UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

BRUNO DE ALMEIDA FARIA

AS RELAÇÕES DE RECONHECIMENTO SOCIAL NA CULTURA ESCOLAR: UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADESDOCENTES

VITÓRIA

2012

BRUNO DE ALMEIDA FARIA

AS RELAÇÕES DE RECONHECIMENTO SOCIAL NA CULTURA ESCOLAR: UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES

Dissertaçãoapresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo,como requisito parcial para obtenção do título Mestre.
Orientador: Prof. Dr. Valter Bracht

VITÓRIA
2011
BRUNO DE ALMEIDA FARIA

AS RELAÇÕES DE RECONHECIMENTO SOCIAL NA CULTURA ESCOLAR: UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Físicado Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em 19 de abril de 2012.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Valter Bracht
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

A Jair, Nete e Dudu, que sempre me fizeram reconhecer a intensidade do amor familial, obrigado pela autoconfiança!

A Uebinho, Vini, Gleissão, Polly, Rafael, PiuPiu, Junin, Thiago, Felipe e Valter, por me ensinarem que a relação de amor extrapola a família.

AGRADECIMENTOS

Obrigado aos professores da escola alvo dessa investigação, aprendi muito com vocês!

Meus sinceros agradecimentos ao Valter, que além de ser admirável como professor também o é como ser humano, obrigado por sempre acreditar em mim!

Pai, Mãe e Dudu obrigado pelo amor, obrigado por acreditarem e partilharem sonhos comigo. A vida é muito boa com vocês ao lado!

Uebinho,Vini eGleissão, obrigado por dividirem a vida comigo e compartilhar novas possibilidades de felicidade!

Polly, Rafa, PiuPiu, Jaque, Junin, Maninho, Tio Lima, Tia Nilza, Lú, Romarinho, Bismarck, Breno, Filipe, Felipe e Thiago, obrigado pelas experiências afetivas da amizade!

Obrigado ao LESEF como grupo de pesquisa e obrigado às pessoas que o fazem (Ivan, Clau, Bernardinho, Celeste, Ciça, Thacinha,Renan, Eri...)

Obrigado a minha turma da graduação, "Fecha com nós", pelos momentos inesquecíveis epela amizade (Rê Moura, Rê Marques, Nai, Baiana, Nina, Reuel, Mari...)

Obrigado ao Pearl Jame a Almodóvar poramolecerem os meus ossos!

Como diria Clarisse Lispector: *"a todos esses que em mim atingiram zonasassustadoramente inesperadas, todos esses profetas do presente e que em mim me vaticinaram a mim mesmo a ponto de eu neste instante em: eu. Esse eu que é vós pois não aguento ser apenas mim, preciso de outros para me manter em pé [...]".*

"O homem nasce natural e morre plágio"

Millôr Fernandes

RESUMO

O trabalho tem como objetivo analisar e compreender as relações intersubjetivas travadas na cultura escolar a partir do diálogo com a teoria do reconhecimento social de Axel Honneth. As discussões desenvolvidas no decorrer do mesmo dizem respeito à investigação realizada no contexto de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES, durante o ano letivo de 2011. O processo de investigação desenvolveu-se a partir da pesquisa etnográfica, bem como por entrevistas com dez professores, uma pedagoga e uma coordenadora da escola, que foram sujeitos do estudo. O desenvolvimento da argumentação será desdobrado em três partes. Inicialmente, apresenta-se uma discussão "teórico-metodológica", a qual busca delimitar o objeto de análise, discutir os pressupostos conceituais da teoria do reconhecimento social e discorrer sobre o processo de desenvolvimento da investigação. No segundo momento,

expressa a análise dos mecanismos de formação da identidade docente a luz da compreensão das relações intersubjetivas de reconhecimento na comunidade de valores da escola. Num terceiro momento, analisa como a condição de “segunda classe” das disciplinas de Artes, Educação Física e Língua Inglesa impactam no processo de afirmação e reconhecimento da identidade de seus professores. Nas considerações finais, discorre sobre o processo de devolutiva dos dados e das possíveis intervenções na cultura da escola a partir das análises elaboradas pelo trabalho de investigação.

Palavras-Chave: Identidade Docente. Cultura Escolar. Reconhecimento. Axel Honneth. Educação Física

ABSTRACT

This paper aims to analyze and understand the intersubjective relations existent in the academic culture, regarding Alex Honneth's theory of social recognition. The discussions developed through this study relate to the researches realized in the context of a Public Regular School in Vitória/ES, through the academic year of 2011. The investigative process was developed from an ethnographic research, such as interviews with ten teachers, an educator and a coordinator of the school, who were part of the study sample. The development of the argumentation will be approached into three parts. Initially, it presents a theoretical-methodological discussion, in which tries to delimit the object of analysis, discuss the conceptual assumptions of social recognition's theory and discourse about the investigation development. In the second part, it expresses the mechanisms' analysis of teacher identity formation regarding the intersubjective relations of recognition in the society

of academic values. In the third part, it analyzes how the "second class" condition of Arts, Physical Education and English Language subjects impacts in affirming and recognizing their teachers identity process. Lastly, in the final considerations,it discourses about the devolutive data process and possible interventions in the academic culture, from the analysis elaborated by an investigative work.

Key words: Teacher Identity. School Culture.Recognition. Axel Honneth. Physical Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A POSSIBILIDADE DE ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DO RECONHECIMENTO SOCIAL.....13

1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: DELINEAMENTO PROPICIADO POR INVESTIGAÇÕES ANTERIORES.....13

1.2 O TRABALHO DOCENTE EM QUESTÃO: APONTAMENTOS DE ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE A REALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....19

1.3 O TRABALHO DOCENTE E O RECONHECIMENTO SOCIAL: A DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ANÁLISE.....24

1.4 A LUTA POR RECONHECIMENTO: A RENOVAÇÃO DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE POR AXEL HONNETH.....29

1.5 RECONHECIMENTO E SOCIALIZAÇÃO: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOS SUJEITOS..... 32

1.6 RECONHECIMENTO E DESRESPEITO RELATIVOS ÀS RELAÇÕES AFETIVAS.....39

1.7 A DIMENSÃO DO RECONHECIMENTO JURÍDICO: A AUTO RELAÇÃO PRÁTICA DO RESPEITO.....40

1.8 A ESTIMA SOCIAL: O RECONHECIMENTO SOCIAL DA COMUNIDADE DE VALORES.....41

1.9METODOLOGIA DO TRABALHO EMPÍRICO.....43

1.10 CRITÉRIOS UTILIZADOS PARA A ESCOLHA DA ESCOLA E DOS PROFESSORES INVESTIGADOS.....45

1.11 AS CARATERÍSTICAS DA ESCOLA: A ETNOGRAFIA DO ESPAÇO.....48

2.3 A PRODUÇÃO DOS DADOS: ESTRATÉGIAS DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....50

3O CONTEXTO DE ETICIDADE DA ESCOLA 54

4 MANCHETE: “PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA TEVE NEGADA EQUIPARAÇÃO SALARIAL COM DE MATEMÁTICA”.....91

4.1 EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTES E LÍNGUA INGLESA: DISCIPLINAS DE “SEGUNDA CLASSE” (?).....93

4.2 LUTA POR RECONHECIMENTO NO TRABALHO DOCENTE: ENTRE A IMPLICAÇÃO E OS PROCESSOS DE REIFICAÇÃO 115

4.3 OS PROCESSOS DE "REIFICAÇÃO" E "IMPLICAÇÃO": A RELAÇÃO AFETIVA COM O MUNDO.....117

4.4 A RELAÇÃO AFETIVA DOS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DE "SEGUNDA CLASSE" NO TRABALHO DOCENTE: ENTRE OS PROCESSOS DE "IMPLICAÇÃO" E DE "REIFICAÇÃO" 121

5E AGORA, JOSÉ?.....125

6 REFERÊNCIAS.....128

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas três décadas, pudemos constatar uma reformulação teórico-metodológica no campo investigativo educacional, no sentido de propor maior valorização do professor e do cotidiano escolar como âmbitos de estudo e pesquisa. Nóvoa (1995) argumenta que, já na década de 1980, ocorre uma virada na produção pedagógica impulsionada pelo ideal de colocar os professores no centro do debate educacional e nas problemáticas investigativas da área. Um dos aspectos mais visíveis dessa renovação é o destaque alcançado no debate pedagógico em educação da tese segundo a qual a dimensão da ação pedagógica concreta e o "saber-fazer" dos professores precisariam ser mais considerados pela/na produção acadêmica.

Essa relevância do cotidiano escolar traduziu-se na valorização dos professores, do seu pensar,

> [...] do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos deconstrução da identidade docente, de sua profissionalidade, o

> desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de *status* e de liderança" (PIMENTA, 2002, p. 190).

A identidade profissional passa a ser considerada de maneira ampla, uma vez que o significado social da profissão é tomado como aspecto de fundamental influência na sua formação. O professor em seu trabalho constrói significados relacionados à condição de ser professor, à sua história de vida e aos seus sentimentos de autorrealização, os quais determinam os sentidos construídos em suas práticas. A identidade, nesse sentido, é entendida como um produto de lutas e conflitos estabelecidos nas relações entre os pares no universo escolar, não como uma propriedade já dada, mas sim como um processo de comunicação intersubjetivo.

Posto isso, o presente trabalho é fruto de uma investigação que intentou produzir conhecimento a partir da análise do cotidiano e da cultura de uma escola da Rede Municipal de Vitória/ES. A investigação proposta pretende compreender como as relações estabelecidas na cultura escolar entre os professores e demais sujeitos dessa comunidade confluem para o processo de formação das identidades docentes. Assim, tematiza as possibilidades de compreensão desses processos de construção do trabalho e das identidades docentes a partir do estabelecimento de um diálogo com a teoria crítica do reconhecimento social de Axel Honneth. A partir desse objetivo, o estudo teve como aporte metodológico a etnografia e as entrevistas, desenvolvidas com dez professores de diferentes disciplinas, uma pedagoga e uma coordenadora da escola, que foram sujeitos da investigação.

O diálogo produzido entre a formação das identidades dos professores e as relações intersubjetivas de reconhecimento nos permitiu compreender como aspectos da cultura escolar escamoteiam e também potencializam determinadas pretensões de autorrealização dos docentes. As relações de reconhecimento social são compreendidas por Honneth (2003) como fundantes dos processos de construção das identidades pessoais e profissionais dos sujeitos, dessa forma, nosso estudo privilegiou investigar "se" e "como" as relações de reconhecimento ou de denegação do mesmo impactam no trabalho docente, dando centralidade às relações estabelecidas na cultura escolar, os significados dos papéis e das funções desenvolvidas pelos diferentes professores, bem como a produção de normatividade no trabalho.

De modo que o estudo desenvolvido está organizado em três partes: 1) No capítulo primeiro, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que estruturam o desenvolvimento da investigação edelimitamos o nosso problema de pesquisa; 2) O segundo capítulo, "O contexto de eticidade da escola", promove uma discussão empiricamente fundamentada do impacto das relações de reconhecimento intersubjetivo ou da denegação do mesmo na formação das identidades e na estruturação do trabalho docente; 3) Num terceiro capítulo, discutimos como o status de "segunda classe" de algumas disciplinas (Artes, Educação Física e Língua Inglesa) é condicionado por formas de reconhecimento denegado, que foram historicamente produzidas no âmbito escolar. Nas considerações finais, apresentamos os desdobramentos propiciados pela devolutiva da pesquisa e o possível trabalho na formação continuada com os professores da escola investigada.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A POSSIBILIDADE DE ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DO RECONHECIMENTO SOCIAL

Neste capítulo discutiremos as possibilidades de análise do trabalho docente a partir da Teoria do Reconhecimento Social de Axel Honneth. Organizamos o mesmo em três momentos distintos: primeiramente, destacamos, a partir de alguns estudos empíricos, a existência, no campo de pesquisa educacional, de investigações sobre o sofrimento e a saúde dos professores, quadro que indica a importância e a necessidade de promoção de estudos que tenham como mote de análise os impactos das condições, majoritariamente, degradantes das práticas de trabalho dos docentes. Num segundo momento, discutimos os pressupostos conceituais de Axel Honneth (2003) que nos serviram de base teórico-metodológica para o desenvolvimento de nosso estudo empírico. Por fim, apresentamos como a investigação aconteceu no contexto de uma escola da Rede Municipal de Vitória/ES.

2.1 A construção do objeto de estudo: delineamento propiciado por investigações anteriores

Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas continuarei a escrever

(Clarisse Lispector)

A sabedoria de Clarisse Lispector sempre nos traz elementos de inspiração; a frase acima representa muito mais uma atitude reflexiva perante a vida do que a busca por respostas últimas, por respostas definitivas que representariam uma verdade conclusiva. O interessante é observar que todo projeto de pesquisa dialoga e expressa as necessidades que os pesquisadores têm de compreender si mesmos e seu próprio campo de atuação. Na verdade, o desencadeamento dos estudos na vida acadêmica é expressão das lacunas compreensivas que temos relativas ao nosso campo de estudo e de intervenção. A pesquisa que desenvolvemos nesse momento, em nenhuma medida se distancia desse entendimento, ela é desdobramento de pesquisas anteriores que tematizavam o universo escolar.

Ao longo dos últimos cinco anos, desenvolvemos uma investigação intitulada: "A Educação Física escolar: entre práticas inovadoras e o desinvestimento pedagógico". Tal pesquisa tem como objeto de estudo compreender como são construídas as práticas pedagógicas de professores de Educação Física (EF) escolar, tanto dos que estamos chamando de inovadores (FARIA et. al., 2010) quanto daqueles em estado de desinvestimento pedagógico (MACHADO et. al. 2010).[1]

Ao analisar a prática pedagógica dos professores inovadores e dos professores em estado de desinvestimento pedagógico, foram flagrantes as relações de desrespeito vinculadas à falta de reconhecimento da EF como componente curricular. Em nossos estudos, pareceu-nos perceptível que a EF é tida no meio escolar como uma disciplina de "segunda classe". A visão que se tem é da EF como auxiliar das outras disciplinas, uma espécie de apêndice da escola. Essa desvalorização configura-se, por vezes, numa forma de desrespeito que aflige a condição de igualdade e de autonomia dos professores, desmotivação tal que desencadeia lutas por reconhecimento. É importante deixar claro que a condição de "segunda classe" não é exclusiva da EF. Outros componentes curriculares, como é o caso de Artes e Línguas Estrangeiras, também não gozam de grande prestígio no universo escolar.

1Por inovação em EF estamos compreendendo um tipo de prática capaz de romper com uma determinada tradição de ensino da área na escola, tradição tal que tem o esporte como único conteúdo e uma maneira técnica e instrumental de ensiná-lo. Já em relação ao desinvestimento pedagógico, compreendemos o fenômeno a partir de práticas de "não" aula, práticas nas quais o professor perde o compromisso pedagógico com o ensino e passar a ser um mero organizador do espaço e da turma.

No diálogo com diferentes aspectos da cultura escolar, pudemos observar que as escolas pesquisadas, nessas nossas primeiras investigações, têm um entendimento de EF, em muito, diferenciado daquilo que a produção acadêmica da área vem construindo. Parece-nos que a visão que ainda se tem da EF é a de que é uma "atividade" auxiliar das outras disciplinas, como se o momento da aula de EF fosse um espaço de distração para os alunos, no qual eles "fogem" ou compensam a tensão proporcionada pelo esforço intelectual decorrente das demais disciplinas. Quer dizer, os agentes escolares têm ainda grande dificuldade de perceber a aula de EF como um momento de aprendizado sistematizado e com objetivos próprios e relevantes para a educação dos alunos. Nesse sentido, apesar de estar presente na escola em função de uma imposição legal, essa disciplina apresenta, no conjunto da cultura escolar, um déficit crônico de legitimidade.

Tomando como referência a teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2003), podemos afirmar que essa desvalorização vivenciada pela EF e seus representantes na escola, os professores, é potencialmente geradora de manifestações de desrespeito (não reconhecimento). O reconhecimento pelos demais membros de uma comunidade é tratado, pelo autor, como instrumento fundamental para a realização da autonomia e a auto realização dos indivíduos, uma vez que é no reconhecimento social intersubjetivo que os indivíduos e grupos formam suas identidades. Entretanto, quando não há esse reconhecimento é desencadeada no indivíduo uma luta por reconhecimento na tentativa de restabelecer ou criar novas condições intersubjetivas de reconhecimento. O indivíduo ou grupo não reconhecidoéconsiderado como de "segunda classe", uma vez que seus papéis e status se configuram diferentemente dos padrões dominantes.

Para Honneth (2003), a identidade dos indivíduos é formada por meio do reconhecimento social em três dimensões. O reconhecimento na dimensão do "amor" permite ao sujeito, além do alcance de uma segurança emotiva, também o desenvolvimento de todas as outras atitudes de autoconfiança. Na esfera do "direito", a autorrelação prática positiva na esfera jurídica permite à pessoa referir-se a si mesmo como moralmente imputável, nesse sentido possibilitando construir um sentimento de autorrespeito. Já na dimensão da "solidariedade", o reconhecimento da estima social relativa aos grupos proporciona uma autorrelação prática que propicia aos indivíduos um sentimento de próprio valor e de orgulho de grupo. A cada relação prática de reconhecimento podem ser percebidas, também, categorias morais de desrespeito, que não se configuram somente como relações de injustiça, nas quais os sujeitos são privados de sua liberdade, mas, também, uma violação na compreensão que os próprios sujeitos têm de

si mesmos. Portanto, a cada forma de desrespeito vincula-se a privação de determinadas pretensões de identidade: em relação ao "amor", o desrespeito se dá nas formas de maus tratos físicos e violações; nas relações jurídicas, por privações de direito e exclusão; em relação à solidariedade, nas formas de degradação e ofensa.

Em nosso entender, as situações de desrespeito observadas afetam os professores principalmente, nas dimensões do direito e da solidariedade, como descritas por Honneth. A segunda forma de desrespeito é a mais recorrente. Na verdade, no caso específico da cultura escolar de EF, acreditamos ser possível afirmar, inclusive, que ambas as formas de desrespeito estão imbricadas, de tal maneira que se torna difícil tratá-las separadamente. A configuração de formas de não reconhecimento como estas, são possibilitadas, justamente, pela ideia de inferioridade do saber mobilizado pela EF em relação às outras disciplinas. Isso porque, na maioria das vezes, as situações de desrespeito mobilizadas pela cultura escolar parecem fundamentar-se no questionamento e crítica do próprio valor educativo e cultural da disciplina, "colocando em xeque" a sua legitimidade como componente curricular. Nessa esteira, acreditamos ser possível afirmar, ainda, que o fato de ser tida, no meio escolar, como uma disciplina de menor *status* ou de "segunda classe", possibilita, também, a configuração de situações de desrespeito na esfera do direito. Daí nossa afirmação anterior de que ambas as dimensões estão fortemente imbricadas. Dito de outro modo, o imaginário social construído em torno da EF, que a coloca como um componente curricular de menor valor, parece funcionar como um motor que, para além de impulsionar situações de não reconhecimento, pode, inclusive, "legitimar" tais ações.

O não reconhecimento da EF escolar na esfera da estima social, ou seja, quando as formas de desrespeito observadas são tributárias de um não reconhecimento social da comunidade de valores da escola, remonta à dificuldade que a escola e os membros da equipe pedagógica têm em perceber a contribuição dessa disciplina para a formação dos alunos. Talvez o exemplo mais clássico seja o fato de, por muito tempo e em diferentes culturas escolares, atribuir-se ao professor de EF a tarefa de ocupar o tempo dos alunos nos dias em que os demais docentes se reúnem para discutir algum projeto pedagógico coletivo.

As formas de desrespeito baseadas na ideia da inferioridade do saber mobilizado por determinado componente curricular provocam nos professores um sentimento de rebaixamento, fazendo com que esses sujeitos se percebam com menor valor na coletividade

da escola. Dessa forma, os professores que, de algum modo, se sentiam desrespeitados desencadeavam processos de luta, no sentido de obter o reconhecimento da comunidade escolar da importância do saber mobilizado por sua disciplina. É preciso destacar que o desrespeito ou denegação do reconhecimento não representa somente minimizações nas liberdades de ação dos sujeitos, mas, também, um comportamento lesivo pelo qual as pessoas são feridas numa compreensão positiva de si mesmas (HONNETH, 2003). A denegação do reconhecimento desse tipo afeta sobremaneira a possibilidade de uma construção positiva das identidades dos docentes, uma vez que o indivíduo é oprimido por um sentimento de falta de valor próprio e sua autoestima é afetada negativamente, privando o docente de reconhecer suas capacidades e propriedades como valiosas socialmente.

Existem indicadores de que tal condição de "segunda classe" produz impactos e gera reações distintas nos professores. Nos casos de professores inovadores, ficou evidente que as relações de reconhecimento social se deram de duas maneiras distintas: quando os professores se sentiam desrespeitados, era desencadeado um processo de luta por reconhecimento, que visava a extirpar as situações de desvalorização; já quando os professores são reconhecidos na cultura escolar, isso reforça a motivação e o investimento na construção de sua prática. No caso dos professores em estado de desinvestimento pedagógico, as formas de desrespeito levavam esses docentes a uma situação de rebaixamento passivamente tolerado, uma vez que não se mobilizavam no sentido de lutar pela melhoria de suas condições.

Nos casos de desinvestimento pedagógico, a perspectiva de análise que a teoria do reconhecimento nos oferece é a seguinte: diante da condição de "segunda classe" da EF na cultura escolar, vê-se provocado nos professores da disciplina um sentimento de rebaixamento, quer dizer, eles não mais concebem a si mesmos como sujeitos de valor igual em relação aos demais membros da coletividade da escola. A repercussão disso é perceptível não somente no processo de construção da identidade desses docentes, mas, também, em sue trabalho.

Se, por um lado, como aponta Honneth (2003), as situações de desrespeito podem desencadear no indivíduo uma luta por reconhecimento no sentido de restabelecer ou criar novas condições intersubjetivas de reconhecimento, no caso dos professores em estado de desinvestimento pedagógico, a postura assumida parece ser bem mais uma posição de cansaço ou acomodação. É como se esses docentes, por razões que nos escapam, desistissem da busca

por reconhecimento (talvez por encontrar reconhecimento em outros âmbitos da vida, daí a perda de centralidade do trabalho) ou, simplesmente, abrissem mão de lutar, retornando ou permanecendo no que Honneth (2003) chama de "situação paralisante de rebaixamento passivamente tolerado".

Nos que foca aos professores inovadores, a luta por reconhecimento se ancorava em dois princípios: o da igualdade e o da diferença, pois, ao mesmo tempo em que os professores lutavam para que a EF fosse reconhecida como componente curricular de igual importância, também buscavam legitimar sua especificidade em relação às outras disciplinas escolares. Assim, quando os professores tinham seu trabalho reconhecido pela coletividade da escola, desencadeava-se uma série de relações intersubjetivas positivas fundamentais para a construção das práticas pedagógicas. Primeiramente, pode-se destacar que as relações de reconhecimento se apresentam profícuas para a autoria do professor em relação à construção de seu projeto de ensino. A valorização do trabalho como importante para a formação humana dos alunos e o destaque que ele recebe no contexto escolar atuam como um forte motivador para que o docente continue a investir na sua prática pedagógica.

Queremos chamar a atenção para o fato de que é na experiência do reconhecimento social que o indivíduo encontra uma afirmação positiva do valor social de sua identidade. O reconhecimento alcançado pelos professores inovadores em seus contextos escolares lhes possibilita conceberem-se como bons professores e construírem uma identidade profissional positiva. O reconhecimento pela comunidade escolar proporciona um destaque positivo da prática pedagógica, permitindo que os professores inovadores continuem a desenvolver seus projetos e a investir em suas práticas.

Quando uma relação de reconhecimento é estabelecida, é permitido ao professor, além de se reconhecer como uma pessoa de direito, atuante em pé de igualdade nas decisões jurídicas da comunidade escolar, também reconhecer positivamente suas capacidades e propriedades pessoais, o que determina a construção de uma autoestima. Honneth (2003, p. 209) argumenta:

> [...] a auto-relação prática a que uma experiência de reconhecimento desse gênero faz os indivíduos chegar é, por isso, um sentimento de orgulho do grupo ou de honra coletiva; o indivíduo se sabe aí como membro de um grupo social que está em condição de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os seus demais membros.

Haja vista essas análises iniciais, percebemos a necessidade de promover um estudo mais sistematizado sobre as relações de reconhecimento social na cultura escolar. Por isso, em seguida, apresentaremos alguns indicativos de estudos empíricos sobre a realidade da educação brasileira que apontam para a situação de luta por reconhecimento do magistério e, a partir de uma concepção metodológica que potencializa o estudo das condições imanentes ao trabalho docente, explicitaremos como construímos nosso objeto de estudo.

2.2 O trabalho docente em questão: apontamentos de estudos empíricos sobre a realidade da educação brasileira

Ao passo que percebemos que as relações de reconhecimento social têm importância fundamental para a construção da identidade dos professores de EF, como destacamos no tópico anterior, direcionamos nosso olhar para estudos empíricos que tematizam o "trabalho docente" e o "cotidiano escolar" de modo mais geral, com o objetivo de perceber se nesses âmbitos se evidenciavam indicativos relacionados anossa problemática. Nosso interesse, ao evidenciar tais análises sobre o trabalho docente, é que, no ato de fazê-lo, seja possível perceber como as relações de reconhecimento social permeiam as relações de luta e de sofrimento por parte dos sujeitos da escola. Acreditamos que tal debate se torna necessário para que, ulteriormente, delimitemos com mais segurança e coerência nosso objeto de análise.

Com a análise de algumas pesquisas empíricas, percebemos que o reconhecimento social é um tema que apresenta relevância para a compreensão das relações intersubjetivas travadas na comunidade escolar, mesmo que em tais estudos a "falta" de reconhecimento apareça somente como demonstrativo da desvalorização do magistério. A análise de algumas pesquisas empíricas nos permitiu perceber que as relações de reconhecimento social aparecem como ponto fulcral das análises sobre o trabalho docente, mesmo que o reconhecimento não seja tratado como um conceito.

A partir de uma abordagem mais qualitativa de pesquisa, pode-se encontrar estudos que demonstram como a condição de "segunda classe" do magistério afeta a autor realização dos professores em seu contexto de trabalho. Tais investigações dividem-se entre as que sinalizam certo mal-estar docente e as que apontam situações patológicas no trabalho. Desta forma,

pudemos observar a existência de vários indícios que se relacionam com a perspectiva de que tanto a desvalorização social do magistério quanto as condições objetivas de trabalho afetam a formação da identidade dos professores. A situação atual do magistério tem evidenciado a denegação do reconhecimento da importância do trabalho dos professores, o que reflete significativamente nas dificuldades de consolidação de um projeto pedagógico de qualidade na realidade da escola, bem como tem provocado inúmeras formas de sofrimento aos indivíduos que vivem tal realidade.

O não reconhecimento social dos professores em nossa sociedade pode ser percebido claramente através da análise da condição de trabalho e relevância social da profissão. O desprestígio social dos profissionais da Educação, muitas vezes, se traduz na condição salarial. Gatti (2000), em uma pesquisa com professores de ensino fundamental constatou que 83% dos professores entrevistados apontam a questão salarial como principal fator de desvalorização profissional. Uma vez que o salário reflete não somente a falta de acesso econômico, por exemplo, a bens de consumo, mas, também, o *status* e importância que gozam os professores hoje na sociedade. O salário é um demonstrativo contemporâneo da importância social do trabalho desenvolvido, dessa forma, as consequências provocadas pela baixa recompensação financeira não são apenas econômicas, mas afetam os professores igualmente na percepção que tem de si mesmo enquanto sujeitos de valor para a sociedade.

Bueno e Lapo (2003) também perceberam que, além das condições salariais, as precárias condições materiais da escola, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional estão entre os fatores que mais contribuem para que os professores abandonem a profissão docente. Codo (1999) apresenta indicativos das dificuldades encontradas no cotidiano da escola para a saúde dos professores. De acordo com seu estudo, dos 39.000 trabalhadores investigados, 39,9% dizem ter baixo envolvimento pessoal com a escola; 25,1% apresentam exaustão emocional e 10,7% apresentam sintomas de despersonalização. Esses indícios de sofrimento, denominado pelo autor como Síndrome de Burnout, podem ser compreendidos como reflexos das dificuldades de autorrealização pessoal e profissional dos docentes no trabalho.

Outro estudo indicativo das condições de rebaixamento é o de Alvez-Mazzoti (2007). Ao desenvolver uma investigação sobre as representações da identidade docente de 248 professores do estado do Rio de Janeiro, evidenciou-se que os professores estudados, atuantes no segundo nível do ensino fundamental (6º a 9ºano), concebem o “ser professor”relacionado

à luta contra situações dificultadoras. Vê-se fortemente que os professores atrelam a identidade docente ao processo de luta por melhora das condições de valorização epara que situações de desrespeito sejam diminuidas ou, até mesmo, estirpadas. Como a autora relata:

> Nesta análise, é importante destacar inicialmente que a aresta que liga dificuldades a luta passa por desvalorização, e que esta é uma associação forte. O elemento dificuldades dá origem a várias combinações, dentre as quais vale destacar: (a) dificuldades, desvalorização, luta, aprendizagem, dedicação, salário baixo e dificuldades; (b) dificuldades, caos, desgaste, abandono, e dificuldades; (c) dificuldades, decepção, coragem, desgaste, abandono e dificuldades; (d) dificuldades, criatividade, esforço, aprendizagem; e (e) dificuldades, salário baixo, dedicação, aprendizagem, desgaste, coragem, persistência, luta, desvalorização e dificuldades (ALVEZ-MAZZOTI, 2007, p. 588).

Tais pontos, mesmo que explicitados de maneira preliminar e superficial, já indicam que a condição atual do magistério apresenta várias situações que confluem para uma formação negativa da identidade dos professores. Não queremos com essa análise dizer que na escola não há espaço para práticas que potencializem a autorrealização dos sujeitos. Nosso intuito é trazer à tona as situações de sofrimento para que, assim, se possam pensar alternativas e estratégias para a mudança de tais condições despotencializadoras do trabalho docente. Nesse mesmo caminho, a seguir apresentamos algumas investigações relativas à saúde dos professores. Num primeiro momento consideramos as análises sobre o "O mal-estar docente" (ESTEVE, 2000), enfatizando os indicadores e as consequências desse mal-estar e, num segundo momento, demonstramos como, em algumas investigações, a ideia da dor e do sofrimento está presente no cotidiano.

Nas análises do mal-estar docente de Esteve (2000), fica claro que, como argumenta o autor, as consequências de tal mal-estar, ao mesmo tempo em que afeta sobremaneira a vida e a saúde dos professores no contexto do trabalho, também parece corresponder a ações estratégicas de defesa que visam superar as situações de sofrimento. É de clara percepção que as noções vinculadas ao absenteísmo trabalhistas e abandono da profissão, como repercussão do mal-estar docente, tem, de certa forma, um aspecto de tentativa de mudança da situação desfavorável que o professor vive no trabalho. Esteve, por meio alguns diagnósticos apresentados, indica que determinadas formas de sofrimento estão diretamente ligadas à falta de autorrealização no trabalho, como podemos ver na citação a seguir:

> [...] sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar; depreciação do ego. Autoculpabilização ante a incapacidade

> de melhorar o ensino; desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado (ESTEVE, 2000, p. 78)

Visto essas consequências da falta de autorrealização, o autor aponta que, em vários estudos, o mal-estar docente provocou a baixa eficiência da atuação educativa, uma vez que o docente se via em condições extremadas de estresse no contexto de trabalho. A relação estabelecida é que o professor, devido aos fatores contextuais adversos, diminui sua implicação pessoal com o trabalho e, consequentemente, reduz o investimento em sua atuação, optando por adotar medidas autoritárias como estratégia para vencer o sofrimento. O autor aponta que a discussão sobre o mal-estar docente é muito ampla e complexa, uma vez que as pesquisas que pretenderam estudar as condições patológicas as quais estão submetidos os professores trabalham com conceituações de saúde e de doença bastante distintos. No entanto, há em grande parte dos estudos o fortalecimento da relação entre a diminuição da implicação com o trabalho e, como desdobramento, a baixa da qualidade e o baixo investimento para com o ensino. Relação tal que seria tida como causa e efeito de uma formação negativa da personalidade dos professores.

Mesmo que pudéssemos elencar uma série de objeções em relação à compreensão do mal-estar docente, uma vez que, a nosso ver, algumas conclusões são muito assertivas e carecem de fundamentação empírica mais polida, percebe-se que existe em tais análises a evidência de um processo conflituoso que pretende libertar os sujeitos de uma gama de situações negativas que causam sofrimento, de modo que, em situações extremas, pode haver casos de abandono, no entanto, em grande parte dos casos, há a efetivação de estratégias de luta contra situações adversas. A objeção mais fundamental que levantamos é a de que na discussão do mal-estar docente não é possível perceber os quais os desdobramentos desse mal-estar para a formação das identidades docentes e suas influências nas as relações de trabalho entre os sujeitos.

O que nos chama a atenção é que análises como as descritas acima, podem ser facilmente universalizadas. Fica a impressão de que tal estudo seria característico da realidade da educação brasileira, o que nos leva a crer que a situação do magistério encontra alguns problemas crônicos, percebidos ao longo da história de desenvolvimento da educação escolar. Nesse sentido, o estudo de Simões, Salim e Tavares (2008), relacionado às formas de adoecimento dos professores capixabas no século XIX, contribui no sentido de compreender que, ao longo do tempo, as formas de adoecimento dos professores não são meramente reações a situações negativas, mas que, além disso, mostram-se como formas de resistência

que visam à preservação da saúde. Já a partir desse estudo, é possível demonstrar que as situações conflituosas no contexto do trabalho funcionam como mecanismo de luta por manutenção da integridade, da saúde e autorrealização pelos docentes, desse modo, não há apenas predomínio do sofrimento e sentimentos de apatia, mas há luta por mudanças de condições, que, no vocabulário desses pesquisadores, visa à manutenção da saúde.

Em, "Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade?" (BARROS; LOUZADA, 2007), que diz respeito a uma pesquisa ampla com professores das escolas do Município de Serra/ES, os autores tiveram como objetivo investigar quais eram as estratégias que os trabalhadores construíam para lutar contra a desqualificação no trabalho. O interessante desse estudo é que as situações de luta cotidiana por melhores condições não são entendidas como produtoras de adoecimento, mascomo válvula de escape e impulso para a criação de novas possibilidades. Nesse sentido, no estudo são evidenciados vários mecanismos utilizados pelos professores que intentam desfazer a tríade "dor-desprazer-trabalho docente", que parece ser tão comum e constante no contexto de trabalho escolar.

A recepção desses estudos já nos indica a adoção de uma série de cautelas ao se falar do trabalho docente, pois para além de um discurso que culpabiliza o professor ou até mesmo o contexto pela situação da educação, acreditamos ser possível enxergar esperança e luta por melhores condições por parte da comunidade escolar. Só com um trabalho empírico, poderemos perceber de fato como se dá a resistência a situações adversas e como isso potencializa o desenvolvimento do trabalho.

2.3 O trabalho docente e o reconhecimento social: a delimitação do objeto de análise

O campo da educação, de modo geral, viveu nas últimas duas décadas uma espécie de "virada" epistemológica e teórico-metodológica, muito em função da ideia de "dar ouvidos" aos professores e visibilidade aos seus fazeres cotidianos. Essa tendência partiu do pressuposto de que seria necessário que as pesquisas em educação destinassem seus esforços

para uma compreensão de questões presentes na realidade do trabalho docente. Para tanto, inúmeros pesquisadores passaram a buscar uma análise que dialogasse, mas, também superasse aquelas "macrossociais", estruturalistas, características da década de 1980 no campo. Esse modo de compreender o processo investigativo contribuiu para a massificação de estudos que concebem a escola e o seu fazer como objeto de análise, permitindo assim enriquecimento da discussão sobre dimensões concretas do trabalho docente. Em vista disso, o campo acadêmico e profissional da educação engajou-se em valorizar o conhecimento produzido no "chão da escola", empenhando-se na compreensão de uma cultura, de práticas, de apropriações e de representações que seriam tipicamente escolares.

Dessa forma, acreditamos ser possível distinguir duas tendências metodológicas amplas de promoção de investigações no campo da educação, a primeira delas refere-se a uma perspectiva de construção de uma *crítica externa* ao trabalho docente e outra, num caminho oposto, de promoção de uma *crítica imanente*, que acreditamos ser potencialmente mais coerente com os objetivos sociais que as investigações educativas pretendem concretizar.

O movimento metodológico que estamos caracterizando como construtores de uma *crítica externa* ao trabalho, diz respeito a investigações que deixaram de compreender de fato as condições objetivas e simbólicas que constituem o trabalho dos professores para promoverem uma espécie de comprovação e validação de categorias sociológicas mais amplas, instaurando assim, um movimento de cima para baixo, no qual a escola apenas era uma instituição determinada pelas mudanças sociais e econômicas do capitalismo. A partir desse modo de operar as análises, os saberes e os fazeres dos professores eram apenas derivados e assumiam pouca importância na produção do conhecimento.

Com vistas a construir nosso objeto de estudos apoiados na proposição de Honneth (2008) sobre o trabalho[2], demonstramos a necessidade de se estudar o trabalho docente construindo uma *crítica imanente* das condições da profissão. Em tal perspectiva, acreditamos poder articular análises mais "macrossociais" com questões relativas ao cotidiano dos professores. Dessa forma, demonstraremos, em seguida, que o conceito de "reconhecimento", como condição para estabelecimento de relações intersubjetivas, pode proporcionar uma

2A frente discutiremos a relação que Honneth estabelece entre as categorias "trabalho" e "reconhecimento"

compreensão ampla dessas relações e dos conflitos travados pelos professores em seu universo de trabalho, e, assim, potencializar a ideia de promoção de uma *crítica imanente*.

É evidente que, em nossa sociedade, o trabalho é uma instância social de fundamental importância para a construção da identidade dos sujeitos. Honneth (2008) afirma que, ao contrário de inúmeros diagnósticos que preconizavam o fim da sociedade do trabalho, os sujeitos seguem ainda prioritariamente a afirmar e a construir sua identidade a partir da atividade social que desenvolvem no mundo laboral. Ao encontro desse entendimento, o trabalho como dimensão de socialização dos sujeitos apresenta, ainda hoje, uma relevância no contexto da vida e nas orientações normativas de autorrealização dos indivíduos na sociedade, pois, como Honneth destaca, a práxis do trabalho não visa somente à segurança da subsistência, mas também permite que os trabalhadores se satisfaçam individualmente.

Honneth (2008) propõe e destaca a importância de operar por meio de uma *crítica imanente* nos estudos relativos ao trabalho, pois ele acredita que tal prática está inserida como exigência racional nas estruturas de reprodução social que, por sua vez, estão ligadas a condições de reconhecimento social. O trabalho, deve assim, estar organizado e estruturado para alcançar o reconhecimento que lhe é outorgado pelo meio social, ou seja, o contexto de trabalho deve estar racionalmente estruturado tendo em vista assegurar o processo de emancipação e humanização dos sujeitos por meio da autorrealização pessoal e coletiva. Dessa forma, a proposta metodológica de Honneth é que a compreensão das relações de trabalho se dê por meio de uma *crítica imanente*, crítica essa que não permaneça externa ao objeto criticado, mas que possibilite a compreensão da dimensão normativa que subjaz a troca de realizações enquanto exigência da razão nesse âmbito social.

A nosso ver, a promoção de uma *crítica imanente* do trabalho docente deve levar em conta algumas peculiaridades do universo do fazer dos professores. Para tal forma de crítica, o trabalho docente deve ser compreendido a partir do entendimento básico de que o mesmo cumpre uma função de integração social dos sujeitos; no corolário de tal entendimento, nossa hipótese é a de que o estudo das relações de reconhecimento e de denegação do mesmo podem promover uma leitura do trabalho do professor, que evidencie as condições imanentes ao seu fazer, bem como suas demandas por autorrealização.

Para discutir mais aprofundadamente a relação pertinente entre trabalho e reconhecimento, é necessário perceber o trabalho como uma dimensão da vida social, na qual são estabelecidas relações de poder, estratégias de ação e conflitos, necessários a manutenção positiva da identidade dos sujeitos. Em contraposição a uma pequena parcela da sociedade que desenvolve uma atividade totalmente autônoma e individual, a prática trabalhista na escola é coletiva e nela são estabelecidas relações sociais intersubjetivas que visam à emancipação dos sujeitos.

A avaliação do trabalho docente, de forma mais fundamental, deve levar em conta os objetivos de integração social que nessa atividade são cumpridos. Honneth (2008a) aponta que uma condição fundamental para a promoção de uma crítica imanente do trabalho é a consideração das condições éticas e morais que permitem o ancoramento normativo dessa atividade na vida dos sujeitos que a realizam. Em correlação com o mundo social externo, o trabalho moderno também contém uma série de normas morais que estruturam as relações entre os sujeitos. Assim, é possível perceber a organização do trabalho e as instituições trabalhistas como expressão de uma dinâmica de exigências racionais necessárias às condições de autorrealização e reconhecimento social dos indivíduos. Como argumenta Dejours e Gernet (2011, p. 63), "[...] cada regra de trabalho tem não só uma perspectiva técnica, mas também uma regra "social", na medida em que ela organiza o 'viver junto'. Trabalhar não é somente produzir, é também viver junto".

Honneth se vale de Hegel[3] para questionar uma visão de que o trabalho na sociedade capitalista é livre de normatividade moral, ou seja, que o mercado é constituído somente por pressupostos econômicos e por regras que regulamentam seu sistema de troca e lucro. Honneth enfatiza que a análise do trabalho não deve só levar em conta as características econômicas do mesmo, mas sim que esse tipo de análise destaque as condições que garantam a satisfação normativa dos sujeitos. A integração social que o trabalho proporciona é aquela de permitir que o sujeito se perceba como atuante de uma atividade que contribui para o bem geral de todos, "para a satisfação das necessidades" dos demais membros da sociedade, pois

> [...] pertence às próprias condições morais da organização capitalista que as realizações do trabalho do indivíduo não sejam remunerados apenas com um salário capaz de assegurar a subsistência, mas que também em sua estrutura mantenham

3Georg Wilhelm Friedrich Hegel, filósofo alemão, um dos precursores do Idealismo Alemão.

> uma forma que permita reconhecê-lo como contribuição para o bem geral fundada em habilidades; toda ideia de troca recíproca de realizações exige que as atividades individuais mantenham uma estrutura suficientemente complexa e demonstrativa das capacidades para se revelarem como dignos de reconhecimento geral, que é relacionado a 'honra burguesa'. (HONNETH, 2008a, p.57)

O conceito hegeliano de "honra burguesa" expressa à necessidade normativa de reconhecimento que cumpre o trabalho, uma vez que o sujeito deve saber-se reconhecido pela sua contribuição ao desenvolvimento da sociedade. O tipo de reconhecimento necessário a esse sentimento de "honra burguesa", com já explicitado, refere-se à garantia de um salário digno à manutenção econômica e aos processos de auto realização individual. O sujeito depende desse tipo de reconhecimento para a manutenção de sua vida no trabalho.

Ao encontro das ideias de Hegel, Honneth destaca que Durkheim contribui também para esse entendimento ao elaborar o conceito de "solidariedade orgânica". Esse tipo de solidariedade é vivido pelos sujeitos nas relações no trabalho por conta do reconhecimento recíproco das suas contribuições para o bem-estar coletivo, uma vez que os sujeitos se percebem num processo de interdependência mútua. A principal argumentação de Durkheim diz respeito à importância qualitativa e simbólica que o trabalho assume na vida dos indivíduos. Podemos compreender que o trabalho na sociedade capitalista deve estar estruturado de forma complexa para que o indivíduo possa perceber e correlacionar sua atividade como contribuição para o bem comum. Essa estrutura deve ainda estar dotada de sentido e qualidade para corresponder às condições normativas que estruturam o mundo do trabalho em nossa sociedade, pois a condição primeira nas relações de trabalho é que ele esteja dotado de sentido e de qualidade pelos sujeitos, para que, assim, eles se reconheçam moralmente no seu fazer.

É importante deixar claro que, acompanhando as ideias expostas acima, o sujeito busca encontrar um sentimento de utilidade e de importância social nas relações de trabalho. Visto isso, o trabalho é uma instância de integração socializadora, pois os sujeitos se percebem como seres carentes e interdependentes um do outro. Dessa forma, as relações intersubjetivas no trabalho apresentam dimensões normativas, que dizem respeito a normas morais que determinam o "status" de determinada profissão e as condições de reconhecimento que os sujeitos devem atentar-se no intuito de se autorrealizarem.

O trabalho então é percebido como uma instância de formação da identidade pessoal e coletiva dos sujeitos, bem como um âmbito estruturado racionalmente por relações

intersubjetivas que buscam garantir o processo de autonomia e emancipação social. A principal correlação negativa que pode ser feita de antemão é a de que o sofrimento no trabalho, como é possível perceber em inúmeros estudos demonstrados anteriormente, está vinculado a não garantia ou a não satisfação do reconhecimento social necessário à construção da identidade dos sujeitos e aos seus sentimentos de valor próprio para a sociedade. Honneth destaca que o trabalho é relacionado à integração social, "pois o fato de que, nas condições dadas, há sofrimento e não apenas predomínio da indiferença, que há luta e exigências e não apenas reações de apatia estratégica, só pode ser compreendido se o mercado seguir sendo analisado como parte do mundo social de vida" (HONNETH, 2008a, p. 65).

De acordo com essas proposições, vê-se a necessidade de operar metodologicamente a partir de uma *crítica imanente* do trabalho docente, uma vez que essa busca leva em consideração a "gramática moral" que estrutura as relações entre os sujeitos na escola, que vislumbre a base normativa de reconhecimento dos sujeitos.O limiar de uma crítica imanente da organização efetiva do trabalho social só é transposto no momento em que são utilizadas normas morais que sejam inerentes à própria troca social de realizações enquanto exigências da razão; porquanto, com a ideia institucionalizada de compreender o próprio trabalho como contribuição para a divisão social do trabalho estão vinculadas a exigências normativas que repercutem até ao nível da estruturação dos locais de trabalho (HONNETH, 2008a)

Compreender o trabalho docente como uma atividade que conflui de forma direta para o objetivo de integração social dos sujeitos, nos permiteperceber que a intersubjetividade comunicativa é o fator estruturante de um contexto normativo. A docência, como já bem lembraram Tardif e Lessard (2009), é práxis elementarmente constituída por relações interativas, tanto entre os próprios professores quanto entre os professores e os alunos. Nesse sentido, a perspectiva de uma *crítica imanente* do trabalho deve deixar-se guiar, principalmente, pela compreensão das características e fatores que fundamentam as relações entre os sujeitos.

Vislumbrando essa possibilidade de promover uma análise das relações intersubjetivas na escola, acreditamos que conceber o reconhecimento, como conceituado por Honneth, poderá trazer avanços para a análise das condições da educação no nosso tempo, principalmente no sentido de compreender os processos de construção das identidades docentes. Uma das principais potencialidades de tal teoria é que os conflitos sociais não se resumem apenas a

uma tentativa de melhoria material, mas, outrossim, a uma luta moralmente motivada (HONNETH, 2003). Portanto, a teoria do reconhecimento social amplia a concepção de entendimento do que venha a ser comportamento social humano, considerando que este é também motivado pelo apoio emocional, estima, respeito e valorização do ganho individual. Nesse sentido, a satisfação das necessidades de reconhecimento é uma condição necessária para a formação de relações intersubjetivas não danificadas e da identidade pessoal.

O entendimento do trabalho como instância de integração social dos professores é condição primeira à construção de uma crítica imanente do fazer cotidiano dos docentes, uma vez que a escola como âmbito social contribui na e para a socialização dos sujeitos. Vê-se, a partir de Honneth, que as exigências normativas instauram-se e influenciam as estruturas dos locais de trabalho e os modos como as pessoas buscam se autorrealizar.

2.4 A luta por reconhecimento: a renovação da teoria crítica da sociedade por Axel Honneth

O debate contemporâneo sobre o reconhecimento social é muito influenciado pelos escritos de Hegel do período de Jena. Esses escritos, anteriores à sua conhecida Filosofia do Direito, fornecem a base teórica que permite aos autores construir suas renovações e atualizações da teoria social do reconhecimento. Um dos pensadores mais expoentes da chamada renovação teórica dos escritos do jovem Hegel é Axel Honneth, considerado pertencente à terceira geração da Escola de Frankfurt.

Honneth, na releitura que faz dos escritos de Hegel, indica algumas revisões necessárias para que essa teoria tenha validade na produção do conhecimento no período da alta modernidade, apontando a necessidade de reconstruir a tese inicial de Hegel à luz de uma psicologia social empiricamente sustentada (HONNETH, 2003). Além da atualização teórica supracitada, Honneth (2003, p.121) indica outros dois aspectos necessários à renovação da teoria do reconhecimento social: o primeiro deles é que, antes que se possa retomar a tipologia elaborada por Hegel, é "[...] necessária uma fenomenologia empiricamente controlada das formas de reconhecimento", para que a proposta de Hegel possa ser analisada e corrigida; já o outro aspecto diz respeito à possibilidade de se atribuir às respectivas formas de

reconhecimento recíproco experiências correspondentes de desrespeito social, assim como sobre a possibilidade de serem encontradas comprovações históricas e sociológicas para a ideia de que essas formas de desrespeito social foram, de fato, fonte motivacional de confronto social. Honneth defende que, para a atualização da teoria social de Hegel, é preciso apresentar uma lógica moral dos conflitos sociais, tratando a luta social não mais por meio de uma teoria idealista da razão, mas sim adequando a teoria a um pensamento empirista, pós-metafísico.

A nova formulação da Teoria Crítica de Axel Honneth tem como pressuposto embrionário o apontamento de "déficits sociológicos"[4] nas formulações anteriores da Teoria Crítica, desde Adorno e Horkheimer até Habermas. Na teoria habermasiana, por exemplo, o principal déficit apontado por Honneth é que a dimensão do conflito social fica em segundo plano, não ressaltando o conflito em torno das violações das pretensões de identidade adquiridas na socialização (HONNETH, 2009).

Honneth destaca, no cenário atual, a importância das relações intersubjetivas de reconhecimento para a compreensão da dinâmica das relações e conflitos sociais. Quer dizer, na perspectiva desse autor, que o conflito social retoma seu lugar de prestígio na produção teórica dos estudos frankfurtianos, principalmente, em função de as lutas por reconhecimento derivadas desses conflitos se apresentarem como elementos centrais da teoria crítica da sociedade. Como observa Honneth (2003, p.155):

> O ponto de partida dessa teoria da sociedade deve ser constituído pelo princípio no qual o pragmatistaMead coincidira fundamentalmente com o primeiro Hegel: a reprodução da vida social se efetua sob um imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma auto-relação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais.

O reconhecimento pelos demais membros de uma comunidade é tratado pelo autor, portanto, como instrumento fundamental para a autonomia e a autorrealização dos indivíduos, uma vez que é no reconhecimento social intersubjetivo que os indivíduos e os grupos formam suas identidades. Entretanto, quando não há esse reconhecimento, é desencadeada uma luta por reconhecimento na tentativa de restabelecer ou criar novas condições intersubjetivas de

4 Ver "Crítica del poder" (2009) de Axel Honneth.

reconhecimento. O indivíduo ou grupo não reconhecido é visto como de "segunda classe", pois seus papéis e status se configuram diferentemente dos padrões dominantes.A atualização sistemática da teoria do reconhecimento que Honneth se compromete a realizar tem o seu apoio fundamental na psicologia social de George Herbert Mead. A teoria de Mead equipara-se ao ideal de Hegel, como comenta Honneth (2003, p. 125): "[...] ela também procura fazer da luta por reconhecimento o ponto referencial de uma construção teórica que deve explicar a evolução moral da sociedade", bem como ressalta que as relações intersubjetivas estão interligadas à experiência do reconhecimento.

Honneth, embasado nos estudos psicológicos de Mead, caminha em dois sentidos: o primeiro diz respeito à retomada do elo entre a teoria crítica e os estudos da psicologia social; já o segundo sentido se refere à função assumida pela teoria psicológica social de "[...] esclarecer como surge a consciência do significado das ações sociais" (MATTOS, 2006, p. 88), fato que permite a Honneth compreender o processo de tomada de consciência de si a partir do outro, aspecto necessário à fundamentação das relações intersubjetivas de reconhecimento.

A ideia central trabalhada por Mead é a de que "[...] só desenvolvo a minha identidade quando aprendo minha própria ação na perspectiva do outro" (MATTOS, 2006, p. 88). A teoria psicológica de Mead tem seu ponto de apoio em três conceitos básicos, que lhe possibilitam explicar o processo de evolução moral da sociedade. Os conceitos de "Eu" e "Me", acompanhados, posteriormente, pelo conceito de "outro generalizado", buscam interpretar como as relações intersubjetivas de reconhecimento configuram a formação da autoconsciência humana. Argumentando nessa direção, Honneth afirma que "[...] corresponde à experiência do reconhecimento um modo de auto-relação[sic]prática, no qual o indivíduo pode estar seguro do valor social de sua identidade" (HONNETH, 2003, p. 137).

O reconhecimento social é entendido, portanto, como o motor para todo o desenvolvimento dos padrões morais e éticos da sociedade e da formação das identidades dos indivíduos. Cabe à experiência do reconhecimento a afirmação positiva da identidade dos sujeitos. Como Honneth destaca, Mead procura explicar o processo de relação intersubjetiva entre os indivíduos pelo argumento de que, nas relações interativas, o sujeito toma consciência de sua própria subjetividade. "Um sujeito somente dispõe de um saber sobre o significado intersubjetivo de suas ações quando ele está em condições de desencadear em si próprio a mesma reação que sua manifestação comportamental causou, como estímulo, no seu defronte"

(HONNETH, 2003, p. 129). Daí surge a defesa de que, nas relações de reconhecimento, nas quais o sujeito se concebe como objeto na relação com o outro, o sujeito chega a uma consciência de sua identidade.

2.5 Reconhecimento e socialização: a formação da identidade dos sujeitos

A ideia da formação da identidade, a partir da experiência do reconhecimento social, nas palavras de Honneth, só encontra ressonância hoje devido à atualização naturalista que os escritos de George HebertMead proporcionaram à teoria do reconhecimento de Hegel. Honneth acredita que a abordagem da psicologia social desenvolvida por Mead em "Mind, Self andSociety", além de proporcionar um olhar mais alargado sobre a relação existente entre experiência interna e o processo de interação social, também possibilitou conjecturar uma noção de reconhecimento social que ultrapassasse os pressupostos metafísicos, os quais ainda estavam vinculadosao conceito de "luta por reconhecimento" de Hegel.

A teoria psicológica de Mead tem seu ponto de apoio em três conceitos básicos que possibilitam explicar o processo de evolução moral da sociedade. Os conceitos de "Eu" e "Me", acompanhados posteriormente, pelo conceito de "outro generalizado".

Para fundamentar sua teoria, Mead parte do princípio de que o "psíquico" refere-se à experiência que um sujeito faz consigo próprio, quando um problema o impede de uma realização habitual de sua atividade. Essa ideia, como Honneth argumenta, está relacionada a pressupostos pragmáticos. Entretanto, Mead confere uma clareza maior a sua teoria a partir da ampliação do modelo de Darwin da relação do indivíduo com o ambiente, incorporando a esse modelo a dimensão social. Principalmente pela conclusão de que os momentos de crise do processo de interação entre vários organismos exigem uma reconsideração por parte dos indivíduos de suas próprias reações, no sentido de ampliarem as condições de sobrevivência e relação. Honneth evidencia, então, que Mead parte desse princípio para defender a tese de que "[...] o comportamento humano bem-sucedido [...] leva a um domínio em que a consciência de suas próprias atitudes auxilia no controle do comportamento do outro" (HONNETH, 2003, p. 128).

Por meio da autoconsciência, o sujeito pode alcançar o significado social de suas manifestações práticas numa situação de interação com o outro (HONNETH, 2003). A formação da autoconsciência vale-se do conhecimento pelo sujeito de suas próprias reações comportamentais. "Um sujeito somente dispõe de um saber sobre o significado intersubjetivo de suas ações quando ele está em condições de desencadear em si próprio a mesma reação que sua manifestação comportamental causou, como estímulo, no seu defronte" (HONNETH, 2003, p. 129). Para explicar o surgimento da consciência humana, Mead acredita que

> [...] à constituição de uma consciência de si mesmo está ligada ao desenvolvimento da consciência de significados, de sorte que ele lhe prepara de certo modo o caminho no processo de experiência individual: através da capacidade de suscitar em si o significado que a própria ação tem para o outro, abre-se para o sujeito, ao mesmo tempo, a possibilidade de considerar-se a si mesmo como um objeto social das ações de seu parceiro de interação (HONNETH, 2003, p. 129-130).

Nesse processo de interação, no qual o sujeito se concebe como objeto na relação com o outro, é que Mead defende que o sujeito chega a uma consciência de sua identidade. Para esse autor, esse processo desencadeia um "Me", que se refere às experiências subjetivas dos indivíduos. O "Me" representa a imagem que o outro tem de mim. O processo de formação das identidades, por meio da constituição da consciência humana, sempre depende da existência de um segundo sujeito. Já o conceito de "Eu" refere-se a uma instância criativa da personalidade humana na resolução de problemas práticos. O "Eu", para Mead, representa uma experiência interna, a qual "[...] não só procede a consciência que o sujeito possui de si mesmo do ângulo de visão de seu parceiro de interação, como também se refere sempre de novo às manifestações práticas mantidas conscientemente no "Me" comentando-as" (HONNETH, 2003, p.130).O "Eu" e o "Me" estabelecem uma espécie de diálogo, que proporciona, assim, uma interpelação entre as dimensões normativas e sociais, incorporadas pelo "Me", e os processos de individualização, refletidos nas interferências do "Eu".

A partir dos conceitos de "Eu" e "Me", Mead chega a uma concepção intersubjetivista de autoconsciência humana, pois para ele: "[...] um sujeito só pode adquirir uma consciência de si mesmo na medida em que ele aprende a perceber sua própria ação da perspectiva, simbolicamente representada, de uma segunda pessoa" (HONNETH, 2003, p. 131). No entanto, Honneth afirma que o conceito hegeliano de reconhecimento estava mais preocupado em compreender como os sujeitos obtém confirmação normativa de si mesmo como gênero de pessoa do que propriamente as relações cognitivas de interação.

Nesse sentido, a autoimagem que é firmada no "Me" é compreendida como uma instância de apropriação de expectativas normativas, não somente como exigências cognitivas de comportamento. Essa forma mais alargada de entendimento é o que leva tanto Mead quanto Hegel a uma concepção da formação da identidade prático moral do sujeito. Segundo Honneth (2003, p. 133),

> [...] Com a ampliação do comportamento reativo social até os nexos normativos da ação, o "Me" se transforma de uma autoimagem cognitiva numa autoimagem prática: ao se colocar na perspectiva normativa de seu parceiro de interação, o outro sujeito assume suas referências axiológicas morais, aplicando-as na relação prática consigo mesmo.

O próximo passo que Mead adota é explicar a evolução moral da sociedade pelo conceito de "outro generalizado". O principal avanço dessa teoria psicológica social se deve ao entendimento de que o processo de socialização do indivíduo deve-se a generalização gradual do "Me". Essa generalização está diretamente relacionada ao aumento do círculo de parceiros de ação, promovendo, assim, a ampliação do quadro de referência de sua autoimagem prática. Como Honneth destaca, Mead explica esse processo pelas etapas do "play" e do "game" no desenvolvimento da criança. Como podemos observar nessa passagem:

> Na etapa do play, do jogo de papéis, a criança se comunica consigo mesma imitando o comportamento de um parceiro concreto da interação, para depois reagir a isso complementariamente na própria ação; por sua vez, a segunda etapa, a do jogo de competição ou do game, requer da criança em desenvolvimento que ela represente em si mesma, simultaneamente, as expectativas de comportamento de todos os seus companheiros de jogo para poder perceber o próprio papel do contexto da ação funcionalmente organizado (HONNETH, 2003, p. 134).

Honneth destaca que, no primeiro caso, o do jogo de papéis, a criança tem como referência um padrão de comportamento de uma pessoa social; entretanto, já no segundo caso são as expectativas normativas de todo um grupo, ou seja, "[...] são os padrões socialmente generalizados de comportamento de todo um grupo que devem ser incluídos na própria ação" (HONNETH, 2003, p. 134). Essas duas etapas fundamentam o processo de socialização dos indivíduos, pois, com o processo de incorporação dos padrões socialmente generalizados por meio das relações intersubjetivas, os sujeitos percebem as expectativas normativas de comportamento. A introdução do conceito de "outro generalizado" reflete o entendimento de que o processo de socialização em geral se efetua por meio da interiorização de normas de ação e normas morais.

A interiorização das expectativas de comportamento de todos os membros da sociedade possibilita, então, empregar o conceito de reconhecimento nas relações intersubjetivas. A identidade que se pode manter na sociedade é reconhecida na medida em que reconhece as outras, uma vez que o indivíduo que aprende a se conceber na perspectiva do "outro generalizado" tem uma autoimagem de si mesmo como uma pessoa de direito, que compartilha com todos os outros membros da sociedade padrões de comportamento nomartivamente aceitos. Honneth (2003, p. 137) destaca que "[...] corresponde à experiência do reconhecimento um modo de auto-relação[sic] prática, no qual o indivíduo pode estar seguro do valor social de sua identidade". As relações de reconhecimento na sociedade permitem ao indivíduo adotar uma postura positiva consigo mesmo, se percebendo como um determinado gênero de pessoa.

Com a evolução moral e ética da sociedade moderna, consequente ao processo de individualização, o sujeito, além de ser reconhecido como uma pessoa de direito, por meio da adoção da perspectiva do "outro generalizado", busca também, como uma pessoa de direito, referir-se àquelas propriedades suas que o distingue de seus parceiros de interação. Honneth destaca a importância, nesse processo, da consideração do sujeito como biograficamente individuado, sendo necessário incluir o potencial criativo do "Eu" na formação das identidades.

O "Me", como a esfera da subjetividade humana, incorpora os padrões sociais e a autoimagem que o sujeito tem de si na perspectiva do outro. Entretanto, o "Eu" contrapõe-se ao "Me", pois o indivíduo reage criativamente às obrigações sociais. O indivíduo não somente aceita passivamente os padrões sociais como cidadão, ele também reage à comunidade e a muda em suas reações. Para Mead, enquanto o "Me" guarda as normas sociais de controle de comportamento, o "Eu" expressa reações involuntárias aos desafios sociais dos impulsos internos:

> Esse atrito interno entre "Eu" e "Me" representa para Mead as linhas gerais do conflito que deve explicar o desenvolvimento moral tanto dos indivíduos como das sociedades: o "Me"incorpora, em defesa da respectiva coletividade, as normas convencionais que o sujeito procura constantemente ampliar por si mesmo, a fim de poder conferir expressão social a impulsividade e criatividade de seu "Eu" (HONNETH, 2003, p. 141)

O processo de autorrelação prática dos sujeitos é para Mead representado pela tensão entre a vontade global internalizada e as pretensões de individuação. Assim, pelo processo de adequar-se às normas sociais, por meio do "Me", em influência conflitante do interesse de seu "Eu", o sujeito engaja-se na luta por novas formas de reconhecimento social. Esse processo permite explicar a evolução moral da sociedade por meio da luta por reconhecimento. Conforme Honneth (2003, p. 143-144)

> Em toda época histórica acumulam-se novamente antecipações de relações de reconhecimento ampliadas, formando um sistema de pretensões normativas cuja sucessão força a evolução social em seu todo a uma permanente adaptação ao processo de individuação progressiva. Pois, uma vez que os sujeitos, mesmo após a efetuação de reformas sociais, só podem defender as exigências de seu "Eu" antecipando uma coletividade que concede mais espaço para liberdade, origina-se uma cadeia histórica de ideais normativos que apontam na direção de um crescimento em autonomia pessoal. Sob a pressão desse padrão evolutivo, por assim dizer coletivamente antecipado, o processo de civilização seguiu, como diz Mead, uma tendência à "liberação da individualidade".

O padrão evolutivo da sociedade deve-se ao processo de individuação, pois esse processo permitiu uma liberação gradual da identidade pessoal dos indivíduos, por meio, de uma conseqüente ampliação dos conteúdos de reconhecimento jurídico. Tal ampliação só foi possível por lutas por reconhecimento que pretendiam ampliar os direitos a serem garantidos aos indivíduos.

> As forças que impelem reiterada e inovadoramente o "movimento de reconhecimento" são representas das pelas camadas incontrováleis do "Eu", que só podem se exteriorizar livre e espontaneamente quando encontram o assentimento de um "outro generalizado". Porque os sujeitos, sob a pressão de seu "Eu", são compelidos a uma deslimitação contínua das normas incorporadas no "outro generalizado", eles se encontram de certo modo sob a necessidade psíquica de engajar-se por uma ampliação da relação de reconhecimento jurídica; a práxis social que resulta da união de esforços por um tal "enriquecimento da comunidade" é o que se pode chamar, na psicologia social de Mead, "luta por reconhecimento" (HONNETH, 2003, p. 145).

O reconhecimento social é impulsionador para todo o desenvolvimento dos padrões morais e éticos da sociedade e da formação das identidades dos indivíduos. Cabe à experiência do reconhecimento a afirmação positiva da identidade dos sujeitos em relação aos padrões normativos de determinadas "comunidades de valores", uma vez que o indivíduo se afirma como sujeito de direito na relação intersubjetiva de um "outro generalizado", que estabelece conflito com as perspectivas internas do seu "Eu". Desse modo, podemos concluir que a

experiência do reconhecimento social permite ao sujeito um assentimento e pertencimento à sociedade de um modo geral e a grupos de parceiros que compartilham ideais.

Compreender o reconhecimento apenas na esfera jurídica apresenta-se ainda de forma limitada, pois esse tipo de reconhecimento, por si só, não pode expressar positivamente as diferenças individuais entre os cidadãos de uma coletividade. Honneth salienta que Meadtransgride o quadro referencia de Hegel quando ele passa a incluir em sua consideração da formação da identidade o potencial criativo do "Eu".Segundo ele (HONNETH, 2003, p. 140),

> [...] enquanto este ("Me") hospeda as normas sociais através das quais um sujeito controla seu comportamento em conformidade com as expectativas sociais, aquele ("Eu") é receptáculo de todos os impulsos internos que se expressam nas reações involuntárias aos desafios sociais.

O "Eu" apresenta-se então como fomentador para as transformações sociais motivadas pela luta por reconhecimento na sociedade, para Honneth, o "Eu" faz projetar um tipo de sociedade futura desejada pelo sujeito, que amplie as pretensões individuais dos sujeitos no "outro generalizado" da coletividade. De acordo com Honneth,

> [...] o sujeito só esta em condição de uma "autoafirmação", isto é, de uma defesa das pretensões de seu "Eu" em face ao meio social, quando se coloca na perspectiva de uma comunidade jurídica ampliada, e não naquela de vontade global existente; o "Me" ideal, que a institui desse modo em si mesmo, concede-lhe, para além da ruptura moral com a coletividade, o reconhecimento intersubjetivo sem o qual ele não pode preservar sua identidade pessoal (HONNETH, 2003, p. 143)

Esse afluxo interrupto do "Eu" com o processo de vida social é, para Honneth, o que permite a sustentação de um conceito de evolução social a partir da ideia hegeliana de "luta por reconhecimento". Nas palavras de Honneth, "a luta é um motor usado para ampliar a extensão de direitos que são garantidos por determinada coletividade, no intuito de elevar a autonomia pessoal, a liberação da individualidade efetua-se como uma luta por reconhecimento de longo alcance" (HONNETH, 2003, p. 145).

A evolução moral da sociedade, para Mead, veio, ao longo da história, acompanhada de um processo de ampliação das possibilidades de individuação. Nesse sentido, há ainda um "Me" da autorrealização individual, que se diferencia do "Me" moral, uma vez que o sujeito vislumbra a possibilidade de entender-se a si próprio como personalidade única e

insubstituível. Para Honneth, "essa nova instância refere-se a um órgão de autocertificação ética que contém as convicções axiológicas de uma coletividade, a cuja luz um sujeito pode certificar-se da importância social de suas capacidades individuais" (HONNETH, 2003, p. 148).Ele ainda destaca que Mead concebeu amplamente a relação de reconhecimento recíproco, na qual além de suas comunidades morais, os sujeitos podem saber-se confirmados em suas propriedades particulares. No entanto, Mead acreditava que tal reconhecimento podia ser apenas encontrado num sistema transparente de divisão funcional do trabalho:

> A compreensão prática que um semelhante ator tem de si mesmo, seu "Me" portanto, será nesse caso constituída de tal sorte que ela o faz compartilhar com os outros membros da coletividade não só normas morais, mas também as finalidades éticas: se ele pode entender-se, à luz das normas comuns de ação, como uma pessoa que possui determinados direitos em face a todos os demais, então, à luz das convicções axiológicas comuns, ele pode entender-se como uma pessoa que tem importância única para eles todos (HONNETH, 2003, p. 152)

Visto esse delineamento do diálogo, proveniente da teoria do reconhecimento social de Axel Honneth e os estudos da psicologia social de Mead, detalhamos a seguir as relações práticas de reconhecimento social relacionadas com as dimensões do "amor", do "direito" e da "solidariedade", dimensões essas que se apresentam como fundamento para a construção das identidades coletivas e individuais dos sujeitos.

2.6 Reconhecimento e desrespeito relativos às relações afetivas

A dimensão da vida social associada às relações "amorosas" é, para Honneth, a relação primária de reconhecimento intersubjetivo. O primeiro ponto que merece destaque é o da ampliação do conceito de "amor". Para o autor, o amor não deve ser entendido somente no seu sentido romantizado, mas, sim, por "[...] todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas" (HONNETH, 2003, p. 159).

Esse tipo de relação depende necessariamente da existência corporal do outro concreto, que demonstra na relação sentimentos de estima especial. Honneth comenta que a elaboração de Hegel estava baseada no conceito de "ser-si-mesmo em um outro", uma vez que essa relação afetiva depende do equilíbrio precário entre autonomia e ligação. O equilíbrio entre simbiose e autoafirmação, determinado pelas relações intersubjetivas bem-sucedidas, é para Honneth a ilustração do amor como uma forma determinada de reconhecimento.

No entanto, só no processo de conflito, no qual a criança se utiliza de atos agressivos com a mãe, aquela começa a se reconhecer como um ser autônomo, uma vez que a mãe se conduz amorosamente em relação ao filho. O reconhecimento do outro como uma pessoa independente permite que os indivíduos possam estar sós, mas terem a certeza de que suas carências serão atendidas pelo outro. Essa relação de reconhecimento prepara o caminho para uma espécie de autorrelação em que o sujeito alcança uma confiança elementar em si mesmo.

O reconhecimento nessa esfera permite, além do alcance de uma segurança emotiva, também o desenvolvimento de todas as outras atitudes de autorrespeito (HONNETH, 2003). O reconhecimento na dimensão do "amor", por meio das relações primárias de amor e amizade, possibilita ao sujeito um sentimento de autoconfiança. Entretanto, quando há relação de desrespeito nessa esfera, por maus-tratos e violações pessoais, o sujeito se sente ferido não só fisicamente.

Assim, o argumento central que subjaz o reconhecimento social na dimensão afetiva é que a ligação e o reconhecimento da autonomia do outro, estabelecidas entre os sujeitos, propiciam a criação de uma autoconfiança necessária para a participação autônoma na vida social (HONNETH, 2003).

2.7 A dimensão do reconhecimento jurídico: a autorrelação prática do respeito

A relação do reconhecimento jurídico tem de ser pensada, de acordo com Honneth, considerando o processo histórico de evolução do direito. No decorrer do processo de evolução moral da sociedade, fica evidente que, na modernidade, a questão do respeito se distingue em duas formas de reconhecimento: o direito e a estima social. Honneth defende que as lutas sociais atuaram como motores para uma evolução gradual do direito, tal qual percebemos hoje, uma vez que as relações de reconhecimento denegado confluíram para que grupos desfavorecidos lutassem, no sentido de ampliar sua atuação política na sociedade.

A dimensão do reconhecimento do direito está embasada no entendimento de que os sujeitos só se reconhecem como uma pessoa de direito à medida que possuem um saber sobre quais

obrigações devem ser garantidas em face ao respectivo outro. À medida que o indivíduo compreende quais normas sociais são necessárias ao reconhecimento do outro como pessoa, inversamente esse pode reconhecer-se como moralmente imputável perante a sociedade.

Na sociedade moderna, as pretensões legítimas do indivíduo são carregadas de princípios universalistas de uma moral pós-convencional (HONNETH, 2003). Já nas sociedades tradicionais, o direito estava diretamente relacionado com o papel social desempenhado pelos indivíduos na sociedade, ou seja, o direito era concebido de acordo com as qualidades individuais e o status que cada pessoa gozava na comunidade.

A autorrelação prática positiva na esfera do direito permite à pessoa referir-se a si mesma como moralmente imputável, o que possibilita à pessoa a construçãode um sentimento de autorrespeito. Na experiência do reconhecimento social na dimensão jurídica, "[...] o sujeito adulto obtém a possibilidade de conceber sua ação como uma manifestação própria da autonomia, respeitada por todos os outros" (HONNETH, 2003, p. 194).

Em contrapartida, quando não é garantida a concessão de direitos a uma pessoa, é desencadeada uma relação de desrespeito. Essa relação negativa infringe no sujeito um não reconhecimento de si mesmo como uma pessoa que atua em pé de igualdade com os outros membros da comunidade. Honneth ainda argumenta que o não reconhecimento jurídico priva o sujeito de ver-se como moralmente imputável. "Para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral" (HONNETH, 2003, p. 216).

2.8 A estima social: o reconhecimento social da comunidade de valores

A terceira dimensão do reconhecimento social refere-se à estima social dos sujeitos, dimensão que lhes permite reconhecer positivamente suas capacidades e propriedades individuais. A estima social é uma dimensão das relações de respeito que foi desacoplada das questões jurídicas por meio da evolução do direito na sociedade. Nesse sentido, o reconhecimento jurídico e a estima social são percebidos com traços distintos, mas como parte de uma mesma esfera de respeito social.

Como na dimensão do direito, visto anteriormente, a estima social não pode ser entendida desvinculada da evolução histórica dos valores socialmente partilhados por uma comunidade. A comunidade de valores, na qual estão atreladas as formas de reconhecimento por estima, orienta-se por critérios éticos e por formulações de valores (HONNETH, 2003). Numa dada comunidade orientada por valores, os sujeitos encontram reconhecimento conforme o valor socialmente definido de suas propriedades concretas individuais, que, de certa forma, contribuem para a realização de objetivos comuns.

A principal distinção que Honneth apresenta entre a dimensão da estima social e a do direito é operada por meio do conceito de solidariedade empregado à estima social. Para o autor, nas relações de reconhecimento solidárias não há somente um respeito ou aceitação do outro como pessoa, mas sim "[...] uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica" (HONNETH, 2003, p. 209). O reconhecimento solidário pode ser concebido em duas facetas, a primeira delas relativa ao interior de grupos, que forjam identidades coletivas, e a outra no âmbito individualizado de cada sujeito.

O reconhecimento da estima social relativa aos grupos proporciona uma autorrelação prática que permite aos indivíduos um sentimento de orgulho de grupo ou de honra coletiva (HONNETH, 2003). O indivíduo se vê como uma pessoa pertencente a um determinado grupo, que compartilha uma identidade coletiva. O reconhecimento, nessa dimensão, permite ao sujeito perceber que suas propriedades e capacidades concretas têm valor para alcançar determinados objetivos coletivos e o indivíduo se reconhece em condição de realizações comuns.

Já no âmbito individualizado, Honneth argumenta que podemos entender essa dimensão do reconhecimento por meio de duas expressões comumente usadas hoje, que são: "sentimento de valor próprio" e "autoestima". Nesse sentido, o reconhecimento proporciona uma autorrelação prática em que o sujeito apresenta uma confiança de que suas capacidades e realizações são tidas como valiosas pelos demais membros da sociedade (HONNETH, 2003).

Quando não são garantidas as formas de respeito social relativas à estima, os sujeitos não conseguem atribuir valor às suas capacidades individuais, uma vez que percebe que elas são vistas como de menor valor ou deficientes. Tal experiência de desvalorização social leva o

indivíduo a uma perda de autoestima pessoal, não lhe possibilitando conceber suas capacidades individuais como importantes para alcançar objetivos comuns em dada comunidade.

A partir da explicitação dos pressupostos teóricos do reconhecimento social, discutiremos em seguida de que forma operamos metodologicamente no campo empírico.

2.9 Metodologia do trabalho empírico

O presente tópico trata das escolhas metodológicas adotas neste estudo, de modo que, no decorrer do mesmo, apresentaremos descritivamente nossas opções investigativas que decorreram da vivência e implicação com o campo empírico. Muito mais do que oferecer uma justificação metodológica, pretendemos esboçar como nos mobilizamos no contexto, construindo estratégias de análise. Nesse sentido, num primeiro momento, discutiremos como nosso objeto de estudo determinou algumas estratégias teórico-metodológicas anteriores ao ingresso no campo de pesquisa. Já num momento complementar, problematizamos como a implicação no contexto da escola nos possibilitou formular estratégias tanto para coleta de dados como para a devolutiva dos mesmos.

Como apresentamos anteriormente, o objeto da investigação que nos propomos a desenvolver originou-se de pesquisas que tematizam a prática pedagógica da EF escolar. A partir desses estudos, percebemos que deveríamos aprofundar nossas análises na compreensão de como elementos estruturantes da cultura escolar influenciavam a construção do trabalho docente e a formação da identidade dos professores. Nosso diagnóstico inicial apontou que os professores de EF percebiam-se como professores de “segunda classe” na escola e, em decorrência desse processo, não tinham seu fazer reconhecido como importante pela comunidade escolar.

Vistas essas primeiras análises, decidimos que, além de estudar o caso específico da EF, também abarcaríamos, como objeto de análise, professores de outras disciplinas, uma vez que intentávamos compreender como os professores formavam redes intersubjetivas de relações para a construção do trabalho docente. Desse modo, acreditamos na possibilidade de estudar os elementos estruturantes das relações intersubjetivas na cultura escolar e, assim, construir

conhecimento a partir da prática cotidiana situada na complexidade do ambiente da escola, o que, para Vago (2003, p.212), trata-se de dar visibilidade aos processos produzidos no trabalho docente. Isso significa que,

> [...] dar centralidade aos sujeitos escolares permite-nos surpreendê-los em seu fazer cotidiano, ora definindo e pondo em funcionamento certas estratégias de configuração de sua profissão e de seu campo de atuação, ora como praticantes agindo em terrenos delimitados por outros, desenvolvendo intensas práticas de apropriação, verdadeiras táticas de sobrevivência em um terreno movediço e minado de incertezas. Compreendê-los como componentes e produtores de uma cultura escolar quer enfatizar a idéia de que os sujeitos escolares, alunos e professores, sobretudo, não apenas põem em funcionamento uma instituição ou uma cultura definidas sem sua presença, mas que, pelo contrário, que professores e alunos participam ativamente na construção da cultura escolar, e de si mesmos como sujeitos sociais.

Nessa esteira de tentativa de compreensão de elementos estruturadores da cultura escolar, torna-se profícuo considerar, num plano mais amplo, a investigação qualitativa como orientadora das nossas estratégias de análise. Nossa escolha por esse modo de orientação mais ampla se deu por conta da singularidade de algumas características teórico-metodológicas da investigação qualitativa. Destarte, Bogdan e Biklen (1994) apontam que: na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural; esse tipo de investigação tem uma característica de ser descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital nesse tipo de abordagem.

Considerando os princípios da pesquisa qualitativa, orientamo-nos teoricamente pela etnografia como opção metodológica. A etnografia, como método de investigação social, é um meio para apreender novas culturas e os significados de seus processos sociais, desvencilhando-se da busca de leis universais em favor das descrições detalhadas de experiências concretas de vida dentro de uma cultura. Hammersley e Atkinson (1994, p.15) argumentam que a principal característica dessa abordagem é que nela

> [...] el etnógrafo participa, abiertamente o de maneraencubierta, enla vida diaria de las personas durante un período de tiempo, observando qué sucede, escuchandoqué se dice, haciendo perguntas, de hecho, haciendoacopio de qualquer dato disponible que sirva para arrojar un pouco de luz sobre el tema en que se centra lainvestigación.

É necessário também apontar o limite desta proposta metodológica, visto que não é possível desenvolver um trabalho etnográfico nos moldes antropológicos de investigação. A etnografia tem como um dos traços singulares a inserção e pertencimento a um contexto cultural, de forma que o pesquisador torna-se membro e compartilha a vida em determinado ambiente social. Dessa forma, acreditamos na possibilidade de se valer somente de alguns princípios etnográficos para desenvolver a investigação, uma vez que o pesquisador não é visto pelos demais membros como um sujeito "da" escola, mas sim como um membro externo que "está" na escola. A etnografia escolar, deste modo, tem mais o sentido de se inserir em determinado meio cultural do que, propriamente, tornar-se um membro daquele meio.

A partir dessas orientações mais amplas, estabelecemos como estratégias para a coleta de dados a observação participante e, em decorrência da mesma, a redação de diários de campo. Outra estratégia metodológica foi a realização de entrevistas semiestruturadas que tinham como objetivo aprofundar as análises etnográficas e compreender a trajetória da carreira dos professores.

2.10 Critérios utilizados para a escolha da escola e dos professores investigados

O critério principal que utilizamos para a escolha da escola relacionou-se as características das práticas pedagógicas dos professores de EF. Num momento anterior à inserção no campo de pesquisa, tínhamos como objetivo estudar uma instituição de ensino que apresentasse dois professores, ou mais, de EF. Nosso desejo inicial era de encontrar num mesmo contexto, pelo menos, um professor da área que se sentisse valorizado pela comunidade escolar e outro que não se sentisse da mesma maneira, pois acreditávamos que elementos já instaurados da cultura da escola poderiam determinar a concessão de valor para determinados tipos de prática.

No entanto, nos aproximamos de uma escola em que os dois professores de EF eram bastante valorizados pela comunidade: os modos de valoração, contudo se davam de forma bastante distintas. Um dos professores, que denominamos pelo pseudônimo de Emílio, era reconhecido pelo fato de obter sucesso nos jogos escolares e, por conta de um longo período como parte do mesmo corpo docente, era valorizado por ter construído uma cultura esportiva naquela instituição de ensino. Já a outra professora, que denominamos pelo pseudônimo de Anita,

tinha a característica de buscar reformular o ensino do componente curricular EF na escola. Essa docente havia recentemente passado pelo processo de mestrado e era vista por muitos colegas de trabalho como uma espécie de "mentora intelectual", uma vez que, junto com outras professoras, construiu um grupo de formação continuada na escola. A professora de EF, em muitos momentos, era confundida por professores de outros turnos como pedagoga da escola; ela desenvolvia um papel de formuladora de documentos para a instituição e de incentivadora da produção de discussões coletivas. Em suma, o professor de EF era valorizado por características de sua prática pedagógica e por sua contribuição para o processo organizacional da escola; já em outro sentido, a professora de EF era mais reconhecida por suas ações externas ao fazer pedagógico das aulas.

Soma-se a essa interessante distinção de valoração dos professores de EF na comunidade da escola, o fato de naquele contexto, os docentes terem criado um grupo de formação continuada e desenvolverem uma gama significativa de projetos pedagógicos. Essas características, que percebemos na aproximação ao campo empírico (que se deu nos últimos dois meses do ano de 2010), se mostraram como aspecto principal para a escolha da escola a ser investigada.

Assim, no ano de 2011 começamos de fato a nos inserir no contexto escolar, mais especificamente no turno vespertino, ficando no campo do mês de fevereiro até o mês de outubro desse mesmo ano. Já em contato com os professores da escola, criamos alguns critérios para a escolha dos docentes que seriam sujeitos da investigação, visto que, no turno que desenvolvemos a investigação, encontravam-se vinte docentes em atuação e, assim, ficaria inviável desenvolver a observação participante e entrevistar todos os professores. De acordo com essa primeira dificuldade, criamos dois tipos de critério para selecionar os professores que fariam parte da nossa amostra investigativa; um deles relacionava as características do trabalho dos professores que se aproximavam diretamente com o objeto do nosso estudo; e, em outro sentido, realizamos escolhas aleatórias por meio de sorteios.

Num primeiro momento, decidimos por ter como sujeitos da pesquisa cinquenta por cento dos professores, ou seja, acompanharíamos mais proximamente o trabalho de dez professores. O impulso para tomarmos essa decisão deveu-se ao fato de que, na escola, havia dois professores do mesmo componente curricular no segundo ciclo do Ensino Fundamental; nesse sentido, conseguiríamos desenvolver a investigação abarcando professores de todas as

disciplinas que compõem a escola. Esse critério não teve validade para a EF, pois acreditávamos ser importante estudar o trabalho dos dois profissionais. Assim, tivemos como sujeito da pesquisa, além dos dois professores de EF, duas professoras regentes que atuavam na primeira etapa do Ensino Fundamental, uma professora de Artes, uma professora de Inglês, uma professora de Português, um professor de História, uma professora de Ciências e uma professora de Matemática. Em relação à gestão pedagógica da escola, escolhemos uma das duas pedagogas e também uma das duas coordenadoras.

Como já indicamos, a escolha dos sujeitos se deu por conta, em parte, das características do trabalho dos professores que relacionavam diretamente como nosso objeto de análise e, em outro sentido, pela escolha aleatória dos professores por meio de sorteios. Em relação à primeira característica da escolha da amostra, foram selecionados os professores de EF, como já explicitamos anteriormente, mas também a professora de Ciências, a professora do segundo ano do Ensino Fundamental, uma pedagoga e uma coordenadora. A professora de Ciências entrou relacionada ao objeto, pois nos pareceu, num primeiro momento, que o trabalho que desenvolvia no laboratório de ciências era bastante significativo e reconhecido pela comunidade da escola. Já a professora do segundo ano do Ensino Fundamental, foi selecionada por conta de estar passando por um momento bastante conflituoso com a gestão pedagógica, uma vez que se sentia esquecida no contexto de trabalho. A pedagoga cujo trabalho acompanhamos mais de perto foi selecionada por ter uma concepção de EF que se articulava com o trabalho do professor Emílio, mas ia de encontro à proposta da professora Anita. Por fim, a coordenadora foi escolhida porque se destacava no processo de disciplinarização dos alunos e organização da escola.

Os outros professores que fizeram parte do estudo foram incluídos por meio de sorteios; a única condição que estabelecemos para o sorteio foi o de que deveria aparecer pelo menos um professor do sexo masculino. Na escola, dos vinte professores, apenas quatro eram homens, por isso, queríamos incluir pelo menos dois desses quatro professores; um era o professor Emílio e, a partir do sorteio, o professor de História foi incluído.

Após a definição desses critérios, perguntamos aos professores se aceitariam participar do estudo; todos concordaram, com exceção do professor de História que rejeitou inserir-se como sujeito da investigação. Visto isso, não conseguimos estudar mais diretamente o trabalho

docente de professores do componente curricular História, consequentemente, só incluímos um professor do sexo masculino na amostra.

2.11 As características da escola: a etnografia do espaço

A instituição de ensino investigada é uma Escola de Ensino Fundamental, que atende, aproximadamente, 980 alunos, distribuídos em três turnos. Especificamente no turno vespertino, no qual desenvolvemos a pesquisa, a escola atende 420 alunos, distribuídos em 12 turmas de 1º a 9ºano. As turmas, em média, são compostas por 30 alunos, salvo as de 1º e 2º anos que têm 25 alunos. As aulas são distribuídas de acordo com uma hierarquia das disciplinas, o que denuncia a existência de diferentes graus de importância atribuídos às mesmas pela cultura da escola.

Na primeira etapa do Ensino Fundamental, de 1º a 5ºanos, mesmo que os professores especialistas sejam apenas os de EF, Artes e Inglês, o professor regente organiza suas aulas a partir de uma estrutura de seleção de conhecimentos. Dentre elas, o professor regente oferta 7 aulas de Língua Portuguesa, 5 aulas de Matemática, 2 aulas de História, 2 aulas de Geografia e 2 aulas de Ciências. Em relação aos professores especialistas, são oferecidos aos alunos 2 aulas de Artes, 3 de EF e 2 de inglês. Na segunda etapa do Ensino Fundamental, o horário é organizado para oferecer 5 aulas de Língua Portuguesa, 5 aulas de Matemática, 3 aulas de História, 3 aulas de Geografia, 2 aulas de Artes, 2 aulas de EF e 2 aulas de Inglês.

A escola estudada também apresenta um conselho com representantes de diversos segmentos: do magistério, da direção, dos servidores e dos alunos. O conselho realiza reuniões ordinárias na segunda quinta-feira do mês, nas próprias dependências da escola. Já em relação às condições materiais, a escola possui 12 salas de aula; 1 sala de artes; 1 sala para atendimento aos alunos especiais; 1 sala de informática; 1 sala da biblioteca; 1 sala de aula ambientalizadapara atendimento dos alunos do 1ª série; 1 laboratório de ciências que atende ao projeto “Pequeno Cientista”; 1 auditório; 1 refeitório; 1 sala de secretaria; 1 quadra de esportes; 1 pátio interno; 1 cantina; 2 salas de coordenadores (pavimento inferior e superior); 1 sala dos pedagogos; 1 sala dos professores; sala da direção; 6 banheiros (um deles para atender os alunos da educação especial); 1 sala em anexo ao refeitório, que atende alunos que

participam das aulas de música e dança, espaço também utilizado pelos alunos do Programa Educação em Tempo Integral.

Como pode ser percebido, a escola contém uma estrutura física favorável a produção e variação das práticas pedagógicas. Comumente, os professores usam uma lousa digital e os computadores do laboratório de informática; também se valem do espaço do auditório para construírem suas aulas. Alguns professores têm salas específicas, como é o caso da professora de Ciências, que tem disponível um espaço para o laboratório e, também a professora de Artes tem um espaço específico para guardar seus materiais e desenvolver suas aulas. A escola também desenvolve, como consta no documento do Plano de Ação de 2011, aproximadamente 15 projetos pedagógicos, entretanto, poucos são efetivos, alguns desses desenvolvem-se apenas em um período do ano, como é o caso do projeto relacionado à consciência negra, que tem suas atividades realizadas somente no mês novembro.

Em relação à condição socioeconômica dos alunos, no documento de plano de ação de 2011 da escola, os mesmo são caracterizados, em sua maioria, como indivíduos que residem nos bairros próximos à escola, que são de classe média baixa, mas também é possível encontrar famílias na situação de pobreza. Neste documento é destacado que, em grande medida, a clientela da escola tem condições socioeconômicas desfavoráveis. Observam-se características marcantes como filhos abandonados pelos pais e sustentados e orientados apenas pelas mães e avós. O documento destaca que essa condição desfavorável das famílias dos alunos é responsável por muitos problemas disciplinares na escola e, também, agrava a falta de apoio e acompanhamento dos pais com a vida escolar dos filhos. Também é comumente explicitado pelos professores que alguns alunos envolvem-se com o tráfico de drogas, o que incitaria processos de violência dentro da escola.

2.12 A produção dos dados: estratégias de observação participante e as entrevistas semiestruturadas

A observação é um elemento fundamental da etnografia na escola. Com vista à produção dos dados e das análises do trabalho docente, organizamos as observações participantes de duas formas, de acordo com o espaço e com as práticas neles produzidas: a primeira delas na sala

dos professores, pois neste local sempre havia momentos de planejamento entre os professores e diálogos com as pedagogas e coordenadoras; a segunda forma de observação se deu pelo acompanhamento dos professores em sala aula, em reuniões, em festividades e em eventos da escola. Acreditamos que a observação, nesses espaços, se dava de maneira bastante distinta, o que nos direcionou a criar estratégias específicas para a realização da mesma.

A sala dos professores foi um ambiente muito rico para a produção da nossa compreensão do trabalho docente. Nesse espaço, sempre havia professores em horário de planejamento e, por conta dessa característica, eram desenvolvidas discussões e debates sobre as demandas, problemas, realizações e inquietações com o fazer pedagógico que os docentes desenvolviam na escola. O planejamento da escola era organizado de modo que os professores do mesmo componente curricular o desenvolviam no mesmo dia e horário. Essa característica enriqueceu nossas análises e produção dos dados porque tínhamos um contato direto com os professores que não faziam parte da nossa amostra. A sala dos professores também foi espaço importante de observação durante os recreios, pois, nesse momento, muitos professores chegavam, muitas vezes, expressando sentimentos distintos, uns realizados com o sucesso das suas ações nas aulas, outros inconformados com as dificuldades e problemas advindos do fazer.

Outra estratégia de observação que criamos se deu pelo acompanhamento de um dia de aula com os professores selecionados na amostra. Combinávamos anteriormente com os docentes e passávamos um dia com o professor em sala de aula. Essa estratégia mostrou-se muito interessante, pois na medida em que vivenciávamos um dia inteiro com os docentes, conseguíamos dialogar bastante sobre os problemas, as dificuldades, os sofrimentos e os momentos de realização dos mesmos com o trabalho.

A partir dessas diferentes estratégias de observação, criamos formas distintas de redigir os diários de campo. Quando concentrávamos nossa observação na sala dos professores, sempre nos valíamos de um caderno de notas ou até mesmo de um computador para construir o diário durante o decorrer do dia. Já quando acompanhávamos as aulas, criamos a estratégia de acompanhar as três primeiras aulas antes do recreio e a última aula do dia, quinta aula. No momento da quarta aula, eu me dirigia à sala dos professores e redigia o diário de campo, usando um computador. Criamos essa estratégia pelo desgaste provocado em produzir os diários após o término do dia na escola. Essa estratégia mostrou-se positiva em relação à possibilidade de ir com mais frequência ao contexto de pesquisa, uma vez que construímos o

diário durante as observações. Entretanto, com o passar do tempo, fomos percebendo que escrever os relatos em um momento posterior à observação propiciava a capacidade de refletir mais analiticamente sobre os dados. Assim, o diário de campo produzido na escola era basicamente descritivo, o que acreditamos ser potencialmente interessante, mas, também, era terminado de ser redigido fora da escola, geralmente na noite do mesmo dia, porque assim instaurava-se a possibilidade de construção de algumas análises das situações vividas no decorrer do dia.

A entrevista também foi uma estratégia metodológica utilizada para a produção de dados. Realizamos uma entrevista com cada professor que fez parte da nossa amostra, apenas entrevistamos duas vezes a professora Anita de EF, sendo que a primeira entrevista se deu ainda no ano de 2010 e a segunda no ano de 2011. As entrevistas eram semiestruturadas e abertas para a produção de diálogos entre o pesquisador e o professor. No sentido de impulsionar essa relação de diálogo e conversa com os docentes, distintamente da ideia de um interrogatório, construíamos as entrevistas a partir de duas partes: primeiramente, abordávamos amplamente questões trazidas por meio das observações desenvolvidas com a etnografia, desse modo, abríamos nosso diálogo com os professores a partir da nossa necessidade de compreensão mais alargada de questões observadas no cotidiano da escola; posteriormente a essas primeiras discussões, estruturávamos questões comuns para todos os professores; as mesmas abordavam a temática da carreira docente, da história de vida dos professores, das relações estabelecidas no contexto de trabalho, bem como o sentido que atribuíam às práticas pedagógicas e ao "ser professor". A segunda parte das entrevistas só se diferenciou, em algumas questões, quando entrevistamos a pedagoga e a coordenadora, visto que suas funções na escola eram diferenciadas das dos professores.

Nos meses de setembro e outubro do ano de 2011 construímos estratégias de devolutiva dos dados e das nossas primeiras análises do contexto estudado. Após as realizações das entrevistas com todos os professores e a vivência de nove meses na escola, começamos a estruturar a categorização dos dados e, com isso, elaboramos algumas frentes de análise. De modo que decidimos criar um movimento de devolutiva da pesquisa, que se concentrou na discussão das entrevistas já realizadas e na apresentação, por nós, de algumas categorias de análise.

Essa estratégia de devolutiva dos dados se mostrou muito interessante em vários aspectos. Primeiramente, os professores puderam reler as entrevistas e discutir ou reelaborar alguns pontos tratados. Os sujeitos da investigação tiveram a liberdade de retirar algumas falas com as quais não concordavam ou até mesmo reelaborar alguns argumentos desenvolvidos no momento da entrevista. Acompanhando esse momento, aproveitávamos para discutir com os mesmos algumas análises que já eram passíveis de serem feitas. Essa estratégia se mostrou muito rica, uma vez que os professores concordavam com alguns argumentos por nós usados e sentiram que o estudo poderia trazer algum benefício para os seus respectivos trabalhos e para a discussão de aspectos relacionados à cultura da escola. A fala da professora de Inglês é bastante representativa do impacto positivo dessa estratégia de devolução dos dados:

> *Nossa, eu já me senti muito bem com a realização da entrevista, eu pude repensar e analisar a minha carreira, pensei em coisas que nunca havia parado para analisar. Eu acredito que as análises que vocês estão fazendo são muito pertinentes... Eu sinto que ouvir essas análises me está trazendo a esperança novamente de que algumas coisas aqui na escola possam ser mudadas... Temos que marcar uma conversa com toda a escola, pois não há muito espaço para esse tipo de discussão (Devolutiva de Pesquisa – professora de Inglês).*

Como se pode perceber por essa fala, o momento de devolutiva da pesquisa funcionou como estratégia de validação dos dados e de nova análise, agora também incluindo as considerações dos professores. Ao "devolver" as entrevistas, os envolvidos puderam avaliar o conteúdo das mesmas; já em relação à discussão de algumas categorias de análise, eles também puderam expressar como compreendiam os argumentos usados por nós, ampliando, em muitos casos, as nossas próprias análises. Visto essas características, foi possível validar os dados e análises. Esse momento de devolutiva também teve a característica de triangulação dos dados, pois discutíamos com os sujeitos da pesquisa os apontamentos do campo empírico em diálogo com o referencial teórico que auxiliou nossas compreensões.

Haja vista esta extensa gama de proposições teórico-metodológicas, em seguida,passaremos a discutir as análises empíricas do contexto escolar por nós estudado. O capítulo posterior pretende discutir como a escola configura-se como um contexto de eticidade, o qual é constituído por relações intersubjetivas pelos professores.

3 O CONTEXTO DE ETICIDADE DA ESCOLA

> *[...] na minha avaliação, eu acho que criei amigos e parceiros, alguns são parceiros e outros são amigos e parceiros (Entrevista - Professora do Segundo Ano).*

A fala da professora exposta acima, num primeiro momento, pode parecer apenas uma análise simplista das relações por ela estabelecidas no contexto de trabalho, contudo, pode-se interpretá-la na perspectiva mais ampla de construção de um contexto de eticidade no ambiente da escola, que visa garantir as condições de autorrealização dos sujeitos. Esse contexto de eticidade permite perspectivar como as relações práticas intersubjetivas confluem para a formação da identidade dos professores de forma positiva, uma vez que o trabalho escolar funciona como um mecanismo de integração social dos sujeitos.

O adentrar ao campo empírico nos fez compreender que as relações de interação estabelecidas entre os docentes buscam possibilitar o processo tanto de autonomização, no qual os sujeitos pretendem se perceber como seres equiparados aos demais membros de uma comunidade, quanto o processo de individuação, no qual os sujeitos necessitam visualizar e sentir que seu modo de vida particular é valorizado por determinado grupo de iguais. Em termos mais usuais, é perceptível que o trabalho, no nosso caso o trabalho docente, funciona como um meio para que os sujeitos possam ter uma realização positiva de suas vontades, mais fortemente, daquelas vontades que, quando realizadas, o sujeito pode se perceber como um ser importante para o desenvolvimento social.

Como veremos exemplificadamente mais adiante, nos parece que a cultura escolar não apresenta os elementos suficientes e/ou adequados para o estabelecimento das condições intersubjetivas de autorrealização dos sujeitos, a partir do que acreditamos que seja necessário problematizar algumas características estruturantes do trabalho dos professores nas escolas. Desta forma, a discussão que desenvolvemos a seguir está organizada da seguinte maneira: (I) Num primeiro momento, explicitamos nossa compreensão de que a denegação do reconhecimento das condições de autorrealização solidária atua como motivador da ação dos sujeitos, ora mobilizando os mesmos para a luta pela ampliação do contexto de eticidade no trabalho ora impulsionando movimentos de "rebaixamento passivamente tolerado"; (II) A partir de tal entendimento, nos foi possível perceber que a ideia de colaboração na escola deve ser problematizada a partir de uma compreensão mais apurada das relações intersubjetivas que potencializam o trabalho docente; (III) Por fim, discutimos como a denegação do *reconhecimento solidário* indica a necessidade de se ampliar a concepção de autonomia no contexto escolar, para que esta incorpore ou considere as necessidades de produção de auto estima.

(I)

O trabalho do professor é caracterizado, por Tardif e Lessard (2009), como um fazer, em suma, interativo, que tem como objeto o humano. De encontro a análises sociológicas que preconizavam o fim da sociedade do trabalho, a docência parece ainda caracterizar-se como um fazer que se mostra dotado de sentido para o sujeito, pois a prática na escola segue sendo ainda o principal meio de afirmação da identidade dos professores. Como Tardif e Lessard argumentam, valendo-se do entendimento de Marx sobre o trabalho, a docência apresenta um

traço singular por ter como objeto o humano, o que imprime peculiaridades à sua natureza e à sua atividade. A prática do professor atua como fundante de sua identidade por meio da transformação que o fazer proporciona nele mesmo, ou seja, "o ser humano tornar-se aquilo que ele faz". Desta forma, o trabalho docente indica a possibilidade do sujeito/professor não apenas intervir no mundo, mas, também, de autorrealizar sua própria humanidade.

A interação humana está alocada no centro do trabalho do professor e caracteriza a docência de tal modo que os professores só podem se reconhecer como sujeitos a partir das relações intersubjetivas com o outro (sociedade, colegas de trabalho e alunos). O objeto humano do trabalho permite ao professor a possibilidade de estabelecer relações consigo mesmo e, consequentemente, construir autorrelações positivas, as quais são necessárias à afirmação de sua identidade docente. Mesmo a partir desta breve explanação, é possível afirmar que o fazer no universo escolar deve conter uma estrutura racional, de modo que se apresente dotado de sentido para quem o realiza e ofereça condições de possibilidade de autorrealização individual.

Ao correlato desta forma de compreender o trabalho como meio humanizador dos indivíduos, se torna importante que as relações intersubjetivas travadas no ambiente da escola sejam objeto de análise, no sentido de que elas possam demonstrar elementos necessários à formação não danificada da identidade dos professores. Ao operar com a tentativa de produção de uma "gramática" das relações intersubjetivas, num primeiro momento optamos por desenvolver uma espécie de fenomenologia das situações de desrespeito, ou seja, operamos de forma negativa nossas análises, de tal modo que consideramos como os sentimentos de injustiça e sofrimento, expressados pelos docentes, indicavam que elementos necessários à formação não danificada da identidade dos professores estavam sendo negados.

Destarte, esboçamos, em primeiro plano, os indicativos de que as ações de desrespeito vividas pelos professores atuavam negativamente lesando as compreensões positivas de si mesmo. O nosso esforço etnográfico teve como objetivo compreender se as queixas e manifestações de desrespeito poderiam ter algum cerne moral e ético, no sentido de que reivindicavam a necessidade de produzir relações mais autônomas. Mas também intentamos perceber se tais queixas e manifestações apenas apresentavam-se como meras reclamações, que não teriam no seu cerne elementos comprováveis de racionalidade. A nossa principal preocupação se direcionou no sentido de analisar se as exigências e as necessidades de validar algum tipo de

pretensão, que eram levantadas pelo grupo, demonstravam que eram negados aos professores elementos necessários à produção de autorrelações positivas. Dessa forma, assumimos um risco, já colocado por Honneth (2008a), que diz respeito à dificuldade de promover uma crítica das condições de trabalho se valendo das falas dos sujeitos afetados, pois, assim, a tarefa de promover a validação dos sentimentos de desrespeito ficaria a cargo somente do julgamento crítico do pesquisador[5]; no entanto, acreditamos que trazer a tona o mal-estar dos professores pode ser uma alternativa plausível para a promoção de uma crítica imanente do fazer docente na escola.

A investigação no contexto da escola, a partir de fenomenologia empiricamente controlada das relações de desrespeito e sofrimento, do que sentem e vivenciam os professores, nos possibilitou compreender que, tanto em relação à sociedade quanto ao contexto de trabalho, os docentes são afetados por conta de um déficit comunicativo de assentimento mútuo. No sentido de compreendermos mais a fundo o impacto desse déficit comunicativo na formação da identidade dos professores, discutiremos, a seguir, como o não prestígio[6] social da profissão afeta a compreensão positiva que os mesmos têm de si próprio. Num segundo passo de análise, problematizaremos, mesmo que de forma distinta da análise que faremos inicialmente, como esse déficit de assentimento mútuo também provoca danos à realidade e as relações intersubjetivas no interior da escola. Nossa compreensão é a de que, no cerne desse déficit comunicativo de assentimento mútuo, está alocada uma tensão permanente entre o horizonte de valores construídos por um contexto social, como é o caso da comunidade externa e interna da escola, e processos de individuação dos professores dentro deste próprio contexto.

5 Como já apontamos no 2º Capítulo, "Metodologia no Campo Empírico", tentamos minimizar o problema de justificar a fala dos professores a partir de uma estratégia de devolutiva das análises tanto para os sujeitos específicos da investigação quanto da escola como um todo.

6 Optamos por usar o termo não prestígio ao invés de outros, como desprestígio ou desvalorização, uma vez que um processo de desprestígio ou desvalorização indica que há uma perda de, respectivamente, prestígio ou valor durante o decorrer da história. Não prestígio, nesse sentido, não dá a ideia de que a docência é um fazer que já foi no passado valorizado.

O não prestígio social da profissão é um dos primeiros fatores que afetam a construção das identidades dos professores, durante toda a carreira, os mesmos sentem o impacto da condição degradante do magistério, que pode ser facilmente observada pela condição salarial, pela estrutura física/objetiva das escolas públicas e pela falta de políticas públicas eficientes. Todavia, essa falta de valorização generalizada é muitas vezes entendida de forma simplista e camuflada por argumentos falsos, como, por exemplo, aqueles que acreditam que a docência é uma profissão de amor; desta forma, não há a necessidade de garantir condições básicas, pois o professor tem que romper com as dificuldades e desenvolver sua prática se valendo do impulso do amor. Pudemos observar esse tipo de argumento sendo usado pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Vitória, em um momento de discussão das diretrizes curriculares no ano de 2011. Nessa mesma reunião, os professores reagiam com indignação a essa falsa argumentação, que camufla a denegação de condições básicas que são necessárias para o desenvolvimento e, até mesmo, o investimento com o trabalho.

O que perspectivamos argumentar, de acordo com os apontamentos do campo empírico, diz respeito à necessidade de compreender mais a fundo os impactos de tal condição degradante no trabalho e, consequentemente, na formação das subjetividades dos professores. Em muitas análises sobre o processo de não valorização do magistério (ESTEVE, 2000; ALVEZ-MAZZOTI, 2007; BUENO E LAPO, 2003; CODO, 1999), articula-se uma compreensão simplista de causa e efeito, uma vez que não se aprofunda na análise mais ampla de como esses processos negativos afetam a construção da identidade docente, pois percebemos que tal degradação afeta a integridade psíquica dos sujeitos.

> *Porque a questão da desvalorização do professor não está só na questão econômica, a sociedade não valoriza a nossa profissão. É como se nós fossemos... "ah você não dá para nada, então você vai ser professor". Então a desvalorização é em todos os sentidos. As pessoas não valorizam, os alunos não vêm a gente com admiração como, por exemplo, eu via os meus professores quando eu estudava. [...] Eu vejo assim... que a sociedade vê a gente como um nada. Parece que a gente não tem importância nenhuma aí nessa sociedade... que a gente não tá prestando pra nada, trabalho nenhum. (Entrevista - Professora de Português)*

A fala da professora de Português, muito mais do que demonstrar apenas indignação ou insatisfação com a condição do magistério, expressa que os professores não se sentem desrespeitados apenas pela condição econômica desfavorável, que os exclui de uma possibilidade mais ampliada de existência, mas também que o magistério sofre de uma

degradação cultural de sua forma de vida no trabalho. Todos os professores que foram sujeitos da pesquisa, salvo a professora de EF, disseram que se pudessem não escolheriam a docência novamente como profissão, o que indica que, mais do que privação econômica, os professores sofrem um rebaixamento relacionado ao sentimento de próprio valor, pois se percebem como alguém de valor menor do que haviam suposto previamente. Para Honneth (2003), a melhor expressão explicativa do sentimento proporcionado por essa forma de degradação cultural é a vexação, que advém do latim "vexatio", que significa "abalo" e "tremor". A fala da professora abaixo representa uma reação emocional que demonstra como os professores sentem um tipo de vergonha social que "estremece" e "abala" a compreensão positiva de si mesmo e provoca um sentimento de vexação: *Gente, eu ganhava sete salários e meio, eu me lembro da minha folha, era muito cobiçado trabalhar na Prefeitura de Vitória. Agora somos um lixo! (Diário de Campo – professora do Terceiro Ano)*

No contrachoque a essa degradação crônica, no primeiro semestre do ano de 2011 foi instaurado, na Rede Municipal de Vitória, um movimento grevista por parte da categoria do magistério, apoiado pelo Sindicato de Professores do Espírito Santo. O movimento de paralização durou praticamente dois meses e foi avaliado como uma das maiores mobilizações realizadas nos últimos tempos, uma vez que contou com a participação maciça do professorado nas assembleias e nas manifestações. O movimento de luta foi bastante significativo, conseguiu mobilizar a imprensa do Estado e a sociedade de modo geral. As principais reivindicações do movimento eram salariais, os discursos entoados nas assembleias sempre articulavam a não valorização do magistério aos baixos salários e às condições objetivas de trabalho.

No entanto, o movimento não conseguiu dialogar com as instâncias administrativas da prefeitura, algumas reuniões foram marcadas, mas, em nenhum momento, as autoridades políticas se prontificaram a discutir as reivindicações dos professores. A categoria do magistério, depois de dois meses, decidiu por encerrar a greve, sem que nenhum acordo fosse firmado e sem, ao menos, que as reivindicações fossem debatidas com a gestão do município. Essa situação impactou sobremaneira os professores da escola investigada, era nítido, nos primeiros recreios após o término da greve, que os docentes estavam desestimulados com o seu fazer e desesperançosos de que as condições de trabalho pudessem ser melhoradas: *Eu estou até com medo do que irá acontecer daqui para frente, os professores estão muito pra baixo, temo por problemas maiores (Diário de Campo – Professora de EF)*

Essas manifestações de desestímulo, desesperança e indignação com os desdobramentos do movimento grevista indicam que, por meio de sentimentos emocionais negativos, os sujeitos tornam-se capazes de perceber que o reconhecimento social lhes é denegado de modo injustificado. O movimento grevista é um movimento de luta por reconhecimento que reage a uma condição deficitária de assentimento mútuo por conta dos demais membros da sociedade. A greve, além de intentar melhorar as condições de trabalho e o salário dos docentes, também visa ampliar a compreensão cultural de valor relacionada ao fazer docente nas escolas. Desse modo, a partir dessas análises, pudemos compreender que as reações negativas dos professores em relação à degradação social da profissão são expressão da experiência do desrespeito no plano psíquico dos docentes, experiência essa que representa a base motivacional afetiva para a luta por reconhecimento. A categoria do magistério só se impulsiona para lutar por novas formas de reconhecimento porque a experiência da denegação do mesmo é partilhada coletivamente pelos membros.

O movimento grevista e a reação dos professores à condição de degradação crônica do magistério já indica que os docentes se reconhecem como sujeitos não estimados por conta do trabalho que desenvolvem socialmente. Honneth (2003) destaca que, além do estabelecimento de relações de reconhecimento na esfera do amor, num plano mais familial, e das relações jurídicas, nas quais os indivíduos se reconhecem como sujeitos de direito, também é necessário que se construam relações de reconhecimento calcadas numa espécie de solidariedade social. Relações tais que expressem reciprocamente que os modos de vida particulares, como aqueles desenvolvidos no trabalho, sejam estimados como importantes para o desenvolvimento social. Dessa forma, é possível caracterizar o movimento grevista como uma forma de luta por reconhecimento do magistério na sociedade, pois a categoria necessita de um assentimento para ter confirmado o valor positivo das capacidades e propriedades de seu grupo de iguais. Parece-nos que, a partir do campo empírico, é possível afirmar que as relações intersubjetivas de reconhecimento dos professores, no que diz respeito tanto a comunidade externa da escola quanto a comunidade interna, apresentam uma relação direta com as motivações de ação dos mesmos. Ao encontro das análises de Dewey, interpretado por Honneth (2003, p. 221), nos foi compreensível que "[...] os sentimentos representam de modo geral as reações afetivas no contrachoque do sucesso ou do insucesso de nossas intenções práticas".

Por conta de um "status" reduzido socialmente, mais do que poderíamos pensar num primeiro momento, o impacto da condição de "segunda classe" do magistério provoca nos sujeitos sentimentos de baixa autoestima e dificuldades no processo de autorrealização pessoal e profissional. Honneth (2003, p. 210) argumenta que "[...] vai de par com a experiência da estima social uma confiança emotiva na apresentação de realizações ou na posse de capacidades que são reconhecidas como 'valiosas' pelos demais membros da sociedade". Essa situação complexa de não valorização e não prestígio é responsável, em muitos casos, por produzir fenômenos de baixa implicação e baixo investimento na carreira, consequentemente, dificultando a construção de projetos de longo prazo dos professores para com a docência. A falta de estima social é uma das causas da produção de perda de centralidade com o trabalho, pois há dificuldades de se produzir processos de autorrealização pessoal e profissional com o mesmo. É comum, no contexto da escola, os docentes relacionarem a não valorização do magistério ao desestímulo com o fazer; um exemplo que se mostrava corriqueiro na sala dos professores relacionava-se aos mesmos conceberem a aposentadoria como um sonho a ser realizado e como possibilidade de "se livrarem" de alguns sofrimentos. Assim, o ato de lutar no movimento grevista contribuiu para os mesmos manterem a "chama" da motivação com o trabalho acesa, pois a luta contribuía para que os professores pudessem instaurar novamente relações positivas consigo mesmo e, num sentido coletivo, pretendiam alterar o contexto valorativo da sociedade por meio da produção de reconhecimento social mais ampliado e abrangente.

Acreditamos ter demonstrado, num plano macrossocial, que as relações de denegação de *reconhecimento solidário* contém um nexo com a motivação para a ação do sujeito, uma vez que o ato de sentir-se desrespeitado pode gerar reações a um contexto de não reconhecimento. O interior da escola também é representativo desse tipo de denegação do reconhecimento Em outra ordem, a fenomenologia empiricamente controlada das relações de desrespeito nos possibilitou perceber que há uma tensão permanente entre o horizonte de valores construídos por um grupo inteiro, como é o caso da comunidade escolar, e processos de individuação dentro deste próprio grupo. A condição de *atomismo das práticas pedagógicas*[7] na escola são produtoras de um déficit comunicativo elementar de assentimento mútuo entre os professores, que os motiva a lutar por formas mais ampliadas de reconhecimento recíproco entre os pares no contexto da escola.

7A frente iremos tratar desse entendimento.

A partir da fala dos docentes investigados, foi unânime a percepção de dois sentimentos antagônicos; o primeiro deles refere-se ao sentimento positivo de ser reconhecido pela escola como sujeito de direito[8], o que significa que é garantida uma condição equiparada de possibilidade de ação entre os professores. Entretanto, o segundo sentimento que esses mesmos professores esboçam refere-se a uma espécie de descontentamento em relação à falta de reconhecimento da importância do trabalho específico que desenvolvem na escola. Quando os professores foram perguntados se a comunidade da escola **reconhecia** a importância de seus respectivos trabalhos, surpreendentemente, os sujeitos argumentavam que nem ao menos a comunidade da escola **conhecia** o seu trabalho pedagógico. Percebemos, então, que, mesmo com a liberdade de ação garantida e a equiparidade entre os colegas de trabalho, os professores não se sentiam estimados entre os pares na escola:

> *Pesquisador: Você se sente valorizada aqui na escola, de modo geral pela comunidade da escola, pela gestão pedagógica?*
> *Professora de Português: não sei te responder isso não. Por exemplo, na festa junina, eu fiquei muito feliz que uma mãe chegou perto de mim e falou: "nossa, o meu filho te adora". Isso faz o ego da gente ir la nas alturas (risos). Então é uma valorização, mas é muito pouco. Nós, seres humanos, gostamos de elogios. Não sei se é porque não perceberam ou não deram importância, mas ninguém chega assim pra te falar: "que legal isso!". Eu acho que as pessoas estão muito indiferentes a isso (Entrevista – Professora de Português.)*
> *Pesquisador: Você percebe que os outros professores conhecem seu trabalho, conhecem aquilo que você faz na sala de aula ou no projeto?*
> *Professora de Matemática: o professor da turma sim, agora outros professores de outras disciplinas não. [...] Teve uma escola que eu trabalhei, da prefeitura de Vitória também... Toda sexta-feira, os alunos saiam mais cedo, e de quatro e meia a seis, a gente ficava com esse planejamento conjunto. Mas foi a única escola que eu vi fazer isso até hoje. Então tinha lá uma hora e meia de planejamento conjunto. Passava informe geral ou trabalho interdisciplinar, alguma coisa assim. Então a gente ficava mais por dentro (Entrevista – Professora de Matemática).*

As falas expostas anteriormente já apontam alguns indicativos de que as relações intersubjetivas travadas no contexto dessa escola apresentam um déficit comunicativo mais

8 Mesmo que de forma geral os professores da Escola se sintam reconhecidos como sujeitos equiparados aos demais colegas no sentido que comungam direitos iguais, os professores das disciplinas de "segunda classe" (Artes, EF e Língua Inglesa) são afetados pela falta de reconhecimento nessa esfera. Discutiremos o impacto de tal denegação do reconhecimento para esses professores especificamente no Capítulo 6.

elementar, de forma mais contundente, a confrontação da fala dos sujeitos com a experiência etnográfica nos possibilitou compreender que a base desse déficit comunicativo é a falta de conhecimento do trabalho e da história de vida do outro e, consequentemente, a impossibilidade de estabelecimento de relações de reconhecimento mútuo. A metáfora do *atomismo das práticas pedagógicas* parece caracterizar com precisão o contexto estudado, uma vez que a concepção que se tem é que os professores e suas respectivas práticas pedagógicas são átomos isolados, que necessitam nada além das condições objetivas e materiais para desenvolvimento do trabalho. O que, de maneira direta, implica na dificuldade de visualização e conhecimento do trabalho e da história de vida do outro e, consequentemente, inviabiliza a produção de relações de reconhecimento mútuo em uma comunidade comum que compartilha valores.

No campo empírico percebemos que a falta de conhecimento e, consequentemente, de reconhecimento da importância do trabalho, pode motivar ações tanto de passividade e desinvestimento quanto de luta por ampliação do contexto de eticidade da escola. Como evidenciaremos a frente, os casos da professora de Inglês e da professora de Ciências exemplificam bem a respeito do reflexo das relações de denegação de reconhecimento, bem como diferentes ações e reações, que os sentimentos provocados por uma cultura de *atomismo das práticas pedagógicas* podem causar. Em sentido complementar, o descontentamento da professora de Artes trata de que, além de perceberem que seu trabalho é valoroso para a comunidade da escola, o docente anseia por ser reconhecido como um sujeito biograficamente individuado.

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

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

Em relação ao fim da horta do laboratório de ciências, algumas professoras que são mais próximas a Olga relataram que, quando a escola decidiu por terminar as atividades na horta, a docente desestimulou-se sobremaneira com o seu trabalho. A professora argumenta que houve, no ano de 2007, uma questão de insalubridade na horta, mas que foi solucionada; mesmo assim, a escola decidiu dar outra função ao espaço no qual se encontrava a mesma, como podemos perceber na fala de Olga:

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

A relação de desrespeito, relatada pela professora, reflete, de maneira geral, o déficit comunicativo da intersubjetividade, uma vez que a escola comunga uma cultura de não conhecimento do trabalho do outro e, consequentemente, não reconhecimento. Os sentimentos

emocionais negativos, devido à situação de desrespeito vivida por Olga a partir do término da horta, já indicam um nexo indissolúvel entre a integridade e incolumidade do sujeito, e o assentimento por parte do outro (HONNETH, 2003). A horta, além de ser o principal espaço de desenvolvimento do projeto, também representava para a professora o sucesso e o investimento em sua carreira, uma vez que aquele espaço permitia a Olga dotar de sentido o seu fazer. Assim, as relações de não reconhecimento despotencializam o fazer porque limitam a ampliação do horizonte de valores que a professora atribuía para sua prática e para sua carreira.

O outro episódio da mudança de horário demonstra com clareza que a gestão pedagógica não conhecia os objetivos que a professora traçava com o projeto e, por isso, não o reconhecia. No decorrer do ano letivo, as pedagogas decidiram mudar o horário no qual se realizava o projeto e também decidiram que não mais a turma de quarta série participaria do mesmo e, sim, uma turma de quinta série. Essa situação causou um processo conflituoso muito intenso entre a professora e a gestão pedagógica da escola. Com isso, nós nos esforçamos em compreender os motivos que levaram a professora a se sentir desrespeitada com a mudança de horário. A conclusão que chegamos é a de que a comunidade da escola, representada nesse caso pelas pedagogas, não tinha conhecimento dos argumentos que legitimavam o projeto, pois o objetivo principal de Olga era o de proporcionar uma educação científica na primeira etapa do ensino fundamental, uma vez que ela percebia que o ensino das ciências era deixado em segundo plano na educação dos alunos desse ciclo. O sentimento de revolta da professora se dava em relação ao desconhecimento do objetivo mais elementar de seu projeto, pois a gestão pedagógica da escola retirou uma turma do primeiro ciclo de ensino fundamental e colocou outra do segundo ciclo que não era o foco do projeto, uma vez que os alunos já tinham ciências em sua grade curricular. Percebemos o descontentamento provocado por essa situação nas seguintes falas:

> *Essa questão do horário, de ter mudado, porque parece que não tem um acompanhamento, muda pedagogo todo ano e todo ano você tem que explicar a sua proposta, aquilo te ter mudado o horário do projeto me deixa desmotivada, porque parece que as pessoas não entendem. Tem mais de dez anos que eu estou aqui, como é que não entendem o que é necessário? (Entrevista – Professora de Ciências Olga).*
>
> *O problema é que o trabalho de Olga já saiu na 'Nova Escola', na A Gazeta e em muitos outros lugares e não é reconhecido aqui na*

> *escola... Acho que é o que precisa ser compreendido é o que é o Projeto Pequeno Cientista (Diário de Campo – Professora do Primeiro Ano).*

A professora Olga, a partir dessas situações de desrespeito, mobilizava-se para que a comunidade da escola ampliasse o contexto de valorização de sua prática, alguns exemplos forama produção de uma carta com intuito de explicar o motivo de descontentamento com a mudança do horário, a frequente exposição dos trabalhos elaborados no laboratório, bem como embates conflituosos com a gestão pedagógica da escola tendo em vista alcançar apoio. De maneira bastante enfática, a falta de reconhecimento do projeto mobilizava a professora a buscar estratégias no sentido de que seu fazer fosse legitimado e que o contexto passasse a visualizá-lo como importante para a coletividade da escola.

Portanto, foi possível perceber que movimentos de luta por reconhecimento eram característicos da cultura da escola: primeiramente, a partir desses movimentos, os professores buscavam que a escola conhecesse as características e o sentido do trabalho que eles realizavam; posteriormente, num sentido complementar, os mesmos intentavam alcançar aquele reconhecimento denegado e, assim, produzir mecanismos de apoio às ações desenvolvidas. Esse não reconhecimento da importância do trabalho atuava de duas formas distintas entre os professores, ou seja, havia aqueles que se sentiam não reconhecidos e criavam estratégias para que a comunidade da escola pudesse ampliar seu imaginário de valoração, como é o caso da professora Olga; já em outro sentido, alguns professores desestimulavam-se e investiam minimamente em sua prática pedagógica. Um exemplo de despotencialização do trabalho pela falta de reconhecimento pode ser percebido a partir do relato da professora de inglês:

> *Nossa... antigamente eu fazia muita coisa na escola, eu fazia camisa com frases em inglês, confeccionava bonés com os alunos, me envolvi num projeto de dança que articulava inglês, mas depois eu percebi que isso não tinha importância nenhuma para a escola. Eu me desestimulei a fazer, ninguém nunca valorizou... Hoje eu faço o mínimo, tenho compromisso com as minhas aulas, mas não faço nada a mais" (Devolutiva daPesquisa – Professora de Inglês).*

Os casos das professoras de Ciências e Inglês demonstram que processos de não reconhecimento podem impulsionar motivações para ação distintas, uma vez que, no primeiro caso, a docente luta perspectivando que haja ampliação ética do contexto de valor da escola e,

no segundo caso, percebe-se uma postura de passividade e despontecialização do trabalho. Além da possibilidade de ter seu trabalho reconhecido como importante para a comunidade da escola, compreendeu-se que os sujeitos também anseiam por serem reconhecidos como sujeitos biograficamente individuados. A fala da professora de Artes retrata esse desejo:

> *Seria maravilhoso se eu pudesse apresentar para os outros professores o meu trabalho, eu sou artista plástica, trabalhei muito tempo na Secretaria de Meio Ambiente, desenvolvo o meu trabalho aqui na escola articulando a produção artística com questões de reciclagem e preservação ambiental, sempre destaco isso com os alunos. [...] Aqui no turno vespertino vejo que eles conhecem pouco do que eu faço, eu exponho o trabalho, mas quem vem falar comigo é o pessoal da noite, a tarde quase ninguém comenta nada (Entrevista - Professora de Artes Eva).*

A partir da descrição que nos propusemos a fazer anteriormente de algumas situações de desrespeito, foi possível demonstrar que as relações de assentimento mútuo propiciado pelo *reconhecimento solidário* apresentam um nexo com a produção de autonomia dos professores. Tais posturas de denegação do reconhecimento demonstram um déficit comunicativo de assentimento mútuo mais elementar da falta de conhecimento e reconhecimento do outro. A produção de autonomia e *reconhecimento solidário* parecem ser condições necessárias para a efetivação do trabalho docente, pois por meio das análises do cotidiano da escola e das relações intersubjetivas travadas pelos professores, nos parece que a produção de um tipo de reconhecimento em que os sujeitos possam perceber que suas capacidades e propriedades individuais corroboram para a realização de fins comuns é uma condição necessária à produção de práticas autonomamente geridas na escola. Com esse entendimento não queremos argumentar que reconhecimento por si só represente um modo de relação autônoma, mas sim que algumas ações possuem o caráter de assentimento de tal maneira que os sujeitos relacionam-se mutuamente a ponto de expressar formas de reconhecimento (HONNETH, 2007). A análise que desenvolvemos é a de que, justamente, faltam na cultura da escola ações que permitam a produção de relações de estima mútua entre os professores. Como podemos perceber por meio da fala a seguir:

> *O ritmo da escola é meio louco, só atendendo os pais e nós aqui planejando, tudo muito corrido, o que tem acontecido? Quando se faz reunião é para passar informes, ou faz uma crítica que os professores estão mandando muitos alunos para a coordenação, mas ninguém pensa em parar para conversar, para falar sobre a nossa qualidade de vida, para falar sobre os alunos que estão dando problema... Já discutimos, mas esses momentos*

> *para falar de currículo são raros, ou quando vem alguém de fora (Entrevista – Professora de Ciências Olga).*

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

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

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

> de valores mediante a orientações e objetivos comuns (HONNETH, 2003, p. 200).

A comunidade de valores da escola é definida por um quadro de orientação simbolicamente articulado, mas sempre aberto e poroso à inclusão de novas perspectivas; nessa forma de compreender a produção de valores e práticas, apresenta-se sempre um contexto de ação conflituoso, no qual se pretende ampliar os sistemas referenciais de avaliação de determinadas propriedades da personalidade dos sujeitos, que corroboram qualitativamente para a realização de objetivos sociais comuns. Esse processo conflituoso parece representar bem a luta por reconhecimento dos professores na escola, pois a ampliação do contexto de eticidade, que reivindicam os docentes, retrata que "[...] reconhecer-se reciprocamente não significa somente relacionar-se com um outro numa postura determinada de aceitação, mas implica também, e sobretudo, comporta-se diante do outro de um modo que se exija moralmente a forma correspondente de reconhecimento" (HONNETH, 2007, p. 108).

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

Este quadro de denegação desse tipo de reconhecimento solidário é desdobramento de elementos e argumentos estruturantes da cultura escolar. O déficit comunicativo de denegação do *reconhecimento solidário* pode ser percebido em dois planos, o primeiro deles, como retratamos anteriormente, diz respeito a relação entre o não reconhecimento nessa esfera e a

motivação da ação dos sujeitos; em outro plano, tal déficit parece indicar características da cultura de *atomismo das práticas pedagógicas* na comunidade da escola. Nesse sentido, o déficit comunicativo demonstra que as normas e os valores estruturantes do contexto escolar estão baseados, principalmente, em relações de aceitação e autoconservação dos indivíduos e menos, propriamente, em relações intersubjetivas que produzam um contexto de eticidade. Duas dimensões são chaves para compreender as características do *atomismo das práticas pedagógicas*: a concepção de autonomia como liberdade de ação irrestrita que pressupõe práticas de aceitação em detrimento a práticas de reconhecimento mútuo; e o reconhecimento limitado do que é ser "bom professor" para a comunidade escolar.

O *atomismo das práticas pedagógicas* caracteriza-se, em suma, como um modelo abstrato de muitos associados, uma concatenação de sujeitos individuais isolados que se unem em prol de um objetivo comum. A construção de uma comunidade de iguais, de acordo com essa premissa, deve-se ao entendimento de que os comportamentos dos sujeitos são atos isolados, os quais crescem e somam-se aos atos dos demais parceiros formando, assim, uma unidade. Nesse modo de compreender a formação das comunidades, a aceitação do outro, por meio de práticas de respeito, e a busca por autoconservação dos indivíduos, baliza as relações intersubjetivas travadas entre os pares. A cultura da escola investigada parece reproduzir esse modelo, uma vez que, de modo geral, os professores não têm garantidas práticas de assentimento mútuo no que concerne ao propósito de seu fazer.

Na cultura de tal contexto, evidencia-se um processo de produção de autonomia a partir da ideia de liberdade de ação livre de coerção e influência, na qual o professor tem a garantia da ampliação de sua possibilidade de ação e de que a gestão pedagógica apenas não exercerá entraves sobre a sua prática pedagógica. A autonomia concebida dessa forma estrutura-se nas práticas de aceitação livres de coerção pelos demais membros. Em reflexo a essa prerrogativa, a comunidade da escola reduz a intersubjetividade apenas à produção de práticas de respeito mútuo. Os sentimentos de descontentamento dos docentes, por conta do não reconhecimento de suas propriedades e capacidades, permitem a nossa compreensão de que a escola, quando somente baseia suas relações na garantia de liberdade de ação dos mesmos, despontecializa uma coesão ética entre os pares. Um contexto de eticidade pressupõe que, na medida em que o sujeito se sabe reconhecido por outro em algumas propriedades e capacidades, está reconciliado com ele. A partir desse tipo de relação, ele sempre virá a conhecer, ao mesmo

tempo, as partes inconfundíveis de sua identidade e, desse modo, estará contraposto novamente como um sujeito particular (HONNETH, 2003).

A escola configura-se numa rede de interação dos sujeitos de tal modo que a cultura construída no contexto reflete o horizonte de valores partilhados em comum pelo grupo. O pertencimento a um grupo de iguais é fator fundamental ao professor, pois o mesmo só está em condições de identificar-se consigo mesmo na medida em que ele encontra em suas peculiaridades e qualidades aprovação e apoio dos seus parceiros de interação. O déficit comunicativo refere-se, então, à redução do reconhecimento a possibilidades de organização da escola, ou seja, os professores não são valorizados e reconhecidos por conta do desenvolvimento de sua prática pedagógica e pela contribuição a um projeto coletivo, mas, sim, pelo fato de não produzirem "problemas", organizarem o espaço e manterem a disciplina entre os alunos. Um dos professores de EF da escola representa bem o "protótipo" do "bom professor". Na comunidade, ele é bastante reconhecido, pois consegue disciplinar os alunos e produzir apoios aos demais docentes que estão com dificuldades de "controlar" determinada turma. Esse imaginário também se reflete nas reuniões coletivas, em grande maioria, as pautas são relacionadas à informes e resolução de problemas organizacionais.

O processo de luta por reconhecimento, que intentamos caracterizar anteriormente como reação aos sentimentos de desrespeito, tem o *medium* moral que leva a uma etapa mais madura da relação ética. Em resumo, os professores lutam devido à condição de *denegação do reconhecimento solidário* e ao *atomismo das práticas pedagógicas* por conta de que essa mobilização representa o anseio dos mesmos em superar e abandonar as relações éticas nas quais eles se encontram originalmente, visto que não se percebem reconhecidos plenamente em sua identidade particular. A relação entre não reconhecimento e motivação para a ação se faz pertinente porque os professores instauram um conflito prático, que é um acontecimento ético, objetivando reconhecimento intersubjetivo das dimensões de sua individualidade.

Esses pontos nos permitem visualizar, agora com mais clareza, uma tensão existente entre a necessidade de os professores conceberem-se como sujeitos individuados, por conta do trabalho que realizam, e ao mesmo tempo fazerem parte de uma comunidade ética que comunga objetivos comuns. Há um movimento de equiparação e diferenciação na construção da identidade docente, pois a contribuição para o objetivo comum está alocada na possibilidade de reconhecimento das propriedades e das capacidades nas quais os membros da

escola se distinguem uns do outros, ou seja, um sujeito só pode se sentir valioso quando se sabe reconhecido em realizações que ele justamente não partilha de maneira indistinta com todos os demais.

Nossa análise é de que esse processo de individuação é um desdobramento de mudanças históricas, teóricas e epistemológicas que impactaram o campo da educação ao longo desses últimos 30 anos. Para entendermos essa evolução histórica é necessário compreender que, em um tipo de escola tradicional, o comportamento válido dos professores era determinado de forma mais coletiva e mais rígida do que atualmente. Os comportamentos e capacidades dos docentes eram, de certa forma, previstos por uma hierarquia tradicional de valores, que não abria muito espaço para a individualização dos sujeitos e conformava tipos ideais de práticas a serem desenvolvidas. Entretanto, a partir do movimento de renovação do campo da educação na década de 1980 e, consequentemente, a produção de perspectivas pedagógicas críticas, as formas de determinação coletiva do comportamento e das propriedades dos professores perdem forma e/ou foram ampliadas. Já não são estabelecidas, de antemão, quais formas de conduta são eticamente admissíveis no contexto da escola, assim, as propriedades coletivas são diminuídas e as capacidades biograficamente desenvolvidas do indivíduo começam a orientar a produção de estima no ambiente escolar. Um certo pluralismo axiológico começa a caracterizar a cultura da escola e, ao mesmo tempo que se mostra positivo, também dificulta a articulação de um projeto comum e os processos de individuação dos professores.

Desse modo, o reconhecimento e autonomia estão imbricados porque os professores necessitam de certo tipo de assentimento pelos parceiros de interação que proporcione aos mesmos perceberem que suas práticas e suas capacidades contribuem para o desenvolvimento do projeto coletivo da escola.

Dentre essas análises, torna-se necessário discutir a perspectiva comumente aceita de autonomia, que rege, de forma geral, o contexto da escola, para que, em tal perspectiva, sejam incorporados os ideais de autoestima e, assim, o contexto seja eticamente estruturado de forma positiva pelo reconhecimento. O diagnóstico apresentado nos leva a problematizar a importância de produção de uma autonomia eticamente estruturada, que contribua para o processo de estima mútua entre os professores. A partir desses indícios discutiremos, no último ponto desse capítulo, a necessidade de ampliação da ideia de autonomia veiculada pela escola, no sentido de que relações de reconhecimento mútuo possam ser produzidas.

Entretanto, antes mesmo de tal discussão, se mostra potencialmente complementar à ideia acima esboçada, examinar as relações intersubjetivas dos professores que ampliaram a ideia de colaboração na escola, mostrando-se como uma alternativa de potencialização do trabalho mesmo nesse contexto de não reconhecimento.

(II)

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

Todavia, em contrapartida ao movimento generalizado da cultura escolar de denegação do reconhecimento mútuo do trabalho do outro, os professores mobilizavam estratégias para produzir formas de assentimento intersubjetivo, perspectivando que o contexto de valorização e de objetivos comuns pudessem ser ampliados. Diferentemente do que tratamos no primeiro tópico, no qual enfatizamos as relações de falta de reconhecimento do trabalho singular dos docentes, a seguir, analisamos algumas relações travadas pelos sujeitos que demonstraram ter um potencial para a produção de um trabalho coletivo. A partir da análise de tais relações, problematizaremos o imaginário de colaboração da escola por intermédio da compreensão dos potenciais das relações de *solidariedade* e de *amizade* travadas intersubjetivamente.

Nossa intenção é perspectivar uma análise que dê atenção às dimensões intersubjetivas necessárias à produção de autorrelações positivas no trabalho, que, assim, potencializem processos de colaboração. A perspectiva de compreender mais a fundo as estruturas das relações de colaboração se deu por conta de duas motivações: primeiramente, queríamos perceber se havia correlação entre o estabelecimento de relações de reconhecimento recíproco e a construção de trabalhos coletivos e colaborativos, visto que a denegação do reconhecimento mostrou-se como um déficit comunicativo entre os mesmos; em segundo plano, buscávamos compreender empiricamente a estrutura das relações colaborativas, uma vez que percebemos, nos estudos que tematizam esse assunto, a escassez de análises mais aprofundadas das relações intersubjetivas que impulsionam tal forma de trabalho.

Por meio de nossa experiência empírica, foi possível perceber que quando relações de *reconhecimento solidárias* eram estabelecidas, os professores efetivavam uma postura de colaboração uns com os outros. Por isso, acreditamos ser possível argumentar em favor da elementaridade das relações de reconhecimento no âmbito escolar, no sentido da produção efetiva de práticas colaborativas e coletivas. Mesmo demonstrando-se elementar, o campo empírico nos permitiu compreender que o *reconhecimento solidário* necessita ser acompanhado pelo estabelecimento de outras formas de relações intersubjetivas, principalmente, daquelas baseadas numa noção *ética e política da amizade*.

Intencionando discutir tais entendimentos, a seguir, passaremos a analisar algumas pesquisas e teorias sobre a colaboração e, posteriormente, discutiremos as características das relações intersubjetivas que possibilitaram a alguns professores criarem um grupo de formação continuada na escola, permitindo, assim, que processos de colaboração fossem instaurados.

A temática da colaboração no trabalho escolar vem sendo amplamente discutida nas pesquisas em educação, tanto em estudos com um potencial de fundamentação filosófica quanto aquelesque tratam de analisar o cotidiano das escolas. A colaboração se apresenta como alternativa a uma cultura de isolamento do professorado nas instituições de ensino, bem como é uma forma de gerir e transformar coletivamente os problemas advindos da realidade. Damiani (2008), em estudos vinculados a investigação "Trabalho colaborativo em Educação: desenvolvimento e benefícios", evidencia uma série de perspectivas de análise dos estudos relativos à temática. Muito embora o desejo da pesquisadora seja o de resumir e o de divulgar os estudos sobre o tema, suas análises já apontam indícios de que falta em tais pesquisas uma

compreensão mais apurada das relações intersubjetivas estabelecidas entre os docentes para a efetivação de tais processos colaborativos.

Damiani conclui, a partir de uma gama de estudos analisados, que a colaboração, além de possibilitar um ambiente rico de aprendizagem para os professores, também contribui para a prática docente ao proporcionar aumento dos graus de satisfação profissional. Seu estudo enfatiza que o trabalho colaborativo possibilita o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade, visto que em nossa sociedade atual há uma sobreposição das relações individualistas em detrimento daquelas mais coletivizadas. A autora aponta que os estudos de Engeström (1994), Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2000) e Thurler (2001) descrevem a profissão docente como solitária. Destaca, também, que estudos sobre a realidade brasileira evidenciam que a escola, de modo geral, demonstra características de burocratização dos momentos de reunião coletiva e que o excesso de trabalho demanda déficits relacionais entre os professores.

Também em suas investigações, Damiani apresenta estudos que buscaram compreender os efeitos do trabalho colaborativo entre os docentes. De maneira geral, as conclusões dos mesmos apontam para uma melhora no grau de satisfação e investimento no trabalho quando esse tipo de relação é estabelecida, uma vez que atuam como mecanismos de combate a problemas na qualidade do ensino e como espaço de trocas e construção de propostas coletivas (DAMIANI, 2004). As características apontadas acima parecem descrever bem a cultura da escola e as necessidades de que processos coletivos e colaborativos possam ser instaurados. A amizade e a solidariedade são vinculadas como características importantes para a promoção de tais relações, porém seus traços fundamentais e suas potencialidades são analisados de maneira simplista, ou seja, a amizade é vista como uma postura de aceitação e bom relacionamento e a solidariedade é compreendida como apenas a capacidade de perspectivar e construir decisões coletivas. Nossas análises empíricas, em diálogo com a teoria do reconhecimento social, nos permitiram compreender com mais complexidade a gramática de tais relações e, ainda, como elas proporcionam autorrelações positivas para os sujeitos no contexto do trabalho.

Tendo em vista compreender as características das relações colaborativas entre os professores, discutiremos a gênese e as características do grupo de formação continuada na escola, uma vez que sua elaboração se deu por conta de processos de assentimento mútuo relacionado ao

reconhecimento solidário entre os professores, bem como discutiremos como mecanismos de apoio e colaboração eram mantidos por meio de uma *ética e política da amizade* entre os sujeitos.

O grupo de formação continuada na escola originou-se a partir do estreitamento das relações entre três docentes: Olga (Professora de Ciências), Maria (Professora do Segundo Ano) e Anita (Professora de EF). Elas, de forma inusitada, começaram a compartilhar suas experiências pedagógicas, seus problemas e suas realizações com o trabalho no momento em que tomavam o ônibus juntas para retornar para suas casas. Em meio à falta de oportunidade na escola, as professoras aproveitavam esse momento para planejarem ações conjuntas e, num sentido mais amplo, passaram a conhecer e reconhecer a importância do trabalho umas das outras. As professoras que fundaram esse grupo, a partir do compartilhamento das experiências, passaram a conhecer as necessidades de reconhecimento umas das outras, como elas mesmas dizem, a demanda inicial estava relacionada à dificuldades da cultura da escola em perceber a importância de seus respectivos trabalhos.

A professora de Ciências Olga, como já relatamos anteriormente, passava por um processo conflituoso muito intenso, visto que estava se sentindo injustiçada pelas ações tomadas pela gestão da escola de não reconhecimento da importância de seu trabalho no projeto "Pequeno Cientista", especialmente depois que a direção da escola decidiu por conferir outra finalidade ao seu principal espaço pedagógico: a horta. Em relação à professorado 2º Ano Maria, a configuração da escola estava promovendo um esquecimento de sua prática pedagógica. No ano de 2010, a escola oferecia turmas, em grande maioria, para a segunda etapa do Ensino do Fundamental, assim, Maria era a única professora do primeiro segmento nessa etapa de ensino. Ela descreve que se sentia esquecida pelo coletivo da escola porque toda estrutura de apoio pedagógico estava voltada para os professores de sexto ao nono ano. A professora comenta que até mesmo questões básicas da escola não chegavam até ela, como, por exemplo, os horários de reunião, os bilhetes de aviso, entre outros. Essa situação impactou sobremaneira a profissional, como vislumbramos nessa fala:

> *Ano que vem (2011) será melhor para mim, nem tanto para os colegas que terão que trocar de turno, mas para mim sim, porque terá do primeiro ao quarto ano e mais um primeiro ano, acho que fortalece, vai ter visibilidade, eles irão ter que nos enxergar, mas para deixar bem claro, não eram os colegas que não nos enxergavam e sim a*

> *gestão pedagógica. Enxergou muito de quinta a oitava e o professor de primeira a quarta tem sua especificidade, de dar água aos pintinhos, até porque eles falavam que eu parecia uma galinha com um monte de pintinhos (risos) (Entrevista - Professora do 2º Ano Maria)*

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

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

Essa fala já indica, que pelo estreitamento das relações dos professores no grupo de formação, Olga passou a conhecer, compreender e reconhecer os sentidos e a importância do trabalho de Anita na EF. A formação continuada da escola produziu vários impactos na cultura da escola e na vida dos professores no trabalho: no que diz respeito à comunidade de valores daquele contexto, ficou evidente que a criação desse grupo permitiu que relações de *reconhecimento solidário* fossem produzidas e, assim, que um contexto de eticidade fosse ampliado. Já em relação à vida dos professores no trabalho, pudemos evidenciar que a formação mostrou-se com sentido terapêutico para os docentes, uma vez que, em tal processo, eles puderam se livrar de formas de sofrimento, principalmente daquela relacionada à "indeterminação" que passavam, por conta da falta de referência e orientação coletiva para o trabalho.

Como vimos anteriormente, na cultura da escola compartilhava-se uma forma limitada de reconhecer a importância dos professores, ou seja, os mesmos eram apenas reconhecidos por meio da contribuição para a instauração de processos organizacionais. Os docentes, por compartilharem esse modo limitado de reconhecimento, percebiam-se lesados numa compreensão mais ampliada do seu fazer. Diante dessa análise, faz-se viável compreender a escola como estrutura de "espírito objetivo" e, assim, entender a mobilização dos professores como uma reação à produção de argumentos limitados que perspectivam caracterizar a função docente.

A escola pensada na forma de "espírito objetivo", logicamente não considerando os pressupostos metafísicos aos quais se ligava tal conceito na teoria hegeliana (HONNETH, 2007), pode ser compreendida como uma instituição social que possui uma estrutura racional de legitimação e normatização das práticas. No que tangencia nossa discussão, é importante destacar que compreendemos a escola a partir de dois conceitos hegelianos, o de "espírito objetivo" e o de "eticidade" (HONNETH, 2007). O primeiro deles diz respeito a nossa compreensão de que a realidade escolar é regida por uma estrutura racional, diante da qual devem-se evitar conceitos pouco abragentes que provoquem consequências negativas no interior do contexto de ação, a violação desses argumentos racionais provoca danos à realidade, pois tem uma implicação prática. Esse entendimento se faz pertinente quando analisamos que uma das justificativas para os professores criarem o grupo de formação continuada na escola se deu por conta da tentativa de perspectivarem novas formas de compreensão da importância de seus respectivos trabalhos, para além daquelas presentes na cultura da escola, que se resumiam, em grande medida, a tarefas organizacionais. Na experiência desse grupo de formação, é possível perceber que uma concepção racional limitada do "bom" professor pela comunidade de valores daquele contexto afetava os docentes e os mobilizava a tentar ampliar a percepção dos demais a fim de complexificar as formas de reconhecimento. Em correlato ao conceito de "espírito objetivo", se faz necessário compreender que a estrutura das relações intersubjetivas na escola apresenta a forma de um contexto de "eticidade", no qual já estão dispostas, na esfera da ação, normas e inclinações, interesses e valores que se unem em formas de interação. A escola é um contexto de eticidade que apresenta uma estrutura racional.

Portanto, a luta por novas formas de reconhecimento promovidas pelo grupo de formação visou reagir a conceitos insuficientes que promoviam consequências negativas no interior da

vida na escola. A consequência mais elementar seria a falta de reconhecimento recíproco da importância do trabalho pedagógico do outro, visto que os ideais de valorização da comunidade na escola pautavam limitadamente esse tipo de assentimento. O que podemos perceber é que a violação de argumentos racionais provocados pela denegação do *reconhecimento solidário* causa danos e lesões à realidade da escola, visto que encontram uma aplicação prática.

Como demonstramos anteriormente, a fala da professora de Ciências Olga aponta, assim como todo movimento do grupo, que, a partir das práticas de assentimento produzidas nos momentos de formação, elas puderam compreender mais alargadamente os ideais específicos de cada professor com o seu trabalho. Um exemplo marcante é que Olga passou a perceber e a entender como as mudanças metodológicas da professora de EF Anita refletiam uma nova proposta de aula na EF e, desse modo, passou a apoiar as ações da docente e até mesmo planejar intervenções conjuntas. A formação continuada, por conta da característica de conhecer e reconhecer a importância do trabalho uns dos outros, permitiu aos professores o estabelecimento do *reconhecimento solidário* necessário à produção de uma forma de intuição intelectual.

A intuição intelectual, o que permite essa forma de reconhecimento do outro, faz com que os professores mesmo isolados, em seus fazeres particulares, possam se encontrar e se reunir numa comunidade ética. O reconhecimento na esfera da solidariedade permite que o sujeito universalize uma forma de afeto e motivação a partir da apropriação racional dos sentidos e das características do fazer e dos projetos de vida do outro. Dessa forma, faz todo sentido pensar que o processo colaborativo na escola é impulsionado por conta da produção de relações de reconhecimento solidário, ou seja, essa forma de reconhecimento, devido a intuição intelectual que proporciona, potencializa os processos colaborativos porque os professores compartilham uma espécie de afeto racionalizado dotado de sentido para os sujeitos.

Esse movimento de reconhecimento também indica uma mobilização de reação em relação à produção do *atomismo daspráticas pedagógicas*. Os professores se percebem como sujeitos ligados pelas relações intersubjetivas, de tal forma que não acreditam na representação atomista segundo a qual a liberdade de cada um reside no exercício tranquilo, e não influenciado pelos outros, do arbítrio individual. O grupo de formação produziu uma condição

de sociabilidade sob a qual os sujeitos puderam ver, reciprocamente na liberdade do outro, um pressuposto de sua própria realização (HONNETH, 2003). Dessa forma, o movimento de luta por reconhecimento simboliza muito mais do que lutar contra leis de coerção, mas busca alterar e ampliar os padrões habituais e os costumes que configuram a cultura da escola, para que, assim, pudesse se perspectivar uma cultura de liberdade comunicativa.

Analogamente, os processos colaborativos, impulsionados pela efetivação do grupo de formação continuada na escola, atuaram com um sentido terapêutico para os professores, pois nesses espaços puderam enfrentar coletivamente algumas formas de sofrimento, bem como puderam pensar ações conjuntas em relação aos propósitos da educação. A forma terapêutica de compreender o trabalho colaborativo é evidente porque, como Honneth (2007) argumenta, as condições sociais de autorrealização, como tais, dependem da efetivação de processos de "ser-consigo-mesmo-no-outro", nos quais o sujeito pode perceber a liberdade do outro como a condição de sua própria liberdade. Nos relatos das professoras já é possível perceber alguns indicativos do sentido terapêutico da formação:

> *A significância dos encontros em primeira instância fez transparecer que as angústias que eu tinha, não eram somente minhas. Sentia-me condenada à inexistência, à invisibilidade, sentindo-me ignorada, tornando a minha estima cada vez mais em baixa, não tendo nem forças para desabafar as minhas angústias, sentindo-me desqualificada na minha competência intelectual. Esses sentimentos continuam latentes a cada momento em que me vejo podada a realizar o meu trabalho dignamente. (Documento de Formação Continuada – Depoimento da Professora de Artes).*
>
> *A formação foi muito mais que uma troca de experiência ou aquisição de conhecimentos. Os encontros significaram um momento de terapia e válvula de escape. Por ela, eu passei a compreender mais o aluno. Os encontros auxiliaram minha metodologia de trabalho e interações com os alunos. Entendi que o professor do século XXI, tem que ser muito mais que conteúdo. Ele tem que mediar as relações humanas e mediar conflitos. Não basta ver o aluno como simplesmente aluno, é fundamental vê-lo como um ser humano em formação. (Documento de Formação Continuada – Depoimento da Professora de Português).*
>
> *Osencontros proporcionaram em mim, uma abertura, no sentido de ouvir os alunos em minhas aulas. Despertei para o significado, ouvi-los é mais importante do que somente me preocupar em ensinar a matéria. Me fez questionar o porquê da escolha da profissional na área educacional, e, também a perceber que os ajustes ocorrem em comunidade escolar e não no isolamento. Os encontros foram muito bons e com certeza estou mais*

> *amadurecida para alcançar os meus objetivos como educadora. (Documento de Formação Continuada – Depoimento da Professora de Inglês).*

Honneth destaca que, a partir das análises hegelianas, é possível compreender que uma dimensão fundamental para a pressuposição de nossa liberdade individual ou até mesmo de nossa autonomia, deve-se à consideração da articulação de nossas motivações para a ação e os objetivos sociais de nosso fazer. No relato dos professores é possível perceber uma despontecialização com o trabalho docente devido ao esquecimento de questões fundamentais relativas à função social do ensino e a não produção de ações coletivas na escola. A função terapêutica da formação, dessa forma, articula a motivação para a ação e o sentido da ação, como Honneth (2007, p. 78) argumenta, em processos de "ser-consigo-mesmo-no-outro"

> [...] somos efetivamente livres apenas quando sabemos formar nossas inclinações e carências de tal modo que estas sejam orientadas para o universal das interações sociais e, cuja realização, por sua vez, possa ser experienciada como expressão da subjetividade irrestrita.

A escola estudada comunga um ideal de autonomia baseado na liberdade de ação sem influência por parte do outro, esquecendo-se, principalmente, de que a comunidade escolar configura-se como uma rede de relações intersubjetivas com um fim comum, a educação dos alunos. Como já demonstramos, a crença de que a autonomia dos professores baseia-se somente no exercício tranquilo do arbítrio individual e não influenciado pelos demais, provoca relações de denegação do *reconhecimento solidário* e a produção do *atomismo das práticas pedagógicas*, de forma que a escola reduz sobremaneira os seus propósitos educacionais à organização do espaço de trabalho. O professor, a partir desse modo de compreender as relações, é um sujeito que sofre de "indeterminação", ou seja, um sujeito que reconhece que os ideais propostos para a sua ação limitam-se apenas à garantia da não coerção do seu fazer. A "indeterminação" acontece porque o professor não se vê na cultura da escola como participante de um projeto coletivo ampliado, o qual poderia, no sentido contrário, "determinar", ainda sem ser coercitivo, suas ações. Há, portanto, um sentimento por parte dos professores de que existe uma cultura de "vacuidade" na escola, uma vez que não são traçados objetivos amplos no trabalho.

De acordo com essas análises, perspectivamos, no último tópico desse capítulo, discutir a ideia comumente veiculada de autonomia da escola, apontando a necessidade de articulação entre a produção da mesma e a autoestima dos professores. No entanto, antes de avançarmos

nessas análises, gostaríamos de discutir como as relações intersubjetivas de *reconhecimento solidário* acompanharam-se de uma *ética e política da amizade* com intuito de possibilitar a ampliação da comunidade de valores da escola. A fala da professora do 2º Ano Maria é representativa dessa ideia: *[...] na minha avaliação, eu acho que criei amigos e parceiros, alguns são parceiros e outros são amigos e parceiros (Entrevista - Professora Maria).*

A relação expressa pela professora de parceria e amizade, construída a partir do estreitamento das relações entre os docentes no grupo de formação continuada, nos oferece uma chave de análise com potencial para explicar mais aprofundadamente as características das relações intersubjetivas que impulsionam o processo de colaboração na escola. Como intentamos demonstrar anteriormente, a efetivação das relações de *reconhecimento solidário* permitiu que os sujeitos comungassem um sentido coletivizado para suas práticas pedagógicas, produzindo, assim, parcerias por meio do apoio do grupo de iguais. Em outro sentido, de forma mais minoritária, o estreitamento das relações entre os professores produziu relações de amizade, que se mostraram fundamentais para a manutenção de novas formas de agir e compreender o trabalho docente.

É interessante observar que a comunidade de valores da escola acredita que relações de colaboração na escola são instauradas a partir do convívio harmonioso entre os professores. Na maioria das falas dos docentes, há uma insatisfação com o contexto das relações devido à falta de relações de amizade mais intensas. Entretanto, nossa experiência etnográfica demonstrou que, mesmo sumariamente, na escola eram construídos dois tipos de amizade: uma com característica de ser boa em si mesma, a qual não potencializava o trabalho, e outra que dizia respeito à produção de relações de amizade com um sentido ético e político, a qual, por sua vez, objetivava tencionar a realidade e a cultura da escola.

A dimensão sociopolítica e ética da amizade é pensada como um tipo de relação que possibilita espaço para o desvio das convenções postas na cultura social. Logo, a amizade tem um potencial de resistência a um contexto não favorável, bem como, por ela conter um elemento transgressivo, representa uma forma alternativa a formas de relacionamento prescritas e institucionalizadas. De encontro a essa representação de amizade, a escola preconiza um ambiente harmônico por meio da ideia da efetivação de relações amistosas boas

em si mesmas; nesse tipo de relação o sujeito não tem a possibilidade de estranhar o outro, pois são tão próximos que acabam por não se reconhecer nas suas individualidades[9].

Em contrapartida, no contexto estudado, percebemos o estabelecimento desses dois tipos de relação de amizade. Compreendemos que o segundo modo descrito, caracterizado pela amizade boa em si, não traz elementos potencializadores para o trabalho, mesmo que os professores compartilhassem uma vida em comum, até mesmo fora da escola, esse fato não potencializava o trabalho colaborativo. Já de outro modo, percebemos que os professores que produziam relações de assentimento mútuo, por meio do *reconhecimento solidário*, se engajaram em relações de amizade preocupadas com a produção de reconhecimento.

Além das práticas de parceria, Olga, Anita e Maria construíram uma relação de amizade que continha um potencial conflituoso com uma cultura de não reconhecimento na escola. Essa forma de amizade possibilitava às professoras produzir novas formas de vida no ambiente de trabalho, pois como Foucault (apud Ortega, 1999, p. 170), acreditam que "[...] a dimensão ético-transgressiva da amizade consiste na recusa das formas impostas de relacionamento e subjetividade". Esse tipo de amizade, devido ao caráter afetivo que envolve os sujeitos, apresenta uma ameaça ao desenvolvimento harmônico de uma ordem social dada, uma vez que os mesmos são capazes de lutar contra argumentos racionais limitados da estrutura da cultura da escola, como pudemos analisar anteriormente pelas formas de *reconhecimento limitadas*.

A partir das análises que nos propusemos a fazer, sentimos a necessidade de problematizar a ideia de autonomia que é vigente na cultura da escola. Todavia, antes de tal empreendimento, acreditamos na necessidade de dizer o "quanto custa" para os professores produzir formas colaborativas na escola, como vislumbramos por meio do grupo de formação continuada. Para que esse processo fosse efetivado, os professores tinham que, em muitos casos, se reunir em horários contrários ao trabalho (por exemplo a noite e nos finais de semana), privando-os de momentos de lazer e de convívio familiar. O ambiente de trabalho não oferece as condições de possibilidade para a realização de tais movimentos na escola, sempre fica a cargo do

9Devo essa análise das relações de amizade, nesses dois sentidos, justamente, de um amigo e parceiro de trabalho, Ueberson Ribeiro de Almeida. Bem como, aponto para a discussão sobre a amizade desenvolvida por Ortega (1999) e Agambem (2009).

professor e de sua disponibilidade. Acreditamos que uma das bandeiras da luta dos professores, além das salariais, é que a carga horária de trabalho seja flexibilizada para oportunizar esses momentos de formação no trabalho.

(III)

As discussões que promovemos anteriormente já indicam que elementos da cultura da escola, estruturantes do contexto intersubjetivo dos professores, estão sendo pensados de forma limitada e insuficiente, ou seja, os docentes se sentem afetados por conta de um *reconhecimento limitado*, que, como tal, não produz as condições de possibilidades coletivas para os sujeitos se autorrealizarem com o trabalho. No cerne da produção desse processo limitado de reconhecimento está alocada uma concepção incompleta de autonomia que, de maneira subsequente, provoca nos professores um "sofrimento de indeterminação", uma vez que a autonomia na escola é pensada apenas como um tipo de comportamento capaz de não ser coercivo. Dentre essas análises e a partir da experiência empírica do grupo de formação, acreditamos na possibilidade de conceber uma visão mais complexa de autonomia, na qual estejam garantidos pressupostos e condições para a produção de autoestima e estima mútua por parte dos professores.

Nossa compreensão é a de que, fundamentalmente, as relações negativas produzidas de denegação do *reconhecimento solidário* na cultura da escola, como demonstramos anteriormente, devem-se à insuficiência e à incompletude do conceito de autonomia, pois este vincula uma ideia de liberdade individual estruturada apenas em uma noção de "direito abstrato". No entanto, a partir da análise do movimento de luta por reconhecimento por parte dos professores, acreditamos ser possível ampliar a ideia de autonomia para que assim ela abarque, conjuntamente à noção de "direito abstrato", outras esferas da liberdade individual, como a "moralidade" e a "eticidade" (HONNETH, 2007). Nesse sentido, a indeterminação a que são submetidos os professores refere-se a não produção de formas de determinação possibilitadas por essas outras duas esferas necessárias à liberdade individual.

A noção de autonomia vincula-se a uma concepção restrita de intersubjetividade, uma vez que as relações de respeito são as únicas que balizam e que proporcionam a efetivação do trabalho. Em tal concepção, o trabalho docente não é pensado como uma prática coletiva, mas

sim como um fazer de muitos associados. A autonomia idealizada apenas a partir da concessão de respeito é insuficiente para estruturar as práticas coletivas e colaborativas na escola. Essa noção de autonomia refere-se a uma concepção do "direito abstrato", na qual os sujeitos devem ter garantidas as condições democráticas de convívio intersubjetivo. Não estamos tentando invalidar tal compreensão, mas sim apontar que a noção de autonomia como liberdade de ação sem coerção é insuficiente e não considera que devem ser garantidas as demais dimensões intersubjetivas da realidade da escola. Ela é fundamental para que o sujeito mantenha aberta a maior quantidade possível de opções para a ação, entretanto, é também uma instituição intersubjetiva na qual os sujeitos encontram-se apenas incluídos no mínimo de suas personalidades.

> [...] O valor do direito formal para Hegel, para formulá-lo paradoxalmente, reside na ideia simples segundo a qual a pessoa é portadora de direitos; pois com isso é dada a chance dos indivíduos de, no interior da esfera ética, manterem aberta uma possibilidade de se retirarem de toda eticidade (HONNETH, 2007, p. 90).

Há de se notar que Honneth acredita que Hegel não concebeu a concessão de respeito apenas como forma de liberdade de ação irrestrita, mas, sim, que o direito proporciona ao sujeito poder se mobilizar e reagir a uma cultura de eticidade instaurada, com vistas à ampliação. O movimento produzido pelo grupo de formação continuada na escola dialoga em muito com essa percepção, pois objetivava instaurar um processo de sociabilidade não como forma reativa a um contexto de coerção, mas sim para alterar e ampliar padrões habituais e costumes que configuravam a cultura da escola, por exemplo, produzindo relações de reconhecimento mútuo entre os parceiros de interação.

Para Hegel o "direito abstrato" garante não só não fazer aquilo que é proibido em uma determinada realidade, mas proporciona também um conjunto de direitos subjetivos que permitam aos indivíduos uma multiplicidade de opções possíveis de ação. Mesmo compreendendo que essa forma de pensar a autonomia dos professores é fundamental e elementar para a produção de processos democráticos, ela ainda é limitada, pois o sujeito pode se valer da liberdade do outro como meio utilitário para sua própria liberdade. Honneth (2007) argumenta que Hegel, ao perspectivar ampliar e complexificar a ideia de liberdade individual, introduziu um conceito de autonomia moral. A liberdade individual só vale, então, como ação livre a partir do momento que considera o resultado da autodeterminação racional. Em outras palavras, a "moralidade", produtora da autonomia moral, só se efetiva a partir da

avaliação reflexiva a luz de argumentos racionais. É uma relação do indivíduo consigo mesmo na qual o sujeito de fato avalia reflexivamente como deve agir. Honneth (2007, p. 93) argumenta que

> [...] nessa esfera está contida aquela atividade de avaliação reflexiva que cada sujeito deve ser capaz de empreender em face de si mesmo caso queira conceber suas atividades e interações como expressão da liberdade; desse modo, pertence às condições de auto-realização individual o direito – entendido aqui num sentido mais amplo – de tornar o consentimento para as práticas sociais dependente do resultado obtido por meio da avaliação feita à luz de argumentos racionais.

O interessante é observar que mesmo que a cultura da escola reduzisse a autonomia a forma de "direito abstrato", os professores no grupo de formação continuada buscavam construir algumas formas de determinação por meio de assentimentos racionais coletivos, que estruturassem os objetivos do fazer na escola. Em muitos depoimentos os professores argumentavam que, a partir do grupo, eles conseguiram coletivamente traçar rumos, metas e objetivos comuns para o trabalho e que viam nesse modo de operar o impulso para sua prática. Desse modo, a autonomia deve ser pensada também a partir da "moralidade", pois nela está contida a ideia de que uma ação livre somente resulta do princípio da universalização, ou seja, os professores só são capazes de visualizar sua prática como livre a partir do assentimento mútuo de seus parceiros de interação.

A análise dos depoimentos dos professores em relação ao grupo de formação continuada indica que eles não se sentiam determinados coletivamente, visto que a autonomia era pensada somente como forma limitada de liberdade de ação. Honneth (2007) compreende a determinação, tanto nas esferas do "direito abstrato" e "moralidade" quanto na esfera da "eticidade" como uma capacidade de escolha ou de decisão refletida entre os conteúdos dados.

> A liberdade, portanto, não reside nem na indeterminação nem na determinidade, senão que é ambas [...]. A vontade não está ligada [...] a algo limitado, mas tem que ir mais além, pois a natureza da vontade não é essa unilateralidade e esse estar ligado, senão que a liberdade é querer algo determinado, mas ser consigo mesmo e retornar novamente ao universal (HONNETH, 2007, p. 61).

A noção de liberdade está diretamente relacionada a uma concepção intersubjetivista de tratar as relações sociais, de maneira que, quando formas de determinação não são garantidas na relação com o outro, o sujeito sofre por indeterminação. É possível visualizar o "sofrimento de indeterminação" por parte de muitos professores da escola estudada, pois eles vivenciam

unilateralmente um modelo de liberdade, baseado na liberdade de ação irrestrita. Toda a mobilização do grupo de formação nos permitiu compreender que os professores visavam produzir uma cultura de liberdade comunicativa, a qual se denomina "eticidade", em contraponto ao déficit comunicativo de assentimento mútuo relacionado à denegação do *reconhecimento solidário*.

Nossa intenção é a de que, além de advogar para a possibilitação de processos de tomada de decisão coletivos na escola, também demonstrar e compreender como tais relações apresentam potenciais para a produção de autorrelações positivas do sujeito consigo mesmo e com a coletividade no trabalho. O campo empírico apontou, como já discutimos anteriormente, que a efetivação de discussões coletivas por parte dos professores possuía um caráter terapêutico, pois nesses momentos os mesmos estabeleciam relações de *reconhecimento solidário* a partir do assentimento do outro. Em desdobramento a essas conquistas de reconhecimento, os docentes conseguiam ampliar padrões valorativos de seus trabalhos na comunidade de valores da escola, ou seja, tencionavam uma cultura de "eticidade" instaurada e buscavam ampliá-la. Assim, além das outras formas de liberdade discutidas, a autonomia deve ser pensada também por formas intersubjetivas dos docentes que visam ampliar um contexto ético de suas práticas.

Honneth (2007) acredita que pelas formas de liberdade do "direito abstrato" e da "moralidade", o sujeito chega apenas a estruturar um processo de "ser-consigo-mesmo", ou seja, pela concessão de direito e por uma atitude reflexiva dos conteúdos dados, o sujeito apenas efetiva um movimento de interiorização das normas e valores e, posteriormente, exteriorização refletida de tais normas. Essa relação é fundamental para a atuação na realidade social do trabalho; contudo, ela é insuficiente, uma vez que o sujeito não se articula coletivamente na esfera da "eticidade". Honneth compreende, a partir das análises hegelianas, que o processo completo de liberdade individual e autonomia só é possível a partir do estabelecimento de relações de "ser-consigo-mesmo-no-outro"; nesse tipo de relação, "[...] somos efetivamente livres apenas quando sabemos formar nossas inclinações e carências de tal modo que essas sejam orientadas para o universal das relações sociais e cuja realização, por sua vez, possa ser experienciada como expressão da subjetividade irrestrita" (HONNETH, 2007, p. 78).

A esfera da “eticidade” está relacionada a ideais, normas e valores partilhados em comum por uma determinada coletividade, no caso da escola, faltava aos professores construir mais largamente propostas em comum para o trabalho. Honneth argumenta que tal esfera da “eticidade” é uma dimensão da realidade social que deve conter e possibilitar três características básicas: a autorrealização individual, o reconhecimento intersubjetivo e a formação das vontades. Estes três elementos necessários à produção de ações de liberdade eticamente estruturadas estão de tal forma imbricados que um é possibilitado e desdobra-se pela possibilitação e desdobramento do outro.

A “eticidade” é normativamente caracterizada por relações de interação já dadas historicamente, como é o caso do trabalho do professor, que deve ser entendido como uma espécie de “bem básico”, no qual os sujeitos/professores devem dispor e participar a fim de realizar sua liberdade. O trabalho naescolas deve articular auto realização e reconhecimento recíproco porque, desse modo, os projetos individuais universalizam-se por conta do estabelecimento dos fins partilhados intersubjetivamente com os demais membros. Nesse sentido, as interações dos professores, ora de maneira limitada ou de maneira ampla, são orientadas por valores partilhados em comum. O grupo de formação continuada na escola buscava ampliar o contexto de “eticidade” da mesma por perceber e ser afetado por uma espécie de *reconhecimento limitado* do trabalho que os mesmo desenvolviam. Em outro sentido, a atitude formativa do grupo era desdobramento do estabelecimento das relações de reconhecimento e da efetivação da autorrealização com o trabalho. À medida que os professores conheciam e reconheciam o trabalho dos outros e traçavam metas de autorrealização comuns, os mesmos formavam suas motivações e vontades.

De forma que, ao partilhar projetos comuns, os professores puderam articular seus desejos e motivações particulares com o trabalho em uma linguagem geral de todo grupo, uma espécie de “polimento da particularidade” (HONNETH, 2007). É interessante observar que os professores, em seus relatos sobre o benefício que o grupo proporcionou, sempre articulavam uma ideia de resgate do sentido do trabalho docente e criação de novos ideais de autorrealização com o fazer. A formação promovida atua em duas frentes, ou seja, ela tem um sentido de trazer à tona disposições para a ação que ao longo do tempo foram esquecidas e impossibilitadas pela dinâmica da escola, bem como os sujeitos formavam e elaboravam novos objetivos para a ação. A tese que nos parece ser possível sustentar é a de que o reconhecimento ou a denegação do mesmo é elemento fundamental da motivação para a ação

dos professores, pois ao estabelecer esse tipo de relação o sujeito percebe o trabalho como um fazer dotado de sentido.

Ao longo de todo esse capítulo buscamos demonstrar um nexo existente entre a produção de autonomia e de reconhecimento. Não que atitudes de reconhecimento em si demonstrem modos de vida autônomos, mas sim que o reconhecimento mútuo mostra-se elementar à efetivação de práticas autonomamente geridas na escola. Acreditamos que esses dois conceitos são chave para uma discussão do trabalho docente na escola, pois acreditamos ter mostrado que na efetivação de relações de reconhecimento abre-se a possibilidade de conquistar autonomia e autoestima, necessárias à produção de um trabalho que tenha sentido para o sujeito que o realiza, assim, construindo possibilidades de autorrealização positivas com a docência.

Não acreditamos na força de elaborar modelos de forma colaborativas na escola, uma vez que a dimensão ética é uma forma que os sujeitos dão à própria vida, nesse sentido, as relações comunicativas somente podem ser produzidas e conservadas na prática comum. Desse modo, podemos falar, no máximo, de preparação geral para tais práticas e do reconhecimento na esfera jurídica, para que, assim, os professores conquistem tempo disponível para realização de formações coletivas no próprio ambiente de trabalho. O excesso de trabalho é fator impossibilitador de os professores não se mobilizarem para práticas comuns e, consequentemente, reduzirem seus ideais de reconhecimento com o trabalho.

4 MANCHETE: "PROFESSOR DE EF TEVE NEGADA EQUIPARAÇÃO SALARIAL COM DE MATEMÁTICA"

> A distinção entre as atividades desenvolvidas pelo professor de matemática, em contraposição àquelas ministradas pelo profissional de EF, enquanto no exercício das atividades típicas de educadores, é evidente, o primeiro laborando com esforço intelectual mais intenso e concentrado, enquanto o segundo exercendo atividades de supervisão de exercícios físicos praticados por seus alunos. Embora a denominação dos cargos seja a mesma, reclamante e paradigma são professores, as atividades desenvolvidas por um e outro, por sua própria natureza, envolvem particularidades totalmente distintas, insuscetíveis de aplicação de critérios objetivos para o fim de admitir a identidade de funções prevista no artigo 461 da CLT e item VII da Súmula nº 06 desta Corte. Recurso de revista conhecido e provido. [...] **Decisão:** por unanimidade, conhecer do recurso de revista, por divergência jurisprudencial, tão somente quanto ao tema equiparação salarial - professor - EF e matemática, e, no mérito, por maioria, dar-lhe provimento para excluir da condenação as diferenças salariais decorrentes da equiparação salarial. **(Processo: RR - 50000-66.2004.5.17.0001 - Fase Atual: Numeração Antiga: RR - 500/2004-001-17-00.766)**

O texto acima retrata um processo judicial que aconteceu na cidade de Vitória/ES, no qual a professora de EF (EF) de uma escola privada intentava ter sua remuneração salarial equiparada a do professor de matemática da mesma instituição. Como já é bem claro no argumento e na decisão judicial, a professora de EF teve seu pedido negado. Esta notícia ganhou grande repercussão entre os professores de EF por conta do argumento usado pelo ministro e relator do processo, que evidencia um entendimento de que a EF é uma disciplina, ou melhor, é uma atividade (de supervisão de exercício) que não exige do professor esforço intelectual, ou seja, não se trata propriamente de um conhecimento.

Interessante observar que no corpo do argumento a professora de EF tem sua função caracterizada como uma mera supervisora de atividades físicas que não depende de esforço intelectual. Para a justiça, esse argumento caracterizador difere a natureza do trabalho dos dois professores, justificando, assim, a não equiparação salarial. Há de se lembrar que o argumento usado toca na questão da identidade, uma vez que os dois trabalhadores são professores, porém suas funções e suas práticas no interior da instituição escolar permitem que sejam reconhecidos de maneiras distintas.

A muitos, que num primeiro olhar tomam conhecimento da supracitada disputa judicial, pode parecer que o acontecimento é um fato isolado, que não representa como alguns professores são reconhecidos tanto pela comunidade de modo geral quanto pelas relações travadas no interior da escola. Reconhecimento esse que está atrelado às características, funções e cultura pedagógica da disciplina que lecionam. No entanto, a partir do campo empírico nos foi possível compreender que os docentes, principalmente, das disciplinas de EF, Artes e Língua Inglesa vivenciam um conflito cultural duradouro, uma vez que suas disciplinas são reconhecidas como disciplinas de "segunda classe" no interior da instituição escolar. Essas disciplinas sofrem de um déficit crônico de legitimidade, que apresenta fortes implicações para a formação da identidade de seus professores.

A adjetivação "segunda classe" denota o entendimento da existência de um grupo de professores e disciplinas na escola que se reconhecem e são reconhecidos com um *status* menor ou, até mesmo, numa posição inferior em relação a uma cultura dominante de ensino aprendizagem. Assim, nosso propósito com esse capítulo é discutir, num primeiro momento, como a formação da identidade dos professores dessas disciplinas de "segunda classe" atrela-se às formas de reconhecimento produzidas ao longo da história das disciplinas escolares, mais especificamente pela hierarquização das mesmas estabelecida na cultura da instituição escolar. Num segundo momento, destacaremos como a formação da identidade desses docentes se dá de maneira conflituosa em relação às formas de reconhecimento social culturalmente estabelecidas, o que desencadeia posturas de luta por reconhecimento e, consequentemente, "implicação" com o trabalho docente. E, por outro lado e de maneira contrária, a degradação cultural dessas disciplinas leva os professores a uma postura de rebaixamento passivamente tolerado, que impulsiona a produção de "processos reificantes".

4.1 EF, Artes e Língua Inglesa: disciplinas de "segunda classe" (?)

> Nossa ação só se exerce comodamente sobre pontos fixos; é portanto na fixidez que nossa inteligência procura; ela se pergunta onde o móvel está, onde o móvel estará, por onde o móvel passa.
> (BERGSON, 2006).

O pensamento de Bergson aponta uma tendência na nossa necessidade de engessar os problemas no âmbito da vida, à medida que retiramos dos mesmos o caráter de movimento e contingência e, consequentemente, solidificamos alguns argumentos para a explicação de nossos conflitos práticos. Bergson ainda acredita que em determinados casos o "problema" colocado é um falso problema, nesse sentido repensá-lo seria necessariamente fundamental. Parece-nos que o "problema" em torno da legitimidade e da afirmação, tanto em relação à EF quanto às disciplinas de Artes e Língua Inglesa na escola, precisa ser ao menos reformulado, para que assim o debate sobre o tema ganhe novos contornos.

Um dos principais elementos norteadores da discussão sobre a legitimidade da EF, que também é representativo no caso das Artes, é o debate relativo à tensão colocada entre um tipo de educação corporal, própria dessas disciplinas, e outro tipo de educação intelectual, mais hegemônico e caracterizador do ensino das disciplinas tradicionais, como Português e Matemática. Dessa forma, o debate em torno da legitimidade pedagógica buscou demonstrar as diferenças existentes, principalmente no plano das ideias[10], entre um modo de produção do conhecimento conceitual de um lado, perspectivando o desenvolvimento da razão teórico/conceitual, e, do outro lado, um modo de produção do conhecimento corporal/sensível, tendo em vista o desenvolvimento de uma razão sensível. Essa dualização caracterizou e explicou tanto os objetivos de produção de conhecimento e educação integral quanto foi chave de análise da baixa legitimidade das disciplinas que tratam de um saber corporal e sensível, como é o caso das Artes e da EF. Muito embora o esclarecimento das distinções epistemológicas e conceituais dos distintos modos de produção de conhecimento seja fundamental, levantamos os seguintes questionamentos: será que somente tal discussão sobre o "tipo" de conhecimento e sua produção é capaz de explicar a condição de "segunda classe" dessas disciplinas? Será que o debate em torno da legitimidade não deveria incorporar a dimensão das ações de integração dos sujeitos que estabelecem conflitos práticos de

10A expressão "plano das ideias" remete à perspectiva de que os discursos acadêmicos localizaram-se em estabelecer os fundamentos conceituais dos distintos modos de produção do conhecimento na escola.

afirmação do seu fazer? Nossa intenção é promover um debate no qual as discussões sobre a legitimidade das disciplinas escolares incorporem a compreensão das relações de reconhecimento social travadas entre os professores na escola e, assim, se ampliem. Não objetivamos excluir o debate sobre a legitimidade, mas sim perceber como a concessão ou não de legitimidade promove relações de reconhecimento e/ou luta pelo mesmo.

O debate entre razão teórica/conceitual e razão prática/sensível, como veremos em seguida, é fundamental no sentido de compreendermos a função social e o plano axiológico de determinadas práticas na escola, tendo em vista a produção de suas legitimidades. No entanto, para além dessa discussão, nossa prática investigativa procurou conferir a devida importância às relações intersubjetivas travadas pelos pares, ou seja, na dimensão conflituosa dos grupos de ação, aos professores, que lutam por afirmação do modo de compreender suas práticas e embatem com a configuração da instituição escolar e sua cultura. Como enfatiza Bergson, o pensamento e a argumentação precisam ganhar movimento e contingência, desta forma, o plano teórico relativo à legitimidade dos "tipos" de conhecimento deve considerar mais a dimensão conflituosa dos grupos que produzem e reproduzem a cultura escolar. Nossa hipótese, considerando as análises do campo empírico, é de que a discussão da legitimidade das disciplinas deva ser ampliada, ou seja, ao invés de tratar somente da caracterização do tipo de conhecimento, o debate deveria incorporar a dimensão conflituosa e dinâmica das pretensões de reconhecimento dos professores das disciplinas de "segunda classe".

Esse tipo de enfoque permite colocar em primeiro plano a compreensão dos conflitos existentes na cultura da escola e as relações hierárquicas das disciplinas, uma vez que ela parte do pressuposto de que princípios históricos e culturais fundamentam e estruturam determinadas relações intersubjetivas de poder. Por isso, o material histórico e cultural deve ser uma via de possibilidade de compreensão mais ampla das relações comunicativas, ou seja, a partir das relações de reconhecimento historicamente produzidas poderemos vislumbrar normas de valorização e considerações recíprocas que embasam as relações entre os sujeitos na comunidade escolar. Nossa intenção é operar de uma forma inversa e, assim, reconstrutiva das relações de reconhecimento. Inversa porque partiremos dos sentimentos de desrespeito expressos pelos sujeitos e, só a partir deles, discutiremos como essas formas de não reconhecimento foram produzidas historicamente. A reconstrução das formas de reconhecimento seria operada, desse modo, a partir das relações comunicativas estabelecidas no convívio intersubjetivo na escola.

Ao seguir esse ponto de vista "reconstrutivo" das formas de reconhecimento que afetam os professores das disciplinas de "segunda classe", torna-se necessário, em diálogo com o campo empírico, debater os seguintes pontos: (I) Como se dá o impacto e o desdobramento de algumas ações na cultura da escola de não reconhecimento de certas práticas e identidades docentes, ações essas que são consideradas como desrespeitosas pelos professores; (II) A forma de reconhecimento limitado da EF na escola; (III) Desdobramentos da condição de "segunda classe" na formação das identidades dos professores.

(I)

Vocês são muito generosos, estão nos chamando de disciplinas de "segunda classe", muito obrigado, porque, na verdade, eu me sinto um lixo! (Devolutiva de Pesquisa – Professora de Inglês)

A fala acima evidencia o fato de que a condição de inferioridade e/ou de "segunda classe" de algumas disciplinas na cultura escolar implica na produção de sentimentos negativos por parte dos professores afetados. Ao nos depararmos, num primeiro momento, com esses sentimentos expressos pelos docentes, nos perguntamos se haveria, por trás de tais sentimentos, uma justificação moral ou se os mesmos relacionavam-se a meras reclamações. Melhor dizendo, intentamos compreender se esses sentimentos negativos demonstravam que relações injustas ocorriam no contexto da escola ou se eram, apenas, reação a não realização de interesses próprios e egocêntricos. Acreditamos que essa perspectiva de análise mostrou-se como caminho adequado para a promoção de uma crítica *imanente* das relações de trabalho entre os professores, assim como nos permitiu vislumbrar os padrões axiológicos dominantes da cultura da escola.

A escola é uma instituição social que possui uma cultura própria, ao longo de seu processo histórico de desenvolvimento foram consolidados modos de fazer, estratégias de veiculação do conhecimento, objetivos e fins sociais, que, de maneira consequente, produziram formas de valorização das propriedades e capacidades dos professores. A partir de sua função de integradora social, a escola se estabeleceu como uma comunidade ética de pertencimento dos sujeitos que a vivenciam. Contudo, quais seriam as características historicamente produzidas que possibilitam que os professores sejam reconhecidos de modo distinto, quais dificultam ou

impedem esse pertencimento? Os docentes das disciplinas de EF e Artes se julgam com *status* inferiorizado em relação aos demais professores, quais seriam as características de seu trabalho pedagógico que corroboram para tal condição? Vejamos a fala a seguir:

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

A argumentação da professora diz respeito a um embate ocorrido entre a mesma e as pedagogas, nesse processo conflituoso estavam em discussão os critérios estipulados pela gestão pedagógica da escola para a organização dos horários de avaliação final dos alunos. A professora se sentia injustiçada, pois as disciplinas de Português e Matemática ficaram com os primeiros dias e Artes e EF com os últimos, para a mesma, as pedagogas estavam pressupondo que ela não teria avaliação para analisar. Se a professora estiver correta, quais são os fundamentos e os imaginários que possibilitaram às pedagogas agirem dessa forma? E, por que esta questão afeta de maneira significativa o trabalho da professora, de modo que ela perceba o fato como uma injustiça?

A busca da compreensão desse sentimento de injustiça necessita da discussão relacionada às formas de **veiculação do conhecimento,** promovidas pelas diferentes disciplinas. Essa é uma das características da cultura que se apresenta como elementar para a produção de estima na comunidade de valores da escola. A **veiculação do conhecimento** na escola deve ser compreendida de duas maneiras: primeiramente, por aquilo que a escola entende por conhecimento; e, consequentemente, pela forma metodológica que esse conhecimento é transmitido e apropriado pelo aluno. A reclamação abaixo é enfática em relação a esses aspectos:

> *O problema aqui na escola é que alguns professores se acham superiores, eu participei da reunião que discutia a questão da leitura e escrita, os projetos eram só destinados a isso, você tinha que ver, era só matemática e português. Parece que é só isso que é valorizado e os professores dessas disciplinas acham que só o trabalho deles é bom, não entendem o que a gente faz. Uma vez eu comentei sobre a alfabetização científica, eles*

> *disseram que não existia isso, que alfabetização era só para disciplinas que tinham linguagem relacionada, depois disso até comecei a estudar melhor e vi que existe essa proposta mesmo. Eu vejo que os professores dessas disciplinas, como os de matemática, parecem que só eles trabalham bem e olha que eles são "super" tradicionais, não buscam alternativas nenhuma, eu vejo que eles não dão importância a essas coisas que a gente faz. (Diário de Campo – Professora de Ciências Olga)*

A fala da professora nos apresenta elementos interessantes, primeiramente, a frase:*"eu participei da reunião que discutia a questão da leitura e escrita, os projetos eram só destinados a isso, você tinha que ver, era só Matemática e Português"*; é representativa de uma espécie de unilateralização dos esforços da escola para o desenvolvimento do aprendizado de um saber conceitual, principalmente, das disciplinas de Português e Matemática. De modo subsequente, a frase:*"Parece que é só isso que é valorizado e os professores dessas disciplinas acham que só o trabalho deles é bom [...]"*; indica que a legitimidade desse tipo de prática e a normatização das ações produzem mecanismos de valoração entre os professores, mecanismos que fomentam a percepção do trabalho docente em graus de importância distintos. Outro ponto que merece destaque está contido na frase: *"não entendem o que a gente faz"*; parece-nos que a unilateralização dos esforços está relacionada a não conhecimento das funções pedagógicas de disciplinas que se distanciam do ideal do aprendizado conceitual propriamente dito. Por fim, em relação ao segundo ponto de caracterização da**veiculação do conhecimento**,ou seja, as formas metodológicas de ensino, a frase:*"eles são 'super' tradicionais, não buscam alternativas nenhuma"*; faz alusão a uma forma metodológica, que ficou caracterizada no campo da educação como "educação bancária", uma maneira de ensino que centraliza o professor no desenvolvimento da prática pedagógica e dispõe de recursos de dominação corporal para o desenvolvimento do saber conceitual.

No decorrer do texto discutimos os pontos elencados acima, uma vez que eles nos parecem demonstrar uma chave analítica para a produção de estima entre os sujeitos na comunidade escolar. Já é possível perceber que as formas de compreensão do que venha a ser **veiculação do conhecimento** e como ela se dá, estão no cerne das relações de reconhecimento ou denegação do mesmo.

Um primeiro ponto de análise, para a compreensão da **veiculação do conhecimento**, está na unilateralização do entendimento de que conhecimento relaciona-se, unicamente, ao saber

conceitual e, para a transmissão e produção desse conhecimento, o corpo precisa ser dominado. Na verdade, como já foi amplamente discutido pelo campo da educação, a escola tratou de silenciar e enquadrar o corpo, tratou de dominá-lo, para que a razão conceitual pudesse se desdobrar de maneira plena. Márquez-Fernandez (2008) destaca que o ocultamento repressivo racional da corporeidade é uma marca elementar da constituição do processo educativo formal desenvolvido pela escola. O autor argumenta que na cultura ocidental a relação dualista entre mente e matéria, pensamento e corpo, razão e sensibilidade, foi proporcionadora de exclusão, submissão e subordinação do corpo na realidade educacional.

Ainda, Márquez-Fernandez (2008) argumenta que essa tendência filosófica racionalista é embasada numa cosmovisão de onde o racional (racional entendido como somente razão conceitual) determina a experiência humana e é capaz de expandi-la para além de seus princípios naturais, a favor do progresso científico. Para efetuar este esforço de expansão da experiência humana para além dos princípios naturais e para exercício pleno da razão, o mundo sensível/corporal deveria ser dominado e superado. Esta tradição filosófica é inaugurada por Platão e desdobra-se, principalmente, por meio das ciências positivas, e, de forma consequente, influencia as concepções de produção e transmissão do conhecimento tanto na educação formal quanto na informal.

De maneira genérica, visto que este debate é extremamente conhecido, ao longo de sua tradição a instituição escolar e a educação de modo geral estabeleceram uma relação entre conhecimento conceitual e ensino, ou seja, o conhecimento conceitual ocupa quase a totalidade do ensino. Como desdobramento desse entendimento, a educação construiu uma relação direta entre aprendizado e silêncio do corpo (ALMEIDA, 2008). O aprendizado se dá silenciosamente e, dessemodo, a eliminação dos ruídos do corpo e da sua forma expressiva é vista como condição para efetivação do conhecer. Calar o corpo é uma das funções educacionais da escola, uma vez que o processo de aprendizado parte da pressuposição de que quanto mais houver envolvimento corporal e quanto maior a sua movimentação, mais distante estaríamos de uma problematização teórica e, assim, da transmissão e produção do conhecimento. Há nesse ponto o primeiro foco de compreensão histórica das formas de reconhecimento que permitem uma hierarquização das disciplinas escolares: o modo como são reconhecidas, veiculadoras ou não de conhecimento.

Em meio a esse imaginário instaurado na cultura escolar, as disciplinas de Artes e EF tem ameaçados os seus respectivos *status* como práticas que veiculam e mobilizam conhecimento em suas ações pedagógicas. A EF tem dificuldade de alcançar reconhecimento no contexto escolar devido ao não entendimento do aprendizado das práticas corporais como um processo de ensino, da mesma maneira que a Educação Artística, pois os conteúdos de aprendizagem sensível/corporal não são compreendidos como conhecimento. Em decorrência dessa condição, compreendemos que a escola reduz o seu horizonte de valores, já que, ao mesmo tempo em que as disciplinas com estatuto epistemológico educacional diferenciado participam da comunidade da escola, suas práticas e seus professores têm o *status* inferiorizado em relação aos demais. Essa inferiorização se mostra significante para os professores porque toca no sentido republicano da escola, que é o *ensinar*.

As professoras de Artes e EF, na escola, são percebidas como organizadoras de atividades corporais e práticas com os alunos, a comunidade escolar não reconhece essas atividades como um momento pedagógico de ensino aprendizagem. A escola não percebe o produto dessas práticas, ou seja, como elas produzem e/ou transmitem conhecimento, uma vez que o conhecimento sensível não pode apresentar-se de forma conceitual, através da escrita. Honneth (2009, p. 191) comenta que, destacando o entendimento de experiência estética de Albrecht Wellmer, "[...] laeficacia de una obra de arte como productora de conocimiento esta ensucapacidad de abrir nuestrarelaciónconnosotrosmismos y conel mundo". A unilateralização do entendimento de que ensinar diz respeito à apropriação de saberes conceituais limita o reconhecimento dos professores de Artes e EF, uma vez que reduz o horizonte de valores da escola e não permite atribuição de valor a sua atuação.

Essa redução do horizonte de valores limita a produção de uma espécie de solidariedade de grupo e, consequentemente, a produção de estima pelas relações de reconhecimento entre os pares. Toda comunidade solidária, apresenta modos mais ou menos comuns de atitudes e comportamentos, que são assegurados por meio de uma coesão. É, justamente, o princípio da coesão que é impossibilitado no caso das disciplinas de Artes e EFporque os professores que tratam de uma educação sensível e corporal não reconhecem suas práticas ou não são reconhecidos nos padrões axiológicos vinculados pela comunidade da escola. Esses professores são ameaçados na produção de estima social como pertença a uma comunidade, uma vez que as relações sociais se mantêm fortalecidas por meio das estruturas de reciprocidade estabelecidas através da comunicação. O tecido de uma comunidade de valores,

como a escola, se constitui na medida em que os indivíduos formados por um processo de socialização reconhecem entre si o *status* de membros dessa mesma comunidade, status que se transforma em estima social entre determinados indivíduos que se ligados pelo elo da solidariedade.

O que se mostra urgente é a ampliação do horizonte de valores da escola, principalmente, a partir da compreensão de que os conhecimentos corporais e sensíveis também são conhecimentos e as práticas pedagógicas da EF e das Artes configuram-se como momentos de ensino. Como desdobramento dessa redução do horizonte de valores, esses professores têm depreciado sua importância social, pois seu modo de vida no trabalho é degradado. Esse tipo de degradação se dá pelo fato de que esses sujeitos não se valem da medida da estima social no horizonte da tradição cultural da escola, processo necessário às suas maneiras de autorrealização. Como Honneth (2003, p. 217) argumenta: "*[...] se agora a hierarquia social de valores se constitui de modo que ela degrada algumas formas de vida ou modos de crença, considerando-as de menor valor ou deficientes, ela tira do sujeito atingido toda a possibilidade de atribuir um valor social as suas próprias capacidades".*

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

Tendo em vista lutar pelo reconhecimento de seus modos de vida no trabalho, as professoras de EF e Artes, em conjunto com algumas professoras das primeiras séries do ensino fundamental, construíram um projeto que buscava romper com um modelo racionalista e de silencio do corpo para a **veiculação do conhecimento**. O projeto denominava-se como "Redescobrindo o Prazer da Escola" e propunha desconstruir a forma de apropriação do conhecimento hegemônica e valorizada pela escola e, com esse objetivo, estruturou-se a partir

de oficinas pedagógicas, nas quais foram exploradas diferentes linguagens. Artes e EF foram tomadas como precursoras no desenvolvimento desse projeto.

“Redescobrindo o prazer da escola” era dividido em cinco oficinas: Leitura e escrita; Contos, Recontos e Encantos; Contação de Histórias; Jogos Ecológicos; Experiências Corporais de Movimentos. Como o nome do projeto já indica, essas oficinas foram pensadas no intuito de reformular um “tipo” de produção de conhecimento fincada na tradição da escola. Interessante observar que demanda para a criação do projeto partiu dos alunos, que expressaram a necessidade do ensino ser mais atrativo, prazeroso e dinâmico.

O Projeto, como já dito, foi pensado para que pudesse construir momentos de ensino aprendizagem mais dinâmicos para os alunos, entretanto, a partir dos depoimentos dos professores percebemos que o projeto também funcionava como forma de produção de autorrealização, principalmente, para os docentes das disciplinas de “segunda classe”. Para esses professores o projeto se mostrou uma ferramenta no sentido de tencionar a unilateralidade do horizonte de valores na escola e, assim, lutar por reconhecimento. A efetivação do projeto demonstra aspectos de luta na comunidade, pois o mesmo é um “processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento” (HONNETH, 2003, p. 257).

A criação do projeto deve-se ao fato de que as relações de desrespeito vivenciadas individualmente pelos professores começaram a exercer influência no interior da comunidade da escola e geraram um horizonte subcultural de interpretação dentro do qual aquelas experiências privadas e desagregadas de não reconhecimento puderam apresentar-se como motivos impulsionadores da luta. Os professores, privados de reconhecimento de suas práticas, passaram a se mobilizar em forma de ações para reclamar e reivindicar futuros padrões amplos de reconhecimento.

Por outro lado, Honneth (2003) argumenta que o processo de luta por reconhecimento também apresenta um sentido terapêutico para o sujeito, pois, sofrendo pela inferioridade do valor de seu trabalho e de sua identidade docente, o mesmo impulsiona-se para a produção de processos de resistência e ampliação da comunidade de valores. Esse engajamento possui a

função para os envolvidos de retirá-los da situação paralisante de rebaixamento passivamente tolerado e lhes proporcionar, por conseguinte, uma autorrelação nova e positiva. Nesse sentido, a luta refere-se à tentativa do professor de produção de processos de autorrealização no trabalho, como percebemos nessa fala: "*O projeto chama "Redescobrindo o Prazer da Escola", para os alunos e para a gente também, eu fico empolgada para vir para a escola nas quartas-feiras, isso está me fazendo um bem, parece que a motivação com o ensino está voltando" (Diário de Campo – Professora de Artes)*.

Além da produção de mecanismos de autorrealização, o projeto também mostrou uma possibilidade dos professores lutarem por suas "integridades" no interior da comunidade da escola. Esses docentes têm ameaçada, constantemente, sua "integridade" como membro de igual valor e em pé de igualdade entre os demais, pois algumas ações tomadas, tanto nas relações com os outros professores quanto pela gestão pedagógica, escamoteiam a condição de ser professor em pé de igualdade desses docentes, como é perceptível a seguir:

> *Às vezes acontecem alguns problemas, eu falei esses dias com as pedagogas que eu não gostei do que aconteceu no último conselho de classe de primeira a quarta série, eu não participei, eu dou aula para eles, eu sou professora deles. Estava lá no conselho esperando a professora regente falar e aparece um aluno na porta dizendo que tinha uma turma me esperando... eu fui dar a aula, mas ontem eu falei que as pedagogas tem que entrar num acordo com a coordenação, o dia que eu estiver no conselho de classe eu tenho que participar até o final, sou professora deles! (Entrevista – Professora de Inglês).*

É comum no contexto escolar, os professores de EF, Artes e Língua Inglesa não participarem das reuniões com os pais dos alunos e terem que ficar em sala de aula no momento que essas reuniões acontecem. Percebem-se também conflitos dos professores de EF com os demais, pois, frequentemente, alguns docentes retiram os alunos das aulas de EF como forma de castigo, não respeitando, assim, o espaço pedagógico dessa disciplina. Esses processos representam ameaça à "integridade" da condição de ser professor, pois, já que as disciplinas desses docentes não são reconhecidas como veiculadoras de conhecimento, eles não precisam participar reflexivamente dos processos de formação democrática da vontade na escola.

A experiência empírica aponta que a escola necessita constituir-senum contexto de "eticidade democrática", necessária tanto à produção de estima social pelos pares quanto pela manutenção da "integridade" da condição de "ser professor". Para a produção da estima pela

solidariedade de grupos, é necessário que o horizonte de valores da escola seja ampliado, tendo em vista reconhecer a importância de práticas que se diferenciam da tradição cultural de ensino da escola. Como já indicamos anteriormente, o déficit comunicativo da comunidade escolar impede o estabelecimento do conhecimento e, consequente, reconhecimento de práticas alternativas. Já em relação à "integridade" da condição de "ser professor", a concepção de "eticidade democrática" pressupõe que os membros de uma comunidade deveriam reconhecer-se em pé de igualdade na produção da cultura intersubjetiva.

Os professores das disciplinas de "segunda classe" sofrem uma experiência de privação, uma vez que a degradação cultural de suas disciplinas na comunidade de valores da escola não apenas impedem que produzam formas de estima simétrica com os demais, mas também desestabilizam a condição elementar de formação da vontade livre, pois são reconhecidos e se reconhecem como docentes que não apresentam as propriedades e capacidades suficientes para a participação de uma formação discursiva da vontade na escola. Por esse motivo, o projeto "Redescobrindo o Prazer da Escola" representa a manutenção da "integridade" dos professores, pois, a partir do mesmo, os docentes passaram a ser considerados nas decisões pedagógicas e organizacionais da instituição de ensino. Em virtude do sucesso do projeto, as professoras de Artes e EF passaram a ser mais consideradas nas discussões pedagógicas da escola.

A luta por reconhecimento, decorrente dessa mobilização no projeto, estabeleceu, de certa forma, a ampliação do horizonte de valores da escola por meio de um processo intuitivo: a instauração da "eticidade democrática" pressupõe que os ideais de participação equiparada dos professores na comunidade escolar não ocorram apenas devido ao entendimento do direito dos mesmos a essa condição igual, mas também ao reconhecimento da forma específica de vida no trabalho, o que proporciona a conversão das características democráticas de discussão da vontade livre em formas de trato interpessoal. Nessa forma de eticidade, a equiparação entre os professores se daria, além da discussão de argumentos razoáveis, também pelo hábito e pelo sentimento de pertencimento comum proporcionado pelas relações de reconhecimento.

Ultrapassando a discussão da ameaça a "integridade", examinaremos como a produção de estima dos professores de EF está condicionada a redução de sua função,como componente curricular, a processos de disciplinarização dos alunos. Desse modo, analisaremos como

aspectos constituintes da identidade docente do professor Emílio de EF, principalmente por sua relação com o esporte, permitem que ele se sinta reconhecido pela comunidade, enquanto com a professora Anita, também de EF, o reconhecimento se dá de forma limitada no interior da escola.

(II)

Como pudemos perceber anteriormente, a educação corporal/sensível não é reconhecida pela escola como uma forma legítima de aprendizado e, por conseguinte, o aprendizado daspráticas corporais não é compreendido como transmissor e/ou produtor de conhecimento. O não de reconhecimento, por meio da **veiculação do conhecimento**, estabelece uma limitação para a compreensão da função da prática pedagógica da EF e, assim, reduz as possibilidades de reconhecimento de seus professores. A partir da análise dos aspectos constituintes da identidade dos dois professores de EF da escola, pudemos compreender os padrões historicamente constituídos de reconhecimento da disciplina e de seus professores na cultura escolar.

Na escola estudada, ocupam os cargos de professores de EF dois docentes, que apresentam trajetórias de vida e carreira diferentes, práticas pedagógicas bastante distintas e, consequentemente, modos de reconhecimento bastante diversos em relação à comunidade escolar. A professora Anita, já com quase trinta anos de carreira, tem um destaque bastante positivo entre os professores da Rede Municipal de Vitória, uma vez que coordenou por vários anos a formação continuada da área e recentemente concluiu seu curso de mestrado. O professor Emílio, também com aproximadamente trinta anos de docência, é bastante reconhecido pela comunidade escolar por conta da participação nos jogos escolares; sua carga horária é dividida em doze horas em aulas de EF e oito horas de treinamento das equipes da escola. Demonstrando como esses professores são percebidos de modo bastante diverso, segue abaixo um diálogo do pesquisador com a pedagoga que expressa algumas visões sobre o papel dessa disciplina e dos seus respectivos docentes:

> *Pedagoga: Uma aula de EF...A gente pode usar a aula de EF como um* ***apoio****, como ela é usada como castigo pela professora, não fez, fica sem aula de EF. Para isso é importante...*
> *Pesquisador: Alguns entendem essa relação como desrespeito, não é?*
> *Pedagoga: Exatamente, mas outros entendem que estão ajudando o colega... Por exemplo, a professor Emílio trabalha toda essa questão da disciplina*

> *com eles, ele contribui para resolver os problemas de indisciplina na escola, como as relações de castigo... É o seguinte, um é assim, o Emílio abre mão para ajudar, mas a Anita não, para ela a aula dela é aula dela. [...] Essa questão de elaborarmos discussões coletivas é muito incentivado pela Anita, sempre ela pauta a importância de construirmos esse tipo de relação (Diário de Campo - Pedagoga).*

Ao observar esse diálogo percebemos uma série de imaginários e formas de reconhecimento que impactam as práticas pedagógicas e a formação das identidades dos professores de EF. Considerando uma caracterização das disciplinas escolares a partir da produção de diferentes saberes, sendo eles os relacionados à apropriação conceitual, atitudinal e procedimental, se torna evidente que a EF é vista como uma disciplina que contribui, majoritariamente, para uma dessas facetas, a dimensão atitudinal. Esse modo de compreender, ao mesmo tempo em que legitima em parte o papel da EF, também contribui para que a mesma seja reconhecida como um apêndice da escola. A EF tem um papel de apoio à organização da escola no sentido de que a mesma disciplina o comportamento dos alunos, papel esse que não é específico da área.

Muito embora a produção de conhecimento conceitual tivesse orientado a forma metodológica do ensino, a escola também se ocupou de desenvolver nos alunos um tipo de educação comportamental e procedimental. André Chervel (1990), ao discorrer sobre a história das disciplinas escolares, argumenta que, em diversas épocas da história, a educação do comportamento se apresentau com maior valorização em relação a apropriação conceitual. A escola é vista como uma instituição da modernidade que se preocupa em construir um tipo de comportamento social do homem moderno e civilizado e, a partir desse ideal, ganha bastante relevância a educação moral e ética dos cidadãos. Para Chervel, a escola, historicamente, não teve como o único objetivo a apropriação conceitual por parte dos alunos. Na noção de disciplina escolar podemos perceber um caráter dual, pois ao mesmo tempo em que caracteriza uma série de conteúdos a serem ensinados também evidenciava uma noção de disciplinarização do comportamento. Chervel (1990, p.5) argumenta que, a partir da noção de disciplina

> [...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades sui generis, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever nada além delas mesmas, quer dizer a sua própria história. Além do mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo disciplinar, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma "disciplina", é igualmente, para nós, em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o

> espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.

A compreensão de Chervel nos remete a dois entendimentos a respeito da noção de disciplina escolar, primeiramente aponta para a construção de uma cultura própria que se autonomiza em relação à cultura exterior à escola. Já em outro sentido, uma disciplina escolar cumpre a função de disciplinar o espírito e o comportamento, além de elencar diferentes conteúdos a serem ensinados. Ao analisarmos mais especificamente o caso da EF na escola, pudemos compreender que a disciplina tem representada pela comunidade a expressão de um componente curricular que cumpre a função, justamente, de educação do comportamento dos alunos.

O professor Emílio se mostra bastante satisfeito com esse papel que lhe é outorgado pela comunidade da escola, ao mesmo tempo em que não se sente afetado e desrespeitado por não participar das reuniões e decisões pedagógicas com os outros professores ou até mesmo em constatar que as decisões organizacionais e educacionais privilegiam outras disciplinas. De modo contrário, a professora Anita se sente não reconhecida por conta de não ser vista como uma professora como os outros, ela sente que diversas decisões tomadas pela escola não a consideram como professora em pé de igualdade com os demais. Ao contrário de Emílio, Anita de sente desrespeitada como sujeito de direito na escola, para ela o não prestígio da EF acaba por refletir nas decisões que deveriam ser tomadas de forma equiparada. Essas diferentes relações estabelecidas com a cultura e com a comunidade escolar devem-se as bases e princípios nos quais cada um desses professores se apoiam para construir sua identidade. Perceptível nessa fala do professor Emílio:

> *A motivação ainda é a mesma daquela que eu tive no primeiro dia de aula, mostrar a eles que eu sei alguma coisinha, que tenho um pouquinho de experiência de vida, eu faço isso tudo para eles e falo para eles o que eu sinto hoje, que eles não se valorizam como pessoa, como ser humano. Falo que eles têm que se apegar mais, gostar mais deles mesmos, a minha motivação é essa (Entrevista -Professor de EF Emílio).*

O professor Emílio baseia o sentido de sua prática pedagógica na intensão de promover a produção de um comportamento moral e ético na vida dos alunos. Ele acredita que seu papel como docente é instruir os alunos para que não se envolvam com drogas e com a criminalidade que os cercam. Emílio acredita que o esporte é um fator de manutenção da ordem social e educação de um comportamento moral adequado:

> *[...] eu vejo o jogo também como uma fórmula para se formar o individuo, de criar um caráter nele de vencedor, mesmo que ele não ganhe, mas ele está recebendo uma formação de um vencedor [...] E o esporte proporciona isso, uma personalidade forte, ele tem poder de decisões, o jogo querendo ou não, tem hora que você que tem que decidir, não é o treinador, é você que vai decidir uma jogada, se ela vai chegar ate o gol ou não, se ela vaichegar a uma vitória ou não, entendeu? O treinador está ali para formar o indivíduo, então você prepara o cara para a vida e para o jogo, não é só vencer por vencer (Entrevista - Professor de EF Emílio).*

A compreensão que Emílio tem sobre o esporte, que também é reflexo do entendimento da cultura da escola, é a de que a EF proporciona que os alunos se instrumentalizem em relação às práticas esportivas, o que, por si só, já garante que os mesmos tenham educados os seus comportamentos sociais. Há muito, já se discutiu no campo da EF que o esporte é mais legítimo e mais reconhecido pela escola do que propriamente a EF como disciplina ou componente curricular. O esporte deve ser garantido, porque ele por si só colabora para o processo de organização da escola por meio da disciplinarização dos alunos, assim como o mesmo também é um elemento motivacional para os mesmos. O desenvolvimento desse papel em meio à comunidade da escola faz com que Emílio se sinta bastante reconhecido, ele argumenta que, ao contrário de outros professores de EF, nunca teve problema em relação ao material para sua prática e sempre contou com apoio da escola. Já a professora de EF Anita comenta como percebe essa relação estabelecida entre EF e esporte pela comunidade escolar:

> *O que está demarcado aqui é o esporte, a escola legitima isso. Porque inclusive foram dadas 20 horas ao professor Emílio, mas são 8 horas de projeto de treinamento e 12 em sala de aula, para que? Para que tivesse um professor treinador que fosse da escola e não que ficasse como apêndice como era antes. Até ai tudo bem, mas você vê que os esforços são feitos para isso (Entrevista - Professora de EF Anita).*

Emílio destaca que não percebe problemas no que diz respeito à relação com os outros professores e com a gestão pedagógica, até aponta que os professores de EF são os primeiros a escolherem os horários de aula. No entanto, Anita analisa a escolha dos horários de uma forma diferente, como ela argumenta, eles têm o privilégio de escolher os horários porque não tem espaço físico suficiente para o desenvolvimento de suas práticas. Ao passo que Emílio aponta a escolha dos horários como uma espécie de valorização do trabalho, Anita analisa que só é possível esse tipo de planejamento porque eles têm que alternar o uso da quadra, o único

espaço de aula para a EF. Anita percebe esse fator como uma forma de não reconhecimento, pois percebe a não garantia de condições básicas para o desenvolvimento de sua prática.

Anita, ao contrário de Emílio, é uma professora que intenta romper com um tipo de cultura estabelecida que reconhece a EF escolar como um apêndice da escola ou a compreende de forma limitada, apenas lhe conferindo função de disciplinar o comportamento dos alunos. Ela relata que nos momentos de planejamento conjunto e no grupo de formação continuada sempre tematizava com Emílio a ideia de que a EF deveria construir sentidos mais atrelados aos pressupostos educacionais do que aos pressupostos da instituição esportiva. Como pro exemplo:

> *Ano passado a gente (Anita e Emílio) discutiu muitas coisas em relação à aula de EF na escola com o professor, em relação à percepção deles em relação ao esporte, como a separação de meninos e meninas, que na aula dele não podia meninos e meninas juntos. A determinação de quem vai constituir os grupos, então todas essas foram as questões que a gente pode discutir e comentar. Nós não vamos mudar a prática de esporte, nem é nesse sentido, mas através do que está instituído podemos trazer outras contribuições (Entrevista - Professora de EF Anita).*

Anita e Emílio claramente percebem o contexto da EF de forma bastante distinta e, por esse motivo, se sentem reconhecidos ou não de forma diversa. Emílio se sente reconhecido por contribuir para a formação do caráter dos alunos e pela manutenção da organização da escola. No entanto, Anita acredita que a EF tem uma contribuição maior na escola e é afetada por não ser reconhecida de maneira equiparada aos demais professores. O caso de Anita é um desdobramento da condição de baixa estima social da EF como disciplina escolar, uma vez que a medida de autorrealização que estabelece para o seu trabalho não é contemplada no horizonte de valores da escola e, consequentemente, não se sente reconhecida.

No caso dos dois professores, podemos compreender que as condições normativas de autorrealização, geradoras de ações na comunidade solidária da escola, permitem o reconhecimento da prática do professor Emílio, ou seja, ele sente que seu ideal de "trabalho bom" em EF é estimado pelos demais membros. O papel de disciplinar o comportamento dos alunos se cristalizou na cultura da escola a partir das décadas de 1950, 1960 e 1970, uma vez que a EF foi influenciada pelos ideais da instituição militar, nesse sentido, consolidou-se fortemente na cultura da escola a disciplinarização do comportamento como papel social da EF e, assim, uma forma de reconhecimento dos professores. O conflito instaurado pela

professora Anita, diz respeito à tentativa de ampliação desse ideal historicamente produzido. Honneth (2003) argumenta que o plano das relações solidárias de reconhecimento no trabalho e a consideração da condição de trabalho bem sucedido apresentam-se como uma grandeza historicamente variável, determinada pelo nível atual de desenvolvimento do reconhecimento.Assim, o ideal de "trabalho bom" da professora Anita não pode se afirmar de maneira plena, uma vez que o mesmo depende de uma gradual ampliação do reconhecimento. Como percebemos nessa fala da mesma para uma das pedagogas: "*Eu não me sinto satisfeita pelo modo que sou percebida aqui na escola. Vocês falam muito da disciplina dos alunos e se esquecem de perceber outras dimensões do nosso fazer" (Devolutiva de Pesquisa – Professora de EF Anita).*

A tensão colocada entre as perspectivas de desenvolvimento de um "trabalho bom" para os dois professores destaca duas formas de se compreender as relações de reconhecimento: a primeira delas diz respeito a uma maneira reprodutiva do reconhecimento, da qual o professor Emílio se vale. Nesse caso, os padrões axiológicos já estão dados na cultura da escola e há a possibilidade de avaliação e de reconhecimento de seus comportamentos e de suas capacidades; entretanto, no caso da professora Anita, a escola precisaria produzir novas compreensões sobre o papel funcional da EF, para que, assim, ela pudesse satisfazer suas necessidades de autorrealização por meio do reconhecimento. A luta de Anita deve-se a necessidade do estabelecimento de relações de reconhecimento comum por uma comunidade, no qual as relações comunicativas pudessem incorporar um "olhar a partir do outro", processo que possibilitaria a ampliação do horizonte de valores da escola.

A degradação dessas formas de reconhecimento, também, se deveà condição de aspecto "inútil" dos conteúdos e do tipo de educação propostos pelas disciplinas de Artes e EF, ou seja, uma educação mais voltada para o lazer do que propriamente para o trabalho (BRACHT, 2003). Esse, também, é um dos aspectos fundamentais da não afirmação e não reconhecimento dessas disciplinas. A função social delas é vista pela comunidade da escola de modo inferiorizado e supérfluo, ou seja, o desenvolvimento de uma razão intelectualizada que contribua no sentido produtivo para o mundo do trabalho apresenta-se como fundamento principal da escola e, portanto, as disciplinas de educação para o tempo ocioso, da cultura do lazer, são menos reconhecidas. O entendimento de que um tipo de educação para o trabalho é mais fundamental, apresenta-se como outra grandeza historicamente construída, que produz valor e normas de ação na escola que proporcionam ou não o reconhecimento.

Anteriormente, vimos que disciplinarização do comportamento dos alunos, representa uma limitação do reconhecimento para a professora Anita, e a inferioridade de um tipo de educação para o lazer, para o não trabalho, acaba por representar um caráter de segundo plano para as ações da EF. Podemos claramente perceber que essas condições estão atreladas a um entendimento limitado da ação pedagógica da EF e uma espécie de unilateralização dos objetivos de formação dos alunos pela escola. Além desses déficits de entendimento e, consequente, de reconhecimento, aEF sofre o reflexo do não reconhecimento, também, pela cultura que a própria área estabeleceu na escola**.**

Um primeiro aspecto constituinte dessa cultura escolar da EF deve-se à fragilidade promovida pelo fato da mesma não ter um currículo mais sistematizado e consolidado. A EF como disciplina escolar ainda carece de certa organicidade. O estudo de González (2006) aponta que a EF necessita de consolidação curricular, também representativa no caso das Artes, que caracterize os saberes e as transformações didáticas dos conteúdos na escola. No nosso contexto de investigação é bastante evidente a influência dessa não produção curricular, como percebemos na fala da pedagoga:

> *[...] então, às vezes eu vejo, uma coisa só meu questionamento com a EF, às vezes a não abrangência do educador, a consciência da não abrangência da EF, eles podem até ter consciência que é bem abrangente, que é importante, mas na escola poderia até ser mais abrangente (Entrevista - Pedagoga).*

Outro aspecto constituinte da cultura escolar da EF é a cristalização de um imaginário de "não" aula e de descompromisso pedagógico dos professores. No caso do contexto investigado, de modo contrário, tanto a professora de EF quanto a professora de Artes eram reconhecidas pelo simples fato de darem aulas, as mesmas eram reconhecidas de modo diferenciado, em relação aos demais professores de EF e/ou Artes, somente porque rompiam com uma cultura de práticas não engajadas pedagogicamente. Como na fala que se segue: *A professora Anita tem uma prática muito interessante e inovadora, mas são poucos que fazem isso na EF, eles buscam reconhecimento, no entanto, prática deles não ajuda nesse processo. Tem muito professor que só entrega a bola e quer ser reconhecido (Diário de Campo – Professora de Português).*

O reconhecimento limitado, como podemos perceber no caso de Anita implicam diretamente na pertinência da mesma na instituição, bem como na pertinência no grupo do trabalho. Todos estes fatores elencados anteriormente, já nos possibilitam compreender uma dificuldade de coesão ética da disciplina com as demais. Honneth (2008a), ao discutir as concepções de trabalho social tanto em Hegel quanto em Durkheim, evidencia que por meio das relações de reconhecimento, os trabalhadores alcançam uma legitimidade moral, necessária ao processo de integração social do trabalho. Porque, no reconhecimento recíproco, os sujeitos percebem suas respectivas contribuições para o bem comum de uma comunidade, como a escola, e, dessa forma, eles se sabem interdependentes.

Honneth destaca que Durkheim, ao discorrer sobre os fundamentos do trabalho na sociedade capitalista, acreditava que além do trabalho estar organizado de maneira justa e equitativa no seio de uma comunidade de valores, também deveria *"cumprir a exigência de relacionar as atividades individuais umas às outras de modo mais transparente e inteligível possível"* (HONNETH, 2008a, p. 62). Ainda, Durkheim acreditava que as relações de trabalho só poderiam gerar formas orgânicas de solidariedade ao passo que fossem experimentadas por todos os membros da comunidade como um esforço comum e cooperativo para o desenvolvimento dos fins da própria comunidade.

A EF, no contexto da escola, ainda não construiu uma coesão ética que possibilitasse esse tipo de solidariedade orgânica, uma vez que ela é percebida como uma atividade extra da escola, que apenas cumpre a função de atender à necessidade de movimento dos alunos e, se possível, discipliná-los. Essa condição estabelecida na cultura da instituição, impossibilita que a prática da EF seja reconhecida no contexto cooperativo como uma parte fundamental interacionada com as demais. A visão que se tem na cultura escolar é a de que a prática da EF não se apresenta de modo tão complexo e exigente, que não é possível reconhecê-la e relacioná-la com as demais práticas educacionais, uma vez que essa relação deve, ainda, ser capaz fazer razoável sentido para os fins sociais que a escola almeja.

Logo, a EF como disciplina da escola necessita tanto de uma ampliação do horizonte de valores, no sentido de que a educação corporal/sensível possa ser mais valorizada pela comunidade, quanto precisa construir formas de trabalho significativas e complexas, para assim, almejar o reconhecimento como uma disciplina de fundamental importância no contexto de eticidade da escola.

(III)

O campo empírico nos permitiu compreender um determinado tipo de panorama existente na cultura escolar que caracteriza a condição de "segunda classe" de algumas disciplinas. Em meio a essa condição ganham destaque os seguintes aspectos: a diferenciação entre os tipos de **veiculação do conhecimento** e, em vista disso, a desvalorização do saber corporal e sensível; em decorrência desta desvalorização, os professores das disciplinas de Artes e EF não são vistos como veiculadores de conhecimento, mas, muitas vezes, como meros organizadores de atividades; a tensão existente entre educação para o trabalho e educação para o lazer, na qual há uma supervalorização das disciplinas que educam para o trabalho e conferindo à educação para o lazer*status* inferiorizado; no caso específico da EF, há um imaginário no contexto da escola de que a função da mesma na escola seria desenvolver o processo de disciplinarização do comportamento dos alunos; e, por fim, está alocado a não produção de uma cultura escolar de ensino, um currículo básico para as disciplinas de EF e Artes e uma forte influência de um imaginário de cultura de "não aula" desses componentes curriculares.

Em decorrência dessa condição, a formação da identidade docente, principalmente dos professores das disciplinas de Artes e EF, é produzida na forma de um conflito intersubjetivo intermitente. A partir das análises desenvolvidas até o momento, é possível compreender que ações e reações dos sujeitos, no que diz respeito à degradação cultural que vivenciam no trabalho, devem ser entendidas como relações conflituosas, onde estão em jogo mais enfaticamente a afirmação moral do "ser professor", do que propriamente a luta por interesses egocêntricos e individuais. A degradação cultural axiológica das disciplinas de "segunda classe" promove um impacto na formação da identidade docente e, como consequência, os professores engajam-se em processos de luta por reconhecimento.

Uma das principais reclamações da professora de EF era em relação ao à visão da comunidade escolar de que seus embates, nos quais eram questionados elementos estruturantes da cultura daquele contexto, seriam apenas formas de buscar a realização de seus interesses individuais. Os conflitos instaurados eram percebidos mais como uma luta por autoconservação do que propriamente como uma luta por reconhecimento ampliado. Em uma situação ocorrida no final do ano letivo, ficou evidente como esse entendimento ocorria: naquele momento, a professora de EF contestou a organização dos horários da avaliação, devido à concessão de

importância diferenciada entre as disciplinas. No entanto, a gestão pedagógica, ao invés de discutir o argumento apresentado pela professora, decidiu realizar um sorteio, uma vez que entendeu que ela tinha direitos equivalentes aos demais professores. A partir dessa breve descrição, percebemos que a reação da professora fora percebida como um interesse individual, que não estava relacionada com a forma de reconhecimento denegado pela comunidade.

Na luta por reconhecimento, desdobrada pelos professores, estão inscritas novas possibilidades de identidade. Os interesses, de alguma maneira, estão ligados à rede cotidiana de atitudes morais emotivas. Por "interesses" individuais e egocêntricos compreendemos os conflitos como lutas que resultam da distribuição desigual objetiva de oportunidades no trabalho docente. O conflito instaurado pelos docentes das disciplinas de "segunda classe", mesmo que se perceba a intenção de conquistas de "interesses" particulares e ampliação objetiva de oportunidades materiais, apresenta no cerne do fenômeno conflituoso a intenção de luta moral por manutenção de pretensões de identidade, bem como pela a condição de "ser professor" em pé de igualdade.

Há de se perceber que os sentimentos de injustiça expressos pelos professores ou até mesmo das situações de degradação que lhes são imputadas mostram-se como elementos necessários para defendermos a tese da conexão interna entre reconhecimento e moral. Não é difícil perceber na instituição escolar, seguindo o critério de julgamento dos afetados, a distinção entre uma falta moral e um mero acidente ou acontecimento esporádico, tendo em vista que, no primeiro caso, acontece um escamoteamento das relações de reconhecimento, mas, já no segundo, não é possível estabelecer um lugar de referência.

Quando ocorre uma negação da participação do professor de EF nos conselhos de classe da escola, o professor se sente injustiçado não somente porque foi privado de um momento que lhe era de direito, mas sim porque determinada ação se converteu numa injustiça moral, poisdeprecia-se intencionalmente um aspecto essencial de seu bem-estar, qual seja: ser reconhecido entre os pares como importante para o desenvolvimento do ensino-aprendizam. O fato causa sofrimento porque no momento do conflito prático o docente toma consciência de não ser reconhecido na sua própria auto compreensão como professor. A ideia que subjaz esse entendimento é a de que a possibilidade dos sujeitos serem ofendidos em suas relações consigo mesmo (*Sichzusichverhalten*) é resultado da circunstância de que somente eles estão

em condições para a construção de uma autorrelação positiva quando contam com a ajuda das reações de assentimento e afirmação dos outros sujeitos. Esse entendimento é fundamental, uma vez que, é a partir dele, que se pode fazer referência a como algumas ações, manifestações e circunstâncias poderão ser danosas à formação da identidade dos indivíduos (HONNETH, 1998).

Para os professores, a luta por reconhecimento é um processo pelo qual eles contestam os padrões dominantes que lhes atribuem características, papéis e status inferiores à cultura escolar dominante, concebendo-os, assim, como professores de "segunda classe". A luta por reconhecimento nos parece um caminho que, paralelamente, reivindica alteração nas normas vigentes de valorização e proporciona a manutenção e esperança dos professores quantoaos objetivos do trabalho docente.

4.2 Luta por reconhecimento no trabalho docente: entre a "implicação" e os "processos de reificação"

As histórias de vida e as trajetórias profissionais dos professores das "disciplinas de segunda classe" indicam que a tensão entre luta e rebaixamento é intensamente vivida durante toda carreira e, desse modo, afirma-se como elemento conflituoso para a produção das identidades docentes. A partir das discussões que desenvolvemos anteriormente, pudemos compreender algumas formas de reconhecimento ou denegação do mesmo, as quais caracterizam, principalmente, um grupo de professores na escola responsáveis pelas disciplinas de "segunda classe" (Artes, EF e Língua Inglesa). Em diálogo com o campo empírico, percebemos que o impacto da condição adversa e status inferiorizado de que gozam essas disciplinas acabam por condicionar toda a carreira docente e estabelecer-se como uma condição imanente de formação das identidades de seus professores. Os docentes dessas disciplinas, reagindo ou tornando-se passivos a essas condições, são impactados com os desdobramentos e ações propiciados por essas formas culturais e históricas de reconhecimento denegado. Como observamos nessa fala da professora de Artes: *"Se você trabalhar na forma de designação temporária, somente um ano na escola, não dá para fazer nada, é muito difícil. Eu me sinto bem aqui na escola porque estou aqui há dez anos" (Entrevista – Professora de Artes).*

A nossa tese é a de que a luta por reconhecimento é uma condição imanente ao trabalho dos professores, principalmente, dos professores responsáveis pelas disciplinas de "segunda classe", uma vez que a relação conflituosa em busca de reconhecimento atravessa com muita significância o percurso da carreira e a história de vida desses sujeitos. As histórias de vida das professoras de Artes e EF são demonstrativos dessa condição. A professora de Artes explicita que os momentos de formação continuada por área, nos quais os professores da disciplina podiam discutir suas demandas específicas, apresentavam-se com potencial de resistência, uma vez que nesses momentos os professores organizavam ações tendo em vista modificar a condição de rebaixamento que passavam na escola. Comenta ainda que a chegada do livro didático de Língua Inglesa na escola foi uma conquista desse movimento e demonstrou a efetividade do processo de luta por reconhecimento.

A professora de EF comenta que seu retorno "ao chão da escola", pois, há algum tempo, a mesma atuava apenas na secretaria de educação do Município de Vitória, deveu-se ao fato de que perspectivava construir um sentido para a EF mais coerente com as propostas educacionais na escola. Esse impulso se deu por conta de sua participação no mestrado, no qual investigou os diversos sentidos atribuídos pela escola em relação à EF. A exemplo disso: *"Em relação à EF, estou querendo fazer um questionário com os professores, minha questão é: até que ponto a gente conseguiu, pelas práticas desenvolvidas, atribuir outro sentido para a EF na escola? (Entrevista – Professora de EF Anita).*

Outro ponto de destaque na prática da professora de EF se dava entre a forma de escolha dos conteúdos e a luta por reconhecimento, como percebemos nesse bilhete enviado aos pais relativo à festa junina:

> *Senhores pais, na festa junina que acontecerá na próxima quinta-feira os alunos além de apresentarem a tradicional 'quadrilha' também farão demonstrações de outras danças que fazem parte do folclore brasileiro. A EF trata de outros conhecimentos, como a dança, que vão para além do ensino dos esportes" (Bilhete da professora de EF Anita aos pais).*

É possível notar que o processo de luta por reconhecimento atua com uma função motivacional para os sujeitos e, em decorrência dessa condição, permite aos professores construírem sentidos para suas práticas no trabalho. Ao analisar as posturas e reações dos professores, em relação à condição de degradação cultural a qual estão submetidos na cultura da escola, compreendemos que a luta por reconhecimento promove posturas de manutenção

do “processo de implicação” com o trabalho e, de modo contrário, o não reconhecimento pode, a partir de uma postura de rebaixamento passivamente tolerado pelo sujeito, determinar a instauração de “processos reificantes”. Nesse sentido, em seguida discutiremos como os conceitos de “implicação” e “reificação” atrelam-se às relações de reconhecimento e, assim, nos permitem compreender o trabalho docente de alguns professores. Posteriormente a essa discussão conceitual, analisaremos como as ações de alguns docentes na escola indicam que os mesmos buscam manter relação afetiva com trabalho, necessária ao investimento qualitativo em suas práticas.

4.3 Os processos de “reificação” e “implicação”: a relação afetiva com o mundo

O conceito de “reificação” tem sua primeira aparição nos escritos de Karl Marx, mas é Georg Lukács, em “História e consciência de classe”, que constrói uma análise aprofundada do fenômeno. No começo do século XX, principalmente nas décadas de 1920 e 1930, a análise e discussão de processos de reificação provocados pelo sistema capitalista orientaram filósofos e sociólogos a compreender as patologias sociais da modernidade. No entanto, Honneth (2007) destaca que houve uma perda de legitimidade do conceito após da Segunda Guerra Mundial, muito em função das reformas culturais e inovações teóricas características de tal período. Os pensadores do pós-guerra abriram mão de analisar as relações sociais através de patologias sociais como a “reificação” e a comercialização.

Lukács, ao lançar mão do conceito de “reificação”, pretendeu explicá-lo como resultado das relações de trocas de mercadoria da sociedade capitalista, assim, ele tem como fio condutor de sua argumentação a tese central de que a “reificação” teria se transformado na “segunda natureza” do homem. O fato de viver na sociedade capitalista provoca nos sujeitos a atitude de perceber o outro e a si mesmo meramente como “coisa”, as relações de troca de mercadoria proporcionam, assim, uma conduta de “contemplação” e “observação sem influência do sujeito”. Honneth salienta que os conceitos de “contemplação” e “indolência” são chaves para a argumentação sobre a “reificação”, pois, respectivamente, a primeira conota uma situação de mera observação passiva das situações e a segunda evidencia o não envolvimento emocional dos sujeitos nos acontecimentos.

Honneth destaca que, a partir dos usos desses conceitos, Lukács deixa claro que a "reificação" não é um mero erro cognitivo do sujeito e nem tão pouco uma classe de conduta moralmente errada, ele a entende como uma forma de conduta ou "postura" que distorce nossa perspectiva humana. Lukács compreende a "reificação" como um fato social e não como uma quebra de princípios morais, seu entendimento está direcionado a universalizar todas as formas de comportamento dos sujeitos na sociedade capitalista como processos de coisificação.

No sentido de atualizar o conceito lukacsiano de "reificação", Honneth dialogará com autores como Heidegger e Dewey, uma vez que os conceitos dos autores, respectivamente, de "cuidado[11]" (*Sorge*) e de "implicação" podem contribuir para a afirmação do conceito de acordo com pressupostos linguísticos. Nesse sentido, Honneth considera a argumentação de Lukács satisfatória no momento em que caracteriza o processo reificante como a atitude e a prática de um sujeito "observador", sujeito que perde de perspectiva as qualidades de participação ativa e de compromisso existencial da práxis humana.

Honneth pretende mostrar pontos de convergência na argumentação de Lukács com as pressuposições teóricas de Heidegger, uma vez que isso se faz necessário para esclarecer o conceito esboçado de práxis de implicação. O principal texto de Heidegger, a partir do qual é possível fazer uma inferência sobre as perspectivas dos dois autores, é "Ser e Tempo", visto que ele parte da premissa de que a apreensão neutra da realidade é responsável pelas cegueiras ontológicas, que não permitem elaborar respostas adequadas à existência do homem. Como demonstra Honneth (2007, p.41),

> [...] Heidegger realiza esta tarefa conayuda de una analisis existencial fenomenológico tendiente a demonstrar que enlaejecución cotidiana de laexistencia [Dasein] el mundo siempre está ya aberto: normalmente nos enfrentamos conlarealidad no enla postura de un sujeito cognoscente, sino que estamos previamente tanpendientes de dominarla, que aquélla nos es dada como un campo de significacionesprácticas.

11 O conceito usado no original por Heiddegger, em alemão, é *Sorge.* Na tradução em espanhol do livro "Reificacion" de Axel Honneth, o conceito de Heidegger édescrito pela expressão "cura", no entanto, em uma tradução do texto "Observações sobre a reificação"(HONNETH, 2008b), também de Axel Honneth, o conceito de "cura" é denominado "cuidado". Desta forma, optamos por trabalhar com o termo "cuidado", pois na língua portuguesa essa palavra expressa um sentido mais aproximado com aquele que o autor construiu para o mesmo.

A partir dessa premissa, Heidegger se vale do conceito de "cuidado" (*Sorge*), na opinião de Honneth, para caracterizar a estrutura da relação prática do sujeito, tal conceito permite aproximar sua teoria a ideia de conduta observadora de Lukács. Tal conceito de Heidegger também vislumbra o ideal de que, contra aquelas qualidades reificantes, o homem deve comportar-se com interesse e implicação nas relações consigo mesmo e com o outro. O que diferencia Heidegger e Lukács dos demais autores, que na atualidade trabalham com a ideia de atitude comunicativa, é justamente o fato de que "cuidado" (*Sorge*) e "implicação" denotam que uma atitude intersubjetiva está sujeita a um momento de apoio positivo anterior, que não necessariamente depende de uma motivação racional (HONNETH, 2007).

A relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo está envolta em uma perspectiva de apoio que é elementar, perspectiva essa que traz, consequentemente, um envolvimento emocional anterior a uma apropriação neutra da realidade. O abandono dessa postura de apoio é tido como um comportamento reificante, o sujeito, a partir desse momento, passa a relacionar-se com o mundo sem a capacidade de implicar-se com interesse. Desta forma, por meio da criação de um hábito, o sujeito perde a capacidade de acessar o mundo de maneira qualitativa. Honneth visualiza no conceito de "cuidado" (*Sorge*) uma preeminência elementar, tanto genética quanto conceitual, em relação a uma apreensão neutra da realidade.

A retomada da característica elementar desses conceitos se faz necessária para fundamentar a defesa de Honneth de que, na atualidade, é possível substituir o conceito de "cuidado" (*Sorge*) pelo de "reconhecimento". Nesse sentido, ele se vale de alguns estudos de Dewey para afirmar que a relação do homem com o mundo e consigo mesmo depende de uma postura de reconhecimento, que também é anterior tanto genética como categorial a outras atitudes.

Dewey define a relação do homem com o mundo a partir da ideia de que toda compreensão racional da realidade está previamente ancorada em uma dimensão holística, bem como que os dados são acessíveis qualitativamente por meio de um compromisso interessado. Essa pressuposição teórica permite a Honneth não só afirmar a mudança do conceito de "cuidado" (*Sorge*) para o de "reconhecimento", bem como defender que o reconhecimento é anterior a qualquer forma de conhecimento no mundo. O fio condutor que move tanto Lukács e Heidegger como Dewey está localizado na crítica à tentativa de caracterizar a relação primeira do homem com o mundo como uma confrontação neutra com um objeto a conhecer (HONNETH, 2007).

Honneth destaca ainda que Dewey elabora um entendimento no qual o homem age com uma falta de distância existencial e com um compromisso prático em sua primeira relação com o mundo. O homem se move em processos de "interação" não em uma perspectiva egocêntrica, mas sim a partir do objetivo de conservar e construir relações interacionais fluidas com os demais. Dewey ainda acredita que nós só podemos estabelecer uma postura racional frente ao mundo após nos distanciarmos qualitativamente da experiência primeira, que em suma se dá de maneira prática e afetiva com o mundo. Desta forma, Honneth acredita que o conceito de reconhecimento é capaz de não só apresentar esse compromisso prático de Dewey, mas também as ideias de "cuidado" (*Sorge*) de Heidegger e de "implicação" de Lukács. O reconhecimento, nesse sentido, representa uma forma de valoração qualitativa que possui as coisas e as outras pessoas para a consecução de nossa existência. Para Honneth (2007), a compreensão linguística, nesse sentido, está diretamente ligada à condição de reconhecimento do outro.

Honneth também esboçará a tese de que o reconhecimento social é a condição para que os adultos entendam as manifestações linguísticas de seus interlocutores. Para tal tarefa, ele toma por referência os estudos de Cavell relativos à comunicação humana. Esse esforço se faz necessário porque Honneth pretende demonstrar que as relações de reconhecimento podem ser entendidas categorialmente, uma vez que, para ele, nossas relações cognitivas com o mundo também estão ligadas ao reconhecimento no sentido conceitual.

Cavell é um autor adepto da conhecida "Virada Linguística", nos estudos que Honneth toma como referência há explicitamente a influência de Wittgenstein , nesse sentido ele toma como questão de análise em seus estudos as condições de conhecimento e reconhecimento por meio da linguagem. A partir de suas análises, Honneth acredita ser possível concordar que só estamos em condições de compreender algumas manifestações linguísticas quando nos encontramos em uma atitude de reconhecimento.

4.4 A relação afetiva dos professores das disciplinas de "segunda classe" no trabalho docente: entre os processos de "implicação" e de "reificação"

A partir dos conceitos de “implicação” e “reificação” atualizados por Honneth podemos compreender as posturas tomadas pelos professores no trabalho, ora de investimento ora de desinvestimento em suas práticas. Em relação à professora de EF Anita e a de Artes pudemos perceber uma postura de luta por reconhecimento e, consequentemente, a manutenção da “implicação” com o trabalho docente. No entanto, em relação ao outro professor de EF percebemos que os fundamentos nos quais se baseava para produzir os sentidos para a sua prática pedagógica eram satisfeitos por uma espécie de reconhecimento limitado pelos demais parceiros de interação. E, de maneira diferenciada, a professora de Língua Inglesa desenvolveu uma postura de rebaixamento passivamente tolerado, o que desencadeou na mesma a produção de “processos reificantes”.

A luta por reconhecimento no trabalho, no casos das professoras de Artes e EF, busca manter e aprofundar uma relação afetiva com o trabalho, ou seja, lutar contra a condição de degradação de suas disciplinas e pela afirmação de aspectos de sua identidade, configura-se para elas como forma de manter o processo emancipatório e humanizador do trabalho. A luta é tomada como mecanismo de produção de sentidos e investimento em suas práticas.

Honneth, apoiado em Cavell, argumenta em favor da elementaridade da atitude de “implicação” e reconhecimento em relação ao ato de conhecer. Isso se dá porque ele acredita que antes de todos os conhecimentos possíveis sobre os estados de sensibilidade do outro, é necessária uma postura de pertencimento existencial do mundo do parceiro de interação. Só a partir dessa atitude de “implicação”, de união com o outro, é possível assimilar o agir do outro sujeito como estímulos que são dirigidos a mim, para que eu reaja de determinada maneira (HONNETH, 2007). Assim,

> “reconocer”, “toacknowledge”, significa entonces para Cavell adoptar una postura enla que lasexpresiones de la conduta de una segunda persona pueden ser entendidas como requerimentos a reaccionar de una manera determinada. Si a continuación no ocorre reacciónalguna, aunqueellasea negativa, entoncesestosólomuestraelhecho de que laexpresión de sensacióndelotro no há sido entendida de manera apropriada. En este sentido, Cavell vincula estrechamentelacomprensión de proposiciones de sensaciónconlacondición no epistémica de laadopción de una postura de reconocimiento; y laincapacidad de adoptar una postura tal significa para él, en última instancia, no estar en condiciones de mantener relaciones sociales (HONNETH, 2007, p. 77-78).

O argumento central esboçado por Cavell é que a compreensão linguística está interligada a condição não epistêmica de reconhecimento do outro. Honneth afirma que nos escritos de Cavell o conceito de reconhecimento abrange algo mais que uma atitude comunicativa ou de adoção de perspectiva, uma vez que ele abarca com o conceito um momento de implicação afetiva. Nesse sentido, a luta por reconhecimento das professoras de Artes e EF, além de buscar uma melhora do entendimento dos fundamentos e das características de seus trabalhos, corresponde a uma busca por implicação afetiva do seu fazer. O reconhecimento elementar representa uma forma de confirmação da intersubjetividade, visto que é nele que são garantidas as relações comunicativas entre os sujeitos sociais.

Já em relação ao professor Emílio de EF, que se sente contemplado com uma postura de reconhecimento limitado, uma vez que não é tomado em pé de igualdade como os demais professores na escola, podemos compreender que a luta não é uma condição para sua prática pedagógica. Entretanto, a professora de Língua Inglesa sofre um rebaixamento passivamente tolerado por conta da degradação cultural que sua disciplina sofre no ambiente escolar, como ela comenta:

> *Há um tempo atrás eu investia bastante em minha prática, fazia bonés e camisas com dizeres em inglês, me envolvia em projetos, mas hoje não tenho ânimo para isso, eu percebia que no final das contas o que eu fazia não valia de nada para a escola, não era valorizado. Eu parei de fazer. Hoje eu luto para não fazer qualquer coisa com os alunos, como eu vejo alguns colegas fazendo, eles passam as tarefas e ficam sentados, não dão aula. Eu luto para manter pelo menos a aula... (Entrevista – Professora de Inglês)*

Ao analisar essa fala, podemos perceber que há a instauração de processos de "reificação" no trabalho da professora, já que esse fenômeno pode ser compreendido como esquecimento das relações de reconhecimento que estruturam o trabalho. Ao analisar a obra de Lukács, Honneth acredita que ele entendia por "reificação" uma espécie de hábito de pensamento que levaria os homens a perderem a capacidade de se implicarem com interesse nos outros e nas práticas da vida, como é o caso da professora, para quem são diminuídas as expectativas de "implicação" com o trabalho. Em função dessa atitude, os sujeitos, por conta de se transformarem em indivíduos puramente passivos do processo, passariam a perceber tanto seu entorno físico e social quanto sua vida interior como entidades coisicas. A "reificação" para Lukács é tanto o processo como o resultado, processo no qual o sujeito perde sua atitude original correta,

advinda do reconhecimento, por outra secundária, que se mostra incorreta, e o resultado desse processo é uma percepção ou uma formação de conduta reificada.

Honneth (2007) acredita que, quando na relação com o mundo se perdem ou são esquecidos componentes prévios de reconhecimento, que são base para nossa cognição e nossa vida social, há o estabelecimento de processos e atitudes reificantes. Como destaca:

> enla medida en que ennuestraejecucióndelconocimientoperdamoslacapacidad de sentir que éste se debe a laadopción de una postura de reconocimiento, desarollaremoslatendencia a percibir a losdemáshombres simplesmente como objetos insensibles. Aqui, lamención de puros objetos o incluso de "cosas" quieredecir que conla amnésia perdemos lacapacidad de entender lasmanifestaciones de laconducta de otras personas directamente como requerimentos a reaccionar por parte de nosotros. Si bien cognitivamente estamos por certo en condiciones de percebir todo el espectro de lasexpresiones humanas, nos falta en certa medida elsentimiento de unión, que sería necessário para estar afectado por lo percebido (HONNETH, 2007, p. 93-94)

O esquecimento do reconhecimento pode ser visto como o núcleo de todos os processos de "reificação", uma vez que o sujeito percebe o entorno social como uma totalidade de objetos observáveis, que não apresentam emoção ou sentimento. Em relação ao ato de conhecer, a "reificação" seria o fato de perder de vista que todo conhecimento se deve a um reconhecimento prévio. Honneth destaca que, nas relações sociais reificantes, há uma diminuição da atenção aos pressupostos mais fundamentais do reconhecimento.

Diante dessas posturas dos professores das disciplinas de "segunda classe", podemos compreender que a condição inferiorizada dessas disciplinas provoca posturas e comportamentos distintos entre os docentes, não sendo assim possível construir espécies de leis sociais de interação entre os sujeitos na escola. Entretanto, construir mecanismos para que a adoção de perspectiva e a implicação, promovidas pelas relações de reconhecimento, possam ser produzidas é um caminho necessário para que se possa minimizar os danos intersubjetivos na construção das identidades desses professores.

5 E AGORA, JOSÉ?

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, Você?
Você que é sem nome,
que zomba dos outros,
Você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?
(José - Carlos Drummond de Andrade)

Esse poema me retornou a memória após uma conversa com a professora de EF Anita da escola no início do ano letivo de 2012 em decorrência do seguinte pedido da mesma: “Queria

que você pensasse algumas estratégias de formação a partir dos seus dados e análises da cultura da nossa escola. Se houver disponibilidade, gostaria que você participasse do grupo de formação continuada da escola". "E agora, José?". Nós já havíamos pensado em estratégias de devolutiva dos dados para a comunidade da escola, contudo pensar estratégias de formação soou como um grande desafio, que ao mesmo tempo não poderia ser recusado, uma vez que acreditamos na importância de construir ações significativas de retorno da investigação.

Mais do que trazer novamente as discussões e os argumentos já apresentados no decorrer do texto, intentaremos explicitar como a comunidade da escola recebeu e compreendeu nossas análises e apresentaremos em seguida algumas estratégias de formação pensadas a partir da investigação[12].

O "Déficit comunicativo de assentimento mútuo" e, como desdobramento do mesmo, as dificuldades de estabelecimento de reconhecimento entre os pares na comunidade escolar foi um dos temas mais pautados nas discussões. Nos discursos dos professores notamos uma urgência de que possam ser criados momentos, nos quais os mesmos possam traçar metas comuns para suas práticas pedagógicas. A necessidade de romper com uma cultura de *atomismo das práticas pedagógicas* e uma espécie de luta por autoconservação baseada somente nos interesses individuais, parece ser recorrente entre os professores. Outro ponto, seria a necessidade de pensar a autonomia para além da ideia de liberdade de ação, ou seja, a falta de projetos comuns não permite que objetivos possam ser traçados considerando a especificidade de cada disciplina.

Em discussão com os professores, chegamos à conclusão de que há a necessidade urgente de se pensar um "solo comum" para os inúmeros projetos que são desenvolvidos na escola. A articulação entre os mesmos seria um ponto chave para a instauração de processos de reconhecimento das práticas e capacidades dos professores. Tendo em vista essa necessidade, em conjunto, pensamos uma estratégia interessante para a formação continuada, que consistiria, num primeiro momento, promover a apresentação e discussão dos sentidos

12 As discussões que faremos a seguir são desdobramentos de processos de devolutiva dos dados com cada professor que participou da amostra e também são fruto de uma reunião, da qual participaram a professora de EF, as duas pedagogas e a coordenadora do projeto "Tempo Integral" da escola.

elaborados por cada professor e suas histórias de vida, para que, assim, pudéssemos encontrar pontos comuns para a estruturação de projetos. Dessa intenção, elaboramos um desdobramento político, no qual iremos reivindicar a possibilidade da Secretaria de Educação destinar uma carga horária maior para as discussões e os planejamentos coletivos no horário de trabalho.

Outro ponto bastante discutido foi a necessidade de se enfrentar as dificuldades metodológicas que os professores estão encontrando no processo de ensino aprendizagem. Oitenta por cento dos docentes que foram investigados declararam que não estão se autorrealizando com o ensino, pelo fato de não perceberem o aprendizado dos alunos. Uma das causas apontadas tanto pelos professores quanto pelos alunos é a obsolescência e não dinamicidade das práticas pedagógicas tendo em vista a produção do conhecimento na escola. Um dos desdobramentos desse diagnóstico seria a iniciativa de estudar, no grupo de formação continuada, algumas propostas que pensam a "Escola em Movimento". Os professores destacam a necessidade de produção de novas formas metodológicas que promovam mais dinamicidade e atratividade no ensino. Em virtude dessa discussão, a comunidade da escola decidiu manter o projeto "Redescobrindo o prazer na escola".

Discutimos também a necessidade de debatermos e compreendermos as propostas pedagógicas dos professores das disciplinas de "segunda classe" da escola (Artes, EF e Língua Inglesa). Para tanto, há a necessidade de ampliar o horizonte de valores da escola para que, assim, possam construir propostas educacionais que incluam tais disciplinas e reconheçam o papel das mesmas no aprendizado dos alunos.

Por fim, outro indicativo para o grupo de formação continuada, para o desenvolvimento de suas ações este ano, seria a constante tematização do trabalho docente pelos professores. Uma das alternativas metodológicas seria a produção de uma oficina de fotos, na qual os professores pudessem, por meio da imagem, elencar práticas, ações, estruturas, entre outras dimensões do seu fazer, que potencializem o seu trabalho e também situações que se mostrem como empecilhos para a atuação docente. O principal objetivo é o de que a formação continuada possa continuar exercendo o seu papel terapêutico na vida dos professores portematizar e construir caminhos para enfrentar e resistir ao sofrimento.

Os desdobramentos da investigação e as estratégias de formação continuada foram mecanismos por nós encontrados para estreitar a relação entre a universidade e a escola e, de certa forma, tentar desconstruir o imaginário de que os pesquisadores "saqueiam o ouro" (os dados), fazem as análises e se vão...

6 REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009

ALMEIDA, D. M. Apresentação do Dossiê. **Educação e Linguagem**, ano 11, n. 7, p. 13-18, jan.-jun., 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**,** Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

ARROYO, M. G. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In. Gaudêncio Frigotto (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 138 – 165.

BARROS, M. E. B.; LOUSADA, A. P. Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade?.**Psicologia USP**, v. 18, p. 13-34, 2007.

BERGSON, H. **O pensamento e o movente**: ensaios e conferências. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

BRACHT, V.. EF escolar e lazer. In: Christiane Luce Gomes Werneck; Hélder Ferreira Isayama. (Org.). **Lazer, Recreação e EF**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, v. 1, p. 147-172.

BUENO, B. O.;Lapo, F. R. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 65-68/82, março/ 2003.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho** - *burnout*, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CONTRERAS, J. A autonomia dos professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar***,* Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

GERNET, I.; DEJOURS, C. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In. **Clínicas do trabalho**/ Pedro F. Bendassolli, Lis Andrea P. Soboll (org). São Paulo: Atlas, 2011.

ENGESTRÖM, Y. Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. *In:* CARLGREN, I; HANDAL, G.; VAAGE, S. **Teachers'minds and actions: research on teachers` thinking and practice**. London: FalmerPress,1994.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: Editora EDUSC; 2000.

FARIA, B. A.; BRACHT, V.; MACHADO, T. S.; MORAES, C. E. A.; ALMEIDA, U. R.; ALMEIDA, F. Q. Inovação pedagógia na EF: o que aprender com práticas bem sucedidas. **Ágora para laEducación Física y el Deporte**, v. 12, p. 11-28, 2010.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente***:* buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (Coleção Formação deProfessores).

GIROUX, H. A. **Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A**. (Org.). ***Os***professores como intelectuais**:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. **Porto Alegre: Artes Médicas, 1997**, 157-164.

GONZÁLEZ, F. J. . Projeto curricular e EF: o esporte como conteúdo escolar. In: Ricardo Rezer. (Org.). **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chepecó: Argos, 2006, v. 1, p. 69-110.

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

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

HONNETH, A. Entre Aristóteles y Kant: esbozo de uma moral delreconocimiento. **Logos**, analesdelSeminario de Metafísica, n.1, p. 17-37, 1998.

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

_____. **Reificación**: unestudioenla teoria delreconocimiento. Buenos Aires: Katz, 2007.

_____. **Sofrimento de indeterminação**: UMA REATUALIZAÇÃO DA FILOSOFIA DO DIREITO DE HEGEL. Trad. Denílson Luiz Werle e Rúrion Soares. São Paulo: Esfera Pública, 2007.

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

_____. Observações sobre a reificação. **Civitas**, v. 8, n. 1, p. 68-79, 2008b.

_____. **Patologias de La razón**: historia y actualidade de la Teoria Crítica. Buenos Aires: Katz, 2009.

_____. **Crítica del Poder**: fases em lareflexion de um teoria crítica de la sociedade. Buenos Aires: A. Machado Libros, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, C. E. A.; ALMEIDA, U. R.; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na EF escolar. **Movimento** (UFRGS. Impresso), v. 16, p. 129-147, 2010.

MARQUEZ-FERNÁNDEZ, A. B. La libertadsensible: más allá de larepresión racional corporal. **Educação e Linguagem**, ano 11, n. 7, p. 61-77, jan.-jun., 2008.

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

NÓVOA, A.**Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa. 1999, vol.25, n.1, pp. 11-20.

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault**.Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In. Selma Garrido Pimenta (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SIMOES, R. H. S.; SALIM, M. A. A.; TAVARES, J. X. Formas de adoecimento de professores capixabas no século XIX: diálogo com o passado no presente. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE. UFES, v. 11, p. 94-119, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. São Paulo: Ed. Vozes, 2009.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VAGO, T. M. A EF na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. In: Valter Bracht; Ricardo Crisório. (Org.). **A EF no Brasil e na Argentina.** Campinas; Rio de Janeiro: Autores Associados; PROSUL, 2003, p. 197-221.

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