizando, é isso?” Todos dizem: “É isso!”. Pergunto: “E os meninos, podem sensualizar, estavam sensualizando?”. Várias pessoas da turma disseram que sim e citaram os nomes dos meninos que dançavam rebolando, com as pernas mais afastadas e com a cintura pélvica para frente e, por vezes, sarrando. Volto-me para a menina que me explicou tudo e pergunto: “Por que tu não estava sensualizando?” Ela diz: “Eu não! Eu não faço isso, quem faz isso são aquelas mulheres... que querem chamar atenção. E a minha mãe não gosta que eu dance funk”. Pergunto se há problemas em dançar assim ou em dançar funk. Vários respondem que não porque é somente uma dança. Outros que sim porque criança não pode dançar assim, igual mulheres. O debate fica acalorado, pois cada um quer defender seu posicionamento. [...] Preciso terminar a aula, então, digo que as pessoas dançam de muitas maneiras, que não podem ser discriminadas nem*

*chamá-las de algo ofensivo por isso, que devemos respeitar a forma de outras pessoas dançarem, indiferente se concordamos ou não, se achamos bonito ou não, que é preciso respeitar o outro para ser respeitado” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 109, 14/11/2017).*

Nesse caso, a sensualização configura uma maneira se aproximar aos modos de ser e agir dos adultos, o que não pode ser interpretado como mera reprodução ingênua, embora não contenha os mesmos interesses e significados. Diferente dos adultos, cuja sensualização expressa geralmente o interesse de despertar desejo sexual nos observadores, seduzir alguém em especial, sentir-se desejado ou, simplesmente, se divertir, para a criança a sensualização pressupõe status entre as demais crianças e adolescentes.

A “sarrada”, por exemplo, é um gesto que confirma *status* na turma porque coloca quem a fez em patamar de igualdade daqueles adultos que a realizam esse gesto. Nesse caso, também não se trata de apelo erótico com o interesse de utilizar esses movimentos para seduzir os colegas. Percebo assim porque geralmente todos eles costumam param de dançar ou sarram de maneira bastante tímida quando estão sendo observados. Além disso, a sarrada é frequentemente realizada em diversos momentos, como um tipo de demonstração de habilidade, por vezes, sendo reproduzida na comemoração de gols marcados, por simples diversão ou para imitar alguém em especial, seja um dançarino, um artista de telenovela ou atleta esportivo. Todavia, apresenta uma conotação sexual e justamente por isso causa espanto, é motivo de pequenas discussões e atribui certo destaque para quem executa o gesto, pois, a expressão erótica no movimento faz parte da própria gestualidade “correta”, ou seja, tal como é divulgada e assistida pelos estudantes.

Tanto meninos quanto meninas reproduzem a sarrada a qualquer momento, mas com maior ênfase nas aulas de dança porque encontram na música sua coreografia o local próprio para reproduzi-lo. Na “sarrada no ar”, os meninos se esforçam para saltar o mais alto possível, sarrar e aterrissar com equilíbrio. Aqueles que alcançam saltos mais altos na sarrada são altamente valorizados pelos demais, que costumam dizer frases exclamativas como: “Nossa! Viu que sarrada” e “Bah!... esse sabe!”; ou então, apenas reproduzir sons como: “Ohh!” “Uhuu!”. As meninas são mais performáticas, amarram a camiseta para mostrar a barriga, soltam os cabelos, fazem expressões faciais e gestuais conforme a letra das músicas e, principalmente, reproduzem conjuntos organizados de movimentos tal qual a



coreografia de músicas que conhecem. Dessa forma, elas conhecem muito bem quais conjuntos de movimentos são próprios do funk e sabem exatamente como “devem” dançar.

Não obstante, as atividades de dança me permitiram identificar maneiras de agir comuns no mundo adulto e visíveis em meios de comunicação televisiva e, principalmente, em ambiente virtual, como nos vídeos depositados no *youtube*, uma plataforma virtual altamente acessada por vários estudantes das minhas turmas (inclusive da Educação Infantil) através de dispositivos de celular.

Meninas e meninos sarram e dançam de determinadas maneiras porque viram e imitam outras pessoas, geralmente com algum tipo de destaque pessoal representação social, tais como: ídolos do futebol sarrando na comemoração do gol; atores de telenovelas sarrando nas programações de redes de televisão; cantores e cantoras e dançarinos e dançarinas de funk realizando coreografias nos videoclipes e vídeos disponíveis na internet; e parentes ou estudantes maiores sarrando quando dançam funk. Embora todos entendam que são conjuntos de movimentos próprios do mundo adulto, expressem sensualidade e tenham conotação sexual, há implícita a inocência da criança em reproduzir gestos e movimentos que observaram simplesmente porque são divulgados e sua realização correta, conforme explícito pelos adultos, geralmente confere certo *status* no grupo. Em outras palavras, uma vez que sarrar é próprio dos adultos e estes são valorizados pela capacidade de expressar sensualidade ao dançar, as crianças reproduzem os mesmo aspectos simbólicos para também sentirem-se valorizadas, sentirem-se reconhecidas.

É importante salientar que as crianças e os jovens têm clareza de que a sensualidade e o sexo são próprios do mundo do adulto, para o qual sabem que não estão preparados. Todavia, isso não os impede de demonstrar para os demais que conhecem de seus rituais e seus hábitos, algo que também observei no modo como o consumo de bebidas e uso de expressões utilizadas por jovens e adultos, como assim ilustro no diálogo que emergiu entre as crianças do 2º Ano, em uma das aulas de dança:

*“[...] logo ao entrar na sala de aula, as crianças conversavam enquanto ligava o equipamento de som. O Ismael fala que já bebeu cerveja, redbull, vodga e se vangloria com isso como se, assim, alcançasse uma posição de superioridade frente aos demais. Tão logo, outros meninos afirmam que também já beberam cerveja e uma das meninas que já bebeu energético, em um debate que ia reestabelecendo*

*quem estava “no topo” de um tipo de ranking comparativo. Contrariando a estes, outros meninos e meninas dizem que nunca beberam porque isso é errado e seus pais não deixam, comentários rebatidos com desdém e frases como: ‘Eu bebo com o meu pai porque eu sou homem!’, ‘Meu pai deixa eu beber porque sou igual ele’, ‘Minha mãe deixou eu beber energético porque é gostoso, não tem problema e criança pode beber’. [...] A questão é que eles sabe que cerveja e as outras bebidas citadas são próprias dos adultos e algumas delas são símbolos de próprias do universo dos homens e símbolos de masculinidade. [...] por isso, algumas crianças mostram que compartilham esses símbolos próprios da vida do adulto para fazer parte de um mundo que eles querem entrar e, assim, confirma status” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 78, 23/08/2017).*

Tão logo alguém dizia que consumiu certa bebida, outros afirmavam que fizeram o mesmo ou, pelo contrário, condenavam essa atitude dizendo que nunca beberam porque, segundo seus pais, faz mal para saúde além de não ser bebidas para crianças, o que demonstra que eles sabem o que é próprio do universo infantil e, de outro modo, confirma que sabem quais possibilidades há para ser reconhecido com destaque na turma. Igualmente, também havia conflitos calorosos quando alguém, geralmente menino, dizia que namorava ou que ficou com alguma menina da turma, principalmente porque a menina mencionada remetia furiosamente contra as calúnias ditas e solicitava minha intervenção para que parassem de falar sobre ela e dizer mentiras. Embora sejam pontuais e expressem desrespeito com os colegas, essas atitudes devem ser entendidas somente como uma maneira de tentar se promover ou autoafirmar no grupo de colegas, pois não intenção de estabelecer uma ofensa direta a alguém.

A relação entre bebida, mundo do adulto e status no grupo também pode ser evidenciada nos intervalos, quando, por exemplo, durante o horário do recreio três dos meus alunos do 5º ano transitavam pelo ginásio com latas de energético nas mãos observando os maiores jogar futsal na quadra e os menores brincar de pega-pega nos corredores laterais. Chega a ser engraçado o modo como os três meninos andavam lado a lado, caminhando com as latinhas nas mãos e discutindo com gestos e olhares como se analisassem o que os demais estavam acontecendo. Por vezes, quando passavam crianças correndo, sorrindo e gritando, eles se olhavam, balançavam a cabeça em negação e sorriam ironicamente. Próximo a eles, procuro saber o que estavam fazendo e tomando, ao passo que explicam que estavam somente caminhando e tomando água nas latinhas que trouxeram de casa para parecer que estavam tomando energéticos. Depois, disseram que já haviam bebido

energéticos com os amigos, que é assim que se faz quando sai nas festas com os amigos. Entendo que ambas as atitudes – sarrar e beber – estão intimamente ligadas às expressões adultas. Além disso, localizam um forte interesse de chamar atenção vinculado ao apelo sexual, nesse caso, pela sensualidade expressa na atitudes adultas e reproduzidas em aula. Poderia incluir aqui as “*selfies*” feitas de brincadeira, onde as meninas costumam fazer poses corporais evidenciando o “bumbum” ou mandando beijos; e os meninos fazem expressões faciais que estão com “raiva” ou mostrando seus bíceps – tal como pode ser observados em fotos compartilhadas em redes sociais.

Sarrar, namorar e consumir bebidas alcoólicas apenas exemplificam algumas maneiras utilizadas para se autoafirmarem entre os colegas. Nesse caso, embora ainda sejam consideradas crianças pelos adultos, assumir aspectos simbólicos compartilhados pelos adultos permite que se considerem diferentes na relação comparativa com seus pares, conferindo-lhes, até mesmo, certa superioridade, principalmente quando se trata de assuntos considerados “proibidos” na escola. Conforme percebi, tão logo alguém sarrava ou rebolava os demais olhavam a minha reação e aguardavam por minhas atitudes punitivas, o que não acontecia.

Por isso, a sensualização para os estudantes está geralmente associada com uma atitude particular do mundo do adulto e, também, dos adolescentes, algo que parece atrativo e fascinante. Por isso sensualizar, no contexto da escola e nas atividades em aula, também condiciona uma sensação de não ser “tão criança”, além de representar certo status frente aos demais. Obviamente tudo começa pelo fato das crianças imitarem, seja como parte de um processo natural ou intencional, adultos que, para elas, são tidos como modelos de sucesso, isto é, pessoas de destaque miniático que passam ser seguidas como garantia de sucesso ou forma encontrada para conquistar um determinado status no grupo.

A “intimidação” é outro importante aspecto quando o assunto é o modo de agir diante de conflitos ou a busca por autoafirmação. Nesse caso, está vinculada ao fato de ser considerado, ou considerada, bom de briga, de não levar desaforo e de estar disposto para resolver problemas com a força física. Características essas que são comumente atribuídas aos intimidadores e àqueles que, intencionalmente, usam da intimidação para alcançar destaque entre os colegas, ou seja, a sensação de superioridade conseguinte da capacidade de subjugar o outro.

Para compreender, entre os estudantes ser temido pelos demais é sinônimo de ser alguém corajoso, uma representação que também pode ser identificada entre os estudantes de maior faixa etária, bem como pode ser observada em filmes e desenhos animados veiculados por meios de comunicação, sobretudo a televisão. Nesse caso, meninos e meninas dispostos para o combate corporal também são altamente respeitados entre os demais.

Em aula, por exemplo, durante as brincadeiras os meninos imitaram personagens masculinos e tendem ao embate corpo a corpo, enquanto que as meninas imitam personagens femininos e costumam se impôr umas às outras por meio de ofensas verbais e gestos que expressam agressividade. Por isso entre os estudantes as brigas, as ofensas, o usos de atos violentos e até mesmo a simples encenação de agressividade, de possuir “poderes especiais” capazes de matar o outro, indicam meios de alcançar superioridade. Sobre esse aspecto, destaco o seguinte registro:

*“[...] os meninos reproduzem, basicamente, cenas de fantasia e ficção presente nos desenhos animados e filmes de ação. [...] Eles reproduzem os combates travados por seus super-heróis com direito à sonoplastia necessária para ilustrar os tiroteios, as explosões e o lançamento das ‘teias de aranha’, por exemplo. Eles demonstram que conhecem muito bem as cenas de combate. Reproduzem gestos específicos dos super-heróis, os socos, os chutes, as rasteiras e quando alguém faz um movimento errado ou fora do contexto do desenho animado ou do filme é repreendido veementemente, correndo o risco de até ser excluído da brincadeira. [...] As meninas também assumem papéis de personagem de desenhos animados, mas geralmente com ações e falas menos agressivas, afinal, elas imitam na maioria das vezes as “belas” princesas. Mesmo assim, embora bem menos visível, algumas vezes elas assumem personagens de mulheres que combatem criminosos ou tem algum poder especial. [...] Próximo ao final da aula, recebo da secretária alguns folhetos referente ao teatro que será realizado no município. Com eles ainda nas mãos, um menino vem ao meu lado fala os nomes de todos os personagens impressos no folheto, todos do mundo mágico Disney. Ele sabe o nome de todos que estão identificados no folheto. Pergunto como ele sabe e sua resposta é taxativa: “Professor, todo mundo sabe, é o que agente olha!”. [...] De fato, ao receberem o folheto, todos eles, seja menino ou menina, falam um a um os nomes dos personagens no folheto e expressam entusiasmo quando veem aqueles que são seus personagens preferidos. São crianças de 4 e 5 anos de idade, ainda não sabem ler a palavra, mas isso não impede de compreender o que estava no folheto porque trata-se de uma comunicação eficaz. [...] É importante destacar que são gostos produzidos pela indústria do consumo, promovidos e consolidados conforme assistem nos meios de comunicação, nos dvds reproduzidos em casa e na escola ou nas atividades do contexto local” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 59, 11/07/2017).*

Assim, imersos em produções imaginativas que misturam a fantasia do cinema com situações vividas socialmente, as crianças tendem a criá-las e recriá-las no brincar, como assim registrei:

*“Na conversa final, um destes dois grupos começou a explicar os personagens interpretados. No enredo da história, a mãe saiu, deixou sua filha em casa, um terceiro personagem matou a sua filha e ela, após correr atrás dele, o matou. Em seguida, alguém ligado ao assassino se vingou matando a mãe. Exposto o relato, começou um festival de mortes motivadas por vingança e sem haver um argumento conciso para o primeiro assassinato, o qual desencadeou os demais. Em outro relato, uma menina explica que seus cachorrinhos (interpretados por colegas) fugiram para a rua, um homem os matou e ela foi atrás dele e o matou também. Uma outra menina conta que tinha gatinhos e que, ao chegar em casa, eles estavam mortos, foram assassinados e, por isso, ela foi atrás do assassino para matá-lo. [...] Ao longo da brincadeira, eles corriam como em um pega-pega, mobilizados pelo desejo de perseguir e matar para se vingar. A mesma criança ora era mãe, ou pai, ora era filho assassinado, ora era assassino. Os personagens e os atores eram alterados, mas o enredo era o mesmo. [...] A brincadeira simbolizada pelo outro grupo foi semelhante, porém, mais esclarecedora. Segundo um dos meninos, eles interpretavam homem que viravam lobos, sendo que alguns eram lobos pretos e outros marrons, e que estavam brigando. De fato, era o que eles estavam encenando, pois, durante a aula, vi eles na posição de quatro apoios, latindo e rosnando uns para os outros e brigando como cães. Eles reproduziam combates como bichos brigando. Nesse caso, as crianças não corriam atrás umas das outras, como no grupo anterior. Elas encenam uma briga entre lobos de grupos diferentes. Quatro meninas desse grupo dizem que não brincaram somente de lobos. Elas explicam que, em uma das brincadeiras, uma delas era uma mulher que congelava os gatinhos (representados pelos outros colegas) e os matava para aumentar o seu poder - nesse caso o poder de congelar. [...] Então, nesse diálogo de final de aula, eu expressei (facialmente) espanto e digo que estou assustado porque são muitas mortes. Eles riem. Enfatizo que são tantas mortes que estou assustado. Eles riem de mim, riem do medo que expressei sobre algo que, para eles, parece comum. Eles demonstram naturalidade nos relatos como se a ação de vingar a morte de seus entes queridos fosse a atitude correta a ser feita, uma atitude comum. Pergunto porque é precisa matar e eles respondem que é assim que acontece!. Quero saber mais e pergunto: "Como podem dizer que é assim que acontece, porque pensam assim?" Eles respondem: "é assim que funciona, é assim que é, eles matam aqui e a gente mata lá, eles mataram meus bichinhos e eu mato os bichinhos deles!" Não me dou por satisfeito, quero mais informações e pergunto o motivo das mortes. Eles fazem silêncio, se olham como se procurassem uma resposta em comum, me olham e elevam os ombros, sinalizando dúvida. Uma das meninas responde de forma taxativa: "Ele matou os cachorrinhos e os filhinhos porque é um bandido". [...] Percebo que embora alguns integrantes de cada grupo expliquem detalhadamente as encenações, eles não estabelecem os motivos que desencadeiam os assassinatos e as brigas. Voltando-me à turma, faço as seguintes perguntas: "De onde vocês tiram essa forma de pensar? Alguém disse para vocês que é assim? Vocês veem isso em algum lugar? [...] Uma menina do grupo dos lobos diz: "Professor, é assim que está no filme!" Pergunto em qual filme e ela conclui: "No filme que a gente vê. Eles estão brigando e se xingando constantemente. Eles estão*

*lutando para sobreviver, para pegar e matar o outro". Uma menina confirma: "Professor, igual o 'Crepúsculo!'. Então, na verdade, eles estavam reproduzindo os embates do filme do Crepúsculo, no qual homens viram lobos e lutam entre eles e com os vampiros. Digo que não conheço o filme – embora o conheça – e o menino, expressando indignação, explica que no filme há "lobos do bem" e "lobos do mau", que os lobos do bem estão protegendo a menina (a filha dos protagonistas do filme, que são vampiros) e que ele era o lobo do bem e estava protegendo as pessoas que ele gosta. [...] De qualquer maneira, o que me incomoda é essa lógica de haver mortes e de justiça com as próprias mãos. Nessa lógica, a morte e a vingança com mais mortes é comum e faz parte das relações sociais, bem como o assassinato é justificável e também faz parte das ações daqueles que estão do lado do "bem". Com isso, atento novamente à naturalização da morte por assassinato e à luta corporal como meio de resolver conflitos. [...] A justificação do assassinato está no modo como, simbolicamente, estão matando quem faz algo de errado e a opção pela agressão é expressa no modo como, nas relações pessoais, estão sempre prontos para briga e, muitas vezes, resolvem seus conflitos com empurrões, tapas, chutes ou ameaças. [...] E mais, esse modo de agir é algo alimentado pela indústria televisiva que encharca suas programações com uma série de personagens que, mesmo sendo os "mocinhos" e as "mocinhas", são agressivos, durões, intimidadores, fazem uso de armas de fogo ou poderes especiais, são "bons de briga" e não levam desaforo para casa. O diálogo, nesse caso, é uma opção descartada ou que não funciona. A final, mesmo que não queriam lutar com os vilões, estes, por ser bandidos, só entendem a linguagem da agressão e sua punição e a morte. A banalização da morte e do assassinato é explícita" (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 96, 03/10/2017).*

A morte, a agressão, o combate corpo a corpo e o assassinato são atitudes conhecidas e encenadas com naturalidade por meio de simulações de brigas, xingamentos, perseguições, socos, chutes, agarrões e empurrões. Nessas brincadeiras esses termos condizem com a comunicação utilizada pelas crianças, definem perspectivas maniqueístas e legitimam a necessidade do combate e objetivo final de matar o outro – independente se o personagem representado é considerado do “bem” ou do “mal”.

Estudos como o de Gresson III (2001, p. 261) esclarecem como eventos de lutas envolvem algo primal nos humanos, e “essa qualidade primal – paixão – é desencadeada pelos temas culturais equivalentes codificados no drama da luta livre profissional: existe a bondade no mundo; mas o mal parece ser onipresente”. Por sua vez, Steinberg e Kincheloe (2001) permite identificar que não se trata de meras formas de entretenimento, pois revelam aspectos particulares presentes no contexto sociocultural mais amplo. Explicam esses autores:

Uma ideia fixa de agressividade era estabelecida, com a violência tornando-se uma “anfetamina natural”, uma permissão para curtir “o barato da morte” e matar o marasmo da infância pós-moderna. A violência virtual é uma violência abstrata que remove a brutalidade das consequências da vida real. Algumas crianças imitam as ações dos personagens interativos, ainda que entendam bem a fantasia dos jogos e vídeo - não há nada simplista, linear ou alguma relação de causa e efeito nas maneiras como as crianças reproduzem a violência da mídia em suas vidas. Patologias ocultas no subconsciente de uma criança em particular podem ser ativadas e trazer à superfície por figuras violentas de videogames, luta livre, filmes ou TV; outra criança, ao mesmo tempo e com a mesma experiência na cultura infantil, talvez seja apenas relativamente afetada (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 41-42, grifos dos autores).

Construções simbólicas como as apresentadas revelam que há papéis definidos para homens e mulheres e sua relação com o mundo da ficção. No bojo, expressam a certeza de que há um “mal” e que este deve ser destruído, justificando formas de agressão. A naturalização da morte por assassinato e as simulações de combates e brigas não são meras brincadeira ou demonstração de poder, elas passam a constitui o meio que utilizam para resolver seus conflitos e agir em diversas situações durante as aulas. Conforme identifiquei em uma das aulas:

*“Um dos maiores problemas que enfrento nas aulas é sempre o mesmo, o modo como os alunos resolvem qualquer situação com agressão. É tão comum, que tenho tratado como cultura da agressão. Hoje, precisei tirar três alunos das atividades exatamente por isso. Não quero colocar alunos sentados, mas é o único jeito que encontrei para conversar com aqueles que brigam na aula sem ter de parar tudo e prejudicar os demais, que estão envolvidos nas práticas. Já fiz isso várias vezes, e parece que não está adiantando nada. [...] No 2º ano B, a proposta era construir brincadeiras em pequenos grupos, utilizando os tacos de rebater para jogar minigolfe. Para isso, poderiam utilizar os diversos materiais que trouxemos para a quadra. Uma menina pediu para brincar com a caixa de papelão e, neste exato momento, um menino pegou a caixa e estava levando para o seu grupo. A menina entendeu que era seu o direito de utilizá-las, gritou, de longe, para ele largar a caixa e saiu correndo atrás dele com o taco na mão e ao alto, pronta para acertá-lo. Na hora, gritei: Não! Mas não adiantou. O menino fugia e ela corria atrás. Não havia como eu chegar a tempo. Fiquei parado, olhando, sem esboçar qualquer reação. Por fim, ambos cansaram. O menino virou-se para ela e largou a caixa no chão. Ela estava com o taco na mão direita e ao alto, o pegou pela camisa com a mão esquerda, rosnou para ele olhando nos seus olhos, em demonstração de agressividade – rosnou mesmo, como se imitasse algum animal selvagem –, mas não desferiu o golpe. Para mim, foi um alívio porque estava certo que ela o acertaria. Mal começara a aula e já isso. [...] Talvez, ela não o acertou com o taco porque teve noção, ou porque o menino largou a caixa. Não tenho certeza, mas provavelmente se ela estivesse sem o taco na mão, teria dado um tapa, pois, ela, assim como outros alunos, já fez isso em outras ocasiões. [...] Percebo que é assim, com*

*agressividade e demonstrações de fúria, algo muito performático” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 87, 12/09/2017).*

Em aula com a Educação Infantil acontece a mesma forma de comunicação:

*“Com os pequenos, da Educação Infantil de 5 anos de idade, também acontece o mesmo. Por exemplo, hoje, durante uma brincadeira no grande grupo, uma menina pisou, sem querer, no pé de um colega, que dá um chute nela de volta. E não parou por aí. O menino franziu a testa, estufou o peito e deu um ‘peitaço’ nela. Ela não se intimidou e o encarou. Eles se encaram ‘olho no olho’ a uma distancia de uns 10 centímetro entre seus rostos. Permaneceram, assim, firmes, por mais de 10 segundos. Enquanto isso, os demais continuavam a brincadeira de maneira muito descontraída e alegre. Cheguei perto e perguntei: ‘O que está acontecendo?’ Ninguém respondeu, ficar se olhando e expirando o ar como se estivessem ‘bufando’. Perguntei de novo, mas agora com tom de voz mais firme. O menino respondeu, disse que ela pisou no seu pé. Coloquei os dois sentados, alterei a brincadeira dos demais e sentei ao lado deles para conversar sobre a situação. [...] Sério, se fotografasse o menino e a menina se encarando poderia utilizar a imagem para colocar naqueles cartazes das lutas de MMA<sup>24</sup> porque era igual. [...] Entendo que há uma forma de se impor sobre o outro não apenas pela forma física, mas através de toda uma linguagem corporal própria que expressa, acima de tudo, agressividade e disponibilidade para a briga. Vence quem consegue intimidar o outro. [...] Parece ser o modo como estão aprendendo a lidar com as situações, através da demonstração de agressividade, pois atitudes agressivas, às vezes, fazem parte do diálogo que eles travam, a agressividade empodera o sujeito. [...] E não se trata de ser maior fisicamente (de ser mais alto ou mais robusto), têm crianças pequenas que fazem a mesma reação, de estar pronta para o combate, frente as maiores. Tanto os maiores quanto os menores fazem expressões faciais de fúria, estufam o peito e vão para cima do outro, para se impor. [...] Reforço, o embate não é entre forte e fraco, entre maiores e menores, entre meninos e meninas. Nada disso é considerado. O que importa é demonstrar agressividade e usar a agressão física, isso dá status, isso é poder!” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 89, 22/09/2017).*

É importante perceber que nos dois casos apresentados a naturalização da morte, a demonstração de agressividade e, principalmente, a intimidação são produtos de uma cultura que privilegia a violência para resolver conflitos. Tal como afirmam Steinberg e Kincheloe (2001, p. 41): “de uma perspectiva mais qualitativa, no entanto, a cultura infantil violenta privilegia a violência como o mais eficaz método de resolver os problemas no cotidiano das crianças”.

Aqui, a questão central é que todas as crianças reconhecem essas formas de

---

<sup>24</sup> Sigla de *Marcial Mixes Artes*, cuja tradução é Artes Marciais Mistas. Trata-se de um evento de lutas de combate criado nos Estados Unidos da América – EUA, no qual os lutadores utilizam técnicas de lutas de várias artes marciais. O evento é mundialmente conhecido, tem vários lutadores brasileiros e vem sendo transmitido pela televisão em canais abertos à população. Atualmente, acredita-se que esse evento supera a audiência dos tradicionais eventos de “Luta Livre” e “Boxe”.



agir, conhecem seus significam na vida cotidiana e passam a assumi-las como primeira opção e em quaisquer momentos – seja de brincadeira ou não – e com qualquer pessoas – seja colega ou professor. Para exemplificar, destaco o que aconteceu com uma turma de Educação Infantil de cinco anos:

*“É aquilo que eu já venho observado, o modo como a solução dos problemas é agredir o vilão, com chingamentos, socos e chutes, e isso se reflete em outros momentos durante a aula. [...] A questão aqui é que geralmente não é intencional. Ao brincar, as crianças esbarram uma nas outras. E a primeira reação é o ofender verbalmente, depois, reclamar, ir para cima do outro e, dependendo de quem é e da situação, agredir fisicamente. Às vezes, não há tempo sequer para quem esbarrou pedir desculpas. Eu mesmo, caminhei de costas para buscar uma bola e jogar para um aluno e pisei no pé de uma menina, ela imediatamente me xingou. Ela disse rispidamente: ‘Oh... não olha por onde anda? Viu que tu no meu pé?’. Sério, quando olhei, ela já tinha dito tudo isso, não tive tempo para pedir desculpas. [...] É como se as crianças, desde agora, ainda pequenas, fossem altamente ‘inflamáveis’ e qualquer coisa que aconteça, qualquer situação, qualquer motivo, é um estopim para agir agressivamente, seja verbalmente, gestualmente, fisicamente ou por ameaça. [...] Preciso ser sincero, as crianças, todas elas, são muito amorosas, tratam-me com muito carinho, com abraços, e estão prontas para me auxiliar. Gosto muito de estar com elas e de construirmos as aulas juntos. Mas percebo que elas estão permanentemente prontas para explodir. Claro que não são todas, muitas não agem assim. Porém, a grande maioria sim, costuma a reagir agressivamente. É como se vivessem sob um tipo de tensão, sob algum perigo e precisassem se defender por conta própria, isto é, como se vivessem na lógica do ‘cada um por si’ e do ‘bateu levou’. Talvez seja o retrato das relações sociais que vivemos hoje” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 89, 22/09/2017).*

O modo de agir das crianças durante o brincar expõe formas compartilhadas de uma maneira de viver em sociedade que, gradativamente, vão sendo incorporadas como normativas sociais. Afinal, como evidenciei em várias situações, algumas crianças, até mesmo as pequenas, entendem que “agredir” e “matar” são justificáveis quando entendido como legítima defesa ou para defender alguém importante, como os familiares, por exemplo. Com isso, enfatizo que tanto a convivência quanto as informações que acessam, configuram um modo violento de agir, no qual o sentimento do “outro” sequer é considerado.

Segundo McLaren e Morris (2001), embora não haja uma relação causal entre o comportamento do jovem e o fato de assistir programas que envolvem demonstrações de combates entre no suposto “bem contra o mal”, tal como identificado pelos autores ao ilustrar o programa dos Power Rangers como exemplo. Eles explicam:

[...] em nosso entender, o programa certamente contribui de forma determinante para reproduzir o discurso da violência como um meio preferível de resolver problemas na vida diária. Imitar a violência às vezes leva a uma identificação com a violência, a incorporar a violência, a inconscientemente situar a violência como uma atividade Central subjetivamente circundante (McLAREN; MORRIS, 2001, p. 186).

Para além da resolução de conflito através da agressão, seja física ou verbal, a intimidação e a capacidade de estar preparado para o combate também conduzem ao sentimento de autoafirmação, sobretudo quando lida atrelada a características como ser fortes, indestrutível, temido, corajoso, incrível e espetacular<sup>25</sup>. Tanto meninos quanto meninas ensaiam essas características ao interpretar personagens com algum destaque social, compartilhando formas de agir que entrelaçam o mundo vivido (situação compartilhada com os pais ou pessoas próximas), o mundo da ficção (tramas dos personagens de desenhos animados e de filmes de ação) e o mundo noticiado (eventos esportivos, a vida de celebridades e informações de telejornais, assistidas na televisão).

Nos diálogos posteriores, de final de aula, as crianças associam o mundo vivido, o mundo noticiado e o mundo da ficção. Obviamente, as crianças da Educação Infantil sabem diferenciar o mundo da ficção do mundo real que é noticiado e comentado pelos familiares, geralmente marcado pela fome, violência e guerra. Todavia, elas tendem a assumir as ideologias dos personagens que admiram, entendendo que são exemplos de como deve ser o comportamento ideal, algo que é materializado nas maneiras de agir durante as relações cotidianas, principalmente no brincar, através de cenas de combate entre heróis e vilões, carregadas de fugas, perseguições e destruição (próprias dos filmes de ação), e cenas que enfrentamentos entre polícia e bandidos, também repletas de perseguições, tiroteios, sequestros, roubos e prisões.

Nesse sentido, a intimidação pela agressividade aos poucos vai sendo assumidas como ação apropriada diante de conflitos, algo que pode configurar um modo de ser universalizado e que precisa ser analisado e combatido, como ressaltam McLaren e Morris (2001) ao discutirem a banalização da violência:

---

<sup>25</sup> Basta observar os substantivos qualitativos atribuídos aos super-heróis e heroínas dos desenhos animados e produções cinematográficas, tais como: o espetacular Homem-Aranha, o incrível Hulk, Supermann: o homem de aço, Demolidor: o homem sem medo.

Nossa meta não é fazer uma retrospectiva histórica de como a violência tem sido coreografada, mas enfatizar o fato de que a violência tem sido banalizada e estilizada em filme (como, por exemplo, nas cenas previstas de luta das produções de aventura) em tal extensão que agora funciona do mesmo modo que na natureza. Os jovens são preparados ao longo do caminho para ver a violência como algo que não é apenas inevitável, mas necessário para trazer o mundo de volta a um estado de equilíbrio feliz. Nossas observações sugerem que a violência coreografada é agora parte da pedagogia Perpétua dos programas de TV e subsequentemente tem uma participação informal na formação da criança. Tal videoviolença precisa ser vista em termos da formação do que chamamos de “parentesco imaginário” que, por meio da consolidação da tríade unidade familiar-cultura escolar-indústria do entretenimento, está apto a servir de plataforma àqueles discursos necessários para a reprodução de uma comunidade ideológica compatível com a da nação-estado (McLAREN; MORRIS, 2001, p. 182).

Essa citação se torna ainda mais significativa na reflexão sobre o momento áulico à medida que localiza um contexto que também influencia meu modo de agir. Nesse caso, por vezes percebi que também assumia uma atitude corporal intimidadora frente aos alunos, a qual não prima por status, mas legitima a imposição física como mecanismo de exercer superioridade; algo que assim percebi durante um episódio de brigas entre crianças do 2º ano, no qual intervi:

*“Não consigo compreender até que ponto isso é um processo natural, se é um instinto de autodefesa. Pode até ser, mas o problema é que está muito naturalizado, a ponto de parecer uma reação involuntária. Por exemplo, se um colega esbarra e no outro, leva um empurrão imediatamente de volta, sem qualquer hesitação ou tempo para ouvir um “desculpa”. A reação é agressiva, se não for gestual é verbal, e isso me deixa muito chateado. [...] O pior é que percebo que em momentos eu reproduzo a mesma lógica, a demonstração de fúria. Não em gestos e nem alterando a voz, mas com a simples expressão facial e estar “bravo”, franzindo a testa e olhando firme como se fosse uma briga. Expressões corporais que já fiz em aula para inibir atitudes agressivas de alguns alunos, algo que não deixa de ser o modo como agi para resolver um conflito, má que indica que estou “apagando fogo como fogo”. [...] Trata-se de uma reação que tenho frente ações agressivas. Eu vou lá e pergunto: O que estás fazendo? De forma rígida, com tom voz firme, nem é grito, e, corporalmente, um olhar demonstrando estar bravo. É difícil ver um aluno começar a discutir, brigar, causa confusão com os demais e comprometer toda a aula. Isso me incomoda muito” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 87, 12/09/2017).*

Obviamente, jamais agrediria um aluno e não foi uma reação involuntária, pois, sabia o que estava fazendo e usei, intencionalmente, uma postura intimidadora para acabar de vez com um conflito entre os alunos. O problema é que minha demonstração de agressividade soa como forma de linguagem compreendida por

todos – a qual resolve momentaneamente o conflito, porém, reforça a maneira intimidadora de agir. Isso significa que também sou influenciado pelo contexto compartilhado e, por fim, reproduzo a mesma lógica que combato. Por isso, a clareza sobre minhas atitudes permite repensar meus modos de agir na turma, haja vista que, tal como percebi, não posso ser contraditório na relação entre minhas fala e minhas ações, haja vista que, no decorrer das aulas, percebi a importância de repensar minhas maneiras de agir porque pareço ser uma referência para os estudantes.

A “competição” é o terceiro aspecto que identifico para dialogar sobre os conflitos presentes nas aulas, assim como a busca por algum tipo de autorrelação positiva. A competição localiza um sujeito que é competitivo e, portanto, reconhecido dentre os demais em virtude da comparação direta entre habilidades físicas, especificamente no que se refere a “jogar bola” ou, como gostam de dizer, “ser bom de bola”. Trata-se de uma possibilidade de reconhecimento que permite conferir a si mesmo certo prestígio social e que vem sendo reproduzida ano após ano no contexto escolar em função da supervalorização dos eventos esportivo que são realizados entre as escolas. Nesse caso a competição permite atestar a superioridade daqueles que sabem praticar um esporte, tal como é evidenciado na cultura esportiva presente no contexto sociocultural onde a escola está inserida, onde a valorização do vencedor é reproduzida.

É importante frisar que minha intenção não é discutir os eventos esportivos escolares, nem sua finalidade, importância ou aspectos nocivos. Mas sim, apresentar como a competição fomentada uma maneira própria de ser, que confere um modo de ser também marcado pela negação ou invisibilidade do outro, seguida pelo seu menosprezo ou humilhação. Para identificar, destaco o seguinte registro:

*“Nessa aula de handebol com os 5º anos A1 e A2 utilizei a mesma proposta. Na quadra, iniciamos com atividades de ataque, de passes com deslocamentos e arremesso ao gol, todos em pequenos grupos e ao mesmo tempo. Primeiro fizemos somente o ataque, para aprenderem a trocar passes, depois, trabalhamos o ataque contra a defesa, identificando formas de ambos serem mais eficientes, e no final da aula jogamos. Aos poucos fui introduzido algumas regras e dialogando sobre sua importância e sobre alguns princípios dos esportes coletivos, como trabalho em grupo, estratégia e organização de posicionamento em quadra. Frisei a todo o momento que estávamos aprendendo uns com os outros, portanto, a necessidade de respeitar os colegas. [...] Os alunos participaram muito melhor do que na primeira aula, na qual pareciam que jogavam futsal com as mãos. Mas tem uma coisa que*

*acaba com a aula: a competição. É terrível. As brigas são mobilizadas pelo mesmo aspecto, o placar. Sempre o placar. Por exemplo, no 5º A2, deixei bem claro que o placar não interessava porque estávamos fazendo um jogo do tipo pré-despositivo, que não era um confronto igual aqueles em campeonatos. Durante o jogo, joguei para algumas equipes com maior dificuldade de organização e, obviamente, estas trabalhavam melhor a bola e tinham mais oportunidades de gol. Por esse motivo uma aluna chegou ao ponto de simplesmente abandonar o jogo dizendo: “Não quero mais jogar, tu não joga para nós!”. Todos sabiam que o combinado era eu jogar para aqueles que não estavam entendendo a ideia de voltar para marcar, de estratégia de defesa e de atacar em grupo, sem apelar para faltas ou agressões. Deixo bem claro que a falta não é necessária. É melhor bloqueado e fechar os espaços do adversário do que fazer uma falta e correr o risco de ficar fora do jogo durante 2 minutos.[...] Bom, os jogos de fato foram muito legais, as crianças gostaram muito, todos se comprometeram com suas equipes [...] mesmo assim, é notável as brigas que emergem quando a discussão é o placar ou decorrentes da derrota. E não se trata de vencer para mostrar que soube jogar, mas sim de vencer a qualquer custo, de marcar gol independente de quem faça ou da forma que for, de poder dizer: o “meu” time venceu o “teu”, de poder comemorar gritando palavras como: “chupa!”, “toma!”. É aquela forma de humilhar o adversário. Pretendo trabalhar melhor essa questão nas próximas aulas” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 95, 02/10/2017).*

O mesmo acontece na turma do 5º ano B – da tarde –, cujas palavras de comemoração de um gol são marcadas pela ofensa ao outro e tentativa de demonstrar superioridade, algo que acontece frequentemente durante as práticas esportivas coletivas e jogo ou brincadeira onde haja alguma disputa, como assim registrado:

*“Com o 5ª ano B desenvolvi atividades de futsal. Eles foram muito bem em todas atividades propostas. Na conversa final a grande maioria da turma afirma que a melhor parte da aula é o jogo. Eles não sabem explicar, mas afirmam que o jogo é o momento mais legal da aula. Entendo que seja devido a disputa e a alegria da vitória, o que parece altamente estimulante e indica que o ato de fazer o gol e ser reconhecido por isso, é motivo de grande contentamento. [...] De qualquer forma, o que mais chama atenção é o modo como eles reproduzem atitudes muito próximas aquelas desenvolvidas por adultos ou alunos mais velhos da escola quando fazem um gol, ou seja, olham para o adversário e o agridem com palavras. Digo isso porquê durante o recreio grupos de meninos jogam futsal e geralmente utilizam as mesmas expressões para menosprezar o adversário ou, pelo menos, expressar suas emoções com as mesmas expressões, tais como: “Toma!” e “Chupa!”” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 97, 04/10/2017).*

Conforme os episódios relatados, a habilidade física expressa no jogo – que garante a vitória e geralmente está vinculada ao apreço pela prática esportiva e nível de aptidão física (correr rápido ou arremessar a bola com mais força) – confere status pelo assentimento do outro. Embora a autoestima também seja alcançada nas experiências de jogo, em função do reconhecimento pelo grupo, o problema é

que a competição exacerbada acomoda a interiorização do outro. Para os vencidos, diante do placar do jogo, resta aceitar que “são ruins”, que “não são bons no esporte” ou que não “sabem jogar”. Com isso, quero dizer que embora os vencedores pudessem ser reconhecidos por suas habilidades físicas construídas e capacidade de entender o jogo, são reconhecidos pelo resultado, pelo placar final.

A situação torna-se ainda mais problemática quando as equipes mudam e, com isso, se renovam as possibilidades de “vencer a qualquer preço”. Como o resultado do jogo, para eles, é mais importante porque legitima a superioridade, todos querem fazer parte das equipes “mais fortes” na tentativa de satisfação pessoal. Assim, para os alunos e alunas, cada disputa é uma nova “briga”, onde o que está em jogo é a autoafirmação. Afinal, o placar está sempre aberto às alterações e aqueles que vencem tem a chance de massagear seu ego pela sensação passageira de autoestima.

Se por um lado o esporte e o placar final do jogo indica uma autoestima provisória, de outro, fazer parte de uma equipe da escola, disputar um campeonato e ser aclamado na escola confirma a importância do reconhecimento público, mesmo quando não haja mais nada a ser comemorado. Para melhor compreender essa colocação destaque o registro a seguir:

*“Depois do intervalo, todos os estudantes da escola se posicionaram no hall de entrada, de frente para a sala de professores – uma formação comumente utilizada em horas cívicas e quando a direção pretende passar algum aviso a todos. O diretor pede atenção de todos e apresenta os atletas de futsal masculino da escola que ganharam a etapa estadual de futsal dos JERGS, disputada em outro município. Ele chamou todos os atletas para se perfilarem de frente para todos na escola, para que estes fossem aplaudidos e reconhecidos publicamente pela escola. [...] Dois aspectos são interessantes de identificar. Em primeiro que os guris vão até lá na frente com uma “marra” típica do jogador de futebol brasileiro, se achando como o herói da escola, como alguém tão especial a ponto de olhar para os demais como se estes fossem meros “mortais”. Fico pensando se não estamos errando em supervalorizar os vencedores de campeonatos esportivos, pois, nunca vi anunciarem os alunos selecionados na amostra de talento vocal da escola – um evento promovido pela escola –, tampouco vi a escola valorizar publicamente aqueles alunos que se dedicam aos estudos e contribuem efetivamente em aula. Além, disso, os atletas são valorizados somente porque o esporte é valorizado pelo município. Em segundo, fica registrado que vários dos estudantes que agora são apresentados como “heróis” da escola, são os mesmos que causam discussões e brigas na escola e, por isso, considerados problemáticos e indisciplinados, os quais são modelos para os demais” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 97, 04/10/2017).*

Nesta narrativa evidencio meu descontentamento com a aclamação pública dos estudantes que ganham uma disputa competitiva e que, por isso, passam a ser adorados pelos demais. Trata-se do descontentamento condiz como o fato de entender que estes estudantes vitoriosos são mais importantes do que aqueles que estudam e nunca são reconhecidos publicamente por isso. Em outras palavras, entendo que todos os estudantes podem e devem ser reconhecidos na escola, porém, há uma lógica meritocrática que permeia o reconhecimento.

Ancorada no modelo assumido pela rede de ensino, a própria escola cria “seus modelos” a ser seguidos, ou seja, aqueles que serão idolatrados e imitados pelos demais, cujo reconhecimento público empregado pela escola também configura um ritual, no qual fazer parte é desejo de todos os estudantes, inclusive dos menores, como assim identifiquei:

*“Hoje vim na escola pela manhã para levar alunos de 3º Ano nos jogos escolares para jogar na modalidade de caçador. Os jogos são mistos e a seleção das 12 crianças foi feita pelo outro professor de Educação Física porque é a sua turma. Não havia premiação para vencedores, somente medalhas e troféu de participação. [...] Obviamente, houve discussões ao longo da competição, afinal, todos querem ganhar, inclusive os professores, e isso gera cobranças, chingamentos e reclamações dos colegas que cometem algum erro. [...] Bom, o mais interessante aconteceu na volta, dentro do ônibus. Dois meninos, com sorriso no rosto, me pediram se o diretor os chamaria na frente de todos na escola para dizer que são campeões, igual fazem com os maiores quando disputam os jogos. Os demais escutaram e todos estavam empolgados. Eles queriam muito isso, queriam que perfilassem todos os estudantes da escola e os chamasse para ir na frente ser aplaudidos. Umas meninas até ensaiaram fazer uma referência – curvando-se para frente lado a lado, como dançarinos ou atores fazem no palco, depois de terminar a apresentação, par receber os aplausos. Ficou evidente que eles querem ser reconhecidos como o atletas, como os ‘heróis’ da escola. [...] Chegando na escola todos entraram correndo e cantando que eram campeões, foram direto até a direção para ser parabenizados, quase não se continham de tanta felicidade por acreditarem que eram especiais por ter trago um troféu para a escola” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 116, 29/11/2017).*

Ser jogador de futebol é sinônimo de status social porque os estudantes da escola assumem a imagem de sucesso dos jogadores de futebol. Com alguma certeza, entendo que, para estes estudantes, “ser jogador de futebol” não é apenas um sonho infantil, mas sim uma espécie de “grande sonho brasileiro” – em alusão ao “sonho americano” de ficar rico da noite para o dia. Para o estudante, pouco importa se for somente um bom jogador, pois o reconhecimento virá pela escola independentemente do que tenha feito. Digo isso porque na maioria das vezes os

estudantes reconhecidos publicamente pela escola são os mesmos que, por vezes, agem de modo antiético, ou seja, agredindo os menores, ofendendo verbalmente os colegas e os professores e até mesmo depredando o patrimônio da escola.

Mas não adianta, ser atleta é sinônimo de reconhecimento porque o esporte, na escola, está vinculado à ascensão social, à ascensão econômica, talvez a “ultima chance de ser alguém na vida”, tal como escutei várias vezes por professores quando se referiam aos estudantes com grandes dificuldades de aprendizagens, mas se sobressaiam nos esportes.

### **3.1.2 Lógica de consumo: reflexões sobre conflitos estabelecidos durante as aulas de Educação Física**

A interatividade na escola, sobretudo em sala de aula, retrata a vida cotidiana por meio de experiências culturais compartilhadas entre professor e estudantes. Mais do que isso, expõem aspectos que impactam o convívio em sociedade à medida que a análise da cultura infantil identifica aspectos perturbadores de uma cultura geral, tal como enfatiza Steinberg e Kincheloe (2001):

O estudo da cultura popular das crianças não proporciona apenas *insights* na consciência infantil, mas também fornece novas visões da cultura em geral. A cultura infantil, neste contexto, revela inadvertidamente, num nível bem básico, o que está nos perturbando no nosso cotidiano, quais irritações habitam no nível do nosso subconsciente individual e coletivo (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 18, grifo dos autores).

A partir dessa premissa, os três aspectos apresentados – sensualização, intimidação e competição – revelam modos operantes e particulares do contexto escolar investigado que informam parâmetros assumidos nas buscas por autoafirmação. Para a criança a sensualização não expõem desejo sexual, mas está relacionada ao namoro, ao sexo e ao poder conferido àqueles e àquelas que ganham status social por ser apreciados, desejados e seguidos. Reproduzir perfeitamente os passos coreografados por dançarinos que são famosos pela sensualidade que exalam em seus corpos confere certo reconhecimento entre os colegas porque são ações amplamente valorizadas nas relações estabelecidas entre adultos e apreciadas em mídias de entretenimento e sites de relacionamentos.



De modo semelhante, ser “craque” no futebol é sinônimo de superioridade porque alunos habilidosos agora são vistos como os grandes ídolos esportivos, bem como alguém a ser reverenciado e imitado. Vale lembrar que a sensação de ser famoso como os jogadores de futebol confere a autoestima que emerge da crença de ser diferenciado dos demais, dotado de um potencial pessoal inigualável, portanto, muito próximo da ideia de herói nacional. Diferente, mas não contraditório, o intimidador é o antigo “valentão”, e pode ser menino ou menina desde que seja alguém sempre pronto para subjugar o outro pela imposição do medo – o medo de “apanhar”, de ser ridicularizado, de sentir dor. Aqui, o resultado do confronto é menos importante do que a disposição para o combate corporal, visto que a demonstração de agressividade – seja física ou verbal – e a ação de trocar socos, empurrões, tapas e chutes já confere status de corajoso e de poderoso, o que também confere respeito no contexto social compartilhado.

Ao fim e ao cabo, o objetivo almejado é o mesmo, sentir-se respeitado. Para o sensual, o intimidador e o vencedor da competição pouco importa quem são os seus admiradores, quem são subjugados e quem são derrotados. Afinal, o “outro” – aquele que intersubjetivamente permite saber quem somos – é alguém descartável, é alguém que cumpre a função de confirmar a conquista do respeito almejado, é alguém sem nome que foi importante num dado momento, é alguém que pode ser qualquer um, é alguém que foi e está “coisificado” (FREIRE, 2011). Nesse processo, o modelo idealizado e que deve ser perseguido na busca pela sensação de ser respeitado são homens e mulheres de “sucesso”, isto é, qualquer pessoa que seja trata como celebridades simplesmente porque são ricas, nasceram pobres e enriqueceram ou detém os mesmos bens que os famosos. Podem ser um cantor/cantora, ator/atriz, atletas, apresentador/apresentadora de programas televisivos, entre outros. Pode ser qualquer um porque também é um objeto.

Se estas considerações estão corretas, posso dizer que muitos dos parâmetros – ou critérios – assumidos pelos estudantes nos conflitos cotidianos na escola são os mesmos que conferem status entre adultos e vem sendo promovido corporativamente no contexto macrossocial. Portanto, são parâmetros de reconhecimento construídos pelos imperativos da lógica de consumo. Nesse sentido, o modelo de sucesso é um produto meramente identificado na imagem de uma pessoa idolatrada, divinizada pela indústria do marketing, do entretenimento, do

consumo, que cria paulatinamente seus personagens e representantes cujo objetivo final é solidificar cada vez mais a cultura consumista.

Adorno (1999) já enfatizara a presença de uma cultura industrializada que estabelece modelos que orientam os indivíduos a agir no mundo, pois, a racionalidade técnica converte-se em procedimentos de manipulação e faz com que o mundo inteiro seja “forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104). Como consequência, a própria indústria cultural desarticula qualquer revolta contra seu sistema porque mesmo quando há – e geralmente há – grupos que resistem à cultura industrializada, esta atua na sociedade como um todo, faz com que todos assumam a mesma linguagem, apenas dita de modos diferentes (ADORNO, 1999).

Se antes, por volta do século XVIII, os interesses de consumo das camadas abastadas, ou seja, dos pequenos grupos que podiam consumir para além das necessidades vitais básicas, estavam associados ao aumento da qualidade das experiências cotidianas, a partir dos séculos seguintes “esses dispêndios passaram a se orientar com muito mais força pela comprovação do status, pela delimitação simbólica e pelo cultivo da própria imagem” (HONNETH, 2015, p. 374-375) – o que bem mais tarde, segundo Honneth (2015), Pierre Bourdieu chamou de “diferenciação simbólica”. O problema é que a disseminação da relação entre consumo e autoimagem promovida pela economia de mercado impulsionou nas últimas décadas do século XX o desenvolvimento de uma nova cultura de consumismo mobilizada pelo desejo crescente de autenticidade pessoal (HONNETH, 2015).

Honneth (2015) explica que a economia de mercado opera conjuntamente com o “sistema de necessidades”, que consiste na busca da satisfação acelerada pela concorrência econômica das necessidades individuais. Por conseguinte, as necessidades individuais, que passaram a superar amplamente o necessário para viver, agora devem ser satisfeita por meio da aquisição de bens de consumo, ainda que todas essas necessidades ainda estejam associadas à mesma base natural do comer, beber, vestir-se, entre outros (HONNETH, 2015).

Tanto a suposição de que há uma indústria cultural (ADORNO, 1999) quanto de que existe de uma cultural infantil corporativamente construída (KINCHELOE;

STEINBERG, 1999) converge com a hipótese honnethiana de que existe um tipo de autorrelação positiva condicionado no interior da esfera do consumo, cuja satisfação individual subsequente à aquisição de bens de consumo localiza a conexão entre lógica de mercado e um tipo de relação moral. Segundo Honneth (2015), as relações sociais próprias da esfera de consumo se nutrem do liberalismo e do individualismo para favorecerem a expansão de um modo específico e padronizado de viver em sociedade, no qual as pessoas se veem como objetos de um mercado onde tudo – e todos – pode ser consumido porque a meta é gerar riqueza. Consequentemente, há uma perda de princípios éticos que fomenta o próprio esquecimento do reconhecimento recíproco, conformando patologias sociais marcadas pela dominação e exploração (HONNETH, 2015).

Para chegar nessa reflexão, Honneth (2015) retoma a crítica sobre a força hegemônica da “mão invisível” do mercado – identificada por Adam Smith na “A riqueza das nações”<sup>26</sup> (SMITH, 2008) ao discutir a teoria dos sentimentos morais – e salienta que a conexão entre mercado e sentimento moral esta pautada na premissa de que “a possibilidade de aumento do proveito geral por meio de um intercâmbio entre sujeitos individuais orientados puramente pelo lucro só se pode sustentar de maneira realista e promissora sob a condição de que os sujeitos tenham adotado, antes, uma atitude confiável diante de seus concidadãos” (HONNETH, 2015, p. 337). A influência do consumismo – tratado em Hegel “como uma síndrome de atitude, na qual se manifesta um marcado avanço no estabelecimento institucional da liberdade individual” – pode gerar uma serie de casos de desvio das regras pressupostas de respeito e valorização recíprocas quando as normas de ação estabelecidas são coletivamente seguidas (HONNETH, 2015, p. 373). Por isso “quando o mercado também for concebido como esfera de liberdade social é que [...] estarão dadas as condições sociais sob as quais um ordenamento econômico de mercado pode se desenvolver sem impedimentos” (HONNETH, 2015, p. 338).

Assim Honneth (2015, p. 375) entende que todo “o sistema de consumo doméstico mediado pelo mercado constitui uma esfera normativa altamente

---

<sup>26</sup> Uma Investigação sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações, mais conhecida simplesmente como A Riqueza das Nações, é a obra mais famosa de Adam Smith. Composta por 5 livros (ou partes), foi publicada pela primeira vez em Londres em março de 1776, pela casa editorial de William Strahan e Thomas Caldell. Uma segunda edição foi lançada em fevereiro de 1778, seguida por mais três edições: em 1784, 1786 e 1780, sendo esta a última edição feita em vida pelo autor.

sensível” e ligada à promessa “legitimadora de uma satisfação coletiva de todas as necessidades privadas”, que fluem incessantemente através do intercâmbio econômico. Até mesmo a ideia popularmente identificada como livre arbítrio agora é mediada pelo consumo, pois, a ascensão da economia de mercado promove outra dimensão da liberdade individual:

[...] que, como sistema de práticas até então desconhecidas, deve passar a codeterminar de maneira decisiva a cultura das sociedades modernas: por meio das possibilidades que lhe são abertas à compra individual abertas pelo mercado de bens, os sujeitos aprendem a se entender como consumidores, livres para formar suas vontades pessoais e, assim, a sua identidade, pela via da busca hedonista e pela aquisição satisfatória de mercadorias (HONNETH, 2015, p. 372).

Frente ao avanço institucional da noção de liberdade individual orientada pelo consumo, a necessidade de cada pessoa orientar a si pelo outro faz com que ambas as partes considerem o “modo de pensar” ou as intenções de ação da outra parte para realizar objetivos pessoais, seja consumir ou produzir. Assim, o “mercado de bens evidencia como tais determinações consistem num meio abstrato de reconhecimento, que possibilita a realização da liberdade individual coletiva por meio de atividades complementares”, ou seja, reconhecer as atividades assalariadas como meios de alcançar a satisfação de necessidades mediadas pelo mercado (HONNETH, 2015, p. 373). Por isso Honneth adverte que:

[...] o consumidor nada tem de um ator ‘soberano’, que decide sobre suas preferências em completo isolamento, mas ele é um participante do mercado desejoso de reconhecimento, que se mantém sempre consciente de sua dependência da indústria produtora (HONNETH, 2015, p. 373-374, grifo do autor).

Contudo, a expansão da ação mediada pelo mercado também requer o “seu próprio potencial de liberdade”, caso contrário não seria possível explicar porque ocorre tão prontamente um assentimento moral em amplas parcelas da população (HONNETH, 2015, p. 88). Nessa premissa, os sujeitos têm de se reconhecerem reciprocamente na esfera do mercado, algo que acontece quando, “em sua contraparte, eles percebem aqueles que, por meio de sua oferta econômica, garantem a satisfação às suas necessidades puramente egocêntricas” (HONNETH, 2015, p. 89). Em consequência, o mercado, agora concebido como uma forma nova e indireta de reconhecer a si mesmo no outro, constitui uma instituição de reconhecimento que “cria uma relação de reconhecimento pela qual os indivíduos

podem ampliar a sua liberdade”, porém, uma noção de liberdade social em acordo com a esfera de consumo, que estabelece “uma relação estratificada de relações de reconhecimento” (HONNETH, 2015, p. 89).

O problema é que o reconhecimento mediado pelo mercado só é recíproco quando pessoas são, acima de tudo, consumidores e, percebendo-se assim, pautam o próprio sentimento de autorrealização na capacidade, possibilidade ou desejo da satisfação pessoal por meio da aquisição de produtos de consumo ou do status que tais produtos confirmam ao seu portador. Trata-se de uma sensação de autorreconhecimento mobilizada estritamente pela noção de liberdade de consumo que sustenta a reciprocidade de reconhecimento somente entre parceiros de interação que detêm o poder de consumo, ou seja, sem qualquer pressuposto ético pelo qual ambos os parceiros de interação se reconheçam pelo valor social que possuem, independentemente de bens e potencial de consumo.

Todavia, como as sociedades modernas se caracterizam por uma esfera independente do mercado econômico, Honneth (2015), sustentado no pensamento hegeliano, defende um modelo de liberdade no qual o sujeito seja capaz de contemplar as oportunidades de estabelecer a sua autorrealização sem nenhuma forma coerciva, bem como, simultaneamente, ser capaz de compreender a realidade externa livre de heteronomia e coerção, isto é, livre a sujeição às leis exteriores ou à vontade de outrem. Dessa forma, para Honneth (2015, p. 84) a ideia de “liberdade social seria entendida como resultado de um esforço teórico de compreender que o critério subjacente ao pensamento de liberdade reflexiva amplia-se até mesmo às esferas que tradicionalmente se contrapõem ao sujeito como realidade externa”.

Destarte, a efetivação da liberdade está calcada na experiência cotidiana, porém ainda não dispomos de critérios suficientes que nos indique como distinguir entre livre e não livres para estabelecer projetos e objetivos individuais, visto que somos completamente carentes de instituições se observar a esfera social (HONNETH, 2015). Pensando assim, Honneth (2015, p. 85) entende que a ideia de liberdade social também está na esfera externa do social porque subjaz às relações de amor, de amizade e de solidariedade. Consiste na capacidade de identificar, de bom grado, as características pessoais e as próprias limitações na relação com o outro, o que permite saber-se a si mesmo; nesse caso, sem que a pessoa sinta-se determinada na determinação porque considera o outro como outro e tem o

sentimento de si mesmo. Por mais que a liberdade social pareça subjetiva e restrita à mera sensação de sentir-se livre, Honneth (2015, p. 85) afirma que a liberdade social está contida na formulação do “estar consigo mesmo no outro”, e que, utilizada para esse fim, “permite aos sujeitos se relacionarem uns com os outros, já que eles poderiam compreender sua contraparte como outro de si mesmos”.

Nestes termos, a chave para a concepção de liberdade está na categoria do “reconhecimento recíproco”, uma vez que o sujeito isolado em sua liberdade reflexiva não é capaz de confirmar seus projetos e objetivos pessoais na realidade objetiva porque se mantém separado do mundo exterior e das instituições sociais. Honneth (2015) esclarece:

A aspiração à liberdade deixa de ser um elemento da experiência puramente subjetiva no momento em que o sujeito se encontra com outros sujeitos cujos objetivos se comportam de maneira complementar aos próprios, uma vez que agora o ego pode ver, nas aspirações da outra parte na interação, um componente do mundo externo que lhe permite colocar em prática objetivamente as metas estabelecidas por ele mesmo. Com “reconhecimento recíproco”, assim concebido, tem-se em mente, num primeiro momento, apenas a experiência recíproca de se ver confirmado nos desejos e meta da contraparte, uma vez que a existência desta representa uma condição da realização dos próprios desejos e fins; sob a condição de que ambos os sujeitos reconheçam a necessidade de complementaridade de seus respectivos fins, eles na contraparte o outro de si mesmo, e a liberdade até então reflexiva amplia-se para se converter numa liberdade intersubjetiva (HONNETH, 2015, p. 85-86, grifos no autor).

Visto que “os indivíduos só podem vivenciar e realizar a liberdade quando participam de instituições sociais caracterizadas por práticas de reconhecimento recíproco”, Honneth (2015, p. 94-95) vincula a concepção de justiça à liberdade social, cujo resultado emerge como uma ideia de uma eticidade democrática com vistas ao direito de liberdade. Consiste em compreender que a indissociabilidade entre justiça e valores éticos, pois, sem haver uma fundamentação ética mediada pela ideia de bem, não haveria necessidade de agir de maneira justa com as outras pessoas porque não poderíamos saber em que sentido dar o lhes é de direito. Afinal, “somente quando temos clareza da consideração ética pelo outro em nosso agir comum podemos dispor sobre o ponto de vista que transmite os padrões necessários para um fazer e um permitir justos” (HONNETH, 2015, p. 122).

Sob o imperativo de consumo transferido para as relações humanas corrompe determinados princípios éticos à medida que influencia a reprodução corporativa de um “nós” do agir pautado no liberalismo e no individualismo. A própria interação social de reconhecimento se transforma em prática lucrativa, cuja autorrealização produzida pela lógica de mercado e subsequente a aquisição de bens, convertem a noção de liberdade social pela de liberdade de consumo. Nesse caso, em vez de uma noção de liberdade democrática pautada na ética, na qual pessoas são humanizadas, há um processo de perda de sentimentos humanitários mediado pela noção de pessoa como objeto, cujos efeitos são a naturalização do sofrimento humano, a carência de princípios éticos e a falta de justiça social.

Trata-se, então, de processo de esquecimento do reconhecimento da própria intersubjetividade, a qual é fundamental para que haja reconhecimento recíproco e, assim, os seres humanos sejam vistos como sujeitos que devem ser respeitados como pessoas de direitos de liberdade.

Diante destas considerações, entendo que a ética como pressuposto central do reconhecimento recíproco permite estabelecer experiências de reconhecimento por meio de uma pedagogia libertadora – sustentadas na reflexão crítica sobre a multiculturalidade social e, a partir dela, estabelecer formas de reconhecimento intersubjetivo.

### 3.2 EXPERIÊNCIAS DE RECONHECIMENTO: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR FUNDAMENTADA NA TEORIA CRÍTICA DE AXEL HONNETH

Conforme identificado na seção anterior, a sensualidade, a intimidação e a competição são enunciados que conferem status nas relações interpessoais entre os estudantes e, por vezes, são assumidas como parâmetros para comparações e critérios nas buscas por autoafirmação ou estima social. O problema é que tanto essas características quanto o teor dos conflitos subsequentes são pautados pela lógica de consumo e isso corrompe processos de reconhecimento sustentados em uma normativa social ética. Portanto, não passam de tentativas distantes da proposta de construir o reconhecimento intersubjetivamente.

A interação social não é regulada somente por acordos discursivos compartilhados e convenções sociais institucionalizadas. Por sua vez, a autorrelação positiva também se constitui através de formas singulares de reconhecimento que localizam o valor de uma maneira de ser e, sendo assim, ao sujeito individualmente. Como o reconhecimento em Honneth também contempla a relação entre experiências vividas e novas experiências, a formulação de enunciados que balizam as pretensões de valorização das pessoas envolvidas na ação também é produzida na relação interpessoal, sobretudo nas relações intersubjetivas de reconhecimento que antecedem a própria relação linguística.

Com isso, enfatizo que há nas aulas de Educação Física princípios éticos sustentados na diversidade cultural, cooperação, solidariedade e democracia que, por vezes, parecem também ser esquecidos. Todavia, são as experiências comunicativas de reconhecimento intersubjetivo que permite reconstruí-los no convívio áulico, confirmando, assim, uma possibilidade de superar a reprodução de patologias sociais ao ampliar a própria noção de comunicação social como processo de autorrealização oriundo de atos discursivos e não discursivos. Diante dessa possibilidade emergem algumas inquietações: Como promover práticas educativas que privilegiem a reflexão crítica a partir de princípios democráticos? Como materializar práticas pedagógicas que estabeleçam formas de reconhecimento intersubjetivo opostos àquelas fundamentadas nos ideais de consumo? Como potencializar o reconhecimento intersubjetivo na Educação Física escolar com vistas à liberdade?

Obviamente não há respostas conclusivas e, com certeza, nem seja esse o caso. Porém, são inquietações que me convidam a partir das minhas experiências culturais na escola para fundamentar empiricamente, através da experiência docente que construí na escola com os estudantes, uma prática educativa que, para mim, conforma uma Pedagogia Libertadora da Educação Física escolar.

Assim, nesta seção apresento as bases que fundamentam a minha prática educativa, que organizo em quatro premissas básicas, são elas: (1) círculos de culturas e normativa ética: a organização das aulas de Educação Física escolar; (2) aula como espaço de reconhecimento: as contranarrativas de reconhecimento como ação humanizadora; (3) corporificação do ensino: o ato educativo pelo exemplo; e (4) implicação e amorosidade: a certeza do inacabamento.



### 3.2.1 Círculos de culturas e normativa ética: a organização das aulas de Educação Física escolar

Um dos pressupostos básicos da prática pedagógica da Educação Física fundamentada na Teoria Crítica consiste em estabelecer uma normativa social ética e democrática, capaz de potencializar experiências de reconhecimento intersubjetivo onde todos os estudantes se compreendam como pessoas dignas de respeito e estima social e com direitos comuns assegurados. Porém, estabelecer uma normativa requer identificar possíveis punições, haja vista que nem todos agem a partir de princípios éticos para resolver situações de conflitos, assim como evidenciei na primeira seção deste capítulo.

Ao longo das aulas de Educação Física vários estudantes disputavam agressivamente a utilização de espaços físicos e materiais didáticos, atitudes que, para mim, são inaceitáveis porque põe em risco a integridade física e psicológica do estudante subjugado, além de configura um modo de agir que, aos poucos, vai sendo compartilhado e reproduzido por todos. Em termos coloquiais, prevalece o que comumente se identifica como “lei da selva”, onde cada indivíduo utiliza a força física e a disposição para a guerra como meio de exercer dominação sobre o outro, o que me fez punir os estudantes agressores com sua retirada momentânea do convívio com os demais. Não gosto de punir e evito ao máximo, porém, infelizmente, ainda parece única opção para não prejudicar o aprendizado dos demais estudantes e, ao mesmo tempo, dialogar com o estudante agressivo para tentar reverter a situação.

Todavia, punições jamais podem ser infundadas ou estabelecidas com argumentos dúbios ou vagos, como, por exemplo, dizer que um estudante foi punido porque não obedeceu. Quando há punições é importante expor para toda a turma o que aconteceu, esclarecer o que foi inadequado e, por vezes, identificar exemplos da vida em sociedade, algo que assim registrei:

*“Início a aula no 2º Ano falando sobre a importância de cuidar com a integridade física dos colegas. Inclusive durante o recreio, pois, dois meninos da turma estavam se empurrando e caíram sobre outras crianças, podendo machucá-las. Novamente fiz a mesma advertência e disse que se continuar assim logo serão levados para ficar na antessala da direção durante o recreio, para ser supervisionados e não machucar ninguém. Digo que isso é ridículo, mas que talvez é a única forma para*

*eles entenderem que não dá para fazer ou agir como querem quando estão colocando em riscos outras pessoas. Falo que não posso pegar meu carro e sair correndo sem dar atenção aos outros carros e outras pessoas, pois, posso atropelar alguém. É assim preciso ser responsável pelas outras pessoas e pelos meus atos. Detesto falar em punição, mas parece que é a única maneira de entenderem, a mesma lógica do presídio, onde uma pessoa é retirada da sociedade porque não sabe conviver com as demais pessoas. Parece que é só assim, punindo, que eles compreendem. Fico pensando: Como criar outras estratégias, não punitivas, se estas não surtem efeito imediato?” (DIÁRIO DE CAMPO, nº 69 - 09/08/17).*

A punição parece inevitável, mas também é insuficiente se não houver normas de convivência que façam sentido seus membros. Obviamente, normas pré-estabelecidas sugerem maneiras de agir apropriadas, mas isso não remete, necessariamente, em imposições autoritárias calcadas no disciplinamento que, em geral, condiz com a domesticação de corpos a comportamentos aceitáveis ou ao mero cumprimento de ordens sem questionamento ou hesitação. Por isso, todas as regras e combinados com as turmas foram dialogados e estabelecidos a partir de uma base normativa prévia e constituída por seis direitos e três deveres comuns. São eles:

- O direito de: participar; interagir com todos; expressar-se verbalmente e ser escutado (falar e ser ouvido por todos nos momentos de diálogos); utilizar todos os materiais e espaços físicos da escola; e ser respeitado (no que se refere à diversidade de características físicas e habilidades motoras e aos conhecimentos prévios ou dificuldades de desenvolver alguma prática corporal, por exemplo).
- O dever de: zelar pela integridade física dos colegas, do professor e de si mesmos; cuidar dos espaços físicos (edificações da escola, natureza e estruturas em ambiente externo); fazer o uso adequado dos materiais didáticos da escola (não danificá-los e guarda-los no local pré-determinado).

Justifiquei esses direitos e deveres básicos na relação com dois princípios elementares: de “instituição pública”, ou seja, por ser uma escola pública, devemos preservá-la porque todos os alunos da escola têm direito de usufruir do patrimônio público; e de “vida pública”, nesse caso, devemos respeitar todos como cidadão de direitos assegurados em lei, o que significa que durante a aula as interações sociais não obedecem às mesmas maneiras estabelecidas na vida privada.

A vida pública na escola sugere que há uma forma de tratamento adequada ao relacionar-se com colegas e professores, mesmo que estes sejam familiares ou amigos íntimos. É importante saber que muitos alunos são irmãos e amigos de longa data, e por isso geralmente se tratam com atitudes e termos ofensivos porque é

assim que se relacionam fora da escola. Muitas vezes, o excesso de intimidade entre os estudantes gera desconforto e uma série de discussões desnecessárias durante a aula. Para exemplificar, quando um amigo debocha do outro na frente da turma, o expõem ao ridículo e desencadeia uma série de confusões. Justamente por isso, esclareci várias vezes que fora da escola todos podem se tratar como acordam uns com os outros, porém, na escola, não podem agir assim, devem lembrar que na escola estão estudando, não apenas convivendo.

Estabelecer previamente uma base normativa ética a partir de direitos e deveres vinculados à noção de instituição e vida pública me pareceu adequado porque deu margem para elaborar e justificar coletivamente os combinados específicos de uma aula ou determinada prática corporal. Nesse caso, a cada nova prática corporal estudada ou aula realizada, eram discutidas as regras do brincar e algumas atitudes que deviam ser tomadas ou evitadas, algo que se tornava ciente de todos e, portanto, justificado e assumido. Uma vez que a aula era construída coletivamente e a partir de experiências compartilhadas, estas poderiam ser orientadas por uma normativa abstrata o suficiente para não favorecer uma determinada conduta ou norma que causasse exclusões; bem como capaz de localizar as ações concretas que deviam ser tomadas para preservar condições que favoreciam a autorrealização dos alunos no plano material – tal como sugerido por Honneth (2009).

As normas acordadas eram acolhidas por todos porque além de compreendidas fazem sentido, ou seja, os estudantes entendiam a importância de assumir maneiras de ser cordiais, compartilhar o momento da aula e do brincar de usar materiais didáticos e espaços físicos, bem como parecem ter mais sentido, também, para os pequenos, como assim foi registrado:

*“Hoje, levei todas as turmas de Educação Infantil na brinquedoteca. Perguntei se eles entendiam porque existem regras para brincar e usar os materiais. Vários dizem que é para a brincadeira ser legal para todos [...] Estabelecemos um diálogo bastante esclarecedor, através do qual todos parecem entender que as regras não são imposições minhas, e sim condições necessárias para preservar os materiais e brinquedos para outras crianças poder usar; preservar a própria integridade física e do colega; e ter direito de brincar sozinho e com o brinquedo que estava disponível pelo tempo que quiser. [...] Por fim, informei duas regras básicas do uso da sala: 1) não pisar no tatame com calçados e 2) não se apoiar na grade de parapeito (isso porque a brinquedoteca fica no mezanino do ginásio); e perguntei se poderíamos estabelecer três regras para o brincar, são elas: 1) guardar os materiais quando não*

*quiser mais brincar, 2) não chingar o brinquedo do colega e 3) se brincar com o colega, resolver qualquer problema com diálogo, nunca com agressão ou chingamentos. Eles entendem e concordam. [...] Aconteceram discussões entre duas ou mais crianças que queriam o mesmo brinquedo e um menino tentou arrancar um brinquedo das mãos de outro. Nestes momentos, não resolvia o conflito, apenas dizia para elas lembrar os combinados, e geralmente eles conversavam por um tempo e voltavam a brincar [...] Fora isso, não tive nenhum problema com aluno, não precisei retirar nenhum aluno da brincadeira para conversar, apenas conversei sobre as regras de convívio. [...] Foi interessante ver as crianças tirar os calçados, correr para o tatame, colocar os calçados, guardar os brinquedos na estante e retirar novamente os calçados para retornar para tatame. Todos entendia o porquê das regras, não era apenas obedecer por obedecer. (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 68, 08/08/17).*

Não se trata de fazê-los concordar com as minhas regras, mas sim, assumirem uma normativa que assegure o direito ao brincar com o brinquedo que quiserem e sem qualquer tipo de coação. Também não pretendo que, simplesmente, aceitem a atividade que proponho, mas sim, que se sintam reconhecidos nas práticas pedagógicas e, por isso, se comprometam com a construção da aula, assumam a sua construção, como assim registrei:

*“Hoje a quadra estava ocupada para jogos, a opção foi ficar dentro da sala de aula com a turma. Expliquei a situação para as crianças e dialogamos sobre possibilidades de brincar na sala. Surgiram várias possibilidades já conhecidas. Um menino fala: “Vamos brincar de labirinto?”. Achei interessante e perguntei como era. Ele responde que é um caminho para as pessoas encontrar uma saída. Todos gostaram da ideia e fizemos a brincadeira, que consistia em organizar as cadeiras e as mesas como estradas com várias saídas onde eles devia percorrer engatinhando até encontrar um objeto que eu o esconderia. Era uma mistura de labirinto com caça ao tesouro. [...] A busca era feita em trios, e os demais ficavam sentados olhando e comemorando quando o trio encontrava o objeto. Não era competição, todos estavam cientes disso, mas cada um queria encontrar o objeto primeiro. [...] A cada novo trio, eu reposicionada o objeto e modificada a organização das cadeiras – fechava uma saída e abria outra. [...] A aula foi um sucesso, um sucesso da turma e o estudante estava orgulhoso de si. Agradei à ele no diálogo final e pedi se poderia utilizar sua ideia com outras turmas. Ele sorriu, disse que sim e que estava muito feliz em ajudar na aula” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 74, 15/08/2017).*

Conforme o registro apresentado, quando os estudantes têm suas propostas reconhecidas comprometem-se com o andamento da aula e confirmam para si que têm como pessoas de direitos, que devem ser respeitadas. Conforme identifiquei em várias aulas, expor propostas de atividades e tê-las valorizadas é primordial quando se pretende reconhecer os estudantes nas aulas, haja vista que os próprios estudantes reivindicam esse reconhecimento nos diálogos de final da aula, como ilustro com a fala de um menino da Educação Infantil:

*“Durante a manhã, levei a turma da Educação Infantil de 5 anos para fazer brincadeiras na quadra no grande grupo. Meu objetivo era identificar brincadeiras de modo coletivo, valorizar seus conhecimentos e provocá-los a criar novas ideias para o brincar. [...] decidimos pelo cola-cola com os jalecos, onde duas crianças usavam os jalecos e eram os coladores. De tempo em tempo eu parava a aula, chamava-os, pedia que tinha outras ideias para colar e descolar e trocava os coladores (para dar oportunidade a todos). Inicialmente, eles falavam as maneiras que já fizemos em outras aulas ou que já conheciam, tais como: descolando com abraço, passando por entre as pernas do colega e batendo na mão do colega. Pedi que para eles darem ideias novas para mudarmos ainda mais. Nesse momento, vários deram ideias viáveis e outras mais complexas. Tentei valorizar todas as possibilidades, mas não deu tempo para fazer todas. A aula foi bem bacana, todos estavam alegre, brincaram juntos, ninguém se empurrou, todos se ajudaram e participaram dos diálogos de modo muito atento e dispostos a realizar a proposta do colega. Antes do diálogo final, fizemos um momento de relaxamento, todos deitaram, fecharam os olhos, respiraram com calma e eu passei um por um para fazer uma massagem. Eles riam quando eu os tocava e gostavam. [...] A aula foi muito boa, principalmente porque um dos comentários me surpreendeu. Um dos meninos disse que participou de todas atividades, gostou muito das brincadeiras do cola-cola e do relaxamento, mas não gostou de toda a aula porque “não fizemos a sua ideia”. Achei fantástico, ele tem 5 anos, apresentou no diálogo final sua análise da aula e reivindicou à todos nós que sua ideia não foi devidamente valorizada como as dos demais. Ele demonstra que consciência de alguns pontos da aula que poderiam ser melhores, e não somente relacionada às práticas – se gostou ou não. Entendo que ele está atento à proposta da aula e ao modo como é tratado” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 81, 29/08/2017).*

Entendo que este menino está atento se é reconhecido ou não na proposta de aula, no caso, através da aceitação das suas ideias e realização prática. Lembro que todos expressaram suas ideias, mas, de fato, não fizemos as de todos, e ele aproveitou o diálogo final para expor seus argumentos.

Assim, os direitos de contribuir com a proposta da aula, de falar e de ser escutado por todos, somada à assunção de uma normativa ética indispensável às condutas e ações humanas, indica a centralidade dos diálogos como estratégia metodológica das aulas; por meio dos quais é possível atribuir sentido às relações democráticas e criar espaços condições para novas aprendizagens. Todavia, a centralidade dos diálogos requer obrigatoriamente práticas pedagógicas inclusivas, que suscitem a participação ativa e colaborativa de todos; por meio das quais os estudantes sintam-se convidados a participar das decisões em conjunto, assumir protagonismo nas discussões, demonstrar o que sabem e ser reconhecidos por isso.

Para exemplificar o tipo de discussão que me refiro, destaco o registro de um diálogo com alunos do 2º ano:

*“No início da aula, na sala, lembro que faremos a capoeira e digo que a capoeira também é uma luta e, por isso, é preciso ter cuidado para não acertar um golpe no colega. Um menino me interrompe e pergunta: “A capoeira mata?”; tão logo explica: “Meu pai é capoeirista e disse que a capoeira pode matar”. Todos estão em silêncio, atentos, aguardando minha resposta. Falo que a capoeira é uma prática cultural de luta que pode ser praticada por vários motivos e sem intenção de lutar, porém, tem um repertório de movimentos que são de luta. Reforço que havia dito que na capoeira há vários golpes que, igualmente a qualquer outro tipo de luta, pode machucar se acertar uma pessoa despreparada e em um lugar sensível do corpo. Se usada por quem sabe a técnica em um combate real, por exemplo, em uma guerra ou como defesa pessoal, um golpe de capoeira pode matar, embora isso esteja relacionado a inúmeros outros fatores. [...] falei que se um colega acerta o outro sem querer com um golpe no ombro, no braço ou na perna, pode até doer, mas vai passar logo. Porém, se for no rosto ou na barriga, é mais perigoso, algo que também acontece com várias outras lutas, como o boxe, por exemplo. Alguns perguntam: “O que é boxe?” e imediatamente outros começa a responder mais ou menos assim: são dois caras sem camisa que dão socos com luvas nas mãos para não machucar, que lutam dentro de um quadrado com cordas em volta para ninguém sair correndo. Explico um pouco melhor. Outro menino pergunta qual é a luta que usa um casaco branco, e outro já responde que é karatê. Outro retruca dizendo que é jiu-jitsu, e assim o diálogo segue. Entendo que não posso parar o diálogo, até porque meu objetivo é tratar as lutas, não somente a capoeira. Uma menina pede quais são as lutas que existem e eu vou dizendo o nome de várias estilos de lutas e eles vão dizendo o que sabem e eu demonstrando como são as posturas básicas – obviamente que eu demonstro somente aquelas que eu conheço. Todos estão muito envolvidos, muitos atraídos, e quem saber cada vez mais. Estão tão atentos, tão atraídos pela conversa, e são todos, toda a turma, sem exceção. Cada nome que falo é uma disputa para dizer que conhece e o que sabe, alguns se levantam e começam a fazer os movimentos, estão empolgados. [...] Cada vez mais eu vejo que o potencial destes diálogos onde todos tem liberdade para falar o que sabem e fazer perguntas. Está no diálogo verbal a possibilidade de dar sentido ao que fazemos na quadra, nas explorações corporais. [...] Nós já estávamos há 30 minutos dentro da sala de aula e as crianças não paravam, me faziam um monte de perguntas, quem sabia já respondia, o diálogo não parava porque sempre havia algo a ser dito. Minha proposta era fazer a chamada e ficar uns 5 a 10 minutos na sala para reforçar que a capoeira era uma luta e precisavam ter cuidado com a integridade física dos colegas. Tudo foi desencadeado porque disse que capoeira era uma luta e não consegui mais parar, até porque entendo que não poderia perder essa oportunidade de dialogarmos, não poderia privá-los desse diálogo e do modo como estavam buscando esclarecer o que não sabiam, justamente quando estavam atraídos pelo assunto. [...] o diálogo a partir de perguntas e comentários sobre outras situações e de modo mais interpretativo faz com que as crianças, cada vez mais, se envolvam e querem participar” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 69, 09/08/2017).*

De acordo com o fragmento de registro de campo apresentado, os diálogos, sobretudo os corporais, são privilegiados porque permitem que os alunos apresentem seus conhecimentos e expressem suas dúvidas com a certeza de que ser escutados e respeitados. Por conseguinte, são potencializados em todos os

momentos da aula e condizem com a maneira encontrada de construir conhecimentos coletivamente, visto que os diálogos são esclarecedores, dão sentido às práticas corporais desenvolvidas, mobilizam o comprometimento dos estudantes com a própria aula e fomentam hábitos de cunho democrático. Sobre o último aspecto identificado, cabe citar o registro o outro 2º ano:

*“Com o 2º ano B, tive cerca de meia hora de atividades no pátio. Pedi que indicassem propostas ou ideias de brincadeira para escolhermos coletivamente algumas para realizar na aula. Tiveram várias sugestões, mas as mais solicitadas foram: “acorda seu urso” e “cola-descola”. [...] Quando falei o nome destas duas brincadeiras, todos começaram aquela que mais gostavam para ser escolhida. Pedi para não gritarem porque ninguém ganharia no grito. Então, imediatamente, um menino pediu a palavra e disse: “Professor porque tu não faz uma votação? Diz a brincadeira, a gente levanta a mão e faz a brincadeira que tiver mais votos”. Os demais concordaram com a proposta. Percebi uma atitude democrática do menino e a reconheci frente à turma. Elogiei sua atitude e expliquei para todos que havia tempo suficiente para realizar as duas brincadeiras e, por isso, não precisávamos fazer a votação para escolher somente uma. No entanto, aproveitei a situação para fazermos uma votação para decidirmos qual brincadeira realizaríamos durante os primeiros 15 minutos, e frisei que o combinado é todos brincar juntos, independente da brincadeira decidida pela turma. Disse que isso é viver a democracia. A maioria votou em começar com acorda seu urso e fomos para a brincadeira.” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 60, 12/07/2017).*

Portanto, assumir perspectivas democráticas e diálogos somente faz sentido quando os saberes e as experiências prévias dos estudantes são reconhecidos nas aulas. No âmbito da Educação Física, consiste em reconhecer as manifestações culturais corporais dos estudantes tanto nas aulas quanto no processo de seleção das práticas corporais a ser estudadas no ano letivo. Sobre esse aspecto, cabe lembrar que os estudantes dos 5º anos são instigados a dialogar sobre jogos, brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas e outras atividades que conhecem durante a escolha coletiva das práticas corporais, uma estratégia que potencializa o comprometimento com as aulas.

Isso ocorre porque os estudantes atribuem sentido às práticas corporais realizadas e sabem que a sua cultura corporal também será contemplada nas aulas, algo que por vezes lhe parece estranho como percebi ao planejar com os estudantes do 5º ano as práticas de dança:

*“No 5º ano A, iniciei as aulas de dança que ocorreu na sala aula. Todos participaram, exceto um menino que estava doente, mas ficou sentado na mesa junto ao um dos grupos, observando as construções de movimentos. Eles dançavam em grupos de 5 e 6, onde um criava movimentos e os demais do grupo imitavam. Ao longo dessa*

*atividade, eu solicitava a troca de quem era imitado. Percebo que alguns alunos adoram ser imitados, como ocorreu também na turma do 2º ano A, onde há alguns alunos que vibram ao ser imitados, que aproveitam o momento para demonstrar que tem ritmo e conhecem passos de dança. Já outros são mais introvertidos, ficam envergonhados e reproduzem os mesmos movimentos já feitos por outros colegas; ou, então imitam os outros grupos. O que importa é que eles estão compartilhando essas experiências. [...] Eu trouxe as músicas e eles dançaram todas elas, e olha que teve de tudo, inclusive funk, que eu sei que há certa resistência em algumas escolas. De fato, eles reclamam porque queriam músicas mais atuais, que conhecessem. Lógico que algumas eles conheciam como a da 'metralhadora', o 'camaro amarelo' e outras na cantora Anita. Nessas, eles cantam junto. Por fim, disse que nas próximas aulas iniciariam a criação de uma coreografia em grupo e poderiam trazer uma música. Apenas pedi para cuidar com a letra das músicas, pois, algumas tem uma linguagem pornográfica que não fica bem na escola. [...] Findada a aula, uma das meninas me pergunta: 'Pode mesmo trazer funk?' Digo que sim. Ela insiste na pergunta e eu respondo novamente. Depois, ela sai correndo para contar para as outras meninas. Percebo que para elas o funk é algo proibido, é uma transgressão. O problema é todos conhecem, inclusive as crianças, pois, é o que escutam. Talvez, assim, trazendo par a escola, posso usar o funk como exemplo para dialogar sobre a multiculturalidade" (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 41, 29/05/2017).*

Nesse caso, tanto na organização da aula quanto de gestos e movimentos corporais, o trato com o conhecimento, seja por meio de diálogos verbais ou experimentações corporais compartilhadas, manteve uma relação mais democrática e horizontalizada. O mesmo acontece nas aulas das outras práticas corporais, como, por exemplo, o handebol e o parkour, cuja proposta permite partir de uma exploração inicial até chegar na organização do jogo ou dos circuitos e suas de criar diversos percursos para passar pelos obstáculos. Obviamente, cada prática corporal tem suas peculiaridades e predisposições para determinados conflitos, mas a organização da aula confirma possibilidades de que a inclusão e a construção coletiva de conhecimento sejam fatores básicos.

E isso, de fato, denota um comprometimento marcante com as aulas. Mas isso não quer dizer que todos fazem tudo igual, da mesma forma e no mesmo ritmo. São pessoas diferentes e essa diversidade é respeitada. Nesse caso, cada estudante pode se colocar na aula às suas maneiras, isto é, alguns participam com maior efetividade em algumas práticas, enquanto que outros em outras aulas. Foi o que aconteceu em uma aula de capoeira, onde uma aluna que sabia jogar capoeira não jogou na roda de capoeira porque não porque quis, respeitamos a sua decisão e, nas aulas seguintes, participou com grande destaque. Para ilustrar, cito o seguinte registro:



*“No 5º ano B, igualmente aos outros dois, a capoeira para alguns não é algo tão atrativa, enquanto que, para outros, é muito esperada. Nessa também há vários alunos que praticaram, alguns que praticam, capoeira no projeto social da prefeitura no turno oposto. Então, é importante destacar que, novamente, aqueles que tiveram contato com a capoeira favorecem bastante na construção da aula, embora haja alguns que não gostaram das aulas e, por isso, demonstram insatisfação prévia. O ponto marcante foi perceber que há estudantes capazes de relacionar o passado histórico da capoeira com a relação da cultura do negro no Brasil, bem como observar que na hora de construir os movimentos eles demonstravam o que sabiam ou tentavam reproduzir o que viram em rodas de capoeira. Na conversa afinal, uma aluna disse que gostou muito da aula porque pode mostrar os movimentos que ela treina e sabe realizar, porque todos participaram e porque pode jogar com vários colegas. Essa menina assumiu grande protagonismo nas atividades em duplas, mostrando e auxiliando só colegas, e na roda de capoeira, onde jogou incansavelmente. [...] Outra menina disse que gostou da aula porque eu não a obriguei a jogar na roda, estou entendendo que onde ela fez capoeira era obrigada a jogar. De fato, deixei claro que todos deviam participar das atividades de exploração corporal e auxiliar os colegas, mas, no final, da roda de capoeira, bastava auxiliar a compor a roda, bater palmas e cantar. Falei que respeitaria o tempo de cada um, que todos podiam jogar um pouco, mas não precisava jogar na roda se não se sentisse a vontade porque é muito comum algumas pessoas sentir vergonha de jogar nas primeiras vezes. [...] Seguindo sua fala, ela disse que até sentiu vontade de entrar na roda e que pretende jogar na próxima aula, inclusive com aqueles colegas que jogaram muito bem. Entendo que essa menina aproveitou a roda, apreciou e pode sentir-se parte do processo porque não estava se sentindo pressionada em ter de participar. Parece-me ao fazer isso, permito que haja tempo para estabelecer um processo de construção de outras maneiras de vivenciar uma prática corporal, talvez, até mesmo de ressignificação ou de uma nova forma de pensar capoeira, diferente daquela que estava acostuada. As perguntas que me faço nesse momento são: Como posso, como professor, mobilizar contranarrativas e outras formas de reconhecer uma prática corporal como a capoeira, que é uma prática da cultura corporal compartilhada pelos alunos – que todos conhecem, embora três nunca tivessem assistido uma roda ao vivo – sem um ambiente favorável para as aprendizagens? Como vou potencializar outras formas de pensar e compreender uma prática corporal sem uma experiência áulica onde as pessoas possam viver o momento da aula sem restrições, inibições e resignações? (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 60, 12/07/2017).*

Como a proposta central consistia em compartilhar experiências e construir novos conhecimentos, algumas aulas consistiam em construir movimentos e aprender por imitação – tal como ilustrado anteriormente – e em outras os alunos eram incentivados a ensinar os colegas. Esse aspecto pode ser exemplificado com o registro de uma das aulas de capoeira, na qual levei e mostrei o toque básico de três instrumentos musicais da capoeira e os próprios estudantes ensinavam uns aos outros e assumiram a construção da Roda de Capoeira.

*“Aula do 5º ano A2 com a prática corporal capoeira. Conforme havia planejado e dito para eles, trabalhei com os instrumentos, trouxe para a aula um atabaque de 60 cm, dois pandeiros e um agogô. [...] Bueno, a aula foi simples, consistia em mostrar para eles em como tocar os instrumentos, disponibilizar para eles tentar tocar, para que todos explorassem todos os instrumentos e buscassem uma harmonia entre os instrumentos. Confesso que tinha uma brincadeira que eu queria fazer, mas percebi que não era necessária. Ficamos na sala durante o primeiro período para eles explorarem os instrumentos. É engraçado porque eles se demonstram bastante atenção e curiosidade, mas quando eu digo que eles podem utilizar eles ficam receosos. É legal ver que todos eles cuidam os instrumentos. Até porque eu friso da importância de cuidar para poder trazer em próximas aulas, e eles vão explorando. Depois de alguns minutos, uns 15 a 20 minutos de exploração começam a surgir os primeiros golpes entre eles de maneira espontânea. Hoje eu não ia trabalhar nada de movimentos, permitir que eles apenas usem os instrumentos, sem a necessidade de jogar capoeira. A aula é muito tranquila, é muito tranquila por alguns motivos que hoje eu percebo melhor. Eles já têm conhecimento prévio, mas não é só isso, eles compreendem a capoeira como um jogo, entendem que é uma luta, mas compreendem que na capoeira não tem um vencedor nem perdedor. Assim, vão fazendo os movimentos na sua relação corporal com o outro, de maneira espontânea. Lógico alguns usam mais do que outros, outros tentando imitar um colega, mas no final das contas a ideia é que eles apresentam os movimentos como sabem e conseguem, mas mantêm uma harmonia, um diálogo corporal, que é o meu principal objetivo por enquanto. Bom nas duas turmas do 5º ano alguns deles são afoitos, na hora do jogo uns já conhecem, alguns que já conhecem e não jogam, e eu não tenho problema algum com isso. Até digo que não há problema que eles devem se colocar na roda como se sentem bem. [...] Um aluno pega o atabaque faz repiques no atabaque, ele já fazia capoeira a 2 anos, e começa a puxar uma ladainha. Olha que interessante, eu nem conhecia a música, e olha que eu conheço várias. Ele estava se sentindo muito bem, “em casa”, e todos estavam maravilhados com ele. [...] A aula foi bem tranquila aula, foi muito bacana, ninguém ficou de fora, ninguém se opôs, uma menina não quis jogar e disse que estava com dor de barriga, mas tocou os instrumentos. Eu acho que isso é importante, quando cada um consegue se colocar na aula, às suas maneiras, no seu tempo; e aula permitiu isso. Entendendo o que a capoeira também proporciona a possibilidade, de fazer uma prática sem que haja uma competição acirrada que mobilize brigas. Tem um menino que diz para mim logo no início da aula: “E quem não quiser tocar?” Digo que está tudo bem. Falei apenas que vai perder oportunidade de aprender um pouco mais sobre os instrumentos. Ele simplesmente não toca. Mas, em compensação, ele está todo momento tentando jogar, fazer os movimentos, e de fato ele faz bem, ele joga legal, ele aparenta ter conhecimento de capoeira. Quando joga na roda está geralmente indo pra cima, fazendo muitos, todos adoram vê-lo. Bom ele pede para jogar comigo, e eu o jogo. Ele vem para cima e eu vou de novo e mantenho esse diálogo corporal. Ele solta os golpes em mim, eu saio deles e coloco os meus, até que ele cansa, sorri, para o jogo e diz que jogo muito bem! [...] Passa alguns minutos e ele pede para jogar comigo, diz que é a revanche. Porém, a aula está no fim, muitos querem jogar e não dá tempo” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 64, 31/07/2017).*

Diante de situações como essas, percebi que o momento áulico pode ser uma construção de novas maneiras de pensar e agir em relação àquilo que já é

conhecido, bem como um espaço onde cada um se posiciona de suas maneiras e, indiferente à qual seja, será reconhecido como parte da aula. Assim, a expressão da multiculturalidade corporal também pode ser compartilhada e traduzida em experiências de comunicação humana pautada no reconhecimento (HONNETH, 2018).

Nas aulas estamos imersos em um processo de aprendizagens desencadeado e constitutivo por emoções oriundas da própria interação, construída por diálogos verbais ou não verbais cuja premissa fundante está no reconhecimento intersubjetivo e na multiculturalidade. Por isso, na Pedagogia Libertadora da Educação Física as aulas são desenvolvidas como “círculo de cultura e ou centro de cultura”, tal como é proposto por Freire (2014, p. 135).

A aula como círculo de cultura localiza um caráter democrático, humanístico e libertador que requer posicionamento crítico, horizontalidade na interação entre educador e educando e o compartilhamento de experiências culturais, com destaque para o trabalho, a pesquisa e a exposição de práticas, dinâmicas e vivências, onde todos têm a palavra, leem e escrevem o mundo e produzem conhecimento (FREIRE, 2014). Nesse sentido,

O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos (FREIRE, 2011, p. 24).

Segundo Freire (1982, p. 9) “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”. As aulas como círculos de cultura se constituem como lócus da vivência democrática de experiências, de linguagens, de formas de pensamentos e de vida, cuja proposta é incentivar a participação no debate sobre problemas sociais, o respeito às diferenças e a valorização das culturas locais, em contraponto à visão elitista de educação (FREIRE, 2014).

Nestes termos, a experiência da aula corresponde à primeira premissa básica da prática educativa fundamentada na Teoria Crítica honnethiana. Isso ocorre

porque a aula de Educação Física como círculo de cultura confirma experiências comunicativas compartilhadas através de práticas corporais e espaços onde os estudantes envolvidos na ação se assumem na ação. Por meio das experiências corporais compartilhadas, nas aulas como círculos de cultura o reconhecimento intersubjetivo carece de problematização dos conflitos sociais e discussão sobre a maneira de compreender a vida em sociedade numa perspectiva crítica. Trata-se de entender que a prática educativa somente é libertadora porque o momento áulico compreende uma ação política, na qual o professor está se politicamente ao lado dos oprimidos, tal como esclarece Freire (2011):

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo professor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhe faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros (FREIRE, 2011, p. 73-74, grifos do autor).

Pensando assim, reconhecer a diversidade cultural no cotidiano áulico e assumir as aulas como experiências coletivas são possibilidades materializadas somente através do compartilhamento de experiências já construídas e expressas na cultura corporal dos estudantes, o que permite construir novas experiências, ou seja, experiências coletivas cujo processo indica a intenção pedagógica de estabelecer outras maneiras de agir, de ser e de compreender de mundo.

Todavia, estabelecer leituras de mundo requer esclarecimento sobre formas de dominação e opressão circunscritas no contexto macrossocial, no contexto escolar e no momento áulico; ou seja, ser capaz de identificar patologias sociais através da reflexão sobre conflitos sociais vigentes, sobretudo a partir da análise de marcadores sociais como gênero, sexo, etnia e classe, e das relações de poder produzem e reproduzem formas de desrespeito social.

### 3.2.2 Aula como espaço de reconhecimento: as contranarrativas de reconhecimento como ação humanizadora

Os conflitos em aula são constantes e condizem com diversas maneiras de agir incorporadas socialmente, mas nem por isso podem ser entendidos como nocivos para a construção das práticas pedagógicas, afinal, são eles que também dão sentido à problematizações e reflexões críticas. Conflitos emergem da interação, discussões sobre sentimentos e emoções e são expressos em gestos e argumentos, como observei em uma turma da Educação Infantil:

*“Com os carrinhos, os meninos alteravam os motivos do seu “andar de carro”, às vezes estavam passeando e outras apenas rodando sobre as linhas da quadra, como se estas fossem estradas. Em comum, todos eles em algum momento brincaram de “polícia e bandido”. Brincam de fugir do bandido para sobreviver ou que é policial e precisa capturar o bandido. [...] Um menino em especial brincou sozinho com o carrinho e na conversa final disse: “Eu estava fugindo da polícia porque a polícia mata!”. Ele foi enfático na sua afirmação e despertou surpresa e dúvida em outros meninos, os quais logo retrucaram dizendo que a polícia prende o bandido porque o bandido mata. O menino reitera que não, que a polícia também mata. Pergunto o que eles sabem sobre polícia e bandidos e a conversa toma um rumo bastante pessoal, pois cada um conta alguma experiência vivida no contexto familiar ou informada em noticiários. Um deles, por exemplo, nos conta que a polícia entrou correndo em sua casa para pegar seu irmão. O menino que afirmou que polícia mata, conta que a polícia entrou na sua casa com armas nas mãos para prender seu pai e, depois de muita discussão, não o prendeu porque um dos policiais era conhecido da família. Para esse menino, a política foi matar seu pai, a política é ruim e ela mata, pois, de fato, ela invadiu sua casa com armas nas mãos para pegar seu pai, sua referência. Em meio à expressão desta forma de pensar, outro menino me olha, balança a cabeça em negação e diz: “A polícia é do bem. A polícia prende bandido, se ela prendeu seu pai, seu pai é o bandido”. O menino cuja casa foi invadida pela polícia baixa a cabeça e fala: “Não, meu pai não é bandido, meu pai é bom, ele é bom pra mim!”. Neste momento, entro na discussão e digo que não podemos dizer se uma pessoa é do bem ou do mal, se é ou não bandido sem entendemos melhor o que aconteceu. Digo que muitas pessoas podem cometer erros na vida e até os policiais podem errar e prender pessoas inocentes. A polícia poderia ter cometido um erro e não sabemos tudo que aconteceu. Por isso, precisamos tentar compreender as pessoas e, para isso, é preciso saber mais para não cometer injustiças ou falar sobre o que não está bem claro. Na verdade, tentei contornar a situação porque são crianças muito pequenas e, naquele momento, não seria possível estabelecer um diálogo tão delicado e polêmico. [...] Chama atenção o modo como as crianças vão assimilando informações incompletas e analisando o mundo de determinadas perspectivas, as quais, para elas, são verdades porque as viveram ou seus pais disseram, [...] e essas são relações que parece que se tornam significativas para interpretar o mundo em que vivem” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 59, 11/07/2017).*

Conforme o registro, até mesmo brincadeiras aparentemente comuns permitem problematizar temas complexos e, por vezes, sem a possibilidade de aprofundar as reflexões devido à idade das crianças. Foi o que aconteceu no caso apresentado e me levou apenas a destacar a importância de escutar as pessoas e analisar o que acontece para não cometer injustiças devido à falta de informações ou incapacidade de se sensibilizar pelo sofrimento de pessoas que não conhecemos.

Em outra situação, também com outra turma de Educação Infantil, registrei uma discussão sobre brinquedos de meninos e brinquedos de meninas em uma aula onde organizei dois grupos mistos para brincar durante 30 minutos com carrinhos e, depois, com bonecas.

*“Na aula de hoje com a turma de 4 anos, todos brincaram com bonecas e carrinhos. [...] No diálogo de final de aula, disse que todos podem brincar com todos os brinquedos porque todos brinquedos são de meninos e de meninas. Frisei que as meninas também brincam de carrinho porque o carrinho não é somente dos meninos. Um dos meninos, muito falante, rebate dizendo: “Não, menina não pode brincar de carrinho, menina brinca de boneca!”. Perguntei porque e ele explicou que estava com a família em uma loja de brinquedos e sua mãe disse para cada um escolher um brinquedo. Sua irmã trouxe um carrinho pediu para sua mãe comprá-lo. A mãe retirou o carrinho das mãos da menina e disse-lhe que não, que carrinho não, porque menina brinca de boneca. Depois a mãe mandou ela escolher uma boneca de presente. Dito isso, perguntei a ele: “Mas porque meninas não podem brincar de carrinho?”. Eu queria que o menino mostra-se um motivo mais convincente. O menino respondeu: “Pelo que eu te disse! Porque a mãe disse que carrinho é de menino e boneca é de menina!” [...] Percebi como, de fato, as falas dos pais são assumidas pelas crianças na construção de suas leituras de mundo, ao menos nesses primeiros anos de idade. Nesse caso, fica evidente como a aspectos da cultura dos pais são muito fortes para a criança e fielmente reproduzidos. Mesmo assim continuei o diálogo perguntando se suas mães dirigiam carros e se viram que as professoras vem para a escola dirigindo carros. Obviamente, vários dizem que sim para ambos questionamentos. Então, reitero que mulheres andam de carro e meninas brincam com carrinhos, e enfatizo que é muito importante aprender várias formas de brincar e com todos os brinquedos. Nesse momento, uma das meninas acrescenta: “Menina pode brincar com o carrinho, mas o carrinho tem que ser cor-de-rosa!”. Tão logo, outra menina retruca: “Não, o carrinho pode ser preto também!”. Isso ocorre porque a menina brincou durante a aula com um carrinho preto e, por isso, ela defende o uso do carrinho na cor preto para defender aos demais que ela também era menina, mesmo que seu carrinho não fosse cor-de-rosa. Reforço que menina brinca de carrinho e aquele menino pede a palavra e diz: “Professor, pode ser que não disseram isso para a minha mãe”. Digo-lhe que não tem problema, que estamos na escola para brincar e que sua irmã e as meninas continuarão sendo menina se brincarem com ele de carrinhos. Por fim, todos parecem entender que carrinho também é de menina [...] Contudo, de modo contrário, alguns meninos são taxativos ao dizer que: “Menino não brinca de boneca, boneca é coisa de menina!”.*

*Eles não assumiam esse brinquedo como de menino. Diante disso, fiz vários questionamentos: “Por que um homem não pode segurar um bebe ou cuidar de uma criança?; Homem não pode saber trocar fralda de bebê? Não tem de aprender a segurar um bebê? O pai de vocês não cuida de vocês, não segura vocês no colo, assim como as meninas quando brincam de bonecas? Será que os meninos não têm de aprender e brincar com as bonecas também? Qual o problema de brincar de boneca? Deixará de ser menino? Todos querem falar, principalmente os meninos [...] A turma toda entrou em um acordo que sim, que é verdade, que os homens tem de aprender a cuidar das crianças e as mulheres também precisam saber andar de carro. Nesse diálogo, o mais importante foi que as crianças contaram várias de suas experiências com seus pais e mães. Contaram os passeios que fizeram e suas mães dirigiram, que o pai cuidou deles quando a mãe saiu e que o pai trocou a fralda dos irmãos menores [...]. Esse é o ponto, entendo que nos diálogos conseguimos problematizar o brincar e discutir sobre os temas que eu proponho, e principalmente, que ao expor suas experiências vividas, quando compartilham o que acontecem com eles e eu apresento outras considerações, as minhas colocações parecem fazer sentido, justamente porque eles dão sentido a elas. Parece-me que assim as crianças começam a pensar de outras maneiras, mais fundamentadas do que as anteriores” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 77, 22/08/2017).*

A discussão registrada foi tão significativa que acompanhou discussões em outras aulas, nas quais essas crianças utilizavam meus argumentos para explicar aos colegas matriculados no 3º semestre que todos podiam brincar com todos os brinquedos, sem distinções devido ao sexo.

Na medida em que os diálogos constituídos por contranarrativas que reconheçam a diversidade de práticas corporais e sua perspectiva cultural, também é possível identificar formas de preconceitos e discriminação historicamente construídas. Esse aspecto pode ser ilustrado em uma discussão ao desenvolver de capoeira com o 5º ano:

*“No final da aula com o 5º Ano A2, pergunto sobre o que já escutaram sobre a capoeira. Uma das meninas diz que sempre lhe falaram mal da capoeira, que não era bom praticar a capoeira porque é coisa de negro. Peço que explique melhor. Ela enfatiza que é preconceito porque a capoeira é de negro e acredita que seja porque o negro era escravo e as pessoas viam o escravo como um inferior. Por isso, a capoeira não pode ser praticada por brancos. [...] Conversamos sobre a história do negro no Brasil, enfatizo a importância de valorizar todas as manifestações culturais como a capoeira, inclusive como uma manifestação cultural afro-brasileira. Um menino pergunta: ‘Só tem negros na capoeira?’. Respondo que não, que ela foi criada por negros em território brasileiro, que está sustentada em aspectos da cultura africana e que hoje há muitos brancos, como eu, praticando a capoeira, além de pessoas de vários países devido à presença de brasileiros capoeiristas de vários grupos de capoeira. [...] Outro menino pergunta: ‘Porque os negros são melhores na capoeira?’ Eu retorno com a seguinte pergunta: ‘Quem pratica a capoeira desde muito cedo, de criança, são os negros ou os brancos?’. Eles dizem que veem mais crianças negras praticando. Continuo, digo que geralmente os negros iniciam na*

*capoeira desde cedo em função de ser uma prática popular bem mais difundida entre os negros por tratar-se de uma cultura de matriz africana. Já os brancos, muitas vezes começam tarde, quando adultos ou adolescentes, como foi o meu caso, que comecei na capoeira com 16 anos e antes disso nem sabia que capoeira existia. [...] Acrescento que há muitos brancos que jogam muito bem a capoeira e que não precisa ser negro para ser bom jogador de capoeira. [...] Por fim, alguns comentam sobre a importância de trabalhar a capoeira na escola para conhecer outras atividades que possam gostar e entender que todos podem praticá-las. Dito isso, enfatizo a necessidade de entender que todos podem praticar a capoeira e de reconhecer, compreender e valorizar a diversidade cultural, sobretudo aquelas que foram marginalizadas e preconceitualizadas” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 64, 31/07/2017).*

Embora todos os estudantes conheçam a capoeira e digam que seus familiares também já a viram – ao menos na televisão –, ainda há dúvidas e preconceitos com seus representantes e com a própria prática da capoeira. Para esclarecer, cito o registro de uma aula com outro 5º ano, onde são identificados equívocos sobre a capoeira:

*“Na conversa final, no 5º ano B, uma menina diz que achou interessante fazer capoeira e que nunca fez porque disseram que não era de Deus. Conversamos sobre a diversidade religiosa e o modo como algumas pessoas têm preconceitos e, por não conhecer, acham que a capoeira é um tipo de culto religioso. Falei da forte presença da religiosidade africana no Brasil devido aos negros assumirem o Candomblé e reverenciar os Orixás, presentes na simbologia da capoeira. Porém, isso não significa que fazer capoeira é estar em algum culto ou que o praticante está trocando de religião. Explico que sou católico, pratico capoeira e uma coisa não tem haver com a outra porque não preciso entrar no Candomblé para ser capoeirista, bem como a capoeira não é do diabo pelo fato de não ser uma prática corporal relacionada ao cristianismo, como já ouvi dizer. Faço uma relação entre o kung fu, o judô, o jiu-jitsu e algumas tradições religiosas budistas e do bushidô, onde acontece o mesmo, ou seja, são artes marciais de princípios fundados em tradições orientais, mas que não é preciso deixar de ser católico para praticá-las. [...] Vários alunos dizem que também ouviram dizer que capoeira não é de Deus; alguns disseram que até seus pais já falaram isso. Frisei a importância de reconhecer a capoeira como cultura, conhecer como ela é e conversar com seus praticantes e várias pessoas para conhecer melhor o que há no mundo e analisar com cuidado para não reproduzir preconceitos e cometer injustiças. [...] Um menino pergunta: ‘Então porque têm gente que fala isso, que fala tudo errado?’ Respondo que há pessoas que falam sobre o que não conhecem, que têm preconceitos com culturas diferentes da sua e que não concordam com pessoas que pensam diferente ou que apresentam outros modos de viver em sociedade. Isso é muito preocupante porque reproduz injustiças sociais. Por isso, a importância de pesquisar para não ficar reproduzindo informações falsas e formas de preconceitos sobre culturas ou práticas culturais que não conhecemos. [...] Depois de todo o diálogo, aquela menina disse: ‘Achei importante fazer a capoeira não somente porque foi legal os movimentos, que eu acho bem legal, mas conhecer outros esportes, a dança que agente fez e as lutas e saber mais!’. A fala da aluna está de acordo com meu objetivo de discutir sobre as*



*relações sociais a partir das práticas corporais e indica como a experimentação corporal – seja jogando, tocando os instrumentos musicais, cantando ou recriando movimentos – é fundamental para fundamentar problematizações e contranarrativas. Pode ser que muitos tenham saído da aula com muitas dúvidas sobre a relação entre capoeira e religiosidade, principalmente porque na turma há alunos de várias religiões e manifestações religiosas, os quais não se manifestaram, mas olhavam atentos ao debate. [...] Alguns alunos também falaram que inicialmente não gostaram da proposta de fazer capoeira, mas, agora, gostaram e entenderam-na melhor à medida que fomos dialogando a partir do que eles já sabiam, [...] a proposta é essa: provocá-los, trazê-los para o debate, identificar outras interpretações” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 69, 09/08/2017).*

De fato, o aprofundamento das discussões condiz com as particularidades de cada turma, embora haja tematizações previamente definidas – que no caso da capoeira era entendê-la como cultura afro-brasileira e refletir sobre a existência de preconceitos étnico-raciais. Com isso, quero dizer que as aulas como círculos de cultura oportunizam espaço para tematizações que emergem dos estudantes, porém cabe ao professor estabelecer problematizações que fomentem um debate crítico. Contudo, as contranarrativas nunca são espontâneas porque estão em acordo com a proposta educativa e pautadas na reflexão de conflitos sociais existentes que localizam patologias sociais historicamente construídas. Por isso, saliento que as contranarrativas de reconhecimento são intencionais e, portanto, devem ser perseguidas pelo professor.

Bem mais do que a exploração corporal e as relações interpessoais, as reflexões coletivas a partir conhecimentos prévios são fundamentais para apontar contradições que sustentam empiricamente as contranarrativas. Nesse caso, ao compartilhar experiências corporais diversas – seja ao brincar com carrinhos e boneca ou jogar capoeira – os estudantes estabelecem outras maneiras de agir uns com os outros e, também, avançam para outras percepções de análise e leituras de mundo, somente possíveis quando são experienciadas coletivamente. São as experiências corporais em aula que dão sentido aos meus argumentos e permitem materializar a minha intencionalidade pedagógica, de problematizar o contexto social a partir de questões sobre a multiculturalidade em uma perspectiva crítica.

Dessa forma, em análise transversal, as informações empíricas até agora apresentadas apresentam a relação entre experiências coletivas e contranarrativas que indicam similaridade com uma pedagogia crítica da linguagem, tal como proposto por McLaren e Giroux (2000):

O tipo de pedagogia crítica da linguagem, derivado dos processos produtivos e interativos que conformam o encontro em sala de aula, preocupa-se fundamentalmente com a experiência dos estudantes em um triplo sentido. Em primeiro, o conceito de experiência do estudante é validado como uma fonte primária de conhecimento e a subjetividade do estudante é vista como um repositório de significados, construído em camadas e muitas vezes contraditório. [...] Em segundo lugar, tal pedagogia tenta fornecer aos estudantes os meios críticos para examinar e traduzir suas próprias experiências vividas e as formas de conhecimento subordinadas. Isto significa ajudar os estudantes a analisar seus próprios significados culturais e interpretações dos eventos, de forma a iluminar e intervir nos processos pelos quais eles são produzidos, legitimados ou anulados. [...] Em terceiro lugar, um discurso pedagógico crítico deve incorporar uma teoria de leitura crítica viável, que enfoque os interesses e pressupostos que informam a própria geração de conhecimento. Isso é particularmente importante para desenvolver uma pedagogia, como diria Paulo Freire, para ler tanto a palavra quanto o mundo (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 43).

Para os autores supracitados, em um discurso de pedagogia crítica e de formação crítica as experiências dos estudantes são construções alicerçadas em discursos e práticas discursivas contraditórias e formam identidades e culturas. Portanto, cabe aos educadores críticos aprender a como entendê-la, afirmá-la, analisá-la e envolvê-la em uma pedagogia que seja “afirmativa e crítica e que ofereça os meios para a transformação social e de si mesmo” (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 43). Por isso McLaren e Giroux (2000a, p. 40) admitem que vários educadores radicais ignoram a importância da linguagem como uma prática teórica crítica quando “deriva de seu poder de discurso crítico e subversivo”, e enfatizam que:

A pedagogia crítica toma como um de seus objetivos mais fundamentais uma compreensão de como as experiências socialmente construídas e, muitas vezes, contraditórias, bem como as necessidades dos estudantes, podem ser problemáticas ao ponto de fornecer a base para explorar a interface entre suas próprias vidas e os limites e possibilidades dentro da ordem social mais ampla (MCLAREN; GIROUX, 2000a, p. 42).

A dialogicidade entre experiências compartilhadas por meio das práticas corporais e contranarrativas indica uma conexão entre as aulas que desenvolvi e a discussão elaborada por McLaren e Giroux (2000) sobre o primado de um projeto político e uma abordagem de ensino que leve a sério a produção de conhecimento por meio da linguagem e da experiência. Todavia, ainda não é suficiente para sustentar minha prática educativa da Educação Física na Teoria Crítica de Honneth,

o que somente foi possível quando retomei – e priorizei – o conceito honnethiano de “reconhecimento”, sobretudo quanto à relação entre reconhecimento e autorrelação positiva. Para ilustrar, destaco alguns registros do trabalho de campo que identificam momentos de autorrelação positiva que emergem de discussões sobre assuntos como: diversidade de habilidades físicas, discursos sexistas e manifestações corporais étnico-culturais.

*“Bueno, a proposta da aula com o 2º ano foi explorar diversas formas de conduzir, passar, arremessar e chutar a bola de iniciação. Era um trabalho em duplas, onde cada menina escolheu um menino para brincar e inicialmente, foi realizada a exploração livre, mas, depois, intervi com problematizações para mobilizar outras possibilidades de movimentação e utilização da bola. Fiz isso porque os meninos tendem exclusivamente a chutar a bola enquanto as meninas lançam com as mãos e porque, nessa turma, as meninas evitam qualquer tipo de relação com os meninos. [...] Ao circular entre as duplas, procuro inserir outras maneiras de utilizar a bola. É nítido o modo como meninas tendem a jogá-la com a mão e os meninos com pé, bem como o fato dos meninos demonstram habilidade em manejar o corpo para chutar e agarrar a bola. Até ai, tudo bem, afinal, a maioria dos meninos está sempre jogando futsal no horário do recreio. As meninas demonstram pouca familiaridade com a bola nos pés. Elas chutam a bola para qualquer direção e executam passes sem precisão. [...] Visto isso, chamei atenção de todos e pedi para trocarem passes somente com os pés, participei mais efetivamente junto as duplas, trocando passes e demonstrando maneiras de parar a bola e passar com uma direção definida. [...] No diálogo final perguntei como foi realizar a tarefa de trocar passes de futsal com os pés. Todos disseram que foi super fácil. Perguntei para as meninas se foi fácil ou difícil. Na minha cabeça, queria que elas reconhecessem que suas limitações estão condicionadas ao pouco contato com a bola e, com isso, motivá-las jogar com os pés nas próximas aulas. Porém, elas continuaram dizendo que foi muito fácil. Perguntei diretamente a uma delas, que errava constantemente os passes, permitia que a bola passasse rolando ao seu lado e corria para buscá-la, se foi difícil jogar. Ela respondeu que não, demonstrando certeza e segurança em sua resposta, igual àqueles mais habilidosos. Tornei a perguntar se não foi complicado chutar bola para chegar no colega, pois, seu passe era fraco e a bola parava no meio do caminho. Ela confirmou que não foi difícil, que foi bem fácil. Percebi que o problema era eu, porque eu estava forçando ela a assumir que não sabia chutar, em vez de incentivá-la a reconhecer suas potencialidades. Felizmente, dei-me conta em tempo e elogiei todas as meninas, sobretudo essa que eu tanto interroguei. Frisei que todas foram bem porque cumpriram com a proposta da aula e que gostarão cada vez mais de jogar vários esportes, como futsal. Elas saíram contentes, felizes e, no caminho, até a sala de aula, pediram-me para jogar futebol na próxima aula. [...] Com isso, percebo que a aula proposta avançou para além da minha própria capacidade de reflexão. Afinal, para mim, havia um chute ideal: com direção e força adequada. Já elas estavam criando suas maneiras de chutar a bola para os colegas sem fazer comparações e, assim, sentiam-se cada vez mais felizes e seguras de si porque estavam cumprindo as tarefas com êxito – o que é verdade. [...] Percebo que eu estava comparando meninos e meninas; eu ainda estou preocupado com algum nível de rendimento; que eu preciso superar essa ideia. Aquela menina não entende*

*as coisas como eu, ela chutou, realizou diversos passes para o colega e se divertiu por isso lhe pareceu fácil” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 85, 06/09/2017).*

Nesse primeiro exemplo, o reconhecimento de si deriva do reconhecimento das próprias habilidades motoras. Obviamente, fica claro que a situação apresentada me fez retomar a autocrítica necessária para reconhecer a diversidade de maneiras de viver a corporeidade, o que requer superar maneiras de pensar antigas e marcadas por gestos e movimentos preestabelecidos por outras que permitam que os estudantes se reconheçam positivamente. Já no exemplo a seguir, o conflito por reconhecimento que emerge da reflexão sobre discursos sexista, habilidades físicas e cultura:

*“No 2º ano, desenvolvemos elementos ginásticos no colchão, com muitas passadas livres onde cada um explorou seus saberes e ousou imitar os colegas. Basicamente, fizeram rolamentos para frente, rolamento para trás, estrela, rodante, ponte e parada de cabeça. Muitos ficavam impressionados com os colegas que já sabiam movimentos mais complexos. [...] Na discussão final, pergunto: “Por que algumas pessoas sabem e conseguem realizar movimentos ginásticos mais complexos e outras não?” As crianças argumentam: “Porque sou bom”; “Porque sou melhor”; “Porque sou forte”; “Porque a fulana é fraca”; “Porque os meninos são mais fortes”; “Porque as meninas tem medo de se machucar”. Algumas meninas contrapõem dizendo que não, mas parece que todos aceitam essas colocações e entendem que há exceções. Falei que não é bem assim, que não é uma questão de sexo porque têm pessoas que treinam a mais tempo do que outras e ainda há pessoas com uma condição corporal que facilita realizar determinados movimentos, como, por exemplo, as pessoas com maior flexibilidade na coluna e nas pernas e, por isso, conseguem realizar a ponte e o espacato. Todos concordaram, muitos mencionaram os próprios colegas como exemplo e destacaram uma das meninas da turma que consegue fazer um espacato com abertura total. Continuei dizendo que somos diferentes, que temos nossas características pessoais e condição atual de treinamento. Digo que eu, quando mais jovem, fazia mortal, mas agora não faço mais porque é preciso de treinar para não errar e eu não tenho tempo para isso. Eles me olham atentos. Pergunto: “Como um jogador de futebol consegue correr durante todo o jogo?”; “Como consegue chutar de um jeito que a bola faz uma curva e entre no cantinho da goleira?”. As crianças falam que eles treinam bastante. Alguns meninos dizem que viram na televisão os jogadores de futebol coloca barreiras feitas de uma armação de ferro e lona para treinar as cobranças de falta. [...] Depois desses exemplos, para enfatizar a questão do aprimoramento físico e do treinamento técnico, pergunto diretamente para alguns meninos e meninas: “Quantos rolamentos para frente tu fez até hoje, que tu lembra?”. Estes respondem que foram muitos e não tem como contar. Aponto para uma das meninas e faço a mesma pergunta, ela responde que foi a primeira vez porque não sabia e nunca fez cambalhotas em casa. Então, enfatizei que o tempo de experimentação corporal também define se a pessoa sabe ou não sabe, se consegue ou não, realizar um determinado movimento. Digo que o mesmo acontece com pessoas adultas porque ficar mais velho, maior e mais forte não significa que conseguirá fazer movimentos complexos. Cito o caso de uma conhecida que foi grande atleta de voleibol e não*

*sabe fazer estrelinha porque nunca fiz quando era criança. Segundo ela, tinha vontade de aprender, tentou, errou e nunca mais treinou. Enfatizo também que as crianças no Brasil podem ser boas no futebol e na capoeira, por exemplo, justamente porque são práticas que estão na nossa cultura, enquanto que, em outros países, as crianças têm outras culturas e podem ser melhores na ginástica, no karatê e no beisebol, por exemplo. Isso significa que em alguns países as crianças aprendem desde cedo a chutar uma bola, outras a arremessar uma bola, outras a fazer cambalhotas, outras a dançar. [...] No final da discussão, retomo que não podem dizer que meninos são melhores do que as meninas e que, ao invés disso, devem analisar o tempo de prática e treinamento das pessoas e que as pessoas podem ser melhores em algumas práticas corporais do que em outras, e respeitá-las. Eu acho que isso é importante, problematizar o modo como percebem o que acontece na aula de Educação Física e apresentar outras análises para superar a tendência em dizer que o sexo, a idade e a habilidade em uma prática corporal definem quem são melhores e piores. Entendo que esses diálogos, onde problematizo o que sabem, apresento fatos vividos e falo de pessoas que existem, são fundamentais para eles se darem conta de outras possibilidades de interpretar o que acontece em aula e na vida cotidiana. Eles ficam impressionados e parece que os exemplos reais permitem atribuir maior sentido às discussões de teor multicultural (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 103, 18/10/2017).*

Conforme esse registro, as contranarrativas estabelecidas da reflexão crítica sobre a diversidade corporal e cultural são centrais para revisar formas de reconhecimento intersubjetivo. Isso ocorre porque as contranarrativas permitem reconhecer a multiculturalidade presente nas atividades cotidianas, bem como problematizar critérios comumente utilizados para confirmar prestígio ou depreciação no grupo. O mesmo também acontece no 5º ano, cujos conflitos de teor sexista são frequentes, presentes nos diálogos corporais e verbais e utilizados para se autoafirmar junto à turma, tal como ilustro com o registro de uma aula de futsal:

*“Dei um tempo extra para as meninas jogar futsal porque os meninos jogavam somente entre eles, sendo que alguns pareciam que estavam sozinhos em quadra. No diálogo final, os meninos reclamaram que elas tiveram mais tempo de jogo. Disse que fiz isso porque muitas meninas não conseguiram tocar na bola durante o jogo e os meninos não mudaram sua forma de jogar, mesmo quando interrompia o jogo solicitava maior troca de passes. Alguns meninos retrucaram que menina não sabe jogar, por isso não passam a bola. Algumas meninas se manifestaram dizendo que podem não saber, mas que gostam de jogar futsal e querem aprender [...]. Frisei que todos e todas podem jogar futebol e têm o direito de aprender a todas as práticas corporais desenvolvidas na Educação Física. [...] Um dos meninos diz que as meninas não sabem jogar e que são fracas, os demais meninos concordam com ele e as meninas tentam contrapor. [...] Gera muita confusão, onde todos falam ao mesmo tempo. Entro na discussão, peço silêncio e que um menino e uma menina falem o que pensam sobre as meninas não saber jogar futsal e ser fracas. [...] Pergunto: “Lembram que há várias meninas na turma que pula corda e fazem a estrela da ginástica muito melhor do que os meninos? Lembram que no handebol várias meninas se destacaram nos jogos pela técnica, pela capacidade de organizar*

*e trabalhar em equipe e pela habilidade física e força nos arremessos?”. Tão logo, citei o nome das meninas que se destacaram nas atividades mencionadas para que todos reconhecessem suas habilidades e percebessem que não há como dizer que elas não são habilidosas ou que são fracas.[...] Depois de alguns comentários, digo o nome do menino que, para mim, foi o melhor jogador de futsal, pois, sabia: se posicionar em quadra, dar passes precisos, tabelar com os colegas, dar continuidade às jogadas, marcar o adversário e se desmarcar e trabalhar coletivamente. Frisei que futsal é um esporte coletivo e carece de treinamento e tática. Eles lembram que no handebol nos trabalhamos o sistema 6-0 e fizemos linhas de ataque e defesa. Depois, construímos juntos um conceito de esporte coletivo. [...] Por fim, retomei o assunto da diferença de habilidades físicas no jogo, perguntei há quanto tempo eles tem contato com a bola, há quanto tempo jogam futsal. O menino que se destacou disse que vai na escolinha de futsal a anos, vários disseram que jogaram poucas vezes, outros que jogam desde criança e algumas meninas dizem que somente agora estão chutando a bola. Dadas respostas, disse que esse contato faz muita diferença durante o jogo, pois, as capacidades motoras são treináveis e muitas meninas não têm o mesmo tempo de treinamento que os meninos; que bastava observar no recreio quantos meninos estão sempre chutando uma bola enquanto as meninas fazem outras brincadeiras. [...] Parece que eles entendem, que reconhecem que há pessoas com diferentes habilidades e conhecimentos e que saber jogar não é uma questão de ser menino ou menina. Vários meninos citam o nome de meninas das turmas maiores que jogam muito bem futsal e, inclusive, dão exemplos de times de futsal e futebol feminino. [...] Os meninos reconhecem que precisam rever essa forma de pensar e entender que não é uma questão de sexo, pois a cultura local e o tempo de prática influenciam muito na aquisição de habilidades, e que aqueles que já conhecem e entendem o jogo têm mais facilidade e certas capacidades motoras mais desenvolvidas para uma atividade específica (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 97, 04/10/2017).*

Esse conflito também evidencia diferenças historicamente produzidas entre homens e mulheres quanto ao nível de habilidade e força física, por meio das quais são reproduzidos estereótipos que inferiorizam as mulheres. Contrariando essa narrativa sexista e machista, a noção de habilidades físicas foi ampliada com o intuito de superar a reprodução de discursos preconceituosos e, ao mesmo tempo, identificar um critério de reconhecimento quando cotejada com características pessoais.

Nesse caso, da forma como foi discutida, a habilidade física confere o sentimento de autorrelação positiva quando está relacionada à *genética e maturação corporal* (por exemplo: demonstrações de flexibilidade ao fazer um espacate ou o simples fato de ser mais o mais alto da turma), ao *nível atual de aptidão física* (por exemplo: agir com velocidade e coordenação nas brincadeiras de perseguição ou desviar-se com eficiência da bola em atividades como o caçador) e ao *atual nível técnico específico*, que pressupõe tempo de treinamento e pode ser observável na

capacidade de realizar uma posição ou movimento corporal considerado complexo (por exemplo: executar a “estrela” e o “apoio invertido” da ginástica ou o “parafuso” da capoeira), ou na habilidade demonstrada ao realizar uma determinada prática corporal (como jogar futsal, jogar capoeira ou executar uma coreografia de dança).

Assim, o reconhecimento e a autorrelação positiva que emergem da noção de habilidade física rompe com perspectivas puramente comparativas e preconceituosas para dar lugar ao entendimento sobre a diversidade corporal e o nível de treinamento daqueles que se dedicam a uma determinada prática corporal. Em ambos os casos, sem a necessidade de haver uma comparação onde alguém precise ser inferiorizado.

Ao avançar a discussão para outro exemplo, agora situado no âmbito da diversidade étnico-racial, saliento que a autorrelação positiva pode emergir nas aulas em consequência das contranarrativas sobre as questões multiculturais, como assim identifico:

*“[...] findada a roda de capoeira, permanecemos sentados em círculo para o diálogo final. Comento que sobre o jogo de capoeira, e digo que ela é brasileira, foi criada no Brasil por negros e carrega muitos elementos da cultura afro-brasileira. Nesse momento, um dos alunos negros repete o que disse olhando para os colegas com um sorriso no rosto: “Capoeira foi criada pelos negros!”. Em seguida, ele exclama: “Eu sou negro!”. Na sua fala e na alegria ao fazer essa afirmação, ele expressasse certo orgulho em ser negro, como se estivesse afirmando aos demais colegas e para si mesmo que, por ser negro, também tem algum tipo de destaque. Os demais apenas olham, e eu digo que sim, que ele pode sentir-se feliz por ser negro. [...] É interessante pensar o quanto realizar uma manifestação cultural e discutir sobre ela pode promover autorreconhecimento. No caso, a partir do diálogo sobre a capoeira, pude identificar a presença do negro na construção histórica do brasileiro não como inferiorizado, mas sim como grupo de pessoas que foram escravizadas, lutaram por uma vida digna e participação social e ainda lutam para que suas práticas culturais de origens africanas sejam reconhecidas. Na minha fala, identifiquei possibilidades para o negro sentir orgulho por ser negro, e entendo que isso permitiu ao meu aluno negro expressar orgulho de sua identidade racial e, assim, também se aceitar como negro. Talvez este seja um ponto importante, entender que a discussão sobre a multiculturalidade permite que as pessoas se reconheçam, como aconteceu quando o meu próprio aluno se identificou também como negro (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 63, 19/07/2017).*

Esse menino é o mesmo que procurou ser reconhecido no grupo por beber bebida alcoólica, algo que gerou controversas na turma. Porém, nesse caso, sentir-se autorrealizado por ser negro torna-se altamente significativa à medida que reconheço frente toda a turma a importância da cultura afrodescendente no Brasil e

a capoeira como uma de suas manifestações culturais. Justamente uma prática corporal em constante valorização no contexto nacional e escolar, devido ao fato de haver vários estudantes que praticam a capoeira em projetos sociais e academias de lutas.

Em outro exemplo de uma autorrelação positiva que emerge do reconhecimento étnico-racial aconteceu no diálogo final no 2º Ano A, onde realizamos brincadeiras e solicitei que perguntassem para seus familiares sobre suas brincadeiras no tempo de criança:

*“[...] Frisei que seria importante aprendermos brincadeiras de culturas diferentes e dei o exemplo das culturas afro-brasileiras e indígenas. Disse que eram culturas muito importantes, com várias atividades corporais muito interessantes e fui dando exemplos. Na turma, havia uma menina de descendente de indígena, que ninguém sabia, nem mesmo eu. Depois de escutar meu elogio, ela pediu a palavra e, com um sorriso tímido, apenas exclamou: ‘Minha mãe é indígena!’. Escutei uma exclamação de espanto na turma, que a olhavam para ela com certa admiração. De pronto exclamei: ‘Que legal! Assim poderás nos ensinar algumas brincadeiras!’ A menina sentiu-se no centro das atenções e, obviamente, concordou. [...] Depois de encerrar a aula, percebi que várias outras meninas a cercaram para saber dela como é a vida e as atividades realizadas por indígenas. A menina parecia orgulhosa” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 28, 25/04/2017).*

Embora não tenha aprofundado o diálogo sobre a cultura indígena devido ao fim da aula, a satisfação da menina quando valorizei a sua cultura e o modo como os colegas a reconheceram com expressões faciais e frases exclamativas desencadearam na menina o orgulho de sua descendência, que nunca antes foi assumida em aula. Não menos importante, foi perceber que depois dessa aula a menina se autorizou a fazer comentários, críticas e sugestões nos diálogos de final de aula, o que não acontecia sem que eu pedisse.

Conforme as situações apresentadas, metodologicamente, as aulas de Educação Física são construídas por meio de círculos de cultura que expressam a multiculturalidade dos estudantes e contranarrativas pautadas na reflexão crítica de marcadores sociais e no reconhecimento da própria multiculturalidade presente nas aulas, o que permite aos próprios estudantes se reconhecerem ao longo das aulas e a si mesmos. Assim, a interconexão entre círculo de cultura, multiculturalidade e autorrelação positiva, potencializa as contranarrativas em contranarrativas de reconhecimento, cujo propósito é uma pedagogia que prima pela liberdade social. Nesse caso, uma liberdade social efetivada por “instituições de reconhecimento”,



isto é, conjuntos de práticas de reconhecimento padronizadas, precisam fomentar a reciprocidade entre as pessoas, priorizando o conceito “intersubjetivo” de liberdade e, dessa forma, ampliando o conceito de social de liberdade (HONNETH, 2015). Explica Honneth (2015) que:

[...] em última instância, o sujeito só é “livre” quando, no contexto de práticas institucionais, ele encontra uma contrapartida com a qual se conecta por uma relação de reconhecimento recíproco, porque nos fins dessa contrapartida ele pode vislumbrar uma condição para realizar seus próprios fins. Desse modo, na forma do “ser em si mesmo no outro” sempre se pensa numa referência a instituições sociais, uma vez que somente práticas harmonizadas e consolidadas fazem que o sujeitos compartilhados possam se reconhecer reciprocamente como outros de si mesmos. E somente essa forma de reconhecimento é a que possibilita ao indivíduo implementar e realizar seus fins obtidos reflexivamente (HONNETH, 2015, p. 87, grifos do autor).

No contexto das aulas de Educação Física, se materializaram no reconhecimento positivo a partir da reflexão coletiva as diversas habilidades físicas e motoras, a importância da diversidade étnicorracial e no respeito ao direito de todos os estudantes assumirem o protagonismo na construção da aula. As experiências corporais compartilhadas nos círculos de cultura, por meio das diversas manifestações da cultura corporal dos estudantes, e as contranarrativa de reconhecimento subsequentes permite que os dos estudantes se reconhecerem como pessoas de direitos comuns e sujeito de valor individual. Por conseguinte, os estudantes têm a possibilidade de construir em si o autorrespeito e a autoestima necessária para sentir-se livre de angústias que conformam impedimentos para autorrealização. Trata-se da liberdade da autorrealização que depende de experiências de reconhecimento recíprocas bem sucedidas junto aos parceiros de interação que confirmam as *aulas como espaços de reconhecimento*.

Com essas características, nas aulas como espaços de reconhecimento os diálogos são diálogos verdadeiros que conduzem à educação libertadora, uma vez que, de acordo com Freire (2011), condizem com o processo dialético-problematizador que permite entender o mundo e a existência em sociedade como processos em construção, inacabados, em constante transformação. Esses diálogos são maneiras de abrir caminhos para repensar a vida em sociedade e discutir sobre nosso ethos cultural, nossa educação, nossa linguagem e, com isso, aumentar a possibilidade de agirmos de outros modos e transformar o mundo que nos cerca

(FREIRE, 2011). Por isso, na concepção freireana de dialogicidade, os diálogos verdadeiros impulsionam o pensar crítico e problematizador frente à condição humana no mundo, o que remete a uma práxis social comprometida com a palavra dita e a ação humanizadora (FREIRE, 2011).

Ainda sobre os diálogos verdadeiros, Freire (2011, p. 107) afirma que palavra permite dizer o mundo e fazer o mundo, “daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”, pois “não há palavra que não seja práxis”. Logo, o diálogo verdadeiro corresponde à práxis social comprometida com a humanização porque a palavra verdadeira localiza a “ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente, a outra” (FREIRE, 2011, p. 107).

Uma vez que a conexão entre contranarrativas de reconhecimento e diálogos verdadeiros condiciona ações humanizadoras, nas quais o reconhecimento da diversidade cultural, do outro e de si, a experiência de reconhecimento da multiculturalidade social se aproxima da proposta freireana de compreender a cultura como práxis humana, ou seja, como a incorporação crítica e criadora, nunca uma justaposição de informes ou prescrições doadas, pressupondo a democratização da cultura necessário para que homens e mulheres exerçam “seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto” (2014, p. 143). Consiste em democratizar a cultura, o que exige que homens e mulheres participem coletivamente de ações transformadoras e entendam que a multiculturalidade envolve a dialética entre denúncia e anúncio e carece de uma ética pautada no respeito às diferenças, como assim evidencia Freire (2003):

Daí, mais uma vez, a necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças” (FREIRE, 2003, p. 156, grifos do autor).

Nessa perspectiva as contranarrativas de reconhecimento da multiculturalidade que está na sala de aula e é compartilhada nas experiências de reconhecimento abordam explicitamente o objetivo freireano de fazer com que todas as pessoas se reconheçam como sujeitos que produzem cultura ao interferir e transformar os elementos que estão à disposição na natureza e no mundo; sujeitos que se expressam de diferentes modos e com diferentes linguagens, sujeitos que humanizam aquilo que tocam (FREIRE, 2014). Sobre humanização em Paulo Freire, Osowski (2010) destaca:

Essa humanização se dá à medida que homens e mulheres respondendo a uma necessidade transcendental, espiritual e estética fazem cultura, manifestando determinados padrões de comportamento e representações da vida vivida. Essa transformação do mundo só tem sentido para Paulo Freire quando cada um coloca-se sujeito e todos participam, tendo como efeito a democratização da cultura que se efetiva pela *educação como prática da liberdade* (OSOWSKI, 2010, p. 99-100, grifo do autor).

Portanto, as contranarrativas de reconhecimento, como ação humanizadora, confirma a relação entre política, pedagogia e humanização e localiza uma prática educativa que, “reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes”, assim como, ao potencializar o processo de conhecer, “é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização” (FREIRE, 1997, p. 28).

No que se refere à minha prática educativa da Educação Física escolar, as experimentações corporais compartilhadas em círculos de cultura e as contranarrativas de reconhecimento da multiculturalidade social emergem como pressupostos metodológicos assumidos, o que reforçam a centralidade do professor no processo educativo. Porém, não significa que a aula está centrada no professor, pelo contrário, ela é cada vez mais centrada nas experiências comunicativas que expressam a multiculturalidade dos estudantes. Todavia, tem no professor a capacidade de conduzir os processos de ensino-aprendizagem com intencionalidade pedagógica definida e capaz de potencializar uma formação crítica, reflexiva e humanizada.

Contrariando a noção de sensualidade, intimidação e competição como modos operantes de alcançar o reconhecimento intersubjetivamente, o reconhecimento oriundo da reflexão sobre a multiculturalidade – expresso nas

contranarrativas sobre as relações ao gênero, sexo, etnia e habilidade física, por exemplo – configura processos de conscientização sobre práticas sociais e narrativas preconceituosas e, na esteira, potencializa o reconhecimento do outro e a autorrelação positiva. Esses processos consistem na forma que encontrei para operacionalizar o multiculturalismo como política de reconhecimento, cujas contranarrativas e nas experiências de reconhecimento materializam práticas dialógicas contra-hegemônicas com a proposta de romper com a reprodução de patologias sociais e promover o autorreconhecimento positivo por meio da formação humanizada construída na intersubjetividade, isto é, na impossibilidade de pensar o ser humano fora das relações com o outro. Pois,

Se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. O mundo comum mediatiza a originária intersubjetivação das consciências: o autorreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro; no isolamento, a consciência modifica-se. A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, pronomovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização. Está nas origens da “hominização” e anuncia as exigências últimas da humanização. Reencontra-se como sujeito e libertar-se, é todo o sentido do compromisso histórico. Já a antropologia sugere que a “práxis”, se humana e humanizada, é “prática da liberdade” (FREIRE, 2011, p. 23, grifos do autor).

Obviamente, as aulas se potencializam em espaços de reconhecimento somente porque existe multiculturalidade na escola e o seu reconhecimento pelos estudantes indica outras leituras de mundo, construídas dialogicamente em uma práxis pedagógica que prima pela emancipação coletiva, visto que reposiciona a força política presente na prática educativa. Contudo mantem o pressuposto freireano sobre pedagogia e política. Explicado por Osowski (2010), Freire:

[...] matizou política e pedagogicamente o fazer docente e discente, posicionando educadores e educandos como sujeitos aprendentes, dando voz a quem não era escutado e criando condições para que grupos culturais e movimentos sociais interferissem não só nas políticas educacionais, mas no próprio cotidiano da escola (OSOWSKI, 2010, p. 100).

Por isso uma prática educativa que tem como proposta a liberdade social avança de uma pedagogia crítica para uma Pedagogia Libertadora, cuja principal pergunta do professor é “para quem” sua prática educativa é pensada, elaborada e, portanto, materializada.

### 3.2.3 Corporificação do ensino: o ato educativo pelo exemplo

Na reflexão e sobre as produções dos estudantes nas minhas aulas, percebi que muitas vezes suas maneiras de agir não se alteram de modo espontâneo ou decorrente à proposta da pedagógica estabelecida. Nesse caso, tanto a utilização de brinquedos e outros materiais didáticos quando as maneiras de se experimentar corporalmente não se alteram sem que haja influências externas, o que significa que, metodologicamente, cabe ao professor estabelecer outros meios para que a turma ampliar suas experiências corporais e avance para outras maneiras de agir.

Obviamente, os estudantes produzem conhecimento quando compartilham práticas corporais diversificadas e formas variadas de exploração corporal, todavia há uma forte tendência de reproduzirem as experiências corporais e modos de agir já incorporados e relacionados à própria noção de aula de Educação Física; e isso dificulta avançar para novas descobertas e debates profícuos.

Para ilustrar o que ocorre, destaco o seguinte registro de uma aula de futsal com um dos 5º anos, cujo objetivo era criar um jogo cooperativo:

*“[...] Organizei a turma em três grupos mistos e dei uma bola de futsal para cada grupo. Para mim, a proposta era simples, cada grupo devia criar uma brincadeira cooperativa contendo passes, onde a regra era que ninguém poderia ficar de fora ou sair da brincadeira e não podia haver competição. Dois grupos se dividiram, formaram times e jogaram entre si, e o outro fez um ‘bobinho’. Não deu brigas, mas também não havia cooperação. Fiquei de fora, observando, estava desgostoso com o que estava havendo. Passados 10 minutos começaram as primeiras discussões. Depois de 5 minutos já havia alguns tentando abandonar a brincadeira. Parei tudo e perguntei onde estava a cooperação. Eles tentavam responder, mas não adiantava, estavam competindo e brigando pela bola. Disse que não estava bem e que nenhum grupo havia feito uma atividade cooperativa. Somente um se aproximou da tarefa, o que fez o ‘bobinho’, mas colocam uma regra onde o ‘bobinho’ era punido se a bola passasse entre suas pernas. Pedi para repensarem e criar outra atividade. [...] Foram mais 10 minutos iguais, pouca coisa mudou. Precisei entrar em cada grupo e auxiliar a criar uma atividade onde não houvesse competição. Em uma fizemos um ‘caçador’ com passes, onde o caçador era alterado frequentemente, pois eles passavam a bola com os pés; no outro alteramos as regras do ‘bobinho’; e no outro brincamos imitar um colega que mostrava uma forma conduzir de passar a bola. [...] Tudo ficou bem e eles adoraram, eles sabem ser cooperativos, mas parece que tem vezes que não adianta, que preciso entrar na aula porque, se não, nada acontece” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 116, 29/11/2017).*

Mesmo já trabalhado dinâmicas de jogos cooperativos em aulas anteriores, para eles é muito difícil pensar alguma atividade que não seja competitiva. Para eles, a bola de futsal é para jogar futsal conforme o modelo institucionalizado, e diante disso precisei recordar princípios conceituais e, principalmente, mediar a construção das brincadeiras, dando pistas de outras possibilidades, mais cooperativas. Fiz isso porque entendo entendi que eles não avançariam na proposta sem que eu apresentasse algumas possibilidades. Dai que a questão central é a minha interação com os estudantes, no seu brincar e jogar, e o modo decisivo de a conforme maneira que pretendo que os estudantes também de assumam.

É importante frisar que assumo uma maneira ética e democrática, bem como sem esquecer a minha posição e intencionalidade pedagógica. Por isso, quando entro na brincadeira, proponho uma atividade ou apenas peço para alterarem a brincadeira, também retomo os princípios combinados e exponho minhas ideias. Respeito quando elas não são aceitas e procuro concretizar a maneira de agir que gostaria que eles assumissem. Sobre esse aspecto, cabe citar o seguinte registro, de uma aula com o 2º ano B, onde decidimos, democraticamente, duas brincadeiras para ser desenvolvidas na aula, e ao desenvolver, entrei na brincadeira:

*"[...] Todos estavam participando do 'acorda seu urso' com muita alegria e disposição. É uma brincadeira bem conhecida pela turma e, por isso, não havia nenhum porquê para eu interferir, afinal, não havia brigas, discussões nem infrações das regras básicas da brincadeira. Tudo acontecia como de costume, sem alterações. Mesmo assim, senti muita vontade de brincar junto, sério, fiquei com vontade de brincar com eles e entrei na brincadeiras. Perguntei: 'Vou brincar junto, vou ser um dos ursos, posso?' Isso gerou um alvoroço, todos ficaram ainda mais motivados e empolgados. Entrei na brincadeira como urso. Depois de algumas tentativas de pegar os colegas, reuni todos os ursos e disse para construirmos uma estratégia coletiva. Surgiram várias possibilidades – tais como: atacarmos todos juntos; esperar os colegas chegarem mais perto e entrar na área destinada para toca do urso; esperar todos chamarem três vezes; escolher um dos ursos para dar um comando de ataque em grupos. Eles adoraram e criaram outras propostas, todos participaram e ainda pude criar algumas estratégias com eles" (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 60, 12/07/2017).*

Como visto, ao brincar também apresento algumas táticas para tentarmos colocá-las em prática. Por fim, no diálogo final, foi o que me permitiu retomar a importância da coletividade e do comprometimento de cada um com o coletivo, além de frisar o respeito a todos e todas.

Nesse processo, minhas expressões físicas, inclusive faciais, e ações realizadas são essenciais para direcionar o processo educativo. Embora haja semelhança com a ideia de apresentar aos estudantes “*feedback* positivo”, nesse caso, as minhas ações são afirmativas em reconhecimento à autenticidade dos estudantes e, obviamente, ao modo como assumem princípios éticos nas interações.

No bojo desse processo, o meu envolvimento direto com os estudantes, corporalmente, é fundamental porque materializo em gestos e expressões faciais o seu valor para mim, o que consolida um reconhecimento mútuo. Tal como evidenciado por Honneth (2009), por meio dos gestos expressivos os seres humanos confirmam, uns aos outros, o seu valor social. Sobre esse aspecto, Cenci (2017) afirma que os gestos e respostas corporais expressivas, sejam linguísticos ou pré-linguísticos, constituem a forma mais elementar do reconhecimento social porque confirmam publicamente para uma pessoa que ela possui legitimidade social em um papel específico, conferindo-lhe aprovação social.

De fato, essa ação performática na minha atuação em sala de aula, principalmente com as crianças pequenas, é significativa para todo o processo áulico; desde criar um contexto para uma atividade até expressar, mesmo que exageradamente, que estou muito contente ou triste com alguma situação que fizeram. Essa ação performática consiste em um olhar de carinho e de atenção, no sorriso, ao tocá-los para dar um apoio, está em um abraço, e sem ela parece que falta envolvimento dos alunos comigo. Por isso brinco com eles, finjo que estou triste, que estou cansado, que preciso de um abraço, que também quero brincar, que me machuquei e preciso de cuidado e apoio. Enfim, crio um cenário que é determinante para o desenvolvimento das aulas. É importante salientar que ser performático nos gestos não é ser falso, mas sim, ser capaz de comunicar com clareza uma mensagem que contenha um forte sentimento de proximidade. Portanto, para mim, condiz com uma ação criativa que potencializa a própria ação educativa, visto que permite me aproximar individualmente de cada estudante e aproximá-los de mim.

Na perspectiva honnethiana, os gestos expressivos de afirmação que manifestam o reconhecimento recíproco são performativos, ou seja, ações constituídas por meta-ações que assinalam simbolicamente um tipo de

comportamento que pode ser esperado pelo parceiro de interação. A compreensão dos gestos expressivos de reconhecimento como meta-ações faz referência a um tipo de motivação indicada, como ocorre no uso de gestos afirmativos, onde o interlocutor manifesta a sua motivação para agir de modo benevolente com o seu parceiro de interação (CENCI, 2017). Cabe destacar as reflexões desse autor sobre os gestos expressivos corporais e educação:

Além de permitir aos seres humanos fornecerem uns aos outros a confirmação de seu valor social, as formas positivas de expressão gestual e da face possuem uma importância fundamental na coordenação da ação social. Eles são performativos, pois assinalam simbolicamente um tipo de comportamento esperado pelos parceiros de interação, podem ser entendidos como um elemento constitutivo de todos os processos de socialização humana e, desse modo, como basilares para o desenvolvimento dos processos educativos. Honneth postula a hipótese da existência de uma continuidade entre os gestos expressivos de socialização infantil e as modalidades de aparição e de manifestação no espaço público mais amplo em que o sujeito agirá. Se essa continuidade pode ser postulada, como sugere o autor, e ela tem por base a confiança adquirida via relações de reconhecimento intersubjetivo, é possível considerar então os processos educativos, tanto formais quanto informais, como imprescindíveis para sua garantia [...] Ter seu valor social confirmado pelo outro e saber o que pode ser esperado dos outros parceiros de interação pressupõe que a relação com o outro se sustente em uma forma positiva de expressão gestual e não na violência, por exemplo (CENCI, 2017, p. 721).

Deste modo, os gestos expressivos possibilitam o reconhecimento positivo do outro na medida em que uma pessoa percebe-se reconhecida e sinta-se assegurada de ser reconhecida como uma pessoa de valor. Noto, também, que a minha participação na aula confere outras maneiras de agir, de experimentar as práticas corporais e a própria corporeidade, as quais são reproduzidas pelos estudantes sem que haja análise ou reflexão prévia. Não obstante, se nessas experiências respeito às regras pré-estabelecidas e reconheço o valor de um aluno, os demais a fazer o mesmo, geralmente por uma simples adoção de ações e atitudes.

Compreendo melhor o que acontece quando analiso a luz do pensamento de Honneth, segundo o qual todas as formas de reconhecimento social possuem uma raiz corpórea ou simbiótica, um tipo de corporeidade do social que confirmaria que todas as formas de reconhecimento intersubjetivo dependem de gestos expressivos corporais capazes de demonstrar publicamente o reconhecimento positivo no comportamento expressivo do parceiro de interação, pelas quais o sujeito saber-se



reconhecido socialmente. Sobre esse aspecto, cabe frisar que “o reconhecimento social permanece atrelado de certo modo, indiretamente, a processos simbióticos, e assim se refere sempre a gestos, expressões não linguísticas, e a todos os recursos da mímica e da gesticulação que são, por assim dizer, pré-linguísticos” (HONNETH; VOIROL, 2011, p. 145).

O interesse de Honneth pelo corpo humano e a gestualidade corporal nas experiências de reconhecimento emerge da sua crítica sobre a virada linguística no âmbito da teoria social crítica, que considerou somente àquilo que pode ser articulado linguisticamente na análise das relações comunicativas, em função do privilégio à perspectiva objetiva da linguagem. Apoiado nos estudos de Merleau-Ponty, Honneth entende que os gestos e expressões corporais são formados socialmente e a noção de corpo não se opõe à de espírito, como foi sugerido pelo antigo dualismo cartesiano entre corpo e alma ou corpo e mente. Por isso, Honneth entende que “o corpo é aquilo que independe diretamente de um sentido intersubjetivo”, assim como é fundamental para a formação de sentidos no entendimento e na interação (HONNETH; VOIROL, 2011, p. 147).

Encontro relação entre as considerações apresentadas com uma das reflexões sobre minha participação nas aulas:

*“[2º Ano B] Cada vez mais vejo que preciso entrar em contato com eles, interagir constantemente para resolver essas situações de conflito, dar exemplos de como agir e estimulá-los a criar outras formas de pensar as brincadeiras. Percebo atitudes boas geram mais atitudes boas do que a repressão às atitudes ruins. Digo isso porque mudei minhas atitudes, ao invés de me alterar, discutir o conflito e reprimir quem causou o conflito, eu reúno o grupo, identifico o problema e explico de forma precisa o que eu quero que aconteça. Não fico apenas dizendo que está mal e que tem pessoas que não tem atitudes adequadas, digo o que quero que aconteça. Por exemplo, digo está havendo muitas brigas e que eu quero que todos brinquem juntos, que ninguém seja excluído ou se exclua e que devem alterar as regras da brincadeira para todos aproveitarem a aula juntos, sem xingamentos. Geralmente peço ideias, escolhemos uma delas e eu brinco junto por algum momento. Depois, procuro me afastar para que eles passem a se organizar e dialogar sem a necessidade da minha presença. Faço isso porque percebo que assim eles tem exemplos concretos de como podem agir. Nesse caso, me imitando. Por exemplo, ao brincar, sento, escuto a ideias deles, tento fazer, incentivo os demais a brincar junto e dar sugestões de outras maneiras de utilizar os materiais. [...] No final da aula faço o mesmo, dou a palavra e escuto. Quando alguém conversa ou não dá atenção ao colega com a palavra, eu peço licença àquele que está falando, digo para todos respeitar os colegas para ser respeitados, assim como eu, que sou o professor, também estou fazendo, ou seja, estou sentado, atento e quieto. [...] Parece que assim eles tendem a assumir a mesma postura que eu (DIÁRIO DE*

CAMPO, Nº 97, 04/10/2017).

A expressão em gestos potencializa a prática docente na medida em que corporifica a própria intencionalidade pedagógica. Dito de outro modo, as expressões corpóreas além de confirmar sentido aos discursos, são exemplos que passam a ser seguidos, como assim percebi:

*“Em ambas as turmas de 2º Ano prevaleceu o diálogo. Eu deixei bem claro que a proposta é estabelecer o diálogo, eu falei várias vezes a palavra diálogo. Enfatizei que eu quero diálogo, que escolham a brincadeira por meio do diálogo, quero que dialoguem para escolher os materiais que vão utilizar na aula e dialoguem para escolher e organizar as brincadeiras. Se acontecer algum conflito ou até mesmo alguma briga, é para parar, conversar, resolver por meio de diálogo, se organizar novamente e reiniciar as brincadeiras. As normas são dialogar, ninguém pode ficar de fora das brincadeiras e foi o que aconteceu. No final da aula, todos apontaram que não teve brigas, que todos participaram, inclusive os alunos que costumam tencionar as relações com os colegas. Eu elogiei, disse que gostei muito de como se organizaram e das brincadeiras construídas. Disse que gostei que não teve nenhuma agressão física ou verbal. Acredito que isso acontece porque eu enfatizo como devem agir uns com os outros” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 92, 27/09/2017).*

Entendo que os exemplos supracitados condizem com a premissa honnethiana de reconsiderar as formas gestuais, simbólicas e corporais de interação social, sem as quais não haveria condições de dar continuidade a processos de reprodução e de formação da identidade, pois, são “formas que possuem ao menos tanto significado quanto os processos de entendimento linguístico” (HONNETH; VOIROL, 2011, p. 143). Nesse caso, mais do que adequação às normas estabelecidas ou mera adesão ao comportamento do grupo, o modo como os estudantes assumem minhas maneiras de agir com eles realça o fato de que as ações dos professores são exemplos de ser, são modelos a ser seguidos. Digo isso porque ao longo da permanência no trabalho de campo percebi que assumir nas minhas atitudes que espero dos estudantes repercute com maior intensidade na construção de conhecimentos e de maneiras de agir.

Se por um lado o reconhecimento não é a expressão visível de uma identificação cognitiva, ou seja, apoiada em reflexões e análises puramente inteligíveis, de outro ele é a expressão de uma percepção avaliativa por meio da qual o adulto, ao final do processo, construirá um vocabulário avaliativo de seu mundo social e disporá de conjuntos de possibilidades que o tornará capaz de perceber e atribuir o valor de uma pessoa. Conforme Cenci (2017), isso acontece

porque o processo de reconhecimento mútuo, aprendido pela criança desde tenra idade através de gestos, expressões faciais e olhares manifestos pelos parceiros de interação, indica a existência de uma continuidade dos gestos expressivos de socialização infantil em outros momentos da vida. Conforme esse autor:

Mesmo que variem consideravelmente em cada cultura, os gestos expressivos possuem uma função estruturante na comunicação interpessoal na medida em que possibilitam aos lactantes criar as condições para adotar a perspectiva das pessoas de referência e aos adultos entenderem as manifestações linguísticas de seus interlocutores (CENCI, 2017, p. 715).

Uma vez que a criança aprende e compreende abundância de significados existenciais “a partir da perspectiva da pessoa amada” e as propriedades valorativas de uma pessoa são percebidas antes de qualquer outro aspecto durante a interação social (HONNETH, 2007, p. 70), na teoria honnethiana, a corporeidade exerce uma função estrutural em todas as interações sociais porque os gestos expressivos corporais dão forma e modelam nossas interações sociais. Nesse caso,

[...] o reconhecimento também constitui, por assim dizer, materialidade, ou seja, materialidade cunhada socialmente; e acredito ainda que esse lado material do reconhecimento esteja vinculado em grande medida à corporeidade humana e à corporeidade da interação social (HONNETH; VOIROL, 2011, p. 146).

Por isso, Honneth sugere que o entendimento linguístico fracassaria sem o apoio e a presença constante do corpo, indicando que a corporeidade é primordial no reconhecimento social porque o comportamento humano advém de expressões pré-verbalizadas, gestuais e miméticas, bem como, necessita de um substituto simbólico para essas formas corporais de reconhecimento. Assim, a dimensão simbólica, que abrange as diversas formas de reconhecimento social, está atrelada aos gestos corporais originários e localiza a importância de analisar a materialidade do reconhecimento para compreender as formas de organização em sociedade; confirmando a propensão humana à cooperação e localizando o reconhecimento como força motriz de grupos sociais.

Explica Honneth (2013):

Através da via indireta da demonstração dos desvios negativos, eu queria fundamentar, uma vez mais, a tese que estava no centro de minha exposição: o eu busca o nós da vida comum em grupo, porque, mesmo depois de amadurecido, ele ainda depende de formas de reconhecimento social que possuam o denso caráter da motivação direta e da confirmação. Ele não pode manter nem o autorrespeito nem a autoestima, sem a experiência de apoio que se faz através da prática de valores compartilhados no grupo. Por conseguinte, o grupo, longe de representar uma ameaça para a identidade pessoal, é, nas palavras de Adorno, uma fonte da humanidade. Aquelas patologizações que, sempre de novo, podemos observar na vida em grupos, por sua vez, são o resultado de uma infiltração por distúrbios individuais de personalidade. Por isso, a situação dos grupos numa sociedade sempre é tão boa ou tão ruim quanto o são as condições de socialização que nela prevalecem (HONNETH, 2013, p.77-78).

Com base nas informações apresentadas, não adianta falar sem agir como se fala, ou seja, falar uma coisa e fazer outra. A contradição entre o que é dito e o que é feito é percebida pelos estudantes e geralmente vista como um contrassenso que desfavorece o próprio processo de aprendizagem, haja vista que, diante de tal conflito, as palavras e ações do professor não se somam para se tornarem significativas para os estudantes. Além disso, de acordo com minhas experiências docentes, percebo que também não adianta dizer para os estudantes o que não deve ser feito, o que remete à simples indicação de que há ações ou atitudes inadequadas, por vezes sem referência concreta sobre modos mais adequados de agir.

Na esteira, os alunos sabem o que não podem fazer, mas não sabem o que podem fazer, o que remete a tomar quaisquer atitudes que não sejam aquelas identificadas como não permitidas, algo que localiza um processo de tentativa e erro. Assim, dois cuidados básicos devem ser tomados, o primeiro é estabelecer como se deve agir, e o segundo é agir da forma estabelecida. Na prática docente, consiste em identificar e justificar as normativas éticas estabelecidas e segui-las, ou seja, apresentar possibilidades e agir em acordo com elas, em vez de criar normas somente para os estudantes e punições.

De fato, o professor ser uma referência para os estudantes não é novo, tampouco dependente de determinadas práticas pedagógicas. No entanto, torna-se procedimento metodológico promissor quando é utilizado intencionalmente e compreendido à luz da teorização honnethiana sobre o modo como a conduta humana é construída na atitude comunicativa de adoção de perspectiva das

peças referências, marcada por um estado de implicação existencial. O importante aqui é identificar a possibilidade de reconsiderar a experiência social e incluir no processo educativo as formas corpóreas e gestuais de interação social, as quais, segundo Cenci (2017), são tão constitutivas para a reprodução social e para as identidades de uma sociedade quanto às práticas que se manifestam como processos de entendimento linguístico.

Tal como evidenciado por Freire (1996), a educação começa pelo exemplo do educador ao mostrar seu “jeito de ser” aos educandos e dar testemunho prático de suas convicções político-filosóficas. Além disso, ser o exemplo desafia educadores a entender que todo projeto de educação que pretende ser libertadora começa por sua própria coerência metodológica, que implica a postura dialógica como fundamento primordial do processo libertador (FREIRE, 1996). Afinal:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que mando e não faça o que eu faço’. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 1996, p. 34, grifos do autor).

Isso significa que no cotidiano áulico, na minha prática docente, expressava a perspectiva freireana, na qual “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 1996, p. 34). Aspecto que emerge das considerações honnethianas sobre o modo de como os gestos expressivos do corpo conformam práticas de reconhecimento pautadas valorização social e modelos de ser e agir, que são assumidos em virtude da estrutura simbiótica presente na noção de reconhecimento prévio. Logo, condiz a definição alargada de Honneth sobre a relação intersubjetiva do reconhecimento, que agora não se funda somente sobre uma teoria da linguagem, mas integra a corporeidade e as pretensões morais de reconhecimento adquiridas no decorrer do processo de socialização. Com isso, em Honneth, os processos de socialização, pelos quais é possível estabelecer uma relação positiva do sujeito consigo, excede a interação linguística e supõe uma teoria da comunicação que integre as dimensões extralinguísticas e as expectativas morais (VOIROL, 2008).

Partindo da análise sobre o pensamento honnethiano e os princípios educativos Cenci (2017) defende que Honneth amplia o entendimento sobre as

condições de socialização de forma que o aprendizado através de gestos expressivos introduz a criança na interação social com o auxílio das pessoas de referência e, principalmente, estabelece as condições pelas quais a criança aprenda a perceber-se e atribuir um valor social à si e ao outro.

No modelo de ensino que atenta para os gestos expressivos e de implicação existencial, pelos quais as crianças são orientadas por uma identificação positiva com pessoas de referência, “os processos educativos assumiriam um papel central na vida social e tenderiam a articular os processos de socialização infantil e a preparação para a atuação na esfera pública de modo mais satisfatório do que encontramos na atualidade” (CENCI, 2017, p. 723).

Se analisar as minhas experiências docentes a partir das considerações de Cenci (2017) sobre a relação entre as perspectivas honnethianas de reconhecimento com as pessoas de referência e a função social dos processos educativos sustentados em uma concepção formal de eticidade, atrevo-me a dizer que a minha prática educativa emerge na escola como uma ação libertadora conforme a visão de Freire. Tal como defende Freire (1996), um ação libertadora reconhece a dependência dos oprimidos como ponto vulnerável dos processos educativos e, somente através desse entendimento, busca transformá-la em interdependência. Nesse sentido, da mesma forma que ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho porque homens e mulheres “se libertam em comunhão” (FREIRE, 2011, p. 71), na escola “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 95).

Sendo assim, entendendo a pedagogia como ato político e o ato político como ato pedagógico (FREIRE, 1996; 2011), localizo essa simbiose entre professor e alunos construída por meio de gestos expressivos e assunção dos princípios educativos pelo próprio professor como elementos fundamentais para viabilizar a Pedagogia Libertadora da Educação Física que proponho. Contudo, ainda resta analisar melhor os conceitos que permitem e condicionam esse processo simbiótico, pelo qual professores e alunos aprendem uns com os outros.

### 3.2.4 Implicação e amorosidade: a certeza do inacabamento

Devido às condições sociais que molda a vida familiar dos estudantes, as relações estabelecidas na escola são marcadas por conflitos e enfrentamentos entre professores e alunos, diante dos quais muitos professores expressam a dificuldade de planejar suas práticas pedagógicas e conduzir os processos educativos com êxito. Por conseguinte, as reclamações dos professores recaem sobre os alunos, os quais passam a ser percebidos como os grandes causadores de problemas e dificuldades enfrentados em sala de aula.

Para ilustrar um pensamento comum entre os professores, destaco o registro das considerações de uma professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o qual localiza o sentimento de professores frente às dificuldades vividas em sala de aula:

*“Uma das professoras com quem converso muito, pessoa muito preocupada com o ensino e cumprimento dos conteúdos programáticos, entra na sala de professores, me olha e exclama: “Esses alunos de hoje em dia não tem medo! E as crianças também! Eles não têm nenhum tipo de medo que agente possa usar!”. Peço que me explique o que quis dizer por ‘medo’ e ‘poder usar’. Ela responde: “Eles precisam ter medo de alguma coisa, medo de reprovar, ou medo do pai, ou medo da mãe, ou medo do diretor, ou medo de alguma punição. Por que se eles não têm medo de nada, como ou vou conseguir fazer com que façam alguma coisa? Como fazê-los estudar? Como fazê-los manter uma disciplina? Por que hoje, os alunos não têm mais aquele medo do professor, nem do que possa acontecer com eles, como era antigamente”. Bom, essa questão do medo, de não ter mais medo, essa perspectiva de que hoje as crianças não têm mais medo, talvez vá de encontro com a análise do Kincheloe e da Steinberg, de que há uma geração de crianças que estão cada vez mais sozinhas devido a uma série de situações de conjuntura social, política e econômica, e passam a se constituir de maneira mais autônoma: passa a agir, a fazer, a errar e a ter de se virar por conta própria, a não aceitar e a discutir com os professores. [...] para o adulto, esse modo de agir das crianças é ruim porque as crianças não temem os adultos; para a professora, os alunos precisam ter medo de alguma coisa porque, atualmente, não tem medo do professor. [...] É interessante perceber que isso implica no processo educativo, pois, se eles não têm medo, então não há alternativa para coagi-lo, como inibi-lo, como obrigá-lo a fazer algo, como estudar. Entendo que esse seja um ponto marcante porque está circunscrito no contexto social e indica processos de aprendizagem orientado na punição, na relação de obediência e medo, de obediência pelo medo” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 101, 16/10/2017).*

Esse registro emerge do conflito entre professores e alunos que não cumprem os combinados, não realizam as tarefas extraclasse, criam conflitos com os demais

colegas, conversam durante as explicações e desafiam os professores. São alunos que não atendem às expectativas dos professores porque reagem e impedem que a aula aconteça conforme proposto pelo professor, que geralmente precisam agir autonomamente em diversos momentos de sua vida extra escolar e que, por serem assim, tornam-se uma ameaça ao paradigma da ordem em sala de aula, ou seja, “uma forma de ver que demanda uma participação pedagógica para a sequência de desenvolvimento estabelecida e recompensa para o aluno dócil e obediente” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 35).

Na sequência do diálogo com a professora, apresento algumas reflexões sobre ações dos estudantes e o contexto social no qual estão inseridos:

*“Falo para ela que são as crianças que todos nós, como sociedade, estamos construindo. São crianças que vivem a vida de forma autônoma, que vivem por si, às vezes, sem uma orientação ou apoio. São crianças que, por exemplo, vivem uma perspectiva que também é individualista, liberal e competitiva, uma lógica de mercado, na qual precisa lutar pelo que se quer, é cada um por si e o outro, seja quem for, também é um concorrente. [...] Então, quando os alunos criam possibilidade de viver nesse contexto, nesse caso superando ou ignorando formas de medos, fica complicado para o professor desenvolver as aulas porque não tem mais o seu poder da sua autoridade que, nesse caso específico, está pautado no seu autoritarismo punitivo do que no conhecimento. Bom, fica registrado também o modo como eu analiso alguns pensamentos e sinto que fico sem argumentos frente aos professores porque, na hora, é difícil estabelecer um diálogo em profundidade. A sala de professores é um local geralmente impróprio para isso, cheio de diálogos ao mesmo tempo, pessoas entrando e saindo, reclamando, comendo, vendendo coisas, que torna o ambiente totalmente impróprio. [...] É difícil de me posicionar frente a esses diálogos porque sinto que perco as forças. Sinto que a discussão iria para muito longo, que não haveria tempo suficiente nem interesse por parte de alguns para estabelecer um diálogo mais reflexivo e menos encharcado com as dores e os sofrimentos cotidianos; não posso negar, é muito difícil conduzir processos educativos com alunos que ignoram os esforços do professor” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 101, 16/10/2017).*

Entendo que questões como essas deviam ser discutidas em colegiado, não através de diálogos episódicos que não contribuem para reverter a situação. Penso assim porque entendo que grande parte das dificuldades enfrentadas em sala de aula condiz com o contexto social mais amplo, o que, no caso apresentado, pode ser lido “ódios às crianças sabidas”, tal como discutido por Steinberg e Kincheloe (2001) e assim explicado:



Por que as crianças estão tão rebeldes, tão difíceis de controlar nas últimas décadas do Século XX? A resposta envolve o fato de elas não se verem da mesma forma que os adultos dessas instituições as veem. As crianças pós-modernas não estão acostumados a pensar e agir como criancinhas que precisam de permissão do adulto para tal. Entendemos que nem todas as crianças reagem à cultura infantil e seu acesso à cultura popular dessa forma, pois diversos grupos de crianças responderam diferentemente. A realidade que fica, no entanto, é que os adultos perderam a autoridade que tinham antes por saberem coisas que as crianças, propositalmente protegidas, não sabiam. A informação adulta é incontrollável; agora, a criança vê o mundo como ele é (ou pelo menos como é descrito pelos produtores de informação corporativos) (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 33-34).

Obviamente, convivo com situações semelhantes, principalmente nas turmas de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde há maior incidência de estudantes que boicotam a aula quando a proposta não lhes agrada e tencionam as relações com colegas e comigo por motivos variados, o que, literalmente, destrói o planejamento da aula e faz com que precise agir energicamente (como retirar provisoriamente os alunos que se agridem – física ou verbalmente) ou alterar a sequência pedagógica da aula.

Contudo, os enfrentamentos em sala de aula não são facilmente contornados, tampouco resolvidos sem os próprios estudantes analisem suas atitudes, assim como valorizem as aprendizagens construídas na escola. O problema é que leva tempo para que alguns alunos reconheçam a importância da escolarização na construção do seu conhecimento e compreendam o próprio papel no processo educativo.

A situação torna-se ainda mais problemática quando alguns diálogos geram ainda mais equívocos e repercutem em discussões que, para mim, já não fazem mais sentido porque não há interesse por parte de vários professores de estabelecer reflexões, mas sim apenas comentar fatos, encontrar culpados e clamar por punições mais rígidas. Sobre esse cenário, cabe ilustrar com o seguinte registro:

*“À tarde, horário de planejamento na escola, fiquei na sala dos professores acompanhado por vários professores. A orientadora pedagógica começou a falar que os alunos são o problema da escola porque não têm limites, porque suas famílias não sabem educar. Os professores comentam que está cada vez mais difícil de dar aula e alguns concordam que falta de limites e educação de casa. A orientadora diz que isso é “falta de laço”, que os alunos precisam apanhar em casa porque não têm respeito e não tem disciplina. [...] Ela continua: “Direitos Humanos tem que acabar! Esse tal de Direitos Humanos só dá direitos para presidiário, para ladrão e para*

aluno infrator”. Para mim, foi terrível ouvir isso, foi complicado. Todos na sala escutaram e optaram pelo silêncio. [...] Essa orientadora sabe meu posicionamento e, como ninguém se manifestou, olha para mim e diz: “Esse Brasil está indo para o fim. O que tu está achando da situação do nosso país?” Confesso, não queria entrar nessa discussão, mas não me aguentei. Fui taxativo ao dizer: “Vai piorar!”. Ela, indignada com a minha resposta, pergunta: “E tem como?”. Respondo: “Claro que sim! Principalmente porque há pessoas e representantes políticos que são ignorantes e estão acabando com as políticas sociais e as políticas afirmativas. Veja bem, se acabarem com políticas afirmativas e acessos à educação de qualidade alguns grupos marginalizados, que vivem na miséria, não têm como ascender socialmente e economicamente, não estabelecem reflexões críticas sobre a sociedade, não encontram alternativas para superar suas dificuldades, e acabam aderindo ao furto, ao tráfico à violência. É o que acontece há muito tempo. Por isso, as pessoas precisam de políticas de apoio para sair dessa reprodução cultural”. Todos na sala escutam, permanecem quietos e aguardam ela falar. Ela fala: “Já é o terceiro policial assassinado no Rio de Janeiro, e essa bandidagem têm Direitos Humanos enquanto que os policiais e suas famílias de bem não têm. Quem precisa de direitos é o policial, não o bandido!”. Tão logo, ela olha para uma professora e pergunta-lhe sobre assuntos de sua aula. Percebi que, assim, ela encerrou o diálogo comigo. Entendi que não havia porquê continuar a conversa. [...] Bom, é complicado: Como dialogar com pessoas assim? Como, se a discussão é sempre o fato, o incidente e o discurso sedutor de que o pai de família e a família de bem não tem direitos? Para mim, fica cada vez mais complicado estabelecer um diálogo com análises mais aprofundadas na escola porque os professores nem querem isso. É mais fácil encontrar um culpado e puni-lo, seja o bandido ou o aluno que causa problemas” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 80, 28/08/2017).

Conforme identificado no registro, é extremamente difícil construir diálogos profícuos quando meus argumentos perdem força devido à fragilidade emocional que impede professores de estabelecer reflexões contextualizadas, para além da queixa sobre as adversidades vividas em sala de aula.

Na esteira, professores focam suas reflexões somente ao que acontece em sala de aula e tendem, equivocadamente, a culpabilizar determinados estudantes por suas dificuldades, descontentamentos e frustrações com a docência. É o que acontece, por exemplo, com um menino de oito anos que nomeio por Jorge<sup>27</sup>, o qual é identificado por vários professores como um dos “alunos problemas” da escola e visto como um caso sem solução. Tomo este menino como exemplo porque também é meu aluno, também causa conflitos e problemas na minha aula, mas, mesmo assim, jamais o trato como um caso sem solução. Pensamento que assim repercutiu em um diálogo na sala de professores após um episódio onde ele estava envolvido:

---

<sup>27</sup> Utilizei o mínimo possível de nomes para identificar alunos e professores da escola. Porém, quando preciso, como nesse caso, utilizei nomes fictícios.

*“À tarde, fiquei na sala dos professores. Vários diálogos entre professores são sobre problemas causados por alunos. Porém, costumam falar sempre dos mesmos, especialmente, o Jorge. Parece que ele quebrou um cano de água durante o recreio. Cria-se uma discussão entre duas professoras sobre o que ele fez, tratavam o menino como se fosse um vândalo. [...] O mais interessante foi quando outra professora entra na sala e pergunta o que acontece. Em resposta, uma das duas fala: “quebraram um cano de água durante o recreio, adivinha quem quebrou: o Jorge!” Ela é uma pessoa muito atenciosa, com quem gosto de conversar, e na sequência, diz: “Mas conforme o Leandro, ele não é um problema, né? Para o Leandro ele não dá problema!”. As duas professoras deram uma risadinha irônica. Embora não tenha levado a mal, ouvir isso me fez mal. Em minha defesa disse: “Não, ele também causa problema para mim, assim como todos os outros! A questão é taxar sempre a mesma pessoa como um problema, só porque tem antecedentes, como o culpado”. Não sei o que aconteceu no recreio, não sei se ele quebrou o cano de propósito ou se foi um acidente. Até pode ser que ele quebrou mesmo, mas o problema, para mim, é sempre já colocar a culpa no sujeito, sem ao menos procurar saber o que aconteceu” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 95, 02/10/2017).*

Os professores sabem das dificuldades enfrentadas pelos alunos e entendem que estão à mercê de ausência de familiares e de outras situações cotidianas adversas, oriundas das formas atuais de viver em sociedade. Mesmo assim, a tendência de procurar culpados faz com que os professores não reconheçam os alunos como principais vítimas das ausências e fragilidades educativas. Tal como sugerido por Steinberge e Kincheloe (2001), geralmente a falta – ou ineficiência – de diálogo entre os responsáveis pelos estudantes e pelas estratégias públicas de enfrentamento de problemas sociais relativos à educação da criança, o que denota fragilidade – ou anulação – das instituições democráticas.

Sobre esse aspecto, cabe citar o seguinte registro de campo:

*“Na sala de professores, ambiente que dialogo com muitos professores, retomaram a história de uma professora que foi muito mal interpretada e quase se complicou feio. Ela tem um aluno, que já foi meu aluno, que é bem complicado de lidar porque ele debocha dos professores e dos colegas, chinga e fala palavras obscenas a todo o momento. Bom, esse aluno queria muito comprar um pastel no dia do ‘merendão’ (dia em que são vendidos lanches na escola), mas não tinha dinheiro. A professora titular, sensibilizada porque ele era o único aluno da turma sem dinheiro, lhe disse que em uma próxima ocasião poderia lhe ajudar com algum dinheiro para completar o valor do seu lanche. Em seu íntimo, a professora queria estabelecer algum vínculo afetivo que fizesse o menino vê-la como uma pessoa preocupada com ele. Conheço essa professora, sei que ela ficou com pena do guri. [...] Resumindo, o guri contou em casa e sua mãe denunciou a professora no Conselho Tutelar, alegando que estava tentando comprar seu filho com dinheiro. A professora, indignada com calúnia, conversou com a supervisão pedagógica, a orientadora pedagógica e a direção da escola para explicar o mal entendido. Dois dias depois do ocorrido, a professora e a direção foram chamadas na Secretaria de Educação para prestar*

*esclarecimentos ao secretário e à mãe da criança, que trouxe dois conselheiros tutelares. Conforme a professora, a mãe do aluno argumentava como uma advogada, dizia que era um crime tentar comprar seu filho com dinheiro. Os membros do Conselho Tutelar olhavam a professora como se fosse uma transgressora. A professora se defendeu, disse que jamais compraria um aluno, mas que ficou com pena porque era o único que não tinha lanche. Disse que estava sendo mal interpretada e que não entendia porque isso estava acontecendo. Por fim, o assunto foi encerrado, o pessoal do conselho ficou do lado da mãe da criança, mas entendeu que era um equívoco, um mal-entendido. [...] Agora, depois disso, a professora entende que o guri é uma pessoa ruim, que junto com a mãe tentaram-lhe prejudicar. [...] Já conversei com essa professora outras vezes, novamente tentei argumentar que vejo essa criança com uma vítima de situações que prejudicam a sua formação, e que, por isso, ela precisa de apoio e de bons exemplos. A professora não concordou, estava irredutível. Conversamos sobre todo o contexto em volta dessa criança e como há vários alunos da escola com problemas familiares de abandono, cujos pais traficam, se prostituem, roubam, são detentos ou não dão atenção aos filhos. Da mesma forma, disse que o sistema educativo em torno dessa criança é frágil, não dialoga e nem se apoia para auxiliar a criança. Digo que é preciso diálogo e coletividade entre as instituições públicas, em vez que tentar achar culpados. Não adianta, para ela, o menino está perdido, o melhor é focar seus esforços naqueles que ainda vale a pena (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 76, 21/08/2017).*

De fato, os professores se comprometem com suas práticas de ensino e reconhecem o potencial de muitos estudantes; assim como há ciência por parte do corpo docente e da equipe diretiva de que há estudantes que sofrem com desassistências da família e do Estado, convivem em um contexto local desfavorável e apresentam dificuldades de aprendizagens. Todavia, isso não impede de culpabilização os “alunos problema” é estabelecer uma visão generalizada de que os estudantes são responsáveis pelo que de ruim ou errado acontece na escola, bem como pelo próprio fracasso escolar. Isso significa que, embora haja exceções, para alguns professores os alunos simplesmente não querem estudar e optam por desobedecer, optam por transgredir às regras e não fazer as tarefas. De acordo com a perspectiva assumida, os alunos se tornam os algozes dos professores, que querem “dar sua aula e não conseguem”, e por isso são indesejados, estão perdidos e não têm solução.

Estas constatações são fundamentais para localizar meu entendimento de que os problemas enfrentados com os estudantes são condicionados pelas atuais condições políticas, econômicas e sociais, assim como o fracasso e as exclusões de alunos correspondem ao fracasso da escola, do poder público e da sociedade enquanto instituições formadoras. Pensando assim, recuso-me a culpabilizar os estudantes pelas dificuldades que enfrento porque entendo os estudantes como

seres inacabados. Um pensamento que encontro respaldo em Freire (1996, p. 50), segundo o qual “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”.

Para Freire (1996, p. 50) “onde há vida, há inacabamento”, e a experiência humana confirma a construção do suporte que dá sentido e permite que mulheres e homens sejam capazes de inventar sua existência se tornassem conscientes do próprio inacabamento. Conscientes do próprio inacabamento, mulheres e homens constroem suas maneiras de conviver, inventar e apreender a própria existência no mundo no *suporte*, isto é, o espaço no qual a humanidade encontra possibilidades e bases para compartilhar conhecimentos produzidos historicamente e que produzem (FREIRE, 1996). Logo, o suporte promove e explica a invenção da existência humana, e isso envolve processos de inteligibilidade inerentes ao próprio suporte: a linguagem conceitual, a cultura, a comunicação em níveis complexos, a espiritualização, a possibilidade de embelezar e enfeitar o mundo – inscrevendo mulheres e homens como seres éticos (FREIRE, 1996).

Naturalmente, há estudantes que tencionam e dificultam a realização da aula conforme planejado. Mesmo assim, nunca os vejo como adultos, com maturidade e experiências sociais suficientes para fazer reflexões críticas e autocríticas. Busco entender meus alunos como pessoas que estão na escola justamente para ter acesso ao conhecimento, fundamental para sua formação, e nunca o problema da escola. Trata-se do pensamento que compreendi melhor no convívio com os estudantes e indica implicação emocional. Nesse caso, a certeza do inacabamento nutre o sentimento de implicação, tal como identificado por Honneth (2007), e isso significa que reconheço, e preciso reconhecer, os estudantes antes mesmo que estes me reconheçam.

Todavia, isso não significa que muitas crianças já estão implicadas comigo antes de demonstrar minha implicação por elas, algo que procuro ilustrar através do registro a seguir:

*“Estou em pé, próximo aos banheiros destinados às crianças da Educação Infantil desenvolvendo a aula de handebol com o 5º Ano no espaço externa. Meus alunos da Educação Infantil vão até o banheiro para lavar as mãos, me veem, me chamam e abanam pra mim e alguns vêm me abraçar. Um dos meninos, uma criança bem arteira e muito afetuosa, corre na minha direção, me dá um abraço apertado e encosta a cabeça na minha barriga. De fato, elas costumam fazer isso*

frequentemente. Pergunto: O que estava fazendo? Ele responde: Estava pintando! E mostra as mãos sujas de tinta. Exclamo: Que legal! A professora titular da turma, que estava no banheiro feminino, grita o nome dele e diz: “Não era para lavar as mãos e voltar ligeiro para a sala?” Quando ela dá o grito, o menino, que estava abraçado em mim, se assusta, chega a pular. Ele me larga rapidamente e eu o seguro. Olho para ele e digo: “Calma!”. Olho para a ela e digo “Calma, professora! a culpa é minha. Ele veio me dar um abraço e eu perguntei o que eles estavam fazendo, mas ele já vai lavar as mãos e está voltando. Ela completa, olhando rispidamente para ele: “Ligeiro! Eu mandei lavar a mão e voltar ligeiro para a sala”. O menino entrou correndo no banheiro masculino e eu falei para ela: “Calma profe, ele já estava indo. Não precisa ser tão ríspida com ele, não foi por mal”. Ela ouviu, mas nem me olhou. No banheiro, o menino enche as mãos com água e molha em um colega. A professora vê, puxa ele para fora do banheiro, o repreende, olha para mim – que estou por perto, observando o jogo de handebol –, mostra-o e exclama: “Viu professor, tu quer ficar dando abracinho nele e ele molha todo mundo!” Eu olho para o menino e, em tom brando, digo: “Querido, não molha teu colega, ele vai ficar triste contigo!” O menino diz: “Tá bom, professor!” E sai correndo de cabeça baixa para dentro da sala. Olho para a professora e digo: “Professora, quando um aluno meu vir correndo de braços aberto me abraçar, eu vou abraçá-lo. Eu não vou deixar de demonstrar o carinho que tenho por eles por meio de um abraço; principalmente com uma criança que não está preocupada com o tempo da aula, até porque ela não tem essa noção de tempo; não vou negar um abraço para uma criança que me vê e corre para me abraçar, por mais que tu grites. Tá bom?” Virei às costas e sai. Não esperei resposta e nem sei o que vai acontecer, talvez ela reclame de mim para a direção. A reflexão que faço é que a ordem e o cumprimento da ordem é o que importa. Qualquer outra situação que possa ser mais importante para a criança é desconsiderada. Essa professora estava furiosa porque o menino desrespeitou suas ordens. Poxa, uma criança dá um abraço no professor e é repreendida? Não queremos pessoas mais afetivas? Não quer constituir cidadão humanizados, afetivos, que tenham empatia pelas outras pessoas? Que sejam pessoas que saibam conviver harmoniosamente? Onde está a harmonia? É uma criança de 4 anos que vê um professor lhe dá um abraço. Quando ou levo as crianças até o lanche, às vezes eles veem uma professora e saem da fila para abraçá-la. Vou repreendê-los e chingá-los? Não, eu valorizo o carinho deles e sigo as atividades. Parece-me que há uma rigidez desnecessária, uma rispidez exagerada, uma necessidade de subordinar a criança às ordens, parece até que o objetivo é que as crianças aprendam que obedecer às ordens é mais importante do que demonstrar sensibilidade e construir relações afetivas” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 85, 06/09/2017).

Entendo que no cotidiano na escola a minha responsabilidade educativa ultrapassa é constante porque, para os alunos, não sou professor somente no horário da aula, mas em todos os momentos que nos encontramos nas dependências da escola. Como o reconhecimento social também depende da relação simbólica estabelecida por meio de gestos corporais expressivos na interação com pessoas de referência, todos os momentos vividos no cotidiano da escola confirmam práticas de reconhecimento, mobilizadas pela via corporal e fundamentais para a formação humana.

Compreendendo parte do ato educativo que decorre do inacabamento e da implicação, construímos conhecimentos intersubjetivamente por meio da comunicação inter-humana que transcende a relação formalizada entre professor-aluno. Nesse sentido, há uma proximidade afetiva que também parte dos estudantes, seja intencional ou espontaneamente, e condiz com as suas tentativas de me implicarem com suas vidas. Sobre esse aspecto, cabe destacar o seguinte registro:

*“Com relação aos pequenos, chama atenção novamente, algo que eu já tenho notado e registrado, que é o fato deles estar constantemente me procurando para dar um abraço, me falar de suas vidas e me mostrar o que fazem, suas brincadeiras, o que conseguem fazer, vou chamar de “as suas produções corporais”. É algo muito comum e que, para mim, consiste em uma necessidade deles de mostrar seus avanços na espera de receber algo em troca: a retribuição do abraço, uma palavra de apoio ou meu consentimento. Inclusive, geralmente, não se afastam de mim, ou me soltam, enquanto eu não reagir com algum gesto, expressão facial ou resposta verbal. Talvez isso seja interessante perceber como há outro diálogo deles comigo na busca, em mim, uma ação, um gesto, uma expressão de reciprocidade sobre o que me dizem, mostram ou fazem: buscam ser reconhecidos por mim. E não mostram somente o que fazem nas aulas, da mesma forma, mostram que cortaram o cabelo, se estão usando perfume, a calça nova, o tênis novo, que estão com a roupa de uma time de futebol, com a camisa personagem (como o homem de ferro, o homem aranha e a Mini Mouse), que são personagens dos desenhos animados que gostam ou divulgados nos meios de comunicação” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 84, 05/09/2017).*

Com as crianças, talvez seja mais comum em função da ausência de seus familiares e a lacuna emocional que deve ser preenchida. Lembro bem das crianças que no final da aula indagavam sobre quem cuidaria delas na minha ausência ou, de outro modo, pediam se era eu quem ficaria com eles até a professora titular chegar. Com os maiores, o apreço e o comprometimento que indica a implicação do professor também é observado pelos estudantes, inclusive na reflexão sobre a forma do professor desenvolve a aula, algo que entendi depois de uma conversa com um antigo aluno, assim registrada:

*“Entro no refeitório com minha turma do 2º Ano. Um menino do 4º Ano – turma que dei aula durante dois meses, até a contratação do outro professor de Educação Física – me pergunta se não vou mais dar mais aula para eles. Respondo que nesse ano não porque agora é o outro professor. Então, ele diz: “Bah, tu abandonou a gente e o professor novo também abandonou a gente! Digo que não abandonei e pergunto: “Por que dizes que o professor novo abandonou vocês? Ele responde: “Porque agora ele só larga a bola, só dá futebol; a gente fica só jogando e pode jogar do nosso jeito”. [...] Destaco nessa fala do guri o modo como, contraditoriamente, ele pendia incessantemente para jogar futebol e quando o*

*professor o fez e não interage, ou seja, larga a bola e deixa-os jogar sem maior envolvimento durante a aula, ele interpreta como um abandono. [...] Mas olha que interessante um menino do 4º ano, entende que o professor os abandonou porque agora larga a bola e em toda aula tem futebol. Na leitura dele, isso também é um abandono: permitir o aluno a fazer o que quer e como quer, em todos os momentos das aulas, sem um envolvimento efetivo com a tarefa, é um abandono. Talvez seja particular a essa realidade escolar, de crianças que são de uma comunidade com maior vulnerabilidade social e que, embora assumam uma necessidade de independência para agir, e brigam para se defender, também carecem de atenção e a buscam, e sentem sua falta. Talvez a sensação de abandono esteja condicionada à falta de atenção, o que permitiria dizer que a proposta pedagógica, até mesmo quando gera conflitos, expressa que o professor está implicado com os alunos, ou seja, com seu aprendizado” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 86, 11/09/2017).*

Para esse aluno, a minha proposta de aula e o meu envolvimento direto com ele durante as aulas, até mesmo os conflitos decorrentes, demonstram a minha preocupação e o meu comprometimento com sua aprendizagem. Esse sentimento expõe um reconhecimento mútuo, entre eu e os estudantes, o qual, metodologicamente, também possibilita dar sentido ao que é desenvolvido e discutido em aula. Uma possibilidade evidenciada na turma de 2º Ano, que procuro assim identificar:

*“Início a aula do 2º ano B comentando sobre duas crianças do 1º ano que estavam com o nariz sangrando – e sangrando bastante – antes do sinal para o início das aulas. Parece que elas corriam pelos corredores e um aluno maior as atropelou durante essas correrias que acontecem no início das aulas. Algumas comentaram o que viram. Depois, frisei a importância de cada um cuidar do seu corpo, pois somos corpo e temos de preservar nossa integridade física. Dei exemplos pessoas e crianças que se acidentam por descuido e disse que eles devem cuidar a forma como brincam e os espaços onde brincam porque podem cair e se machucar. Queria que entendessem que existem espaços que são próprios e pré-definidos para práticas de brincar e correr e outros que são impróprios porque põe em risco a integridade física das pessoas. Parece que as crianças entendem, se dão contas dos perigos e vários começam a dar exemplos de tipos de acidentes que presenciaram ou que sofreram. Percebo que essas discussões de início de aula, às vezes, são instigantes quando apresento um fato ou situação real, pois mobilizo eles a apresentar exemplos concretos e vividos, dando materialidade ao que eu disse. Assim, faço com que a aula se torne um diálogo que muitas vezes se sobrepõe a própria ideia original da aula, mas que posso relacionar com a aula, pois como a aula era de ginástica, reforcei que temos de cuidar do nosso corpo. [...] disse à turma que a aula de hoje seria de ginástica de solo, que seria um pouco mais parada e que precisaria prestar atenção porque faríamos elementos ginásticos no colchão e alguns podem ser mais complicados. Como a quadra estava ocupada, fizemos um círculo em um espaço do lado de fora da quadra mas dentro do ginásio, e colocamos o colchão no centro do círculo para realizarmos os movimentos, cada um de uma vez. Cada um fez várias passadas no colchão, as primeiras foram livres para explorar o que já sabiam. Geralmente os meninos pedem se pode fazer ‘mortal’, digo*



que podem fazer o que quiserem, desde que não façam um movimento que não se sentem bem e venham a se machucar. Neste momento, friso a importância de conhecer a si próprios, seus limites, confiar no que sabem e sempre cuidar do próprio corpo. Depois, peço que façam cambalhotas, uso esse termo, e depois apresento o rolamento para frente da ginástica e peço para que tentem executá-lo com os alguns cuidados técnicos (por exemplo, queixo no peito e posição grupada). Saliento que esses cuidados técnicos permite realizar o movimento de rolamento com maior facilidade e evitando se machucar. Sempre auxilio aqueles que não sabem. Em seguida faço o mesmo com o rolamento para trás e com a estrela. Lógico, alguns já fizeram a estrela nas passadas livres e peço para que todos façam ou apenas tentem fazer. Por fim, falo de outros elementos ginásticos, como ponte, parada de cabeça, apoio invertido e rodante e peço que escolham os movimentos que mais gostaram ou que querem praticar para fazer novamente. Eles fazem, rolamentos, estrela e parada de cabeça, sozinhos ou com a minha ajuda quando pedem. [...] Depois de findada a discussão final, todos ainda em círculo, pedi auxilio para guardar o colchão e percebi que meus dedos estão sangrando porque rasgou a carne sobre as minhas cutículas porque agarrei e levantei o colchão com força para cima para auxiliar alguns alunos a fazer o rolamento para trás (essa é uma das formas de auxilio). Os alunos viram e expressaram comoção e espanto. Exclamavam: “Olha, o professor se machucou!” e vinham até bem perto para ver meus dedos, saber se estava doendo e se eu estava bem. Disse para ficarem tranquilos, que machuquei durante a aula quando levantei o colchão. Uma das meninas me olha diz: “Pois é, professor também precisa cuidar do seu corpo, né? Por que a gente pode se machucar correndo, brincando, na aula e dando a aula!” Na hora, concordei absolutamente com ela e disse a todos que percebi somente no final da aula, não estava doendo, mas que sim, que devo aprender a criar formas de cuidar de mim. Cumprimentei a todos com abraço e apertos de mão e fomos para intervalo. O comentário dessa menina foi muito significativo para mim. Ela utilizou a minha fala, retomou nossos diálogos de início da aula e durante a aula ao realizar os movimentos. E mais, usou um tom de voz semelhante ao meu quando frisei o cuidar de si e afirmou que eu preciso cuidar do meu corpo como se estivesse me repreendendo, ou seja, mostrando-me que não é somente criança – o professor também – e brincando – é dando aula também – que nos machucamos. Entendo, também, que ela demonstra que deu sentido ao cuidar do seu corpo, algo que tanto falei. [...] Durante o intervalo, foi até engraçado. Os alunos comentaram pela escola que eu me machuquei dando aula e eles, junto com outros alunos de outras turmas, me procuraram na sala de professores para saber como eu estava e se eu iria aula depois do intervalo, pareciam preocupados. Mostrei os dedos e disse que estava doendo um pouco, vários deles faziam carinho na minha mão e diziam que iria melhorar, que iria passar e que eu devia me cuidar, palavras que eu também já disse quando eles caíam no chão durante as aulas” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 103, 18/10/2017).

A utilização do fato que aconteceu, somado às experiências corporais compartilhadas na aula, confere sentido às discussões e à minha intencionalidade pedagógica, que nessa aula era potencializar a ideia de viver o corpo, de sentir-se corpo (SANTIN, 2003). Na sequência, pretendia aprofundar essa discussão para a importância de respeitar a diversidade de corpos e a corporeidade humana.

Semelhante à socialização da criança, as relações de reconhecimento entre adultos também se manifestam no plano afetivo e emocional. São as formas de regulação da reciprocidade que, segundo Honneth (2007), se sustentam no afeto, na empatia e na atenção, geralmente mediadas pela comunicação gestual reativa, que permitem à criança pequena reconhecer o outro e aprender como agir socialmente. Diante dessa premissa, para Voirol (2008, p. 52) as relações pré-linguísticas estabelecem uma concepção ampliada da interação comunicativa, que abrem o campo acadêmico para as pesquisas que se apoiam não apenas nas dimensões argumentativas da interação social, mas principalmente nas “dimensões informais, extralinguísticas e corporais, bem como sobre as condições de uma relação positiva do sujeito consigo mesmo, constitutiva da plena participação na argumentação pública”. Assim, tanto na criança quanto no adulto as relações emocionais precedem fatores genéticos e a própria aquisição da linguagem (HONNETH, 2007).

Uma vez que a relação emotiva precede a identificação cognitiva e pressupõe a assunção da perspectiva de uma segunda pessoa sobre o mundo, para Cenci (2017, p. 722) a formulação de Honneth permitiria dimensionar a função do afeto na estruturação e no êxito das práticas docentes. Trata-se da capacidade do sujeito expressar-se como alguém que necessita ser considerado em suas necessidades, respeitado em sua dignidade e reconhecido em seu valor para a sociedade. Assim, o reconhecimento prévio e sua dimensão afetiva – como base dos demais padrões de reconhecimento social humano – poderia ser acrescido nos próprios processos educativos (CENCI, 2017, p. 722). Por isso Cenci (2017, p. 722) defende que “os processos educativos deveriam primar tanto pela qualidade da identificação emotiva com as pessoas de referência quanto por criar as condições aos educandos para virem a adotar a perspectiva daquelas sobre o mundo”.

Do ponto de vista educativo a implicação permite criar um contexto áulico favorável para materializar práticas de reconhecimento intersubjetivo, o que reforça a importância dos gestos corporais expressivos nesse processo. Nesse sentido, a tese honnethiana da primazia do reconhecimento reitera a potencialidade de gestos expressivos corporais no processo educativo porque o reconhecimento “possui um conteúdo normativo que ultrapassa o âmbito cognitivo da identificação de um indivíduo” (CENCI, 2017, p. 714). Como o ato de reconhecimento requer um ato expressivo e a atribuição de um valor social à outra pessoa, sustentado em Honneth,

Cenci (2017) defende que a adoção de perspectivas está condicionada à condição não epistêmica de abertura emocional ou de identificação com suas pessoas de referência, sendo que o reconhecimento agrega um momento de implicação afetiva. Uma identificação prévia que confirma a necessidade do reconhecido emocional para que haja a construção do conhecimento sobre a realidade objetiva (CENCI, 2017).

De fato, a centralidade da implicação no processo educativo é notável porque as crianças passam a agir nas aulas da maneira que costumo agir com elas, pois, elas imitam meus gestos, minhas ações e minha fala. Se lhes dou atenção, recebo atenção; se demonstro interesse por suas vidas, elas se interessam pela minha; se brinco com elas, elas reproduzem as brincadeiras que faço; se assumo uma maneira de agir em aula, elas também a reproduzem. Todavia, não é simples nem fácil operacionalizar a implicação em práticas pedagógicas, pois, requer assumir uma relação emocional na construção de aulas com rigorosidade metódica e intencionalidade pedagógica definida. Para isso, são necessárias estratégias de reconheçam pelas quais seja possível revisar as maneiras de nos entendermos no mundo frente às diversas maneiras de ser e viver em sociedade.

Ao me colocar no processo de implicação, ciente do meu próprio inacabamento, entendo que o ponto chave desse processo é construir, em mim, formas de implicação que transcendam a mera afetividade pelos alunos. Para explicar, posso analisar cognitivamente as experiências vividas dos estudantes – que o pai é detento no sistema carcerário, que a polícia invadiu sua casa, que foi agredido ou, do contrário, falam sobre o que gostam e situações alegres, por exemplo –, e potencializá-las nas práticas pedagógicas. Mas preciso avançar o processo educativo por meio de um “conteúdo emocional” com os estudantes para superar uma visão técnica-instrumental de ensino por outra, que é crítica, reflexiva e humanizada.

Não significa que o professor deve assumir um sentimento paternal, maternal ou fraternal, cujo resultado pode, inclusive, levá-lo a esquecer da racionalidade necessária para estabelecer suas próprias reflexões críticas. Mas, carece “querer o bem” dos alunos, acreditar no seu potencial de aprendizagem e entender que são parceiro de interação imbricados em processo de confirmação e valorização uns dos outros. Caso confunda, o professor corre o risco de cair na armadilha de se implicar

com os estudantes pela própria necessidade de se sentir reconhecido, o que representaria uma necessidade de receber do aluno a confirmação do próprio valor. Sobre essa advertência, cabe citar Freire (1996):

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 1996, p. 141, grifos do autor).

Dando margem para avançar na discussão que surge da implicação como processo de empatia e a coragem de querer bem os educandos, igualmente ao reconhecimento, o primeiro passo é ser implicado com os estudantes, para depois criar formas de implicação mútua, fundamentais na formação dos estudantes. Portanto, ser implicado também requer assumir educação como um ato de amor, um ato que permeia as relações com os estudantes e que localizo nas minhas experiências docentes. Tal como proposto por Freire (2014):

A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de criação e de procura. Exige reinvenção. Não seria possível, repita-se, com uma educação assim, formarmos homens que se integrassem neste impulso de democratização. E não seria possível porque esta educação contradizia este impulso e enfatizava nossa inexperiência democrática. Educação em antinomia com a emersão do povo na vida pública brasileira” (FREIRE, 2014, p. 127).

Ao sustentar minha prática docente nos conceitos honnethianos de implicação e reconhecimento intersubjetivo, percebo que a minha prática educativa estava cada vez mais em acordo com o pensamento freireano. Basta observar a preocupação de

Freire (1996, p. 143) de que é preciso “reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras”, uma vez que “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1996, p. 143).

Insisto em dizer que as experiências de reconhecimento exigem implicação do professor pelos alunos como ponto de partida de uma prática educativa que almeje ser libertadora. Uma vez consolidada, a implicação atua no contexto educativo como a mola propulsora do reconhecimento intersubjetivo que leva à superação de práticas reificantes e, por conseguinte, à construção coletiva de conhecimento. Construída através de experiências de reconhecimento, com base no inacabamento, na amorosidade e na adoção de perspectiva, a minha prática educativa localiza a possibilidade de viabilizar “inéditos viáveis”, conforme o sentido proposto por Freire (2010) e assim explicado:

O *inédito-viável* não é, pois, uma simples junção de letras ou de palavras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma *palavra* na acepção freiriana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto práxis, pois não há palavra verdadeira que não seja práxis [...]. Uma *palavra* empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. Uma *palavra* que carrega no seu bojo, portanto, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedade, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas. Carrega inquietude sadia e boniteza arraigada na condição de ser-se homem ou mulher. *Palavra* na qual estão intrínseco o dever e o gosto de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por este mudado. [...] *Palavra* que nos traz, sobretudo a esperança e o germe das transformações necessárias voltadas para um futuro mais humano e ético, para alcançarmos o destino ontológico da existência humana (FREIRE, 2010, p. 224, grifos da autora).

Permeada pela discussão sobre o multiculturalismo, o inédito viável aqui assumido condiz com a assunção da ética que permite reconhecer a multiculturalidade corporal do outro na tentativa de promover o respeito à diversidade cultural.

Se a compreensão da multiculturalidade está apoiada na reflexão crítica de marcadores sociais, reconhecer a multiculturalidade dos estudantes constitui pré-requisito básico da discussão sobre as relações de poder e perspectivas

preconceituosas, machistas, racistas, classistas e homofóbicas, que localizam conflitos sociais. Na possibilidade de compreender o mundo pelo reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade dos estudantes, encontro alternativas pedagógicas que favorecem buscas por esclarecimento no interior de uma Educação Física escolar engajada com a justiça e a transformação social.

Dessa forma, assumir uma Pedagogia Libertadora da Educação Física pressupõe há possibilidades concretas de estabelecer processos educativos que tenham no reconhecimento da multiculturalidade corporal, por vezes esquecida, e que localiza a reflexão sobre o multiculturalismo como pressuposto básico da Educação Física escolar.

### 3.3 MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO E A MULTICULTURA CORPORAL

Se por um lado a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth reconstrói conceitualmente a Teoria Crítica, e isso me permite apreender a realidade social através da reflexão sobre as lutas por reconhecimento, de outro uma pedagogia libertadora da Educação Física pressupõe experiências comunicativas de reconhecimento que me permitem pensar uma teoria de ensino condizente com tal proposta. Contudo, na discussão sobre a possibilidade de sustentar a prática educativa em uma teoria de ensino específica e o modo como reconhecer a multiculturalidade ganha centralidade no processo de escolarização promovido junto à Educação Física, ainda me parece problemático que a questão da multiculturalidade – e do movimento multiculturalista – seja relegada à assunção de determinadas escolhas teórico-metodológicas ou bases curriculares.

Pensando assim, na tentativa de dialgar sobre essa possível fragilidade, penso que o conceito de “multicultura corporal” pode ser um objeto de estudo da Educação Física escolar mais adequando. Tal como identificado na literatura sobre o tema, há no âmbito da Educação Física as possibilidades de pensar a “cultura corporal”, a “cultural corporal de movimento”, a “cultura de movimento” e até mesmo o “corpo” e o “movimento” como objetos de estudo dessa área de conhecimento. Alguns conceitos são melhores sustentados do que outros e adequados com o

centexto atual e a função social da escola. Todavia, fica registrada nesta tese outra possibilidade de revisão, por meio da qual seria possível estabelecer um vínculo estrutural direto entre a centralidade das questões sobre o multiculturalismo na contemporaneidade e o campo de conhecimento da Educação Física escolar.

Obviamente, trata-se de uma mudança paradigmática em fase embrionária e que apenas localiza a tentativa de ampliar a discussão do multiculturalismo no âmbito da pesquisa científica e no universo escolar. Mesmo assim, reafirmo, antecipo essas considerações no fechamento deste capítulo somente porque emergem das reflexões produzidas nesta tese de doutorado, na experiência da pesquisa, e por isso, entendo, não podem ser negligenciadas.

### **3.3.1 Teoria do reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal**

Na minha exposição até agora, tentei apresentar como desenvolvi a prática docente na Educação Física escolar através da inserção do conceito de reconhecimento em Axel Honneth na minha prática docente. Nesse caso, as informações empíricas apresentadas devem ser entendidas como a materialização do tipo de pedagogia que proponho, na qual o conceito de reconhecimento honnethiano me permite considerar a multiculturalidade e a reflexão crítica inspirada na perspectiva do multiculturalismo revolucionário para desafiar narrativas que corroboram na reprodução de patologia social – isto é, de narrativas e práticas sociais marcadas por formas de preconceito, discriminação, negação, estratificação, exclusão e opressão.

Por isso defender uma Pedagogia Libertadora da Educação Física escolar, a qual deve ser entendida como a proposta política-pedagógica que sustenta a minha forma de construir a Educação Física escolar. Não é a única nem a melhor maneira de pensar a Educação Física, mas é aquela que sustenta a minha prática educativa, de professo engajado com a produção de conhecimento e a justiça social. Com isso, e com as informações apresentadas nas seções anteriores, pretendo esclarecer que a legitimidade conceitual e empírica presente nesta tese está na reflexão crítica do multiculturalismo, na sua interlocução com as lutas por reconhecimento e na minha

experiência docente – a qual pode ser questionada, mas não pode ser contestada porque descreve minha convivência com os estudantes, minhas experiências culturais.

Naturalmente, a materialização de práticas de ensino pautadas nas relações multiculturais está condicionada à fundamentação teórica e, por conseguinte, à posição do professor no interior de um projeto educativo. Afinal, não é por acaso que a formulação de uma Pedagogia Libertadora da Educação Física escolar indica a existência de um professor conscientizado, ciente da própria multiculturalidade e engajado com a justiça social, o que traz explícito a adequação à Teoria Crítica. Todavia, frente à conexão entre a prática educativa particular de um professor e sua fundamentação teórica, talvez a questão mais conflitante seja saber: Como relaciono o movimento multiculturalista com uma prática educativa da Educação Física escolar que prima pelo reconhecimento intersubjetivo?

Estou convencido de que há outras possibilidades de estabelecer tal relação, entre propostas multiculturalista e a área de conhecimento da Educação Física, porém não posso negar às bases políticas e conceituais que sustentam a minha leitura de mundo, que sintetizo no pensamento freireano e, agora, também no pensamento honnethiano. É importante esclarecer que não estou dizendo que ambos os pensamentos são perfeitamente compatíveis, mas sim que encontro relações entre reconhecimento intersubjetivo e uma educação libertadora que me permitem materializar a minha prática educativa fundamentada conceitualmente nestes dois autores, Axel Honneth e Paulo Freire.

Na proposta de esclarecer como relaciono a crítica multiculturalista, o reconhecimento intersubjetivo e um pensamento libertador no interior da minha prática educativa da Educação Física escolar, de início retomo a advertência de Freire (1996, p. 41) de que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. Para o autor, a radicalidade do ato de assumir a identidade cultural está na assunção da própria identidade cultural, pois, “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiem a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 1996, p. 41). Por essa razão, Freire (1996) defende que:



A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, p. 41-42, grifo do autor).

No decorrer de sua exposição, Freire (1996, p. 41) pretende mostrar que o professor só pode assumir-se como ser social, histórico, pensante, comunicante, transformador, criador e capaz de amar porque se assume como sujeito ético; assim como somente pode assumir-se como sujeito porque é “capaz de reconhecer-se como objeto”. Somente agora, na tomada de consciência que indica que mulheres e homens são submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, toda sua atenção à prática educativa crítica pode ser empregada na defesa da ética universal do ser humano (FREIRE, 1996). Tal como propõe:

É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um de seus livros (FREIRE, 1996, p. 16).

Freire (1997) está evidentemente convencido de que, segundo essa ética, tão importante quanto o ensino de certos conteúdos é a formação de grupos populares capazes de analisar sua realidade concreta e superar o saber anterior, da pura experiência, por um saber mais crítico, menos ingênuo. Por conseguinte, a prática educativa crítica atua em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos; um processo sustentado na assunção de nós mesmos e de saber-se protagonista social, o que não significa exclusão dos outros, pelo contrário, potencializa a “outredade” do “não eu”, ou do “tu”, que permite assumir a radicalidade de “eu” (FREIRE, 1996, p. 41).

Na medida em que assumir-se como sujeito decorre da capacidade de “reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 1996, p. 41), Freire analisa tudo aquilo a que se referem à assunção da própria identidade cultural, inclusive, a multiculturalidade, principalmente porque nos lembra de que culturas regionais, locais e populares

geralmente estão imersas em um jogo de representações marcado pela dominação e opressão – oriundo da “invasão cultural” que pressupõe a imposição do contexto histórico-cultural do sujeito que invade sobre os contextos histórico-culturais que foram invadidos (FREIRE, 2011, p. 205). Como se tratou da imposição pela qual “os invasores modelam; os invadidos são modelados”; “os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores”, os integrantes das culturas invadidas são agredidos, fisicamente e/ou simbolicamente, são reduzidos a objetos para ser utilizados, são “coisificados” (FREIRE, 2011, p. 205).

A resultante sociocultural dessa relação histórica remete à reprodução da cultura dominante, o que, na escola, indica a invisibilização e o menosprezo das manifestações culturais de grupos subjugados nos processos educativos. Assim, para manter a hegemonia cultural – que identifico como hegemonia “monocultural” – a multiculturalidade, segundo Freire (2003) é muitas vezes identificada como um problema, uma vez que expõe diferenças e gera conflitos e tensões permanentes entre as diversas culturas. Frente a tal equívoco, Freire (2003) nos lembra de que são justamente os conflitos entre as diversas culturas nas relações democráticas que confirmam a construção permanente da própria multiculturalidade. Por conseguinte, são as tensões e os conflitos sociais presentes nas relações multiculturais que localizam o inacabamento humano e a própria razão das buscas pessoais para se reconhecer (FREIRE, 2003). Isso ocorre por que:

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de cultura, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um “para si”, somente como se faz possível crescer juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma cultura sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 2003, p. 156, grifos do autor).

Essas breves considerações do pensamento freireano evidenciam um contexto social permeado pela dominação e a reprodução cultural de desigualdades sociais (FREIRE, 2003). Em todo caso, é possível dar um passo além na discussão sobre a multiculturalidade por meio da discussão apresentada por Kincheloe e McLaren (2006), segundo os quais a produção e a reprodução de desigualdades não podem ser tratadas somente como parte de processos genuinamente impositivos. Afinal, a reprodução cultural indicaria que há uma conquista pelo consentimento

popular, isto é, por meio da hegemonia de determinados grupos no mundo sociopolítico, que nunca está completamente estabelecido porque “é sempre contestado por vários grupos com diferentes agendas” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 285).

Por sua vez, Kincheloe e Steinberg (1999, p. 50) aprofunda a crítica posterior a ideia de hegemonia cultural para situar que uma perspectiva multiculturalista sustentada na tradição teórica crítica se interessada pelo “modo como o poder modela a consciência”. Nesse caso, para os autores:

Este processo deve ser analisado com mecanismos pelos quais as inscrições ideológicas se inserem na subjetividade, com as formas como as estruturas de poder manipulam o desejo com propósitos hegemônicos, com os meios utilizados pela ideologia dominante para configurar o pensamento e a conduta através da presença e ausência de diferentes palavras e conceitos e, finalmente, com os métodos que os indivíduos utilizam para afirmar sua influência e autodireção em relação com tais manobras de poder (KINCHELOE; STEINBERG, 1999, p. 50).

Uma vez que “os indivíduos produzem, renovam e reproduzem os significados em um contexto constantemente configurado e reconfigurado pelo poder”, a noção de reprodução cultural na contemporaneidade localiza as diversas formas de conflitos sociais por poder; bem como evidencia que a construção da “experiência coletiva de maneira que atua a favor da supremacia branca, do patriarcado, das classes de elite e de outras forças dominantes” (KINCHELOE; STEINBERG, 1999, p. 50). Portanto, a noção de hegemonia cultural – que também a entendo como hegemonia monocultural – possibilitaria analisar as questões multiculturais através da reflexão crítica sobre a coalizão entre forças dominantes e padrões culturais.

As instituições culturais, como a escola, atuam decisivamente no processo de consentimento da dominação, o que segundo Kincheloe e McLaren (2006) não pode ser lido separado da noção de produção ideológica. Em uma posição privilegiada, a escola constrói identidades estudantis e percepções de mundo, constituindo-se em um local de luta e de contestação contínua, passível de ser estruturado “nas rupturas produzidas através de práticas alternativas resistentes e desestabilizadoras” (GIROUX, 2013, p. 84). Como a escola frequentemente pressupõe noções fixas de identidades culturais e nacionais, para Giroux (2013) os educadores assumem, inevitavelmente, uma função política na produção, circulação e uso de formas particulares do capital cultural e simbólico. Por isso:

Os/as educadores/as não poderão ignorar no próximo século as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os alunos/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer época da história (GIROUX, 2013, p. 86).

Na ótica de Giroux (2013), geralmente a multiculturalidade, as novas maneiras de viver em sociedade e os diversos modos de compreender o mundo, contestam aqueles processos de escolarização que corporificam formas dominantes de capital cultural. Logo, no contexto escolar, as histórias eurocêntricas e patriarcais são afirmadas e favorecem a construção de identidades sociais e experiências culturais de estudantes de classe média; ao passo que, paralelamente, ignoram as vozes, as experiências sociais e as memórias culturais de grupos sociais e estudantes marginalizados (GIROUX, 2013). Embora não tenha o interesse de estabelecer generalizações entre os diversos contextos escolares, Giroux (2013) está convencido de que a escolarização ainda se constitui em formas cotidianas de interações irrelevantes para as vidas de muitos estudantes porque são permeadas por experiências discriminatórias e de opressão, marcadas por processos de classificação, policiamento, exclusão e expulsão.

Kincheloe e Steinberg (1999, p. 50) estabelecem reflexões semelhantes quando nos lembram de que muitas escolas são cúmplices da reprodução cultural, cujos professores atuam como “guardiões culturais, transmitindo os valores dominantes e protegendo a cultura comum [dominante]” dos demais grupos sociais, que são tratados como vândalos pela própria cultura hegemônica que pretendem combater. Trata-se das reflexões mobilizadas pela noção do multiculturalismo fundamentado na tradição crítica, pela qual os autores evidenciam a relação entre processos escolares e desigualdade social (KINCHELOE; STEINBERG, 1999). Nesse caso, à medida uma forma de multiculturalismo é pautada na Teoria Crítica, fica mais evidente que “tanto a pedagogia cultural quanto a educação não têm nada de neutras e não são atividades ideológicas inocentes” (KINCHELOE; STEINBERG, 1999, p. 49).

Se as considerações dos autores supracitados são lidas em conjunto com a noção multiculturalista revolucionária de McLaren e Giroux (2000), parece-me

coerente pensar que o descompasso entre a escolarização e as perspectivas multiculturalistas mais progressistas revela a falta de propositividade oriunda pelo fato de grande parte dos teóricos educacionais mais radicais estarem “tão envolvidos descrevendo a realidade das escolas *existentes*, que não conseguem envolver-se com a questão de como *deveriam ser*” (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 28, grifo dos autores). Na sequência desta constatação, McLaren e Giroux (2000, p. 29), confirmam a importância de o pesquisador crítico avançar suas análises sobre as escolas, com o intuito de compreendê-las como espaços que produzem e legitimam formas de subjetividade e modos de vida; bem como, simultaneamente, “redefinir os papéis atuais que os professores podem cumprir como críticos e intelectuais engajados”.

Diante deste cenário apresentado, entendo que as considerações de McLaren e Giroux (2000) sobre o engajamento docente e, por essa razão, a centralidade do professor nas situações concretas de ensino, reafirmam o pensamento evidenciado anteriormente por McLaren (1977, p. 196), de que os educadores engajados com a transformação social “veem a escolarização como uma forma de política cultural”. Na base de tal pensamento, a escolarização representa uma introdução, preparação e legitimação de formas particulares de vida social, uma vez que conectar a leitura crítica do mundo com a escolarização os teóricos críticos (MCLAREN, 1977). Trata-se de um posicionamento que reforça a perspectiva freireana de ação pedagógica como ação política e de ação política junto aos oprimidos como ação cultural para a liberdade. Cabe citar as considerações de Freire (2011):

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência (FREIRE, 2011, p. 73, grifo do autor).

Na premissa freireana sobre a exigência de reconhecimento e assunção das identidades culturais, principalmente em função de percepções inautênticas sobre si e o outro e de mundo, somada às reflexões posteriores que culminam na importância de repensar os processos educativos críticos em um viés propositivo, encontro relações entre uma ação que é pedagógica - política - cultural e a proposta educativa de reconhecimento intersubjetivo – que construí na escola e concretizei na

minha prática educativa – tal como descrevi anteriormente nesta tese.

Pensando assim, entendo que encontro uma possibilidade suficientemente clara de relacionar o multiculturalismo com a Educação Física escolar fundamentada na Teoria Crítica de Axel Honneth, a qual resulta da tese *do esquecimento do multiculturalismo e de sua superação por meio do reconhecimento da multiculturalidade corporal*. E isso me leva a estabelecer uma teoria de ensino da Educação Física escolar, que denomino como *teoria do reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal*.

Mesmo correndo o risco de ser repetitivo, reforço que na arquitetura da minha teoria de ensino relaciono: o multiculturalismo, a reificação e o campo de conhecimento da Educação Física escolar. Nesse caso, a partir de três premissas básicas que assim sintetizo: (a) de que a multiculturalidade está na escola e nas aulas de Educação Física escolar porque as sociedades e, senso assim, os estudantes são multiculturais e a expressam nas manifestações culturais corporais; (b) porém, há um esquecimento desta multiculturalidade presente na escola e da própria multiculturalidade devido a uma visão reificada de sociedade, a qual vem sendo produzida e reproduzida pela assunção da lógica de consumo na esfera das relações comunicativas inter-humanas, que corrompe a ética e desumaniza porque não reconhece a possibilidade de experienciar os outros como seres humanos; (c) e de que, no caso específico da Educação Física escolar, essa visão reificada pode ser superada por meio de experiências comunicativas de reconhecimento pautadas nas experiências corporais e na reflexão sustentada nas críticas multiculturalistas.

A partir dessas considerações, estou convencido de que sustentar a minha prática educativa na teoria do reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal condiz com a possibilidade de potencializar uma práxis comunicativa racional centrada no conceito reconhecimento, cujo processo, em si, localiza um tipo de pedagogia, uma Pedagogia Libertadora da Educação Física escolar. Por conseguinte, é o que me permite retomar a justiça social e o direito de liberdade na função social da escola para propor e legitimar processos educativos de uma Educação Física libertadora.

### 3.3.2 Multicultura corporal: indícios de uma mudança paradigmática?

Em decorrência das considerações apresentadas na subseção anterior, sobre o ensino da Educação Física escolar sustentado no reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal e os processos formativos subsequentes, essa subseção representa apenas uma reflexão final que emerge depois de realizar essa pesquisa. Trata-se da possibilidade de uma reflexão sobre o engajamento político-pedagógico da Educação Física escolar como campo de conhecimento e um projeto educativo progressista, cuja resultante permite reavaliar o conceito de “cultura corporal” como objeto de estudo.

De antemão, alerto que as considerações contidas nesta subseção sobre o objeto de estudo da Educação Física escolar e indícios de uma mudança paradigmática localizam reflexões em fase embrionária e de teor muito mais provocativo do que propositivo, isto é, de caráter interrogativo. Com essa advertência, assumo que a discussão sobre a cultura corporal carece de maior profundidade argumentativa e ampliação teórica para não negligenciar a produção acadêmica atual sobre o tema. Porém, mesmo diante dessas necessidades, escrevo as reflexões a seguir porque emergem do processo de pesquisa, ao longo da experiência acadêmica de pesquisar a Educação Física escolar e, portanto, entendo que não posso negá-las como parte desta tese de doutorado.

Para compreender essa possibilidade de mudança paradigmática, parto da discussão sobre o conceito de cultura corporal publicado no clássico “Metodologia do ensino da Educação Física” – obra elaborada pelo Coletivo de Autores, o reconhecido “Movimento Renovador da Educação Física”, que materializa propostas de ensino que rompem com perspectivas de Educação Física voltada para a melhoria da aptidão física e pautada no exercício físico como o seu objeto de estudo (SOARES *et al.*, 1992). Também destaco a centralidade das discussões apresentadas na reedição ampliada da obra supracitada, onde há um posfácio escrito pelos autores que além de esclarecedor para aqueles que procuram compreender suas pretensões identifica possíveis fragilidades dessa conceituação epistemológica.

Ao discutir o termo “cultura corporal”, o coletivo de autores localiza o embate iniciado em meados da década de 1980 no âmbito da Educação Física brasileira, que surge da crítica sobre os pressupostos militares, médicos e, principalmente, esportivizadores que pautavam a área naquela época. É importante citar que:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES *et al.*, 2012, p. 39).

Embora na obra do coletivo de autores não seja pontuada a origem da discussão sobre o conceito de cultura corporal, nela o Movimento Renovador defende explicitamente que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, há “uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola” (SOARES *et al.*, 1992, p. 40).

Mais tarde, na reedição ampliada, Bracht evidencia que utilizou o conceito de cultura corporal pela primeira vez em 1989, no ensaio “Educação Física: a busca da autonomia pedagógica”. Neste texto, Bracht (1989) indica a subordinação da Educação Física a uma naturalização de ordem biológica, cuja resultante é o dualismo corpo e mente, também orientado no equívoco sobre a dualidade teoria e prática. Pensando assim, Bracht se convence de que a superação da dualidade corpo e mente talvez estivesse na possibilidade de ressignificar o corpo na ontologia, uma vez que existe uma parte da cultura humana que se caracteriza por uma cultura corporal (SOARES *et al.*, 2012). Afinal, para Bracht, o mais importante consiste em associar a dimensão corporal dos conteúdos da Educação Física escolar à noção geral de cultura, para contextualizar seu objeto de estudo em uma perspectiva social e histórica (SOARES *et al.*, 2012). Dessa forma, a historicidade presente no conceito de cultura corporal contemplaria a diversidade de práticas corporais construídas pela humanidade em respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades.



Escobar (1995) também entende que o conceito de cultura corporal permite localiza a cultura como a chave da discussão sobre as diversas maneiras de homens e mulheres criaram suas experiências corpóreas com o mundo, sejam elas mediadas pelo andar, correr, pular, saltar, dançar, arremessar, balançar e jogar, por exemplo. Nesse sentido a autora explica que:

[...] temos utilizado a denominação “Cultura Corporal” para designar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal (ESCOBAR, 1995, p. 94, grifo da autora).

Estou seguro de que a formulação de um objeto pautado na cultural corresponde uma iniciativa revolucionária no campo de conhecimento da Educação Física. Tal como enfatizado por Souza Júnior *et al.* (2011, p. 400), as reflexões de Escobar descritas posteriormente no posfácio da reedição do Coletivo de Autores reafirmam o avanço da área da Educação Física escolar mobilizado pelo tratamento do produto da cultura corporal como “algo inseparável do ato de sua produção, inserido em um contexto em que o ser humano atribui um sentido ou um valor de uso particular e ao mesmo tempo é carregado de um significado atribuído socialmente”.

Na esteira dessa mudança paradigmática o conceito de cultura corporal também potencializou o contexto de surgimento de propostas teórico-metodológicas progressistas do ensino da Educação Física escolar, sendo que, no caso do coletivo de autores, se traduz na abordagem denominada como “crítico-superadora”. Por meio de discussões conceituais sobre a legitimidade da Educação Física como componente curricular e de conseguintes adequações da sua função educativa no contexto social vigente. Sobre esse aspecto, cabe citar as próprias considerações de Escobar no posfácio que escrevera:

Ao fundamentar como objeto de estudo da disciplina Educação Física as atividades que configuram uma ampla área da cultura, provisoriamente denominada de cultura corporal, o Coletivo defendeu a visão histórica que traz a atividade prática do homem, o trabalho e as relações objetivas materiais reais dos homens com a natureza e com outros homens, para o centro do sistema explicativo. Trouxemos a prática do homem para a explicação do que é a Educação Física. Nós imaginamos que a resposta correta seria de que a Educação Física é uma disciplina que se ocupa de uma grande área da cultura que pode ser denominada “cultura corporal” (SOARES *et al.*, 2012, p. 124-125, grifo da autora).

Para o coletivo de autores, dessa forma a Educação Física escolar se afirma como componente curricular responsável pedagogicamente pelos conhecimentos da cultura corporal, o que prevê o estudo de gestos, movimentos e expressões corporais como linguagens e, gradativamente, confirma que mulheres e homens se apropriam da cultura corporal através de representações e conceitos produzidos pela consciência social, também identificada como “significações objetivas” (SOARES *et al.*, 2012, p. 62). Nesse caso, frente às significações objetivas cada pessoa “desenvolve um ‘sentido pessoal’ que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (SOARES *et al.*, 2012, p. 62). Por essas razões, o coletivo de autores defende que a tematização da cultura corporal pontua os sentidos e os significados permeados, dialeticamente, por intencionalidades e objetivos de homens e mulheres e das sociedades como um todo, os quais embasam o ensino da Educação Física escolar. Para esclarecer:

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana? (SOARES *et al.*, 2012, p. 43).

Em defesa do conceito de cultura corporal, ainda na década de 1990, Escobar (1995, p. 93) enfatiza que a abordagem histórica das atividades corporais denota o agir sobre a natureza que fomentou a construção e organização social, pois, a “‘cultura’ implica apreender o processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza”. Por conseguinte, a expressão corporal como linguagem representa uma forma geral e predominante da grande diversidade de práticas construídas historicamente, o fio condutor que permite esclarecer a procedência do conteúdo dos conceitos, lembrando que historicizar não é definir ou conceituar as práticas com base em um simples retorno temporal a-histórico (ESCOBAR, 1995).

No decorrer dessa exposição, fica evidente que o conceito de cultura corporal alavanca o reconhecimento de uma autonomia pedagógica da Educação Física escolar perante outras instituições externas à escola; o que converge com o fomento

à discussão acadêmica sobre a especificidade dos conhecimentos da área. Conforme expõe Neira e Nunes (2006), a disseminação do conceito de cultura corporal confirma avanços teóricos incomensuráveis no meio acadêmico porque demarca mudanças paradigmáticas na dinâmica sociocultural da Educação Física escolar; em oposição a antigos conceitos, valores, crenças e tradições arraigadas nos princípios de ordem médica e militar. É justamente por isso que a cultura corporal evidencia que o ensino da Educação Física escolar deve potencializar o entendimento de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória; bem como instigue o estudante a se assumir como “produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas” (SOARES *et al.*, 2012, p. 41).

Perpetrando na discussão sobre escola e uma cultura corporal nacional, Souza Júnior (*et al.*, 2011, p. 395) destacam o modo como estudos datados da década de 1980 evidenciavam uma Educação Física mais humana, na qual uma nova base antropológica coloca como centro da questão “uma cultura corporal própria do povo brasileiro”. Nesse caso, uma cultura que seria própria porque contem elementos da cultura corporal de quem vive no Brasil, do povo brasileiro, materializadas nas diversas regiões brasileiras e expressas como “elaborações que as pessoas realizam em torno de suas próprias práticas corporais, construídas e reconstruídas em seu país” (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011, p. 395). Para esses autores, a conexão entre escola e a cultura popular consolida uma perspectiva humanizadora nas práticas corporais, visto que “nos jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças... o homem também se constitui homem e constrói sua realidade pessoal e social, [...] por ser sujeito de ações condicionadas e/ou determinadas socialmente, termina por expressar algo pela linguagem” (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011, p. 408).

Entendo que a relação entre ensino e formação humana também está presente nas perspectivas do ensino da Educação Física escolar proposto por Kunz (2004). Na medida em que a relação entre as expressões “cultura” e “corpo” define o movimento humano como expressão de significados culturais, rompem com o entendimento de corpo e movimento limitados as concepções biomecânicas e fisiológicas, que geralmente são utilizadas para legitimar pedagogias de cunho comportamentalista e/ou voltadas para a *performance* física e o rendimento

esportivo (KUNZ, 1994). Nesse caso, embora apresente divergências do pensamento exposto pelo coletivo de autores, Kunz (1994) também assume o ensino da Educação Física escolar pautado pela crítica e sustenta uma abordagem de ensino que denomina como “crítico-emancipatória”.

Na mudança teórico-metodológica proposta por Kunz (2004) – publicada na obra “Educação Física: ensino e mudança” em 1991, ou seja, antes da publicação da obra do coletivo de autores, o ensino está sustentado na teoria do “se-movimentar”, fundamentada na teoria do agir comunicativo habermasiano. Com esse conceito, Kunz (2004) situa o movimento corporal como ação comunicativa entre o mundo vivido e o mundo do sistema, uma vez que o “ser-no-mundo” é sempre a presença corporal e o pensar é tão corporal como o correr.

No âmbito estrutural de sua tese, Kunz (2004) assume deliberadamente o movimento corporal como princípio fundamental da Educação Física ao chegar ao conceito de “cultura do movimento”, o qual é compreendido como:

[...] todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do ‘se – movimentar’ humano, o que o homem por este meio produz ou cria, de acordo com sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações” (KUNZ, 2014, p. 72).

Dessa forma, Kunz (2004, 2014) é crítico contundente de modelos de ensino tecnicistas da Educação Física, os quais, para ele, reproduzem contradições e injustiças sociais – algo também defendido por outros autores a partir da década de 1980. Pensando assim, Kunz (2004) entende que o termo “cultura de movimento” expressa melhor o objeto da Educação Física escolar, visto que a Educação Física constituiria parte de um sistema maior, sócio educacional, socioeconômico e político.

Embora minha intenção não seja aprofundar o estudo na perspectiva de Kunz (2004; 2014), é importante salientar que sua teoria de ensino abrange as significações culturais e a intencionalidade do movimento humano como elementos chave para a construção do conhecimento, uma vez que encontra no corpo em movimento a premissa elementar que permite às pessoas compreenderem o mundo. Tal como identifica Mendes e Nóbrega (2009, p. 6), Kunz defende a construção de conhecimentos pela linguagem “que emerge do corpo e é revelada no movimento que é gesto, abarcando os aspectos bioculturais, sociais e históricos”; assim, o

conceito de cultura do movimento “configura-se como um conhecimento que vai sendo construído e reconstruído ao longo de nossas vidas e da história”, envolvendo a relação entre corpo, natureza e cultura. Levado por essa perspectiva de análise, Kunz (2004) indica que o somente a expressão “movimento” reduziria a prática pedagógica da Educação Física porque o se-movimentar expressa a construção de conhecimentos. Por isso a compreensão de “cultura do movimento” reforçaria a importância dos estudantes acessarem a diversidade de movimentos próprios das manifestações culturais de diversos contextos sociais para “estabelecer reflexões sobre as diversidades culturais, sobre as aproximações e as diferenças com suas realidades e a possibilidade de trocas culturais” (MENDES; NÓBREGA, 2009, p. 8).

É provável que a atenção atribuída por Kunz (2004) ao “movimento” esteja relacionada à crítica pontuada por Escobar sobre a categoria “atividade humana”, assim por ela explorada na reedição da obra do coletivo de autores:

Ao pensar sem a categoria atividade damos lugar a que se pense a “cultura do corpo”. No nosso modo de ver, como já dissemos, essa cultura do corpo não é mais do que uma racionalização formalista da atividade humana dada pelo princípio positivista da soma das partes. Quer dizer, aquele velho entendimento de que você vai somar as áreas afetiva, cognitiva e motora e você vai ter atingido o homem como totalidade. Esse princípio que continua então a ser modelo em algumas orientações na Educação Física, não foi suficientemente criticado por nós (SOARES *et al.*, 2012, p. 128-129, grifos da autora).

Para Escobar, a categoria atividade não foi devidamente explorada e, conseqüentemente, deixou uma espécie de lacuna que reduz o entendimento de cultura corporal como “cultura do corpo”. Isso ocorre porque a compreensão de “corpo” permaneceu relacionada à dimensão biológica, mantendo uma visão meramente funcionalista de corpo e localizando as dimensões afetivas e cognitivas como meros somatórios (SOARES *et al.*, 2012). Com efeito, segundo Escobar, isso gerou o equívoco de assumir a Educação Física como o componente curricular cujo objeto de estudo é a expressão corporal como linguagem; bem como de ser pautada, pedagogicamente, em atividades particularmente corporais. Frente a essa situação, Escobar adverte que o erro do coletivo de autores foi de afirmar que a Educação Física “será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo” (SOARES *et al.*, 2012, P. 61). Identificada essa ressalva, soando como justificativa, Escobar explica que:

[...] não tínhamos ainda o olhar e a base suficientes para fugir da coisa do corpo, embora a gente estivesse tranquila porque ao usar a palavra corporal nós estávamos fazendo com que as pessoas se ligassem mais com algo que parecia mais familiar (do físico) e entendessem melhor o que estávamos querendo dizer (SOARES *et al.*, 2012, p. 129).

Diante dessa constatação, Escobar (1995) também adverte que a adoção do conceito de cultura corporal foi parte do consenso de um coletivo de autores e não o resultado de estudos conclusivos. Pensando assim, a autora também alerta sobre a possibilidade de futuramente alterar o termo cultura corporal, embora a ênfase atribuída à cultura localize a importância da historicização na apropriação da atitude crítica, necessária à explicação da diversidade dos campos – como o esporte – que compõem o conhecimento do âmbito da cultura corporal. Sobre essa advertência, cabe citar:

Essa denominação “Cultura Corporal” tem sido alvo de críticas por que sugeriria a existência de tipos de cultura, como “cultura intelectual” ou outros. Não vemos a necessidade de polemizar a esse respeito, apenas queremos destacar que para toda interpretação deve prevalecer a conceituação de cultura que citamos anteriormente. Assim colocado, não representa uma incoerência a manutenção do nome, o qual nos parece sugestivo de um certo vínculo de familiaridade com o ideário que as pessoas têm da nossa área e isso é útil para primeiras aproximações. Creio que mais adiante deverá ser discutida a conveniência de se adotar uma outra denominação (ESCOBAR, 1995, p. 94-95, grifos da autora).

Provavelmente, uma das tentativas mais contundentes de rediscutir o conceito de cultura corporal foi proposta Neira, ao relacioná-la com as teorias pós-críticas. Nesse caso, o conceito de cultura corporal teria sido enfraquecido os anos 1990 porque emerge de um contexto sócio-político bastante específico, além de estar relacionado com as teorias críticas e, portanto, limitado à reflexão crítica sobre a esportivização hegemônica na Educação Física brasileira (NEIRA; GRAMORELLI, 2017).

Se bem lembrar, Neira e Nunes (2006, p. 208) também já advertiram sobre a dificuldade das práticas pedagógicas progressistas se legitimarem na escola “pelo fato de não contemplarem as expectativas de todos os atores envolvidos no processo educativo, que ainda estão presos aos modelos anteriores”. Frente a esse descompasso, os autores repensam as construções curriculares e pedagógicas da Educação Física escolar a partir do advento das perspectivas pós-estruturalistas

com o intuito de reconsiderar o universo discursivo das manifestações da cultura corporal; o que, de fato, conduz o abandono dos pressupostos conceituais vinculados à tradição do pensamento crítico (NEIRA; NUNES, 2006).

Não é difícil reconhecer a potencialidade da reflexão sobre o universo simbólico e discursivo das práticas corporais na discussão sobre a cultura corporal. No caso, o acréscimo das noções de discurso e identidade na concepção antropológica de cultura, como é proposto pelas teorias pós-críticas (NEIRA; GRAMORELLI, 2017). Para Neira e Gramorelli (2017, p. 328) a visão de cultura seria ampliada, o que alavancaria o “entendimento de cultura como campo de lutas atravessado por relações de poder que atuam na validação de determinados significados em detrimento de outros”.

No decorrer de sua exposição, os autores supracitados assumem a noção de prática corporal como objeto de estudo para promover o diálogo entre as múltiplas perspectivas e conjuntos de significados dos diferentes grupos sociais, veiculados através da cultura corporal (NEIRA; GRAMORELLI, 2015). Assim, como parte integrante dessa alteração, “transformadas em objeto de estudo, as práticas corporais são vistas como artefatos culturais gerados no campo de disputas da cultura mais ampla”, assim imprimindo os signos dos grupos sociais onde são criadas e recriadas discursivamente (NEIRA; GRAMORELLI, 2015, p. 329). Trata-se, então, da possibilidade de reconsiderar a potencialização do próprio conceito de cultura corporal, haja vista que:

Compreender a cultura corporal como um terreno de disputa entre setores da sociedade implica na adoção de atividades de ensino que proporcionem a identificação das forças em atuação e quem são os interessados. Além disso, é desejável a organização e desenvolvimento de situações didáticas que possibilitem aos estudantes conhecer discursos e posicionamentos antagônicos com relação à prática corporal objeto de estudo e seus representantes. Quando as teorias pós-críticas inspiram o conceito de cultura corporal, as experiências pedagógicas da Educação Física combatem a fixação dos significados por meio da hibridização discursiva (NEIRA; GRAMORELLI, 2017, p. 328).

Dessa forma, as considerações de Neira (2018) evidenciam que uma visão pluralista de sociedade desconfigurou a concepção de cultura assumida nos princípios das teorias críticas, isto é, pressupondo um caráter ideológico de dominação e de libertação. De acordo com as explicações de Neira e Gramorelli

(2017), a concepção crítica, então obsoleta, apenas reconsidera um antigo conceito de cultura, que mais tarde foi reconfigurado no âmbito da Educação Física por Daólio (1995) e, no processo subsequente, foi abalado pela eclosão das teorias pós-críticas – especificamente dos estudos culturais na sua vertente pós-estruturalista. Por isso os autores também advertem que o conceito de cultura corporal “está em contínua reconstrução no jogo das relações de poder” (NEIRA; GRAMORELLI, 2017, p. 329).

Naturalmente, todas as oportunidades de revisar o conceito de cultura corporal destacam o conceito a cultura no seu interior, seja para localizar a discussão sobre “corpo” e “movimento” ou relativizar seus significados. Independente da orientação teórica há uma base conceitual potencializada pela cultura. Basta observar que Kunz (2004) também centraliza suas reflexões no eixo “corpo-cultura-movimento” para justificar uma “cultura do movimento”, noção que também não escapa das críticas posteriores. Com isso, reitero a afirmação de Souza Júnior *et al.* (2011, p. 408), segundo os quais tanto a obra do coletivo de autores quanto diversas publicações subsequentes foram fundamentais para confirmar a centralidade da cultura como objeto da Educação Física, bem como localizar “os sentidos e significados em tratar os diferentes temas da cultura corporal”.

Para compreender melhor quais devem ser as implicações discussão desta seção, é sensato considerar mais uma vez a ideia fundamental em toda sua extensão: a centralidade da cultura no objeto de estudo da Educação Física escolar. Por conseguinte, posiciono o conceito de movimento como coadjuvante, visto que o movimento corporal é fundamental nas discussões da área, mas não a ponto de centralizar a discussão.

Minha preferência pelo conceito de cultura resulta de uma inquietação semelhante à de Bracht (2011), sobre a melhor forma de delimitar o objeto de estudo da Educação Física mediante as subsequentes alterações do termo cultura corporal e inclusão ou exclusão da palavra “movimento”. Partindo da seguinte questão: “Cultura corporal, cultura de movimento, ou cultura corporal de movimento?” Bracht (2011, p. 99) enfatiza que qualquer um desses termos pode embasar uma nova construção do objeto da Educação Física, uma vez que o mais importante é colocar o peso maior no conceito de cultura. Afinal, é o conceito de cultural “que melhor expressa a ressignificação mais importante e a necessária desnaturalização do



nosso objeto, que melhor reflete a sua contextualização sócio-histórica” (BRACHT, 2011, p. 99).

Embora indique certa preferência pela expressão “cultura corporal de movimento”, Bracht (2011, p. 101) confirma que o “movimento” demarca a especificidade da área de conhecimento da Educação Física escolar, mas somente a cultura “abre nossa área para outros saberes, outras ciências (outras interpretações) e amplia nossa visão dos saberes a serem tratados”. Como conceito chave na construção do objeto de estudo da Educação Física, a cultura força uma redefinição do “corpo” – que é seu conhecimento fundamentador – e das ciências que a fundamentam historicamente a própria existência e/ou necessidade da Educação Física na escola, marcadas por certo “naturalismo” (BRACHT, 2011, p. 99). Trata-se do redimensionamento da própria Educação Física através da dimensão da cultura, o que permite analisar todas as atividades físicas ou as práticas corporais como construções históricas “com sentidos e significados advindos dos diferentes contextos onde são/foram construídos pelo homem” (BRACHT, 2011, p. 101).

Para Bracht (2011, p. 106), somente assim homens e mulheres não são mais considerados como habitantes de um “mundo natural”, mas sim como habitantes de um “universo simbólico”. No transcorrer dessa observação, Bracht (2011) enfatiza a centralidade da cultura e, paralelamente, localiza a ideia de movimento humano como manifestação cultural imersa no universo simbólico. Consiste em assumir uma perspectiva semiótica do movimento corporal, algo que, para Bracht (2011), indica que ainda há carência de proposições educativas baseadas na cultura corporal para potencializar uma formação crítica sobre o contexto social. Nesse sentido, para Bracht, o conceito de cultura corporal não permite avançar o suficiente para estabelecer uma relação efetivamente quanto aos procedimentos pedagógicos (SOARES *et al.*, 2012).

Na sequência de suas reflexões, Bracht (2011, p. 101) defende que o objeto de estudo da Educação Física deve se relacionar diretamente com a sua função social na escola. Intrinsecamente, essa consideração denota a dificuldade de assumir na área de conhecimento da Educação Física uma postura ético-política, por meio da qual seja possível estabelecer princípios educativos na superação de desigualdades sociais e, por conseguinte, promover a construção de uma sociedade

solidária. Sobre essa problemática, Bracht explica:

Talvez o aspecto mais polêmico e crítico que gostaria de discutir é a relação entre educação e política presente no livro. Esta é a questão mais polêmica porque ela vincula inextricavelmente o epistemológico (científico) com o político. Postulados epistemológicos se traduzem em postulados educacionais e portanto político e o inverso. A base epistemológica referenda a análise retrospectiva e que inidica também a perspectiva. Em que medida a base epistemológica não está comprometida com um *a priori* político? (perdendo a especificidade). Se a dimensão política da educação é inevitável, como articular estes dois universos? (SOARES *et al.*, 2012, p. 154).

Pensando assim, Bracht (2011) defende que a opção por um dos objetos da Educação Física não negligencia ou nega os outros porque apenas indica as bases epistemológicas que sustentam as formas de desenvolver a Educação Física na escola. Pensando assim, ao investigar a construção de culturas no cotidiano escolar, Bracht, juntamente com Rodrigues, reforça a valorização da escola como produtora de cultura e enfatiza que “todas as sociedade estão em um processo contínuo de interação, superando a ideia de existência de uma sociedade monocultural” (RODRIGUES; BRACHT, 2010, p. 104). Logo, os autores advertem sobre a necessidade de atribuir à escola “outros deveres para além da lógica de salvaguardar a verdadeira cultura de um dado país ou sociedade”, pois o pluralismo cultural não existe somente entre as nações, mas também está no interior das nações, das suas comunidades e nos próprios indivíduos. Por fim, Rodrigues e Bracht (2010) fazem os seguintes apontamentos:

Essa situação presente, de suspensão, dúvidas e maior diversidade, tem exigido, por parte dos centros de pesquisa em EF, a compreensão do que tem sido feito nas escolas. E, animados pelos avanços no âmbito da pesquisa das ciências sociais e humanas, a compreensão da figura do professor como sujeito e da escola como uma instituição viva, que desempenha, dentre suas tarefas específicas, a produção de uma cultura específica, tem desenvolvido o interesse nas diferentes roupagens com as quais se tem manifestado a EF nas escolas. Nessa situação, parece-nos não caber mais a procura de uma verdadeira EF, mas sim a compreensão e análise das repercussões que uma dada inserção da EF causa em uma realidade escolar específica. É certo que essa situação nos apresenta novos desafios, um deles remete ao relativismo: Será que as decisões que os professores de EF nas escolas tomam, levando a formas variadas de inserção da EF, diferentes culturas de EF, são todas válidas (pluralismo radical)? Tudo vale? Mesmo que, em âmbito acadêmico, tenhamos avançado acerca da impropriedade de uma “EF oficial”, uma verdadeira EF, podem ainda ser ouvidas manifestações saudosas de professores que viveram as “certezas” de uma “EF oficial” patrocinada pelo Estado, em que a função social da EF era por ele determinada, e, por isso, suas práticas fortemente objetivadas segundo os interesses de seu mantenedor. Esse quadro de desestabilização da verdade e multiplicação de efeitos de verdade não acometeu apenas a EF, mas esse movimento é muito mais amplo (RODRIGUES e BRACHT, 2010, p. 104).

Na crítica sobre a função social da escola em uma sociedade marcada pela pluralidade cultural, segundo os autores caberia a Educação Física reconhecer seu papel de construtora da cultura escolar (RODRIGUES e BRACHT, 2010). Nesse caso, o que pode ser relacionado com a potencialidade de reconhecer a diversidade cultural dos estudantes presente na escola e expressa nas suas manifestações corporais para promover a construção de conhecimento permeada pela reflexão crítica que integra as discussões de teor multiculturalista.

Diante da discussão até aqui apresentada, nesta última subseção da pesquisa retomo algumas reflexões sobre o objeto de estudo da Educação Física para localizar, sobretudo quanto à centralidade da cultura na produção do conhecimento para ensaiar uma possibilidade mudança paradigmática. Uma mudança que emerge de reflexões sobre a minha própria prática educativa e condiz com a suspeita de que a centralidade do conceito de reconhecimento nas aulas de Educação Física escolar permite rever se o seu objeto de estudo está adequado às reflexões que orientam o contexto social na contemporaneidade. Como se não bastasse, a atenção que atribuo ao objeto da Educação Física decorre da preocupação em relativizar a discussão sobre a multiculturalidade social no âmbito

da Educação Física à adoção de determinados aportes teóricos ou perspectivas curriculares – o que, para mim, pressupõe relativizar as possibilidades de promover a construção de identidades culturais ao longo do processo de escolarização.

Trata-se das reflexões que permeiam a discussão sobre a cultura corporal e que me permite entender que a maior problemática inserida no campo da Educação Física pela discussão sobre cultura, diversidade cultural e multiculturalismo remete à proposta de avançar do termo “cultura” para o de “multicultura”. E isso porque permitiria manter a base epistemológica presente no conceito de cultural, porém avançar a sua problematização como política de reconhecimento. No âmbito da Educação Física escolar, consiste pontuar as discussões da área sobre a multiculturalidade corporal, que está na sociedade e na escola em um projeto crítico e libertador, pelo qual se torna viável pensar – e repensar – processos didático-pedagógicos para superar processos reificantes que reproduzem patologias sociais.

Como proposta de uma reconstrução do campo de conhecimento da Educação Física por meio do reposicionamento da Teoria Crítica e da inclusão do reconhecimento da multiculturalidade corporal, sugiro pensar na alteração do paradigma epistemológico da Educação Física para a “multicultura corporal”. Trata-se de uma alteração que não exclui os avanços e a potencialidade do conceito de “cultura corporal”, sobretudo quanto à compreensão da corporeidade humana em uma perspectiva semiótica. De fato, essa alteração no objeto de estudo condiz com a proposição de alargar o campo de conhecimento da Educação Física para contemplar a discussão sobre a multiculturalidade em sua dimensão político-social de reconhecimento, independente de contextos sociais, culturas escolares e orientações curriculares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo que o fechamento deste estudo qualitativo, principalmente por ser uma autoetnografia crítica, consiste em apresentar as aprendizagens construídas ao longo do processo de doutoramento, ou seja, as aprendizagens do próprio pesquisador ao elaborar a sua pesquisa. Consiste no esforço de escrever sobre o que foi marcante e significativo, a ponto de redirecionar um pensamento que outrora parecia muito bem posicionado, mas que, de fato, nunca esteve estagnado e que, por isso, foi transformado. Assim percebidas, as aprendizagens são reposicionamentos que confirmam no pesquisador outras maneiras de compreender o mundo e de se compreender no mundo. O resultado final é a clareza de que somos mutáveis e de que o empreendimento intelectual em uma tese está no caráter formativo pela pesquisa. Embora esteja certo de que uma tese também seja um “caminho que se faz caminhando”, minha preocupação talvez seja em como apresentar essas tantas aprendizagens, pois, parafraseando Paulo Freire, “a questão, para mim, é como é possível que nós, no processo de fazer o caminho, estejamos conscientes sobre nosso próprio processo de fazer o caminho, e possamos deixá-lo claro a quem nos vai ler” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 38)?

Pensando assim, entendo que descrever as aprendizagens construídas ao longo do doutoramento requeira identificar algumas lembranças pontuais que vivi na época em que era estudante na escola, pois são elas que me acompanham até hoje e somente agora as entendo com mais clareza devido à reflexividade oriunda do processo autoetnográfico. Naquele tempo, ao longo da escolarização, não compreendia porque não era valorizado nas aulas de Educação Física, mesmo sendo um aluno dedicado aos estudos e habilidoso corporalmente. Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a minha relação com a Educação Física escolar foi permeada por conflitos com professores em função da insatisfação, resignação e resistência diante de situações e, principalmente, de ausências que frequentemente faziam-me questionar: Por que nas aulas de Educação Física as modalidades esportivas são sempre as mesmas? Por que aqueles que sabem jogar futsal são valorizados, tratados como “talento da escola” e, muito por isso, recebem notas mais altas? Por que as práticas corporais que realizava fora da escola, como a ginástica e a capoeira, assim como aquelas praticadas por alguns colegas de turma,

como musculação, danças e lutas, não tinham visibilidade nas aulas de Educação Física? Por que os estudantes, como eu, que tinham outras habilidades corporais não eram valorizados nas aulas de Educação Física?

Hoje, somente depois de escrever esta tese, entendo que muitos conflitos e questionamentos que marcaram minhas experiências culturais com a Educação Física Escolar não são meros descontentamentos ou manifestações egocêntricas, mas sim condizem com a resistência que emerge da busca pessoal por reconhecimento. Trata-se de uma luta por reconhecimento que produz um forte pensamento de crítica sobre desencontros que há entre o que acontece na escola e fora dela, no convívio social. Lembro muito bem que as experiências de sucesso, satisfação e reconhecimento com as práticas corporais desenvolvidas fora do ambiente escolar foram decisivas na minha escolha pelo curso de Educação Física, algo compreensível se considerarmos que são as experiências culturais que nos permitem entendermos quem somos e o que nos faz sentir autorrealizados.

Por isso, essas constatações preliminares, somadas às inquietações, dúvidas e conhecimentos sobre a Educação Física escolar durante o processo de formação inicial, são importantes para localizar a minha opção pela docência como profissão e meu engajamento com o campo de conhecimento da Educação Física escolar por meio da pesquisa científica. Não obstante, são as experiências culturais compartilhadas na escola, a reflexão sobre o modo como percebo e desenvolvo a Educação Física na escola onde leciono e, sobretudo, a obstinação em estudar permanentemente na busca pelo esclarecimento que me permitem traduzir a minha implicação com a pesquisa científica no problema de pesquisa desta tese, sintetizado na seguinte pergunta:

*Como a Educação Física multicultural, sustentada na Teoria Crítica de Axel Honneth, é compartilhada no contexto particular de uma escola pública municipal do Rio Grande do Sul?*

Portanto, a potencialidade teórica presente nesta tese provém da inclusão da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth na minha prática educativa da Educação Física escolar, e por meio dessa inclusão chego a *teoria do reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal* como teoria de ensino de uma *Pedagogia Libertadora da Educação Física escolar*. Na arquitetura da

minha teoria, que parte da possibilidade de problematizar o multiculturalismo na Educação Física escolar, chego à tese de que *a multiculturalidade está na escola e nas aulas de Educação Física escolar porque os estudantes são multiculturais, mas há um esquecimento da própria multiculturalidade devido a uma visão reificada, a qual pode ser superada por meio do reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal.*

De fato, somente chego a essa teoria depois de compreender que a multiculturalidade corporal, por vezes, é ignorada pelos próprios estudantes nas aulas de Educação Física em função da adesão às práticas corporais tradicionais, marcadas por imperativos monoculturais hegemônicos, promovidos pela lógica de consumo. Por isso, revisei a proposta inicial desta investigação – que era compreender a reflexão crítica sobre o multiculturalismo a partir das diversas manifestações da cultura corporal – como possibilidade de discutir as formas de opressão e potencializar a apreensão da realidade social. Isso significa que as minhas intenções de pesquisa não foram negadas ou substituídas por completo, mas sim reconstruídas.

É por isso que a concretização dessa proposta de ensino requer identificar marcadores socioculturais compartilhados na prática educativa da Educação Física escolar, uma exigência observável no esforço descritivo que permeia esta tese e evidencia aspectos da cultura naquele grupo de estudantes, como a competição, a intimidação e a sensualização, bem como identifica a possibilidade de problematizar a própria multiculturalidade. Nesse processo, a reflexão crítica dos conflitos sociais é fundamental na construção do ensino que, tal como proposto por Honneth (2009), promova experiências comunicativas de reconhecimento em seus três padrões: no amor, no direito e na solidariedade, que condicionam os sentimentos de autoconfiança, autorrespeito e autoestima respectivamente, necessários para que haja autorrealização ou mobilização de lutas por reconhecimento. Nesse sentido, a reflexão crítica sobre os conflitos macrosocial e microssocial indica sentidos, motivações e ações presentes na vida cotidiana de cada sujeito, portanto na escola, e alavanca as narrativas contra-hegemônicas identificadas nas aulas, organizadas como círculos de culturas e que, agora, se constituem espaços de reconhecimento.

Naturalmente, o professor é central na Pedagogia Libertadora da Educação Física escolar porque reconhece os estudantes ao analisar criticamente para “quem” serve a sua prática educativa e “como” pode ser construída. E isso carece de um professor implicado com os estudantes porque acredita de modo inabalável que a “raiz da educação” está no inacabamento humano (FREIRE, 1979, p. 27). De fato, minha prática educativa durante todo o trabalho de campo desta pesquisa foi permeada por dúvidas e autocríticas sobre a minha relação com os estudantes, tais como: Conheço e reconheço as culturas corporais e individualidades dos estudantes nas aulas de Educação Física, assim como quis como aluno, mas nunca aconteceu? Permito que experiências culturais sejam compartilhadas e problematizadas de modo que as aulas sejam espaços de reconhecimento? Estou privilegiando ou invisibilizando uma cultura em detrimento de outras? Estou conseguindo construir aulas coletivamente, democraticamente e a partir da multiculturalidade, sem negá-la ou restringi-la devido às minhas limitações em compreendê-la? Estou construindo uma Educação Física que favoreça o reconhecimento intersubjetivo para estabelecer uma formação crítica? Sou opressor ou consigo me colocar no lugar do aluno e, dessa forma, me implicar com ele?

Assim, no âmbito educacional, a implicação do professor com os estudantes, na certeza do inacabamento, confere materialidade à tese honnethiana da primazia do reconhecimento sobre o conhecimento, uma vez que indica um caminho metodológico para a construção coletiva de conhecimentos. Nessa possibilidade, o professor primeiro constrói em si a empatia, que converge com a implicação necessária para reconhecer e aprender com os estudantes, para, depois, como passo seguinte, criar vínculos afetivos com os estudantes para ser reconhecido por eles. Por fim, trata-se de uma relação intersubjetiva, permeada pela amorosidade, empatia e implicação, que potencializa o reconhecimento recíproco como estratégia pedagógica de construção de uma consciência coletiva emancipatória.

Em uma perspectiva geral a Pedagogia Libertadora da Educação Física escolar localiza uma prática educativa libertadora sustentada nas experiências de reconhecimento, caracterizada pela crítica e conscientização sobre as patologias sociais, pela normativa social ética e democrática, pautada no respeito à diversidade cultural e na humanização, e pelas contranarrativas, reconhecimento e autorrelação positiva. Trata-se de uma pedagogia libertadora porque prima pelo reconhecimento



intersubjetivo da multiculturalidade corporal como possibilidade de superar bloqueios sociais à autorrealização. Portanto, uma pedagogia que torna possível assumir a autorrealização oriunda do reconhecimento intersubjetivo recíproco como metanarrativa viável de um projeto educativo emancipador e implicado com a transformação social.

Tal como evidenciado por Honneth, um pensamento libertador nunca será alcançado de modo isolado e individualizado, porque carece da comunicação sustentada na experiência coletiva, visto que as consciências são emancipadas exclusivamente na coletividade e à medida que as pessoas interagem, convivem, analisam, problematizam e se posicionam na sociedade tomando por base uma relação de reconhecimento. Obviamente, as consciências são individuais, mas não são emancipadas do ponto de vista do indivíduo, pois requerem a incorporação das maneiras de analisar o contexto social do ponto de vista do outro. Portanto, refiro-me à consciência coletiva emancipatória como a construção de um novo pensamento que emerge do ponto de vista da coletividade e da dialogicidade, presente no compartilhamento de experiências culturais de reconhecimento – o que, para mim, comporta tanto a experiência comunicativa de reconhecimento intersubjetivo, evidenciada por Axel Honneth, quanto o pensamento freireano de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2011, p. 71).

Embora a formação de uma consciência coletiva emancipadora priorize a conscientização do estudante, a centralidade do processo educativo está no professor, que assume a “educação como prática de liberdade” (FREIRE, 2014, p. 45); pois, do contrário, seja na educação bancária ou na educação balizada pela lógica de mercado, o professor se reduz a mero objeto, um reproduzidor de conteúdos em uma linguagem de cartilha (FREIRE, 2010). Agora, após concluir esta pesquisa, entendo que, didaticamente, o professor planeja e operacionaliza suas práticas pedagógicas através de um exercício crítico, ético e criativo, no qual a produção do conhecimento condiz com a sua curiosidade epistemológica. Além disso, é o professor quem precisa assumir, no seu posicionamento político e pedagógico, o engajamento com as lutas por reconhecimento e justiça social, um posicionamento primordial na concretização da prática educativa libertadora.

Como foi descrito, parti de uma ideia de tese, que foi discutir o multiculturalismo ao ingressar no processo de doutoramento, e pensava estar em uma posição bem definida. Mas, diferente de como pensei no projeto, as questões que emergem do trabalho de campo e as leituras realizadas me fizeram assumir uma perspectiva recursiva, de ir e vir entre a literatura e o campo para compreendê-lo. Encontrar a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth durante a pesquisa modifica tudo o que apresento na sequência. Modifica a minha posição, modifica a minha forma de compreender a experiência cultural e me permite entender que, na experiência cultural com o multiculturalismo, é o multiculturalismo do estudante que emerge no reconhecimento ocorrido, aula após aula, na cultura da escola, entre os estudantes e mim.

Mas a experiência áulica somente se constitui para os estudantes em experiências de reconhecimento da multiculturalidade – e da multiculturalidade corporal – porque reconheci a minha própria multiculturalidade ao longo da pesquisa, o que me permite entender o processo autoetnográfico como um processo de autorreconhecimento. Um processo que localiza o momento no qual o pesquisador vai se encontrando na tese e condiz com o desenho teórico-metodológico e as escolhas teóricas da investigação. Trata-se de uma conjunção, uma conspiração que não é acidental, que me leva a construir uma racionalidade para a tese, isto é, a construção de um pensamento orientador que vem do trabalho de campo, vai à literatura, altera a minha relação com a pesquisa e, assim, emerge na tese. Por isso, diante da minha experiência cultural durante a autoetnografia crítica, minha tese é que *a multiculturalidade é reconhecida na reflexividade sobre as experiências culturais construídas intersubjetivamente*.

Há, nesta tese, uma “narrativa libertadora” que vai se desenhando da apresentação da autoetnografia crítica para uma categorização em Honneth do que emerge do campo de pesquisa. Uma narrativa que é libertadora porque fala de mim, das minhas experiências culturais construídas intersubjetivamente e ao longo da pesquisa, que me permite autorreconhecer por meio de uma racionalidade libertadora. Naturalmente, resulta ao me colocar na experiência cultural de reconhecimento com os estudantes porque não poderia ser diferente. Somente porque reconheço os estudantes como multiculturais é que me reconheço multicultural, por isso o meu reconhecimento somente é possível porque há o

“outro”, os estudantes. Sobre esse aspecto, cabe destacar a seguinte explicação de Honneth (2018):

[...] no contexto de minha teoria do reconhecimento, a forma de reconhecimento deveria se referir apenas a um pressuposto necessário de toda comunicação inter-humana, que consiste unicamente em experienciar o outro como seres humanos de uma maneira que não seja completamente vinculada a implicações normativas ou até mesmo a atitudes positivas (HONNETH, 2018, p. 196).

Para haver reconhecimento na experiência cultural, isto é, o reconhecimento meu no outro, e do outro em mim, para o professor promover uma educação emancipadora como é pensada na Teoria Crítica – e que acredito que a Teoria Crítica possa desenvolver –, é primordial que haja uma formação permanente em um espaço-tempo que privilegie a pesquisa na formação do professor.

O professor precisa de um tempo na sua carga horária de trabalho destinado para a pesquisa, para o reconhecimento dos estudantes e para se reconhecer. Um tempo que não há na atual conjuntura educacional brasileira e que precisa ser pensado porque o professor não está na escola somente para dar uma aula depois da outra e, assim, se tornar um reprodutor de aulas. Basta observar que há professores à mercê da cultura impositiva, que lhes exige darem conta de índices estatísticos de avaliação, segundo os quais um sistema de ensino de qualidade é aquele onde o estudante é aprovado em determinados conhecimentos, enquanto outros saberes são relegados a uma marginalidade dentro da escola, ou seja, conhecimentos que não são considerados na escola.

Os professores até podem tomar conhecimento das relações e discursos de poder, dominação e opressão que permeiam a cultura escolar, mas não é suficiente para que haja a reflexão sobre as suas experiências culturais, nas quais incluem a sua relação com os estudantes e as experiências culturais dos grupos culturais com os quais trabalham. Nesse sentido, o tempo destinado para a pesquisa precisa ser entendido como um processo de formação que favoreça a reflexividade do professor sobre a própria prática pedagógica, que carece de orientação acadêmico-científica do ponto de vista epistemológico, e, portanto, nunca como uma visão reducionista de que a formação emerge espontaneamente da prática docente ou por meio de reflexões abstratas.

Ao defender que a multiculturalidade já está na escola, mas que depende do reconhecimento na experiência cultural compartilhada em aula para que estudantes e o professor a reconheçam, contrário a normativa vigente de uma educação pautada na lógica de mercado que evidencia um projeto de educação marcado por relações opressivas sob as quais estudantes e professores são submetidos. Consiste em um projeto que decorre de imposições de gestores da educação, sejam eles a nível federal, estadual ou municipal, que estabelece currículos comuns e avaliações de alunos em determinados componentes curriculares para comprovar a eficiência do todo um processo formativo durante a escolarização. Mas, diferente da mera instrumentalização técnica, existe toda uma experiência cultural permeada por aprendizagem expressiva e significativa para a formação de uma sociedade transformada, como procurei mostrar nesta pesquisa.

Por essa razão, entendo que esta tese de doutorado permite localizar a sociedade que a Teoria Crítica em Axel Honneth pretende formar e fundamentar numa Pedagogia Libertadora da Educação Física escolar, materializada no reconhecimento da experiência cultural. No caso da Educação Física escolar, é possível que os estudantes aprendam por esses processos, por esse viés. Logo, posso entender que a Teoria Crítica funciona muito bem nos processos de educação, obviamente, não a Teoria Crítica da primeira e da segunda geração, mas a de Axel Honneth, por meio das experiências comunicativas de reconhecimento. Se antes havia o vislumbre da emergência de reconstruir a crítica no âmbito da Educação Física para situar a Teoria Crítica a partir de marcadores contemporâneos, acredito que com esta tese dou pistas importantes de que há como repensar a Teoria Crítica no âmbito da Educação Física escolar através da minha própria experiência docente.

Ao fechar esta tese, retomo a construção de um conhecimento que me permite repensar a Educação Física escolar, o professor de Educação Física escolar, a formação do professor de Educação Física escolar e as políticas públicas de formação de professores – que investiguei no mestrado e somente hoje, deste lugar, retomo com mais clareza porque à época não poderia ter pensado. Trata-se de conhecimentos que construí depois de assumir a base epistemológica da Teoria Crítica de Axel Honneth e perceber que há uma racionalidade libertadora que emerge no cotidiano de uma pedagogia que reconheço como freireana.

Pelo que vivi, escrevi e espero ter deixado claro a quem me vai ler, entendo que nesta tese de doutorado reposiciono a própria Teoria Crítica no debate da Educação Física escolar. Somente porque tematizo o multiculturalismo e porque é uma autoentografia crítica sustentada na Teoria Crítica reconstruída por Axel Honneth, pude reconhecer a experiência cultural compartilhada e assumida intersubjetivamente por mim, professor, e pelos estudantes, como processo formativo que resulta no reconhecimento da multiculturalidade e no valor que atribuímos uns aos outros e a determinados aspectos da multiculturalidade corporal.

Diante da teoria do reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal e da tese de que a multiculturalidade é reconhecida na reflexividade sobre as experiências culturais construídas intersubjetivamente, resulta uma tese de doutorado de reposicionamento que me permite reafirmar com a minha experiência acadêmica que é “tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”, pois “ensinar, aprender e pesquisa lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção de conhecimento ainda não existente” (FRERE, 1996, p. 28).

Neste caminho que fiz caminhando, concretizo a dialética da docência-discência e a pesquisa, indicotomizáveis, e me aproximo, ainda mais, do pensamento freireano ao evidenciar que ensino porque pesquiso e pesquiso porque ensino – e isso, para mim, mostra que enquanto existir luta por reconhecimento e esperança no professor, existirá Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Tony E.; JONES, Stacy H.; ELLIS, Carolyn. **Autoethnography: Understanding Qualitative Research**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Reimpressão da 1ª ed. (1966). Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- ADORNO, Theodor W. A Indústria Cultural. In: COHN, G. (Org.). **Comunicação e indústria cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massa nessa sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, p. 287-295, 1978.
- ADORNO, Theodor W. **Adorno: Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação física e pedagogia crítica: interpretações, redescrições. **Anais**. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE, 18, 2013. Disponível em <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/download/5547/2718>. Acesso em 30/12/2013.
- ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação Física, pedagogia crítica e ideologia: gênese e interpretações. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 317-331, abr./jun. de 2015.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARAÚJO NETO, José Aldo Camurça de. A categoria “reconhecimento” na teoria de Axel Honneth. **Argumentos**, a. 3, n. 5, p. 139-147, 2011.
- AU, Wayne. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. In.: APPLE, Michael A.; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. (Org.). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 250-261.
- BANKS, James A. Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. **Journal of Teacher Education**, American Association of Colleges for Teacher Education, v. 52, n. 1, p. 5-16, jan./fev. 2001. DOI: 10.1177/0022487101052001002. Disponível em [http://e4gi.weebly.com/uploads/7/8/6/5/7865541/james\\_banks.pdf](http://e4gi.weebly.com/uploads/7/8/6/5/7865541/james_banks.pdf).. Acesso em 10/01/2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião**. São Paulo: Boitempo, 2013.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade da linguagem. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2005, p. 284 – 293.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de Ensino. 2003. 271 f. **Dissertação (Mestrado)**, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 271f. 2003.

BOSSLE, Fabiano. O “eu do nós”: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2008. 341 f. **Tese (doutorado)**. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 341f. 2008.

BOSSLE, Fabiano. No “Olho do Furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, setembro/2009.

BOSSLE, Fabiano; BOSSLE, Cibele B.; ROCHA, Leandro O.; CRUZ, Lucas L. Autoetnografia: modelo contra-hegemônico para a produção de conhecimento na Pós-Graduação em Educação Física no Brasil. **VI Fórum de Pós-Graduação do CBCE e III Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica da Educação Física** – 2016. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/6FPGCBCE/6Forum/paper/viewFile/8071/4097>>. Acesso em 20/02/2017.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. Autoetnografia: mais uma opção metodológica para alguns problemas no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (Orgs.). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane K. The eye of the hurricane: autoethography in the Southern Brazilian school context. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, vol. 27, n. 10, p. 1226-1242, 2014 <<http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2013.820858>>.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**. Maringá, v.1, n. 2, p. 2-19, 1989.

BRACHT, Valter. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (org.). **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, . p. 99-109, 2011.

BRACHT, Valter. Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos. In: GOMES, Ivan Marcelo; ALMEIDA, Felipe Quintão de; VELOZO, Emerson Luís (orgs.). **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, p. 19-30, 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 de janeiro de 2012.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC): proposta preliminar: segunda versão revisada – 2016**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>>. Acesso em 11 de setembro de 2016.

BRESSIANI, Nathalie. Luta por reconhecimento e diagnóstico de patologias sociais: Dois momentos da teoria crítica de Axel Honneth. In: MELO, Rúrion. **A teoria crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 257-292.

CAMPELLO, Fillipe. Axel Honneth e a virada afetiva na teoria crítica. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. especial, p. 104-126, 2017. DOI: 10.18226/21784612.v22.n.especial.09.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 125-162, agosto/2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 19-54, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. O/a educador/a como agente sociocultural. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 55-80, 2012b.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CANEN, Ana, OLIVEIRA A. M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21 p. 61- 74, set./ dez., 2002.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: e educação física como componente curricular**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CENCI, Angelo Vitório. A tese da primazia do reconhecimento sobre o conhecimento em Axel Honneth: contribuições para os processos educativos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.22, n.49, p. 708-726, set./dez. 2016/jan. 2017.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.



CRUZ, Lucas Lopez da. As bonitezas da EJA: dos compassos e descompassos que (re)formam a cultura escolar da EJA em uma escola de Canoas/RS – notas autoetnográficas. 2017. 104 f. **Dissertação (Mestrado)**, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

DASILVEIRA, Amanda da Costa; DESOUZA, Mariane Lima; GOMES, William B. “Falar com seus botões”: pelos meandros teóricos e empíricos das relações entre conversa interna, reflexividade e self. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 3, p. , 223-231, set./dez., 2010. Disponível [www.scielo.br/pdf/epsic/v15n3/a01v15n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/epsic/v15n3/a01v15n3.pdf) . Acesso em 03/02/2019.

DENZIN, Norman K. Interpretative Autoethnography. In: JONES, Stacy Holman; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn. **Handbook of Autoethnography**. Left Coast Press. p.123-142, 2015.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur. P. Autoethnography: An Overview. **Forum: Qualitative Social Research**, 12(1), Art. 10, [40 paragraphs], 2010. Disponível em <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>>. Acesso em 07/01/2016.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal na escola: taferas da educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 8, p. 91-102, jan. 1995. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22600> . Acesso em: 13 jul. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

FLORES, Valdir do Nascimento. TEXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FONSECA, C. Classe e Recusa Etnográfica. In: FONSECA, C; BRITES, J. (orgs). **Etnografias da Participação**. SantaCruz do Sul/RS: EDUNISC, p. 13-34, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. (Coleção Educação: teoria e crítica). Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n.14/15, p. 231-239, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50109/54229>. Acesso em 05/07/2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**

educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: Ensaio**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. A response. In: FREIRE, P.; FRASER, J. W.; MACEDO, D.; MCKINNON, T.; STOKES, W. T. (Orgs.). **Mentoring the mentor**. New York: Peter Lang, p. 303-329, 1997b.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. In.: STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITROSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 223-226, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Reimpressão da 1. ed. 1989. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry A. **A escola crítica e a política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. (Org). **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, p. 157-164, 1997.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 83-100, 2013.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. A educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, p. 195-212, 1997.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere – volume 1**: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução e edição de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere – volume 5**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRESSON III, Aaron D. Luta livre profissional e a cultura juvenil: provocação, sarcasmo e a contenção da civilidade. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 257-280.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

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

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2. ed. São Paulo, Editora 34, 2009.

HONNETH, Axel. **Sufrimento de Indeterminação**: uma reatualização da Filosofia do Direito de Hegel. São Paulo: Editora Singular/Esfera Pública, 2001.

HONNETH, Axel. **Reificación**: um estudio en la teoría del reconocimiento. Buenos Aires: Katz, 2007.

HONNETH, Axel. **O direito da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

HONNETH, Axel. O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 15, no 33, mai./ago. 2013, p. 56-80. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/v15n33/v15n33a03.pdf> . Acesso em 31/05/2018.

HONNETH, Axel. **Incertezas críticas**. Documentário, 2015b. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=VV\\_0tspEvvY&t=201s](https://www.youtube.com/watch?v=VV_0tspEvvY&t=201s) . Acesso em: 02/03/2018.

HONNETH, Axel. **Reificação**: um estudo da teoria do reconhecimento. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

HONNETH, Axel; VOIROL, Olivier. A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e a teoria do reconhecimento (entrevista com Axel Honneth). **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, São Paulo, n. 18, p. 133-160, jul./dec. 2011. ISSN 2318-9800. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/64849/67465> . Acesso em: 03/12/ 2017.

HOLT, N. L. Representation, legitimation, and autoethnography: an autoethnographic Writing Story. **International Journal of Qualitative Methods**. 2 (1), p. 1-22. 2003. Disponível em <[https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2\\_1/pdf/holt.pdf](https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_1/pdf/holt.pdf)> . Acesso em 10/01/2016.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. 7ª ed. (2007), 2ª reimpressão. São Paulo: Centauro, 2002.

JENSEN-HART, S; WILLIAMS, D. J. Blending voices: autoethnography as a vehicle for critical reflection in social work. **Journal of Teaching in Social Work**, 30:4, p. 450-467, 2010. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/08841233.2010.515911>.. Acesso em 06/01/2016.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma (Orgs.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 07-132, 2010.

JONES, Stacy Holman; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn. Introduction: Coming to Know Autoethnography as More Than a Method. In: \_\_\_\_\_. **Handbook of Autoethnography**. Left Coast Press. p.10-12, 2015.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudança**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

KINCHELOE, Joe L. Esqueceram de mim e Bad to the Bone: o advento da infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a, p. 53-86.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, p. 281-313, 2006.

KINCHELOE, Joe L.; STEINBERG, Shirley R. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999.

KOFES, S. Narrativas Biográficas: que tipo de antropologia isto pode ser? In: KOFES, S.; MANICA, D. (orgs). **Vida & Grafias: narrativas antropológicas, entre biografia e etnografia**. Rio de Janeiro: Lamparina & FAPERJ, p. 20-39, 2015.

LIÇÕES DO RIO GRANDE. **Referencial curricular para escolas do estado: linguagens códigos e suas tecnologias – Artes e Educação Física**. v. 2. 2009. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol2.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol2.pdf)>. Acesso em: 12 de janeiro de 2017.

LOPES, Rodrigo Alberto. Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural de Ivoti/RS. 2012. 309 f. **Dissertação (mestrado)**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

MACCIOCCHI, Maria-Antonietta. **A favor de Gramsci**. Trad.: Angelina Peralva. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MACEDO, Elina Elias de. Educação Física numa perspectiva cultural: análise de

uma experiência em creche. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação – FEUSP, São Paulo, 134 f. 2010.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 36, n. 2, p. 425-446, 2011.

MARIANTE NETO, Flávio Py; STIGGER, Marco Paulo. Reflexividade na pesquisa etnográfica e as suas relações com a prática pedagógica de um professor de boxe. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 2, n. 1, p. 95-107, jan. 2011.

MARCUS, G. **Ethnography Through Thick and Thin**. Princeton: University Press, 1998.

MARCUSE, Herbert. **Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social**. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MAZZONI, Alexandre Vasconcelos. “Eu vim do mesmo lugar que eles”: relações entre experiências pessoais e uma Educação Física multiculturalmente orientada. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação – FEUSP, São Paulo, 182 f. 2013.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.

MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 25-49, 2000.

MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. Política libertadora e educação superior: uma perspectiva freireana. In: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 51-82, 2000b.

MCLAREN, Peter; MORRIS, Janet. Power Rangers: a estética da justiça falomilitarista. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 179-200.

MELO, Rúrion. Práxis social, trabalho e reconhecimento: o problema da reconstrução antropológica na teoria crítica. In: MELO, Rúrion. **A teoria crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 145-178.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Cultura de movimento: reflexões apartir da relação entre corpo, natureza e cultura**.

**Pensar a Prática**, 12/2, p. 1-10, maio/ago, 2009.

MOLINA NETO, Vicente. **La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. Tese (Doutorado), Divisió de Ciències de La Educació, Universitat de Barcelona. Barcelona, U.B.,1996.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente e TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3.ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, p. 113–145, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 39-54, jul./dez., 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí [SP]: Paco, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Anais...** Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 19 edição. Vitória, p. 1-15, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7311/398> 6. Acesso em: 15/09/2018.

NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/38103/pdf> . Acesso em: 15/09/2018.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NOBRE, Marcos. Apresentação: Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. In: HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 2. ed. São Paulo, Editora 34, p. 7-19, 2009.

OSOWSKI, C. I. Cultura. In.: STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITROSKI, Jaime J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 98-100, 2010.

PEIRANO, Mariza G. S.. A Favor da Etnografia. In:\_\_\_\_\_. **A Favor da Etnografia**. Rio de Janeiro: Relumé-Dumará, p. 31-57, 1995.

PEIRANO, Mariza G. S.. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em <[http://www.marizapeirano.com.br/artigos/2014\\_etnografia\\_ao\\_e\\_metodo.pdf](http://www.marizapeirano.com.br/artigos/2014_etnografia_ao_e_metodo.pdf)>.

Acesso em: 13/09/2015.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. As Funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução. In: SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 13-26, 1998a.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 353-379, 1998b.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POLI, Luciana. Um olhar sobre a teoria crítica de Axel Honneth. **Iusgentium**, v. 12, n. 6, p. 209-230, jul./dez. 2015.

POLI, Luciana. A gramática dos conflitos sociais: breves notas da teoria de Axel Honneth. **Direito em Debate**, Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Unijuí, ano 24, n. 44, p. 43-65, jul./dez. 2015.

REED-DANAHAY, D. **Auto/Ethnography: rewriting the self and the social**. Oxford: Berg. 1997.

ROCHA, Leandro Oliveira. A política pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de Educação Física do município de Lajeado. **Dissertação (Mestrado)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto alegre, RS, 241f. 2014.

ROCHA, Leandro Oliveira; BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. Política pública de formação no trabalho docente do professor iniciante de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 422-434, abr./jun., 2015.

ROCHA, Leandro Oliveira; ARAÚJO, Samuel Nascimento de; BOSSLE, Fabiano. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão da produção científica da Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 3, n.4, p. 168-185, out./dez., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1148/1025>> . Acesso em: 30/01/2019.

RODRIGUES, Leonardo Lima; BRACHT, Valter. As culturas da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, setembro 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v32n1/v32n1a07.pdf>> . Acesso em: 12 maio 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTIN, Silvino. **Educacao fisica: uma abordagem filosófica da corporeidade**. 2 ed. Ijuí : Editora Unijui, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de; CHELINI, Antonio. **Curso de lingüística geral**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 16. ed. São Paulo: Ática, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de educação física**. 2.ed., 1.reimp. da 1.ed. 1992 (coletivo de autores). São Paulo: Cortez, 2012.

SÓRIA, Paula Bernardes. Resenha: WEST, Cornel. Questão de Raça. **Revista de História**, São Paulo, n. 129-131, p. 271-321, ago./dez.1993-1994. Disponível em <http://revhistoria.usp.br/images/stories/revistas/129-131/28.pdf>. Acesso em 06/02/2019.

SOUZA, J. F. Multiculturalismo. In.: STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITROSKI, Jaime J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 279-282, 2010.

SOUZA, Marília Menezes Nascimento. “Minha história conto eu”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação – FEUSP, São Paulo, 291 f. 2012.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; BARBOZA, Roberta de Granville; LORENZINI, Ana Rita; GUIMARÃES, Gina; SAYONE, Hilda; FERREIRA, Rita Cláudia; PEREIRA, Eliene Lacerda; FRANÇA, Daise; TAVARES, Marcelo; LINDOSO, Rosângela Cely; SOUSA, Fábio Cunha de. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio (org.). **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, . p. 99-109, 2011.

SPARKES, A. C. The fatal flaw: A narrative of the fragile body-self. **Qualitative Inquiry**, v. 2, n. 4, p. 463-494, dez/1996. DOI: 10.1177/107780049600200405. Disponível em <<http://qix.sagepub.com/content/2/4/463.abstract>>. Acesso em 07/01/2016.

SPARKES, A. C. Autoethnography and narratives of self: Reflections on criteria in action. **Sociology of Sport Journal**, 17, p. 21–43, 2000.



SPRY, Tamy. Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. **Qualitative Inquiry**, 7 (6), p. 706-732. 2001. Disponível em <https://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/spry.pdf>. Acesso em 06/01/2016..

STARR, L. J. The use of autoethnography in educational research: locating who we are in what we do. **Canadian Journal for New Scholars in Education**. V. 3, Ed. 1. Jun. 2010.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 9-52.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Org.) **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

TAFFAREL, C. N. Z. **Crítica às Proposições Pedagógicas da Educação Física**. Boletim Germinal – on line, n. 6, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm#um>. Acesso em: 17/nov./2017.

TAYLOR, Charles. A política de reconhecimento. In: TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, p. 45-94, 1994.

TAYLOR, Charles. La política del reconocimiento. In: TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo “y la política del reconocimiento”**. 2. ed. Tradução de Mónica Utrilla de Neira. México: Fondo de Cultura Económica, p. 53-116, 2009.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografias: conceitos alternativos em construção**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

VOIROL, Olivier. A esfera pública e as lutas por reconhecimento: de Habermas a Honneth. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, São Paulo, n. 11, p. 33-56, June 2008. ISSN 2318-9800. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/64787/67404>. Acesso em: 09 dec. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v0i11p33-56>.

WEST, Cornel. **Questão de Raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WITTIZORECKI, E. *et al.* Pesquisar Exige Interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Revista Movimento**. Porto Alegre: UFRGS, v. 12, n. 2, p. 09-33, 2006.

WITTRICK, M. C. **La Investigación de la Enseñanza II – Métodos Cualitativos de Observación**. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1989.

## APÊNDICE A: CRONOGRAMA DE PESQUISA

QUADRO 4: Cronograma de pesquisa

Ano	Ações	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
2015	Ingresso no PPGCMH							X					
	Revisão de literatura							X	X	X	X	X	X
	Aulas do PPGCMH							X	X	X	X	X	X
2016	Elaboração do marco teórico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Escrita do projeto de tese	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Aulas do PPGCMH		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
2017	Banca de qualificação			X									
	Elaboração do marco teórico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Trabalho de campo		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Análise das informações		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Aulas do PPGCMH			X	X	X	X	X	X	X	X	X	
2018	Análise das informações	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Elaboração do marco teórico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Escrita do relatório final		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Aulas do PPGCMH		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2019	Análise das informações	X	X	X	X	X	X						
	Escrita do relatório final	X	X	X	X	X	X	X					
	Banca de defesa								X				

Fonte: Registros do pesquisador.

## APÊNDICE B: DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

### CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Aceito que o pesquisador Leandro Oliveira Rocha, pertencente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, desenvolva sua pesquisa intitulada “Educação Física, teoria crítica e multiculturalismo: uma autoetnografia em uma escola pública municipal do Rio Grande do Sul”, sob a orientação do Dr. Fabiano Bossle, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano.


Tenho conhecimento de que o objetivo da pesquisa é compreender como a Educação Física multicultural, sustentada nos pressupostos da teoria crítica, é compartilhada no contexto particular de uma escola pública municipal do Rio Grande do Sul; e que o pesquisador desenvolverá uma autoetnografia na escola onde atua, utilizando documentos que embasam a Educação Física e seus registros produzidos a partir dos planejamentos de aulas e diálogos desenvolvidos com estudantes e professores.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo que o pesquisador utilize as informações produzidas ao longo da pesquisa, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) A garantia de que a identidade das pessoas e das instituições participantes na pesquisa seja preservada e, caso necessário, assegurada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- 4) Que a pesquisa seja avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS;
- 5) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 6) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar essa anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

A referida pesquisa será realizada através das informações coletadas no ano de 2017 na escola onde o pesquisador desempenha a função de professor de Educação Física da Rede de Ensino Municipal de Teutônia/RS.

Teutônia, 26 de dezembro de 2018.

  
Assinatura do(a) responsável pela  
Secretaria Municipal de Educação de Teutônia/RS

Carimbo identificador da instituição ou responsável

## APÊNDICE C: QUADRO DE REGISTROS DO TRABALHO DE CAMPO

QUADRO 5: Registros do trabalho de campo.

Nº	Data	Atividades registradas	Duração da atividade	Forma de registro
01	15/02	Reunião escolar	2:00	Manuscrito
02	17/02	Reunião PEFI	1:00	Manuscrito
03	20/02	Prática docente – Planejamento	8:00	Manuscrito
04	21/02	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Manuscrito
05	22/02	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Manuscrito
	27/02	Prática docente – Planejamento	8:00	Manuscrito
	28/02	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Manuscrito
	01/03	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Manuscrito
06	06/03	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Manuscrito
07	07/03	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Manuscrito
08	08/03	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Manuscrito
09	13/03	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Manuscrito
10	14/03	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Manuscrito
11	15/03	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Manuscrito
12	20/03	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Manuscrito
13	21/03	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Manuscrito
14	22/03	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Manuscrito
15	27/03	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Manuscrito
16	28/03	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Manuscrito
17	29/03	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Manuscrito
18	01/04	Evento esportivo das escolas municipais	6:00	Manuscrito
19	03/04	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Manuscrito
20	04/04	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Manuscrito
21	05/04	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Manuscrito
22	07/04	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Manuscrito
23	12/04	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Manuscrito
24	17/04	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Manuscrito
25	18/04	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Manuscrito
26	19/04	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Manuscrito
27	24/04	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Manuscrito
28	25/04	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Manuscrito
29	26/04	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Manuscrito
30	03/05	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Manuscrito
31	03/05	Reunião escolar	2:00	Manuscrito
32	06/05	Formação Pedagógica	4:00	Manuscrito
33	08/05	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Manuscrito
34	09/05	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Manuscrito
35	10/05	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Manuscrito
36	15/05	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Manuscrito
37	16/05	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Manuscrito
38	17/05	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Manuscrito
39	22/05	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Manuscrito
40	24/05	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Manuscrito
41	29/05	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Manuscrito
42	05/06	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Manuscrito
43	06/06	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Manuscrito

44	07/06	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Manuscrito
45	12/06	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Manuscrito
46	13/06	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Manuscrito
47	14/06	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Manuscrito
48	19/06	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Manuscrito
49	20/06	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Manuscrito
50	21/06	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Manuscrito
51	26/06	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Manuscrito
52	27/06	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Manuscrito
53	28/06	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Manuscrito
54	01/07	Formação pedagógica	4:00	Manuscrito
55	03/07	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Manuscrito
56	04/07	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Manuscrito
57	04/07	Reunião escolar	2:00	Manuscrito
58	10/07	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
59	11/07	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
60	12/07	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
61	17/07	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
62	18/07	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
63	19/07	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
64	31/07	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
65	01/08	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
66	02/08	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
67	07/08	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
68	08/08	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
69	09/08	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
70	10/08	Reunião	2:00	Gravação em áudio
71	11/08	Reflexões sobre o trabalho de campo	---	Gravação em áudio
72	14/08	Prática docente (5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
73	14/08	Planejamento	4:00	Gravação em áudio
74	15/08	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
75	16/08	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
76	21/08	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
77	22/08	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
78	23/08	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
79	26/08	Formação de professores	2:00	Gravação em áudio
80	28/08	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
81	29/08	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
82	30/08	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
83	04/09	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
84	05/09	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
85	06/09	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
86	11/09	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
87	12/09	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
88	13/09	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
89	22/09	Prática docente	8:00	Gravação em áudio
90	25/09	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
91	26/09	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
92	27/09	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
93	28/09	Entrega de boletins	2:00	Gravação em áudio
94	29/09	Formação de professores	2:00	Gravação em áudio
95	02/10	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio

96	03/10	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
97	04/10	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
98	09/10	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
99	10/10	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
100	11/10	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
101	16/10	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
102	17/10	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
103	18/10	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
104	23/10	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
105	24/10	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
106	25/10	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
	30/10	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
	31/10	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
	01/11	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
	06/11	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
107	08/11	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
108	13/11	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
109	14/11	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
110	15/11	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
111	20/11	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
112	21/11	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
113	22/11	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
114	27/11	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
115	28/11	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
116	29/11	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
117	04/12	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
118	05/12	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
119	06/12	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
120	11/12	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
121	12/12	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
122	13/12	Prática docente (2º Ano e 5º Ano)	4:00	Gravação em áudio
123	18/12	Prática docente (5º Ano) – Planejamento	8:00	Gravação em áudio
124	19/12	Prática docente (Ed. Infantil e 2º Ano)	8:00	Gravação em áudio
125	20/12	Fechamento dos Diários de classe e entrega de pareceres e boletins	4:00	Gravação em áudio
Tempo total de permanência nas atividades escolares para o desenvolvimento do trabalho de campo			821:00	

Fonte: Diários de campo.