

Lucas Vinicius de Souza

DIALOGANDO COM A OBRA DE ZYGMUNT BAUMAN:

legisladores e intérpretes na Educação Física

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2018

Lucas Vinicius de Souza

DIALOGANDO COM A OBRA DE ZYGMUNT BAUMAN:

legisladores e intérpretes na Educação Física

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Márcio Oliveira

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2018

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo trazer uma reflexão acerca do processo de legitimidade da Educação Física na Escola e dos professores como sujeitos cruciais nesse processo. Para tanto, é feita uma revisão de literatura com trabalhos sobre a legitimidade da Educação Física e o Movimento Renovador da Educação Física, em especial sobre a frente crítica, à luz das ideias propostas por Zygmunt Bauman em relação às categorias de intelectuais apresentadas em seu livro “Legisladores e Intérpretes”. O trabalho é dividido em quatro capítulos que tratam respectivamente sobre: A cronologia de Bauman e seu itinerário intelectual; Conceitos-chaves da obra do sociólogo; Sobre a legitimidade da educação física; Reflexões sobre legisladores e intérpretes na Educação Física. Ao final do trabalho é levantada uma perspectiva que colabora com o processo de legitimação da área e considera todos os sujeitos envolvidos de forma mais horizontal possível.

Palavras-chave: Bauman. Educação Física. Legisladores e intérpretes. Legitimidade pedagógica.

SUMÁRIO

MINHA APROXIMAÇÃO COM O TEMA PESQUISADO	4
CRONOLOGIA E ITINERÁRIO INTELECTUAL DE ZYGMUNT BAUMAN	9
CONCEITOS CHAVE NA OBRA DE ZYGMUNT BAUMAN	26
SOBRE A LEGITIMIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	46
EDUCAÇÃO FÍSICA: DOS LEGISLADORES AOS INTÉRPRETES	53
CONCLUSÕES.....	62

MINHA APROXIMAÇÃO COM O TEMA PESQUISADO

Para um graduando, escolher o tema a ser pesquisado em um Trabalho de Conclusão de Curso, o "famigerado" TCC, pode muitas vezes ser uma tarefa complicada e exaustiva. A variedade de temas, as dificuldades com alguns e facilidades com outros, linhas de pesquisa disponíveis na Universidade, restrições materiais e pessoais entre outros fatores, fazem deste momento um momento de intensa reflexão ou, em um efeito contrário, simplesmente a busca por algo rápido e fácil para apenas garantir a aquisição de seu diploma de ensino superior. Nesse ponto fico feliz por haver me deparado com muitos temas possíveis ao longo da graduação. Em minha trajetória, um tema especificamente me apresentou uma gama de desafios, além de ser motivador o suficiente para que buscasse concretizar a ideia de elaborar um trabalho bem feito e com sentido para minha formação.

Posso dizer que ano após ano na Universidade tive oportunidade de refinar algumas ideias e busquei aprender muito mais sobre variados temas. Dentre as áreas que me interessei, foram as da sociologia e da filosofia as que mais me chamaram para um aprofundamento. Foi então que um autor se destacou entre os outros e me elevou o interesse, esse autor foi Zygmunt Bauman.

Eu, com certa aproximação com causas de proteção ambiental e um interesse humano clássico por buscar um sentido da vida, destaco em minhas reflexões em um determinado momento, algumas discussões sobre os temas da vida para o consumo, e seus impactos no meio ambiente e na vida das pessoas; das comunidades e relações humanas; além da própria esfera da vida individual (saúde mental, liberdade e emancipação). Isso me levou a um conceito com o qual ainda não havia tido contato, o conceito de liquidez, que será abordado e melhor explicado subsequentemente no trabalho, as contradições de uma sociedade contemporânea que promete a felicidade, cobra sua busca incessante, mas não dá caminhos para que isso seja possível.

Meus primeiros contatos com o sociólogo Zygmunt Bauman foram através de vídeos na internet nos quais ele comentava sobre a fragilidade dos laços humanos e os relacionamentos mediados pelas redes sociais (a mais citada pelo sociólogo é o Facebook). Essa aproximação foi significativa devido à minha maneira pessoal de pensar minhas amizades e relacionamentos familiares ao longo de minha vida e principalmente na juventude.

A morte do autor em 9 de janeiro de 2017 trouxe à tona vídeos, análises, comentários e discussões sobre as ideias de Bauman, cunhado de o "profeta da pós-modernidade", mesmo que não ele gostasse da denominação. Todos esses materiais tratavam do modo de operação da sociedade moderna e contemporânea. Isso deu combustível ao meu interesse pela sua obra já que muitos dos temas abordados por Bauman se confundiam com meus interesses pessoais em primeiro momento, e posteriormente, acadêmicos.

É importante dizer que ao longo da graduação, temos contato com apenas uma disciplina de sociologia, a Sociologia da Educação, na qual não tive nenhum contato com Zygmunt Bauman. Entretanto, durante a disciplina “Corpo e Cultura” tive meu único momento com algum material do sociólogo no curso, na ocasião uma entrevista.

Com certo apreço pelas obras do autor e pelos temas por ele discutidos fui ampliando meus interesses. Dentre esses interesses pelas outras obras e apontamentos da “sociedade líquida” feitos por Bauman, eu destacaria algumas:

- O "valor" e a classificação das vidas
- O individualismo
- A "Liquidez" da modernidade e da vida humana
- Um interesse de minha parte pela sociologia de modo geral
- Educação na modernidade e contemporaneidade
- A função da Escola e do professor em tempos de incerteza e mudança absurdamente veloz
- Os professores como intelectuais

Em busca de um aprimoramento em minha visão mais ampla da sociedade e de meu posicionamento político, procurei entender mais sobre as obras do autor que de maneira genial lançava chaves de leitura da sociedade em que eu estava inserido.

Em determinado momento, enquanto já considerava a ideia de localizar o autor e suas possíveis contribuições para a Educação, busquei algo mais específico e tive acesso à obra "Sobre Educação e Juventude" no qual Bauman discorre com Riccardo Mazzeo, professor da área de literatura moderna e línguas estrangeiras, sobre o futuro dos jovens e o papel do educador e da educação na modernidade líquida.

Em encontros e desencontros com o autor encontrei um livro que tratava de Zygmunt Bauman, autor pelo qual tinha muito interesse, e educação, área que de certa forma tenho

dedicado minha formação como licenciando. Pensei que seria uma grande oportunidade de conectar minha área de formação à Bauman, porém, mais impactante foi descobrir que o livro intitulado "Bauman e a Educação" foi organizado e escrito por três professores de Educação Física, Valter Bracht, Felipe Quintão de Almeida e Ivan Marcelo Gomes. Ressalto ainda que o nome de Bracht foi sempre citado em disciplinas referentes à Educação Física escolar, ou seja, é uma referência da área. Isso me motivou ainda mais a elaborar um trabalho de conclusão de curso que pensasse as contribuições de Bauman para pensar a educação e mais especificamente a Educação Física escolar.

Dentre os diversos temas possíveis de serem explorado, optei pela questão dos intelectuais como legisladores ou como intérpretes e a relação dessas ideias com a área da Educação Física. Creio ser esse ponto, fundamental para pensar o processo de legitimação da área e dos professores que nela atuam.

INTRODUÇÃO

Zygmunt Bauman é um sociólogo nascido no ano de 1925, em Poznan na Polônia, muito conhecido por obras como Amor líquido (Um best-seller no Brasil e no mundo), Modernidade Líquida, Globalização: Consequências Humanas, entre outros. Como nos lembra Manfio (2017), em sua tese, Bauman tinha como característica a busca da sociologia no cotidiano. Para descrever o período em que vivemos, Bauman, ao contrário de outros autores, evitava o uso do termo pós-modernidade em função de confusões semânticas que isso poderia causar (PALLARES-BURKE, 2004, p.371). O autor propõe então a metáfora da liquidez a partir do inflexor “Modernidade Líquida”.

Todas estas mudanças afetam de maneira direta ou indireta as instituições que antes davam solidez aos projetos de vida das pessoas. Dentre essas instituições, podemos ressaltar as educacionais, principalmente a Escola que, na transição de um mundo moderno sólido para o mundo moderno líquido, parece nada ter mudado em alguns pontos (interesse pela ordem e pelo controle) e ao mesmo tempo tem sido altamente afetada pela lógica do consumo e da superficialidade que caracterizam a modernidade líquida.

A Educação Física (EF), como conteúdo curricular, está inserida nesse processo e logo é afetada por todas as mudanças supracitadas. Tratando-se ainda de uma disciplina que historicamente foi “legislada” por outras instituições que não a educacional, a saber, a médica, a militar e mais recentemente a chamada instituição esportiva, vale dizer que estamos em um momento em que as disputas de sentido e legitimação da EF na Escola se apresentam como temas fundamentais a serem debatidos. Baseado nas noções de Zygmunt Bauman e dialogando com Valter Bracht e Tarcísio Mauro Vago, autores que se dedicaram a tratar da legitimidade da EF, o presente trabalho têm como objetivo, dentro das possibilidades operacionais, apresentar possíveis contribuições do sociólogo para se pensar tal conteúdo curricular e problematizar algumas das principais propostas de legitimação do mesmo.

Ainda sobre os objetivos deste trabalho, foi buscado: apresentar conceitos chaves das obras de Bauman que auxiliam a problematizar o papel do professor na sociedade contemporânea, a partir de suas noções e apresentar possíveis chaves para se analisar os processos de legitimação da Educação Física escolar. Com base nisso, o trabalho visou analisar a obra “Legisladores e Intérpretes” do sociólogo polonês e apontar possíveis diálogos com a área da Educação Física, principalmente no que tange suas propostas de legitimação na Escola.

Podemos encontrar alguns estudos que analisam as possíveis colaborações de Bauman para educação de modo geral, como a obra de Almeida e colaboradores (2009), “Bauman e a Educação”, que traz um diálogo do autor com a educação na sociedade moderna, podemos citar também a tese de doutorado de Manfio (2017) que apresenta, além de uma biobibliografia do sociólogo, um diálogo de sua teoria e a educação, a tese de mestrado de Moraes (2008) “Disciplina e controle na Escola: do aluno dócil ao aluno flexível”, entre outros trabalhos. Podemos destacar no Brasil autores como Veiga-Neto e Marisa Vorraber Costa que dialogam com a sociologia de Bauman (ALMEIDA *et al.*, 2009). Na área da Educação Física, podemos citar autores como Felipe Quintão de Almeida, Ivan Marcelo Gomes e Walter Bracht como interlocutores da sociologia de Bauman. Apesar disso, ainda são poucos os trabalhos que utilizam Bauman como referência teórica central se compararmos com outros autores.

Considerando os recentes acontecimentos relacionados à Reforma do ensino médio (BRASIL 2017), a possível exclusão da Educação Física dos currículos escolares, a luta constante por sua manutenção com a devida qualidade e carga horária suficiente além da já antiga busca por meios de legitimação da Educação Física como um componente curricular, esse trabalho se apresenta como uma fonte de reflexão sobre o processo de legitimação da Educação Física na Escola balizado pelas teorias de Zygmunt Bauman e seus conceitos sobre a sociedade moderna e moderna líquida.

O trabalho foi dividido em quatro grandes capítulos. No primeiro capítulo foi feita uma apresentação da biografia de Zygmunt Bauman, sua história, as fases de sua obra, seus parceiros teóricos, além de comentadores do autor e sua influência no Brasil. O segundo capítulo do trabalho trata de apresentar os pressupostos teóricos utilizados que apresentam os conceitos do autor estudado, sobre, a era moderna, a modernidade líquida, legisladores e interpretes, entre outros conceitos. O terceiro capítulo apresenta um panorama geral sobre o processo de legitimidade da Educação Física e os atores nele envolvidos. Para encerrar, o quarto e último capítulo apresenta minhas conclusões e reflexões finais sobre o tema pesquisado.

CRONOLOGIA E ITINERÁRIO INTELECTUAL DE ZYGMUNT BAUMAN

Este capítulo foi dividido em cinco seções, a primeira apresenta em ordem cronológica uma breve história do autor pesquisado, a segunda é uma divisão didática das chamadas fases do pensamento do autor, a terceira trata de seus parceiros teóricos, a quarta seção traz os principais comentadores das obras do sociólogo e a quinta e última seção, a atual influência de Bauman no Brasil.

Uma breve história de Zygmunt Bauman

“Nossas vidas, quer saibamos ou não e quer o saudemos ou lamentemos, são obras de arte”

Zygmunt Bauman, *A arte da Vida*

Zygmunt Bauman foi um sociólogo nascido na cidade de Poznan, na Polônia, no dia 19 de novembro de 1925. De origem judia, aos 14 anos fugiu para a então União Soviética durante a invasão alemã (ALMEIDA *et al.*, 2009). Em 1943, aos 18 anos, se alistou voluntariamente no exército polaco na guerra contra a Alemanha na frente russa. Dedicou anos de sua vida, de 1943 a 1953, à carreira militar onde cresceu até se tornar um dos mais jovens majores do exército polonês. No ano de 1946 inicia seus estudos na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade de Varsóvia onde conhece Stanislaw Ossowski e Julian Hochfeld que marcariam sua futura carreira como sociólogo. Nesse período, Bauman teve uma grande aproximação com as ideias de Karl Marx, mas também teve contato com autores como Durkheim e Simmel. Em entrevista a Keith Tester, um dos pesquisadores que mais se dedicam às obras de Bauman, o sociólogo ressalta ainda sobre a sociologia na Universidade de Varsóvia que:

Quando no fim da década de 1950, comecei a visitar lugares no estrangeiro, fiquei impressionado com a unilateralidade e o perfil estreito das visões de sociologias ensinadas em outras partes do mundo. Em que lugar, se não em Varsóvia, as tradições marxista e positivista, sociologias científicas e humanistas, abordagens evolucionistas e estruturalistas, visões “naturalistas” e “culturalistas” da realidade social, estratégias estatísticas e hermenêuticas eram ensinadas lado a lado, como alternativas vivas, complementares e não excludentes, livres da camisa de força da cronopolítica? (BAUMAN, 2011, p.29)

Manfio (2017) nos lembra que Keith Tester, Helena Bejár e Aguiluz-Ibarguen, estudiosos de Bauman, destacam esse aspecto de sua formação em Varsóvia como de extrema relevância

para entender a epistemologia Baumaniana. Para seus comentadores, Bauman vê o diálogo entre os diferentes como questão central na sociedade (MANFIO, 2017).

Em 1948 conheceu sua futura esposa, Janina Bauman, então estudante de jornalismo na Universidade de Varsóvia. Janina teve grande influência sobre a obra de Bauman, em especial em suas produções da década de 1980. Em 1953, aos 28 anos de idade, é expulso do exército vítima de antissemitismo. Restou a Bauman então, se dedicar integralmente aos estudos. Optou pela sociologia ao invés da filosofia, e essa escolha, como nos indica Almeida et al (2009), tem grande relação ao momento da Polônia de seu tempo, que lutava por melhorias sociais, e também principalmente pelo contato com os sociólogos Ossoswski e Hochfeld, estes, segundo o próprio Bauman, foram responsáveis por inculcar em seu pensamento as ideias de inconclusão, autocrítica e recapitulação constantes (BAUMAN, 2011, p. 29).

Bauman iniciou sua carreira universitária no ano de 1950, sendo em 1954 o mais novo conferencista da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade de Varsóvia, com menos de 30 anos de idade. Em outubro de 1956 Bauman vai à London Schools of Economics para realizar seu pós-doutorado, onde fez uma investigação sobre a classe operária. O sociólogo relata seu encontro com os chamados “clássicos”, Marx, Durkheim e Weber (BAUMAN, 2011). Porém, ao tratar sobre os “Clássicos”, Bauman (2011, p. 34 e 35) diz que:

[...] Foi durante o ano passado na LSE que me disseram que a sociologia tem seus clássicos, fiquei chocado com que ouvi. Também descobri que era possível ser professor de sociologia sem dominar a história da filosofia e do pensamento social, ou, nesse sentido, vagar pelas vastas extensões da cultura, e mais uma vez fiquei chocado.

Em 1961 ele se tornou professor assistente de Sociologia da Relações Políticas na Universidade de Varsóvia, permanecendo no cargo até conquistar a cadeira de Sociologia Geral da mesma instituição. Manteve-se no posto até 1968, quando, em uma Polônia antissemita e anti-intelectualista, Bauman e outros professores são acusados de influenciar discentes à uma revolta estudantil que tinha como uma de suas exigências o fim do unipartidarismo polonês. Com essa censura e pressão, Bauman se vê obrigado a novo exílio, passou então pela Universidade de Tel Aviv em Israel, onde ministrou aulas e recebeu convites de diversas Universidades pelo globo, então retoma sua vida universitária no Canadá, passando ainda em Praga, Viena e Austrália, até chegar em seu destino final em 1971, a cidade de Leeds na Inglaterra, onde foi durante 20 anos professor titular e chefe do departamento de sociologia da Universidade de Leeds.

No final dos anos 80, Bauman ganha notoriedade no cenário mundial com as obras de sua chamada fase modernista na qual foca nas questões da Ordem e da Pós-modernidade. Como nos lembra Almeida *et al.* (2009), o reconhecimento de Bauman no Brasil é ainda mais tardio, fazendo-se notar apenas no final da década de 1990, principalmente pela tradução de seus livros para o Português.

Bauman foi professor emérito das Universidades de Leeds e Varsóvia. Permaneceu ativo na produção de trabalhos até sua morte, aos 91 anos, no dia 9 de janeiro de 2017.

Ao longo de sua vida de intensa produção acadêmica e intelectual, Bauman, segundo Manfio (2017) que utilizou a base de dados Web Of Science, produziu ao menos 147 artigos do ano de 1966 até 2014, além de 52 livros (traduzidos para o português e para o espanhol). Produziu intensamente até seus últimos anos de vida.

Podemos observar como a vida pessoal de Bauman influenciou fortemente sua vida intelectual e sua obra, que além de numerosa passeia por diversas esferas do oceano social, como, da imigração à globalização, do socialismo ao capitalismo, dos membros da sociedade de consumo aos seus excluídos, dos legisladores aos interpretes, da modernidade à “pós-modernidade”.

As fases do pensamento de Zygmunt Bauman

Alguns autores (TESTER, 2004 *apud* MANFIO, 2017; ALMEIDA *et al.*, 2009) trabalham com a ideia da divisão do pensamento de Bauman em fases, é uma maneira didática de se dividir as obras do autor em três momentos distintos de sua produção, a saber: a fase marxista (primeira); a fase modernista (segunda) e a fase mosaica (terceira). Essa seção é dividida em três tópicos, relativo a cada fase, e tem como objetivo mostrar momentos e obras chave para o autor na construção de sua vida e carreira intelectual.

1. Fase marxista (décadas de 1960 e 1970)

Próximo ao início de sua entrada à Universidade, Bauman tornou-se militante do Partido Comunista Polaco em 1946 onde ficou até 1968. Foi muito influenciado por seus professores Ossoswki e Hochfeld, politicamente socialistas, durante sua formação como sociólogo. Sua produção nas décadas de 1960 e 1970 tinha como foco as relações entre capitalismo e socialismo. No ano de 1951 teve um período de leituras que incluíram *Os cadernos do*

Cárcere de Gramsci que segundo ele em diálogo com Tester o salvou de um “antimarxismo” dizendo que:

Para resumir, devo a Gramsci minha “dispensa honrosa” da ortodoxia marxista. Não lamento os anos de fascinação pelas ideias de Marx. [...] Creio que foi por intermédio de Marx que cheguei à minha crença na infinita e perpétua incompletude do potencial humano. [...] [...] Se houve desencanto foi com a forma ossificada que se deu a versão vulgata “oficial” do marxismo e, mais que qualquer outra coisa, com a proibição oficial de se aplicar a crítica marxista ao “socialismo real” com a eliminação ou depreciação do núcleo e da fonte éticos dos ensinamentos marxistas. De forma paradoxal, Gramsci me salvou de me tornar antimarxista. (BAUMAN, 2011, p.35).

Nesse período, junto a uma onda do chamado Marxismo humanista (ou revisionista), Bauman se aproxima do núcleo moral de Marx. Para Aguiluz-Ibarguen

Muchas de las relaciones de la sociología de Bauman con el marxismo humanista descansan en la tensión que definió la filosofía cultural de ¹Kolakowski frente al estalinismo y al poder centralizado en el régimen comunista polaco, que cerraba el paso a las aspiraciones autonómicas y libertarias del pensamiento socialista. (AGUILUZ-IBARGUEN, 2009, p.320)

Em sua passagem pela London School of Economics para um pós-doutorado, analisou a dialética do movimento social e sua elite. Lá entra em maior contato com os “clássicos”, Marx, Weber e Durkheim, que para Bauman (2011) não deveriam ter um status de “mitos”, distintos ou privilegiados em relação aos outros autores.

Sua produção nessa fase foi fragmentada e sua entrada no âmbito mundial se dá como nos apresenta Manfio (2017), com as obras: *Por uma sociologia crítica: um ensaio sobre senso comum e emancipação* (1976); *Ensaio sobre o conceito de cultura* (1975); *Fundamentos de sociologia Marxista* (1975); *Socialismo. La utopia activa* (1976); *La hermenêutica e las ciencias sociales* (1978)

Para seus comentadores, essa primeira fase não possui a mesma relevância de sua obra pós 1980.

Abaixo, o quadro de livros disponíveis em português e espanhol da primeira fase do autor, retirada de Manfio (2017)

¹ Principal cientista polonês inicialmente marxista e que se tornou crítico dessa corrente.

Ano Original	Nome do livro	Local e ano
1968	Sociologia – série ciências sociais (com outros autores)	Brasil, 1976
1975	Ensaio sobre o conceito de cultura	Brasil, 2012
1975	Fundamentos de sociologia marxista	Espanha, 1976
1976	Por uma sociologia crítica: um ensaio sobre o senso comum e emancipação	Brasil, 1977
1976	Socialismo. La utopia activa	Argentina, 2012b
1978	La hermenéutica y las ciencias sociales	Argentina, 2002

2. Fase modernista (década de 1980)

Essa fase marca a entrada de Bauman no cenário sociológico mundial. Segundo Almeida e colaboradores (2009), o sociólogo deixa a relação entre capitalismo e socialismo que caracterizava sua primeira fase, para se dedicar à análise e crítica da modernidade e suas distopias e utopias (Iluminismo e Holocausto são exemplos dados pelos autores). Seu interesse pelo tema da moral ganhou cada vez mais espaço.

Em 1986, Janina Bauman publicou o livro *Inverno na Manhã: uma jovem no gueto de Varsóvia*, onde discorre sobre anos vividos com sua mãe e irmã em Leszno e a sobrevivência nos campos de concentração (MANFIO, 2017). Esse livro teve grande influência nas obras posteriores de Bauman segundo o próprio autor (BAUMAN, 2011)

No final da década de 80 e início da década de 90, Bauman produz sua trilogia de crítica a modernidade. Os livros são: *Legisladores e intérpretes* ([1987] 2010), *Modernidade e Holocausto* ([1989] 1998) e *Modernidade e Ambivalência* ([1991] 1999). Os pontos centrais nas obras são: A **Ordem** como chave de compreensão da civilização moderna e a **Ambivalência** produto da busca pela própria Ordem (as utopias se transformaram em distopias). Além da análise dos **Intelectuais como legisladores**, os “donos da verdade”, principalmente a união ciência-estado, na qual o poder absolutista se une à legitimidade dos intelectuais para legislar sobre tudo e todos. Bauman ressalta que “Um direito monopolista de atribuir sentido e de julgar todas as formas de vida a partir de um ponto de vista superior desse monopólio é a essência da ordem social moderna.” (BAUMAN 1999, p. 235)

Em sua fase modernista, escreveu ainda obras como: *Liberdade* ([1988] 2014); *Globalização: as consequências humanas* ([1998] 1999a) entre outras. Abaixo, o quadro de livros disponíveis em português e espanhol retirada de Manfio (2017)

1982	Memorias de classe: la prehistoria y la sobrevivencia de las clases	Argentina 2011a
1987	Legisladores e Intérpretes: sobre a modernidade, pós-modernidade e intelectuais	Brasil, 2010b
1988	Liberdade	Brasil, 2014
1989	Modernidade e Holocausto	Brasil, 1998
1990	Aprendendo a pensar com a sociologia	Brasil, 2010
1991	Modernidade e Ambivalência	Brasil, 1999
1992	Mortalidad, inmortalidad y otras estrategias de vida	Espanha, 2014a
1993	Ética pós-moderna	Brasil, 1997
1995	Vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna	Brasil, 2011b
1997	O mal-estar da pós-modernidade	Brasil, 1998a
1998	Globalização: as consequências humanas	Brasil, 1999a
1999	Em busca da política	Brasil, 2000

3. Fase mosaica ou líquida (Anos 2000 até 2017)

A terceira fase do pensamento de Bauman é marcada pela publicação de seu livro mais conhecido mundialmente, *Modernidade Líquida*. Alguns autores (JEAN-FRANÇOIS LYOTARD, 1986; HARVEY, 1992; ANDERSON 1999) utilizam ou utilizaram, para denominar a contemporaneidade, o conceito de pós-modernidade, porém, Bauman evitou o uso desse termo como ele diz em entrevista dada a Pallares-Burke (2004, p. 321)

Uma das razões pelas quais passei a falar em “modernidade líquida” e não em “pós-modernidade” (meus trabalhos mais recentes evitam esse termo) é que fiquei cansado de tentar esclarecer uma confusão semântica que não distingue sociologia pós-moderna de sociologia da pós-modernidade, “pós-modernismo” de “pós-modernidade”. No meu vocabulário, “pós-modernidade” significa uma sociedade (ou, se se prefere, um tipo de condição humana), enquanto “pós-modernismo” refere-se a uma visão de mundo que pode surgir, mas não necessariamente, da condição pós-moderna. Procurei sempre enfatizar que, do mesmo modo que ser um ornitólogo não significa ser um pássaro, ser um sociólogo da pós-modernidade não significa ser um pós-modernista, o que definitivamente não sou. Ser um pós-modernista significa ter uma ideologia, uma percepção do mundo, uma determinada hierarquia de valores que, entre outras coisas, descarta a idéia de um tipo de regulamentação normativa da comunidade humana, assume que todos os tipos de vida humana se equivalem, que todas as sociedades são igualmente boas ou más; enfim, uma ideologia que se recusa a fazer qualquer julgamento e a debater seriamente questões relativas a modos de vida viciosos e virtuosos, pois, no limite, acredita que não há nada a ser debatido. Isso é pós-modernismo. Mas eu sempre

estive interessado na sociologia da pós-modernidade, ou seja, meu tema tem sempre sido compreender esse tipo curioso e em muitos sentidos misterioso de sociedade que vem surgindo ao nosso redor; e a vejo como uma condição que ainda se mantém eminentemente moderna na suas ambições e modus operandi (ou seja, no seu esforço de modernização compulsiva, obsessiva), mas que está desprovida das antigas ilusões de que o fim da jornada estava logo adiante. É nesse sentido que pós-modernidade é, para mim, modernidade sem ilusões.

Como Bauman evitava o uso do termo pós-modernidade, propôs então a metáfora da Liqueidez a partir do inflexor Modernidade Líquida (ALMEIDA *et al.*, 2009). Esse termo foi baseado na frase de Marx e Hengels (1848) “tudo que é sólido se desmancha no ar”, para tentar explicar a condição complexa da sociedade atual. Para Bauman há:

A passagem da fase “sólida” da modernidade para a “líquida” - ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição das rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. (BAUMAN, 2007a, p.7)

Para Bauman, a era moderna líquida é onde rotinas e hábitos se mostram cada vez mais frágeis e onde a regra é a incerteza e a insegurança. Onde a desregulação institucional e a sociedade do consumo se apresentam como o cenário para a vida pública e privada, Bauman diria mais privada do que pública.

Na chamada fase mosaica de seu pensamento, Bauman amplia seu espectro de análise à variados tópicos do social na chamada modernidade líquida, como, globalização, refugiados comunidade, identidade, fragilidade dos laços humanos, consumo, meios virtuais, etc. Como escrito por Manfio (2017) “A ideia de mosaico para representar essa fase de seu pensamento, assim como a líquida, se relaciona com a quantidade de obras (peças de encaixe) produzidas dentro da lógica de construção de compreensão da sociedade contemporânea”.

O eixo da fase mosaica é a crítica da modernidade como excesso, “um modo de vida capaz de gerar tanto a ordem como ambivalência, tanto o amigo como o inimigo [...]. Em suma, capaz de produzir o progresso, mas, ao mesmo tempo, a propagação da barbárie e do lixo humano” (BEILHARZ, 2006 *apud* ALMEIDA *et al.*, 2009).

Seu último livro produzido nessa fase, e antes de sua morte, foi *Estranhos à nossa porta* que comenta a crise migratória europeia e a nova onda do conservadorismo na política.

Abaixo quadro de livros disponíveis em português e espanhol retirada de Manfio (2017).

2000	Modernidade líquida	Brasil, 2001
2001	Bauman sobre Bauman	Brasil, 2011
2001	A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas	Brasil, 2008a
2002	A sociedade sitiada	Portugal, 2002a
2003	Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos	Brasil, 2004
2004	Vidas desperdiçadas	Brasil, 2005a

2004	Identidade	Brasil, 2005b
2004	Europa	Brasil, 2006
2005	Los retos de la educación em la modernidade líquida	Espanha, 2007
2005	Archipiélago de excepciones	Espanha, 2008b
2005	Confiança e medo na cidade	Brasil, 2009a
2005	Vida líquida	Brasil, 2007b
2006	Medo líquido	Brasil, 2008
2007	Tempos líquidos	Brasil, 2007a
2007	Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias	Brasil, 2008c
2008	Múltiplas culturas, uma sola humanidad	Espanha, 2008d
2008	A arte da vida	Brasil, 2009
2008	A ética é possível num mundo de consumidores?	Brasil, 2011c
2009	Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos	Brasil, 2010a
2010	44 cartas do mundo líquido moderno	Brasil, 2011d
2010	Vida a crédito: conversas com Citlali Roviroso-Madrado	Brasil, 2010c
2011	Danos colaterais: desigualdades sociais numa era global	Brasil, 2013d
2011	A cultura no mundo líquido moderno	Brasil, 2013a
2012	Isto não é um diário	Brasil, 2012a
2012	Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo	Brasil, 2013c
2013	Cegueira moral: a perda de sensibilidade na modernidade líquida	Brasil, 2014b
2013	Vigilância líquida: diálogos com David Lyon	Brasil, 2013b
2013	A riqueza de poucos beneficia todos nós?	Brasil, 2015b
2014	El retorno del péndulo: sobre psicoanálisis y el futuro del mundo líquido	Espanha, 2014c
2014	Estado de crise	Brasil, 2016a
2014	Para que serve a sociologia?	Brasil, 2015
2015	Arte, líquido?	Espanha, 2015a
2016	Babel: entre a incerteza e a esperança	Brasil, 2016
2017	Estranhos à nossa porta	Brasil, 2017

Bauman: Influências e parceiros teóricos

Como descrito nas seções anteriores, uma das características que destacam Bauman e sua produção é seu vasto e variado itinerário intelectual. Transita pelas mais diversas áreas, autores e teorias, sendo sua formação acadêmica, e contato com certos professores, algumas das causas desse *modus cogitandi* (modo de pensar). Essa seção traz alguns dos principais parceiros teóricos do sociólogo.

Bauman (2011, p. 46) diz que jamais faria um inventário de autores que o influenciou se não fosse por pressão de Keith Tester, mas em uma tentativa de apresentar algumas de suas “afinidades”, Bauman diz que deve à alguns autores deve suas estruturas cognitivas essenciais, dentre eles estão, Mary Douglas e Michel Crozier. O sociólogo registrou: “A Mary Douglas devo minha compreensão da produção e dos efeitos sociais da ambivalência; a Crozier, a compreensão da incerteza como uma aposta no jogo de poder.” (BAUMAN, 2011, p. 46)

Como já escrito anteriormente, Bauman teve, na Universidade, contato com dois professores que mudariam seu modo de pensar a sociologia, foram eles Stanislaw Ossowski e Julian Hochfeld. Como sintetizou Manfio (2017) citando Bauman (2011, p. 30), Ossowski e Hochfeld foram “responsáveis por inocular ao pensamento de Bauman a ideia de inconclusão, autocrítica e recapitulação constantes”. Nas palavras de Bauman sobre seus professores ele indica que, “O que aprendi com eles é que a sociologia não tem - nem pode ter - outro sentido além de um comentário permanente sobre a “experiência vivida” dos seres humanos, tão transitória e obsessivamente autototalizante como essa própria experiência.” (BAUMAN, 2011, p. 30). Bauman lamenta o pouco impacto que esses pensadores tiveram fora das fronteiras polonesas (BAUMAN, 2011, p. 31).

Ossowski e Hochfeld viram na sociologia uma maneira de entender o sofrimento humano, e algumas de suas causas, e ajudar a aliviar essa miséria (BAUMAN, 2011, p.31) e essa prática sociológica teve influência sobre o pensamento de Bauman.

Durante seus primeiros anos de formação acadêmica, somado ao contexto histórico vivido na Polônia pressionada pelas guerras e ideologias, Bauman como é de se imaginar, teve grande contato com as obras do filósofo alemão Karl Marx. Marx teve grande importância na primeira fase de Bauman, sendo, por tamanha influência, chamada de fase marxista. Junto ao

momento vivido na Polônia, promessas do socialismo em um mundo dividido e outros fatores, o filósofo alemão inspirou o sociólogo polones na reflexão das injustiças criadas pela sociedade. Bauman diz que:

Aprendi com ele (Marx) ou fui inspirado a desenvolver as estruturas cognitivas e avaliativas que espero ainda serem minhas até hoje: O desprezo por todas as formas de injustiça socialmente produzidas, o desejo de expor as mentiras em que se tende a enredar e, assim, ocultar, a responsabilidade social pela miséria humana e a inclinação de suspeitar de um erro sempre que se considere ou justifique a imposição de um torniquete sobre a liberdade humana. Creio que foi por intermédio de Marx que cheguei à minha crença na infinita e perpétua incompletude do potencial humano. (BAUMAN, 2011, p. 35)

Como já escrito neste trabalho, Bauman diz que após decepções com os regimes socialistas da época, só não se tornou um antimarxista porque teve contato com a obra de Gramsci e o núcleo moral de Marx. (BAUMAN, 2011, p. 35)

Sobre outras grandes influências nas obras de Bauman podemos citar Jurgen Habermas e Richard Rorty, que tiveram papéis importantes na fase modernista de Bauman. Em relação à Habermas, podemos dizer que teve grande importância em sua virada das fases marxistas para a modernista. Como elaborado por Almeida (2007)

A sensibilidade hermenêutica da sociologia de Bauman se dirigia à tarefa de interpretação entre gramáticas textuais que se sabem linguagens e que se deparam com outros modos de viver o mundo-linguagem. Se o mundo é irremediavelmente plural, constituído por inúmeras gramáticas concorrentes entre si, como prosseguir diante dessa multiplicidade de textos? Como se comportar diante do outro que é diferente de mim? É possível buscar alguma unidade em meio aos diferentes modos de vida? (ALMEIDA, 2007, p. 55)

A partir desses questionamentos Almeida (2007) escreve:

Segundo interpretamos, Bauman entende que a “pragmática do discurso”, do filósofo alemão Jürgen Habermas, é aquela que fornece, na transição dos anos de 1970 aos anos de 1980, as melhores respostas a essas questões, assumindo dele a premissa segundo a qual, na conversação com vistas ao entendimento mútuo, se expressaria o interesse prático em estabelecer uma ampla base de compreensão e de intersubjetividade por meio da qual estaria colocada a possibilidade de engajar-se em um argumento e, no horizonte, alcançar um acordo que transcendesse as fronteiras de determinada comunidade de comunicação. (ALMEIDA, 2007, p. 55)

Bauman assume alguns princípios pragmático-universais em sua sociologia. Isso porque acreditava que a verdade é tão crucial como o princípio condutor da discussão racional entre os pares (ALMEIDA, 2007, p.55 e 56). Bauman permaneceu por um tempo ancorado nas ideias de Habermas, filósofo e sociólogo alemão membro da Escola de Frankfurt, até o final da década de 80, atravessado pelos embates entre o alemão e o norte americano Richardy

Rorty, filósofo pragmatista fundamental para Bauman, sobre “a necessidade ou não de fundamentação filosófica e racional para um consenso que transcenda o contexto, quanto à necessidade de uma ancoragem universal para a verdade.” Para Almeida (2007) nosso autor entende que o contextualismo radical do filósofo norte-americano Richard Rorty é aquele que apresenta a mais profícua das respostas possíveis a esse novo quadro: “[...] a mais radical de todas as possíveis respostas à condição da pós-modernidade” (BAUMAN, 2010, p. 267). Nesse quesito, Bauman se aproxima mais de um antifundacionalismo de Rorty.

Para Bauman, Rorty era um “grande” filósofo, “[...] talvez o maior que temos” (BAUMAN, 1998, p.106 apud ALMEIDA, 2007, p.63)

Com Rorty, conclui Blackshaw, Bauman “[...] reconhece que se os sociólogos querem argumentar convincentemente por novas maneiras de compreender o mundo, eles devem reconhecer que eles não podem recorrer para quaisquer critérios fundantes para justificar que suas visões de mundo sejam melhores que as dos demais”.²

Segundo Almeida (2007), o recorrente uso de metáforas nos textos de Bauman é outra influência de Rorty. Além disso, a literatura ganha mais em sua importância:

O texto literário, para Rorty, é tão importante quanto qualquer disciplina acadêmica na elaboração de alternativas interessantes às nossas crenças atuais. Essa indiferenciação também foi seriamente praticada por Bauman. Ela ajuda a explicar, entre outros elementos, a presença de muitos literatos em sua sociologia (KAFKA, KUNDERA, CALVINO, BORGES etc.) (ALMEIDA, 2007, p. 63)

Apesar da virada Rortiana no pensamento de Bauman, Habermas não foi simplesmente abandonado.

Outra leitura de Habermas, talvez menos indisposta, não conclui que a busca de um consenso racional, com pretensões universalistas, desconsidere o pluralismo ou o contextualismo dos diferentes sujeitos que se envolvem em uma prática de conversação, pois a busca do consenso além do contexto não pressupõe o fim da dissonância cognitiva ou, então, o sufocamento da polivalência cultural. (ALMEIDA, 2007, p.64)

Almeida (2007) traz ainda ressalvas sobre as críticas de Bauman as ideias de Habermas.

Bauman, nem mesmo nos trabalhos de sua “fase mosaica”, preocupou-se com isso [deslocamentos teóricos operados pelo filósofo alemão] e seguiu interpretando Habermas a seu modo. Nessas circunstâncias, é improvável identificar em sua filosofia traços do discurso intelectual legislador criticado por Bauman. Ao contrário, há muito tempo ele abandonou a noção da Filosofia árbitro supremo, como guardadora de lugar e de intérprete (HABERMAS, 2003). Mesmo assim, isso

² Tradução livre do autor

não o torna, como Rorty, advogado de perspectivas antifundacionalistas em Filosofia. (ALMEIDA, 2007, p.64)

Até aqui podemos observar como as visões de Habermas e Rorty tiveram influência sobre as ideias de Bauman, sendo eles, muito pontos de apoio para pensar o multiculturalismo e algumas de suas consequências, tema que atravessa as teorias de Bauman em seus livros.

Bauman, ao comentar sobre influências em sua sociologia, cita o sociólogo alemão Georg Simmel, dizendo que foi ele “quem o ensinou como observar o mundo que dá a impressão de ser tão natural para homens e mulheres que eles não concebem a chance de que seja possível haver uma alternativa” (BAUMAN, 2011, p. 18). Bauman extraiu ainda que não é possível eliminar as ambivalências da sociedade com o intuito de entendê-la melhor, pois seria como “desmontar as paredes para ver melhor o que sustenta o teto” (BEILHARZ, 2000, *apud* BAUMAN, 2011, p. 19).

Na introdução do livro em que entrevista Bauman, Tester escreve que:

Simmel mostrou a Bauman que é tarefa da sociologia lançar um olhar de suspeita sobre qualquer afirmação de que o mundo social operaria de forma ordenada e com tendência a um tipo de equilíbrio, não fosse pelo fato de homens e mulheres se comportarem de maneiras tão imprevisíveis e ambivalentes. Simmel mostrou que a ambivalência e incerteza são a essência da vida social, e que, portanto, cabe à sociologia tentar captar esse fluxo sem jamais interrompê-lo ou ignorá-lo (e assim, uma vez mais, estamos de volta à característica visão de Bauman sobre a sociologia, e também à sua escrupulosa persona pública de alguém que não dirá o que seus livros “realmente significam”). (BAUMAN, 2011, p. 19)

Em entrevista a Keith Tester, Bauman citou diversos autores como Pierre Bourdier, Claude Lévi-Strauss, Ulrich Beck, Anthony Giddens e Richard Sennet como atualizadores de seu pensamento (BAUMAN, 2011, p.45), mas, podemos observar ainda, nas obras do sociólogo a presença recorrente de autores como Levinas, Michael Foucault, Theodor Adorno, além de referências aos grandes filósofos, historiadores e literatos. Uma característica que vale ser destacada na obra de Bauman é a análise e citação de documentos de cunho jornalístico, como jornais e revistas, os quais podemos sempre ver presente nos escritos e entrevistas de Bauman. Como o próprio Bauman disse em entrevista à Tester (2011, p. 46) sobre seus parceiros teóricos, “As afinidades não podem ser medidas pelos números de referências. As mais importantes não exigem notas de rodapé.”

Vale ressaltar, diante do exposto, que apesar de beber de várias fontes e ter diversas referências de produção de saber, Bauman afirmou que não se sentia bem seguindo uma linha específica de maneira ortodoxa (BAUMAN, 2011). Sobre isso Bauman disse que:

Suspeito que deixar de render respeito e reverência aos “textos canônicos” (uma habilidade treinada que se estende a minhas relações com muitas celebridades atuais) foi meu pecado original aos olhos do estudioso-modelo. Essa falha não facilitou minha vida acadêmica: nunca fui bom na arte da exegese, em me “manter fiel à letra” de textos santificados, e isso sempre impediu minha admissão em qualquer escola ou panelinha. Em qualquer sociedade estabelecida eu estava fora de lugar. Mas em troca isso me deu o tipo de liberdade que eu não trocava pelo conforto do pertencimento: a liberdade de beber em qualquer fonte que eu considere inspiradora e sorver o quanto considerar digno de ser bebido. (BAUMAN, 2011, p. 33)

Intérpretes de Bauman

Ao redor do globo, inúmeras pessoas estabelecem contato com as obras de Zygmunt Bauman, desde os mais renomados sociólogos, pesquisadores e políticos até os entusiastas da sociologia e as ditas pessoas “comuns”, que se deleitam com seus livros dos mais variados temas da sociedade. Nessa seção, busquei me ater aos acadêmicos que se destacam como comentadores da obra do sociólogo e apresenta-los sucintamente. Segundo Manfio (2017) e Almeida e colaboradores (2009), são eles: Maya Victoria Aguiluz-Ibarguen, Helena Bejar, Dennis Smith, Peter Beilharz e Keith Tester.

- **Maya Victoria Aguiluz-Ibarguen**

É professora e pesquisadora no Centro de *Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades* da Universidad Nacional Autónoma de México. Sua tese de doutorado em Ciências Políticas e Sociais (2008), sob orientação de Fernando Rafael Castañeda Sabido (Universidade Autônoma do México), foi intitulada de *Pasages de la modernidad: La sociologia de Zygmunt Bauman*, onde estudou a fundo o autor. Publicou diversos artigos sobre o sociólogo e de interpretação de seu pensamento.

- **Helena Bejar**

É socióloga espanhola e professora na Universidade de Madrid, escreveu o livro *Identidades inciertas: Zygmunt Bauman* (2007). Escreveu ainda o artigo *Zygmunt Bauman: Claroscuro de modernidad* (2005). (MANFIO, 2017, p.22)

- **Dennis Smith**

É professor emérito de sociologia Loughborough University em Leicestershire na Inglaterra. Escreveu o livro *Zygmunt Bauman: prophet of postmodernity*, de 1999. Dennis Smith ficou conhecido por criar a alcunha de “profeta da pós-modernidade” para Bauman, que por sua vez nunca concordou com o rótulo dado por seu companheiro.

- **Peter Beilharz**

É um sociólogo australiano e professor na Curtin University na Austrália. Foi o autor do livro *Zygmunt Bauman: Dialectics of Modernity* (2000) e *The Bauman Reader* (2001). (MANFIO, 2017, p.22)

- **Keith Tester**

É um professor britânico na University of Hull, escreveu uma série de livros sobre Bauman. Podemos citar *Bauman beyond postmodernity: Conversations, Critiques and Annotated bibliography* 1989 – 2005, (with Michael Jacobsen and Sophia Marshman) (2007); *Bauman Before Postmodernity: Invitation, Conversations and Annotated Bibliography* 1953-1989, (with Michael Jacobsen) (2006); *The social Thought o Zygmunt Bauman* (2004); Entrevistou Bauman, o que resultou no livro mais importante sobre a vida e influências sofridas por Bauman, intitulado *Conversations with Zygmunt Bauman*, no Brasil, *Bauman sobre Bauman* (2011). (MANFIO, 2017, p.22)

Zygmunt Bauman no Brasil: Panorama geral e alguns comentadores

O objetivo dessa última seção do capítulo é trazer um pouco da influência e uso das obras do sociólogo polonês em território brasileiro. Para isso utilizei como referência a tese de doutorado *Zygmunt Bauman: Uma biobibliografia e possíveis diálogos com a educação* de Manfio (2017) e o livro *Bauman e a Educação* de Almeida e colaboradores (2009).

Primeiramente, vale ressaltar que as obras de Bauman tem alcance além dos muros das grandes Universidades, criando espaço entre os leitores de plantão. No Brasil, como nos apresenta Manfio (2017, p.11), há uma alta vendagem de seus livros, dentre os quais se destaca *Amor líquido* (2004), que vendeu aproximadamente trezentas mil cópias e se tornou um best-seller, o que não era necessariamente motivo de glória para Bauman, pois não lhe agradava muito falar sobre o número de livros ou o alcance deles. É necessária uma ressalva, a de que para Bittencourt (2006, p.5) citado por Manfio (2017, p.12), os “textos de Bauman

são publicados regularmente pelos detentores dos seus direitos autorais no Brasil em formatos enxutos para que possam assim render mais lucros”. No Brasil, o número de obras traduzidas para o português é de mais de 40 livros (MANFIO, 2017, p. 12).

Apesar do grande número de obras disponíveis no Brasil, há poucos comentadores e críticos do sociólogo, e de sua vasta produção, no país. A título de melhor entendimento, apesar de haver alguns pesquisadores na Espanha, México e Itália, é no Reino Unido que se encontra os principais intérpretes de Bauman (MANFIO, 2017, p.12). Podemos chamar a atenção ao fato de haver muitos livros traduzidos para o português, mas pouca produção a partir da análise crítica deles. Manfio (2017, p.13) expõe ainda que, há disciplinas de sociologia contemporânea nos programas de pós-graduação espalhadas pelo Brasil que tratam o autor, além de um periódico digital especializado no sociólogo (www.baumanbrasil.com.br) e o aparecimento de debates em grupos importantes, como por exemplo, na área de educação e currículo com o professor Alfredo Veiga-Neto, coordenador da coleção *Pensadores e a Educação* (onde podemos destacar a já citada obra *Bauman e a Educação*).

Manfio (2017) destaca que há apenas cinco livros no Brasil, em que Bauman está inscrito no título da obra (e claro não seja de autoria do autor) e que se abordam temas específicos do sociólogo, são eles: *Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman*, de Valter Bracht e Felipe Quintão de Almeida (Autores associados, 2006); *Bauman e a Educação* de Felipe Quintão de Almeida, Ivan Marcelo Gomes e Valter Bracht (Autêntica Editora, 2009); *Conceito de ética na contemporaneidade segundo Bauman*, de Paulo Fernando da Silva (Editora Unesp, 2013); *A prisão preventiva e o paradigma da pós modernidade em Bauman*, de Luziana Barata Dantas (Nuria Fabris Editora, 2013); e *A Condição Humana em Zygmunt Bauman: Notas e reflexões à respeito da modernidade líquida*, de Ivan de Oliveira (Editora Reflexão, 2014). É possível evidenciar que dois dos cinco livros supracitados foram elaborados por acadêmicos da área da Educação Física, a saber, Valter Bracht, Felipe Quintão de Almeida e Ivan Marcelo Gomes.

No Brasil, os comentadores de Bauman que podem ser destacados são: Valter Bracht, Felipe Quintão de Almeida e Ivan Marcelo Gomes que são ou foram ligados à Universidade Federal do Espírito Santo; Alfredo Veiga-Neto e Marisa Vorraber Costa, que são vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e João Nicodemos Martins Manfio, doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor na Sociedade Educacional de Santa

Catarina, que dedicou sua tese de doutorado a elaborar uma bibliografia de Zygmunt Bauman e comentar possíveis diálogos do sociólogo com a educação.

CONCEITOS CHAVE NA OBRA DE ZYGMUNT BAUMAN

O segundo capítulo deste trabalho tem como objetivo, expor alguns conceitos chave da obra de Bauman que serão explorados, para então, apresentar possibilidades de diálogo do sociólogo para pensar a educação e a Educação Física. Para a busca dos termos e ideias descritas no capítulo, foram utilizados os livros *Legisladores e intérpretes (1987)* e *Modernidade líquida (1999)* além de bibliografia complementar.

Modernidade e Pós Modernidade

Modernidade

A modernidade não é uma era, marcada por um início e um fim bem delimitado em nosso calendário da história, mas sim um ideário, ou uma visão de mundo. Para Bauman, a ordem é a chave de compreensão da sociedade moderna, tendo ordem como descrito por Almeida et al (2009, p.16) como “resultado da função nomeadora e classificadora desempenhada por toda e qualquer linguagem”, ou seja, ordenar significar diferenciar e classificar, incluir e excluir em uma tentativa de estruturação e organização do mundo realizando uma limpeza em tudo que oferece perigo ao estado vigente. Bauman escreve que a ordem, significa:

monotonia, regularidade, repetição e previsibilidade; dizemos que uma situação está “em ordem” se e somente se alguns eventos têm maior probabilidade de acontecer do que suas alternativas, enquanto outros eventos são altamente improváveis ou estão inteiramente fora de questão. Isso significa que em algum lugar alguém (um ser supremo e impessoal) deve interferir nas probabilidades, manipulá-las viciar os dados, garantindo que os eventos não ocorram aleatoriamente. (BAUMAN, 2001, p.66)

Para Bauman, a sociedade moderna tinha “uma sede insaciável de normas legislativas, definidoras, que estabelecessem padrões de beleza, bondade, verdade, propriedade, utilidade e felicidade.” (BAUMAN, 2011, p. 85)

A modernidade busca controlar as variáveis da vida, visando um meio estável, seguro e previsível (ALMEIDA *et al.*, 2009, p.16). Essa busca foi inicialmente motivada principalmente pelo medo de um universo que trazia terror para a psique humana: o medo humano da morte, das guerras e pestes, o medo da natureza indomada, do infortúnio pessoal, da perda da saúde e de muitos outros temores que assolavam o mundo pré-moderno (BAUMAN, 2010, p.61).

O mundo ordeiro é um mundo rigidamente controlado, tudo deve servir a algum propósito, que deve servir para a manutenção da ordem. Porém, há apenas um elemento que não necessita legitimação, que seria a própria ordem, que se justifica por si mesma (BAUMAN, 2001, p.66)

O projeto moderno, com todos os seus planos e sonhos, deveria ser guiado apenas pela razão, vista como meio de alcançar uma verdade universal. A razão filosófica, e posteriormente a científica, trouxeram a legitimidade para o império da ordem dos poderosos sobre as massas (BAUMAN, 2010). Em vista do projeto modernizador, o poder do Estado unido à legitimidade dos chamados detentores da razão (posteriormente cunhados de intelectuais), buscou não só interpretar o mundo, mas sim transforma-lo (ALMEIDA *et al.*, 2009). No projeto moderno, o Estado tinha como papel principal, executar a função que Bauman cunhou de “Jardinagem”, transformar as culturas selvagens em culturas-jardins (BAUMAN, 2010), “a vida e a conduta humanas agora pareciam algo que precisava ser formado, para que não tomasse feições inaceitáveis e prejudiciais à ordem social” (BAUMAN, 2010, p.135). Bauman ressalta que

Há um sentido de artificialidade precária em todo jardim; ele precisa de atenção constante do jardineiro, pois um momento de negligência ou mera distração o faria retornar ao estado do qual surgira (e o qual o jardineiro teve de destruir, expulsar ou controlar). Por mais bem estabelecido que seja, nunca se pode confiar em que o projeto de jardim reproduza a si mesmo, e jamais se pode esperar que ele reproduza com seus recursos próprios. (BAUMAN, 2010, p. 78)

A metáfora do jardineiro simboliza bem as ideias modernas, o jardineiro escolhe o que pode e o que não pode nascer ali e o refugo, os estranhos ou diferentes são como ervas daninhas que borram a clareza do ordenado. Podemos dar como exemplo o Antissemitismo, onde, “não basta assimilar as antiplantas (judeus), é necessário exterminá-las.” (ALMEIDA *et al.*, 2009). Isso traz à luz outra tese de Bauman, a de que, a busca da ordem feita pela modernidade gerou também a ambivalência, o progresso e o regresso. Na tentativa de viver suas utopias, a modernidade acaba por produzir suas próprias distopias (ALMEIDA, 2009, p.17). Isso auxilia no entendimento de que a pluralidade de culturas já está presente há muito tempo na sociedade ocidental, principalmente a europeia, porém, sempre foi negada consciente ou inconscientemente, com um tipo de “cegueira cultural” (BAUMAN, 2010)

Como já escrito, o Estado era um lado da moeda do controle moderno. Almeida *et al.* (2009, p. 18) sintetizam bem a cena do casamento ente o poder e conhecimento, que será brevemente discutido mais a em seções posteriores, e que permaneceu por longo período.

Gostaríamos de enfatizar, doravante, a maneira pela qual (1) a emergência de um novo tipo de poder estatal, com recursos e vontades necessárias para configurar e administrar o sistema social de acordo com um modelo pré-estabelecido de ordem, e (2) o estabelecimento de um discurso intelectual capaz de sustentar aquele modelo e as práticas necessárias à sua implementação, constituíram-se em esforços fundamentais para a invenção da engenharia social que fez da ordem sua suprema preocupação. É esse exercício que nos colocará em condições de entender a crítica de Bauman à sociedade moderna.

Ao tratar do fenômeno que Bauman chama posteriormente de “modernidade pesada” ou apenas “modernidade” (BAUMAN, 2001), o sociólogo escreve que tal fase foi:

A época de moldar a realidade como na arquitetura ou na jardinagem; a realidade adequada aos veredictos da razão deveria ser “construída” sob estrito controle de qualidade e conforme rígidas regras de procedimento, e mais que tudo *projetada* antes da construção. Era uma época de pranchetas e projetos - não tanto para mapear o território social como para erguer tal território até o nível de lucidez e lógica que só os mapas são capazes. Era uma época que pretendia impor a razão à realidade por decreto, remanejar as estruturas de modo a estimular o comportamento racional e a elevar os custos de todo comportamento contrário à razão tão alto que os impedisse. Em razão do decreto, negligenciar os legisladores e as agências coercitivas não era, obviamente, uma opção. A questão da relação com o Estado, fosse cooperativa ou contestadora, era seu dilema de formação; de fato, uma questão de vida ou morte. (BAUMAN, 2001, p.58)

Isso auxilia na compreensão da modernidade lida por Bauman e que ainda hoje deixa suas marcas na sociedade. Afinal, como anunciado por Bauman, contrariando a outros autores, a modernidade não acabou trazendo à tona uma era pós-moderna (BAUMAN, 2001, p.36 conferir citação). Bauman anuncia que somos agora modernizadores compulsivos e obsessivos (BAUMAN, 2010, p.11), que apesar de características diferentes, temos ainda, traços de moderno junto à contemporaneidade. A modernidade não acaba dando espaço ao que a substitui, mas sim, há uma mescla onde em cada período, as características de um estágio apresenta-se como dominante (BAUMAN, 2010).

Modernidade líquida

Após várias mudanças no modo de funcionamento da sociedade moderna, alguns autores a tinham como finalizada, outros criaram um novo conceito, o de pós-modernidade, o qual o próprio Bauman lançou mão durante um período de sua obra, de forma cautelosa e “por falta de nome melhor”, mas não tardou a abandoná-lo (BAUMAN, 2010).

Silva, Mendes e Alves (2015) sintetizam 4 marcos fundamentais no processo de compreensão de Bauman sobre o contexto líquido moderno:

A separação entre o poder e a política visível na supervalorização do indivíduo em detrimento do Estado; enfraquecimento da ideia de comunidade; o fracasso do planejamento a longo prazo e a queda das instituições norteadoras e responsabilização individual pelo fracasso ou sucesso da vida pessoal. Essa

transição do sólido para o líquido pressupõe acontecimentos que se materializam na modernidade e se radicalizam no momento contemporâneo

Mas por que modernidade líquida? Tal conceito foi baseado na célebre frase de Marx e Engels “*tudo que é sólido se desmancha no ar*”, que tratava de do desmanche e transformação das instituições para que fossem construídas novas, mais justas e mais sólidas para substituir. O sociólogo polonês (BAUMAN, 2001, p.7) busca então, na física, o conceito de *fluidéz*, uma qualidade de líquidos e gases, citando a *Enciclopédia britânica* ao dizer que

Essa contínua e irrecuperável mudança de posição de uma parte material em relação à outra parte quando sob pressão deformante constitui o fluxo, propriedade característica dos fluidos. Em contraste, as forças deformantes num sólido torcido ou flexionado se mantêm, o sólido não sofre o fluxo e pode voltar à sua forma original

O sociólogo nos lembra de que os fluidos escorrem, fluem, transbordam, contornam obstáculos e saem intactos de um choque com um sólido, e é essa extraordinária mobilidade dos fluidos que Bauman usa para a descrição da condição pós-moderna, ele a chama de modernidade leve e modernidade líquida (BAUMAN, 2001, p. 8).

Se o objetivo da modernidade foi derreter os sólidos para substituí-los por melhores e mais sólidos, a modernidade líquida não busca o mesmo, ela inscreve que os padrões, rotinas e instituições são e continuarão a ser o que são até segunda ordem e elas não podem se manter em suas formas por muito tempo (BAUMAN, 2010, p12-13). Para Bauman, se:

O “fundir para solidificar” era o paradigma adequado para a compreensão da modernidade em seu estágio anterior, a “perpétua conversão em líquido”, ou o “estado permanente de liquidez”, é o paradigma estabelecido para alcançar compreender os tempos mais recentes (BAUMAN, 2010, p.13)

Podemos ressaltar duas mudanças entre a modernidade e a sociedade moderna líquida. Primeiro, é que a modernidade buscava alcançar através de projetos e ordens, construir uma sociedade perfeita, e, esse sonho se esfarela na modernidade líquida. Há um colapso da antiga ilusão moderna de que há “um fim do caminho em que andamos, (...), um Estado de perfeição a ser atingido amanhã, no próximo ano, ou no próximo milênio, algum tipo de sociedade boa, de sociedade justa e sem conflitos” (BAUMAN, 2001, p. 37) onde todas coisas estão em seu devido lugar. A segunda mudança é a “desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes”: a ideia de que o aperfeiçoamento era dever coletivo e fruto da ação legislativa da sociedade, migra para a responsabilidade de autoafirmação individual (BAUMAN, 2001, p.38). Isso resulta em uma sociedade cada vez mais individualizada e que busca como dito por Ulrich Beck citado por Bauman, “uma solução biográfica das

contradições sistêmicas” (BECK *apud* BAUMAN, 2001, p.43). A busca pela sociedade justa dá mais espaço a busca de direitos individuais (BAUMAN, 2001)

Individualização gera ainda o que Bauman chama de a principal contradição da modernidade líquida, que ao mesmo tempo em que traz, a um número crescente de pessoas, uma liberdade sem precedentes de experimentar, traz também a tarefa sem precedentes de enfrentar as consequências, e “o abismo que se abre entre o direito à autoafirmação e a capacidade de se controlar as situações sociais que podem tornar essa autoafirmação algo factível ou irrealista parece ser a maior contradição da modernidade líquida.” (BAUMAN, 2001, p. 47)

Apesar da transição, ou adição, ocorrida entre as fases da modernidade descritas por Bauman, alguns traços da idade moderna, sólida, pesada, permanecem nos dias atuais, tendo grande influência sobre o modo de se pensar a educação e a função da classe intelectual na engrenagem social contemporânea. As próximas seções buscam ilustrar um pouco do movimento dos intelectuais e da educação na era moderna.

A Síndrome poder/conhecimento na modernidade (sólida)

Uma união produzida na era moderna merece destaque nas obras de Bauman. É necessário entender como o conhecimento, e o saber, estiveram fortemente ligados ao poder, e isso foi característica fundamental da modernidade e seus planos.

Os philosophes, representantes do que chamaríamos de intelectuais da modernidade, tinham uma visão diferente de seus predecessores pré-modernos, como descrito por Bauman, eles “julgavam [o mundo como um] composto de indivíduos deixados aos seus próprios recursos, necessitando a luz do conhecimento para lidar com as tarefas vitais, à espera de que a sabedoria do Estado os suprisse das condições e da orientação próprias (BAUMAN, 2010, p. 61). Porém, o mundo com o qual eles se deparavam , era realmente diferente dos de seus predecessores, um mundo onde as antigas estratégias de se ter segurança, como a ideia de criar camadas de pessoas e relações para uma proteção mútua, como família, comunidade, etc., já não eram mais suficientes. Essa estratégia que Philippe Ariés, citado por Bauman, chama de “sociabilidade densa” (ARIÉS *apud* BAUMAN, 2010, p. 62), não cabia ao ambiente social ampliado do novo mundo, pois os esforços de observação recíproca só se encaixavam em pequenas comunidades. Com uma mudança demográfica e política na Europa, houve um crescimento sem precedentes dos chamados “homens livres” e “vagabundos”, pessoas que não se encaixavam a habitual estrutura social. Para isso, a reação à falência do

antigo controle social foi rápida e radical, como por exemplo, com o desenvolvimento do estereótipo desses homens como perigos para as pessoas, pessoas sem Deus, sem mestre ou superior, incapazes de construir a própria vida (BAUMAN, 2010).

Em consequência dessas mudanças, algo havia de ser feito, e Bauman aponta qual foi a solução escolhida ao dizer que:

O controle disciplinar não podia, portanto, ser exercido de forma trivial, como no passado. Ele agora se tornara visível, um problema a ser cuidado, algo a ser projetado, organizado, gerenciado e acompanhado de modo consciente. Era necessário um agente novo, mais poderoso, para desempenhar a tarefa. Esse novo agente era o Estado. (BAUMAN, 2010, p.67)

O período da mudança foi caracterizado como de intensa atividade legislativa: novas noções legais, novas áreas de interesse e controle legal do Estado, além de novas medidas punitivas e corretivas (BAUMAN, 2010, p. 67). Merece destaque uma forma de aumentar a “visibilidade” dos sujeitos marginalizados, o de marcar na pele, a fogo no corpo do sujeito, um R (que se refere a *Rogue*, e significava vadio ou vadia) que pudesse ser visto pelos outros pelo resto de suas vidas e pudesse assim distinguir-se as pessoas perigosas das não perigosas (BAUMAN, 2010, p.69). Ato de poder foram inscritos nos corpos dos homens modernos.

Tal período traz também a marca de um novo sistema de vigilância que seria mais tarde explicitado no célebre “pan-óptico” de Jeremy Bentham, “uma tecnologia de poder destinada a resolver o problema de vigilância” (BENTHAM *apud* BAUMAN, 2010, p. 70-71). Tal sistema trazia algo de diferente de seus predecessores, certa hierarquia de poderes, pois se antes as pessoas se vigiavam de igual para igual, como era no período da “sociabilidade densa”, com a nova estrutura havia dois grupos distintos: os vigilantes e os vigiados. Portanto, uma relação assimétrica de poder.

Bauman destaca que, a tendência da vigilância unidirecional é fazer desaparecer as diferenças individuais entre seus objetos, substituir características qualitativas por uma uniformidade quantificável (BAUMAN, 2010, p.73). O sociólogo ressalta ainda que essa tendência volta mais tarde com a “objetificação” científica de humanos como categorias suscetíveis de processamento estatístico onde as “referências à individualidade, significados pessoais, motivos, etc. não são um fator necessário” (BAUMAN, 2010, p.73). O que separa uma categoria da outra é produto de uma operação de poder através da classificação que exigem aos objetos, rotinas diferentes (BAUMAN, 2010, p. 73). Trazendo um exemplo contemporâneo da área da Educação Física, seria como dizer que homens e mulheres, por

terem sistemas fisiológicos diferentes, deveriam ter aulas de Educação Física em turmas separadas e com exigências diferentes, sendo os primeiros, considerados mais aptos, seja lá o que isso possa significar nesse caso.

Outra consequência dessa assimetria é a exigência de um especialista na posição de supervisão, antes na vigilância e posteriormente na ciência. O vigilante é agora separado do grupo em um “trabalho de tempo integral, que exige concentração dos poderes mentais e físicos” (BAUMAN, 2010, p. 74). Uma conclusão do sociólogo em seu livro é a de que, “A vigilância assimétrica tende a gerar o papel do “educador”, e não de um mero expert em coerção (embora os dois papéis não estejam obrigatoriamente em oposição)”.

O papel do especialista surge com a ascensão da assimetria permanente de poder que busca moldar a conduta humana, para que essa não seja deixada ao juízo individual ou às “forças naturais” que antes eram o suficiente (BAUMAN, 2010, p. 74). A prática que por um lado reproduzia e “objetificava” as imperfeições do humano, do outro lado estabelecia o papel do “educador” – o que Bauman escreve, baseado na ideia moderna, como “o especialista em fazer os seres humanos ascenderem à perfeição exigida pela ordem social, da forma adequada, renomeada agora de ‘bem comum’” (BAUMAN, 2010, p.75).

Resumindo bem a ideia da união “poder e conhecimento”, Bauman escreve:

A educação tinha se tornado um constituinte irremovível do poder. Os detentores de poder devem saber o que é bem-comum (do gênero humano, da sociedade com um todo, ou da seção incumbida de seu governo) e que padrão de conduta humana melhor se ajusta a ele. Têm de saber como induzir a conduta e como conduzir sua permanência. Para adquirir ambas as capacidades, eles devem se apropriar de certo saber que outras pessoas não possuem. O poder necessita do saber; o saber empresta legitimidade e eficácia (não necessariamente desconectadas) ao poder. Possuir saber é poder. (BAUMAN, 2010, p.75)

O novo poder era então, um poder pastoral e um poder proselitista, que como ressaltado por Bauman, não eram inteiramente novos, mas não houvera, até então, nada como o novo formato. O poder era pastoral porque, como descrito por Foucault citado por Bauman, “não era exercido em interesse próprio, mas para o bem de seus súditos” (FOUCAULT *apud* BAUMAN, 2010, p.75). Era proselitista, pois, visava mudança do estilo de vida de seus súditos, já que o poder via a si mesmo como “conhecedor e praticante de uma forma superior” e os súditos como incapazes de alcançar esse plano sozinho (BAUMAN, 2010, p. 75-76). Tal característica proselitista não visava exatamente remoldar os súditos à sua própria imagem, mas sim o reconhecimento de sua superioridade de forma de vida e conseqüente autoridade, sendo a aceitação desta, o ato de salvação dos súditos e criador de sua conseqüente lacuna de

poder entre os dois grupos (BAUMAN, 2011, p. 76). É possível perceber que isso ainda pode ser percebido seja por grupos religiosos, ou até mesmo, pela Universidade.

Vemos nessa seção, que o Estado moderno, e seus especialistas do conhecimento, exigiam sua expertise na arte de viver e que se tinha de admitir que os mesmos soubessem o que era bom para os súditos e como eles deveriam viver as suas vidas e não prejudicarem a si mesmos (BAUMAN, 2010, p. 77).

Aos súditos foi negada não só sua capacidade de conseguir chegar a Deus; recusou-se a eles sua capacidade de viver a vida humana sem vigilância, assistência e intervenção corretiva daqueles que tinham conhecimento de causa. (BAUMAN, 2010, p.77)

A “cultura” da sociedade: Da jardinagem do povo

Como já descrito antes, o Estado moderno era o, autointitulado, responsável por projetar e ordenar a sociedade em busca de seu estado de perfeição e previsibilidade máxima, selecionando, classificando e legislando sobre tudo e sobre todos, em áreas antes nunca imaginadas (BAUMAN, 2010). O Estado, que ao cumprir a sua função de “jardineiro”.

[...] deslegitimou a condição presente (selvagem e inculta) da população e desmantelou os mecanismos existentes de reprodução e auto equilíbrio. Colocou em seu lugar mecanismos construídos com a finalidade de apontar a mudança na direção do projeto nacional. (BAUMAN, 1999, p.29)

O Estado moderno entendia que o jardim era incapaz de produzir a si mesmo, sendo então, sua responsabilidade projetá-lo, supervisioná-lo e claro, vigiá-lo, mantendo longe a “cultura selvagem” e suas “ervas daninhas”, ou seja, o diferente (BAUMAN, 2010). Quando as rupturas na estrutura ficaram frequentes demais e a sociedade iniciou a produzir fenômenos que não podia antecipar e controlar, um “contrato social”, um legislador ou um déspota que desenhasse um projeto “eram as únicas perspectivas no seio das quais o problema da ordem social podia ser encarado, uma vez que se tornou um problema, e não uma manifestação da natureza das coisas.” (BAUMAN, 2010, p.82). O que atrapalhava a ordem já não era mais visto como aceitável e incontrolável, pois se tornará algo passível de manipulação e controle por parte de “projetistas sociais”.

Bauman traz a ideia que guiou por longo período a impressão de superioridade do Estado e seu aparato, a da oposição entre Razão e Paixões. As últimas eram vistas como “naturais” aos homens, que não exige nenhum esforço individual ou de outros. A primeira, a Razão, vem com o conhecimento, tem que ser aprendido de outras pessoas, que teoricamente saberiam a

diferença entre o bem e o mal, entre a verdade e a mentira (BAUMAN, 2010, p.82-83). Essa oposição, segundo Bauman (2010, p.83)

Detalhava a indispensabilidade do poder supra individual (do Estado) para assegurar e perpetuar uma relação ordeira entre os homens; e os efeitos mórbidos e desastrosos de qualquer afrouxamento de controle de poder, ou de qualquer confiança nas “predisposições naturais” dos pares.

Em seu processo de jardinagem, o Estado “terraplanou” toda a intrincada estrutura de culturas locais, homogeneizando em busca de uma universalidade cultural de valores. Uma verdadeira “cruzada cultural” na Europa moderna, como descrito por Bauman (2010, p.90). Essa cruzada teria sido feita, pois:

Os velhos hábitos populares passaram a ser criticados e tinham sido selecionados para perseguição e proibição legais por causa das ideias falsas ou moralmente erradas que promovia, ideias contrárias as verdades científicas e morais proclamadas e atestadas pelos homens do conhecimento.

Bauman anuncia que é fácil compreender como essa interpretação era equivocada, principalmente por ser perceptível, ao longo do tempo, a visível mudança dos argumentos lançados contra os costumes populares (BAUMAN, 2010, p.91).

A consequência dessa cruzada cultural e ação jardineira do Estado foi o redesdobramento do poder social e estabelecimento gradual da estrutura de dominação, como descrito por Bauman (2010, p. 98), que completa dizendo que, “A cultura tradicional autogerida e autorreprodutora foi posta em ruínas.” Bauman acena que:

A destruição da cultura popular pré-moderna foi o principal fator responsável pela nova demanda de “administradores, professores e cientistas ‘sociais’” peritos, especializados e converter e cultivar almas e corpos humanos. Havia se criado as condições para que a cultura se tornasse consciente de si mesmo e objeto de sua própria prática.

O Estado criou então a necessidade de especialistas capazes de auxiliar no processo de controle de seus súditos, necessitavam de pensadores que fossem capazes de através da razão e a acima das “paixões” entendessem e aplicassem os mecanismos para o bem comum, mesmo que isso custasse o domínio sobre os outros, os não poderosos, os não intelectuais.

Educar o povo

Após ter retirada sua roupa “velha” da tradição, o povo estava pronto para ser contemplado pela nova vestimenta, projetada, selecionada e desenhada nos detalhes, tudo como prescrito pela razão (BAUMAN, 2010, p.100). Com a cruzada cultural, e a consequente destruição da cultura popular, as pessoas se viam desamparadas, e esse vazio, criado artificialmente pelo

estado, precisava ser preenchido, “os desamparados precisavam de um líder” (BAUMAN, 2010, p.101).

Bauman avalia que o período moderno não inventou a Educação, mas a utilizou como resposta do tipo “gerenciamento de crise”, uma tentativa de regulamentar o que o próprio Estado desregulamentou, o que tinha antes, seus próprios mecanismo de auto regulação. A educação na Era da Razão se tornou um imperativo. (BAUMAN, 2010, p.101). É necessário ressaltar que a educação não era exclusividade de uma instituição, como uma Escola, por exemplo, mas sim, era responsabilidade de todas as instituições sociais, um aspecto da vida cotidiana, “um efeito total de projeção da sociedade segundo a voz da razão” (BAUMAN, 2010, p. 101). As Escolas e seus educadores profissionais criadas na época foram, inicialmente, pensadas como temporárias, para limpar a geração que havia tido contato com o passado “irracional” e suas superstições, e que assim, esses pudessem se adaptar a nova ordem social (BAUMAN, 2010, p.102).

Em suma, como escrito por Bauman (2010, p.102)

“educação” significava um projeto de tornar a formação do ser humano uma responsabilidade plena e exclusiva da sociedade como um todo em especial de seus legisladores. A ideia de educação significava o direito e o dever do Estado de formar (mais bem expresso no conceito alemão de Bildung) seus cidadãos e guiar sua conduta. Representava o conceito e a prática de uma sociedade administrada.

O tema mais debatido no período de surgimento das instituições da educação, e elaborado com o maior cuidado, foi a proposição de regras para o comportamento do educando, sendo a metodologia mais considerada e discutida, a da vigilância (BAUMAN, 2010, p. 105). As autoridades pedagógicas – diretores e professores – foram antes pensadas como “especialistas em supervisão e imposição de disciplina” (BAUMAN, 2010, p. 105). A ideia era ser, assim como a sociedade no sentido amplo, um espaço de completa visibilidade da conduta individual (BAUMAN, 2010). Podemos citar um exemplo de Escola preparado por Lepeletier que projetava uma Escola onde todos ficariam sob observação, onde a disciplina austera seria a principal característica. Como descrita por Robespierre citado por Bauman (2010, p.106):

Constantemente sob os olhos e nas mãos de uma vigilância ativa, todas as horas serão estabelecidas, como a hora de dormir, comer, trabalhar, fazer exercícios, descansar; toda a ordem da vida será regulamentada de forma invariável (...). Uma nova raça humana será, forte, industriosa, ordeira e disciplinada [será criada] separada por um muro impenetrável de todo contato impuro com os preconceitos da nossa antiga espécie.

A ideia parece ter sido criar barreiras que separassem a Escola vigiada da sociedade impura. Para Bauman, a mensagem não tinha ambiguidades, a ideia central era “ensinar a obedecer”

(BAUMAN, 2010, p. 107). Não eram, os saberes transmitidos o que importava, e sim, o adestramento e a previsibilidade da rotina, a disciplina (BAUMAN, 2010, p.107). Chegar a essa conclusão pode parecer estranho em um primeiro momento, pois, é contrária à ideia que se tem do iluminismo presente na memória coletiva, o que buscava “levar conhecimento as pessoas” e “restaurar a visão clara daqueles cegos pela superstição” (BAUMAN, 2010), mas como o próprio Bauman escreveu que, “(...) se examinarmos mais de perto, a substância do radicalismo esclarecido se revela como ímpeto de **legislar** (grifo do autor), organizar e regulamentar, e não disseminar o conhecimento”.

Os philosophes projetaram uma ordem social que foi baseada no poder pastoral de legisladores (BAUMAN, 2010, p.108).

Qual era então o objetivo do projeto iluminista? Bauman (2010, p.109) diz que fica claro que o projeto tinha duas vertentes. Primeiro, ele visava o “esclarecimento”, mas não de todos, e sim, do Estado, suas políticas práticas e seus métodos de ação. A segunda era “conter, domesticar ou regulamentar seus súditos” (BAUMAN, 2010, p.109).

Bauman (2010) destaca ainda um paradoxo, o de que, os philosophes tinham, ao mesmo tempo, uma espécie de horror e escárnio do “povo”, mas tinham certa “compaixão benevolente” todas as vezes que viam o “povo” como objeto de suas tutelas pastorais. Para os philosophes, importante era o propósito último, de que as ideias racionais e sua distribuição deveriam servir a realização e o reforço de uma sociedade ordeira (BAUMAN, 2010, p.110). Porém, Bauman (2010, p.111) ressalta o significado de ordem que era visada, “Ordem significava diversificação de papéis sociais, distribuição desigual de riquezas e outros benefícios que a sociedade pudesse oferecer; representava a perpetuação da hierarquia e das divisões de classe”.

Como apresentado na seção, o pluralismo de culturas sempre esteve presente, porém, sempre foi negado ou tomado como apenas uma diferença natural do ser humano (BAUMAN, 2010), o conceito de cultura, com raiz epistemológica na ideia do trato da terra (BAUMAN, 2010), trazia a ideia metafórica que Bauman cunha, posteriormente, de “jardinagem”, e que tinha como pilares, a *universalidade*, o *otimismo* e o *etnocentrismo*. A era moderna, balizada pelos ideais da razão, parece não ter visado o esclarecimento de todos, mas sim, o esclarecimento do Estado e o domínio sistematizado de seus súditos, que tiveram suas tradições esmagadas em nome da luta contra as “forças das trevas” – poder da Igreja, superstições e saberes populares (BAUMAN, 2010).

Além do Estado, outra figura teve crucial importância na construção da sociedade da ordem na era moderna, os Legisladores, legitimados e colocados artificialmente na condição de detentores da verdade, capazes de saber e decidir o que é melhor para o bem-comum. Estes o fazem através de práticas legislativas e educacionais (vigilantes) do “povo”.

O projeto moderno foi erigido na união entre o Poder do Estado e na Autoridade dos Legisladores, a aliança poder e conhecimento, “enquanto a aliança permanecesse intacta, não havia razões para ceticismo” (BAUMAN, 2010, p. 136).

Ideologia: Uma nova ciência do poder

O conceito de *ideologia* nos auxilia a entender como o poder passa das mãos do Estado, como descrito anteriormente, e foi à posse dos detentores da razão. Bauman (2010, p.142) traz uma das possíveis definições da palavra.

Segundo o dicionário publicado pela Academia Francesa, “*idéologie*” significa “ciência das ideias, sistema sobre a origem e a função das ideias”. A pessoa especializada em ideologia seria chamada “*ideologiste*” – por associação com outros cientistas como *fisicistes, chimistes e biologistes*.

A nova ciência seria a responsável por explorar a sociedade, pois se entendia a sociedade como campo de produção e comunicação de ideias (BAUMAN, 2010). Os sujeitos que desenvolveram essa nova ciência no século XX estavam: “permeados pela ânsia apaixonada de refazer: refazer tudo – indivíduos, suas necessidades, desejos, pensamentos, ações, interações, as leis que estabeleceram uma estrutura para tais interações, os que fizeram essas leis, a própria sociedade.” (BAUMAN, 2010, p.143).

O controle dos Legisladores continuava claro, como escrito por Destutt de Tracy, um dos envolvidos com a criação da nova ciência, citado por Bauman, “se o estudo da ideologia se disseminasse como era esperado, ‘será fácil para nós indicarmos às pessoas as regras (de pensamento e ação) que deveria seguir’” (TRACY *apud* BAUMAN, 2010, p.144). Notamos ainda, em discursos de outros elaboradores da nova ciência, o discurso da medicina como modelo para a educação, o que é interessante de se conectar com as várias investidas de um modelo médico para a Educação Física na Escola, por exemplo, que permanecem até os dias atuais. Cabanis citado por Bauman (CABANIS *apud* Bauman, 2010, p.145) dizia que “a medicina era um modelo e uma inspiração para toda a educação futura – o trabalho dos educadores sobre o espírito e o corpo humanos deveria seguir cuidadosamente o padrão desenvolvido pelos médicos”.

Se nos predecessores da ideologia, como já descrito anteriormente, o foco do ato do esclarecimento eram os legisladores e detentores do poder, o advento da nova ciência ideologia, deslocou a responsabilidade da produção da sociedade para os “porta-vozes profissionais da razão” (BAUMAN, 2010, p.146). Bauman (2010, p.146) escreve que “o projeto da ideologia, mais que tudo, era um manifesto proclamando que a função de administrar uma sociedade civilizada, ordeira e feliz, pertence aos profissionais cientificamente treinados.”.

Houve então uma divisão clara entre os que sabem e os que governam (BAUMAN, 2010, p.143). A nova classe se via na condição, ou missão, de julgar entre as ideias, e revela-las como ideologias incapazes de se alcançar os padrões universais da verdade, “Em vez de tornar o poder instruído, o conhecimento tente talvez ser poderoso” (BAUMAN, 2010, p.153).

Conhecimento na idade moderna

Bauman, em seu livro *Legisladores e intérpretes*, traz uma análise do conhecimento a partir da função dos intelectuais na modernidade e sua atividade legisladora. Para isso, ele nos lembra que o acesso ao que se chama hoje de “alta cultura” era e ainda é restrito à uma grande parte da população, mas o que realmente merece destaque, é que, o conceito de alta cultura é criado por um grupo que a vive e se sente capaz, por acreditar utilizar apenas da razão, de julgar todas as outras formas de ser e saber (BAUMAN, 2010). Uma característica da Idade Moderna quanto ao conhecimento é a hierarquização dos saberes feita por um grupo específico de pessoas e o que se percebe é a noção de que um “[...] direito monopolista de atribuir um sentido e de julgar todas as formas de vida a partir do ponto de vista superior desse monopólio é a essência da ordem social moderna” (BAUMAN *apud* ALMEIDA *et al.*, 2009).

Faz-se necessário então entender, quem são esses que se auto intitulam como superiores e o que fizeram na modernidade (e podem ainda estar fazendo nos dias atuais).

Os intelectuais

Mas afinal, o que são intelectuais? Onde surgiram? O que fazem ou faziam? Para essas questões, Bauman traz em seu livro, *Legisladores e intérpretes*, uma análise sobre a chamada classe intelectual, voltando sua obra para o período que permitiu que estes surgissem, a modernidade.

Bauman aponta que quando o termo “intelectual” foi cunhado, a classe dos intelectuais era heterogênea, sem profissões específicas, porém, tinham como característica comum, que sentiam ter sobre sua responsabilidade moral, seu direito coletivo, o poder de “interferir de modo direto no processo político por meio da influência que exerciam sobre as mentalidades da nação e moldar as ações de seus líderes políticos.” (BAUMAN, 2010, p.15). O termo foi uma tentativa de reunir sobre as bem guardadas fronteiras das profissões, e ressuscitar a tradição dos “homens do conhecimento”. Buscava a encarnação e a prática da unidade da verdade, dos valores morais e valores estéticos (BAUMAN, 2010). A ideia era que a categoria criasse seus próprios referentes, “incitando preocupações, mobilizando lealdades e induzindo autodefinições” (BAUMAN, 2010, p.16) e com isso, construir uma autoridade política, estética e moral dos homens do saber.

Apesar dessa ideia, Bauman ressalta que parece não fazer sentido perguntar “quem são os intelectuais?”, pois não é possível elaborar uma lista de profissões ou estabelecer uma organização na hierarquia profissional onde estes estão situados (BAUMAN, 2010). Para o autor, em qualquer lugar ou tempo, um intelectual é resultado de “mobilização e auto recrutamento” (BAUMAN, 2010, p.16).

Dentro do projeto moderno, o poder era se movimentar dentro de uma hierarquia de saberes criada pelo próprio sistema, afastando-se das práticas “paroquiais” ou “localizadas” e migrando para a universalidade (BAUMAN, 2011).

É importante salientar que, apesar das diversas definições possíveis para “intelectuais”, todas são autodefinições (BAUMAN, 2010, p.23), são feitas pelos membros do grupo que querem definir. A autodefinição é de certa forma, a criação de fronteiras e barreiras entre o aqui e o lá, entre os de dentro e os de fora, um pronunciamento de oposição “marcado pela presença de uma distinção de um lado da fronteira e sua ausência do outro” (BAUMAN, 2010, p.23). No processo de se definir, os chamados intelectuais criam sua separação do todo, que passa a ser visto como insuficiente ou até inferior. Para Bauman (2010, p.23), “O que a maioria das definições se recusa a admitir é que a separação dos dois espaços (e a legislação de uma relação específica entre eles) é o propósito e a *raison d'être* do exercício definidor, e não seu efeito colateral.”.

Ao tratar da etiologia dos intelectuais, Bauman traz à tona as ideias de Paul Radin, antropólogo norte americano, escrevendo que o medo e a incerteza do homem primitivo abrem caminhos para o surgimento dos que podem ajudar, os que têm o controle das

probabilidades (BAUMAN, 2011). Esse é o fio da meada de onde ascendem mágicos, sacerdotes, políticos e experts. Há o que Bauman cita como Capitalização da “sensação da insegurança” (BAUMAN, 201, p.26), na qual inconsciente ou conscientemente, um sujeito se apresenta em uma posição vantajosa, em condições especiais de alguém que pode observar lógica onde outros veem aleatoriedade (BAUMAN, 2011).

Para Bauman, a relação entre os que sabem e os que “não sabem” tornam-se cada vez mais distante, cria-se uma relação de dependência que tende a se ampliar cada vez mais. Pode-se observar por parte de experts princípios táticos para manusear a incerteza dos leigos e isso por diversos motivos, seja fortalecer a autoridade ou alcançar/ aumentar sua segurança econômica (BAUMAN, 2010, p.28).

Bauman deixa claro que, em sua análise, o conceito de intelectual não se refere a:

quaisquer características reais ou postuladas que possam ser atribuídas ou imputadas a uma categoria específica de pessoas em sociedade – como suas qualidades inatas, atributos alcançados ou posses adquiridas (BAUMAN, 201, p.35)

Não é uma categoria específica de pessoas que sejam possuidoras de algo especial.

Em sua obra, Bauman busca localizar a categoria do intelectual no interior da estrutura social, um “território” dentro dessa estrutura, uma “área habitada por uma população inconstante e aberta a invasões, conquistas e reivindicações legais, como todos os territórios” (BAUMAN, 201, p.36). Logo, a busca é pelo entendimento do intelectual não por suas qualidades intrínsecas, mas sim, pelo lugar que ocupa e pelas funções que executa em um determinado sistema (BAUMAN, 2010).

Os intelectuais da modernidade se viam e eram vistos então, com autoridade moral exclusivas.

Bauman propõe uma análise sobre dois tipos distintos de intelectuais, os *legisladores* e os *intérpretes*. Os dois executam funções diferentes

Sobre legisladores

Como já descrito anteriormente no presente trabalho, a idade moderna que nos originou e ainda permanece viva em nossas mentes e estruturas sociais, era dominada por um tipo específico de intelectual, o que utilizava de uma estratégia de caráter legislador. O papel do legislador consiste, segundo Bauman (2010, p. 20) em:

Fazer afirmações autorizadas e autoritárias que arbitrem controvérsias de opiniões e escolham aquelas que, uma vez selecionadas, se tornem corretas e associativas. A autoridade para arbitrar é, nesse caso, legitimada por conhecimento (objetivo) superior, ao qual os intelectuais têm mais acesso que a parte não intelectual da sociedade. Esse acesso se dá graças a regras de procedimento, garantindo que se alcance a verdade, que se chegue a um juízo moral válido e se selecione um gosto artístico apropriado.

Bauman (2010) descreve esses intelectuais como “metaprofissionais” responsáveis por formular as regras e pelo controle de sua aplicação de maneira correta. Esses sujeitos são proprietários de um saber crucial para a manutenção e aperfeiçoamento da ordem social (BAUMAN, 2010, p.20), saber esse que seria extraterritorial e livre de tradições localizadas, o que daria a eles o direito de validar ou desvalidar crenças sustentadas por vários segmentos da sociedade (BAUMAN, 2010, p.20).

Esse sentimento de superioridade adivinha de uma posição de autoconfiança da modernidade e sua crença de que “é possível demonstrar que sua vantagem pragmática sobre as sociedades e culturas pré-modernas, longe de ser uma coincidência histórica, tem fundações objetivas, absolutas, de validade universal.” (BAUMAN, 2010, p.167). Porém, com as mudanças políticas e sociais ocorridas e o advento de um novo período, cunhado inicialmente por Bauman (2010) de pós-moderno, o que se destaca é o aumento da falta de autoconfiança (BAUMAN, 2010, 167). Bauman escreve que o período pós-moderno se distingue por “abandonar a própria busca [pela certeza da superioridade objetiva da racionalidade], tendo se convencido de sua futilidade” (BAUMAN, 2010, p. 167). O novo objetivo é conciliar com uma vida de incertezas permanente e incurável, existir em meio a uma infinidade de formas competidoras de vida e ser incapaz de provar que o seu estilo se baseia em algo mais sólido (BAUMAN, 2010, p. 167).

A antiga estrutura foi progressivamente minada pela resistência das chamadas categorias inferiores (BAUMAN, 2010, p.168). Para Bauman (2010) a efetividade de tal resistência é que “hoje nenhum poder se sente capaz de reivindicar uma superioridade objetiva para a forma de vida que ele representa” (BAUMAN, 2010, p.168), sendo o máximo o que se pode fazer, é exigir o direito de defender um modo de vida. Apesar disso, é necessário pensar se ainda não permanecem grupos que se sentem capazes de fazer tal reivindicação.

Bauman (2010, p.170) aponta que da mesma maneira que o clima intelectual precedeu a crise da confiança, tal crise é, também, uma construção intelectual. Bauman (2010, p.170) afirma então que:

O mundo contemporâneo é impróprio para os intelectuais como legisladores; o que aparece à nossa consciência como uma crise de civilização ou o fracasso de um certo projeto histórico é a crise genuína de um papel particular e a experiência correspondente de redundância coletiva da categoria que especializou em desempenhar esse papel.

Bauman (2010) cita Agnes Heller para dizer que o novo mundo moderno não apresentava boas escolhas para os intelectuais, pois se por um lado havia “a ditadura sobre as necessidades” do sistema tipo soviético, do outro havia a sociedade de consumo do Ocidente. No primeiro modelo, os intelectuais foram liquidados como classe, expropriados de sua função de gerar e promover valores, que passaram a ser responsabilidade do próprio Estado (BAUMAN, 2010, p.173). No segundo modelo, valores foram transformados em atributos de mercadoria e irrelevantes, e o que tomava a posição de juiz formulador de opinião e verificador de valores era o mecanismo do mercado (BAUMAN, 2010, p.173).

Para Bauman, há muitos sinais de que a função de legislador dos intelectuais foi sendo aos poucos substituídas pela ideia de um “intérprete”, porém, o sociólogo indaga se essa transformação seria para sempre ou apenas uma perda momentânea de vigor (BAUMAN, 2010, p.175). Qual seria então a função desse no tipo de intelectual? Tentarei apresentar uma breve descrição baseado no texto de Bauman.

Sobre intérpretes

Bauman (2010, p.20-21) aponta que a estratégia pós-moderna de trabalho intelectual, diferente da estratégia dominante da modernidade simbolizada pelo “legislador” é bem representada pela metáfora do “intérprete”, que busca:

Traduzir afirmações feitas no interior de uma tradição baseada em termos comunais, a fim de que sejam compreendidas no interior de um sistema de conhecimento fundamentado em outra tradição. Em vez de orientar-se para selecionar a melhor ordem social, essa estratégia objetiva facilitar a comunicação entre participantes autônomos (soberanos). Preocupa-se em impedir distorções de significado no processo de comunicação. Para este fim, promove a necessidade de penetrar em profundidade o sistema estrangeiro de conhecimento do qual a tradução deve ser feita (por exemplo, a “descrição densa” de Geertz) e a necessidade de manter o delicado equilíbrio entre as duas tradições que interagem, indispensável tanto para a mensagem não ser distorcida (com relação ao significado investido pelo remetente) quanto para ela ser compreendida (pelo destinatário).

Bauman (2010, p.21) ressalta ainda que essa estratégia pós-moderna não elimina a estratégia moderna, mas o contrário é a mais recente, uma continuação da última. Por mais que as ambições universalistas tenham sido abandonadas, a nova estratégia não dispensa as ambições universalistas dos intelectuais quanto à própria tradição, ou seja, os mesmos continuam com sua autoridade metaprofissional, “legislando sobre as regras de procedimento que possibilitam

arbitrar controvérsias de opinião e fazer afirmações de vocação vinculante” (BAUMAN, 2010, p. 21). O que Bauman (2010) aponta como a nova dificuldade é de como estabelecer “as fronteiras de tal comunidade de modo que sirvam como território de práticas legislativas”.

O desafio que acompanha a ascensão do intelectual intérprete no mundo contemporâneo é o do pluralismo, que toma boa definição nas palavras de Lonnie D. Kliever, que foi presidente do Departamento de Estudos Religiosos da Southern Methodist University, que é citado por Bauman (2010, p.178):

A dispersão do poder político e a liberdade de reunião religiosa no interior das sociedades não hierárquicas representam diferenças e desacordos *no interior* de um compromisso compartilhado com uma nação e com um Deus. O pluralismo, em contraste, não supõe tal unidade ou lealdade dominante. O pluralismo é a existência de múltiplas estruturas de referência, cada qual com seu próprio esquema de compreensão e seus próprios critérios de racionalidade. Pluralismo é a coexistência de posições comparáveis rivais que não se podem conciliar. Pluralismo é o reconhecimento de que diferentes e diferentes grupos vivem, literalmente, em mundos diferentes.

Não há dentro de um mundo pluralista, nenhum sistema que seja contestado. Kliever (apud BAUMAN, 2010) afirmava que era possível conviver bem com admissão de que as formas de vida são “lógica e psicologicamente legitimadas” desde que todos assumam esse fato da mesma forma que foi aceita anteriormente a plausibilidade do projeto de verdade universal. Do contrário, há um mundo pluralista onde permanecem estratégias e comportamentos que “derivam seu sentido da suposição de que há fundamentos universais da verdade” (BAUMAN, 2010, p.178). Para Kliever e Bauman esse seria um mundo perigoso (BAUMAN, 2010).

A antiestratégia para prevenir o perigo desse comportamento seria para Bauman (2010, p.179) uma espécie de “modéstia autoimposta, adotada e praticada por todas as ‘formas de vida’ coexistentes no mundo pluralista.”, do contrário, os hábitos autoritários retornariam e transformaria o “mundo pluralista” em um “absolutismo múltiplo”. É nessa função que Kliever quis mobilizar a categoria dos intelectuais. A nova tarefa intelectual proposta por Kliever (apud BAUMAN, 2010, p. 79) é:

(...) lutar contra os absolutismos parciais locais com a mesma energia com o qual seus predecessores lutaram contra um absolutismo “imparcial” universal. Longe de ser um problema, o relativismo seria uma solução para o problema do mundo pluralista; além disso, sua promoção é, por assim dizer, um dever moral dos intelectuais contemporâneos.

Bauman (2010, p.196) ressalta que, como o pluralismo é irreversível, a comunicação entre as tradições culturais se torna “o maior problema de nossos tempos”, sendo crucial que haja

especialistas em tradução entre tradições culturais, e coloca-os em “um lugar dos mais centrais entre os peritos que a vida contemporânea possa exigir” (BAUMAN, 2010, p.197). Bauman (2010, p.197) entende que a categoria dos intelectuais, devido às suas habilidades discursivas está mais bem preparada para a “arte da conversação civilizada”, pois se apresenta capaz de:

Falar com as pessoas em vez de brigar com elas; entendê-las em vez de repudiá-las ou aniquilá-las como mutantes; incrementar sua própria tradição bebendo com liberdade na experiência de outros grupos, em vez de excluí-los do comércio de ideias. É isso que a tradição própria dos intelectuais, constituída pelas discussões em curso, prepara as pessoas para fazerem bem. A arte da conversação civilizada é algo de que o mundo pluralista necessita como premência. Ele só pode negligenciar essa arte às suas expensas. Conversar ou sucumbir.

Bauman (2010) traz a tona as ideias de Richard Rorty e seu neo-pragmatismo que busca “concentrar sua atenção no prosseguimento da conversação civilizada do Ocidente, sem a convicção reconfortante, embora equivocada, de sua validade universal”. Para Rorty (apud BAUMAN, p.198-199)

A nova filosofia e a nova ciência social são abundantes em apelos para um vocabulário compartilhado, um mundo comum, uma comunidade de significados. Essa é a talhada para o tamanho do homem, despreziosa, aconchegante, confortável como uma casa de família.

Dentro das variadas tradições ou comunidades é que os intelectuais buscam os fundamentos seguros de seu papel profissional, mas, que papel seria este?

Para responder essa questão, Bauman (2010, p.199) recorre aos escritos de Richard J. Bernstein, filósofo americano interessado pelo pragmatismo. Dentro das comunidades, os intelectuais deveriam agora, desempenhar a função de intérpretes e ainda desempenhar o papel de legislador de vários tipos, sendo sua função agora de julgar e arbitrar em casos de controvérsia (BAUMAN, 2010, p.199). Os filósofos, em suas comunidades, têm o direito e dever de apresentar e detalhar regras que decidem quem são os debatedores racionais, avaliando a justificativa e a objetividade e opiniões. Devem assegurar o domínio da razão, “embora desta vez exclusivamente pela força de seu próprio trabalho” (BAUMAN, 2010, p.199), ou seja, através do uso da razão e não de sua autoridade inquestionável. Para que haja consenso e caminhe a discussão, devem considerar regras, como, a autoridade dos “fatos” ou da “evidência empírica” e a autoridade da coerência lógica (BAUMAN, 2010, p.200).

Essa mudança de papel da classe intelectual deriva de uma série de fatores políticos e sociais, mas o que fica aparente, é que, é necessário se pensar a função dos intelectuais quanto classe em um novo momento da história humana, problematizando funções, autoridades e sentidos.

Propostas de Bauman para a condição dos intelectuais

Em conclusão, Bauman apresenta duas maneiras de se ver a questão do intelectual, a moderna e a pós-moderna. Na moderna, ele parte do pressuposto que o projeto da modernidade não atingiu o seu objetivo, mas ainda há tempo. Bauman (2010, p.259) ressalta a importância de primeiramente trazer os valores supremos de “autonomia, autoaperfeiçoamento e autoautenticidade das interpretações” ao reino do discurso público. Tal remissão discursiva seria papel dos intelectuais, responsáveis por conduzir um processo de esclarecimento ao prover uma teoria adequada e por meio da democracia genuína e que envolva cada vez maiores setores sociais (BAUMAN, 2010, p.260).

Partindo da visão da sociedade pós-moderna, Bauman (2010) traça planos para o intelectual no mundo do “consumidor”. Bauman (2010) mostra que há várias estratégias que não cabem mais aos tempos contemporâneos, mas propõe uma, a “interpretação”. O papel do intérprete, para Bauman (2010, p.266), se resume em extrair significados. Bauman (2010, p.266) diz que:

O bom intérprete é aquele que lê o significado da forma adequada – e não há necessidade (ou assim pode-se esperar) de alguém para atestar as regras que orientam a leitura do significado e, deste modo, tornar a interpretação válida ou competente; alguém que peneire as boas interpretações, separando-as das ruins.

A estratégia de interpretação, segundo Bauman (2010, p.267):

Abandona abertamente, ou deixa de lado como irrelevante para a tarefa em questão, a hipótese de universalidade da verdade, do juízo e do gosto; ela se recusa a estabelecer diferença entre comunidades que produzam significados; aceita os direitos de propriedade dessas comunidades, e estes como o único fundamento de que os significados comunalmente baseados possam necessitar.

Bauman (2010, p.268) conclui, explicando uma possível estratégia de apresentada por Richard Rorty, na realidade, uma antiestratégia. A ideia de Rorty é acabar com todas as estratégias, pois buscar “a estratégia”, seria na realidade, “um desperdício de esforço, uma preocupação mal predestinada” (BAUMAN, 2010, p.268). A lógica pragmática é apresentada por Bauman (2010) como, provavelmente, a mais adequada estratégia do tipo “gerenciamento de crise” que ofereça direções práticas para nossas ações no mundo pós-moderno.

A partir de tudo o que foi exposto, surge alguns questionamentos. Seriam os professores, além dos acadêmicos, intérpretes? Ainda existem professores legisladores? O campo da Educação Física tem sido legislado ou interpretado? Essas e várias outras perguntas podem ser levantadas e são bons temas de pesquisa, a partir da análise do campo à luz das obras de Zygmunt Bauman.

SOBRE A LEGITIMIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Esse capítulo tem como objetivo trazer à tona a questão da legitimidade da Educação Física na Escola, um breve histórico e as instituições que imprimiram em tal campo o caráter de prática legítima no ambiente escolar.

Uma breve história da Educação Física brasileira: de legitimada à deslegitimada

Para tratar do processo de inserção da Educação Física na Escola, tomarei como referência o contexto de Minas Gerais, como apresentado por Vago (1999), que por questões operacionais, foram possíveis para esse trabalho. A Educação Física é incluída de modo diferente em locais diferentes, mas a referência mineira já auxilia no entendimento das ideias centrais desse processo de inclusão na Escola. Partindo desse ponto, podemos dizer que a Educação Física estaria presente nas Escolas mineiras desde o século XIX, a partir da Reforma do Ensino de 1906 que tinha como base, uma tríade da construção republicana, a “educação intelectual, moral e physica” do povo (VAGO, 1999), ou seja, já exigia certa preocupação com a “educação dos corpos”. As Escolas antes, isoladas e sobre responsabilidade, segundo os governantes da época, de “mestres ignorantes” (VAGO, 1999) passaram a ser responsabilidade do Estado, esse sim, como descrito desde a modernidade europeia retratado no capítulo anterior, capaz de planejar e tomar as melhores decisões.

Como descrito por Vago (1999, p.31), o objetivo dessa nova Escola era então:

(...) muito mais que apenas instruir as crianças: era preciso educá-las nas boas maneiras e dar-lhes uma profissão. À Escola, agora, caberia a missão de operar “uma verdadeira revolução nos costumes, sob o ponto de vista moral, atingindo os benefícios della a propria vida economica”, pois, “teremos em vez de um exercito de analphabetos a povoarem as officinas, um pessoal operario sufficientemente preparado para exercitar os seus misteres com intelligencia e aptidão”.

Era tido como necessário para os governantes, educar o povo para um novo modelo de país. E podemos perceber que, como no processo de educação do povo “ignorante” descrito no capítulo anterior, a relação dos que criaram a Escola e os que a utilizariam era vertical e unilateral. Podemos perceber isso no escrito de Vago (1999) ao dizer que:

A afirmação dessa nova representação sobre a Escola significou, ao mesmo tempo, uma tentativa de desqualificar ou, ainda, de subestimar o conhecimento e o saber de que as crianças eram portadoras, aprendidos em práticas culturais realizadas em outros tempos e espaços sociais, como a casa, a rua, a relação precoce com pequenos trabalhos. Com efeito, esse saber não interessava à Escola e deveria ser substituído. Ela mesma seria o locus do saber legitimado e autorizado como necessário à prosperidade da nação, em face dos desafios postos pela complexidade social.

Poderíamos chamar isso, dentro de certos limites de comparação, de uma “cruzada cultural” como a descrita por Bauman (2010)? Talvez sim, pois de certa forma negava e hierarquizava saberes colocando o povo na base da pirâmide do conhecimento. De forma muito semelhante às ideias dos intelectuais legisladores da modernidade que Bauman (2010) nos apresenta, os elaboradores do novo molde Escolar buscavam talhar o povo. Educa-lo. Como nos apresenta Vago (1999, p.32):

O advento desse novo molde Escolar tem em vista responder à expectativa de formar aqueles que seriam os cidadãos republicanos – civilizados, de maneiras amaciadas, disciplinados, sadios e trabalhadores ordeiros –, que assim poderiam contribuir para o desejado progresso social.

Nesse cenário, os corpos dos infantes eram, pois, “alvo principal” (VAGO, 1999), já que era necessário para o desenvolvimento da nação, que se cultivassem os corpos belos e fortes, levando ainda em consideração que o período da reforma era um período em que o trabalho braçal e físico era crucial (VAGO, 1999). Para a constituição de tais corpos foram utilizados diversos dispositivos, dentre os quais podemos destacar: a arquitetura da Escola, que de certa forma já educava, e a chamada Educação Physica (VAGO, 1999), sendo essa, a que nos interessa no momento.

Dentre as chamadas “cadeiras Escolares”, que se equivalem as nossas disciplinas ou componentes curriculares, figurava com grande destaque, a cadeira de “Exercícios Physicos” (VAGO, 1999). Nas palavras do autor:

A reforma de 1906 realmente obrigou a presença dos “Exercícios Physicos” no programa. Ela prescrevia: “Não se descuide desta parte da educação das creanças na Escola”. Passa a circular a representação de que a inserção dessa cadeira no programa da Escola primária era necessária porque de tais exercícios dependia “o desenvolvimento physico dos futuros cidadãos”. Observe-se que uma preocupação com o aperfeiçoamento e o fortalecimento físico racional e sistemático ficava evidente (VAGO, 1999, p. 34).

O autor destaca ainda, que para os elaboradores da nova Escola, as crianças não teriam outro território adequado para a boa prática e seu conseqüente desenvolvimento físico esperado, complementando que, para os reformadores da Escola, “As práticas corporais que elas [as crianças] realizavam nesses lugares não podiam lhes garantir isso, e daí resulta a defesa de que o Estado deveria regular e manter na Escola um programa racional de educação do corpo das crianças” (VAGO, 1999, p.34).

Podemos notar ainda, que o programa de “exercícios physicos” buscava além do desenvolvimento físico, e engajado em um discurso forte na época, a “formação racial brasileira” (VAGO, 1999, p.34). Para Vago (1999, p.34), “A Escolarização dos “Exercícios

Physicos”, em Minas Gerais, naquele momento deu-se em grande medida sob o primado da regeneração da raça, que circulava no país.”.

Há de se destacar também, que naquele período, a divisão por gênero era indiscutível na prática de exercícios físicos. Podemos destacar, como escrito por Vago (1999, p.35), que:

Os programas eram distintos para meninos e meninas. Para eles, a prática central eram as variações de marchas militares, que deveriam ser executadas observando-se “estritamente as regras militares.” Já para as meninas, prescrevia-se brincar em liberdade no pátio e realizar exercícios de “extensão e flexão de músculos”, executados metodicamente “à sombra”

Todas essas aulas eram feitas por professoras ou, se fossem acionados, por militares (VAGO, 1999). Além dos fatores de desenvolvimento físico e de formação racial, um outro componente de peso aparecia como legitimador da presença das práticas corporais na Escola, era ele, a estratégia de “combater a fadiga intelectual das crianças e o tédio das práticas Escolares vigentes.” (VAGO, 1999).

Podemos notar um tripé legitimador da Educação Física no período da reforma Escolar: O desenvolvimento físico dos corpos, a formação de uma “raça brasileira melhor” e o combate da fadiga intelectual causada pelas práticas chamadas “intelectuais”. Esse modelo perdurou por longo período e carrega diversas características descritas por Bauman (2010) sobre o processo jardinagem da sociedade, como, o domínio sobre os corpos através de técnicas de vigilância unilateral por especialistas e até mesmo pela arquitetura da Escola; processo de “esclarecimento” do povo rumo à alta cultura detida pelos verdadeiros intelectuais, etc.

Mas por que havia essa aposta no movimento como meio para o desenvolvimento? Bracht (2001) propõe que isso se deve ao forte desenvolvimento da ciência e da medicina, principalmente a partir de 1750, que via no movimento, ao contrário do que se pensava antes, um meio de manutenção da saúde. Para Bracht (2001), a Educação Física que se inseria na Escola era algo como uma “saúde pedagogizada”, que buscava ir além da promoção da saúde, pois mirava ainda, o desenvolvimento do que podemos chamar de “potencialidades do homem” (BRACHT, 2001, p.70). Nessa perspectiva, a Educação Física foi legitimada como instrumento de promoção da saúde e que tinha a dimensão biológica, apesar de não negligenciar outras, como central (BRACHT, 2001). O conhecimento médico foi por longo tempo, o conhecimento oficial sobre o corpo (LE BRETON, 1995, *apud* BRACHT, 2001).

Quais condições teriam suportado a origem do modelo médico da Educação Física? Para Bracht (2001) seriam, dentro do contexto histórico-social da época:

1. A importância da aptidão física para a produtividade do trabalho, ou seja, o trabalho na época era majoritariamente físico.
2. A responsabilidade do Estado sobre a saúde da população, pois esse se via como o detentor dos saberes necessários para a manutenção da mesma. Além disso, haveria a redução dos custos com o gasto no sistema de saúde.
3. O domínio da visão médica sobre o corpo. Aqui vale a ressalva de que os corpos eram vistos como matéria passível de ser modelada, logo era objetos a serem legislados e projetados.
4. A ética do trabalho, o trabalho como um dever, fundamental para o desenvolvimento do capitalismo.

Para Bracht (2001), foi o modelo médico que sustentou a Educação Física na Escola durante as últimas décadas, com pequenas variações que dependiam do momento histórico. Isso é fundamental para entender qual foi o objetivo da Educação Física no período dos regimes autoritários. Para Bracht (2001, p.71), tais regimes instrumentalizaram a Educação Física “mais diretamente na direção da exaltação do nacionalismo”, mas os traços de desenvolvimentos dos corpos e aptidão física continuavam sendo a base do campo. Durante o período ditatorial era necessário que as normas fossem “além do intelecto”. Para Bracht (1999, p.73) “Normas e valores são literalmente ‘incorporados’ pela sua vivência corporal concreta. A obediência aos superiores precisa ser vivenciada corporalmente para ser conseguida; é algo mais do plano do sensível do que do intelectual.”

Em suma, nas palavras de Bracht (1999, p.73)

(...) o nascimento da EF [Educação Física] se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

Uma outra figura aparece como personagem central na história de legitimação da Educação Física na Escola, principalmente a partir da primeira metade do século XX. Essa figura é o Esporte, “Essa prática corporal, a esportiva, está desde cedo muito fortemente orientada pelos princípios da concorrência e do rendimento” (RIGAUER, 1969 *apud* BRACHT, 1999, p.74). Bracht (1999, p.74) ao citar Grieswelle (1978), diz que houve na Inglaterra, um “princípio do rendimento que o aproximou da ética do trabalho”, o que pode então ter criado um vínculo e facilitado a transição. Dentro da polissemia do esporte, sua importância geopolítica merece

destaque, como apresentado por Bracht (1999, p. 75) que diz que “o movimento olímpico permitiu conferir, pela categoria política da nação, um significado mais imediatamente político aos resultados esportivos, o qual é incorporado à política do corpo mais geral, com as repercussões que todos conhecemos na Educação Física.”. O que se buscava, portanto, era um desenvolvimento esportivo para afirmar o país entre os desenvolvidos (BRACHT, 1999).

Bracht (1999, p.75-76) escreve que:

A pedagogia da EF incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios mais fundamentais, essa “nova” técnica corporal, o esporte, agregando agora, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas) desse fenômeno, novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional).

Ainda assim, apesar das diferentes faces do campo, os princípios médicos e as bases biológicas imperavam na Educação Física. Há de se ressaltar que os legisladores mudavam a roupagem, mas a ideia central permanecia: legislar e ordenar.

Outro movimento merece grande destaque, como destacado por Bracht (1999, p.77):

A entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da EF, processo que tem vários determinantes, permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física. Mas esse viés encontra-se num movimento mais amplo que tem sido chamado de movimento renovador da EF brasileira na década de 1980.

Em um primeiro momento, esse movimento buscava imprimir cientificidade à Educação Física, porém, a prática pedagógica foi embasada nas ciências naturais (BRACHT, 1999). Bracht (1999, p.77) aponta que o desconhecimento da história da Educação Física “fez com que não se percebesse que esse movimento apenas atualizava o percurso e a origem histórica da EF e, portanto, que ele não rompia com o próprio paradigma da aptidão física.”. Em um segundo momento é que a crítica ao paradigma da aptidão se torna mais radical (BRACHT, 1999).

Dentre os motivos dessa guinada crítica, Bracht (1999) destaca a entrada da Educação Física nas Universidades brasileiras e a conseqüente busca de qualificação do corpo docente. “O campo da EF passa a incorporar as discussões pedagógicas nas décadas de 1970 e 1980, muito influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista. (BRACHT, 1999, p.77). Bracht (1999, p.78) aponta que:

O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe.

O movimento crítico, também chamado de progressista da Educação Física, se em certo momento era homogêneo, se tornou diverso (BRACHT, 1999) em relação às propostas para uma Educação Física que superasse os antigos paradigmas. Porém, apesar da diversidade, Bracht (1999) no lembra que há uma série de desafios para tais propostas pedagógicas progressistas, e ressaltamos entre tais, a busca por uma nova legitimidade.

Além da busca por uma Educação Física crítica, com o passar do tempo e as mudanças sociais, políticas e tecnológicas no mundo, como proposto por Bracht (2001), a Educação Física como havia sido concebida no antigo modelo se esgotou. Para explicitar essa queda do antigo modelo, Bracht (2001) apresenta alguns eixos de discussão:

1. Perda da importância da aptidão física para a produtividade no trabalho. Claro que não se tratava de uma regra, mas sim, de uma tendência geral.
2. Mudança de responsável pelo cuidado com a saúde, que antes era do Estado e passa a ser mais da iniciativa privada, seja no sentido de ser individual ou empresarial.
3. Com as mudanças no conceito de saúde, que já não se restringia à biologia, a Educação Física acaba por perder a centralidade antes tida.
4. O corpo é redescoberto como sujeito histórico e recupera uma certa “dignidade ontológica” e um respeito dentro da hierarquia corpo x razão. Porém, para Bracht (2001) essa “redescoberta” não representa a “redenção da Educação Física”, mas em um primeiro momento, o contrário, por que a importância da Educação Física estava antes pautada na visão biológica de corpo, e com essa superação da dicotomia mente x corpo a Educação Física não é mais a responsável pelo corpo e perde espaço se pensada como a que trata o corpo (biológico).
5. Ascensão do lazer e importância equiparada ao trabalho. Bracht (2001) faz o adendo de que no modelo liberal burguês, o lazer se refere à esfera do consumo.
6. O deslocamento da legitimidade do esporte da saúde para questões econômicas. O trinômio esporte-saúde-educação é afetado (BRACHT, 2001).

Com essa série de fatores que abalaram a legitimidade da Educação Física na Escola baseada no antigo modelo, a área passa por um momento de “orfã” (BRACHT, 2001). Como nos apresenta Bracht (1999, p.82)

Os argumentos que legitimavam a EF na Escola sob o prisma conservador (aptidão física e esportiva) não se sustentam numa perspectiva progressista de educação e Educação Física, mas, ao que tudo indica, hoje também não na perspectiva conservadora.

As antigas referências da aptidão física, promoção da saúde e preparação para o mercado já não são mais o suficiente para sustentar a Educação Física, ainda mais se tratando da esfera econômica pública, que deve controlar gastos e julgar o que é realmente “necessário”. Para Bracht (1999), “paradoxalmente”, seria agora, mais fácil legitimar a Educação Física dentro de uma perspectiva crítica de educação. Para ele, “introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da Escola e especificamente da EF.” (BRACHT, 1999, p.81-82). Além disso, seria importante se fazer uma leitura adequada da política do corpo e problematizar a ideia moderna de corpo, corpo-ter e corpo-máquina (BRACHT, 1999).

Em síntese, Vago (1997) propôs 5 “retratos” do que teria sido a Educação Física na Escola ao longo do tempo que nos auxilia à uma retrospectiva na história dos “porquês” da Educação Física na Escola.

1. Educação Física domadora de copos: Influenciada pelas instituições médicas e militares que visavam a ordem e a disciplina.
2. Educação Física produtora de uma raça forte e enérgica: Que visava a educação moral.
3. Educação Física como celeiro de atletas: Fundada nos princípios do esporte de rendimento e visava formar atletas
4. Educação Física como terapia Escolar
5. Educação Física promotora da saúde biológica individual: Visava a melhora da aptidão física.

Essa seção buscou apresentar um panorama geral das fases de legitimidade da Educação Física ao longo de sua história como disciplina na Escola brasileira. Podemos notar que a busca por legitimidade tem agora, novos desafios, e que, apesar da tentativa do velho discurso da aptidão física que volta com força (BRACHT, 1999), uma das novas referências tomada agora é a da pedagogia crítica. Mas deveríamos nos perguntar, os elaboradores da pedagogia crítica na Educação Física ajudaram a mudança da prática nas Escolas? Há diálogo entre as ideias produzidas na Academia e a prática docente no chão da Escola? Legitimar no discurso e na teoria é legitimar na prática? Pensando nas ideias de Bauman (2010), seriam os acadêmicos da Educação Física, legisladores ou intérpretes? E os professores que lidam com a disciplina na Escola?

EDUCAÇÃO FÍSICA: DOS LEGISLADORES AOS INTÉRPRETES

O quarto e último capítulo traz algumas reflexões sobre o processo de legitimidade da Educação Física e a relação desse processo com as figuras dos intelectuais legisladores e intelectuais intérpretes. A ideia aqui não é apresentar o que ou quem foi “bom” ou “ruim” no processo, pois não há como fazer tal avaliação, e inclusive, para que sejam evitados anacronismos na análise. O objetivo é, em uma leitura retrospectiva, problematizar alguns momentos do processo de legitimação da Educação Física e pensar o que eles possibilitaram e o que foi lacunar. O foco será no movimento renovador, que foi de grande importância na constituição de uma Educação Física com novos paradigmas.

Legisladores externos

Dentro dos movimentos que legitimaram a Educação Física como um componente Escolar, houve duas instituições que eram externas ao campo educacional, eram elas, a instituição médica e a instituição militar. Apesar de, por razões didáticas, estarem separadas no presente texto, tais instituições estiveram fortemente vinculadas, já que como já citado, em se tratando do tema “corpo”, o conhecimento médico era o oficial sobre tal “objeto” (LE BRETON, 1995, *apud* BRACHT, 2001), portanto, o projeto militar não estava desvinculado do conhecimento médico, pelo contrário, tal conhecimento era uma de suas bases.

A instituição médica, que auxilia na entrada da Educação Física nas Escolas brasileiras, tratava tal componente como um meio de se alcançar o desenvolvimento físico dos sujeitos, enquanto o militar buscava uma docilização dos corpos, um controle pelo sensível além do intelecto, e claro, o desenvolvimento físico dos cidadãos de uma nação (BRACHT, 1999). Em ambos os casos, a Educação Física era um “meio”, ou um instrumento pelo qual os legisladores da época lançavam mão para atingir objetivos maiores, sejam eles a construção de uma nação, ou até mesmo em nome do melhoramento de uma raça (VAGO, 1999).

Podemos relacionar o caráter instrumentalizador dessas instituições sobre o corpo e a Educação Física na Escola, pensando que são características de um legislador, segundo Bauman (2010, p. 20) em:

Fazer afirmações autorizadas e autoritárias que arbitrem controvérsias de opiniões e escolham aquelas que, uma vez selecionadas, se tornem corretas e associativas. A autoridade para arbitrar é, nesse caso, legitimada por conhecimento (objetivo) superior, ao qual os intelectuais têm mais acesso que a parte não intelectual da sociedade. Esse acesso se dá graças a regras de procedimento, garantindo que se

alcance a verdade, que se chegue a um juízo moral válido e se selecione um gosto artístico apropriado.

O conhecimento objetivo no caso se tratava das Ciências Naturais, que eram o topo da hierarquia dos saberes no momento. Ambas as instituições carregavam com sua autoridade, o paradigma da saúde e da aptidão física. Porém, na contramão desse movimento, em meados da década de 80, com o chamado Movimento Renovador da Educação Física, esse paradigma foi radicalmente atacado e problematizado, muito devido à entrada em peso das Ciências Humanas nas discussões ao campo. Porém é necessário refletir se, por um lado, o Movimento Renovador criticava os paradigmas então vigentes, após assumirem papel central na construção de novos paradigmas, foram eles legisladores?

Legisladores internos?

Dentro da dinâmica de busca de legitimidade da Educação Física na Escola, deixando de lado o velho modelo da aptidão física e se baseando agora nas ideias da pedagogia crítica, devemos pensar como tem sido o movimento dentro da própria área, antes de dialogarmos com as outras instituições envolvidas no processo, como os governos, Escolas e cidadãos. É necessário que seja feita uma reflexão ou autocrítica em relação a como acontece a produção na área e a prática nas Escolas. Afinal, para legitimar uma área, não seria necessário primeiro legitimar os sujeitos dentro dessa área?

O Movimento Renovador, como nos apresentam Machado e Bracht (2016), foi um movimento de caráter “inflexor” que buscavam reordenar os pressupostos orientadores da Educação Física, como, por exemplo, avançar de maneira mais intensa e sistemática, a discussão sobre os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nas Escolas. O autor ainda ressalta que em relação ao lado “revolucionário” e crítico desse movimento “destaca-se o fato de a Educação Física (EF) absorver e participar do debate sobre as teorias críticas da educação que se desenvolvia no campo mais geral da Educação no Brasil.” (MACHADO; BRACHT, 2016, p.850). O movimento buscava afirmar a Educação Física como algo além de uma mera atividade, como parece ter sido quando estava sobre responsabilidade de outras instituições, garantindo o status de disciplina Escolar (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005, *apud* MACHADO; BRACHT, 2016).

O Movimento Renovador parece ter sido fundamental para romper com o antigo paradigma da aptidão física e da prática irrefletida do esporte, mas de que maneira isso foi feito? Quem eram os responsáveis dessa reforma? Ou teriam sido legisladores? É necessário avaliar o que

foi lacunar nesse processo e para isso discutiremos de forma sucinta dois pontos, o das identidades dos professores da época de transição do movimento e a hierarquia de saberes entre a “teoria e prática”.

O Movimento Renovador e o impacto nas identidades docentes

Em artigo publicado como produto de sua tese de doutorado, Machado e Bracht (2016) nos auxiliam a perceber possíveis impactos do Movimento Renovador nas identidades docentes, baseando-se na teoria do reconhecimento social de Axel Honneth, filósofo e sociólogo alemão membro da Escola de Frankfurt. Basicamente, o que Honneth propôs, foi que, no reconhecimento intersubjetivo, ou seja, entre os sujeitos, que os indivíduos e os grupos formam suas identidades (MACHADO; BRACHT, 2016).

Para Honneth (2009), citado por Machado e Bracht (2016, p.852), o:

reconhecimento (autorrealização) se dá em três diferentes dimensões da vida: desde o âmbito privado (esfera do amor), passando pelas relações jurídicas (esfera do direito), até a estima social (esfera da solidariedade). De modo complementar, apresenta também as formas de denegação do reconhecimento, ou seja, formas de desrespeito decorrentes do não reconhecimento de alguma dessas dimensões de autorrealização.

Esses padrões de reconhecimento seriam necessários para a manutenção da integridade humana, e se algum deles fosse violado, a identidade do sujeito seria ameaçada (MACHADO; BRACHT, 2016).

Em sua pesquisa Machado e Bracht (2016) entrevistaram treze professores, que relataram como foi o processo de transição ocasionado pelo Movimento Renovador, e concluiu em base nos relatos que houve algo próximo da ideia de “impactos afetivos-morais”, que mais que uma crítica, o que ocorreu teria sido de certa forma uma “postura legisladora” por parte dos intelectuais do movimento. Em nota no artigo, os autores deixam claro que:

Dialogando com Bauman (1999; 2010), percebemos que o material empírico produzido aponta a possibilidade de que o MREF [Movimento Renovador] seja interpretado como dotado de certo cunho “legislador”. Ou seja, particularmente na concepção dos docentes, é como se aquele conjunto de produções e discursos se apresentasse na posição de autoridade capaz de legislar acerca do que passaria a ser legítimo para/na EF. (MACHADO; BRACHT, 2016, p.854)

O fato se deu devido à formação dos professores com forte envolvimento profissional e afetivo com o esporte e que de repente, se tornou um “alvo” das críticas acadêmicas, abalando parte da identidade de sujeitos que se antes tinham orgulho do que faziam, começaram a se indagar e até mesmo sofrer pelos discursos que ouviam (MACHADO; BRACHT, 2016).

Afinal, dada a relação afetiva que com esse conteúdo específico da EF, a postura de crítica radical assumida por aquele discurso renovador apresentou potencial para imprimir naqueles docentes um sentimento de falta de valor próprio, já que significava, também, uma espécie de lesão, por parte dos seus parceiros de interação (a comunidade da EF), das expectativas normativas observadas para afirmação positiva de suas identidades de professor. (MACHADO; BRACHT, 2016, p.856).

Os autores ressaltam ainda, que são os discursos acadêmicos que “dão o tom” aos debates da área e se fazem presentes em diretrizes ou documentos orientadores, “logo, são também essas discursividades que adquirem o status de mais verdadeiras para o campo.” (MACHADO, BRACHT, 2016). Bauman (2010) escreve que esse domínio da capacidade discursiva dá vantagem aos chamados intelectuais, e que de certa forma, podemos imaginar que pode ser feito mau uso ou bom uso. Os professores entrevistados ressaltaram esse fato de que “mesmo discordando, sentem-se acuados por não possuírem elementos para “fazer frente” ao (“mais elaborado”) discurso acadêmico.” (MACHADO; BRACHT, 2016, p.854).

Machado e Bracht (2016) lembram que, como descrito por Taborda de Oliveira (2001) que parte significativa da produção acadêmica foi feita sem se atentar o que faziam os professores, o que reforça a ideia da postura legisladora e certa hierarquia na produção de conhecimento, como se o saber acadêmico fosse superior. Para o autor, apenas uma parte reduzida do coletivo dos professores se apropriou da necessidade da “transcendência da ordem particular da Educação Física (de seus padrões normativos)” para modifica-los: a Academia (MACHADO; BRACHT, 2016, p.855).

Machado e Bracht (2016, p.856) escrevem então que:

Nesse sentido, entendemos que os professores de EF, na situação de impacto do MREF, depararam-se com dilemas morais afetos à construção de suas identidades docentes, não apenas por não mais verem reconhecidos seus projetos de EF (por estarem, a partir da nova “ordem” da EF, fora dos padrões normativos “mais legítimos” para a área), mas, principalmente, por “necessitarem” reavaliar/revisar suas crenças em relação ao “ser professor de EF”, a fim de encontrar estratégias que lhes permitissem uma afirmação positiva de suas identidades docentes em frente à “comunidade de valores da (renovada) EF”.

Se por um olhar retrospectivo, o Movimento Renovador parece trazer “uma interpretação positiva, já que remete à pluralização do horizonte de valores definidos para a área e suas novas possibilidades de práticas e identidades” (MACHADO; BRACHT, 2016, p.858), através das pesquisas empíricas, é possível ver a outra face do movimento, da legislação, que, “os sentimentos/sensações mais comuns entre os docentes eram os de que se tratava de uma produção que denegava o reconhecimento dos que estavam nas Escolas – o que ‘culminou’ na

postura de ‘autodefesa’ adotada por muitos.” (MACHADO; BRACHT, 2016, p.858). Isso pode nos dar pistas sobre o porquê de apesar de passadas mais de três décadas, as ideias parecem ainda não terem sido apropriadas por grande maioria de professores. Podemos notar que questões ficam em aberto. Qual teria sido a necessidade dessa legislação em determinado contexto? Teria sido possível um Movimento “menos radical”, ou as condições exigiam certa legislação? Seria possível colher os frutos de hoje se o diálogo entre professores e acadêmicos tivesse ocorrido? A ideia é refletir sem tomar uma postura maniqueísta sobre o Movimento.

Em síntese, Machado e Bracht (2016, p.859) expõem que:

(...) nossa interpretação é de que esse Movimento apresentou como pano de fundo uma espécie de “gramática moral” (ou afetivo-moral). Tal gramática nos permite compreender o peso dessa produção não somente como resultado de uma “experiência cognitiva mal-sucedida” – como se a “culpa” fosse dos professores que não compreenderam bem o que estava sendo proposto, e daí o não sucesso da empreitada – mas, também, como consequência da contraposição (ou do impacto!) de expectativas normativas alimentadas para a EF, tendo sido fator determinante a relação afetiva dos docentes com o esporte.

Com todo o cuidado, há de se concordar com Machado e Bracht (2016, p.859) quando escrevem que:

Antes de finalizar, convém dizer que tratar o tema do MREF não é tarefa fácil, afinal, além de sua complexidade, trata-se de um tema caro à EF. Esforçamo-nos em não assumir posturas de idolatria ou condenação desse Movimento acadêmico. Da mesma forma, a crítica empreendida não deve ser interpretada como a de “um juiz anacrônico” que não considera as limitações dos atores – sejam intelectuais, sejam professores da Escola – no tempo vivido historicamente

Para concluir essa seção, é necessário que haja “um constante repensar do próprio processo de produção teórica no campo, (mormente, naquilo que concerne ao reconhecimento das identidades, saberes e práticas daqueles que pisam o ‘chão da Escola’)” sem ignorar o impacto o que Machado e Bracht (2016, p.859) chamam de “impulso motivacional para o alcance de novas fronteiras de ‘autorrealização’.”.

Uma hierarquia dos saberes: Da Academia ao chão da Escola

Uma das características do Movimento Renovador foi a forte crítica ao chamado tecnicismo, como apresentado por Caparroz e Bracht (2007, p.24) “O pensamento ‘progressista’ da educação brasileira denuncia o tecnicismo em educação (alvejando com isso a didática) como mais um dos mecanismos da reprodução das relações sociais capitalistas.”. A questão é que, como já dito antes, essas discussões eram feitas pelos acadêmicos, que de certa forma, criticavam um objeto crucial no fazer dos professores da Escola, a didática, causando um certo tipo de “atrofia” desse objeto nas discussões da área. As discussões eram pois, guiadas

pela função social da educação (CAPARROZ; BRACHT, 2007), deixando as questões de didática a segundo plano. Os autores (2007, p.25) citam Libâneo (LIBÂNEO, 2000, p. 103) ao falar em certa “sociologização do pedagógico”. Esse movimento provocou

(...) uma inflexão no sentido de que o premente era entender a inserção macrossocial da Educação Física em detrimento das preocupações com a prática imediata dos professores de Educação Física nas Escolas, ou melhor, a prática desses professores era agora explicada como conseqüência de interesses e movimentos macrossociais. A prática dos professores passa a ser entendida como uma mera derivação das decisões mais gerais de uma pedagogia sociologizada e politizada. (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.25)

Parece que no entendimento dos que elaboravam as teorias e ideias, balizados pelas discussões sociológicas da época, bastava mudar os referenciais teóricos da área, que os que aplicavam na Escola, reproduziriam o novo modelo e tudo daria certo. De certa forma, já notamos aqui os traços de uma posição legisladora, mesmo que não fosse essa, inicialmente, a intenção. Para Bracht, dentro de um movimento amplo de busca por cientificidade a Educação Física particularmente no âmbito Escolar, “se tornou a face menos valorizada das ciências do esporte.” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.25).

Esse distanciamento entre as instituições Escolar e acadêmica reforçou a dicotomia indesejável entre os “teóricos” e os “práticos” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.25), talvez entre “os que sabem” e os que “não sabem” (BAUMAN, 2010). Para os autores:

A teoria passa a significar uma ameaça (ELLIOT, 2000) para aqueles que não dominam a linguagem específica das análises sociopolíticas e filosóficas, o que promove e acentua a separação entre as preocupações didáticas (menores) e as pedagógicas, nesse caso, sociopolíticas. (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.25)

Como já discutido na seção anterior, houve dificuldades no momento de transição da prática Escolar para os novos princípios pedagógicos, e certo impacto nas identidades dos sujeitos (MACHADO; BRACHT, 2016), e por mais que as ideias das pedagogias críticas fossem aceitas por uma parcela dos professores, gerava certo “mal estar” pela dificuldade de alinhar a antiga didática com os novos princípios pedagógicos (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Isso perdurou até a década de 90, quando o a questão da didática volta a ter centralidade nas discussões do campo e “o pensamento progressista percebe a necessidade de, para além das análises macrossociais da educação, preocupar-se com a intervenção, tendo em vista modificar as práticas Escolares, sob pena de ver suas críticas esvaziarem-se num mero denunciamento.” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.26).

Essa relação desigual entre os professores da Academia e os professores da Escola nos apresenta uma das maneiras de se legislar, criando regras, leis e documentos sem diálogo com

os que se propõe a estar na linha de frente do processo educacional, os professores. Por certo período do Movimento Renovador, essa característica pareceu ser fundamental, mas a qual preço? Talvez, um dos pontos que os especialistas elaboradores das teorias não se atentaram é: De qual Escola estamos falando?

Almeida Junior e Oliveira (2007) nos mostram que no modo como a Escola hegemonicamente funciona, a corporeidade e o movimento são afetados para além das aulas de Educação Física, sendo reflexo desse modelo sobre os corpos. Para os autores, baseados nas reflexões de Vincent; Lahire; Thin (2001), ocorre uma “forma escolar de socialização” (ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2007, p.18) onde há: Um ordenamento físico sobre os espaços e tempos da Escola; A dualidade corpo-mente, e a ideia de que apenas a segunda está envolvida no processo de aprendizagem; Normas disciplinares que desconsideram a variedade de sujeitos; Racionalização dos processos de formação dos sujeitos, acolhendo apenas o que é “planejado”. Sobre este último item, podemos lembrar que como escrito por Bauman (2010) a modernidade foi o império da ordem, sendo possível ver essa característica permanente nas escolas atuais.

Para os autores:

Haveria um não reconhecimento, por parte das próprias teorias críticas da Educação Física, dos limites e questões advindas da própria condição de “disciplina Escolar” da qual a mesma faz parte na Escola. Ou seja, a Educação Física (“crítica”) é apresentada como teoria para a efetivação metodológica de uma disciplina específica, sem refletir que esta disciplina encontra-se em uma Escola mais ampla que tem uma dinâmica própria que interfere diretamente na vida de professores e alunos, em especial na corporeidade dos mesmos. (ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2007)

As concepções de Educação Física estariam sendo disputadas sem que a lógica interna da Escola fosse questionada, e mesmo as teorias críticas estariam tentando se efetivar em uma Escola que não é crítica e insensível à corporeidade dos sujeitos (ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2007) e que carregam ainda o traço moderno de disciplinamento dos corpos.

O objeto de ensino da Educação Física, para os autores, seria pensado ainda, “sem se pensar nas pessoas, em suas dinâmicas culturais complexas, contraditórias e multifacetadas.” (ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2007), o que criaria uma expectativa de que houvesse uma aplicação das teorias críticas da Educação Física que por si promoveriam “efeitos de formação duráveis’ nos estudantes na Escola.” (ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2007). Isso desconsideraria os alunos e também os professores, que de certa forma seriam

reprodutores das teorias críticas dentro da Escola, o que de certa forma pode nem mesmo ser viável, se pensado na aplicação pura da teoria.

A legislação aparece então, nessa análise, não como um ato autoritário, mas sim, em uma relação hierárquica entre os produtos das teorias críticas do Movimento Renovador e os sujeitos que estavam presentes na Escola. Ainda sim, provavelmente houve pouco diálogo entre esses dois grupos.

Professores como sujeitos autores e autônomos

Parece necessário, para que supere essa supracitada hierarquia entre acadêmicos e professores, que haja espaço para a autonomia do professor, tida aqui, como descrito por Almeida Junior e Oliveira (2007, p.25) o que:

(...) pressupõe que no processo da prática pedagógica o professor se reconhece como sujeito que produz, mobiliza, ressignifica saberes e a sua própria prática, em oposição a uma perspectiva que defende que o mesmo simplesmente “aplica” saberes e conhecimentos acadêmico-científicos, produzidos necessariamente por outros.

Em se tratando da autoria e da autonomia do professor “não pressupõem uma ausência, negação ou distanciamento dos referenciais teóricos e epistemológicos da área” (ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2007). O professor deve ser visto como sujeito que apropria das teorias e dialoga com tudo o que envolve ele, seus alunos e sua Escola, ou seja, seu contexto e suas especificidades.

O que defendemos aqui neste texto não se trata de uma aplicação, mas sim uma apropriação destas mesmas teorias pelos professores e estudantes. Mais do que uma aplicação direta e mecânica de um lado, ou uma prática irrefletida do outro, defendemos que professores e estudantes precisam dialogar e reinventar, em uma dimensão de autoria, os pressupostos das referidas teorias em seu fazer cotidiano. (ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2007, p.22)

Caparroz e Bracht (2007) parecem corroborar com tal ideia escrevendo que:

Assim, entendemos que o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor.

Reiteramos com as palavras de Tardif (2000, p.121) citados por Caparroz e Bracht (2007) que:

[...] a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é [deveria ser] uma relação entre uma teoria e uma prática, mas é sempre, ao contrário, uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes.

Para Tardif (2000, p.127) citado por Caparroz e Bracht (2007), essa desvalorização dos professores pelas autoridades educacionais não se trata de um problema epistemológico ou cognitivo, mas sim, uma questão política.

Na perspectiva de um professor autônomo e crítico, os professores poderiam ser interpretes de teorias e dialogar com as outras, de modo a não tomar uma teoria como a “teoria verdadeira”, “universal”, e “não contingente”, a famosa “receita de bolo” produzidas pelos “chefs” de teoria que habitam o panteão da Educação Física.

Como sugerem Caparroz e Bracht (2007, p.34), os professores não podem ser eternos reféns dos especialistas/ experts (pesquisadores do âmbito acadêmico-universitário) “que produzem uma literatura acadêmica que se converte em referência que orienta e determina a prática pedagógica na Escola, como também das políticas educacionais e as propostas pedagógicas oficiais/ordenamento legal que orientam/normalizam (enrijecem) tal prática.”.

CONCLUSÕES

A partir das análises apresentadas e balizadas pelos conceitos de legisladores e intérpretes de Bauman (2010) e das contribuições acerca da questão da legitimidade da Educação Física (BRACHT 1999; BRACHT 2001; VAGO 1997; VAGO 1999) e o Movimento Renovador da Educação Física (ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2007; CAPARROZ; BRACHT, 2007; MACHADO; BRACHT, 2016) podemos apresentar uma reflexão sobre os papéis assumidos pelos intelectuais do campo e a legitimidade dos professores como detentores de saber.

Para que uma área, como a da Educação Física se legitime frente aos novos desafios e a par de novos paradigmas, faz-se necessário primeiramente legitimar os sujeitos que a compõem, elevamos o caso do professor, que necessita de autoridade, liberdade de autoria e autonomia, pois é detentor de um saber, nem menor nem maior do que o acadêmico-universitário, mas sim específico de um trabalho.

Para isso, esse trabalho propõe que se pensem os professores e os acadêmicos como intelectuais intérpretes e se evitem as posturas de cunho legislador, unilateral e de diálogo ausente (BAUMAN, 2010). Tomamos o intérprete, como descrito por Bauman (2010, p.20-21) o sujeito capaz de:

Traduzir afirmações feitas no interior de uma tradição baseada em termos comunais, a fim de que sejam compreendidas no interior de um sistema de conhecimento fundamentado em outra tradição. Em vez de orientar-se para selecionar a melhor ordem social, essa estratégia objetiva facilitar a comunicação entre participantes autônomos (soberanos). Preocupa-se em impedir distorções de significado no processo de comunicação. Para este fim, promove a necessidade de penetrar em profundidade o sistema estrangeiro de conhecimento do qual a tradução deve ser feita (por exemplo, a “descrição densa” de Geertz) e a necessidade de manter o delicado equilíbrio entre as duas tradições que interagem, indispensável tanto para a mensagem não ser distorcida (com relação ao significado investido pelo remetente) quanto para ela ser compreendida (pelo destinatário).

É necessário que todos tomem a postura de intérprete, e de dentro de suas tradições e especificidades, como a Escola e a Universidade, sejam capazes de dialogar e construir uma via de mão dupla que se alimenta de saberes distintos, mas cada qual com seu valor e importância para o fortalecimento da área.

O presente trabalho foi feito com o intuito de se pensar possíveis colaborações do sociólogo Zygmunt Bauman para a área da Educação Física. Foi possível perceber inúmeros ganchos de pesquisa ao longo de sua elaboração, porém, por razões operacionais e de tempo, a análise se restringiu aos professores como intelectuais e a importância de sua legitimação para a

consequente legitimação da área como um todo e as características dos que produziram a Educação Física na Escola.

O trabalho explorou as categorias de intelectuais legisladores e/ou intérpretes proposta por Bauman (2010) para uma reflexão a cerca do processo de legitimidade da Educação Física na Escola e as diversas instituições que a legislaram. Foi apresentando ainda, o professor de Educação Física na Escola como sujeito fundamental no processo, que necessita ser considerado na construção dos projetos maiores da área, ou seja, legitimar os sujeitos para legitimar a área, em uma construção dialógica entre a Academia-Universidade e a Escola. Pensar nas categorias de legisladores e intérpretes nos auxilia a repensar o movimento de construção do saber dentro do campo, valorizando todo tipo de produção e atentando para que um grupo reduzido não tome para si o direito inquestionável de tomar as decisões e decidir o que deve ou não ser feito, o que é certo ou errado e o que vale mais ou menos. Há de ser reiterado que o objetivo não é fazer uma crítica aos movimentos que lideraram mudanças no campo da Educação Física, pois a análise só se faz possível de maneira retrospectiva e não considerou todos os fatores políticos, sociais e científicos os quais estavam no contexto. Mas faz-se necessário pensar as relações dos sujeitos em prospecção.

A análise das categorias de intelectuais propostas por Bauman (2010) nos abre um rol de opções de pesquisa para se pensar o papel do professor e dos acadêmicos nas novas dinâmicas de construção e registro do conhecimento dentro de um campo. Pensar novas relações, novos sistemas e mais diálogo, pois como escrito por Bauman (2010) é “conversar ou perecer”.

REFERÊNCIAS

- AGUILUZ-IBARGÜEN, Maya Victoria. Topologías e Marcos de signifiación em Zygmunt Bauman. **Boletín de antropología**, Medellín. Universidad de Antioquia. (Colômbia), n.40, p.124-147, 2009.
- ALMEIDA JUNIOR, Ademir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. Qual a relação entre as teorias críticas da Educação Física e a prática pedagógica na Escola? Uma reflexão a partir de seus sujeitos. **Motrivivência**. Ano XIX, n. 28, p. 12-26 Jul./2007.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 126 p.
- ALMEIDA, FQ de. Bauman entre Habermas e Rorty na virada lingüística: algumas implicações para a prática pedagógica em Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15 E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2. 2007. p. 1-9.
- BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes: modernidade, pós-modernidade e os intelectuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. 276 p.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 182 p.
- BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARROZ, F.E. (Org.). **Educação Física Escolar**. Vitória: Proteoria, 2001. v.1.
- BRACHT, Valter. A Constituição das Teorias Pedagógicas de Educação Física. **Cadernos CEDES**, v.19, n. 48. Campinas: UNICAMP, p. 69-88, 1999.
- BRACHT, Valter. “Educação Física: Conhecimento e especificidade”. In: SOUSA, Eustáquia S. e VAGO, Tarcísio M. (orgs.). **Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura Escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997.
- BRASIL. **LEI Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 03 ago. 2018.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2. p. 21-37, jan. 2007.
- MACHADO, T. S.; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul./set. 2016.
- MANFIO, João Nicodemos Martins. **Zygmunt Bauman: uma biobibliografia e possíveis diálogos com a educação**. 2017.198 p. (Ciências Sociais Aplicadas) – Programa de

Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Entrevista com Zigmunt Bauman. **Tempo social**. São Paulo, v.16, n.1, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12427/14204>> . Acesso em: 21 outubro 2018.

SILVA, Rafael Bianchi; SILVA, Jéssica Paula; ALVES, Roseli dos Santos Lopes. O conceito de líquido em Zygmunt Bauman: contemporaneidade e produção de subjetividade. **Athenea Digital**, v.15, n.2, p.249 – 264, Jul. 2015.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer Educação Física na Escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 31-50, ago. 1999.

VAGO, Tarcísio Mauro. “Rumos da Educação Física Escolar: O que foi, o que é, o que poderia ser”. *In*: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2. **Anais...** Niterói: Depto. de Educação Física e Desportos, Universidade Federal Fluminense, 1997.

VAGO, Tarcísio Mauro. Rumos da Educação Física Escolar: O que foi, o que é, o que poderia ser”. ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2. **Anais...** Niterói: Depto. de Educação Física e Desportos, Universidade Federal Fluminense, 1997.