

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

RODRIGO ALBERTO LOPES

**A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESDE RASTROS E HORIZONTES
ABERTOS PELAS POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS: um
saramagueio pela Rede Estadual de Ensino do
Rio Grande do Sul**

PORTO ALEGRE

2018

Rodrigo Alberto Lopes

**A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESDE RASTROS E HORIZONTES
ABERTOS PELAS POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS: um
saramagueio pela Rede Estadual de Ensino do
Rio Grande do Sul**

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

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

PORTO ALEGRE

2018

SÚMULA DO PROJETO:
**A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESDE RASTROS E HORIZONTES
ABERTOS PELAS POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS: um
saramagueio pela Rede Estadual de Ensino do
Rio Grande do Sul**

Problema de pesquisa:

Como professores de Educação Física do Ensino Médio do Rio Grande do Sul são narrados e narram a constituição das suas trajetórias profissionais no transcurso do tempo das políticas educativas contemporâneas (1996-2018)?

Objetivos:

- 1 Identificar, inventariar e significar práticas, recursos ou táticas empreendidas pelos professores de Educação Física colaboradores para enfrentar (ratificar, resistir, validar, contraporem-se, ignorar, defenderem-se, entre outras ações) os efeitos das políticas educativas em suas docências no transcurso do tempo contemporâneo.
- 2 Compreender as tramas discursivas presentes na constituição da docência em Educação Física no âmbito da 2ª Coordenadoria Estadual de Educação (RS) e de que modo essas se corporificaram e se materializaram enquanto objeto de construção de um *comum* compartilhado.
- 3 Elaborar uma “outra narrativa” das políticas educativas contemporâneas implementadas no Rio Grande do Sul, a partir de memórias e de vivências de ordem profissional e biográfica de seis professores de Educação Física experientes, que interroge, ratifique ou conteste a história do curso das narrativas políticas formalizadas em caráter sistêmico (GOODSON, 2014).
- 4 Ensaiar possíveis alternativas de enfrentamentos aos “cercos” propostos pelas políticas educativas contemporâneas, desde um tensionamento da Partilha do Sensível (RANCIERE, 2006) produzidas pela reelaboração teórica e metodológica da temporalidade, expressadas em narrativas postulantes a servirem de reptos à construção historiográfica.

O trabalho da memória é conservar estas prodigiosas coisas, defendê-las do desgaste banalíssimo do quotidiano, ciosamente, porque talvez não tenhamos outra melhor riqueza.

JOSÉ SARAMAGO

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.

WALTER BENJAMIN

Quando for grande, quero ser de outra maneira. Quero ser longe. Eu respondia: ninguém é longe. As pessoas são sempre perto de alguma coisa e perto delas mesmas. A minha irmã dizia: são. Algumas pessoas são longe. *Quando for grande quero ser longe.*

VALTER HUGO MÃE

El olvido

El Olvido no es victoria
sobre el mal ni sobre nada
y sí es la forma velada
de burlarse de la historia;
para eso está la memoria
que se abre de par en par
en busca de algún lugar
que devuelve lo perdido
no olvida el que finge olvido
sino el que puede olvidar

MÁRIO BENEDETTI

DEDICATÓRIA

Ao amor e suas consequências...

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha esposa Juliana, meus pais Marilene e José, ao meu irmão Thiago, pelo amor e carinho incondicionais e também a toda a minha família pelo apoio. É do lugar que me deram ao lado de vocês que sempre parto para escrever as minhas reticências.

Ao meu orientador Vicente Molina Neto, pela confiança e pelas expectativas depositadas em mim e no potencial desse trabalho. Pelo encorajamento, pela resistência e por compartilhar de muitos ideais e desejos de reparação comuns.

Às aprendizagens que a professora Rosane Kreuzburg Molina me confiou antes de ir, que guardo, utilizo e socializo sempre que identifico que é hora de voar.

RESUMO

Esta tese de doutorado tem como objetivo compreender a constituição da docência em Educação Física no transcurso do tempo das políticas educativas contemporâneas implantadas no estado do Rio Grande do Sul a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº. 9.394/96). Neste estudo procuro estabelecer paralelos e desvelar contradições entre duas narrativas: a primeira, chamada de *História Sistêmica* (GOODSON, 2014), apresenta, a partir de uma linha do tempo, os diferentes endereçamentos legais feitos ao professorado de Educação Física nestes últimos 22 anos. Além dela, uma outra narrativa foi produzida com base na história oral de docentes desta rede estadual – a “História *do não*” – inspirada na atitude do revisor de livros Raimundo Silva, personagem protagonista do romance “História do Cerco de Lisboa”, do autor português José Saramago. Nesta história, Raimundo, contrariado com a versão da história com a qual trabalhava, decide acrescentar *um não* ao convite feito pelos clérigos portugueses aos cruzados para que os auxiliassem a tomar a cidade até então sob o domínio dos chamados “mouros”. A História *do não*, amparada na ideia de história à contrapelo de Walter Benjamin (2013), convidou seis professores de Educação Física experientes da 2ª Coordenadoria Regional de Ensino (localizada em São Leopoldo) a narrarem fatos e acontecimentos que viessem a inserir novos argumentos e enredos, tanto de caráter temático quanto biográfico, à trama da deflagração das políticas educativas contemporâneas nesse contexto. A História *do não* toma as políticas educativas implantadas no RS como acontecimentos, nos termos e condições propostos por Dosse (2013). Segundo o autor, a deflagração de acontecimentos deixa rastros e abre novas perspectivas para a história, o que, no caso deste estudo, permitiu que eu e os colaboradores, recuperasse e reinterpretássemos narrativamente o que os professores de Educação Física *tem sido*, e o que eles ainda *podem vir a ser*, no interior das políticas educativas contemporâneas. O desenho metodológico desta pesquisa esteve amparado nos preceitos teóricos da História Oral (MEIHY; HOLANDA, 2015), de gêneros temático e de vida. Foram utilizados como instrumentos de construção de reminiscências entrevistas, análises de documentos e diário de campo. O processo de construção do trabalho foi mediado por alguns pressupostos vinculados ao pensamento de Jacques Ranciere (2006; 2009) que defendem a importância da literatura como ferramenta de mobilização política do real – “o real necessita ser ficcionado para ser pensado”. Os resultados sinalizam que os professores no tempo e espaço dessa rede e nos limites dessa CRE, experienciam modelos pedagógicos e de docência amalgamados por uma plêiade de políticas diferentes, organizadas por eles de modos particulares e originais. Tal fato permitiu compreender que para os professores as políticas públicas educativas não possuem início e fim correspondentes aos fluxos dos ordenamentos legais; continuam “vivas” enquanto são operacionais e mobilizam sentidos à constituição da docência. Além disso, para os colaboradores, a Educação Física nesse tempo tem paulatinamente alcançado maior reconhecimento no âmbito escolar à medida que fortalece vínculos identitários com a área das linguagens.

Palavras-chave: Políticas educativas; Educação Física Escolar; Ensino Médio; história do tempo presente.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to understand the constitution of teaching in Physical Education in the course of time of the contemporary educational policies implemented in the state of Rio Grande do Sul from the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9.394/96). In this study I try to establish parallels and reveal contradictions between two narratives: the first, called Systemic History (GOODSON, 2014), presents, from a timeline, the different legal addresses made to the physical education faculty in the last 22 years. Beyond it, another narrative was produced based on the oral history of teachers of this state network – the "History of *no*" – inspired by the attitude of book reviewer Raimundo Silva, protagonist of the novel "History of the Siege of Lisbon", from Portuguese author José Saramago. In this story, Raimundo, displeased with the version of the story with which he worked, decides to add a *no* to the invitation made by the Portuguese clerics to the Crusaders to help them take the city until then under the rule of the so-called "Moors." The History of *no*, based on the idea of history against the grain of Walter Benjamin (2013), invited six experienced Physical Education teachers from the 2nd Regional Teaching Coordination (located in São Leopoldo) to narrate facts and events that would introduce new arguments and entanglements, both of a thematic and a biographical nature, to the plot of the deflagration of contemporary educational policies in this context. History does not take the educational policies implemented in the RS as events, under the terms and conditions proposed by Dosse (2013). According to the author, the outbreak of events leaves traces and opens new perspectives for history, which, in the case of this study, allowed me and the collaborators to recover and reinterpret narratively what Physical Education teachers have been, and what they may still come to be within contemporary educational policies. The methodological design of this research was supported by the theoretical precepts of Oral History (MEIHY; HOLANDA, 2015), of thematic and life genres. Interviews, analysis of documents, and field diary were used as instruments of evidence collection. The process of construction of the work was mediated by some assumptions linked to the thinking of Jacques Ranciere (2006, 2009) that defend the importance of literature as a tool for political mobilization of the real - "the real needs to be fictionalized to be thought of". The results indicate that teachers in the time and space of this network and within the limits of this CRE, experience teaching and teaching models amalgamated by a plethora of different policies, organized by them in particular and original ways. This fact allowed us to understand that, for the teachers, public educational policies do not have beginning and end corresponding to the flows of legal orders; they remain "alive" while they are operational and mobilize meanings to the constitution of the teaching. In addition, for the employees, Physical Education at that time has gradually achieved greater recognition in the school context as it strengthens identity ties with the area of languages.

Keywords: Educational policies; Physical School Education; High school; history of the present time.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Processo de criação do artista plástico Jackson Pollock	109
--------------------------------------------------------------------------------	------------

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: TEMPOS E NARRATIVAS NA PRODUÇÃO DA VIDA E DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	13
1.1. PENSAR A HISTÓRIA À SARAMAGO	25
1.2. meus caminhos: uma breve trajetória acadêmica	30
2. HISTÓRIA ABERTA DESDE AS POSSIBILIDADES DE RECONSTRUÇÃO DO TEMPO	33
2.1. O PROCESSO DE ESCRITA DO TEMPO.....	33
2.1.1. A narrativa, o tempo e a história em Paul Ricouer	34
2.1.1.1. Identidade Narrativa	39
2.1.2. O tempo como intensidade em Gastón Bachelard: o instante criador.....	41
2.1.3. O alargamento do presente na perspectiva historiográfica: Reinhardt Koselleck e Giorgio Agambem.....	43
2.1.4. História do tempo presente	47
2.2. HISTÓRIA ABERTA DESDE OS ACONTECIMENTOS E DOS RASTROS DA MEMÓRIA.....	52
2.2.1. O acontecimento para a construção da história do tempo.....	54
2.2.2. Por uma História à contrapelo.....	58
2.2.2.1. O rastro como elemento para a compreensão da história	62
2.2.2.2. Reconhecer a importância dos herdeiros para os acontecimentos da história....	64
2.2.2.3. O papel da rememoração para a abertura da história.....	66
2.2.2.4. A quebra do tempo cronológico: o salto e a composição narrativa	69
2.3. COMPREENDER, CONSTRUIR OU PROFANAR A HISTÓRIA? DAS INTERPELAÇÕES SOBRE O REAL À PRODUÇÃO DE OUTROS CAMINHOS NARRATIVOS	72
3. POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO NO INTERIOR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS	86
3.1. A POLÍTICA NO INTERIOR DA PERSPECTIVA ESTÉTICA: JACQUES RANCIERE	87
3.1.1. Escritas e literaturas para repartilhar o sensível e produzir presenças: a escrita é política!	90
3.2. A POLÍTICA COMO CIRCUITO DE AFETOS: A PERSPECTIVA DE VLADIMIR SAFATLE.....	94

4.	OS RAIMUNDOS E RAIMUNDAS DA HISTÓRIA	98
4.1.	OS PROFESSORES E AS INOVAÇÕES NAS ESCOLAS	100
4.2.	O CAPITAL NARRATIVO DOS DOCENTES COMO FORMA DE AVALIAR, COMPREENDER E PROJETAR OS EFEITOS DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA	103
4.3.	EXPERIÊNCIAS E PROFESSORES VAGA-LUMES.....	105
5.	METODOLOGIA.....	109
5.1.	DA PROVOCAÇÃO DE BALL, À DESCOBERTA DE RORTY: INVESTIGAR POLÍTICAS DESDE A INVENÇÃO DE NOVAS LINGUAGENS	110
5.2.	DO CAMPO EMPÍRICO À PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS	116
5.2.1.	Blimundagem: a linguagem literária como ferramenta de habitar as brechas do tempo	128
6.	HISTÓRIA SISTÊMICA.....	133
6.1.	CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	134
6.1.1.	Ampliação das escalas de análise.....	136
6.1.2.	Neoliberalismo e reestruturação do papel do Estado no processo de formulação de políticas educativas.....	137
6.1.3.	Novos Atores.....	141
6.1.4.	Educação Neoliberal	145
6.1.5.	A escola não é apenas reprodutora	148
6.2.	CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO: UMA LINHA DO TEMPO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS IMPLANTADAS NO BRASIL E NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL DESDE A LDB/1996.....	150
6.2.1.	As políticas educativas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (1996-2018).....	169
7.	HISTÓRIA DO NÃO	178
7.1.	ÓPERA 1: TODOS OS NOMES	180
7.1.1.	Vir.....	183
7.1.2.	Infâncias, discências e Educações Físicas	184
7.1.3.	Inspirações.....	189
7.1.4.	Formações e Formações	192
7.1.5.	Formação Inicial	194
7.1.6.	Tornar-se professor	198
7.1.7.	Idealizar	206

7.2.	ÓPERA 2: EVANGELHOS QUE SE FAZEM CERCOS	208
7.2.1.	Sobre o tempo do professor e o tempo do gestor.....	210
7.2.2.	Sobre livros voadores ou goelas abaixo.....	214
7.2.3.	Sobre discutir desde um panorama mais amplo	221
7.2.4.	Sobre criar para acabar (e as políticas moribundas)	223
7.2.5.	Sobre as políticas fantasmas (ou o esperar como política pública)	230
7.2.6.	Pensando sobre um futuro breve (ou maldizer o não-nascido)	233
7.3.	ÓPERA 3: CEGUEIRAS	237
7.3.1.	Dos objetivos do Ensino Médio.....	239
7.3.2.	Das lutas para garantir a legitimidade da Educação Física.....	242
7.3.3.	Crônicas de algum desinvestimento pedagógico	250
7.3.4.	A Educação Física que ainda não temos	253
7.3.5.	A Educação Física que ainda temos	258
7.3.6.	A Educação Física que já temos (o alvissareiro, o possível, o imaginável...)...	260
7.3.7.	Apatias (as armas, as pessoas e as forças que não se tem para resistir)	263
7.3.8.	As políticas colaterais	267
7.3.9.	Eles e a CRE; a CRE e eles	270
7.4.	ÓPERA 4: RAIMUNDAGENS	272
7.4.1.	As políticas que acontecem entre aspas	274
7.4.2.	Apatias? Resiliência também é lutar	279
7.4.3.	Estudar e Participar	286
7.4.4.	Greves, CPERS e legitimidade da categoria	291
7.4.5.	Lutas epifenomenais e as políticas que inventaram.....	300
7.5.	ÓPERA 5: ENSAIOS COM ALGUMA LUCIDEZ	307
7.5.1.	Lições do Rio Grande (Ou os livros da Yeda).....	309
7.5.2.	Constituinte escolar, conselhos escolares e orçamento participativo.....	312
7.5.3.	O Politécnico.....	316
7.5.4.	5.692/71	321
7.5.5.	PIBID	322
7.5.6.	PCN's	326
7.5.7.	O “novo” Ensino Médio	328
7.6.	ÓPERA 6: DAS CONSTRUÇÕES DE PASSAROLAS	329
7.6.1.	Viviane e outras histórias (ainda) possíveis ...	331

7.6.2.	Elaine e outras histórias (ainda) possíveis ...	333
7.6.3.	Francisco e outras histórias (ainda) possíveis...	334
7.6.4.	Roseli e outras histórias (ainda) possíveis	335
7.6.5.	João e outras histórias (ainda) possíveis...	336
7.6.6.	Hildeburg e outras histórias (ainda) possíveis...	337
8.	CONSIDERAÇÕES PANORÂMICAS.....	338
	REFERÊNCIAS	352
	ANEXO 1.....	366
	ANEXO 2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	367
	ANEXO 3 PARECER COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA	372
	APÊNDICE 1 MATERIAL EVOCADOR DE MEMÓRIAS	373
	APÊNDICE 2 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA APRESENTADOS AOS COLABORADORES.....	376
	APÊNDICE 3 BLOCOS TEMÁTICOS – FASE1: CONTEXTUALIZAÇÃO	377
	APÊNDICE 4 BLOCOS TEMÁTICOS – FASE 2: DOS ENDEREÇAMENTOS AOS ENFRENTAMENTOS.....	378
	APÊNDICE 5 BLOCOS TEMÁTICOS – FASE 3: PERSPECTIVAS	379

1. INTRODUÇÃO: TEMPOS E NARRATIVAS NA PRODUÇÃO DA VIDA E DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Tempo, história, memória, narração, política, reparação...

Todas essas palavras descritas acima, somadas a algumas outras, em diferentes ordens, em minha consciência já há muito viviam, povoando minhas ideias, me indicando como e porque produzir esta tese. Viviam elas, essas palavras, em um ritmo difícil de acompanhar, ao mesmo tempo a me inspirar e também a me intimidar. Todas carregam inscrições de sentido importantes e até mesmo contrastantes, perigosas porque por vezes dizem, mas também podem não dizer nada. Suas grafias construíram e mobilizaram vidas, lembranças, guerras, esperanças, sonhos, esquecimentos, fins, inícios e certamente incessantes recomeços para indivíduos como eu, ou coletivos diversos.

A mim, não se tratam de palavras cujo apreço proveio tão somente por senti-las serem belas, profundas, poéticas ou retoricamente convincentes. São elas pressupostos presentes em minha biografia pessoal e profissional, dedicada aos versos em suas múltiplas composições: com outras palavras, com outras experiências, ou com outras biografias. Elas, portanto, não são parte desta tese de doutorado por mero capricho ou soberba, mas antes de tudo, por compromisso político, traduzido na escolha de caminhos epistemológicos coerentes ao que estas palavras em minha trajetória puderam dizer.

O tempo para mim, autor e narrador destes vindouros aprendizados, representa uma paixão antiga, quase sádica, revigorada pouco a pouco pela escrita destas linhas e das que seguirão. Sobre o tempo, resguardo e remoo profunda e inexorável ânsia por compreendê-lo, algo que tem se mostrado inesgotável e ao mesmo tempo desalentador; quanto mais me arrisco a dizer que aprendo e o aprendo, mais e mais arredio em seu significado ele a mim se parece. Tempo, resiliente em sua forma e explicação, supostamente apenas um dado, reitera-se inexplicável, inatingível, simplesmente porque continua a avançar, quando não, a acelerar, antes do que se possa dizer *agora*. Para defini-lo ou explicá-lo, não tenho, confesso, ao menos por enquanto, mais do que a mesma evasividade de Santo Agostinho, optando eu tal qual ele também fizera, pelo quase vão jogo de palavras, dizendo que, antes da pergunta saberia dar a resposta, porém ao tentar dizê-la, já se fora embora a certeza, a convicção do sentido que parecia pronto, tão presente.

O hábito de brincar com as palavras, às vezes mais do que deveria, pelo uso quase performático das suas composições, me ajudou, porém, pouco a pouco a dar estofamento e delineamento às minhas convicções como autor, alguém que procura sempre fazer bom uso delas – garantindo especial importância ao simples fato de escrever. Admito que não há nada que renove mais este convite à escrita do que ter como pauta o tempo e, já adiantado, o encadeamento dele às demais palavras que logo também prestarei minhas reverências.

Nas idas e vindas da escrita encontrei alguns autores aos quais dediquei superlativa importância; é sobre os ombros deles quero me apoiar para percorrer esta que será a minha mais importante empreitada acadêmica. Estes autores¹, seus livros e outros escritos me apresentaram as premissas com as quais hoje pretendo construir este projeto de tese.

Um deles, certamente, foi Paul Ricoeur (2010a; 2010b), historiador francês para quem, o tempo, aquele conceito que tanto me encanta escrever e estudar, torna-se humano à medida em que é articulado de forma narrativa.

O livro ‘Tempo e Narrativa’ aberto; não era a primeira vez. Leitura pesada, adiada uma vez ou talvez mais, não pela sua irrelevância, ao contrário: pela importância que pouco a pouco imaginava haver naquele referencial teórico. Olhos correm linhas, apressadamente, como se fosse necessário dar uma resposta rápida à minha ansiedade e expectativa. Não tarda muito e [...] *o tempo se torna humano na medida em que é articulado de forma narrativa*. Li e reli a sentença. Eram poucas palavras, até aqui de fácil interpretação. Dei tempo ao tempo...

O marcador repousou na mesma página nove, por horas e horas, depois dias. Todas as vezes, ao retomar a leitura, fitava as mesmas linhas, sublinhadas desnecessariamente mais de uma vez: *o tempo se torna humano, na medida em que é articulado de forma narrativa, o tempo humano [...] na narrativa*. Continuei a não avançar na leitura por um tempo. Embora desde uma frase tão curta, Ricoeur naquele momento não só utilizava duas das palavras que mais me cativam (tempo e narrativa), mas sintetizava o que entendia ser possível assumir como importante fundamento teórico para a escrita desta Tese: fazer do tempo narrativa, e da narrativa uma forma privilegiada de compreender o tempo. Havia tanto dito em tão pouco naquela pequena expressão que era assustador imaginar o que a sequência da leitura ainda resguardava. Aumentava a minha ansiedade observar que além deste, haviam outros dois tomos a compor o famoso livro do autor, que juntos somavam mais de mil páginas. Era muito

¹ A minha aproximação com um deles, a com José Saramago, será apresentada na sessão seguinte, intitulada, “Pensar a História à Saramago”.

a ser lido, muito a ser compreendido. *Preciso de muito tempo*, sorria eu, irônica e preocupadamente.

Decidi que narrar era preciso, porque narrar, nas pegadas de Ricoeur, cria e compõe a história, torna o tempo passado ou presente, humano novamente. Este primeiro pressuposto teórico me leva a defender a importância da construção de narrativas para podermos, no presente, em alguma medida, lutar para apreender o tempo e valorizar suas produções particulares. De forma alguma, entretanto, quero eu simplesmente renarrar histórias furtivamente, recontando vidas e memórias a partir somente da minha ótica e subjetividade. Quero utilizar este projeto para contar histórias que reconheçam outras vidas, outras memórias, dando a elas novas formas de pertencimento no tempo. Quero encontrar pessoas, sobretudo aprender também com elas, em especial com aquelas quase ausentadas do discurso histórico, as pessoas comuns, pessoas que constroem muitas vezes suas vidas marginalizadas de qualquer reconhecimento pelas narrativas abrangentes da história – estruturais, triunfalistas ou voltadas apenas a categorizações de largo espectro.

Por isso, confesso que mesmo antes de definir os objetivos desta tese já esboçava desenhos teórico-metodológicos que permitiriam ouvir e criar narrativas distintas das que costumamos ouvir, das que costumamos aprender, daquelas que costumamos reproduzir como verdadeira paisagem do tempo. Pensar primeiramente na metodologia, embora talvez uma estratégia inadequada aos manuais acadêmicos, para este projeto especificamente foi uma saída determinante para a estruturação de premissas e justificativas teóricas que viriam a embasar este texto.

Em função dos motivos recém expostos, acabei por me aproximar também do pensamento de Walter Benjamin, filósofo, linguista e sociólogo alemão, marxista crítico do próprio marxismo (LOWY, 2005), sobretudo a partir do momento em que me deparei com as suas “Teses sobre o conceito de história” (BENJAMIN, 2013). Essa leitura tem produzido um efeito devastador em minha forma de pensar o percurso histórico. São seus conceitos e principalmente os efeitos destes nas formas de construção e cristalização da história que muito tem me servido de inspiração, em especial, quanto as possíveis formas de redenção aos que vivem e a viveram em um transcurso opressor de história.

As teses sobre o conceito de história de Benjamin (2013) constituem-se de dezoito pequenos textos, cujo conteúdo, enigmático, simbólico, hermético e alegórico, parecem mais

intuir e provocar o leitor do que propriamente alicerçar um pensamento². Para Benjamin (2013), os desenhos de história tradicional – de causa e efeito em relação aos acontecimentos – são diretamente responsáveis pela produção e manutenção da opressão que a classe trabalhadora tem sido alvo.

“As teses” acabaram por trazer a dose de criticidade que eu precisava para este momento. Seus conceitos de abertura, de origem, de memória e de rastro, sua análise do tempo como uma constelação de acontecimentos, bem como o uso de uma perspectiva analítica subversiva, atenta à subjetividade do oprimido³, tem servido desde então como “armas” para pensar o tempo presente. O autor defende a necessidade de serem criadas outras narrativas, amparadas não em conexões cronológicas, mas em uma cadeia de intensidades, desenhada no formato de uma constelação (BENJAMIN, 2013) onde elementos emergidos do passado e outros vividos no presente, de modo relacional, se unem para subverter a história e dar valor aos vencidos por ela. Essas conexões imprevisíveis, impensáveis, fazem unguir outras temporalidades, outras narrativas, quiçá a eles mais favoráveis.

Suas reflexões, acima de tudo, me fizeram pensar que é possível *abrir a história* (GAGNEBIN, 2012a) desde o presente, trazendo do passado, elementos a provocar mudanças e (novos) entendimentos aos desígnios da atualidade; compreender permanências e ressonâncias, ecos de um tempo ido no tempo vivido, sons novos a nos dizerem o que normalmente não dedicamos singular escuta, ao menos não da maneira que Benjamin defenderia.

É papel também de pesquisadores orientados pelo pensamento benjaminiano, utilizar da contraluz para reconhecer efeitos furtivos do presente na análise que fazemos do passado. O passado é um tempo que não mais reconhecemos como nosso, mas que, ao mesmo tempo, depende de nós para que seja reconhecido, validado e compreendido. Segundo diz o próprio Benjamin (2013, p. 9), “[...] o passado leva consigo um *index* secreto pelo qual ele é remetido à redenção”. Portanto, falar em presente e passado, em Benjamin, exige reconhecer uma indissociabilidade entre os tempos, uma visão que, como o próprio autor alemão sugere, exige que reconheçamos a história mais do que como uma simples sequência de acontecimentos, mas uma “[...] construção, cujo lugar é constituído, não por um tempo vazio e homogêneo, mas por um tempo preenchido pelo agora” (BENJAMIN, 2013, p. 18).

² Até por isso, ao longo do projeto, recorro muitas vezes a dois de seus comentadores, autores com vasta quantidade de publicações dedicadas à obra do autor, Jeanne Marie Gagnebin e Michael Lowy.

³ Este compromisso político é alcunhado por Benjamin (2013), como “História à contrapelo”.

Mais do que me surpreender, e feito isso, mais do que procurar compreender os efeitos da implantação das atuais políticas educativas para o ensino médio no RS, pela ótica da Educação Física, pensei ser necessário alargar temporalmente o espectro de análise, tanto para o passado, quanto para o futuro cronológico, procurando dessa forma melhores condições para compreender a “continuidade de mudanças⁴” ou “ruptura de continuidades” políticas e curriculares enfrentadas pela comunidade escolar no RS. Essa decisão decorria do entendimento prévio de que provavelmente a recepção dos professores à implantação das políticas educativas para o ensino médio esteja condicionada, mais do que por alguma política educativa em especial, mas ao próprio quadro de mudanças sistemáticas e recorrentes, a rastros de imperativos de políticas anteriores ou ainda a pertencimentos biográficos não necessariamente decorrentes simplesmente dos efeitos de propostas em vigor ou por serem executadas.

Essa decisão me levou a oferecer linhas de corte temporais delimitadas por dois ângulos distintos, porém em alguma medida complementares: pelo ângulo da História do Tempo Presente (HTP), e pela aproximação ao conceito de *contemporâneo*, aludido e ensejado pelos autores Reinhard Koselleck e Giorgio Agamben.

Para poder hoje falar sobre o presente de uma forma ampliada tal qual defendo, para além do tempo imediato ou do agora, encontrei na chamada “História do Tempo Presente” (REMÓND, 2006; BEDÁRIDA, 2006; CHARTIER, 2006) uma perspectiva teórica atenta às vicissitudes peculiares deste tempo, capaz de garantir investigabilidade aos efeitos da “continuidade de mudanças” e não apenas as operadas pela mais recente reforma. O contexto do estudo, nestes termos e condições, mais do que o tempo presente, assim, compreenderá aquele abrangido pelo que chamaríamos de *contemporâneo*.

Para melhor compreender a ideia de contemporâneo, recorro ao pensamento de Koselleck (2006), para quem o presente representa o único tempo que de fato existe, sendo, portanto, a partir do *espaço de experiência* (passado incorporado) e do *horizonte de expectativas* (futuro possível) por ele aberto que compreendemos a vida e a história. O sentido de contemporâneo em Agamben (2009), por sua vez, se estabelece mediante uma relação original do tempo com o tempo. O contemporâneo para o autor seria permeado por dissociação e anacronismo. Os tempos e sujeitos que coincidem superlativamente com o que

⁴ Nome que dou à sequência de mudanças didáticas curriculares com que convive o professorado na rede estadual de ensino do RS. Este processo costuma se deflagrar a cada quatro anos, a partir da posse de novas legislaturas. O fato de no estado do Rio Grande do Sul ainda não ter havido a reeleição de nenhum dos seus governadores nos últimos 30 anos, apenas corrobora para este panorama.

convencionamos a chamar de *sua época*, são considerados por Agamben justamente como os não-contemporâneos, na medida que a ele não podem aderir completamente pela falta de capacidade de olhá-lo desde alguma distância e por não ter condições de relacioná-lo, criar vínculos originais com outros tempos.

Em síntese, apoiado nos autores e teorias supracitadas, entendo que a singularidade da noção de história em uma relação dialógica entre o presente enunciativo e o espaço de experiência criado por este. Esta relação, neste estudo, me permitirá entender tanto o que os professores de Educação Física *tem sido*, e o que este coletivo pode *vir a ser*, a partir das políticas públicas educativas endereçadas a eles e também das traduções que eles próprios produzem em suas vidas e cotidiano.

Pelo conjunto de peculiaridades e particularidades presentes na gênese e na reinterpretção desde a memória da implantação das políticas, decido conjecturar cada uma delas como um *acontecimento*. Nos termos e condições defendidos por Dosse (2013) e Farge (2015), estamos diante de um acontecimento quando este se revela como uma ruptura, que gesta na sua deflagração a imprevisibilidade e a produção do heterogêneo. Um acontecimento imputa novas formas de pensar o tempo, trazendo em seu cerne elementos para remodelar o que se julgava saber do passado e também aquilo que pode se perspectivar de um futuro.

O conceito de acontecimento com o qual estou trabalhando não privilegia os acontecimentos em si. Para isso, recorro ao pensamento de Dosse (2012; 2013; 2015), autor francês que tem se dedicado a construir a ideia de que estamos vivendo uma espécie de “renascimento do acontecimento” (DOSSE, 2013), onde este deixa de simplesmente fazer sentido dentro de uma cadeia eventiva, para, irreduzível a sua própria deflagração, fazer sentido apenas à posteriori, desde os rastros e os herdeiros que deixa. Neste estudo, portanto, me interessa reconhecer os rastros que a história das políticas educativas contemporâneas constituiu, no que tange aos sentidos criados para a docência, materializados ou não no curso das políticas educativas implantadas no estado nesse período que escolho chamar de contemporâneo. Consoante a esta ideia, os professores, por sua vez, são considerados esses *herdeiros*, capazes por isso de recuperar e interpretar sentidos presentes e ausentes, potenciais e virtuais na sua deflagração.

Neste trabalho também me proponho a trabalhar com um sentido de político ampliado, seguindo alguns conceitos da teoria estética de Jacques Ranciere (2009). Destes destaco alguns que foram basilares para as proposições que seguem. O primeiro deles é a ideia de Partilha do Sensível, que para o autor significa a capacidade de projetar ações que

reestabeçam um sentido de comum e de revogação das linhas entre os estabelecidos e os excluídos de uma dada ordem. A política ocorre nas brechas do seu polo antagônico – *polícia* – que representaria os desígnios das práticas de poder e da oficialidade. O movimento político é operado pelo que autor o chama de produção dissenso, para Ranciere uma ferramenta de *fazer política*. Segundo o autor, política é um regime de subjetivação que afeta o ser e serve-lhe como um imperativo à sua constituição. A política impacta e transforma, seja quando o sujeito assente ou quando a repele. Nesse sentido, enquanto subjetivação e no interior dessa perspectiva, a política reivindica perenemente um vir a ser, haja vista que haverá sempre um movimento e uma confrontação pela imputação ou resistência, na busca por lugares de subjetivação. Estes imperativos, possuem senso opressor e redentor. Na esteira desse entendimento, a escrita, para Ranciere (2017) também possui um uso político capaz de reestabelecer lugares na partilha do sensível de modo a conjurar sentidos de *real* alternativos, não coincidentes necessariamente com o que conhecemos como *verdadeiro*. “O real necessita ser ficcionado para ser pensado”, defende o autor. No caso dessa tese, a tentativa é de operar a partir de uma escrita de viés literário, um alargamento do espectro do real de modo a também tentar revelar nas entrelinhas do que disseram os professores, a estética dos seus desejos de docência reprimidos ou potencializados nas subjetividades das políticas educativas contemporâneas. A política que fazem no dia a dia, quando lidam e agem no espectro do comum partilhado da docência, foi um dos grandes objetos de investigação desse estudo.

Sob o ponto de vista metodológico, elaborei duas narrativas de naturezas bastante distintas. Essas estão alinhadas ao arcabouço teórico estabelecidos por Ball (1994) e Mainardes (2006) e servem de ferramenta para a compreensão das políticas educativas, a qual chamam de *Ciclo de Políticas*. Segundo o autor, o processo de construção, implementação e execução das políticas públicas é produzido a partir de um fluxo próprio de sentidos e de discursividades interdependentes, não-lineares ou não-hierárquicos, estabelecidos entre três contextos diferentes: a) *Contexto de influência*: espaço onde as políticas públicas são iniciadas e discursos políticos são construídos. Grupos que se articulam para influenciar a definição da linha na qual se pautará os debates e o caminho social a ser percorrido; b) *Contexto da produção do texto*: É o texto da política. São resultantes de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política; c) *Contexto de Prática*: é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde ela acaba por produzir maiores efeitos e consequências. Pode

representar mudanças e transformações significativas na política original. O que os agentes da prática pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Em tempo: o Ciclo de Políticas está aqui organizado de modo próprio. Faço isso tomando como ponto de partida algumas provocações do próprio autor (BALL, 2011), em especial o que diz respeito à necessidade de revisão dos pressupostos e das abordagens analíticas das políticas contemporâneas. Parte da premissa que as análises costumam partir de sintaxes conceituais incapazes de depreender as ambiguidades dos diferentes contextos empíricos enquanto representação da realidade. Segundo Ball (2011), os estudos sobre as políticas costumam partir de viéses confirmatórios, deixando, assim, de reconhecer a política dos próprios sujeitos e com isso, as possibilidades disruptivas que estes produzem. É preciso, segundo ele, amparado de modo orgânico no pensamento pós-epistemológico de Richard Rorty (1994), que se crie novas linguagens de modo a desidentificar a subjetivação política como mera sujeição ideológica. Essas provocações me fizeram mais do que acatar o convite; também me levaram a procurar conhecer o pensamento do próprio Rorty (1994), onde encontrei uma série de respaldos teórico-metodológicos para o que me propunha fazer. Entre eles destaco a importância também conferida pelo autor à metaforização.

Quando as narrativas estão organizadas da forma como estão, embasadas por intenções como as que até o momento apresento, sob o ponto de vista teórico-metodológico, entendo estar me alinhando sensivelmente ao conceito de bricolagem sugerido por Denzin e Lincoln (2006). Os autores retratam o conceito como um processo de montagem de ferramentas e de materiais que permite dar conta de uma complexidade de recursos e intensões no âmbito da pesquisa. A bricolagem nesse caso, é experimentada, por exemplo, na utilização do Ciclo das políticas em sinergia com a produção das duas narrativas. Em especial quanto ao Ciclo de Políticas, ainda, esse é experienciado a partir de uma espécie de “licença poética”, pois procurei conjurar uma estrutura que potencializasse e não protocolasse os resultados. Segundo os Denzin e Lincoln (2006), o *bricoleur* é um sujeito que entende a pesquisa como um processo interativo e complexo, e que a partir dele procura ratificar criações metodológicas originais e inventivas. Para os autores, essa montagem metodológica se dá de modo semelhante a como se estrutura uma música de *jazz*, cujo ritmo é conduzido pelos instrumentistas de forma intuitiva, redesenhado muitas vezes por improvisações ao longo da execução, sem, porém, que seja desconsiderado o ritmo base que serve como referência para a retomada do desenho inicial da sessão.

De modo a atender às especificidades dos três diferentes contextos, recorro à construção de duas narrativas que partem de pressupostos teórico-metodológicos e de objetos distintos e complementares:

a) *narrativa sistêmica* (GOODSON, 2014), composta de uma “linha do tempo” das políticas educativas implementadas no Brasil e no RS, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), até o presente momento⁵. Esta narrativa foi produzida a partir da análise do texto das leis, reformas, decretos e orientações legais, em diálogo com pesquisadores que se debruçaram a entender o *background* do curso de implementação destas políticas no tempo que este estudo procura compreender; em relação aos contextos do ciclo de políticas, compreende os dois primeiros, o *contexto de influência* e o *contexto de produção do texto*;

b) uma narrativa oral, intitulada de *história do não*⁶, construída a partir de histórias de vida e temática de professores de Educação Física colaboradores com o estudo. Nesta narrativa, professores experientes foram convidados a confrontar a linha do tempo da narrativa sistêmica, realizando contestações, críticas e ratificações. Foram utilizados como instrumentos de coleta de evidências o diário de campo e a própria narrativa sistêmica – que havia sido produzida preliminarmente a essa. A inspiração quanto à estrutura da narrativa vem de uma plêiade de referências, sobretudo do conceito de História à contrapelo, de Walter Benjamin. De modo a garantir as presumíveis possibilidades de construção de uma “Outra História” dessas políticas, nesta mesma narrativa, também recorro ao princípio de multivocalidade (GERGEN; GERGEN, 2006; ALEKSIEVITICH, 2016a, 2016b), e por vínculos estreitos da história com a literatura ficcional, procurando, assim, ampliar a espessura do real textual e narrativamente (RANCIERE, 2009; GERGEN; GERGEN, 2006). De forma complementar, exercito um estilo de escrita que “aceita o convite” que o choque entre-tempos (BLANCHOT, 2011, 2013) e a não-cronologia sucita, propiciando a partir da escrita a produção de reinventadas intensidades temporais. A história, nesse sentido, por ser à contrapelo, recorre ao privilégio das intensidades compartilhadas e o consequente afastamento de tramas históricas fundadas na linearidade do progresso (BENJAMIN, 2013).

⁵ Os estudos vinculados a chamada “ História do tempo presente”, abrangem o período de tempo de trinta anos, e teve como marco introdutório as mudanças sócio-políticas deflagradas a partir da “*queda do muro de Berlim*”, em 1989.

⁶ O batismo dado a esta narrativa alternativa à produzida pela linha do tempo das políticas – sistêmica, nos termos de Goodson (2014) – decorre de uma inspiração apresentada no subcapítulo “Pensar a História à Saramago”.

Especificamente quanto à utilização da história oral que embasa a produção da segunda narrativa, “A História do não”, reconheço a importância do pesquisador-autor se autorizar a fazer parte do texto e a se fazer presente em suas próprias linhas. A história do tempo presente, assim, valoriza mais do que a “simples” compreensão dos fatos (já) ocorridos, prevendo como estratégia metodológica privilegiada conhecer a vida e a voz dos reais e atuais habitantes do cotidiano, aqueles que vivem, mas também potencialmente seriam capazes de alterá-lo, desde as suas ações na própria história. Assim, a história do tempo presente privilegia o testemunho, a prevalência metodológica a fontes orais, cuja pertinência está no caráter, ao mesmo tempo, crítico e ativo das fontes (DELGADO; FERREIRA, 2014; FERREIRA; AMADO, 2006). As indagações são direcionadas às subjetividades de um sujeito, onde residem marcas, memórias e histórias que talvez incitem novas leituras ao tempo no qual se quer recontar. Ouvir e dar a devida importância à voz de um personagem significativo para a história (ao menos sob o ponto de vista que trabalho), requer do pesquisador atenção, pois o que é dito pode vir a contestar o que sempre se soube ou discursivamente se legitimou, ou ainda, o que quem investiga apresentava como pressupostos inabaláveis para amparar as suas convicções sobre o tempo estudado.

Ao mesmo tempo, a história oral também permite que o narrador, “ao se reconhecer dizendo”, organize elementos que até então operava, mas não significava, o que, em tese, poderá permiti-lo empreender mudanças que alterem as suas realidades em diferentes dimensões e intensidades, forjando alternativas pessoais e coletivas à história. Esse engajamento é bastante reconhecido como possível em estudos como os de Goodson (2013a; 2013b) e Goodson e Gill (2011), onde o autor e os seus colaboradores defendem a importância do reconhecimento nas investigações acadêmicas historiográficas do *capital narrativo* dos professores (GOODSON, 2013a), tanto para compreender o processo de implantação das políticas educativas, quanto, de igual forma, para reconhecer suas capacidades de responder criativamente a estas orientações, nos âmbitos político e pedagógico. O processo de significação do percurso e de elaboração da fala, segundo Goodson e Gill (2011), poderá permitir aos professores efeitos formativos, o que definem como *aprendizagem narrativa*.

Essa história oral que permeia a *História do Não*, procura entremesclar o assumido compromisso com a história subalterna e com os colaboradores, porém, aliada ao flerte com a escrita literária. A escrita é entendida como uma das formas possíveis de abalar as sensibilidades partilhadas entre os sujeitos na arena política, em especial aqui, quanto ao que

significa ser docente de Educação Física no tempo e espaço dessa rede e nessa região. A escrita, assim, ganha, na concepção de Ranciere (2017) um uso político e serve como uma das ferramentas utilizadas para conjurar o *real* e não para a representação do *verdadeiro* que se mostrava para eles e elas enquanto colaboradores/as, e a mim como pesquisador. “O real necessita ser ficcionado para ser pensado”, como nos provoca Ranciere. Outros autores a rebater a sinonímia entre real e verdadeiro e as implicações dessa relativização para a escrita da história, são Ricoeur (2010a) – e a sua ideia de *representância* dos fatos - e White (2008) – quando considera a história uma construção calcada nos mesmos fundamentos de escrita utilizada na literatura ficcional.

Os legisladores e formuladores de políticas educativas invariavelmente veem a presença de espaços abertos à personalidade e à trajetória biográfica dos professores como um problema técnico, uma falha no sistema de implantação, por isso um grande empecilho para que as políticas sejam exitosas em seus objetivos iniciais. Este entendimento, na perspectiva de Goodson (2013b), leva estes formuladores a tentar eliminar as vicissitudes e idiossincrasias presentes nas subjetividades daqueles que põem os projetos dos formuladores de políticas à prova – os professores – de modo a garantir a eficiência e a performatividade (BALL, 2006) que as políticas recentes têm procurado induzir.

Ser-professor, mesmo que o discurso das políticas educativas institua e demande o que entendem por isso, inevitavelmente choca-se com o que o professor tem feito para legitimar este ser. Demarco e assumo esta premissa na tentativa de distanciar-me de uma relação apriorística, que olhe apenas para a perspectiva das políticas ou apenas para a dos próprios sujeitos. Entre o instituído e o executado existem possibilidades de invenção, de intervenção (CERTEAU, 2014), o que acaba por garantir aos docentes suficientes graus de autonomia em sua prática pedagógica. Suas biografias e suas personalidades são engrenagens determinantes à tradução das orientações legais (HERNADEZ ET.AL, 2000).

Por fim, talvez de forma pretensiosa, quero, almejar compreender *possíveis* imbricados e abertos pela políticas-acontecimentos para o ensino médio. Por isso, mais do que reivindicar certezas, procurei fazer dessa tese um espaço de conjecturação de viáveis, de futuros-presentes, conforme nos ensina Koselleck (2006). Existem possíveis gestados nesse tempo que talvez não conhecemos, em especial os que os professores carregavam dessa história na forma como receberam e fizeram políticas nesse tempo contemporâneo. Para produzir esse alargamento do sentido do que é real, entendi que não bastaria simplesmente recuperá-lo e inventariá-lo. Entendi que era preciso remonta-lo e assim recriá-lo. Não se trata de elaborar

uma ficção, mas de ampliar o sentido e a presença desse contemporâneo para além de fatos e de registros, incluindo também os sentimentos que ali transitaram nesse período e na relação pesquisador-colaboradores foi possível sondar. Para dar conta dos *inenarráveis presentes desse real ampliado*, entendi ser necessário o uso da literatura, aquela que minimamente eu entendia possuir. Era a forma que possuía para produzir os laços entre os tempos, e assim ensejar outros futuros. Pensei ser necessário nos debruçarmos também sobre ele, flerte com o imaginário, projetando o que se almeja em diálogo com as suas devidas condições de viabilidade. À figuração desses reais que a arte convida a descobrir, uma alternativa enquanto estivermos “presos” orgânica e corporalmente ao presente. Na ficção, os tempos dos verbos não precisam condizer com o da escrita, nos dando ousadia para fraturá-lo com menos medo, dizendo-o hoje, desde uma furtiva e distópica referência futura. Narrativamente, o hoje pode ser o amanhã, basta assim quereremos, basta que tenhamos o poder da escrita e a capacidade de dar-lhe enredo.

Este trabalho, a partir do exposto, tem como objetivos:

- a) Identificar, inventariar e significar práticas, recursos ou táticas empreendidas pelos professores de Educação Física colaboradores para enfrentar (ratificar, resistir, validar, contraporem-se, ignorar, defenderem-se, entre outras ações) os efeitos das políticas educativas em suas docências no transcurso do tempo contemporâneo;
- b) Compreender as tramas discursivas presentes na constituição da docência em Educação Física no âmbito da 2ª Coordenadoria Estadual de Educação (RS) e de que modo essas se corporificaram e se materializaram enquanto desejo biográfico e objeto de construção de um *comum*;
- c) Elaborar uma “outra narrativa” das políticas educativas contemporâneas implementadas no Rio Grande do Sul, a partir de memórias e de vivências de ordem profissional e biográfica de seis professores de Educação Física experientes, que interogue, ratifique ou conteste a história do curso das narrativas políticas formalizadas em caráter sistêmico (GOODSON, 2014);
- d) Ensaiai possíveis alternativas de enfrentamentos aos “cercos” propostos pelas políticas educativas contemporâneas, desde um tensionamento da Partilha do Sensível (RANCIERE, 2006) produzidas pela reelaboração teórica e metodológica

da temporalidade, expressadas em narrativas postulantes a servirem de reptos à construção historiográfica.

1.1. PENSAR A HISTÓRIA À SARAMAGO

Com base nessa forma de pensar a História, que procura pôr em diálogo a política, o biográfico e o literário, mediante narrativas que revivam a construção das políticas educativas no estado do Rio Grande do Sul, me permiti tentar fazer surgir uma expressão, um termo cuja força evocativa pudesse traduzir organicamente todos os já demarcados compromissos políticos, escolhas epistemológicas e decisões metodológicas estabelecidas para esta tese. Deste interesse é que nasce o termo “saramagueio”, importante constructo que ao ser formulado passará a subentender elementos decisivos assumidos neste projeto.

Imagino que a esta altura do texto, depois de tanto vagueio, possivelmente já estivesse o leitor incomodado com este tal de “saramagueio”, principalmente diante da falta de justificativa em relação ao seu emprego até o presente momento: “*saramagueio*”?; *o que é isso? Isso existe? Não conheço! Nunca ouvi falar! Isso é invencione!* Talvez estejam dizendo.

O que pretendi com a expressão *saramagueio*? Em linhas gerais, foi procurar assumir a compreensão e a escrita da história, tendo como inspiração a vida e as obras do autor português José Saramago. Este romancista, Prêmio Nobel de literatura em 1998, personifica, a meu ver, pelo o que foi como cidadão – ativista político, comprometido com as minorias, com os direitos humanos, marxista, crítico da globalização e do capitalismo, da produção de desigualdades de classe e gênero – e também pelo o que escreveu – profundo apreço por subverter as certezas históricas e garantir espaço e voz aos personagens ordinários, esquecidos pelos grandes relatos – os desafios metodológicos e os compromissos políticos que assumo para a escrita deste trabalho: aliar a história dos grandes acontecimentos à vida e à história de indivíduos que a viveram (SARAMAGO, 2010; ROANI, 2002; PINHEIRO, 2012).

A forma como pretendi traduzir este neologismo, ao assumi-lo como intenção em minha Tese, esteve fortemente concentrada, em especial, em elementos adotados pelo autor na escrita dos livros “História do Cerco de Lisboa” e “Memorial do Convento”. No caso do primeiro livro, Saramago acompanha a trajetória de Raimundo Silva, um revisor de livros, que um certo dia, desconfiado e de alguma forma convicto das inverdades que o livro em que

trabalhava parecia se basear para descrever a tomada de Lisboa dos mouros, resolve acrescentar por sua conta e risco um *não* como resposta dos cruzados ao pedido de ajuda dos clérigos portugueses a sua iniciativa de assumir o controle da cidade. A ação foi vista pelos editores do livro como uma afronta, afinal de contas, esse importante relato histórico estava fundamentado em fontes de indiscutível relevância, provenientes de escritores que tiveram acesso privilegiado aos textos consagrados pelo tempo e pela *Grande História Portuguesa*. Portanto, para os editores, não caberia à Raimundo, um simples revisor, tentar mudar o que existe, o que sempre foi verdadeiro, ainda mais depois de tantos anos. Acontece que, por intermédio de uma executiva da editora (Maria Sara, para quem Raimundo trabalhava e por quem também guardava uma paixão reprimida), o revisor é convidado a dar vida a esse *não*, (re) escrever a História do cerco, dando a ela o caminho que julgou correto quando ousadamente resolveu borrar os fatos, dizer que aquilo que o curso do tempo consagrou não era ou poderia não ser como reproduziu-se. Morador de Lisboa dos tempos atuais, Raimundo viu na sua vida cotidiana e nas ruas pelas quais corriam memórias e evidências, a possibilidade de compreender esta história de outra forma, no seu ponto de vista. Além disso, Raimundo, o novo autor dessa história, acaba por conferir em sua escrita o protagonismo a dois novos personagens, estes, até então, irrelevantes para o referido acontecimento: são eles Mogueime e Ouroana, ele soldado português e ela concubina, vidas e romance que ao serem trazidos ao plano objetivo da narrativa, são colocados a serviço da compreensão do próprio cerco. Este romance, por sua vez, funda um elo entre os dois planos da história: a que Raimundo reconta, na perspectiva de Mogueime e Ouroana, e os acontecimentos da própria vida do revisor, que vive, à medida que escreve, a construção de uma relação amorosa com Maria Sara. A engenhosa e caleidoscópica inter-relação entre a história considerada oficial, a história recontada e a vida de que narra, acaba por criar uma relação dialética entre história (a elaborada pelo primeiro livro – oficial), a nova história (de Raimundo), e o processo de escrever. Este último aspecto, a influenciar decisivamente a aprendizagem de quem narra (-se) e, por consequência, também de quem é narrado. É da natureza desta ação, a *do não* que este revisor deu à história oficial, e aos acontecimentos dele resultantes, que partiu a primeira inspiração para compor a intriga, o desenho e os fundamentos políticos que estruturam essa tese de doutorado que pede licença para compor-se mediante um “saramagueio”.

Da obra *Memorial do Convento*, vem a segunda inspiração, provocada em especial pela capacidade fantástica de Blimunda, a personagem preferida pelo autor de todo o seu universo. Na obra, somos apresentados a uma história que possui duas tramas paralelas,

interdependentes. Na primeira camada conhecemos o processo de construção do megalomaniaco convento de Mafra por ordem do rei português Dom João V. Esse convento é a contrapartida aos frades franciscanos, a quem o rei solicitou conselhos e preces, depois de ter se dedicado inocuamente durante muito tempo a tentar ter um filho com a rainha. O fato é que os caprichos e vaidades do rei lhe fizeram empreender uma das maiores construções sacras da Europa do século XVII, que mobilizou (explorou) milhares de homens como mão de obra, e muito ouro trazido do Brasil. O luxo e a pompa imperavam, uma desmesura, sobretudo se comparada com as aguras que viviam os camponeses portugueses. Dois deles são protagonistas da trama paralela: Baltasar Sete-sóis, e Blimunda Sete Luas. Ele, um ex-combatente que tinha um gancho em lugar da mão perdida na guerra; ela, uma mulher de olhos misteriosos. Se conheceram em um auto de fé, quando da prisão da mãe de Blimunda, sob a acusação de bruxaria. Blimunda tinha poderes também mágicos. Dizia que, quando em jejum, podia ver as pessoas por dentro, explorar aquilo que escondiam. Esse casal conheceu certa vez o padre brasileiro Bartolomeu Gusmão, um estudioso que se dividia entre o exercício canônico e seus estudos científicos. O padre, quando conheceu o casal, confessou-lhes seu maior desejo e ambição: voar. Mas não era um sonho qualquer, utópico; era algo para o qual vinha realmente dedicando leituras e esforços teóricos diversos, mas que precisava de auxílios para que fosse definitivamente efetivado. Disse-lhes do plano de construir uma passarola, uma ave de aço que subiria ao céu atraída pela força solar. O âmbar presente no interior da passarola seria o combustível para que isso ocorresse. Prontamente aceito o desafio, coube a Baltasar e ao seu gancho o trabalho braçal, de forjar a máquina nos moldes estabelecidos pelo padre voador. À Blimunda uma função especial: capturar as vontades perdidas pelos habitantes da região. Era seu ofício, em jejum, olhar para dentro delas, e encontrar na nuvem fechada a vontade impotente, o desejo reprimido, o sonho que o despertar tornou fantástico. Um número grande, quase infinito de vontades reunidas dariam conta de servir de elo entre o sol e o âmbar, a vontade atrairia o âmbar e o sol conduziria aos ares.

De um modo geral, não é apenas por Raimundo e sua destemida e já referida ação ou apenas por Blimunda e seus dons e poderes místicos que a tese tem esse batismo peculiar, senão corajoso. Ela tem em Saramago, o criador desses e de outros tantos personagens, a verdadeira inspiração porque, desde este *não* e das possibilidades de produzir no presente outros futuros (im)possíveis, passei mais do que a ler compulsivamente outras obras do autor, mas também, e principalmente, a procurar compreender quem era o *José*, de onde vinham estas famosas histórias, este ativismo político admirável, o que motivava suas escolhas por

estes temas, enredos e personagens. Aos poucos percebi, enfim, que todo o universo literário que criara, retratava, na verdade, ele próprio. Saramago escolheu usar a escrita como uma arma, criticar a vida e as desigualdades do mundo contemporâneo retratando personagens e seus dilemas. O autor escolhe assim contar histórias de homens e mulheres comuns, heróis de feitos cotidianos, feitos de pouco interesse narrativo para a grande história por transparecerem apenas contingências da vida ordinária. O próprio autor em suas muitas aparições públicas e entrevistas, não se constrangia em afirmar que cada um dos seus personagens era um pouco ele mesmo, em especial quando afirma que “onde vai o escritor, vai o cidadão” (SARAMAGO, 2010), ou ainda, que “a obra é o romancista” (*ibidem*). A opção pelo “saramagueio”, em resumo, se justifica porque nenhuma obra do autor sozinha traduziria a força política presente na biografia do próprio José Saramago. Ao conectar o cidadão e o autor, a biografia e a obra, o narrador e os (seus) personagens, me autorizo a assumir como possíveis resultados desta pesquisa, propiciar que os professores-colaboradores deste estudo, por meio da tomada de rédeas de suas próprias vidas, tenham condições de pensá-las como obras, que, ficcionais ou não, garantam-lhes novos potenciais de ação, de compreensão e de qualificação para o exercício da profissão docente.

Outros exemplos da orientação política de Saramago, são possíveis de ver em todas as obras do autor, mas são mais evidentes na chamada “fase estátua”⁷, que compõe, além dos já citados, também os livros “Manual de Pintura e Caligrafia”, “Levantado do Chão”, “Jangada de Pedra”, “O Ano da Morte de Ricardo dos Reis”, “O Evangelho segundo Jesus Cristo”. Em *Levantado do Chão*, por exemplo, acompanhamos a saga de diversas gerações *dos Mau-tempo*, família de lavradores do Alentejo, sul de Portugal (onde o próprio Saramago nasceu, diga-se), em suas lutas por melhores condições sociais, de trabalho e de moradia do início do século XX, período de implantação da República Portuguesa até meados da década de 1970, período pós-ditadura Salazarista – Revolução dos cravos. Em o “Evangelho Segundo Jesus Cristo”, uma releitura crítica da história da bíblia, Saramago centra-se na História de Jesus, do nascimento a sua morte, assumindo a sua escrita como uma tentativa de humanização de Cristo e de outros personagens conhecidos retratados pela bíblia no Novo Testamento. Na narrativa, acompanha além do próprio Jesus, acontecimentos ocorridos na vida de seu pai José, sua mãe Maria e até mesmo de Deus. Primogênito de uma família de oito irmãos (muitos deles, inclusive, transformados pela história bíblica em seus apóstolos), Jesus é retratado por

⁷ A fase estátua, segundo Pinheiro (2012), é o trabalho com a pedra, ou seja, a abordagem de temas locais e particulares, que depois da publicação de “Evangelho Segundo Jesus Cristo”, foi substituída pela fase pedra, ou seja, como a essência da estátua, dedicada a temas mais universais.

Saramago como um homem de bem, porém temeroso e cercado por dúvidas, refém dos poderes de um Deus vingativo, cruel e impiedoso. Nesta emblemática obra, o autor parece justamente pôr à prova cabal e definitiva seu estilo de encarar a História oficial e dos heróis, como não mais do que uma ficção tornada verdadeira pelo poder de interesses materiais e/ou discursivos. Isso porque escolhe justamente rediscutir e reinventar a história que todos nós julgamos ser plenos conhecedores, a história que não admite contestações, que tem em sua própria sacralidade o atestado a garantir a veracidade dos fatos.

Este “saramagueio”, porém, embora ainda não saiba bem “a que classe gramatical pertença”, traduz de uma maneira alegórica, a minha intenção política como pesquisador, formalizada e experienciada ao longo da pesquisa.

Junto com a ideia de História à contrapelo, o Saramagueio representa um dos muitos compromissos políticos que assumi nessa tese: a intenção de dar o devido holofote e foco ao professor, à sua história biográfica, e a forma como a “grande história” passou e passa *por, com, sobre, ou contra*, ele. É desta intenção que falo, não para simplesmente e deliberadamente dizer “nãos”, “sins” ou “talvezes” sem vestígios, sem indícios, sem memórias. Meu esforço foi o de incorporar novos narradores à História, os seus próprios participantes. O “*não* de Raimundo Silva a inspirar outros tantos a desafiar os seus próprios “cercos de Lisboa”.

O conceito de *não*, a qual fez uso a partir da atitude do seu estimado personagem ao escrever a História do Cerco de Lisboa, constitui, segundo o próprio Saramago (2010), uma obrigação diante da realidade insatisfatória. O *não* recoloca o ser humano no espaço central de sua autonomia crítica, para usar a vontade de emancipação para superar as condições sociais adversas que limitam a vida. É, portanto, um instrumento ao mesmo tempo de liberdade e de rebeldia. Saramago, de orientação e formação epistemológica no pensamento dialético, soube que os movimentos de negação e de afirmação se determinam na busca por uma nova síntese. Portanto, um *não* antecede sempre a possibilidade de um *sim*, que logo será posto em ambivalência a outro *não* e assim sucessivamente. Assim é o fluxo permanente da vida, da história e das pessoas, do permanente conflito que nos leva a agir, tomar posição nas disputas, assumindo integralmente a condição de cidadãos.

Quando decido em minha tese pelo *saramagueio* também reconheço que esta atitude não tem validação epistemológica por si só. É preciso alinhá-lo a aportes teóricos e metodológicos que viabilizem esse empreendimento. Recruto assim, para diálogo com esta nova palavra travestida de atitude, autores cujas premissas teóricas e metodológicas

permitiriam, no interior do campo da historiografia, caminhar no mesmo sentido. Falo de Walter Benjamin, Paul Ricoeur e Jacques Ranciere, em especial. Ainda que hajam significativas diferenças teóricas e metodológicas entre estes autores, identifico elementos comuns que sinalizam tentativas de desconstruir e desacortinar material e narrativamente as certezas da história, privilegiando os oprimidos, aqueles cuja visibilidade foi suprimida por versões estruturalistas-triunfalistas, narradas pelos que poderíamos chamar de “vencedores”.

Os “poderes” de Blimunda no âmbito dessa pesquisa são experimentados enquanto ferramenta metodológica. A partir de um exercício diegético batizado de *Blimundagem*, me autorizo a participar da construção da “História do Não”. Para tal, me sustento em um possível diálogo entre as concepções de tempo, em Benjamin (2013) e de escrita, em Blanchot (2013). A prerrogativa é de que a reconstrução da história de modo não-cronológico produziria intensidades tais, capazes de abrir um tempo fora do tempo que, por consequência, representa um convite à mobilização da escrita. Convém reforçar, que essa escrita não representa um mero arroubo estilístico, mas um compromisso político com a repartilha do sensível (RANCIERE, 2009) e de adensamento do sentido de real, a partir da escrita literária (RANCIERE, 2016).

De forma a dar conta das premissas teóricas até aqui citadas, proponho como desenho teórico-metodológico para esta tese a perspectiva historiográfica, que se volte a compreender efeitos da construção e reinterpretação das políticas, em nível biográfico, tendo como referenciais a teoria narrativa de Paul Ricoeur (2010a; 2010b), a teoria da história de Benjamin (2013), a História do Tempo Presente, o processo de experiência da política como Partilha do Sensível e de escrita da história desde a literatura como forma de ampliação do real (os últimos dois pontos amparados em especial no pensamento de Jacques Ranciere (2009; 2016; 2017)).

1.2. MEUS CAMINHOS: UMA BREVE TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Produzir esse estudo recorrendo a referenciais teóricos e metodológicos transcendentés à especificidade do campo da Educação Física (minha formação inicial – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – entre os anos de 2001 e 2008) representa uma espécie de herança advinda substancialmente da minha experiência como bolsista de iniciação científica (2005-2008) vinculado ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do

Rio dos Sinos. Na oportunidade fui orientado pela professora Rosane Kreuzburg Molina, também professora de Educação Física por formação, mas que naquele momento se debruçava sobre questões de pesquisa sensivelmente mais abrangentes, sobretudo as atinentes ao campo da formação de professores. Os projetos dos quais fiz parte procuravam revelar a relação entre a formação de professores vinculados a rede municipal de São Leopoldo (RS) e os ordenamentos legais educacionais implantados no país entre os anos de 1996 e 2006, período da chamada *década da educação*)

A partir de 2010, com meu ingresso no curso de mestrado desse mesmo programa - e ainda sob a orientação da prof^a Rosane Molina - reorientei minhas intenções de pesquisa. Optei pela realização de um estudo autorreferente, investigando os meus primeiros anos de docência na rede municipal da cidade de Ivoti/RS. A dissertação intitulada “Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de educação física principiante na zona rural de Ivoti/RS” (2012), foi produzida em consonância com o que vim a chamar de *projeto de formação*, nos termos e condições defendidos por Marie-Christine Josso (2010), pois se tratava de um momento em que a escola que ingressava se propunha a reformular o seu Projeto Político-pedagógico procurando atender as premissas de uma educação *do campo e para o campo*, o que, por consequência, produzia efeitos diretos sobre o que desde então significaria *ser aluno do campo e professor do campo*, alcunha e identidade essas nada condizentes às minhas experiências profissionais e pessoais anteriores.

Com o ingresso no curso de doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014), também passo a compor o “Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte” (F3P-EFICE), liderado pelo meu orientador nessa tese, o prof. Vicente Molina Neto. No período do meu ingresso, o grupo justamente iniciava o processo de execução do projeto “Educação Física no Ensino Médio: estudos de casos na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul”. A intenção desse projeto “guarda-chuva” era o de aprofundar conhecimentos entre a formação de professores de educação física e sobre o trabalho docente desde efeitos recursivos produzidos pelas políticas públicas e propostas pedagógicas para o ensino médio no RS. Desde então o projeto tem servido de referência para pesquisas em âmbito de doutorado, mestrado e trabalhos de conclusão de curso, permitindo uma ampla gama de referências teóricas e empíricas comuns.

Do início desse processo até o presente momento já foram finalizadas as dissertações de mestrado de Maicon Felipe Pereira Pontes (2015)⁸, Jonatas da Costa Brasil de Borba (2015)⁹ e André Osvaldo Furtado da Silva (2018)¹⁰, orientados pelo Prof. Elisandro S. Wittizorecki, e de Jayne Luisa Engeroff (2016)¹¹, orientada pelo prof. Vicente Molina Neto.

⁸ PONTES, Maicon Felipe Pereira Pontes. **O trabalho docente dos professores de educação física durante a implementação do ensino médio politécnico** : um estudo em escolas de ensino médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/140159>

⁹ BORBA, Jonatas da Costa Brasil de. **Micropolítica escolar e o trabalho docente do professor de educação física** : estudo de caso etnográfico em uma escola estadual de Camaquã/RS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/140236>

¹⁰ SILVA, André Osvaldo Furtado da. **A prática pedagógica dos professores de educação física e as políticas educacionais no ensino médio**: um estudo na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/184564>

¹¹ ENGEROFF, Jayne Luisa. **As representações da Educação Física escolar no Ensino Médio**: um estudo de caso. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172499>

2. HISTÓRIA ABERTA DESDE AS POSSIBILIDADES DE RECONSTRUÇÃO DO TEMPO

Nesse capítulo apresento e organizo as concepções de história que entendi como potentes no sentido de me ajudar a compreender e principalmente enfrentar a história como grande narrativa de fatos. São escolhas que reservam sensíveis e admitidas dissonâncias conceituais entre si, o que tentei pactuar mediante a recorrência das intenções que justificavam essas escolhas, a tentativa final de produzir uma *outra história possível*, que reconhecesse as limitações empreendidas, nesse caso, pelas políticas educativas contemporâneas, e sobretudo manejar com alternativas, que ao menos em âmbito discursivo, produzam enfrentamento e resistência. Destacam-se entre os autores e perspectivas que convoco para o processo, as ideias de tempo como construção narrativa de Paul Ricoeur, História do Tempo Presente, História à contrapelo de Walter Benjamin e das interfaces entre história e literatura.

2.1. O PROCESSO DE ESCRITA DO TEMPO

Neste capítulo procuro discutir, fundamentalmente, como se constroem as diferentes temporalidades implícitas à estruturação da narrativa histórica, apresentando de que maneira as ideias de passado, presente e futuro são assumidas e trabalhadas a partir da perspectiva teórica da chamada história do tempo presente.

Na primeira sessão diálogo com o autor francês Paul Ricoeur, principalmente quanto ao processo de construção da história como decorrente de uma estruturação narrativa. Vejo nas teses deste autor um escopo teórico cujas características coincidem com muitas das minhas premissas políticas e metodológicas. Entre estas, destacaria a ideia da construção narrativa como responsável por configurar o tempo de modo a torná-lo compreensível à apreensão humana. Além disso, faz parte do arcabouço teórico do autor, uma responsiva crítica à composição da disciplina histórica baseada apenas em estruturas e categorizações amplas – a chamada história da longa duração (RICOEUR, 2010a).

A história, porém, não é uma “simples narrativa” e um historiador não é apenas um contador de histórias. Para Ricoeur (2010a, p 307), “[...] o historiador não é um mero

narrador: (ele) fornece as razões pelas quais considera um fator e não o outro a causa suficientemente de determinado curso de acontecimentos”. Assim, embora reitere a importância da narrativa, e das possibilidades que a sua construção preconiza, estou, na esteira do referido autor, ainda comprometido prioritariamente em desavultar versões credíveis da realidade que impactam os modos de ser e de existir, no caso deste estudo, de professores de Educação Física em seus exercícios profissionais.

Desde este autor, mas trilhando caminhos mais abertos do que trilhados por ele, é que discutirei, na segunda parte deste capítulo, as possibilidades para a análise e para a construção de uma narrativa alternativa à história sistêmica das políticas educativas contemporâneas.

Já Koselleck (2006) e Agamben (2009), oferecem um referencial alternativo de diagnóstico e de elaboração do presente. Enquanto para Koselleck este tempo está permeado por outros dois substratos a ele organicamente vinculado: o passado-presente e o futuro-presente, abrangendo formas de compreender o tempo como um espaço de experiência e como um horizonte de expectativas, ou seja, a partir de condicionantes vinculados a fatos já ocorridos, em deflagração, ou ainda por virem. Já Agamben, entende o presente de uma época um tempo estéril de sentido, sendo necessário que a ele se montem e se reproduzam outros tantos fraturados, que o autor vem a chamar de contemporâneo.

Por fim, nesse capítulo discorro sobre a assunção, fundamentos teóricos e estratégias metodológicas que embasam a chamada História do Tempo Presente (CHARTIER, 2006; DOSSE, 2012; REMÓND, 2006; BEDÁRIDA, 2006; DELGADO; FERREIRA, 2014). Ao assumi-la como premissa para entender o curso das políticas identifico que o que chamamos de contemporâneo carrega eivado consigo outras temporalidades. Trata-se de forjar uma nova espessura temporal, que parta do presente – tempo da ação – para reconhecer outras temporalidades imbricadas (DOSSE, 2012).

2.1.1. A narrativa, o tempo e a história em Paul Ricoeur

Para entender o pensamento ricoeuriano de História, é importante compreender primeiramente o movimento que temporalmente o precedeu e orientou em boa medida, as suas críticas sobre a composição dos modelos de compreensão da história, e suas subsequentes proposições alternativas. Segundo Reis (2006), no final do século XX, a chamada história-problema entra em crise. O alvo principal era a miríade atemporal,

inorgânica, que ignorava intencionalidades e também não oferecia a devida atenção compreensiva aos eventos. O sujeito historiador da história-problema (da escola de *annalles*), não procurava se ocupar da vida de indivíduos, de políticas ou de eventos, mas de conjunturas, massas e padrões de permanência no tempo. Procurava organizar categorizando a vida ante conceitos, para então periodizá-la no chamado espectro da *longa duração*. O tempo, por sua vez, no interior desta perspectiva, precisava, para compor o quadro analítico, receber um tratamento lógico e científico.

Movimentos diversos como o dos historiadores narrativistas, tentaram, todavia, demover o prestígio do dado, da leitura metonímica da história estruturada apenas a partir dos grandes acontecimentos, opondo uma história interessada pela compreensão, por isso mais próxima do homem, do vivido e do próprio tempo. Um dos expoentes deste movimento, foi o filósofo francês Paul Ricoeur (2010a), que, entre outras pautas, veio a defender o primado da compreensão narrativa à explicação historiográfica. Segundo o autor, a forma própria do discurso histórico sempre foi a narrativa, o que, por sua vez, não é incompatível com a abordagem histórica ancorada em documentos. Compreender a história como narrativa, assim, contraria a história estrutural porque dá a devida dimensão a temporalidade dos homens, aqueles que em seu próprio viver e fazer-se (sujeito, profissional, cidadão, indivíduo, mulher/homem) se reconhecem, a despeito de descrições amplas, categorizações apriorísticas e pelo primado da quantificação. O intento de Ricoeur, segundo Reis (2006), era o de retirar do curso da história o seu caráter determinista, sem com isso desconsiderar o seu caráter lógico, haja vista a necessidade de um encadeamento com base em evidências, fatos verdadeiramente ocorridos no passado. A narrativa, assim, surge para o autor, como uma prática intrinsecamente vinculada à teoria da história: para que essa torne o vivido inteligível é preciso articular o tempo, a ordem cronológica e a composição da narrativa.

Para Ricoeur (2010a), as diversas tramas que são inventadas, sejam no dia-a-dia, na ficção literária ou na construção historiográfica, têm o papel primordial de ajudar a configurar nossa experiência temporal confusa e disforme. Assim, quando o autor sugere que o tempo só pode ser compreendido de maneira prática, através do ato de narrar, sugere na verdade que na história, assim como também na vida, as decisões são tomadas na própria trama, e não antes dela ou em algum ponto exterior, em um mundo pré-determinado, atemporal.

Especificamente sobre o seu conceito de tempo, Ricoeur (2010a), entende que este devém humano à medida em que é articulado de modo narrativo. Isso quer dizer que os relatos adquirem sentido ao se fazerem condições para existência temporal. O tempo, na

perspectiva do autor, tanto está em seu fazer lógico, pela poética organizada em uma intriga (Aristóteles), assim como também está “na alma”, incomensurável, inapreensível (Agostinho). O tempo histórico, ao conectar as duas ideias, a de intriga (*poiesis*) e de passagem (alma), transforma o tempo, em tempo humano (RICOEUR, 2010a), ou seja, tempo da existência e da experiência.

As duas formas narrativas segundo a qual expressamos o tempo, para o autor, primariamente, são a história e a ficção. A narrativa, histórica ou de ficção, cria uma espécie de terceiro tempo, um alinhamento entre o cósmico e o vivido. A narrativa histórica, em Ricoeur, na junção possível entre alma e lógica, estabelece uma particular construção poética, que permite o reconhecimento da experiência vivida. “[...] a maneira única como a história responde às aporias da fenomenologia do tempo consiste na elaboração do terceiro-tempo – que faz mediação entre o tempo vivido e o tempo cósmico” (RICOEUR, 2010b, p. 169).

A intriga é a mimese que faz concordar os diversos tempos discordantes da experiência vivida. Ela agencia os fatos dispersos em um sistema, unifica a dispersão da experiência. Opera uma concordância-discordante, haja vista que não abarca toda a experiência temporal, mas também, em certa medida, representa a unidade *possível* de ser dada ao caos (PELLAUER, 2010). A intriga, assim, nas palavras de Ricoeur (2010a, p. 95), desempenha o papel “[...] de mediação da composição da intriga entre um estágio da experiência prática que a precede e um estágio que a sucede.

Ricoeur (2010a) lança mão, no que tange ao encadeamento compositor da intriga, à ideia de evento narrativo, ou ainda, o evento que acontece no interior de uma narrativa e que acaba por ser fundamental na própria história desta. O autor sugere, assim, que há uma relação dialética, uma vez que “o evento só existe em relação à narrativa e esta depende dele para existir”. O evento, em Ricoeur é, na verdade, tudo aquilo que produz algum tipo de mudança no interior de uma narrativa: pode assinalar o início de um processo, demarcar o seu fim, produzir uma mudança de curso, agregar mais movimento a um processo em andamento, estancar este processo, ou acrescentar ao relato um novo elemento informativo.

Para Ricoeur (2010a), ainda, não é a *extensão de tempo que define o evento*, mas *sim a sua qualidade*, o seu poder de transformação ou de intensificação no interior da narrativa. Para o autor, mesmo a história de longa duração é constituída por eventos e, conseqüentemente, por uma narrativa, isso porque, onde existe evento, existe narrativa; e onde existe narrativa, existem eventos. Estes eventos quando “vivem” de relatos de extensão distantes e de durações muito longas, apagam por consequência o vivido, cabendo a quem

reconta esta história – historiador ou narrador eventual, relatar uma intriga narrativa cuja poética, necessariamente, será *quase verdadeira*.

Ao dedicar-se a estudar o entrecruzamento entre história e ficção, Ricoeur defende que ambas as matrizes, recorrem a necessárias mediações imaginárias que incorrem na *refiguração* do tempo, ou seja, do remanejamento da experiência temporal graças ao texto em que se situam. Ao mesmo tempo, Ricoeur (2010a) ressalva que isso não significa que a história possa ser subserviente à ficção, como se fosse um gênero vinculado a ela. Os historiadores, diferentemente dos romancistas, reconstróem um passado e são em seu ofício dependentes dos rastros deixados por ele, comprovados a partir de eventos, documentos, textos, memórias. Isso não quer dizer, contudo, que a narrativa designada e assumida como histórica tenha o grifo da verdade absoluta. O texto histórico também é contestável, acima de tudo, porque este é necessariamente um constructo. Possui a implicação do historiador e o que o constitui, tornando a história um quase-enredo vivido por quase-personagens (RICOEUR, 2010a). No pensamento de Ricoeur (2010a), a singularidade da narrativa histórica está no seu compromisso com um referente real do passado – quando muito, a narrativa histórica poderia reivindicar para si o duplo estatuto de realidade e ficção.

Para Ricoeur (2010a) é inerente à história assim como também é à construção de uma narrativa, ensinar-nos a lidar com o que sabemos sobre o tempo. Ela representa uma possibilidade poética a articular mediações entre os eventos dispersos, produzir contestabilidade aos cronologicamente sequenciados. Permite reinscrever autores e atores à trama contada, instando reinventados objetivos, causas-efeitos, arcos, condições e circunstâncias, inclusive sugerindo e validando resultados inicialmente inesperados (PELLAUER, 2010).

Mesmo que a narração do tempo, como bem pontua Ricoeur no último tomo de Tempo e narrativa (2010b), teça caminhos promissores e esperançosos ao utópico desejo humano em poder contê-lo e apressá-lo, não evita, todavia, sua inescrutabilidade, pois a relação entre tempo humano e tempo cronológico continua um enigma, impenetrável, incomensurável. A narrativa trata-se de um tempo, portanto, reconfigurado e não o próprio tempo. Mesmo todo o esforço de apreensão do tempo – cronômetros, relógios, horas, dias, ou a própria narração – é insuficiente, pois dificilmente poderá superar definitivamente as diferenças existentes entre a alma e a experiência, entre o vivido e o que é medido, o que é pensado e o que é escrito. Os momentos em que o tempo parece não existir, permanecerão assim: a mais bela poesia jamais escrita ou a mais definitiva teoria nunca comprovada,

ampulheta que se deita, cujo “sono” se modela estático. Tudo isso, segundo Ricoeur (2010a), se explica, pois o tempo é uma totalidade, é aporético, enquanto o sujeito não, e por isso convém, por incapacidade de demovê-los de suas inconciliáveis amarras, mantê-los presos às redes do narrativo.

Trato assim de procurar fazer uso da reconfiguração do tempo pela narrativa, considerando, como intriga, as experiências do passado e as perspectivas de futuro evocadas pelos professores a respeito das suas vidas e profissão. Meu papel foi o de ouvir os “nãos” (como o de Raimundo) narrados pelos colaboradores em relação às exigências a eles direcionadas pelo curso de implantação das políticas educativas contemporâneas; reconhecer *nãos* sofregados, emudecidos, invalidados. Reconhecer outra História, recontá-la, refazê-la, reconciliando, o professor do dia de hoje com aquele que no passado agiu para ser criado.

Este modelo dialético de compreensão da história, entre o sim e o não, procurará ao encadear novas versões, ao compor novas intrigas, fazer como Ricoeur e Saramago sugerem, quase que em uníssono: “a ficção é quase histórica, tanto quanto a história é quase fictícia” (RICOEUR, 2010a, p.329), “[...] ao dirigir os fatos, ao organizá-los, eu diria que o historiador se comporta como um romancista, e o romancista como um historiador” (SARAMAGO, 2010, p. 257). Este *quase*, que reforça Ricoeur, no entanto, representou o limite da minha ousadia, o limite deste *saramagueio*. Isso porque acima de tudo tive aqui compromisso com personagens e com vidas reais, e não com seres e universos imaginários como fazia o autor português. São professores a contarem as suas vidas e as suas docências. Portanto, apesar do meu afã pelo romance e a licença para o uso de alegorias e de lirismo em minha escrita, este trabalho não culminará em um romance, mas sim em um trabalho acadêmico que procura esteticamente utilizar-se do gênero literário em muitos momentos como forma ampliada de compreender e fazer política (RANCIERE, 2017).

Ao perlaborar o passado, ao formalizar o compromisso com os colaborados e com as suas histórias, compactuo também com Ricoeur (2010b, p. 171), que esse percurso está, de certo modo, a fazer valer construções “mais ou menos aproximadas com o que foi real”. Para isso, o autor dá o nome de *representância*, uma espécie de realismo tácito, que na verdade são “relações entre as construções da história e o seu contraponto, ou seja, um passado simultaneamente abolido e preservado em seus vestígios” (*ibidem*).

Por fim, ainda, nesta apresentação dos pressupostos teóricos da obra de Paul Ricoeur com que estou trabalhando, recupero uma espécie de *ponto de chegada* ao qual ele se dedica e que penso ter sido em alguma medida contemplado nesse estudo: o desenvolvimento de uma

espécie de *hermenêutica da consciência histórica*. Este conceito, bastante propositivo ao meu ver, provoca os historiadores a construir um *projeto de história*, “no intuito de reencontrar nela a dialética do passado e do futuro, e trocas entre eles no presente” (RICOEUR, 2010b, p. 354).

Sem desmerecer as dificuldades que ele próprio admite, o autor reconhece que é possível abordar as dificuldades de atestação das verdades provenientes do passado de modo criativo, recuperando-as em uma espécie de unidade plural, caminhando assim de uma ideia de *recepção* do passado, para uma de ser *afetado* por ele. Esta dimensão privilegiária, assim, *fazer a história* (RICOEUR, 2010b).

2.1.1.1. Identidade Narrativa

Ao concentrar também nos sujeitos e nas suas histórias particulares o interesse em compreender a presença dos professores de Educação Física na história das políticas educativas no Rio Grande do Sul, creio, assim como Ricoeur (2014), ser importante considerar de que modo este tempo influenciou a constituição identitária deste coletivo.

Me mantendo no espectro teórico do autor citado, entendi como necessário conhecer e fortalecer a *identidade narrativa* dos professores que colaboraram com o estudo. Trata-se de uma escolha teórica que decidi assumir por considerá-la oportuna e importante para compreender os sentidos plurais que cada história pessoal carrega, acompanhando eventuais metamorfoses existentes e como estas se configuram no curso do tempo da história das políticas educativas.

Corroborar com o meu interesse em valorizar e reconhecer o processo de constituição identitária destes colaboradores, uma importante relação que o mesmo autor faz em relação ao acontecimento e a identidade. Para Ricoeur (2014), a forma como um acontecimento é recebido não depende apenas da potencialidade presente nele próprio e na sua deflagração. O acontecimento propõe e suscita uma espécie de transação que se revela para o sujeito como ipseidade, ou ainda como uma temporalidade imanente no qual a alteridade se legitima.

Compreender uma identidade como narrativa, segundo Ricoeur (2014), representa confrontar o homem capaz de simplesmente dizer “eu posso”, apresentando condicionamentos presentes nesta tarefa, tais como estruturas naturalmente presentes no curso do tempo.

Ricoeur desenvolve o que podemos chamar de “hermenêutica da ação”, ideia em que é possível compreender melhor a si mesmo, narrando-se.

Ricoeur quando nos apresenta o seu desenho de constituição identitária pessoal recorre tanto à presença, quanto à permanência desta no tempo. Os dois polos que configuram a identidade pessoal, vem a forjar o que poderá ser chamado de identidade narrativa, compostas pelas chamadas pelo autor *identidade mesmidade*, e *identidade ipseidade*.

Enquanto o polo mesmidade representa a permanência da identidade no tempo, o caráter do indivíduo por exemplo, o polo ipseidade pode ser caracterizado como reflexivo, consoante as interfaces com a mudança dos tempos e marcada explicitamente pela alteridade. A identidade pessoal, portanto, está na inter-relação dialógica entre estes dois polos.

Na ideia de mesmidade estamos diante de uma espécie de estrutura, enquanto na ideia de ipseidade estamos ao sabor dos acontecimentos. Para este estudo que apresento, especificamente, a identidade narrativa ganha força e importância para apreensão dos biografados como sujeitos presentes na história do tempo das políticas educativas. Ao considerar os dois polos em sua potencialidade dialética, sinto estar diante de uma configuração identitária capaz de dar conta do movimento do vir-a-ser, reiteradamente presente na trajetória destes professores como profissionais atuantes na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Suas histórias de vida e os entrelaçamentos biográficos narram, portanto, mais do que o que foram, das suas raízes e do que lhes designa professores (característica elementar ao polo mesmidade), mas também imponderabilidades do tempo, considerando as mudanças das quais foram objeto e cujos acontecimentos, quase sempre metamorfosearam, tomaram de assaltos as certezas, redundando em variações e novos elementos constitutivos do *si*. A identidade narrativa, ao intervir definitivamente na identidade pessoal, no meu ponto de vista, escande uma potencialidade nova a quem narra pois torna a relação entre mesmidade e ipseidade como complementares, permitindo uma nova leitura e uma nova compreensão do *si*, desde onde este surge, até as interfaces feitas no e pelo tempo.

Ainda, sobre a identidade, Ricoeur (2014), ao desenhar o que chama de mesmidade e imputar ao sentido de caráter o elemento constitutivo do que este polo significa, explicita um código, que serve primordialmente para configurar um conjunto de marcas distintivas que tem como objetivo manter o sujeito em condições de se reidentificar consigo mesmo. A ipseidade, por sua vez, está condicionada à palavra dada, se caracterizando fundamentalmente como uma promessa. Ela não tem, assim, como ser provada, e quem é encarregado por isso é o que o

autor vem a “chamar de outro”. Dessa forma, para que eu possa me identificar como eu-mesmo, preciso considerar o que este outro reconhece de mim, o que ele valida e o que não.

Ao despossuir o homem da sua condição de exercer plenamente a condição do “eu sou” (e também, conseqüentemente do “eu posso”), Ricoeur (2014) reconhece a influência direta também do que é análogo e diferente do si, como constituidor do si-mesmo. Neste sentido, enquanto no interior do polo mesmidade, o “outro” pode ser considerado aquilo que não é reconhecido como si, um antagonista que auxilia a diferenciar o si dos outros, no âmbito *ipse* esse outro é complementar, ao mesmo tempo necessário e conflitante para a constituição do si-mesmo.

Para Ricoeur (2014), reconhecer o potencial deste seu desenho de identidade, permitindo estabelecer arraigamentos muito significativos entre o que pode ser chamado de histórico, e o que frequenta as fronteiras do ficcional. As dos sujeitos, segundo o autor, estão encharcadas de modelagens narrativas de matriz ficcional, estratégia natural a quem precisa compor um enredo inteligível a uma audiência específica. Tal estratégia, suscita a ideia de que a compreensão de um si, carrega consigo a necessária mediação na narrativa, pois esta por meio da intriga encadeia e enreda acontecimentos, cronologias e relações de causa e efeito.

2.1.2. O tempo como intensidade em Gastón Bachelard: o instante criador

Entre os primeiros filósofos a tomar minha atenção para responder questionamentos sobre o tempo presente, está também Gastón Bachelard (2007). O autor, em especial nos livros “Dialética da duração” e “A intuição do instante” reformula, a partir de uma interpretação da física relativista einsteiniana, um conceito fenomenológico de tempo que defende uma relação dialógica entre o presente e as imagens oriundas da memória e da imaginação, compondo o que o autor vai chamar de *instante criador*.

De acordo com Sant’Anna (2010, p. 142), Bachelard é um autor, em especial pela ideia de distensão do tempo e de apreensão deste como função de intensidade não-cronológica, conhecido como o *filósofo da ruptura*,

[...] e essa só é possível em uma estrutura temporal em que os fatos do presente não sejam gerados no passado [...] mas compreender que o presente é o momento criador e gerador de mudanças, rompendo com os fluxos anteriores. Em Bachelard a história não é interpretada da forma clássica, o

presente sendo compreendido pelo passado, mas o passado sendo lido e relido a partir dos interesses do presente (SANT'ANNA, 2010, p. 142)

O autor defende que para a consciência, o tempo não possui um fluxo único e universal. Para alcançar este encontro, defende que este fluxo é na verdade uma construção artificial da consciência, operada a partir dos instantes apreendidos isoladamente. A duração do tempo, é uma construção própria do ser humano, forjada como um contínuo de possibilidades, no descontínuo do ser.

Bachelard (2007) destaca que o tempo flui independentemente das nossas percepções, e não é este tempo que constitui a nossa realidade. Na concepção do autor, este se cria como intensidades, diminuindo seu tamanho à medida que o ocupamos. Isso faz, em suma, que existam diferentes tempos para cada um dos indivíduos afetados por ele, tempos que nos atravessam e outros que nos afetam, sendo estes últimos aqueles responsáveis por nos constituir.

É, portanto, o artifício da racionalidade que garantirá inteligibilidade ao tempo, ao fluxo dos acontecimentos, que ao fim e ao cabo, determinará tanto a hierarquia, como os sentidos do vivido; o que é causa, e o que é consequência. O autor ao defender a racionalidade como determinante para a produção de relações causais, argumenta a existência de dois tempos que são distintos e ao mesmo tempo interdependentes: o tempo vivido e o tempo pensado.

Acima do tempo vivido, o tempo pensado. Esse tempo pensado é mais aéreo, mais livre, mais facilmente rompido e retomado. É nesse tempo matematizado que estão as invenções do Ser. É nesse tempo que um fato se torna fator. Qualifica-se mal esse tempo ao dizer que ele é abstrato, pois é nesse tempo que o pensamento age e prepara as concretizações do Ser (BACHELARD, 2007, p. 24).

O que chamamos de tempo pensado, é o que coloca o sujeito, o pensador, em movimento, o alçando à condição de ator, incitando a ação e a formalização do ser no mundo. O tempo vivido, por sua vez, é o *locus* de efetuação e afetação do pensado, um tempo de fluxo constante e primordialmente material (BACHELARD, 2007). Em resumo, no âmbito do aqui discutido, esses conceitos perpassam a atenção privilegiada pelos professores em relação a montagem de tempos pensados, no curso destes 22 anos, o tempo vivido por eles enquanto docentes da rede estadual de ensino do RS.

A percepção do tempo, nesta concepção, representaria apenas um constructo, e nossa percepção, fundamentalmente dependente do presente. É neste tempo que o sujeito se encontra. Logo, na perspectiva bachelariana, este momento também deve ser o privilegiado para uma hermenêutica do fluxo temporal, traduzido *em relato*. O ser não consegue perceber a duração, mas, a partir das lembranças que marcaram sua vida, através de escolhas racionais, estabelece uma linha de evolução temporal. Para que o sujeito organize e viabilize suas ações e sentimentos, é necessária a concatenação de um invólucro indiscernível de instantes vividos e pensados. Esses aspectos, leva Bachelard (2007) a concluir que não existe uma duração única do tempo, mas durações. Estas ao se efetivarem e se desenrolarem a partir de acontecimentos, crises, intervalos e continuidades, desenha um modelo de tempo que afronta a continuidade, priorizando os ritmos, e mais do que tudo, uma dialética dos tempos.

2.1.3. O alargamento do presente na perspectiva historiográfica: Reinhardt Koselleck e Giorgio Agambem

Compreender a história que vivemos, enquanto ela se constitui, sob a ótica da chamada “História do tempo presente”, foi um dos principais desafios formalizados nesta tese. Pensar essa história, deste tempo, me ajudou a compreender de que modo a sequência de mudanças no Ensino Médio do RS se materializa e se viabiliza no processo de constituição da docência em Educação Física.

Ao decidir escrever sobre o presente, antes de me apoiar em referenciais teóricos específicos, em autores que dedicaram suas vidas e obras ao tema, me dediquei a um exercício de catarse, onde pude “fugir” das rígidas normas acadêmicas, e revelar por meio da escrita as dificuldades que sentia haver para materializar antecipadamente, o que é o presente, o seu tamanho, os seus limites, a sua incomensurabilidade. A “resposta” foi:

Parece simples, quase evidente: aquilo que não é passado nem futuro é o presente. Estamos, portanto, nele, vivemos dele. Tempo presente é o tempo do hoje, do agora, é aquele que temos, dispomos, é o *onde* e o *quando* agimos. Viver/ sentir esse presente é como viver sobre a flecha do tempo, um exercício em que contínua e ininterruptamente tempo sobrepõe tempo, que sobrepõe tempo, que sobrepõe tempo. É existência que passa a passar, que passa no passar, que dança ao compasso do relógio, que transforma tudo em fugaz, o tempo de um piscar. É o que vai agora, agora, e de novo, agora, acaba de acabar. Se ele não é nem uma coisa nem outra, nem o que foi, nem o que será, nem o que há pouco ainda era, nem aquilo que agora já voltou a se apagar, será que enquanto verso perdemos o presente que ainda tínhamos quando me pus a iniciar? Se isso é presente, que presente é esse, se eu

recebo e não posso usar e se uso, uso para logo esse negócio se acabar, findar? Tempo matreiro, tempo fujão, tempo corrido, tempo ladrão, presente que existe enquanto escrevo e se rebatiza quando, ao ponto final, solto a caneta da minha mão. Quanto mais apressamos a existência do presente, mais o presente apressa-se a não mais existir.

Absorto ou encantado, enganado ou confortavelmente desorientado; é assim que me sinto ao assumir a tarefa de falar sobre o que simplesmente parece não existir. Versar sobre o que pouco conhecemos, este tempo presente que na verdade só vemos passar, requer enfrentar convenções e o autoentorpecimento (ao qual sucumbi no parágrafo acima), de simplesmente se apaixonar pela efemeridade e pela vazão que as naturais incertezas de um tempo que parece só ser tempo fora do tempo oferecem àqueles que a elas decide palavras ofertar.

Quanto mais li e procurei afirmar, teorizar, mais percebi que as respostas previamente óbvias para explicar o que convencionamos chamar de presente, eram não mais do que vãs, frágeis, oriundas “apenas” da experiência própria de habitante do tempo. Embora tentador, não me coube ao produzir esta tese deleitar-me com os paradoxos, escolhendo “apenas dizer”, provocando o leitor, permitindo que ele imagine, intua, crie e interprete ao sabor da sua própria subjetividade, o que seria esse presente que quis descrever.

Meu esforço neste subcapítulo foi tentar então *desmentir a mim mesmo*, quando inicialmente, me pus a falar do tempo e, em tom de quase desalento, dei-me por conta de que o presente quase não parece existir às nossas percepções primevas. Quero, paradoxalmente, neste capítulo, defender o tempo presente, desde um alargamento do seu conceito, lutando contra o meu próprio pressuposto com as “armas” da filosofia, as que me senti confortável (ao menos por hora) empunhar, e que, ao final, acabaram me ofertando “como presente” para este esforço, arcabouços para embasar esse tempo presente. As “saídas” encontrei temporariamente em Koselleck (2006) e Agamben (2009) e nas suas digressões sobre a ideia de *contemporâneo*.

Reinhart Koselleck (2006) tem uma visão de presente, bastante própria. O vê mais do que como um *locus* de análise do tempo, mas como a própria delimitação dele, ou seja, nas considerações do autor, o único tempo que existe é o presente. Isso, porém, cabe ressaltar, não incorre em uma tentativa do autor em presentificar a compreensão, mas reconhecer no presente – o tempo da ação – às melhores condições de inteligibilidade. O presente, assim, na perspectiva do autor, produz um alargamento do tempo, sugerindo a existência do passado, apenas como um *passado-presente*, e do futuro como um *futuro-presente*. Isso serve como uma espécie de alento, à medida que o nosso lugar no presente, em Koselleck (2006), deixa de

ser um limitador. O presente torna-se um caminho para a apreensão de outras temporalidades, forjando o que o autor vem a chamar de *contemporâneo*.

Koselleck (2006) lança mão de duas categorias teóricas determinantes para nos ajudar a compreender a relação humana com o tempo: a de *experiência* e a de *expectativa*. A distância entre elas, ocupada pelo tempo considerado presente, encontra-se em estado de permanente tensão a respeito das representações de passado e previsões de futuro, que fazem, nas palavras do autor, “surgir um tempo histórico” (KOSELLECK, 2006, p. 313).

A experiência representa o passado considerado atual, onde os acontecimentos estão mais presentes, podendo ser lembrados de forma mais natural, servindo, neste sentido, quase como uma categoria operacional. Nas palavras de Koselleck (2006, p. 312), “o que distingue a experiência é o haver elaborado acontecimentos passados, é o poder torná-los presentes, o estar saturada de realidade, ou incluir em seu próprio comportamento as possibilidades realizadas ou falhas”. A expectativa, por outro lado, serve como um horizonte projetivo, voltado para o futuro. Ele é irrevogavelmente determinado tanto pela experiência, como pelo presente. Este futuro-presente, é uma espécie de “[...] ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto” (ibidem, p. 310).

Procurando especificar cada uma das temporalidades, inicio pelo passado e de que modo a perspectiva de Koselleck a vê em sua condição de inteligibilidade. O passado, para o autor, é um espaço de experiência que se viabiliza pela memória, pelos rastros da história, ou por fontes documentais. Para investigar o passado-presente são considerados os vestígios do tempo. Segundo o autor, a experiência reinterpreta os acontecimentos em um passado engendrado cognoscível, podendo torná-los, assim, presente.

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, que não precisam estar mais presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é preservada uma experiência alheia. Neste sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias” (KOSELLECK, 2006, p.309-310).

O conceito de horizonte de expectativas, por outro lado, dá conta de alicerçar todo um inventário de possibilidades projetivas, ao mesmo desenhando um devir e um porvir. Dá vida e imaginação a aquilo que é possível sentir hoje, almejar, conquistar, negar, recluir, acreditar, lutar, entre outros imperativos, reconhecendo estes em função do que hoje é cognoscível. Em

outras palavras, segundo Koselleck (2006), estamos condicionados ao que o presente aponta como ideal de futuro, cujos limites e distensões são derivados desta relação dialógica, intitulada pelo autor como *futuro-presente*. Este futuro, ainda sendo um potencial, uma reserva, uma promessa, acaba operando sobre este presente, contribuindo também para a sua apreensão e para a produção de sentidos.

Desdobrando a metáfora do autor, o futuro é um *horizonte*, uma imagem, uma linha firmada diante dos nossos olhos que, desde o presente, prevê uma história possível, tangível desde espaços de experiência vividos; representa uma *expectativa* sobre o futuro, pois efetivamente não podemos dizer como ele será. Um horizonte, segundo Koselleck (2006), nunca deixa de sê-lo, pois quando (e se) porventura conseguirmos alcançá-lo, teremos conquistado tal feito no presente, e o que está diante de nós, já é um horizonte distinto. Por isso, mais do que simplesmente alcançá-lo, a tarefa do historiador, na perspectiva de Koselleck (2006), não é nem o contemplar, nem o alcançar: é teorizá-lo. “A possibilidade de se descobrir o futuro, embora os prognósticos sejam possíveis, se depara com um limite absoluto, pois ela não pode ser experimentada” (KOSELLECK, 2006, p.311).

O que o autor propõe, em outros termos, é que cada presente engendra e reconstrói o passado em seu arcabouço de expectativas e passados operatórios, assim como também, a cada novo futuro, novas e reinventadas variações, tornam-se pressupostos para o presente. Todas essas diferenças temporais, se resumem na ideia de que estas não devem ser categorias apriorísticas, fossilizadas, como uma representação de espessura única. Assim, frente aos desafios deste estudo, tenho como propósito compreender os sentidos da docência no tempo presente vinculados às políticas educativas contemporâneas, compreendendo o que os professores *vem sendo* (espaço de experiência), e o que eles *poderão vir a ser* (horizonte de expectativa) diante dos estratos do tempo até aqui possíveis de serem revelados.

Ainda quanto ao conceito de contemporaneidade, descubro em Agamben (2009, 59), um conceito obtuso e provocativo, expresso nas palavras do autor, a partir da seguinte sentença

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (AGAMBEN, p.59).

Determinadas épocas e sujeitos não podem ser contemporâneos. Segundo o autor, isso se deve ao fato de não conseguirem identifica-lo, na medida que ele apenas se revela quando estabelece diferenças temporais que o divide e transforma em visível. Em outras palavras, aqueles que vivem apenas a própria época, não são, na perspectiva de Agamben (2009), contemporâneos. Tomando a liberdade de interpor uma metáfora, seria como procurar uma casa, enquanto se vive dentro dela. É preciso, portanto, construir o contemporâneo abrindo as vértebras do tempo, escandindo rupturas, encontros, montagens temporais. Contemporâneo é o que consegue se revelar mesmo sob a luz cega do presente, que isoladamente, é apenas treva. É contemporâneo o tempo redividido, em condições de transformação, montado na amálgama com outros tempos, permitindo que a história seja lida de outra forma, garantindo outras possibilidades de encontro. Voltar ao passado, para buscar providências ao presente de modo a mantê-lo vivo, emergente.

O presente não pode ser vivido quando este representa apenas uma coincidência com o agora. O presente sozinho, assim, é impossível de ser absorvido. Segundo Agamben (2009), ele é justamente a parte do não-vivido dos sujeitos. Nele não se pode viver. Ele não tem massa, ele não tem lugar, ele *ainda não é*.

Trazendo a discussão suscitada acima, a compreensão do contemporâneo, assim, demanda veios analítico, que procurem desfazer-se de proposições estruturantes, seja do ponto de vista cronológico, tipográfico ou biográfico. Quando se reporta a dissociação e ao anacronismo, procuro por Agamben, por assim assumir como possíveis tarefas que revejam o sentido de presente para um fora multifacetado, que demande outras formas de olhar, por outros olhos de enxergar ou, ainda, por renovadas distâncias de mirada. Reconhecer a contemporaneidade significa interpretar não apenas anos, lugares e pessoas, mas rastros e intensidades transversais. Demanda percorrer tempos rizomáticos, que se distendam a passados e futuros imprevisíveis, invisíveis e sem bordas.

2.1.4. História do tempo presente

Ao decidir construir/revisitar a história das políticas educativas do RS e seus impactos formativos no professorado de Educação Física, desde a perspectiva da história do tempo presente, acredito também ser necessário reiterar algumas das definições já previamente

explicitadas, em especial, o interesse em alargar o espectro do presente de modo que este dê conta de abarcar uma ideia de *contemporâneo*. Logo, isso implica em também reconhecer os efeitos das políticas educativas como resultado de promessas e significados anteriores, e perspectivas *à posteriori* que já produzem sentidos. O presente, portanto, representa um espaço de experiência que comporta memórias, perspectivas, saberes e fazeres também de tempos cronologicamente outros.

O conceito de tempo presente aqui formalizado, me permite demarcar o *presente*, como o período compreendido desde a promulgação da mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) até o presente momento. O conjunto de políticas que este período abrange é marcado, em nível global, por características como performatividade, princípios de gerencialismo curricular e profissional e pela influência de organismos multilaterais na indução de agendas (BALL, 2010; BALL, 2013). No âmbito estadual, estamos diante de um tempo marcado por reiteradas mudanças oriundas basicamente das diferentes políticas e princípios ideológicos nos quais se assentavam os diferentes governos do período.

Embora a história do tempo presente, segundo Dosse (2012), apresente algumas limitações, como por exemplo, o desconhecimento natural do destino temporal dos fatos estudados, ou ainda, como alerta Sirinelli (2014), a difícil tarefa de neutralizar os perigos de se observar as consequências ainda em curso, esta alternativa epistemológica também engendra possibilidades diferentes das tradicionais, se comparadas a historiografia de viés estrutural, por exemplo. Entre estas, ainda destaco a possibilidade de desfatalização da história, ou seja, a quebra do curso dos acontecimentos ancorada em uma relação de causa-efeito. Ao criticar o fatalismo das análises, os autores identificados com esta perspectiva, fundamentam-se em uma ideia de história que opera em diferentes temporalidades, sendo o presente o tempo responsável pela condição de leitura de passados e futuros, sejam eles possíveis ou potenciais.

O principal esforço teórico e hermenêutico da chamada História do tempo presente (HTP), segundo Chartier (2006), é compreender a presença incorporada do passado no presente. Ela permite, ainda, reconhecer as condições de produção e a validação do saber tornado histórico. Para Bédarida (2006), por sua vez, a HTP tem como principal virtude e como grande inovação teórico-metodológica, oferecer aos historiadores uma união inextricável entre o passado e o presente. A verdade da história, para Bédarida (2006), provém da interface entre os componentes do passado que chegam ao nosso presente, os seus rastros,

e o interesse e compromisso do investigador/historiador em reconstruí-los à luz do contemporâneo, configurando um caráter hermenêutico ao objeto, sem que esse apresente inteligibilidade apenas ao presente, mas ao que existe de passado também no contemporâneo. Dessa forma, “a história do tempo presente é necessariamente inacabada” (BÉDARIDA, 2006, p. 229), uma história em movimento e, porque não, do movimento do tempo. Ao inverter a lógica natural (cronológica) do tempo, o historiador desta perspectiva historiográfica, se dedica a procurar produzir um presente ampliado e não apenas um ponto intermediário e fugaz entre um passado que insiste em se sobrepor ao que acontece e um futuro que continua ainda a não ser.

Para Dosse (2012) a HTP se coloca na intersecção entre o tempo presente e o de longa duração, pois o olhar e as ferramentas privilegiadas nos conduzem a problemática sobre como o presente é construído no tempo. Mesmo em se tratando de fenômenos de longa duração, para Berstein e Milza (1999), estes ao serem reconhecidos e analisados como questões do presente, podem inclusive se modificarem. Abre-se, segundo os mesmos autores, a condição para que se revolva desde um passado novos objetos de estudo, estes inevitavelmente “manchados pelas mãos” do presente. Isso de alguma forma indica que independente da origem e das temporalidades cronológicas, os acontecimentos podem ser redimensionados em suas espessuras, ganhando dimensões novas e significados surpreendentes se comparados aos seus entendimentos tradicionais. Segundo Rémond (2006), a distância temporal, se considerarmos as análises historiográficas de longa duração, nem sempre é garantia de verdade, mas de uma racionalidade que nunca esteve, para o autor, presente verdadeiramente na história que se procura enredar, construir, contar...

Para Dosse (2012), a verdadeira singularidade da noção de história do tempo presente reside na possibilidade da criação de modelos hermenêuticos que expliquem a contemporaneidade do não contemporâneo, diante de uma nova espessura temporal, que parta do presente – tempo da ação – para reconhecer outras temporalidades imbricadas. A indagação do historiador, assim, extrapola naturalmente o seu tempo, o instante em que narra, garantindo ao presente uma espessura nova e própria. O conceito, segundo Dosse (2012, p. 11) “[...] remete em sua acepção extensiva ao que é do passado e nos é ainda contemporâneo, ou ainda, apresenta um sentido para nós do contemporâneo não contemporâneo”. Essa noção de “tempo presente” se torna nesse contexto um meio de acesso ao passado, ao que hoje é cristalizado como certezas, tornando seus elementos contestáveis. A concepção evoca, assim, a importância da contingência e do fato. Para Rémond (2006), a história é feita de surpresas,

mais do que de certezas. A história do tempo presente é uma precaução, um meio de impedirmos que o passado assuma uma racionalidade que ele não possui, haja vista o seu caráter necessariamente contingente e relacional.

A partir de algumas metáforas bastante esclarecedoras, Rioux (1999) representa a HTP como uma espécie de vibrato, que desde o presente mobiliza todo um passado. Trata-se de um presente que, nestes moldes e condições, afasta-se de seu “autismo”, garantindo a possibilidade de inteligibilidade, também fora das possibilidades já percorridas. O autor aposta na HTP como estratégia a reviver o passado desde o presente, dando-lhe sentidos novos, muitos deles possíveis a partir do que este tem revelado, criando uma aliança tensa por sua contingência e efemeridade entre os dois tempos.

Segundo Dosse (2012, p. 168), a história deste tempo presente,

[...] não envolve apenas uma abertura de um período novo, mas o muito próximo, que se abre ao olhar do historiador; ela também é uma história diferente, que participa das novas orientações de paradigma que se busca na ruptura com o tempo linear único e linear, e que pluraliza os modos de racionalidade.

No interior desta perspectiva historiográfica é preciso que o investigador seja suficientemente competente para relatar o passado e realocá-lo em melhores condições no tempo presente. É papel do historiador compreender o presente; citar, trazer, nomear o passado (BENJAMIN, 2013) e os seus arquitetos marginais, sobretudo aqueles cujas vozes e ações, silenciadas e desconsideradas, não foram acolhidas pelos discursos históricos de caráter continuísta, homogeneizador e totalizante. Um passado, em que aquele que hoje pode falar, escuta os ecos ainda presentes naquelas pessoas e cenários que por si mesmos já não podem, já não dizem (mais) (quase) nada.

Uma compreensão da história que procure valer-se das premissas de um tempo presente alargado, exige também uma reflexão apurada acerca de *quem a escreve*. Para Dosse (2012) cabe, no interior desta perspectiva, assumir e reconhecer a importância da subjetividade intrínseca ao papel do historiador que vive, escreve e significa os acontecimentos que a ele são contemporâneos. Assim, é indispensável para a história do presente, conhecer o historiador e o seu lugar de enunciação, pois em grande medida, é esse lugar que conduz sua investigação, implicando diretamente na sua forma de orientar a intriga, entremear os fatos. Em suma, a história narrada/ construída, é muito da história do historiador. O historiador, ao ser levado a dizer de onde fala, ao desvelar suas intenções e as suas

ferramentas, não deve, porém, deixar-se consumir pela tensão de pesquisar o tempo enquanto o vive, evitando tanto se limitar a uma curiosidade nostálgica, como também à celebração de um anacronismo produtor de indiferença e de estranheza para com o passado.

É imperativo ao historiador do tempo presente, diminuir a distância entre a compreensão que ele tem de si mesmo e a dos atores históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e de pensar ele reconstrói. Esse elemento, reiterado por Chartier (2006), é provocador a medida que eu, contemporâneo do objeto de investigação e dos colaboradores, inevitavelmente teço e interpreto preliminarmente todo o escopo da pesquisa, desde a seleção das temáticas consideradas mais prementes, aos métodos de análise destacados, ou até mesmo alguns possíveis resultados. Mais do que uma “contaminação dos dados”, ou uma demasiada subjetividade, essas características, conforme aponta Remónd (2006), nos afasta decisivamente do positivismo das análises, nos lembrando que a história não está apenas nos dados, mas na capacidade do historiador (ou dos que assumem essa tarefa, como no meu caso), em construí-los.

A outra importante singularidade da História do tempo presente é a importância de testemunhas, herdeiros, pessoas que viveram a sua construção. Quando um fato, um acontecimento basilar, ainda preserva testemunhas, suas falas e vidas devem ser tratadas com o devido esmero e responsabilidade. Segundo Delgado e Ferreira (2014), a história do tempo presente promove uma revitalização da história política, a partir da ampliação do uso de fontes, assumindo a oralidade, por exemplo, como ferramenta heurística.

Segundo Ferreira e Amado (2006), as fontes orais nos possibilitam compreender melhor o passado que foi o presente dos atores, reconhecendo suas vozes e também a importância do seu testemunho na composição da história nos dias de hoje. Além disso, a proximidade entre experiência e narração permite aos colaboradores, diante do acontecimento (físico e emocional), melhores condições de produção de memórias, produzindo estranhamento e distanciamento essenciais para a construção do conhecimento histórico. Essa coexistência entre quem cria a intriga da história, e aqueles que a viveram – e que da intriga serão personagens, representa uma forma de garantir algum controle sobre os acontecimentos, desde a voz das próprias testemunhas.

Para Meihy e Holanda (2015), a História Oral – metodologia que empregarei neste estudo e a qual tecerei maiores e melhores explicações em momento oportuno – permite o registro de narrativas que sedimentam memórias pessoais e coletivas. Os atores, por meio

destas, relatam suas experiências de vida. O material produzido, se torna objeto de crítica e de análises. A heterogeneidade dos relatos é bem-vinda, pois complexifica o campo de análise.

2.2. HISTÓRIA ABERTA DESDE OS ACONTECIMENTOS E DOS RASTROS DA MEMÓRIA

Em grande medida, os referenciais teóricos centrais deste estudo estão dispostos e articulados a partir da seguinte relação: ao assumir a implantação das políticas educativas para o ensino médio no RS como “acontecimentos potenciais”, assumo também como verdadeira a premissa de Dosse (2013) de que os acontecimentos possuem sentidos abertos irreduzíveis a sua deflagração, sendo possíveis dele apreender, portanto, somente seus rastros e os herdeiros que produzem. No caso deste estudo, esses rastros são retomados de modo a compor uma “história do não” das políticas educativas no RS, narrada por seis professores de Educação Física experientes da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (localizada em São Leopoldo) que, desse modo, são tomados como herdeiros, desde a construção de uma ideia de tempo presente ampliada. Em suma, partir do presente evocativo para abrir uma nova narrativa, na tentativa de procurar responder as seguintes questões: o que tem significado ser professor de Educação Física no curso do tempo das políticas educativas do RS? Quais modelos de docência foram possíveis de serem assumidos e quais são possíveis perspectivar, no tempo e no espaço desta rede estadual de ensino?

Para “responder” a esta questão os professores foram estimulados a relatar a “continuidade de mudanças” político-administrativas que vem enfrentando em suas trajetórias profissionais, na referida rede. Os professores experientes, convidados a interpor as suas versões da história, assumiram comigo a tarefa de pensar a história como um constructo afeita também a outras vozes e outras versões, outras possibilidades sensíveis. Na perspectiva de Gagnebin (2012a) e também Lowy (2005), em potentes leituras da obra de Walter Benjamin, trata-se de pensar a história como *aberta*. Segundo Benjamin (2012, p. 37), “[...] o acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que vem antes e depois”.

Quando decido me dedicar a compreender e assumir teoricamente os conceitos de história de Walter Benjamin me vejo diante de um novo leque de possibilidades, de uma nova palheta de cores para redesenhar a história. É possível ousar pensar a partir do pensamento do

autor e de alguns dos seus comentadores, a história como constituída de uma natureza poética e multiforme. É reconhecer alternativas à história das estruturas e de largo espectro, revisitando um terreno de possibilidades, onde o novo também é possível. Além de uma teoria da história, o que Benjamin (2012; 2013) incita é um olhar historiográfico comprometido com os oprimidos, os que foram silenciados ou desmerecidos pela “escrita conhecida”, o que faz da sua teoria também um estatuto político. Trata-se, assim, de construir uma história escovada à contrapelo, que faça jus a novas histórias, a novas memórias, e também à redenção daqueles que perderam batalhas passadas. Vivemos um contexto de influência para a produção da política sensivelmente produzido sob aportes teóricos baseados nos desígnios neoliberais, centrados em um Estado pós-moderno, ainda atuante, porém de abrangência multilocalizada, de economia flexível e difusa (BALL, 2013). Os interesses deste Estado pós-moderno se confundem com o de outros atores (corporações transnacionais e a iniciativa privada), produzindo uma governança em rede (BALL, 2013, p. 188).

Segundo Ivo e Hypolito (2015), as políticas educativas empreendidas pelo estado brasileiro, em especial nos últimos trinta anos, com o avanço das ideias neoliberais e a formalização destas em documentos indutores de políticas, reconfiguraram o papel do Estado e acabaram por consolidar um modelo educacional próprio. Isso se dá, sobretudo a partir do foco nos currículos padronizados e centralizados, regulados por modelos de avaliação e performance, políticas de indicadores e parcerias público privadas.

Para compreender este estudo, é importante destacar duas considerações que são determinantes para um melhor entendimento do desenho de tese que proponho neste projeto. A primeira é a que o objetivo não está concentrado exclusivamente em compreender o presente cronológico, mas sim em, *a partir* dela criar memórias, histórias, verdades, fatos e esquecimentos, recuperados a partir dos rastros deixados pelas diferentes políticas educativas contemporâneas (DOSSE, 2012; BEDÁRIDA, 2006; CHARTIER, 2006), cada um deles entendido como um *acontecimento contemporâneo*.

Em meu estudo coube a professores de significativa experiência “recolher os rastros” e conjecturar perspectivas, recompondo os caminhos que conduziram as diferentes políticas educativas do período a serem significadas como são, sob o ponto de vista histórico e biográfico. Foram convidados assim, desde as suas vozes e subjetividades, inserir suas versões, acrescentar efeitos de outros tantos acontecimentos, sejam estes de natureza alternativa ao que os textos legais investigados propõem, ou, ainda, oriundas de suas histórias de vida. Essas lembranças resgatadas pelos próprios professores foram consideradas para

contar o que venho chamando de história do *não*, das políticas educativas no Rio Grande do Sul, fundamentado na já amplamente apresentada metáfora de Saramago, utilizada em “História do Cerco de Lisboa”.

Além dos conceitos de acontecimento e de história aberta aqui destacados, existem outros que, em diálogo com estes, me auxiliaram a estruturar um *corpus* teórico-analítico que me permitiu interpretar devidamente tanto o percurso das políticas educativas na perspectiva do professorado de Educação Física, como também inventariar elementos para compor uma “outra história” deste coletivo, a partir das intrigas que escolheram narrar. Entre os conceitos que possuem também destacada importância estão o de rastro, de rememoração, de origem – todos estes amparados sobretudo, nas chamadas “teses sobre o conceito de história” de Walter Benjamin (2013).

2.2.1. O acontecimento para a construção da história do tempo

Nesta sessão, tenho como objetivo discutir a reapropriação do conceito de acontecimento pela historiografia contemporânea, assim como o modo que decidi dele me apropriar nessa pesquisa. As minhas compreensões sobre este conceito estão basicamente amparadas nos estudos de François Dosse (2012; 2013), autor francês que tem se dedicado a reivindicar a ideia de que estamos vivendo uma espécie de “renascimento do acontecimento” (DOSSE, 2013), onde este deixa de simplesmente compor uma cadeia eventiva, para fazer sentido apenas à posteriori, desde os rastros e dos herdeiros que deixa, de forma alguma redutível diretamente às motivações e aos efeitos da sua deflagração.

Para Queré (2012), é possível depurar o sentido do acontecimento como substancialmente a inauguração de um (re) começo, e de um novo devir. É *a partir dele*, que o mundo, ou ao menos parte dele, se cria, se inaugura, ou ganha novos sentidos. Cada acontecimento, neste sentido, acaba por revelar um panorama inesperado de ações e de novas potencialidades, pois o acontecimento tem uma intensidade impossível de se prever. Em todos os acontecimentos, segundo Lowy (2005, p. 150), há um núcleo irreduzível do inesperado, “[...] resultado da ação histórica dos indivíduos e dos grupos sociais que continua consideravelmente imprevisível.

Segundo Dosse (2013), os acontecimentos podem ser, ao mesmo tempo enigmas, ou rastros. Isso significa que um mesmo acontecimento carrega uma relação compreensiva e

hermenêutica que paira sobre a esfera do imprevisível e do indizível, ou porque ainda não ocorreu, ou porque sua potência ainda não foi devidamente mensurada. O acontecimento, enigma e abertura de possíveis, nunca desaparece, pois ele permanece vivo em seus vestígios, sendo, portanto, necessário sempre interrogá-lo. O acontecimento desse modo, precisa ser entendido aberto, fraturado, o que impõe ao historiador e às suas fontes o desafio teórico de valorizar práticas e experiências *a partir* do acontecimento. Segundo Farge (2015), o acontecimento é “uma fábrica para a história”.

Para descrever a história do tempo presente, é preciso definir e demarcar os acontecimentos. Isso me leva a recorrer às orientações de Dosse (2012), que reconhece a HTP abrangida por um lastro temporal de cerca de trinta anos. Assim, neste estudo, enfocarei as políticas educativas implantadas no RS desde a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394), até os dias atuais, por considerar que esta lei, por possuir caráter regulatório, impôs mudanças efetivas em função da sua compulsoriedade. Sua implantação incorreu em novas deliberações e orientações à educação e aos docentes, sendo suas premissas ratificadas e complementadas por diversas outras políticas subsequentes.

Para Carneiro (2012), a lei tem como um dos seus trunfos, prever o ensino médio como etapa final da educação básica, resgatando-lhe uma identidade perdida, deixando de possuir uma presunção finalística. O texto da LDB/96, afasta-se, ao menos discursivamente, de caracterizar o ensino médio como um “simples estágio” preparativo para o vestibular, conforme ocorria até então. A lei passa a tratar esta etapa desde um conceito completo, “semanticamente pleno e pedagogicamente eficiente” (*ibidem*), afastando-o, assim, de qualquer entendimento distintivo (ensino propedêutico, formação geral ou formação profissionalizante, por exemplo).

Além disso, ao procurar romper com a ambiguidade entre academicismo e profissionalização, passa-se, no entendimento de Carneiro (2012), a se buscar a educação e não o treinamento. A nova base técnica a qual o aluno se vincula, tem por fundamento uma educação básica empenhada em favorecer uma ampliação das capacidades lógicas e de abstração, a partir de uma educação comprometida com uma formação básica, comum e essencial, “tudo tendo como horizonte a sociedade do conhecimento, a sociedade em rede e a exigência inafastável de uma qualidade para o trabalho produtivo” (CARNEIRO, 2012, p. 205).

Feita a demarcação do tempo, é preciso fixar o acontecimento. A fixação (FARGE, 2015), ocorre a partir da sua nomeação das diferentes políticas educativas do período, cujo

curso cronológico está disposto na sessão em que me debruço em compreender o contexto de produção do texto das políticas (*capítulo 6.2*). Essa decisão tem a pretensão de não tornar prevalente nenhuma das políticas-acontecimentos investigadas, mas destacar as vicissitudes e particularidades presentes e prementes delas no campo empírico da 2ª Coordenadoria de Ensino. Não quis, portanto, correr o risco de previamente maximizar ou minimizar os efeitos destas na constituição da docência, o que iria diretamente de encontro a uma das mais importantes bandeiras deste estudo: ouvir os professores, dando ressonância as suas vozes e apostando em seus capitais narrativos (GOODSON; GILL, 2011) para que pudessem relatar a si mesmos na esteira das políticas educativas neste campo. Isso significa reconhecer que se é verdade que todas as políticas educativas endereçaram recomendações e exigências ao professorado (o que é inerente à implantação de uma política pública), também é verdade que os seus efeitos, conforme defende Ball (2006), não são simplesmente colocados em prática; eles são traduzidos. Esse processo, faz com que rastros de reformas não-reformistas (APPLE, 2000), tenham permanecido vigorantes sobre o processo, tensionando não só a implantação de cada uma delas, como também acompanhando e se fortalecendo, tal como uma “ferrugem”, no curso do tempo.

Desta constatação, reforço, que quando pretendo observar o tempo sob a inspiração de Walter Benjamin (2013), estou determinado a considerar prioritariamente não a cronologia da implantação das políticas, mas suas intensidades, construindo uma espécie de constelação de elementos, emergidos de diferentes temporalidades, destacados da linha temporal pela capacidade destes em “saltar” da história (BENJAMIN, 2013), forjando um *contemporâneo*.

O historiador ao trabalhar com o acontecimento e com os seus rastros, segundo Farge (2015), precisará necessariamente aprender a lidar com a ausência de ordem, ou ainda, “[...] uma ordem da desordem, do arrebatamento das percepções e do sentido: o historiador se acha desde então não em face do homogêneo, mas do heterogêneo” (FARGE, 2015, p. 71). O próprio historiador precisa estar atento a potência e a força dos acontecimentos, deixar-se surpreender pelas suas potencialidades e por aquilo que ele tem de subversivo no que tange às certezas históricas. Segundo Farge (2015), tal postura permite ao historiador, reconhecer e assumir a força irruptiva dos acontecimentos como um campo aberto à inventividade. São estas características que me estimulam, que fizeram “pender para o sim a balança”, quando avaliei os riscos em propor uma pesquisa com bases epistemológicas com as quais ainda não estou completamente familiarizado.

Um acontecimento, porém, segundo Dosse (2013), não está necessariamente vinculado apenas a grandes rupturas, a grandes movimentos que afetam um substancial contingente de indivíduos, mudando o *modus operandi* de um coletivo ou de uma sociedade como o todo. Os pequenos, aqueles que simplesmente perturbam biografias individuais, reforçam para a historiografia que falas e práticas cotidianas também ajudam a concretar ou implodir o que a história tem como estrutural.

O referencial teórico de Arlete Farge (2015) neste sentido pareceu-me promissor desde o início. Suas recomendações dialogam com as possibilidades de se pensar para além dos grandes acontecimentos, para rastros em nível individual, para o *microacontecimento* (FARGE, 2015). A enunciação da fala e o discurso individual ou compartilhado, mesmo que proferidos à margem da história conhecida, são capazes de produzir falhas, na medida que são inscritos modos de pertencimento e de relações singulares, traçando caminhos particulares. O trabalho de coleta de dados em escala individual precisa, assim, também atentar-se para aquilo que é ínfimo para história estrutural, para o que não parece fazer sentido no processo de consecução dos fatos que estamos acostumados a reproduzir. Segundo a autora, mesmo no plano do minúsculo, o acontecimento é também surpresa e surgimento do novo, criando diferença (FARGE, 2015).

Considerar também os microacontecimentos, aqueles ocorridos à escala individual, torna possível apreender a “meada complexa das relações” (FARGE, 2015, p. 75), em uma multiplicidade onde o tempo e o espaço se inscrevem. O pesquisador, no interior desta perspectiva, não deve menosprezar mesmo um “reles fio” desta meada, pois nele e nas suas conexões podem haver elementos que expliquem ou redimensionem a compreensão de um dado campo de investigação. As práticas em escala individual são responsáveis por determinar o alcance dos acontecimentos. Os discursos podem desfazer, desvincular, compor e romper com cadeias de acontecimentos estruturadas, o que dá total importância a trama discursiva que os religa em um enredamento (FARGE, 2015; DOSSE, 2013). Estes microacontecimentos foram contrastados com as demandas das políticas endereçadas aos professores. Esse estado de desajuste produz efeitos na partilha do sensível (RANCIERE, 2009), aspecto discutido no capítulo 3, “Políticas de subjetivação no interior das políticas públicas educativas”.

Esse confronto se vale muito da seguinte tese de Farge (2015): *a fala pode modificar o curso do pensamento histórico*. Isso faz com que o historiador precise aprender a lidar com acontecimentos não-contextualizados ao que previa, aos que se mostram desviantes e

distantes do marco inaugural do acontecimento e dos seus rastros. Os historiadores assim, correm o risco de serem confrontados com o seu próprio tempo, aquele em que vivem e produzem conhecimento, o próprio tempo presente.

Segundo Farge (2015), procurar por qual é a autonomia do microacontecimento estudado, o que veio a obscurizar ou mesmo excluir a sua entrada, o que veio a não lhe constituir lugar, neste modelo historiográfico, é também relevante e importante. Mais do que atomizar irremediavelmente o acontecimento, o interesse foi procurar por relações feitas e não as realizadas entre a história factual e aquela vivida biograficamente (em outras palavras, *fazer política*). Para isso, foi preciso não procurar apenas pelo elo que dá sentido ao particular em relação a um todo, pelo que se ratifica e se justifica em um simples exercício de escolha, entre o que devia ser (re) inserido ou não à trama da narrativa história; há no caos e na desordem do micro, da escala pessoal, experiências e aprendizagens por serem feitas, reelaborando novas versões credíveis do que foi, é e está disposto a nos servir como história.

Segundo Dosse (2013), o nosso tempo precisa reafirmar a força intempestiva do acontecimento como começo e como uma novidade, não como uma consequência de outros acontecimentos. É preciso dar a devida complexidade do real, inscrevendo o singular, o contingente, o inclassificável e as suas contrariedades. Essa composição prospecta novas formas de dizer o acontecimento - aqui, a escolha foi basicamente amparada no estilo literário -, de fazê-lo herança de conjunturas, mas também de biografias, de elementos estruturais, mas também de fragilidades que se sustentam apenas como constructo teórico. Para o autor, se faz necessário superar a ideia de acontecimentos que só fazem sentido à medida que são vistos em relação causal com outros do mesmo gênero. É preciso, para não se correr o risco de cair no “inferno da consecução” (FARGE, 2015), considerar a importância e a relevância do acontecimento para além da sua própria ocorrência, ou ainda, para além de si mesmo. O historiador precisa realocar os acontecimentos a partir do que pode depurar dos seus rastros, podendo, dessa forma, criar novas constelações para história (BENJAMIN, 2013).

2.2.2. Por uma História à contrapelo

Outra grande inspiração para pensar a história provém de Benjamin (2013), um marxista não-ortodoxo e de certo modo seletivo, que defende, em especial em seu livro póstumo “Teses sobre o conceito de história”, uma leitura crítica do que vem significando a

constituição do saber histórico. O autor posiciona-se contrário a qualquer visão triunfalista, de progresso linear, ou de revolução como locomotiva da história, criando, segundo Lowy (2005), uma espécie de marxismo da imprevisibilidade.

A ideia de história aberta, embora esteja atribuindo sua elaboração à Walter Benjamim, representa uma interpretação produzida por Gagnebin (2012a) e respaldada por Lowy (2005) a partir do pensamento do autor, uma leitura particular de ambos sobre as “Teses sobre o conceito de história”. Essa perspectiva permite considerar a história como um espaço potencial para a transformação social, para operar mudanças que podem ser projetivas (para o futuro), ou mesmo sobre o que se conhecia até então sobre o passado. Para Lowy (2005) pensar a história como aberta, como passível de ser condicionada pela ação dos homens, representa um modo de produzir novos e revolucionários futuros e também garantir a redenção aos vencidos do passado. O conceito de história, orientado por essa premissa, assim, nos dá acesso a um vertiginoso campo de possíveis, de alternativas, ainda que longe de qualquer ilusão romântica, haja vista as tortuosas condições materiais a serem superadas.

Se a história é aberta, se o novo é possível, é porque o futuro também não é conhecido antecipadamente. Evita-se assim, pensar a história como um produto de circunstâncias naturais (progresso econômico, técnico e científico), como se o seu curso fosse uma regra e uma condição para a determinação do que é político e social, e os seus efeitos econômicos como incontrolláveis e irremediáveis. Como afirma Lowy (2005, p. 150), “ao contrário dos eclipses da lua, ou da próxima passagem do cometa *Halley*, o resultado da ação histórica dos indivíduos e dos grupos sociais continua consideravelmente imprevisível”, ou ainda, “[...] a ação política escapa a qualquer tentativa de analisá-la como simples função das estruturas ou, o que é pior, resultado das leis científicas da história, da economia ou da sociedade” (*ibidem*). É apostando na ação política, em uma verve resguardada em mim e nesses professores que se deu a construção da história *do não*.

A história aberta, do ponto de vista político, considera o par dialético catástrofes-emancipação; o pior não é inevitável, a história continua aberta, comportando ainda outras possibilidades revolucionárias e emancipadoras. Isso quer dizer que existem “saídas” para as certezas do “caminho liso da história” (BENJAMIN, 2013; FARGE, 2015). Ao lutar no presente, ao defendermos uma nova história, estamos não só tornando este tempo aberto a um novo futuro, mas também pleiteando redenção ao passado; este assim também se tornaria aberto à novas interpretações, compreensões e revoluções. Isso significa entender e defender

que a versão da história que conhecemos, embora triunfante, não era e nem precisa continuar a ser a única (SIRINELLI, 2014).

Para isso, a proposta de Benjamin (2013), é a de *escovar a história à contrapelo*, o que em outras palavras significa, recusar a identificação e a empatia com os heróis oficiais da história, “os detentores do poder são os herdeiros de todos aqueles que antes foram vencedores [...] aqueles que até hoje, sempre saíram vitoriosos, integram o cortejo triunfal que leva os senhores de hoje a passar por cima daqueles que hoje mordem o pó” (BENJAMIN, 2013, p. 12).

Esse entendimento, revestido fortemente de um compromisso político para com aqueles submetidos às asperezas do curso linear da história, implica, para Walter Benjamin, na interpretação de Lowy (2005), sob o ponto de vista histórico, ir contra a corrente da versão oficial da história, opondo-lhe a tradição dos oprimidos; sob o ponto de vista político, assumir uma espécie de “pessimismo revolucionário”. Isso significa que a revolução não virá do curso natural das coisas, mas das capacidades do historiador comprometido com a mudança redescobrir e atualizar momentos utópicos e subversivos do passado, ancorando novas perspectivas, e delas novas condições de luta por reconhecimento. A mudança, portanto, não virá, caso continuemos a “acariciar a história no sentido do pelo”. Como Benjamin (2013) convoca, é preciso pensar a história sob um ponto de vista poético, nomeando homens e mulheres par salvá-los do esquecimento. Este aspecto reitera que a história, para que faça justiça aos oprimidos precisa ser recriada. O historiador, neste sentido, precisa ler o real e escrevê-lo, dando sentido a partir do tempo e das fases de atualização destes.

A abertura da história, depende, no pensamento de Walter Benjamin, do que ele vem a chamar de *cesuras (ou rupturas)*, que na narrativa inibe a sequência cronológica da história, de modo a impedir que o *continuum* do tempo continue a garantir intermitência às vitórias dos já vencedores. Constitui-se como um elemento e uma oportunidade para complexificar e alargar o espectro do tempo na história, dando também aos vencidos a chance de dizê-la, contestá-la, tal como fez Raimundo, o personagem de Saramago que nos inspira neste estudo. A cesura, no contexto desta tese, representará os “nãos”, espaços poéticos, onde cada um dos colaboradores poderá fazer uso da palavra para questionar o curso da história e, desde este ponto, recontá-la a seus modos, de acordo com os preceitos aos quais lutaram. Sendo assim, o conceito de cesura abarca uma ideia de interrupção que pretende “contestar a narrativa universal, e a forma como os sujeitos são compreendidos e existem no mundo (GAGNEBIN, 2013);

[...] para voltar a uma teoria da narração e da historiografia, as fraturas que escandem a narração não são, portanto, simplesmente as marcas da desorientação moderna o do fim de uma visão universal coerente. São, igualmente, os indícios de uma falha mais essencial da qual pode emergir uma outra história, uma outra verdade (da qual podem nascer outras histórias, outras verdades). [...] Nas “teses sobre o conceito de história”, a tarefa do historiador materialista é definida essencialmente pela produção de rupturas eficazes. Longe de apresentar de um início um outro sistema explicativo ou uma contra-história oficial, a reflexão do historiador deve provocar um abalo, um choque que imobiliza o desenvolvimento falsamente natural da narrativa” (GAGNEBIN, 2013, p. 103-104)

Uma das funções da cesura, na perspectiva de Gagnebin (2013), é produzir uma falha na cronologia, impedindo a relação de causa e efeito, de causalidade histórica, opondo-lhe uma relação de *intensidade* entre dois ou mais acontecimentos, que se cristalizam numa significação inédita. A ruptura permite lembrar que a história é feita de decisões singulares, que não seguem o seu curso naturalmente. A cesura, assim, cria uma história feita de espaços em branco, onde se evidencia uma queda súbita da linguagem. Essa interrupção, para Benjamin, é considerada messiânica, “[...] pois destrói a continuidade que se erige em totalidade histórica universal e salva o surgimento do sentido na intensidade do presente” (GAGNEBIN, 2013, p. 106).

Pensar a história como aberta, exige da atividade de memória um olhar que a reinterpretar. Para Gagnebin (2012b), isso requer aprender a lidar com os rastros, que no interior da perspectiva benjaminiana, representa a própria prática historiográfica. Para a autora, este conceito está envolto de uma certa “complexidade paradoxal”, ou ainda, “a presença de uma ausência e a ausência de uma presença” (GAGNEBIN, 2012b, p. 27). O pesquisador-historiador imbuído em uma historiografia crítica deve se empenhar em procurar pelos rastros deixados pelos ausentes da história oficial. É papel destes pesquisadores preocuparem-se com indícios que escapam ao controle de uma versão dominante da história, trazendo interrogações, contradições e contestações. Esses rastros são geralmente pouco visíveis, pois não se destacam, são inclusive muitas vezes contrastantes aos sentidos em vigor em uma dada época, e praticados por um determinado coletivo. Ademais, estes rastros, também não são facilmente perceptíveis pois parecem aleatórios, fragmentários, inconsistentes para representar uma história. Quais experiências políticas e curriculares não foram aproveitadas pelos professores de Educação Física que investigarei? Quais esforços não foram reconhecidos? Quais foram os momentos em que se puseram na contracorrente? Quais reformas não-reformistas empregaram em seus exercícios profissionais? Quais versões subversivas das políticas ganharam vida em suas aulas ou na sua experiência política na rede? Rastros destas ações e reações, penso, potencialmente podem recontar a história, podem trazer

novos elementos para o que sabemos, podem explicar os sentidos do que tem significado ser docente de Educação Física na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

Nas sessões seguintes apresento conceitos também provenientes do pensamento de Walter Benjamin que, em sendo assumidos teoricamente e compatibilizados metodologicamente, me permitiram reivindicar a construção de uma utópica *história aberta* (GAGNEBIN, 2012a; LOWY, 2005), ou *à contrapelo*, como defende Benjamin (2013). Falo dos conceitos de rastro, de herdeiros, de memória, e de narração.

2.2.2.1. O rastro como elemento para a compreensão da história

Segundo Dosse (2013), a não fixidez de elementos históricos seguros que permitam ao historiador uma mínima segurança para reconhecer-se relator de uma verdade incontestável, é um elemento inerente à concepção de acontecimento e de história aberta, teorias as quais estou me vinculando a partir deste projeto de tese. Quando o enfoque deixa de ser o acontecimento, para fazer sentido em seus rastros, por exemplo, naquilo que é possível dele contar desde a sua deflagração, estamos, por consequência, contestando também qualquer concepção de continuidade histórica, de estruturas rígidas, de invariantes e da longa duração, todas essas, características presentes na historiográfica da chamada escola de *Annales*. Segundo Dosse (2013), os desenhos de história imóvel, são substituídos, dessa forma, por um certo caos, onde as certezas são desqualificadas em sua importância, e o processo recorre as rupturas como prática.

Os rastros na compreensão de Ricoeur (2007), dependem basicamente da memória para se manterem vivos. Isso significa dizer que a história é feita a partir da reconstrução do passado, dos rastros deixados por ele e pelo que o trabalho de memória. Dessa forma, os rastros podem, ao mesmo tempo, serem exercícios de reconhecimento e de ressignificação de conhecimentos e práticas para aqueles que os narram (os professores colaboradores no caso deste estudo), ou também evidências para os pesquisadores em seu intuito de compreender um determinado percurso histórico (GAGNEBIN, 2013).

Os rastros, são escritas fortuitas que as pessoas deixam de si mesmo, involuntariamente. A escritura do rastro, não se revela facilmente, ele é um signo, um sinal aleatório, uma negligência, que reforça uma presença ausente no tempo (GAGNEBIN, 2009). Inventariar, decifrar, revisar, contestar, adivinhar, eis alguns verbos que determinam o ofício

do pesquisador quando em busca de rastros alheios. Um historiador, quando decide tomar um objeto como um rastro, admite, segundo Ginzburg (2012), que este tem mais de um sentido, que a sua materialidade engendraria também outros tantos conforme o acontecimento que o originou. Neste sentido, o rastro é uma cifra, que por si mesma pode ser tomada como uma condição para entender o passado e projetar o futuro. Por isso, para interpretar um rastro, é importante se considerar a ambiguidade, sobretudo temporal, existente entre o presente evocativo, e o passado almejado. Esta condição, permite aos historiadores interpretar e assumir estas mesmas interpretações como componentes históricos (GINZBURG, 2012).

A todo o momento, estórias são deixadas para trás, [...] o que é vivido se torna resíduo, é necessário ultrapassar o que ocorreu e interagir com o tempo. Em um universo de eterna fugacidade, um rastro é uma chave para o conhecimento. [...]. Sendo rastro, ele já não é mais o que foi vivido. Sua presença é a indicação de uma convergência entre o que está ausente e o que está diante dos nossos olhos” (GINZBURG, 2012, p. 112).

A importância da recuperação dos rastros, segundo Vechi e Ribeiro (2012) serve também para se evitar que presenças, com o passar do tempo, recaiam ao esquecimento completo, tornando-se ruínas ou, pior, escombros. Estas duas condições reservam aos sentidos de uma determinada experiência uma disfuncionalidade que inviabilizaria qualquer resgate e interpretação para o historiador no tempo presente. Os escombros são a degradação completa de um “capítulo”, ou de um fragmento da história, uma espécie de interrupção brutal. Quando deparados com o escombros, no interior da perspectiva que me apoio, estamos diante da impossibilidade de salvar o passado no presente, como sugere Benjamin (2013) no que diz respeito ao compromisso político assumido pelo historiador com a vida e com a memória das vítimas da história.

Uma forma de reconhecer presenças onde há ausências, sentidos e evidência onde não parecia haver nem mesmo história, é admitir, concordando com Farge (2015), que os rastros linguísticos também possuem significativa importância. O caminho está, nas palavras da autora, em religar os seres às palavras, “cravando”

[...] a faca no coração de seu discurso (o histórico), a partir de sua raridade e da sua existência, para trabalhar sobre os limites e dar lugar aos restos, respeitando tanto o fora de lugar de que saíram, quanto a inquietante tenacidade com que brocam a norma. A história, neste sentido designa o presente (FARGE, 2015, p. 70).

O discurso do historiador precisa ser alterado pela fala dos outros, o que “falam a história”. O brilho vivo da palavra, afastaria, assim, como defende Farge (2015), a homogeneidade, a linearidade e a continuidade. A fala deixaria, assim, neste sentido, de ser exemplo do discurso da história, para, de forma inversa, tornar-se um problema, exigindo outros relatos, no árduo intuito de integrar à narrativa também o contínuo e o desfigurador.

2.2.2.2. Reconhecer a importância dos herdeiros para os acontecimentos da história

Conforme já destacado em momentos anteriores, além dos rastros, os herdeiros também são peças-chave para capturar e (re) estabelecer (os) sentidos aos (dos) acontecimentos (DOSSE, 2013). Os herdeiros são indivíduos, nesta perspectiva, autorizados pela própria vivência e experiência a poder contar com legitimidade a história que presenciaram, o peso que os acontecimentos tiveram em suas caminhadas pelo tempo. Fidelizado à teoria da história de Benjamin como julgo estar, recorro para contar “a história do não”, a do que tem significado ser docente de Educação Física na rede estadual de ensino do RS, herdeiros que muitas vezes não foram vozes privilegiadas, que, se foram ouvidas, pouco reconhecidas e pouca relevância ganharam quanto ao conteúdo do que diziam. Dessa forma, quando Benjamin (2013) perpetra sua luta política ao lado daqueles que considera oprimidos, ou derrotados pela grande história, encontro uma linha condutora também para a minha.

Ainda que existam significativas diferenças de forma e de conteúdo, assumo nesta tese a possibilidade não apenas sob o ponto de vista discursivo, mas também material, operar fraturas na história das políticas educativas (via contestação da história sistêmica), promovendo a inserção dos professores nesta narrativa, imputando assim outras visões sobre o curso deste tempo.

Quando defino os professores como oprimidos, não quero nem os desmerecer em importância, nem tampouco desqualificar a representação social da profissão docente; o que faço é defini-los, tal como fazem também Contreras (2012), como pertencentes a uma classe subalternizada pelos efeitos “perversos” do capital, em especial quanto a produção de subjetividades. Nós professores somos, com grande reincidência, receptáculos de endereçamentos forjados em uma relação classista e desigual, que tem na produção de

ordenamentos e reformas políticas (educacionais), um viés privilegiado para materializar esta condição.

O passado que pode ser contado, os rastros que podem ser recuperados para recontar a história podem ser redentores, sobretudo se os novos protagonistas da história puderem reconhecer que

O passado traz consigo um *index* secreto que o remete para a redenção. Não passa por nós um sopro daquele ar que envolveu os que vieram antes de nós? Não é a voz que a que damos ouvidos um eco de outras silenciadas? [...] Então foi-nos dada, como em todas as gerações que nos antecederam uma tênue força messiânica que o passado tem direito. Não se pode rejeitar o ânimo leve esse direito. E o materialista-histórico sabe disso (BENJAMIN, 2013, p. 10).

Neste caso, a metáfora que cunhei a partir da obra de Saramago, me permite considerar estes herdeiros (os professores) como indivíduos de profunda relevância para a história, pessoas cujas versões vêm da experiência “sentidas na carne”, e que hoje contam, a despeito de apenas compor a história, sem nunca serem nomeados. Essa mesma ânsia, esse mesmo afã, poderíamos comparar à de Raimundo, personagem de Saramago, que, revisor da história de Lisboa, decide dizer *não* a um fato determinante, interrogando, desde então, o caminhar seguro da história que simplesmente se encadeava, se constituía, e, por consequência, também se encaminhava para o mesmo final já bem sabido e perpetuado. Esse desejo em elaborar uma história, com a vida e com a voz de outros protagonistas foi o que me motivou a defender possibilidades de “outra história”. Nesta, se impôs recompor fatos outros que não apenas os epopeicos, os da letra da lei, os decididos em gabinete em acordos feitos com apertos de mão ou simples assinaturas; se impôs voltar o olhar para personagens ordinários, marcados pelo “peso das armas que empunharam” em seus braços, aqueles cujas lembranças do intempestivo e do circunstancial ainda faziam palpitar e ofegar a respiração, aqueles que viram e sentiram a história se fazendo por sua obra, mas que acabaram se tornando obra daqueles que fizeram a história fatalística triunfar. Não sou Saramago de verdade, nem tive Raimundos de batismo entre os meus colaboradores, o que não me impediu, todavia, de querer conhecer outra história, convidando “professores-lutadores”, a trocarem as armas que subjetivamente cada um deles empunhou para escreverem e formalizarem as suas versões, a partir de suas próprias canetas e não das de outrem.

2.2.2.3. O papel da rememoração para a abertura da história

Representa um dos papéis dos historiadores comprometidos com a chamada “história à contrapelo”, também reabilitar as vítimas que foram por ventura caluniadas, desmerecidas, atualizando esperanças desacreditadas, silenciadas, suprimidas ou vencidas. Trata-se, segundo Lowy (2005), inspirado profundamente por Benjamin (2013), de abordar o passado como um campo de possíveis. Benjamin, para viabilizar o seu intento partilhava com o escritor francês Marcel Proust, autor de “Em busca do tempo perdido”, uma espécie de empreendimento utópico, que, a partir da rememoração, pretendia reconfigurar o tempo, em uma luta atroz contra sua inexorável e impiedosa sina: a da sobreposição do passado sobre o presente.

Tanto Benjamin, quanto Proust, cada a seus modos e de acordo com os seus objetivos - Benjamin para fundamentar o seu conceito de história e Proust para viabilizar o seu “interminável” experimento literário - procuraram, segundo Lowy (2005), salvar o passado no presente, transformando em existência aquilo que estava fadado ao esquecimento, transformando, dessa forma, o presente no espaço de realização do tempo por excelência, procurando fazer real também promessas de um tempo anterior. Segundo Gagnebin (2009), diferentemente de Proust, Benjamin com o seu conceito operativo de rememoração não almejava a recuperação e a salvação do passado para finalidades individuais, mas para a produção de novas memórias coletivas e compartilhadas.

A memória e a rememoração também são procedimentos aos quais se ocupa Benjamin para construir a sua teoria da história. Nesta, o autor reconhece que o trabalho de rememoração, feito necessariamente no presente, não nos permite acesso privilegiado aos fatos passados em seus estados puros (LORIGA, 2011), portanto, sempre são “contaminados” pelo tempo da evocação dos narradores e historiadores que o nomeiam. O passado é, na verdade, reavivado pelas perguntas que faz ao presente. Para Benjamin (2013, p. 11), “articular o passado historicamente não significa conhecê-lo tal como ele propriamente foi. Significa apoderar-se de uma lembrança, tal como ela lampeja em um instante de perigo”.

Assim, a construção da memória recupera uma das suas formas ativa do passado, conferindo, segundo Duran e Bentivoglio (2013, p. 234), “valor ao trabalho do historiador, uma vez ser ele quem ajuda a selecionar o que e como lembrar”. O historiador, coloca a memória “[...] no interior de um discurso que o nomeia, distingue e discerne-os do interior do

magma bruto e não linguístico que, na falta de algo melhor, chamamos de realidade” (GAGNEBIN, 2009, p. 40).

Olhar para o passado, porém, não se trata de um processo passivo ou nostálgico. O passado desde o trabalho de memória sugerido por Benjamin (2013), precisa ser ativo. Este transforma o relembrado em artifício para continuar e concluir o combate emancipador, travado anteriormente por muitos dos que hoje, se encontram biograficamente esquecidos, ou ainda, viram suas lutas tornarem-se esquecidas, invalidadas, fora do tempo de hoje. A construção de atividade do passado a mobilizar o presente, procurou ser escavada mediante esforços de escrita (literária) e em especial a partir da ferramenta metodológica chamada por mim de Blimundagem (abertura de sentidos na fala dos sujeitos), explicitada em sua especificidade constitutiva na sessão 5.2.1, “*Blimundagem: a linguagem como ferramenta de habitar as brechas no tempo*”.

E é partindo dessa premissa, que Gagnebin (2013) defende a importância do rememorar para a história, pois essa atitude/ação, pode salvar o passado, pleiteando a sua conservação, assegurando uma “[...] sepultura no chão do presente, possibilitando o luto e a continuação da vida” (2012b, p. 35). Essa postura e essa relevância ao processo de rememoração dos que Benjamin (2013) chama de “vítimas”, precisa rechaçar qualquer ideia de que este seja uma lamúria qualquer. Precisa reforçar e validar este processo como um esforço em favor da luta espiritual e moral para com aqueles que defendem os oprimidos pela história nos dias de hoje.

A rememoração, pode ser, nas palavras de Benjamin (2013), caso revestida e apropriada do seu potencial político, redentora. Segundo Lowy (2005), o conceito de memória e de rememoração em Benjamin é fortemente influenciado pela tradição judaica, que entre as suas premissas defende que a permanente rememoração do passado, além de evitar o mero arrebatamento da historicidade, permite aos seus seguidores reconhecer a força e a eterna contemporaneidade do passado. Por isso, o autor defende o uso sistemático da rememoração como uma bandeira de luta contra o *continuum* da história, do cinismo de uma recorrente ideia moderna de futuro garantido. O historiador, neste caminho, e desde estas ferramentas, faz uso de uma *práxis* que poderia ser chamada de *subversiva*.

Para Lowy (2005), o processo de rememoração em Benjamin, possui uma dupla função no processo historiográfico: uma de cunho político e outra de caráter operativo. Sob o ponto de vista político, a rememoração teria como intuito tornar inacabado o sofrimento das vítimas do passado. Dessa feita, rememorar é colocar-se a serviço da emancipação dos

oprimidos (LOWY, 2005). Sob o ponto de vista operativo, por sua vez, teria a função de reanalisar as intercorrências do tempo, vasculhando no passado tanto a condição de recuperar experiências críticas deslegitimadas, fazendo-as saltar da linha do tempo da história, como também a oportunidade de inserir outros acontecimentos e experiências, o que ocorreria a partir do processo de cesura (GAGNEBIN 2009).

Como já afirmado anteriormente, a operação de rememoração em Benjamin é inspirada em alguma medida na mesma iniciativa que Marcel Proust também fizera, embora frente a objetivos e compromissos políticos bastante distintos – enquanto Proust procura salvar a sua própria memória do esquecimento, Benjamin se esmera em produzir e salvar uma memória coletiva.

O conceito de memória coletiva, alguns anos mais tarde, também foi objeto de teorização e tema de investigação por parte de Maurice Halbwachs (2006), em especial a partir do seu livro “Memória Coletiva”. Considerada a coincidência da temática, até então aqui unicamente centrada no pensamento de Benjamin, entendi, de modo a complementá-la, trazer para a discussão também elementos que considere importantes e relevantes deste livro e autor, para alargar o meu próprio exercício de teorização a respeito do tema.

No pensamento de Halbwachs (2006), memória e a lembrança estão sempre alinhadas ao presente, a partir da intuição. Para ele, ambas são exercícios inerentemente sociais, trabalhando com e para o grupo de forma que os testemunhos, operados necessariamente no presente, reflitam sobre o passado em suas condições históricas.

Para o autor, não há possibilidade de evocação que desconsidere quadros sociais como pontos de referência, sendo a estes que a memória recorre para fazer emergir lembranças e recuperar sentidos e práticas. Para o autor, estes quadros sociais, guardam e permitem aos rememoradores acessar imagens do passado, as quais, variam de acordo com determinada época e de acordo com a narrativa social predominante.

Segundo Halbwachs (2006), para se reconstituir uma imagem de um evento passado, os sujeitos dedicados a rememoração utilizam dados e noções comuns, disponíveis não só a eles, mas também a outros com os quais congregam interações simbólicas e de reciprocidade. Dessa forma, alguém, na tentativa de dizer-se e perceber-se, recorre afetivamente a elementos cujo sentido pairam tanto sobre ele mesmo no instante evocativo, como também a heranças e experiências e papéis vividos em contextos sociais de sua caminhada sócio-histórica. Em consequência, a narração prioriza momentos de profusa intensidade em encontro com o grupo

e os seus sentidos primevos, aqueles que foram suficientes para marcar uma trajetória comum. Essa significância produz-se, em relação direta com o sentido disponível no instante da narração, feita necessariamente no presente.

A atividade mnemônica depende de um grupo, de uma relação simbólica ou de um passado compartilhado para que a evocação de lembranças se realize. Nesse sentido, o indivíduo nunca se encontra sozinho em suas lembranças. Nas palavras de Halbwachs (2006), na memória individual, na realidade, é sempre um ponto de uma memória que é sempre coletiva.

Dar a devida pertinência à memória como processo historiográfico, na análise de Certeau (2014, p. 151), representa dar superlativa relevância a atividade mnemônica presente, pois ele está “[...] muito longe de ser uma lata de lixo do passado, vive de crer, dos possíveis, de aguardá-los, vigilante, à espreita”. Sirinelli (2014) alerta que a história assumida como política precisa ser sensível à memória, tanto para não confundí-la, como também, para não afastá-la da potente relação conflituosa existente entre elas. Concordando com a necessidade de uma rigorosa caracterização das especificidades destes dois conceitos, Ricoeur (2007) identifica que a história, de certa forma, é uma correção da memória, que, a partir do trabalho historiográfico de síntese, articula e coordena fatos e acontecimentos heterogêneos. O pesquisador, o historiador, ou quem se proponha a fazer valer um futuro histórico, segundo o autor, deve procurar constituir não uma história objetiva, voltada a procurar fatos verdadeiros e absolutos, mas uma história que seja coerente e credível frente às subjetividades que dispõe.

2.2.2.4. A quebra do tempo cronológico: o salto e a composição narrativa

O conceito de salto (ou de origem) em Benjamin representa uma importante ferramenta para que o autor, de acordo com a compreensão de Gagnebin (2013), pleiteie a possibilidade de compreender o curso da história a partir de saltos em sua cronologia linear, advindos de possibilidades rememoradas. A quem narra e a quem historiciza, esta forma de pensar a história permitiria uma apreensão alternativa do tempo, fundamentando em intensidades e não em um encadeamento de acontecimentos.

A origem, o salto para fora do *continuum* da história representa, para Benjamin, uma espécie de reação aos imperativos do *cronos* nivelador. Essa perspectiva distancia-se, portanto, de explicações causais da história, daquelas que, mesmo talvez sem intenção,

tenhamos nos tornado seguidores, seja por falta de consciência histórica, ou porque esta apresentava-se como um simples corolário. “A origem, quebra a linha do tempo, opera cortes no discurso ronronante e nivelador da historiografia tradicional” (GAGBEBIN, 2013, p. 10).

Esse *ursprung* (no original alemão), no entanto, não significa uma espécie de retorno a uma origem fundadora, cercada de nostalgia. Trata-se de um pulo dialético de intenção revolucionária, um salto potencialmente a provocar inovações, contrapondo a historiografia com o que a ela é análogo, com vistas a interromper o tempo e, desde aí, projetar formas como este pode reemergir, se resignificar e se atualizar. Esse processo de *ursprung* é exercitado, na construção da história do *não*, basicamente quando faço a categorização dos capítulos desta (em *óperas*), priorizando uma montagem histórica que primasse pela intensidade e não pela cronologia. Os títulos ali destacados, bem como a descrição de cada um destes capítulos está orientada por esse pulo dialético, redigido e permeado, diga-se, pela intenção de fazer política e adensar o real, recorrendo para tal a uma escrita de viés literário.

A presença do passado, no interior do presente, segundo Gagnebin (2009), é o que pode, segundo a autora, inspirada no pensamento de Benjamin, elaborar irrupções na cronologia da história. É preciso dentro deste esforço de rememoração, evitar, assim, simplesmente replicar o que já se sabe. É preciso “abrir buracos”, espaços em branco, esquecidos, onde se possa enfim dizer e interpretar aquilo que não teve outrora direito às palavras. É preciso, segundo Gagnebin (2013) valorizar esta tipologia de reminiscências para encontrar uma possibilidade de salto. O resultado da rememoração é a inventariação de *constelações de acontecimentos passados*, capazes de religar as demandas do presente às intercorrências recuperadas. Os pontos desta constelação, no pensamento do autor, serviriam como mônadas (BENJAMIN, 2013), que concentrariam potencialmente a totalidade histórica, desraigada do curso homogêneo.

Trata-se assim, segundo o autor, de descobrir uma espécie de constelação crítica (as vezes termos como *salvadora* ou *redentora* também são empregados pelo autor), que estabeleceria relações dialéticas entre passado-presente, história-política e rememoração-redenção. A história em formato de constelação, segundo Gagnebin (2013), desprivilegia a pensada como se as suas ocorrências representassem contas de um rosário, em uma sequência puramente causal. A história, nestes termos, viveria em uma atualidade permanentemente revigorada, em uma configuração sempre singular. Abordar a história desde essa ideia de tempo descontínuo representa, segundo Farge (2015), apostar em uma abordagem que não se conecta automaticamente em um sistema liso de causalidades, orientado por continuidades, o

que permitiria, em relação a um acontecimento, “[...] devolvê-lo a sua história, pura, áspera e imprevisível”. Privilegiar-se-ia, assim, o fugidio, o que não sintetiza, apreendido em uma incerteza necessária, em sua irredutibilidade aos grandes acontecimentos.

A história é objeto de uma construção, cujo lugar não é formado pelo tempo homogêneo e vazio, mas por aquele saturado pelo tempo de agora. Assim, a antiga Roma era para Robespierre um passado carregado de tempo de agora, passado que ele fazia explodir do contínuo da história. A Revolução Francesa era compreendida como uma Roma retomada [...] é o salto do tigre em direção ao passado. Só que ele ocorre numa arena em que a classe dominante comanda. O mesmo salto sob o céu livre da história é o salto dialético, que Marx compreendeu como sendo a revolução (BENJAMIN, 2013, p. 18).

Essa concepção de tempo em Benjamin provém da tradição judaica: o tempo não é uma categoria vazia, abstrata e linear, inescapável do seu conteúdo.

É preciso formar uma constelação com as experiências do passado, mas para que ela se forme, é preciso que o presente fique imóvel por um momento: é o equivalente, no nível da historiografia, à interrupção revolucionária da continuidade histórica (LOWY, 2005). Essas enunciações precisam ser estudadas na sua irrupção e não simplesmente rearticuladas, inseridas em um encadeamento causal às nuances da historiografia estruturante (FARGE, 2015). A história não é uma sequência contínua de acontecimentos conectados entre si. Os acontecimentos só podem ser narrados em sucessão, mas eles ocorrem simultaneamente – o que acontece na história não ocorre em série, mas em grupo – o que nos permite pensar que enquanto o relato é em linha, a vida é em cubo (LORIGA, 2011).

Uma narração que ao mesmo tempo desencadeie e viabilize um enredo mais favorável aos desmerecidos pelo *cronos*, precisa reconhecer as fraturas que escandem a narração não como simples marcas da desorientação moderna, mas como possibilidades para fazer emergir uma outra história. A tarefa do historiador materialista, assim, comprometido com a teoria benjaminiana, está em produzir rupturas eficientes. É preciso construir uma contra-história e, ao mesmo tempo, produzir abalos na história vigente. O historiador deve irromper o encadeamento causal da história para inscrever, nessa narrativa, fraturas eficazes.

O enredamento que dá corpo à narrativa, segundo Ricoeur (2010a), é o que garante a síntese, nunca acabada e sempre imperfeita de um acontecimento ou da própria história, haja vista a inerente heterogeneidade presente nestas. A intriga, neste sentido, acaba por ser a responsável por garantir a inserção do cronológico no não-cronológico e vice-versa. O historiador opta para a elaboração da narrativa, pelos discursos e evidências possíveis e

disponíveis. É seu papel reconstituir a vida do acontecimento frente as armas que dispõe, que são, substancialmente, a cooptação das fontes e o conteúdo da própria narrativa.

O próprio lugar da enunciação sinaliza também eventuais rupturas, indicando onde a história se desfalece de suas certezas, tornando-se contestável. Esses outros lugares, segundo Farge (2015), ainda que pouco discerníveis, sempre tem muito o que dizer. Em meu caso, quero efetivamente olhar outros lugares para compreender a história, privilegiando e ouvindo outras vozes, estando em lugares e ao lado de vozes que não ressoavam, que estiveram distantes, lugares permeados de singulares, onde os formuladores de políticas pouco estiveram, via de regra, para produzir seus endereçamentos, sobretudo aqueles dirigidos aos docentes. Quero procurar por lugares que resistem às investigações históricas tradicionais, cujas estratégias de luta e de pertencimentos coletivos e individuais fazem cotidianamente emergir as histórias que estou procurando contar.

2.3. COMPREENDER, CONSTRUIR OU PROFANAR A HISTÓRIA? DAS INTERPELAÇÕES SOBRE O REAL À PRODUÇÃO DE OUTROS CAMINHOS NARRATIVOS

Compreender, construir ou profanar a história? Que tipo de história? Com quais evidências? Com qual estrutura? O que eu como autor teria a colaborar com a história das políticas educativas do RS ao elaborar outra trama, outra forma de conhecer e contá-la?

As perguntas foram respondidas – se de fato foram – à medida que os dedos repousavam sobre a tecla e que os olhos iam e fugiam da tela. Ao dizer isso, lembro de uma quase-teoria de Bauman (2011), quando relata o seu próprio processo de criação. Segundo ele, até iniciar a produção não há nada que possa dizer que saiba, o que é imediatamente superado à medida que se volta ao ato de escrever. Tal como o autor, tenho a impressão que seria capaz de entender muito do mundo exterior, apenas de posse de assombros, um bloco e um bom lugar para escrever. Recorro a esse artifício sempre que posso: em palestras, em apresentações de trabalho, quando participo de debates acadêmicos, quando tenho dúvidas a respeito do meu próprio pensamento. Escrever para mim é pensar, fabular, mostrar para mim mesmo o que sei, mesmo que talvez não seja lá algo tão verdadeiro assim. Fabulo, é verdade, mas em poucos momentos apenas por fabular. Se o faço é porque não tenho muito apreço pelo real que insiste em ser e pelos possíveis que insistem nos limitar quanto ao que ainda possamos *vir a ser*.

Assim foram se dando, enfim, minhas projeções a respeito do que gostaria de desenvolver como história. Simplesmente afirmar que ela seria *saramagueada*, mais do que originalidade, a partir de dado momento, já parecia apenas subterfúgio. Autores entravam na tese, mas continuavam a deixar a porta aberta. Alguns deles não mostravam a devida capacidade de ocupá-la a ponto de viver em harmonia com os que já estavam aqui bem assentados há muito tempo. Esse exercício obsessivo de busca por conceitos dialogantes nada tem de prazeroso. É feito de dores, pois a leitura de autores como Bergson, por exemplo, exigiu-me significativo esforço para compreendê-lo e sistematizá-lo, mas que acabou sendo insuficiente para fazê-lo potente neste escopo e desenho, me obrigando a abandoná-lo, ao menos por hora.

Um ponto que favorecia “o pouso” de outros tantos autores, era quando entendia que esses favoreciam a viabilidade da construção de uma “*Outra história*” possível e não uma “*Outra história oficial*” das políticas educativas no RS. Minha intenção, além de acadêmica, como já afirmado, é principalmente política. Contestar o curso da história, *dizer não*, mais do que simplesmente propor uma reconstrução. Produzir uma história à contrapelo (BENJAMIN, 2013), mesmo que para isso tivesse poucas pistas, muitas ideias e um sem-número de dúvidas permanentes quanto à viabilidade desse projeto virar Tese.

Por pensar que o que me propunha a fazer não era simplesmente história, mas política, me convenci de que a história à contrapelo não poderia reproduzir boa parte dos pressupostos que os manuais de história, seja ela estrutural, documental, oral, entre outras tantas, preconizam. Minhas linhas estão prioritariamente a serviço de: a) ouvir personagens que vivem o cotidiano e que eles sejam de fato os protagonistas desse movimento; b) encontrar alternativas para que essa voz não fosse *ventriloquizada* por mim, mas que ela pudesse receber tratamento interpretativo e analítico que reconhecesse a potência da voz enquanto tal e não como uma tradução interessada; c) Criar a partir dessa narrativa uma história cuja escrita procurasse produzir abalos na partilha do sensível (RANCIERE, 2009), e um sentido de presença (GUMBRECHT, 2010) que procurasse expressar mais do que fatos, também sensibilidades, sentimentos, afetos, relações, tensões, entre outras percepções que o simples alinhamento dos fatos não garantiriam.

Partindo do último ponto: fazer essa escolha em especial, foi de longe a mais difícil. Quando os cânones não se perfilam ao lado de quem escreve, o que sobra parece ser uma sombra de fracasso e uma outra de presunção. Em outras palavras, quando os livros de história precisaram ser fechados e os de filosofia, de literatura e de crítica literária passaram a

se empilhar no lado esquerdo da escrivantina - sob a companhia da sempre bem acomodada xícara de café - foi a hora mais assustadora: vi que estava cada vez mais criando do que reproduzindo. A estrutura, embora fortemente inspirada em uma série de autores aos quais em breve farei a devida referência, não estava sustentada em uma fórmula, mas em uma ideia.

Quando Saramago se põe a escrever seus romances ditos históricos, será que pensou o mesmo? “*Mas, ele é um literato*” (!), lembro, logo refuto a ideia que recém alentava-me. Mas o que ele faz não é, em alguma medida, também história? (*tento recuperar o fôlego da primeira epifania*). Confesso que por desinteresse ou incapacidade minha, por fragilidade curricular da minha formação inicial, ou prioridade na escolha de outros conteúdos, aprendi e aprendo muito de história com Saramago.

Aprendi, por exemplo, sobre a (“grande”) História de Portugal. Foi Saramago quem trouxe-me lições para toda a vida sobre a tomada de Lisboa dos Mouros enquanto acompanhava Raimundo Silva. Pelos olhos bisbilhoteiros de Blimunda, em Memorial do Convento, por sua vez, aprendi muito sobre o totalitarismo da monarquia de Dom João V e sobre a relação vilipendiosa estabelecida com a colônia que chamavam *Brasil*. A História enquanto ciência e a sua busca por métodos, validade e sanha pela verdade, conseguiria apenas por tal razão, ter caráter mais *pedagógico* do que esse? Devemos acreditar no realismo fantástico de Saramago ou no real, proveniente da reconstrução do passado amparado em evidências “indiscutíveis”? Blimunda nunca nasceu, nunca viveu na cidade de Mafra, senão nos devaneios de Saramago. Entretanto, *quem* e *o que* ela representa, sim. O povo oprimido que vivia em condições sociais recrudescidas, também. Do mesmo modo uma monarquia que se utilizava do poder divino como justificativa cínica para os desmandos que tornavam estado, política e religião uma grande amálgama. Saramago ensina história disfarçada na retórica, ampliando a textura do real, se formos concordar com a definição de Ranciere (2017b).

A dúvida a respeito do que seria o real em nenhum momento deixou de interpelar-me. Por acreditar que há pouca atenção do campo historiográfico ao que não é material, mas ocupa espaço e sentido de real, procurei a partir do pensamento de Jacques Ranciere (2017b) ampliar e complexificar esse entendimento. Aprendi ser possível projetar a outros aspectos tal como desejos, ficções, sensibilidade, intuição, discursos, afetos, também a possibilidade de cotejo ao real. Mesmo não observáveis e materiais, alguns destes aspectos tiveram importância basilar em alguns movimentos dessa Tese. Segundo Ranciere (2017b), mais importante do que saber o que é real, é saber qual é a textura desse real.

Existe apenas o real, ou seja, um conjunto de condições tanto naturais quanto sociais, cuja conexão final escapa a qualquer diretriz, e humanos que fazem dele, ao mesmo tempo, o lugar de seu ganha-pão, o teatro das suas ilusões – que são perfeitamente reais visto que apenas elas lhe fornecem razões de viver e de agir.

As contribuições do pensamento de Ranciere à discussão do conceito de real, surge do seu estudo sobre autores que inauguraram a chamada *nova ficcionalidade moderna*. Segundo o autor, ficções como as de Honoré de Balzac, por exemplo, trouxeram outros elementos ao bojo e ao conhecimento do que poderia ser entendido como real. A literatura do início do século XX perpetrou uma crescente indefinição das fronteiras entre a razão dos fatos e a razão das ficções, atrelado, também a novas perspectivas de produção de racionalidade pela ciência histórica.

Esses aspectos são experienciados, sobretudo, a partir da capacidade que essa nova ficcionalidade desenvolveu para dar sentido e enfoque também ao obscuro, ao banal, ao trivial, desde uma linguagem que penetra na materialidade dos traços por onde o mundo social torna-se visível a si mesmo, ainda que sob a forma da linguagem muda das coisas ou a forma cifrada das imagens. Honoré de Balzac, por exemplo, em suas obras, cria uma racionalidade da história da vida material, oposta, portanto, a dos grandes feitos e personagens. Ele e outros autores desse período, definem novos modelos de conexão entre a apresentação dos fatos e as formas de inteligibilidade, revogando a linha divisória entre a história dos historiadores e a história dos poetas. Testemunho e ficção, logo, estão dentro de um mesmo regime de sentido, ainda que os historiadores se valham do empírico buscando rastros e vestígios e os poetas auscultam o que poderia acontecer, sem necessidade de verossimilhança e de linearidade quanto à ordenação das ações. Além disso, parte-se de uma renovada ideia de construção historiográfica: qualquer um coopera para a tarefa de fazer história. A razão da história e a capacidade de agir andam juntas.

Assim se construiria um real, segundo Ranciere (2016), amparado em uma história poética. História que articula realismo e conotações, que nos mostra, ao mesmo tempo, o realismo presente nos rastros poéticos do tempo, no maquinário que se põe a compreender realidades mais complexas. Segundo o autor, é parte de um arcabouço crítico, no interior dessas proposições, elaborar alternativas que nos façam ampliar a complexidade do tempo e das nossas condições de interrogá-lo.

As provocações do autor estão dispostas, em duas passagens breves, porém de tamanha intensidade, que decidi reescrevê-las em letra bastão, nas últimas páginas do livro

“Partilha do Sensível” (2009). Era como se elas por estarem em caixa alta pudessem de lá gritar, continuarem a poder ser ouvidas, mesmo que eu fechasse aquele livro todo manuseado, todo aprendido, todo marcado me mim. Que de lá continuassem gritando, mesmo que eu abrisse outros tantos livros que me ensinassem sentenças outras além dessa, mesmo que por ventura eu começasse a desconfiar que Ranciere mentia, se é que ele ainda poderia convencer-me disso.

“O real precisa ser ficcionalizado para ser pensado” (RANCIERE, 2009 p. 58). Foi isso que ele disse. A sentença foi preparada, pouco a pouco. Ranciere costurava as palavras no texto, queria criar aparentemente o momento certo para que essa sentença produzisse, o que confesso e antecipo, produziu em mim. Era uma *punchline*, não poderia ser simplesmente proferida sem o devido cenário, sem a condição ideal de assumir-se como surpreendente. E talvez seja por isso que lança uma frase curta, intempestiva. Uma facada no texto, que surge rápida, cortante e afasta-se, como se procurasse as frases seguintes para se esconder, carregando a si e a arma para que, protegida, pudesse acompanhar o que fizera ao leitor, aquele que agora sangra. O sangue que escolheu fazer escorrer como modo de produzir esses assombros.

Eu sangrava. Os gritos vindos das últimas páginas do livro já não eram mais necessários. Ninguém se esquece de uma ferida, ela é desenho que a vida rabisca em papel de pele para que não esqueçamos de lembrar. E com o sangue escrevia, como segundo Nietzsche (2011), deveriam ser todas as escritas credíveis. Era com o que pingava dessa escrita, que eu ficcionalizava o real que a mim se desvelava, aquele que aos poucos ia desenhando na construção dessa Tese. Se o meu receio inicial era se estava ou não próximo de compreender o real, a ferida cicatrizou. Por certo, Ranciere e as suas palavras apaziguaram a pretensão do que eu poderia ou não fazer. Aprendi que sempre tive o real como meta; compulsivamente. Mas não qualquer um, e não a reprodução daquele que senão conhecido, ao menos já desconfiava existir. Dois, três novos pingos. O real não é; ele pode ser, ele se faz, é preciso criá-lo, descortiná-lo.

Com a frase seguinte, Ranciere completava o serviço. Provava-me que o desafio fazia sentido, ao menos nessa realidade. Era a esse desafio que eu deveria voltar-me? A portadora de menos certezas? A que certamente produziria maiores contestações? Decidi que sim. Esse real obtuso é o mesmo que eu habito, onde me criei, que sempre tornou o tempo cronológico e das certezas, uma terra estrangeira para mim. Refugiar-me nessa forma de escrever e de pensar era como procurar por uma casa em que dentro dela já morava. Eu sempre fui um

animal literário. Descobri, porém, apenas agora, que essa poderia ser também uma forma de fazer política.

“O homem é um animal político porque é um animal literário, que se deixa desviar de sua destinação natural pelo poder das palavras [...] (que) introduzem nos corpos coletivos imagens, linhas de fratura, de desincorporação [...] Desenham, assim, comunidades aleatórias que contribuem para a formação de coletivos de enunciação que repõem em questão a distribuição de papéis, dos territórios e das linguagens.” (RANCIERE, 2009, p. 60)

Os autores que de agora em diante serão apresentados assumem nas possibilidades suscitadas pela contestação de determinadas certezas canônicas a respeito do que é o real e como estas racionalizam a história, operações capazes de permitir o passado se revelar desde conceitos reinventados. Entre as problematizações, destacam-se: a noção de verdade, as possibilidades de reconstrução do passado, o que podem ser consideradas evidências históricas, o papel do historiador e a influência de outros campos disciplinares.

Embora continue a reconhecer em Paul Ricoeur um interlocutor de pujante valia, sobretudo quanto às aprendizagens que pude fazer a respeito da construção da narrativa e do modo como ela se trama para a reconstrução do tempo (terceiro tempo), confesso que outros ombros também me ajudaram a entender o campo delineado pelos objetivos dessa Tese.

Os autores que seguem, reivindicam uma história que não tem medo de se autocriticar, se reinventando, se reconstruindo desde as feridas que ela mesma decidiu mutilar. Considerada a intenção basilar deste estudo, sigo um pouco do caminho aberto por esses autores e outros que aos poucos eu mesmo decidi abrir. O esforço por não recriar uma história oficial se plasmou em uma série de decisões, de escolhas que confessadamente foram favorecidas pelo fato de não transitar nos ciclos acadêmicos da disciplina histórica, onde possivelmente, muitas dessas seriam criticadas e desqualificadas.

Recorri, reitero, à uma estética e a caminhos de pesquisa assumidos dentro dos limites e possibilidades de um pesquisador em projeto e que validasse compromissos tão éticos e políticos, quanto acadêmicos. São decisões tomadas no trânsito da escrita, desveladas por certezas oriundas das experiências e das aprendizagens que ela me pareceu sussurrar. Pouca coisa foi premeditada, exceto o desejo de aprender e o desejo de reparação aos vencidos pela “grande história”, tal qual sugere Benjamin (2013) quando compele os historiadores críticos a uma nova forma de *fazer história*.

Embora haja respaldo teórico para a tomada desses caminhos, reconheço que o propósito desde sempre era fraturar as certezas do passado chanceladas pela marca da história, e isso parecia possível e mais efusivo diante de estratégias mais extremas. Em outras palavras, no fundo tinha uma admiração sádica pela história, pois queria compreendê-la para demovê-la de sentidos, para demovê-la das certezas do seu estatuto, conduzi-la até outras linhas limítrofes, quer da política, quer da literatura/ficção. Profanar?

A literatura foi um encontro profano mais intenso. E infelizmente (?) na constituição do meu projeto-pesquisador, o encontro mais possível. É uma espécie de devir que se faz presente intensamente na minha forma de ser e de pensar. A literatura é meu facilitador, meus óculos de leitura da realidade. Não sei ser senão metafórico, senão simbólico, senão conotativo. Por isso, se de armas é preciso dispor para enfrentar resistências, dispunha de poucas, senão essa.

O fato de não ser historiador por formação, me lança no centro de um debate epistemológico que está longe de ser novo e distante de produzir consensos mesmo que mínimos. Trata-se do debate entre os desconstrucionistas da história (em especial os que entendem o relato historiográfico como fundamentalmente dependente do historiador e da narrativa que este desenvolve), e dos historiadores que tomam o seu ofício como uma ciência, ou seja, que buscam a reconstrução do passado no presente desde evidências válidas e plausíveis que se encarreguem de produzir status de verdade congruentes aos objetos/objetivos da busca. Mesmo não sendo historiador, mas um interessado pela história, não me privo de responsabilidade para com o conhecimento acumulado sobre esse debate e também de posicionar-me diante deste movediço e espinhoso terreno.

Minha escolha, portanto, foi a de alinhar-me sobretudo ao lado de perspectivas desconstrucionistas de história (MUNSLOW, 2009) por acreditar que assim estaria a tentar desfazê-la de certezas que costumam amparar o que significa ser docente no tempo e no espaço dessa rede. Seria uma justificativa plausível para produzir os enfrentamentos que decidi assumir quando compreendi que Saramago e suas histórias poderiam servir não só como inspiração, mas também como aparato científico para a produção dos resultados desse trabalho. A procura por uma história que produzisse um adensamento do real e um sentimento de presença foi assim escrita desde uma linguagem de flerte com o literário, desenvolvida como forma de produzir *outra história*.

Com o transcorrer da tese, acreditei que trabalhar com Saramago de uma forma tão somente metafórica e alegórica já não bastava. Parecia apenas um recurso secundário, quase

como um adorno posto sobre um bolo. Saramago estava na Tese, mas parecia suscitar não mais do que alguma poética, algum recurso que trazia originalidade à premissa, mas distante da construção do conhecimento que me propunha produzir. Saramago e os seus personagens Raimundo e Blimunda estavam bastante presentes na forma e muito pouco no conteúdo.

A escolha pela perspectiva desconstrucionista, neste sentido, lançou nova luz à presença da literatura saramagueana no texto. O *não* de Raimundo ou os poderes de Blimunda, assim, deixam de ser metáforas estilísticas, mas criam devires teóricos e metodológicos disruptivos.

No que diz respeito à construção de narrativas historiográficas em comunhão com histórias narrativas, alinham-se autores que percorri para suportar as tentativas para materializar desejos e objetivos. Entre esses autores, destaco Paul Veyne, Dominick LaCapra, Hayden White e Hans U. Gumbrecht. Embora as diferenças de forma e conteúdo existentes entre eles, todos compartilham a preocupação em pôr em xeque as fronteiras entre arte e ciência, entre fato e ficção, entre evidência e representação, entre o real e a potência preche de produção de possíveis.

Um dos precursores do movimento de contestação da história a partir de possíveis inter-relações semânticas com a literatura, sem dúvidas, é Hayden White, em especial a partir das obras “Meta-história” (2008) e “Trópicos do discurso” (2001). Entre os interesses do autor, destaco o de confrontar as diferenças entre literatura e história, assim como os papéis assumidos pelo historiador e pelo ficcionista nessa eventual relação. Segundo ele, a história se constrói sobre fatos reais, e a ficção sobre fatos imaginários. Em ambos os casos, contudo, o que se materializa são construções verbais. Na perspectiva de Hayden White (2001, p. 98),

[...]de um modo geral houve uma relutância em considerar as narrativas históricas como aquilo que elas manifestadamente são: ficções verbais cujos conteúdos são tanto inventados quanto descobertos e cujas formas têm mais em comum com seus equivalentes na literatura do que com seus correspondentes nas ciências

Segundo White (2001), a construção de narrativas escritas tem papel determinante para a construção da história. Para ele, essa narrativa necessita reconhecer os limites estritos em si e no seu próprio inventário, desapossando a História de qualquer princípio final de apreensão da realidade. Um historiador quando se volta para a representação de um eventual passado coletando evidências, se vê necessariamente diante de um processo

fundamentalmente linguístico, desenvolvido sob aportes retóricos, metafóricos e/ou ideológicos.

No que tange ao passado, White (2008), entende que ele só pode existir na forma como é escrito pelos historiadores, pois trata-se de uma operação impossível. Portanto, na perspectiva do autor, a história é uma criação literária. Ela é permanentemente reinterpretada pelos esteios do presente e não apenas pelos signos do passado, pois o historiador tem apenas materialmente à sua disposição o tempo da escrita, do qual não tem como se afastar materialmente. O passado é, portanto, feito de excertos destacados do passado, pistas que requerem do historiador interpretações e não atestados de veracidade. Logo, o que faz o historiador é produzir enlaces e diálogos que os documentos lhe permitem, em detrimento daqueles, diga-se, que ele preteriu, subsumiu ou não se mostrou capaz de fazer aderente ao restante do *corpus*. Segundo o autor, existe, dessa forma, um número sem fim de histórias por serem desveladas, contadas no passado e sobre o passado. O autor da história inventaria algumas, as que tem evidência e as recontaria, desde os suportes racionalmente produzidos, desde “molduras” que julga coerentes, organizando em forma de trama. O realismo, seria um resultado sempre parcial e insuficiente, resultante não mais do que das escolhas estéticas e éticas operadas pelo historiador. O que são fatos históricos não podem ser assumidos como tais a priori. Na perspectiva de história de White (2008), eles mudam, pois, as interpretações históricas são sempre passíveis de serem revisitadas e revisadas.

Outro autor a “profanar” alguns princípios basilares do cânone historiográfico é Michel de Certeau (2006), em especial quanto ao seu entendimento de que os historiadores ao procurarem compreender o passado *fazem história*. Essa participação interfere diretamente nas construções, pois eles mesmos são responsáveis pelas lentes que escolheram dar para as histórias produzidas. O autor dá superlativa importância ao papel do historiador, também quando considera que aquele que escreve leva consigo para o texto suas vicissitudes, suas subjacências e o lugar social que ocupa. Um historiador sempre carrega a mão, macula, mancha, ou se preferirmos, faz-se presente no que historiciza, mesmo quando tenta esconder-se em recursos retóricos, quando tenta ser e escrever como se fosse possível ausentar-se (CERTEAU 2006).

Outro autor de destaque nesse cenário, é Paul Veyne. Dentre as muitas sentenças passíveis de dar luz a esse cenário, destaco as primeiras (e já polêmicas) linhas do seu clássico livro “Como se escreve a história (2008)”. Para ele, a História – com H maiúsculo – simplesmente não existe! Todas as construções narrativas nada mais seriam do que *histórias*

de. A história seria uma narrativa de eventos; não é capaz de revivê-los. Além disso, o vivido, tal como retrata o historiador, não é o mesmo dos atores. Essa assertiva acaba, por decorrência, também a fazê-lo criticar qualquer modelo de totalidade e de representação, por entender ser ele uma quimera, inexecutável quanto à tarefa de atendê-la pelas operações historiográficas.

Também, conforme Veyne, o acontecimento não tem uma existência própria. É papel dos homens que se dedicam a compreender a história lhe garantir essa alcunha, criando-o. Por consequência, estaríamos sempre diante de constructos originais, que tanto criam como produzem cisões, na medida que certos fatos se tornam dignos de serem historicizados enquanto outros representariam apenas o ordinário, o trivial, o subjetivo – o fadado ao esquecimento. Veyne assim, liga-se a esse trabalho de forma bastante especial, pois os fatos que aqui possivelmente tenham sido narrados, não representariam acontecimentos dignos de registro pela grande história, e assim se perpetuariam caso não houvessem modelos de história outros que lhes dessem visibilidade ou lhes conferissem estatuto, senão de verdadeiro, ao menos de verossímil.

Outra grande contribuição de Veyne (2008) para essa Tese, é sugestão do autor, de que a escrita da história poderia se pensar como uma obra de arte. Que, assim sendo, não se mostrasse obcecada pelo método ou pela necessidade de assumir-se como ciência. A literatura, na concepção do autor, está longe de representar um mero escapismo ou manifestação unicamente lúdica e ingênua. Para o autor, aproximar a história da literatura, não significa deixar-se levar por um certo romantismo. Reconhece que a grande responsabilidade da literatura é o reconhecimento do sensível que, ao ser mobilizado, também reivindica para si a apropriação hermenêutica dos fenômenos e dos acontecimentos produzidos. Como em um romance, os historiadores narram fatos, os que julgam reais e que tem o homem como ator; a história é um romance real. Como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, “faz com que o século caiba em uma página” (VEYNE, 2008).

Para Veyne (2008), há sempre defasagem entre o que se viveu materialmente e a capacidade de abarcamento e reflexão de ordem histórica. Completa que, em nenhum caso, o historiador dispõe de recursos possíveis para refazer o real, para reproduzir e apreender os acontecimentos por via direta. O resgate narrativo é por certo incompleto. O que resta ao pesquisador é criar uma trama a partir das fontes possíveis. Os fatos não existem isoladamente. O historiador é quem molda e constrói a trama e é nela que se faz o que a história é, ou melhor, o que ela pôde ser desde os arranjos narrativos disponíveis. Um mesmo

acontecimento pode ser disperso por várias tramas; dados pertencentes a categorias heterogêneas podem compor um mesmo acontecimento, cabendo ao historiador, o interesse e a habilidade de fazê-los dialógicos.

Por fim, de forma também contundente e contumaz, considera que “[...] já que tudo é histórico, a história será o que nós escolhermos” (VEYNE, 2008, p. 49). O autor, assim, ao mesmo tempo em que privilegia a “pena” do pesquisador, atribuindo-lhe o caráter de artífice do tempo retratado histórico, desmerece e desqualifica violentamente o estatuto científico da historiografia moderna. Coloca por terra as pretensões de verdade e invalida definitivamente escritas que se voltem unicamente ao entendimento de grande feitos, grandes eras, grandes sujeitos. O absoluto não representa a verdade, ao menos aquela que existiu enquanto acontecimento passado. Seguir a linha de Veyne, assim como talvez qualquer outro da galeria de profanadores aqui reunidos, representa caminhar no roteiro das pedras firmes em terreno alagadiço; firmemente sustentadas ao solo e, ao mesmo tempo, sujeitas permanentemente a escorregões mesmo antes do primeiro aviso de risco eminente.

Outro autor de pensamento provocante é Dominick LaCapra (1993), em especial, a ideia de construção de *temporalidades intempestivas*. Segundo o autor, essa construção se dá, inicialmente, por um profundo inconformismo com os sentidos e significados que a História propõe aos conceitos de passado e de presente. Para o historiador, o conceito de passado precisa ser revisto, deixando de carregar o *status* de temporalidade inerte, taciturna, como se fora um rol de reminiscências a jazerem perpétuas, dóceis e incólumes, à simples espera de um eventual resgate. Para LaCapra, ainda, seria papel do presente, por sua vez, também ressignificado, transcender entendimentos que lhe carreguem de uma aura de onipresença, de disponibilidade permanente. O autor se propõe, assim, a operacionalizar um princípio de dialogicidade entre essas temporalidades. Essas, se coadunadas poderiam tornar-se intempestivas, pois ao serem contemporâneas em si mesmas, produziriam deslocamento de sentidos, forjando inatualidades. O passado que viria a cotejar, provocar e dialogar com o presente seria um tempo extemporâneo, alarmista, invasor, capaz de dividir e desapropriar lugares de anúncio futuros (PINTO; VALINHAS, 2010). Dessas premissas, encontro perspectivas importantes. A minha inspiração a partir de LaCapra é a de efetuar montagens temporais não-ortodoxas, assumindo a possibilidade de, a partir disso, ver o tempo engendrar novos possíveis e renovados devires.

Para garantir essa dialogicidade temporal produzido na amálgama entre evidência, escrita e efeito, LaCapra insiste na necessidade de contextualização e da retórica na

construção do conhecimento histórico. Para ele, é inerente ao trabalho do historiador uma interpenetração entre o contexto ao qual se reporta e o processo de criação textual que procura reconhecê-lo, identificá-lo e compreendê-lo. O texto (dentro de uma perspectiva ampliada) não é resultado de um exercício de abstração, uma realidade que vive apenas nas páginas, na materialidade do texto. O caráter de textualidade aplicado ao que se traduz histórico é possível transcender-se também para a produção de discursividades. O que se representou textualmente é, assim, possível de ser cooptado e assumido por outras tantas estruturas micro ou macro. A história, na perspectiva LaCapriana, entende que é impossível exaurir o conhecimento do passado, sobretudo porque o contexto é de representações infundáveis, ilimitadas. Texto e contexto são estritamente dialógicos e interdependentes. Essa interação se dá adicionando, substituindo, e até mesmo suprimindo as lacunas de um e de outro, ampliando e complexificando as potencialidades comuns.

Dessa forma, em LaCapra (1993), a fonte documental e as evidências materiais não impedem que o historiador recorra a outras competências quanto à construção do que se estabelece como histórico: a imaginação, o que poderia ter havido, ou o próprio desejo de que ocorresse. O componente imaginação, no caso do texto dessa Tese, não pode ser confundido, porém, com a de invenção, que borram e intervêm nos fatos dando-lhes novos sentidos, consoantes a uma premeditação interessada em corromper e tomar fatos para si por serem esses mais atraentes. Ao remover o documento de seu lugar de comprovação da cientificidade da história, para pensá-lo na relação suplementar com o contexto, emergem questões a respeito do lugar e do valor que a força de persuasão, imaginação e sedução ocupam e desempenham no fazer historiográfico. A imaginação, especificamente, aqui está presente para operar uma complexificação do real quanto à docência em Educação Física no âmbito da 2ª CRE e não uma subversão dele. Está aqui para impactar o “antigo real” e a própria experiência do presente. Segundo Ranciere (2017b, p. 25), “existe uma revolução quando uma vida normalmente destinada a seguir o ritmo dos dias e das variações do clima e da temperatura, reveste a temporalidade e a intensidade de uma cadeia de acontecimentos sensíveis excepcionais”.

Na busca por reconstruções e reconstituições temporais, encontro também em Gumbrecht (2010) uma inspiração que julguei interessante e profícua, em especial no que tange ao desenvolvimento de uma *cultura da presença*. A pedra angular do seu pensamento é o pressuposto de que recentemente temos abandonado a esperança de “aprender com a História”. O esgotamento do cronótopo “tempo histórico”, no seu ponto de vista, passaria a

exigir a revisão de escritas que se julguem historiográficas. Mesmo que estejamos, segundo o próprio autor, ampliando e qualificando o nosso conhecimento do passado, não estamos de fato trazendo dele lições capazes de operar novas pedagogias para o presente. Gumbrecht se propõe a refletir sobre como operacionalizá-lo, criando alternativas que nos permitam aprender com os rastros e lembranças do passado e não apenas (re)apresentá-lo. Há nessa construção possibilidades de aprendizagem não esgotadas, que se perderam por relatos pérfidos e interessados no que deveria ou não receber a alcunha de real e/ou oficial.

Para Gumbrecht (2010), o transcurso da modernidade, pouco a pouco, acabou por evidenciar lacunas hermenêuticas entrelaçadas às promessas da modernidade. Entre elas, destaca a fragilidade da história em mostrar-se causa e embasamento do que veio a culminar em presente. As características desse tempo ensejaram aparentemente o contrário. Esses tempos efêmeros tem se mostrado pouco didáticos ao que o passado interpela. O passado vive hoje como contemplação e é utilizado não mais do que de modo pragmático, tais como o uso que fazem os museus, por exemplo.

Quando o autor corajosamente retrata a nossa cabal desilusão quanto as condições da história continuar a nos ensinar, traz também ao bojo do aqui formulado um significado prático para o desenvolvimento dos argumentos aqui elaborados. Ao corroborar com o autor, não pretendo discorrer sobre as justificativas que embasam tal afronta, mas acompanhar as consequências para um modelo de construção da história, em geral, e para o meu trabalho, especificamente. Acompanhar Gumbrecht, assim, é como escolher pensar a história, como quem aproveita-se do restolho, os resíduos de palha que jazem sobre a terra arada. Se aprender com a história não desempenha o papel almejado o que há então de se fazer dela? No tocante a esse trabalho: se a história das políticas educativas não faz jus às trajetórias, aos saberes e às perspectivas dos docentes, o que fazer dela?

E Gumbrecht não se furta de uma resposta à pergunta que mesmo faz, e eu a respostas possíveis na esteira do que me permitiu pensar. A resposta do autor está na escolha de constructos históricos que escolham se afastar da busca por grandes conceitos e sentidos, para produzir experiências fundamentadas na cultura da presença. Para o autor, a presença precisa ser desvelada, pois mesmo diante de nós, nos ocupando e nos fazendo sentir, não necessariamente temos condições de interpretá-la a partir da tradição e métricas racionais.

A perspectiva de Gumbrecht, ao fim e ao cabo, cria um flerte explícito com o campo das artes, se afastando definitivamente das compreensões de história calcadas em um ideário cientificista. Essa concepção é posta à prova em seu livro intitulado, “Em 1926 – vivendo no

limite do tempo” (GUMBRECHT, 1999). A escolha por esse ano e não outro qualquer, foi justificada de modo a dar relevo justamente a um recorte no tempo em que praticamente nenhum grande acontecimento se deflagrou. O autor se propõe, dessa forma, a discutir e provocar o seu próprio círculo cálido, o dos historiadores, e a busca da disciplina histórica por cientificidade e interesse obsessivo por um retorno ao passado. A seletividade, a arbitrariedade da escolha e a indefectível presença do historiador na concepção do seu próprio processo é escancarada e problematizada. Em “1926”, a tentativa do autor foi a de (re) produzir esse ano em específico, como se ainda estivéssemos a vivê-lo. Sua intenção era nos permitir compreender esse ano não-hermenêuticamente, a partir de recursos que nos fizesse presentes nele, desde qualquer ano em que tenhamos acessado a leitura do texto.

Um aspecto importante, vem a ser, nesse sentido, a linguagem a ser utilizada para suscitar essa presença. Na produção que vim a desenvolver enquanto História do Não, produzo uma construção fundamentalmente estética, que se volta a tentar provocar uma “produção de presença”, análoga a contemplação de uma obra de arte. O meu desejo foi o de fazer reverberar mais do que aprendizagens, mas também sentimentos de quem se fez estudar aqui, de quem produziu o estudo e também aos eventuais leitores dessa trama. Trata-se de representar e preservar uma trajetória de imposições e lutas, de desalinhos e alentos, de resistências e consternação. Retratar um presente de 22 anos. Revelar um tempo que não passa, que continua a avolumar e avolumar demandas e reforçar amálgamas – história de uma presença insistente.

3. POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO NO INTERIOR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

Compreender a política vivida. Ela me interessa desde os tempos em que não me recordo mais tão bem; conhecer e compreender o que há para além do que as políticas públicas educativas endereçam, determinam, limitam, sujeitam, cercam, estabelecem. Foi isso que pretendi historicizar. Diante dos endereçamentos das políticas educativas, reconhecer seus efeitos diretos, mas também dinâmicas micropolíticas próprias, aquelas as quais os professores se ocuparam para garantir representatividade e condições de exercerem as suas docências, no contexto da rede estadual de ensino do RS nos últimos vinte e dois anos.

Nesse capítulo, assim, priorizo a leitura de fontes que se voltem a compreender a política em sua condição estética, como um movimento que transcende apropriações tácitas, “de cima para baixo”. Que se validem não apenas de reconhecer materialidades e efeitos mensuráveis e observáveis, mas também formas de sentir, entender e perspectivar dentro da ampliação de uma ideia de real. Escolhi aprender sob os ombros principalmente de dois autores: Jacques Ranciere e Vladimir Safatle.

Segundo Ranciere (2009), a política é basicamente um regime de subjetivação que afeta o ser e ampara a sua (re) construção. Trata-se de uma busca por lugares de fala e representação próprios que procuram lutar e desfazer espaços de partilha de comuns que sejam opressores e carreguem intuições de destinação natural.

Em Safatle (2016), a minha intenção é mobilizar a partir do seu pensamento, a possibilidade de reconhecermos a subjetivação proveniente das políticas como parte do estabelecimento de um *circuito de afetos*. Segundo o autor, os afetos privilegiados na constituição do que veio a nos servir como político são o medo e a esperança, em ambos os casos, para Safatle, afetos calcados em espectralidades futuras que desmobilizam a ação presente. Defende, como alternativa, que constituamos laços sociais calcados no desamparo, ou seja, que se materializem diante de experiências de não-predicação e de mobilização de comuns não essencialísticos.

Uma das ferramentas de mobilização do comum, segundo Ranciere (2017a), é a própria escrita. Neste capítulo, a escrita literária é entendida como ferramenta política que, se utilizada para além da apreensão e representação do real, pode vir a abalar a forma como

normalmente enxergamos o mundo. A literatura, segundo o autor, pode dar forma ao disforme, nomear o que era inominável. Pode até mesmo realocar o que é discurso e o que, até então, era considerado apenas ruído.

3.1. A POLÍTICA NO INTERIOR DA PERSPECTIVA ESTÉTICA: JACQUES RANCIERE

Escrevo com os professores linhas possíveis de uma história por eles vivida e desde os seus olhos, pele e boca memoradas. Narram uma história possível, a que confiaram a mim neste tempo e nas condições que pude abrir, deixando para trás outras tantas, que academicamente (ao menos por hora) continuarão submersas pela falta de condições que não lhes pude dar. Lembranças que compartilham comigo por alguns motivos e que eu organizei como produto construído dessa interação. Motivos, alguns subjetivos, outros quase nem um pouco, vicissitudes tornadas estruturas, uma entre outras tantas ainda não narradas. Eis as regras pouco visíveis da busca pela política do dia-a-dia que procura na perturbação íntima e vicária dos sentidos, estratégias para entender como se faz política desde a política (pública).

À medida que vi intensificado o meu interesse pelo tensionamento entre as ideias de política, história, narrativa e ficção, me vi também diante da necessidade de recorrer a referenciais teóricos outros, como forma de lutar para alcançar a sempre difícil tarefa de, no jogo de construção do texto, garantir a devida coerência interna. Para compreender a política dentro da política, se fez importante reconhecer que análises unicamente sobre os endereçamentos não bastam. Compreender política também precisa estar atento às lutas e aos desejos explícitos ou prechos por reparação.

A coerência interna, contudo, não se traduziu em violência para com a minha forma de pensar. O que fiz nos últimos quatro anos, entre escolhas e abandonos de caminhos, entre “paixonites” por autores e epistemologias, e consequentes ranços e ressalvas, foi procurar alinhar autores e conceitos que me permitissem continuar a acreditar ser possível construir conhecimentos sobre o que objetivei aprender. Não sei se é bem assim que se faz ciência, mas todos os autores aqui reunidos reverberaram em mim algumas de suas particularidades, diversidades e confluências, inspirando um modo de pesquisar e de construir conhecimentos a partir de uma perspectiva inventiva e politicamente engajada com processos de transformação social. Logo, não objetivei encontrar palavras que cirurgicamente melhor se encaixassem no texto, nem apenas uma estrutura alternativa por simples capricho, presunção hedonista ou por

estilo. A estrutura e a aposta no potencial dos referenciais identificados com o paradigma estético, antes de tudo, representaram a forma que eu entendi adequada para fazer credível a minha posição e os possíveis novos entendimentos que essa pesquisa poderá vir a prover.

Quanto ao entendimento de político, inicio a minha reflexão a partir de Ranciere (2009), para quem a política é um regime de subjetivação. Ela afeta o ser, servindo para o sujeito como um imperativo à sua constituição. A política impacta e transforma, seja quando o sujeito a assente ou quando a repele. Nesse sentido, política reivindica perenemente um vir a ser, haja vista existir sempre um movimento de busca por lugares que carregam sentidos ora opressores, ora redentores, distante, portanto, de quaisquer suposições de destinação natural. Os imperativos tratam de operar alterações em regimes de sensibilidades onde o tecido do comum se forja, transformando-se em um objeto por meio do qual a luta política possa se socorrer.

O termo partilha do sensível, por sua vez, é assumido como a forma que dá corpo a uma comunidade. Nos termos de Ranciere (2009) representa a formação de um tecido comum partilhado e, inversamente, também a divisão em partes exclusivas. O sensível, assim, se mostra sobretudo em modos de ser, modos de fazer e modos de dizer. Se dá como experiência estética, determinando o que se oferece ao sentir. “É um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência” (RANCIERE, 2009, p.16). Esse processo inclui as coordenadas conceituais e modos de visibilidade que operam em um domínio político. Nestes termos, a política tem uma dimensão estética que lhe é inerente, presentificando-se na configuração do sensível.

O pensamento do autor é de que a democracia nunca pode ser dada como estabelecida. Regimes e perspectivas governamentais fadigam, produzem conformação e tendem a se tornar excludentes. O que se passa a assumir como democrático foi o que se estabeleceu por conveniência, por falta de alternativas ou mesmo por carência de experiências resistivas. A democracia quando entendida como um momento em estado ebulitivo representa um comum não mais do que consensuado. Na democracia, as alternativas se silenciam e deixam de inquietar quando a partilha dos lugares se arrazoam e o corpo político valida apenas algumas subjetivações como naturais. Para Ranciere (1996), o modelo de democracia com a qual nos habituamos a lidar é o de *democracia representativa*, onde a distância entre a democracia e representação é sempre mensurada, ampliada ou limitada de modo a garantir que as vozes

dissonantes sejam ouvidas a uma distância segura e que não ponha em risco os sentidos que determinado grupo pretende sustentar com vigorantes.

Em Ranciere (1996), política não representa o que habitualmente os dicionários hermenêuticos estão habituados a sinonimizar. As definições clássicas de política, seriam, nas palavras do autor, *polícia*: um conjunto de processos de coesão e de gestão do coletivo que trabalham para a sistematização de um poder institucional que legitime lugares e funções, além de instrumentos que garantam essa distribuição. A polícia tem sentido de regulação e funções de vigilância, de coerção e de repressão (RANCIERE, 1996, p. 372). A polícia também prevê restrições por meios de regras formais e discursivas que antecedem a formação dos próprios sujeitos. Ela está alinhada a deliberação sobre o formal, o instituído, o ordenamento criado e previsto legalmente. Registra e oficializa o que se deve ser, o que se deve cumprir, prevendo o que, em não sendo, se utilizará como sanção, cerceamento, contestação, obscuridade e marginalização. Não cumprir os desígnios de polícia é caminhar no fluxo do que não deveria haver, do que não deveria ser ouvido ou praticado. É estar no lugar a ser desfeito, corrigido, recuperado, emudecido. A polícia define a distância entre o lugar passível de ser ocupado pelo sujeito e os desígnios do poder público.

A *política*, por outro lado, na perspectiva de Ranciere (1996), é o termo que produz contrapontos à força da *polícia*. Significa, especificamente, a capacidade de projetar ações que reestabeleçam a partilha do comum, ressituando as linhas entre os estabelecidos e os excluídos de uma dada ordem. A política ocorre nas brechas – abertas e por serem abertas da polícia, nos intervalos de suas práticas de poder. Representa, ainda, um campo de luta para os que não tem voz audível na esfera pública, para os que pleiteiam, pela via do dissenso, o restabelecimento de novas condições democráticas. A política não pode, ademais, ser simplesmente atrelada ao exercício de disputa pelo poder. Ela é mais do que isso pois se materializa em locais onde não necessariamente as instituições de poder jogam ou sabem jogar.

Proponho agora reservar o nome de política a uma atividade bem determinada e antagônica à primeira: a que rompe a configuração sensível na qual se definem as parcelas e as partes ou sua ausência a partir de um pressuposto que por definição não tem cabimento ali: a de uma parcela dos sem-parcela. Essa ruptura se manifesta por uma série de atos que reconfiguram o espaço onde as partes, as parcelas e as ausências de parcelas se definiam. A atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho (RANCIERE, 1996, p. 42).

A política reconfigura e fragiliza a ordem do sensível, do que parece “natural”, ou carrega o jugo de oficial. Falar, agir, lutar, enfrentar, resistir, são, dessa forma, são verbos de fazer política. Verbos-bandeiras de luta. Produzir dissenso como cerne da política é pleitear reequilíbrio de forças no jogo da democracia, sustentada, se alcançado, por tempos reiteradamente impermanentes.

No interior desses tensionamentos entre política e política procurei por vozes, especulei cenários, descrevi o que me disseram aqueles que lutam por um lugar na partilha do comum, nesta Tese, as subjetivações sobre o *ser docente* de Educação Física. Esse trabalho se perfaz como uma análise política cujo impacto, na impossibilidade de mensurar com certeza, fez-se na escala das esperanças. Um trabalho que ronda um político presente e potencial interessado a revelar e produzir dissensos. Que assume o exercício de escrever sobre a vida e a profissionalidade destes participantes como um exercício político. Um exercício de dizer *não*.

Como pesquisador se fez importante compreender as sensibilidades que as políticas educativas (poderia eu dizer *políticas educativas*?) engendrou-ensejou junto a esse coletivo. Como se deu e vem se dando a política de partilha do comum. Me interessei por inventariar diferentes afetos que provocaram e convocaram ao devir professor que compartilham, assim como também aqueles que escolheram ou precisaram deixar de compartilhar. Mais do que compreender a política, estive interessado em reconhecer o circuito de produção de maneiras de ser e de agir nesse tempo e espaço. Compreender os efeitos que fazer política gerou nesse coletivo e as respostas que, em decorrência, vieram a lhes subjetivar.

3.1.1. Escritas e literaturas para repartilhar o sensível e produzir presenças: a escrita é política!

Conhecer o conceito de política em Ranciere foi uma forma também de testar se eu era digno de empunhá-lo. *O autor tem consigo uma escrita-arma*, pensei. *Se não sou digno dela, preciso aprender a ser, preciso aprender a manejá-la*, decidi. Era hora então de revisar projeto e condições, exequibilidade e pretensões. Lembrei que manejar tal arma exigiria, primeiramente, capacidade para adaptá-la ao trabalho que aqui me impunha fazer. Reconhecer o limite do que entendia *possível* para poder forjar outros. Possíveis de devires brincalhões, possíveis com grandes pretensões, possíveis que desaprenderam a caberem em si. Possíveis que se inventem, que se induzam, que se invitem, que insistam, que se improvisem. Depois do

limite daquilo que temos à disposição reside um real aventureiro, um real que decidiu se recriar.

Antes de usar a arma de escrita, era preciso conhecer a quem deveria apontá-la: ao real. À realidade que os docentes decidiram me contar. Realidade que por vezes desmentia o que eu já havia lido a respeito da docência em Educação Física na 2ª CRE, seja pela letra da lei, seja pelas letras daqueles que puderam registrar essa história. O que aprendi com eles a respeito desse real, no jogo da disputa por esse sensível, não parecia, porém, fazer justiça aos gritos que os corredores e pátios das escolas faziam ecoar. Sons muito baixos para os formuladores de políticas perceberem ressoar; em contrapartida, altos demais para que os próprios habitantes aguentassem ainda tolerar. Não era de um justiceiro que essa arma precisava, pensei. Era de alvos, de metas e de rebeliões por registrar. Precisava, assim, reconhecer a capacidade política dos docentes, fazer justiça aos professores metonimizadas pelo curso da história das políticas e espaço de escuta para projetos de escola que se ensaiam, mesmo que ainda de modo epifenomenal.

A literatura enquanto arte e arma de escrever é uma “[...] maneira de ocupar o sensível e dar sentido a essa ocupação”. (RANCIERE, 2017a, p. 7). Uma potência política a qual aqui me debruço, mesmo sem a certeza se tenho ou não condições de bem utilizá-la. Acreditei, porém, que mais importante do que certificar-se disso era reconhecer a relevância da própria tarefa, que julguei ser possível e necessária de ser assumida dentro dos limites e possibilidades inerentes à formalidade acadêmica.

A política para o autor sempre foi estética, e a escrita uma de suas manifestações mais relevantes. A escrita literária tem potencial para postular-se crível quanto tentativa de produzir arrebatamentos no real, determinando e redistribuindo o sensível. Ela engendra possibilidades de dar visão ao que não pode ser visto, dar forma ao disforme, nomear o que ainda era inominável. Pode até mesmo realocar o que é discurso e o que, até então, era apenas considerado um ruído. Nessa formulação, o autor claramente recorre ao postulado aristotélicos de que os homens são seres políticos porque possuem a palavra e, por isso, a chance de darem sentido a si por meio delas.

É por acreditar nas palavras e naquilo que elas seriam capazes de “embaralhar” na ordem do fazer, do ver e do dizer, que decido, *dentro dos meus limites e possibilidades, escrever.*

Segundo Ranciere (2017a), apenas um corpo que sofre pode escrever. A intensidade desse sofrimento, porém, penso, não tem medida, não pode ser decupável, o que, portanto, me coloca, em alguma medida, nessa condição. Senão sofro de fato, por certo parto de um desejo de reparação, aquilo que Benjamin (2013) entende dever ser o grande combustível dos teóricos que decidem se valer do pensamento crítico.

É importante destacar, ainda, segundo Ranciere (2016), que não há na arena de disputa pelas palavras apenas boas intenções, alinhadas à ideia de bem comum. Comum aqui tem implicações no sentido de partilha da cultura, de direitos civis e de liberdades, mas também como um lugar de disputas por poder travadas desde a partir de variadas intenções humanas.

Algumas palavras disputam os sentidos de maneira mais dramática; palavras *sem corpo e sem pai*, as quais Ranciere (2016) destaca três: *povo, liberdade e igualdade*. A errância de escrita dessas palavras pode fazer com elas sejam tomadas por máquinas de escrita que sugerem tempos menos vis. As mesmas palavras, porém, também podem corporificar a textura do que é tornado lei, assumindo um comum que não reconhece a diversidade de fato, mas sectarismos feitos para produzir barreiras e distanciamentos.

As palavras escritas inicialmente não têm mais do que o próprio poder da literalidade. A tomada da escrita é uma das formas de demovê-las dessa condição. É uma estratégia de arrancar o trivial da sua condição estanque, da normalidade como causa pétrea. A escrita é uma arma de arrancar sentidos. Segundo Ranciere (2017a), é preciso continuamente recriar máquinas de escrita, superando modos de discurso “vindos do alto” que se utilizam da política pública para legitimar o *status quo*. Essas mesmas máquinas podem gerar, em contrapartida, também efeitos-rebote, outras condições de escrita, capazes de fazer escapar palavras do jugo dos discursos do alto para escorrerem até as mãos e bocas daqueles a quem elas não se destinavam.

E esse é um dos motes da escrita: é preciso emprestar palavras a um corpo político renovado. Quando as heranças das palavras resvalam ou devanescem, é momento dos postulantes a um renovado comum utilizar dos seus textos, ultrapassar seus limites e ignorâncias. E essa é, segundo Ranciere (2016, p. 8), a própria democracia da escrita:

É nisso que consiste a democracia da escrita: seu mutismo falastrão revoga a distinção entre os homens da palavra-em-ação e os homens da voz sofrida e ruidosa, entre aqueles que agem e aqueles nada mais fazem que viver. A democracia da escrita é o regime das letras em liberdade, que cada um pode tomar para si, seja para se apropriar da vida dos heróis ou das heroínas dos romances, seja para fazer de si mesmo um escritor, seja ainda para se inserir na discussão sobre os assuntos

comuns. Não se trata de uma influência social irreversível, trata-se de uma nova partilha do sensível, de uma relação nova entre essa literatura que sustenta e solapa ao mesmo tempo o absoluto literário.

A literatura, assim, é uma máquina de dar voz à vida (*ibidem*). Porém, é preciso mais do que isso. Segundo o autor, a escrita calcada na democracia das palavras, é desejável e, ao mesmo tempo, limitada. Trata-se de um primeiro passo: o direito de representar de modo análogo ao que a classe burguesa sempre fez. Trata-se do que Sartre chama de “petrificação literária”.

Ranciere (2016), porém, acredita que a literatura pode bem mais do que isso. Ela também pode transcender a pura representação e a impassível democracia das palavras. A literatura tem o poder de decifrar signos que as coisas em si carregam. O escritor, assim, é um arqueólogo que faz falar os testemunhos silenciosos da história comum.

O princípio desta forma na qual a literatura impõe sua nova potência não é de modo algum, como se costuma dizer, uma reprodução dos fatos em sua realidade, mas a demonstração de um novo regime de adequação entre o significado das palavras e a visibilidade das coisas, a aparição do universo da realidade prosaica como um imenso tecido de signos que carregam escrita a história de um período, de uma civilização ou de uma sociedade (RANCIERE, 2016b).

A escrita poética representa um modelo de democracia das palavras desarticuladora de devires. Cria uma metapolítica. Desarticula os oradores da democracia entre aspas, se voltando para conhecer e entender, mas principalmente resignificar a profundezas da sociedade, produzindo outras hermenêuticas do campo social. Não basta assim compreender os regulamentos de uma realidade opressora; é preciso dela extrair sensibilidades e fantasmagorias. Produzir escritas que revelem novos e reinventados veios de contrato social. Utilizar a literatura como forma de superar o “mutismo” que jaz sob o rótulo de democrático na letra das leis. Constituir novas escritas, promissoras quanto a dar meios e novas expectativa aos corpos políticos, desde potências renovadas, incomensuráveis. A literatura pode se tornar uma arma de “repoetização da vida” (RANCIERE, 2016, p. 20), transformado corpos poéticos em signos de uma nova história. A aposta do autor é a de que escritas endemizadas na poética possam conjurar histórias de outros comuns, feitos à forja e a partir do que se venceu na disputa pelo poder dizer, pelo poder significar e pelo que, dali em diante, se poderá rememorar, redividir, empunhar e reescrever.

Além da reinvenção da capacidade de escrita na arena do comum, decantada das aprendizagens disponíveis em Ranciere, encontrei também uma outra possibilidade potente de

reassentamento do político emaranhada ao trabalho historiográfico de Gumbrecht (2009), sobretudo no que diz respeito ao seu interesse em transformar o passado em uma força disponível a um presente interpelado pelos devires dessa relação. Falo da possibilidade sugerida pelo autor da escrita literária assumir a condição de *produzir presenças no tempo*.

Uma escrita a produzir presença teria que se reorganizar de modo a criar esse passado na linguagem. Para isso, segundo o autor, é necessário projetar estratégias de ordem dêitica, poética, ou de potencial encantatório.

A linguagem, no pensamento do autor, é atemporal. Representa um meio possível para superar distancias estabelecidas entre os sujeitos e as coisas, entre o que existe e o que (ainda) não. Esse processo, segundo Gumbrecht (2009), pode se dar também mediante a elaboração de desregramentos cingidos por operações ficcionais. A criação de novas regras é determinante para que as palavras digam e criem outros mundos, recriem as coisas, os sentidos das ações. O que se remontaria do passado e o que o futuro dele poderia cotejar. O desregramento daria novos sentidos a realidade e novas perspectiva ao que é, e ao que ainda não é possível. Essa espécie de *novo possível* conjuraria experiências de subjetivação política alternativas. A linguagem seria, assim, capaz de produzir presença, capaz de disparar uma experiência estética. Um dos modos possíveis de reconhecimento de alargamento da condição de presença estaria no uso e reinvenção da linguagem de matiz literária. Essa temporalidade reinventada, engendraria uma série de amálgamas entre linguagem e presença produzindo efeitos de epifania passíveis de tornar o passado tangencialmente presente.

3.2. A POLÍTICA COMO CIRCUITO DE AFETOS: A PERSPECTIVA DE VLADIMIR SAFATLE

Também alinhado a um paradigma estético, Safatle (2016) propõe pensarmos a sociedade como politicamente regulada pelo que veio a chamar de *circuito de afetos*. Nas palavras do autor, trata-se de um sistema de reprodução material de formas hegemônicas de vida que produzem tipos de adesão. Que permitem pensar em alguns modos de existência como válidos em detrimento de outros tantos. Esse regime de afecções é responsável por dar conjunto a tessitura do *socius*, o que me pareceu potente alinhado ao que anteriormente procurei discorrer desde o pensamento de Jacques Ranciere sobre a *partilha do sensível*. A singularidade do desenho e as janelas para produção de sentidos-significados que incita, vieram a me permitir compreender o poder e seus modos de subjetivação nos corpos políticos,

assim como os regimes de individualização a estes vinculado. A política é indissociável da produção de corpos políticos que dê sustentação e estrutura à composição da sociedade em marcha.

A ideia de política em Safatle (2016), transcende compreensões de afecções como unicamente decorrentes de deliberações racionais. O corpo político que adere e se vincula, no jogo de relações das instituições, é o mesmo que também, organicamente, produz afecções. O corpo, portanto, é um espaço dialético, pois não é apenas um espaço onde afecções são construídas, mas também resultado de afecções. “As afecções constroem o corpo e em sua geografia, em suas regiões de intensidade e em sua responsividade” (SAFATLE, 2016, p. 19-20).

Ao trazer a política para essa linha de raciocínio, o autor complementa, em tom de ilação, que no seu ponto de vista seria impossível haver política sem mecanismos de incorporação. A esse processo o autor atribui o nome de *encarnação*. A encarnação traduz o que vem a afetar os sujeitos componentes de um corpo político, criando e sustentando seus vínculos. Essa encarnação pode ser resultante de afeição ao carisma e ideias de um líder, constructos e organizações políticas, representações de classes, crenças incorporadas de diferentes ordens e naturezas, contratos e processos de identitização diversos, arranjos institucionais, entre outros. Em suma, a razão do movimento da política se justifica pelos sem número de maneiras pelas quais determinados afetos produzem efeitos específicos de encarnação. Segundo o autor, “ignorar esse ponto é um dos maiores erros de várias formas de teoria da democracia” (*ibidem*).

Entendo serem potentes os dispositivos analíticos até aqui nomeados pois alguns sujeitos demonstram resiliência em suas subjetividades que não parecem responder mais aos critérios normativos. Assim sendo, não me parece tal qual o autor, que estratégias hermenêuticas que se resumam a compreender os meios de adesão tácita a sistemas de normas interessadas em coesão sejam suficientes para compreender adesões e resistências. Compreender o político exige conhecer o circuito de afetos engendrado no corpo político, que age orientando comportamentos sociais, eventuais incidentes de regressões políticas, desvelando normatividades e fantasias capazes de reatualizar continuamente esses mesmos afetos em situações materialmente distintas umas das outras.

O afeto medo, por exemplo, representa na explanação de Safatle (2016), o afeto político mais comum e representativo. Sustentado na premissa de Hobbes - resumida na sentença “sociedade como guerra dos homens contra todos os homens”, em que uma

coletividade se perfaz em um conflito perpétuo entre interesses concorrenciais reiterados pela força da lei e poder soberano – o autor vai defender que o medo é indissociável da ideia de indivíduo moderno. Esse afeto se materializa desde incorporações defensivas diversas sustentadas em subjetividades egorreferentes. *O outro*, dentro dessa perspectiva, representa a potencialidade de um espectrado invasor.

A esperança, muitas vezes, para o autor, é assumida pelo senso comum como um afeto que faria contraposição ao contrato social delimitado por reservas interpostas pelo medo. Porém, discorre Safatle (2016), isso não é verdade. Tanto a esperança, quanto o medo, estão vinculados ao tempo futuro, portanto a um tempo de expectativa e de espera, que retira a potencialidade do presente como tempo de ação. Não há esperança sem medo, ou medo sem esperança. Viver sem esperança é também viver sem medo. O corpo produzido por qualquer um desses afetos, logo, pouco difere: ele é providencial, depressivo e paranoico (SAFATLE, 2016).

Como alternativa, o autor aposta em um corpo político orientado por um outro afeto: o *desamparo*. Esse, segundo o autor, seria capaz de produzir vínculos por despossessão, destituídos da necessidade premente de condicionalidades metafísicas. O sujeito estaria mais propenso à absorção das contingências. Estar desamparado significa reiteradamente reinventar-se, em especial pela impossibilidade da afirmação de predicados identitários rígidos.

Além disso, Safatle, defende o fim do indivíduo e a assunção de sujeitos. O sujeito desamparado, diferentemente do indivíduo, age não apenas por viéses confirmatórios, mas para se pôr em devir, em alteridade. Para isso, precisa pensar fora da representação e da identidade. O sujeito seria aquele capaz de ver e significar a sociedade para além do próprio eu. A ação do sujeito e entre os sujeitos é aquilo que passa, que age e ressoa nas suas ações.

Para essa pesquisa, inicialmente, me interessei por sondar o terreno do campo empírico procurando identificar como se constitui a docência no escopo dessa pesquisa enquanto corpo político, interpelado por circuitos de afetos. Meu entendimento prévio foi o de estaria diante de uma coletividade organizada em torno de afetos calcados nos paradigmas ora do medo - em função de um eventual receio de despossessão de predicados (imputados por políticas antecessoras) – ora da esperança, pela sempre renovada expectativa provocada pelas reiteradas sequências de mudanças das quais são alvo.

O pensamento de Safatle, assim, sugere a possibilidade de perspectivar a possibilidade do professorado afirmar essas condições, construindo uma narrativa histórica mobilizada no desamparo enquanto afeto político. Essa exigiria coragem afirmativa pois não se produziria subjetivações por simples atualizações de possíveis. A violência das inesgotáveis e inescapáveis mudanças seria o combustível a alimentar docências reinventadas, amalgamadas por variados e resignificados tempos espectrais. Uma docência não afeita a seguir normas, que as rejeita, mas não se imobilizaria pela desposseção que elas endereçam. Predicado que cai, também poderia abrir espaços para verbos habilitados a fazerem surgir novos devires. A imprevisibilidade e a inevitabilidade do jugo político postas entre aspas materializaria docências reinscritas para se fazerem vivas e atenderem necessidades outras, que vivem na esteira, muitas vezes, paralela desses desígnios e mudanças.

4. OS RAIMUNDOS E RAIMUNDAS DA HISTÓRIA

Quero desde o início deste capítulo ratificar minha posição, já em outro momento explanada, de que, ainda que em alguns momentos nesta tese classifique os professores como vencidos, subalternos, desmerecidos, entre outros adjetivos, não é minha intenção desqualificá-los. Pelo contrário. Este posicionamento discursivo devém da constatação de Contreras (2012), quando o autor defende que hoje os professores nas escolas enfrentam um gradativo processo de proletarização, a partir da ressignificação operada em muitos dos seus ofícios profissionais.

O autor, ao analisar a autonomia docente, entende que também é importante analisar os efeitos contraditórios e ambíguos envolvidos na tarefa, eivadas discursivamente em paralelo à construção de uma ideia de profissionalização. A tese de Contreras (2012, p. 37), é que a proletarização dos professores, ocorreu à medida que “[...] houve uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda de autonomia”. Isso se dá, ainda segundo Contreras (2012), a partir da exposição dos professores a condições de trabalho racionalizadas e de controle por parte dos chamados *experts*. Nesta condição, os professores veem suas práticas fragmentadas, destituídas de sentidos e significados amplos, resumidas a de aplicadores de soluções formuladas a partir de interesses muitas vezes alheios ou conflitantes aos seus.

A partir destas considerações penso que o curso da história de implantação de políticas públicas no campo educativo, pautado em entendimentos macroestruturais e alinhados a objetivos voltados à performatividade (BALL, 2006), geralmente pouco vinculados às experiências dos professores, (SARASON, 2012; GOODSON, 2013a; 2013b), acabam também por ratificar essa condição. Se as palavras de Benjamin (2013), já apresentadas anteriormente neste projeto, forem verdadeiras, não encontraremos soluções enquanto reproduzirmos os desígnios consagrados pela história lisa (FARGE, 2015), sendo necessário interrompê-la, sendo necessário abrir a história, como nos convoca Gagnebin (2013).

Reconheço que ao adjetivar os professores tal como fiz, corro o risco de criar reforços a estigmas já muito “doloridos”, contra os quais há muito tempo este coletivo tem lutado. Como também sou professor da educação básica e da rede pública, sinto os efeitos de alguns

destes mesmos efeitos depreciativos, muitas vezes reproduzidos inconscientemente por uma significativa parcela da sociedade e da opinião pública.

Não acho que encontrarei melhores caminhos deixando de tocar nestas feridas. Creio que seja preciso enfrentar os rótulos e as sedimentações históricas procurando mobilizar alternativas. No meu caso, resgatando experiências esquecidas, marginalizadas ou preteridas pelo curso do tempo, narradas e significadas por aqueles que chamo de “Raimundos” ou de “Raimundas”, pessoas que como o personagem saramagueano decidiram contestar as certezas, as promessas de futuro e o fatalismo da história *dizendo não*. A alcunha de Raimundo e Raimunda, não deve ser entendida, no caso deste estudo, como um eufemismo, nem tampouco como (mais) uma pecha, mais um rótulo desmoralizador; trato de utilizá-lo como (mais) um símbolo de luta.

Raimundo e Raimunda nomes bastante comuns, e que ao meu ver traduzem implicitamente um desejo político. Existem muitos Raimundos e Raimundas de batismo no país, a grande maioria deles, moradores da região norte e nordeste, e em situação de baixa renda¹². Esta característica traz uma significativa representatividade a estes nomes, vide a ampla quantidade de pessoas que deles partilham espalhadas pelo país; pessoas voltadas a dar conta de enfrentar seus cotidianos em busca de mudança, embora em tempos e espaços geralmente pouco visíveis e audíveis, restritos aos seus contextos de vida e de trabalho.

Neste capítulo discuto, portanto, a presença da inovação nas escolas e de que modo os direcionamentos político-pedagógicos e curriculares são enfrentados pelos professores. Além de reconhecer que na grande maioria das vezes, os professores são simplesmente “alvos e não arqueiros”, este capítulo procura, a partir da ideia de tática (CERTEAU, 2014) e de tradução das políticas (MAINARDES, 2006), compreender que os professores não são simples receptáculos passivos do que a eles é designado.

Além disso, destaco, na sessão seguinte, que ouvir o que os professores têm a dizer sobre a implantação e os efeitos das políticas educativas, é uma maneira de valorizar as suas experiências, assumindo que eles são detentores do que Goodson (2013b), vem chamar de um *Capital Narrativo*. Isso implica reconhecer que as vozes e as vidas dos professores podem indicar respostas também neste campo de estudos, desde que consideradas estratégias

¹² A partir do Censo de 2010, foi criado um portal do IBGE, chamado “nomes do Brasil” <<http://censo2010.ibge.gov.br/nomes/#/search>>. Em rápida pesquisa o nome Raimundo aparece como o 22º mais popular do país, enquanto Raimunda é o 96º. Somados, na oportunidade, o país contava, com cerca de 1000000 (um milhão) de pessoas com este nome. Na década de 60, foi ápice da popularidade deste nome. A maior incidência deste nome é no estado do Maranhão.

metodológicas coerentes. Essa maneira de enxergar a pesquisa, representaria uma estratégia qualificada, segundo Goodson (2014), para criar contrariedades entre as histórias sistêmica (a das políticas) e a de vida dos seus “aplicadores”.

Por fim discorro sobre a relação possível de estabelecer com as experiências vividas por esses professores e o conceito de experiências vaga-lumes de Didi-Huberman (2011). Segundo o autor, experiências de resistência e enfrentamento político no âmbito do tempo presente, tem sido rareadas pela cultura do efêmero e da falta de sentido comum. Sugere assim no empenhemos em captar e disseminar essas experiências vaga-lumes e episódicas, de modo a permitir a assunção de novas luzes e de novos possíveis.

4.1. OS PROFESSORES E AS INOVAÇÕES NAS ESCOLAS

Independente das potencialidades engendradas às políticas educativas contemporâneas aqui destacadas, todas elas em comum trazem um padrão de mudança, um padrão que tem se repetido ao longo do período a ser investigado (1996-2018). Considerando isso, um questionamento, se impõe: o que, das aprendizagens, limites, lutas, histórias e biografias vividas na esteira das políticas anteriores costuma ser considerada para a construção dessas deliberações políticas oficiais?

Convém salientar o açodamento e o pouco envolvimento dos professores e comunidade escolar em geral na formulação de propostas educativas, destacado, por exemplo, por Barros e Fischer (2012). Em geral, propostas constituídas e formalizadas de forma vertical são, segundo Hernandez et al. (2000) e Sacristán (2000), instauradoras de conflitos e principalmente de desmobilização, sobretudo por parte dos professores, já que estes se veem no processo como simples executores. A estas considerações, acrescento o ponto de vista de Carbonell (2002), para quem as mudanças verticais, representadas por prescrições legais ou de especialistas, apresentam efeitos, via de regra, menores, apenas normativos, de linguagem ou de atualização de alguns conteúdos.

Hernandez et al (2000) defende que os professores não são bons executores de projetos alheios. Para estes autores, os professores desempenham um papel fundamental no que se refere a materialidade das diferentes facetas das políticas. Sem consentimento e, sobretudo, sem o envolvimento dos professores, os objetivos das políticas se esvaziam e podem inclusive se perderem.

Portanto, se apresenta como um imperativo das macropolíticas também considerar o efeito das suas proposições no contexto de prática dos indivíduos, engajando especialmente os professores com os princípios em que se apoia a política inovadora. Pensar, do planejamento à avaliação, passando por processos interpretativos paralelos, os professores como autores e não mero executores de propostas inovadoras de ensino. A este ponto também convém salientar o que já fizera Sarason (2003), que supõe que os formuladores de Políticas Educacionais pouco têm estado atentos ao que sabem os (as) docentes em exercício e mais raramente ainda se preocupam pelos “significados” que estes sujeitos conferem aos seus fazeres docentes, o que também, em certa medida, amplia a distância entre o pretendido e o executado em Políticas Educacionais.

Para Carbonell (2002), os processos de inovação e mudança na escola possuem uma dinâmica própria, atuando muitas vezes autonomamente e constituindo-se à margem ou até mesmo apesar das reformas. Hernandez et. al. (2000) ao entenderem que as mudanças não são compreendidas por todos aqueles direta ou indiretamente envolvidos com o processo da mesma forma. Os sentidos de quem promove e os de quem executa estão sujeitos a interpretações biográficas ou coletivas próprias, inclusive em sentido contrário ao que se presume quando da formalização inicial da inovação (sobretudo em se tratando de âmbito macropolítico).

Nesse mesmo caminho, Sacristán (2000) entende que uma inovação efetiva, aquela que atinge o cerne da vida da escola, depende da consideração de alguns fatores, entre estes, destaca: a) a inovação precisa ser encarada como processo e não resultado, ou seja, está em permanente estado de aplicação; b) os efeitos das reformas são, em muitas oportunidades, retóricos e se dá por meio de um discurso burocratizado e burocratizante; c) a inovação requer sistemas de atualização, de ferramentas que a engendrem no cotidiano das escolas e que estas sejam desdobradas em frentes múltiplas e coordenadas – (para Carbonell (2002), “reformatar continuamente a reforma”); d) atenção aos particularismos locais, refletindo também a vida da escola; e) para que as políticas tenham eco no cotidiano, devem ser formuladas à longo prazo .

De forma a pensar as diferentes apropriações, discursos e práticas que percorrem uma política nas diferentes fases do seu ciclo, Ball (2006), enfatiza que as escolas em sua micropolítica, ainda possuem dificuldade de produzir entendimento amplo das diferentes esferas que originaram a reforma (epistemológica, política e cultural) e de mensurar os efeitos dessa em sua cultura. Isso se dá, segundo o autor, pelo fato das políticas serem forjadas ante

combinações de lógicas diversas tais como performatividade, gerencialismo e profissionalismo (BALL, 2010; 2013), planejadas por agendas globais e, por consequência, bastante distantes das necessidades específicas do âmbito local.

Pensar a pesquisa em colaboração e em consonância com os professores, representou uma das tarefas as quais me impus, fazendo uso, para isso, de desenhos teóricos e metodológicos que julgo coerentes aos meus objetivos. Faço isso por entender, assim como Hernandez et.al (2000) que os professores sozinhos não podem superar todas as barreiras sociais e políticas colocadas diante do seu exercício profissional. Urgem necessárias novas formas de interação que sustentem movimentos de contestação ou de insurgência. Caso contrário, a voz dos docentes ao se reportarem às dificuldades do seu trabalho, assumirá tão somente tons de desleixo, de impostura, de recriminação política, ganhando marginalidade e a restrição da informalidade; constituirão argumento dissonante, que soará aos ouvidos dos formuladores de políticas em âmbito micro ou macropolítico, apenas como lamúria de corredor ou falta de profissionalismo. A história seguirá seu curso como sempre, e as reivindicações, as falas e pequenas reformas não-reformistas (APPLE, 2000), continuarão apenas vivas nos próprios contextos escolares, soando como infra acontecimentos (RICOUER *apud* DOSSE, 2013).

Diante de todas essas considerações em relação ao processo de implantação de qualquer política, existe invariavelmente entre os professores a necessidade de garantir *meios de agir* ante as mudanças políticas, em especial quando se trata de cotidianos como o desses professores, nesta história do tempo presente, haja vista a continuidade de mudanças as quais este coletivo tem sido submetido. Ao meu ver, o ser docente neste período tem se pautado em criar soluções particulares para problema particulares e contingentes, muitas vezes como uma condição para uma espécie de “saber-agir”, um “dar conta de” ou “adaptar-se à”, focalizada e se sustentada na própria cultura escolar local. Por serem ágeis e flexíveis, as táticas são pautadas muito mais por improvisações do que em estratégias que, apesar de recorrentes, nem sempre são conscientes. Quando se trabalha simplesmente por meio de táticas (CERTEAU, 2014), contudo, carece-se de uma estrutura que dê condição de permanência, que efetive formas de agir que defronte ou reflita os problemas e as perspectivas recorrentes de um *locus* cultural em específico.

4.2. O CAPITAL NARRATIVO DOS DOCENTES COMO FORMA DE AVALIAR, COMPREENDER E PROJETAR OS EFEITOS DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

Conhecer a história e sobretudo a política a partir da história das pessoas, as delas próprias, o que contam sobre determinado tema, é um caminho proposto por Molina (2011), que eu também me inspiro a seguir. Segundo a autora, esse delineamento teórico e metodológico permite “produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo dos processos educativos concretos e da vida da escola” (p. 430).

Segundo Goodson (2013a), esse processo representa uma possibilidade para empoderar outras vozes, dentro de uma narrativa histórica. Segundo o autor, essa atitude tem potencial revolucionário pois pode vir a ser “perigosa” dentro de uma reforma político-educativa, na medida em que essas vozes geralmente são portadoras de contrapontos, contrassensos e contra-argumentos que complexificam o “sistema de mudança”, provocando entropia ou a adoção de um caminho não congruente com o que os formuladores das políticas previam e defendiam.

Para Goodson (2013b), é importante compreender a linha da história de lutas dos sujeitos através dos tempos e períodos históricos por eles vividos, compreendendo esse sujeito no interior das grandes narrativas de mudança, acessando como os sentidos e os fazeres mudam respondendo ao que a ele é endereçado. Segundo Goodson (2013a), trata-se de realizar justaposições entre as *narrativas sistêmicas* - textos e documentos governamentais que indicam caminhos a serem adotados pelas políticas educativas - com as narrativas de vida-trabalho - histórias pessoais e particulares trilhadas na construção, sistematização e execução de políticas educacionais – de modo a reconhecer e conhecer as limitações para da atividade profissional a partir de pontos particulares ao longo da história.

Ao estudar a vida e o trabalho do professor em um contexto social mais amplo, a intenção é desenvolver conhecimentos, de forma fundamentada e colaborativa, na construção social do ensino. Desta forma, as histórias de ação podem ser reconectadas com "histórias de contexto". As “[...] histórias de professores, em vez de celebrar passivamente a reconstrução contínua de ensino, vai passar por desenvolver a compreensão da construção social e política. Trata-se de um movimento a respeito do que isso é, para o que poderia ser (GOODSON, 2014, p.33)

Para Goodson (2013b), a centralidade atual conferida às narrativas individuais na nova política de vida tem se tornado essencial para a negociação do nosso futuro social. Para o autor, estas representam uma importante justificativa para dar aos “personagens” maior relevo e importância, ampliando o seu papel na construção da história social e, neste caso, também política da qual fazem parte. São, assim, mais do que participantes ou executores da política, mas protagonistas, habilitados por sua trajetória a relatar com legitimidade os sentidos da experiência.

O autor defende, afim de lutar contra a colonização da narrativa pessoal pela global, que é vital que reconheçamos as capacidades e os recursos narrativos tanto nossos, como dos nossos colaboradores. Trata-se, assim, de valorizar o “capital narrativo” (GOODSON, 2013b) dos sujeitos contemporâneos, atores e cúmplices das mudanças de sentido, sobretudo no universo do trabalho e das relações, que a cultura (pós) moderna tem suscitado. Goodson, assim, defende a importância de se criar alternativas para valorizar as narrativas pessoais, conectadas com outras tantas de espectro mais amplo - coletivas, ideológicas, políticas e sociais. O capital narrativo surge assim como importante ferramenta social, a qual Goodson (2013b) vincula a tarefa de "re-autofecundação", ou seja, a de garantir ao professor mobilizar-se e gerir-se permanentemente quanto as mudanças emocionais, cognitivas, relacionais e discursivas que experiencia, em especial ampliando a compreensão e a apreensão da sua própria trajetória.

Como resultado formativo, Goodson e Gill (2011), preveem a possibilidade de construir, entre os narradores da (sua) história, o que chamam de *aprendizagem narrativa*. Este processo para os autores, inclui um tipo de negociação na maioria das vezes interior, conduzida como uma "conversa interna" em que uma pessoa tem que administrar estruturas narrativas já existentes. Esta “outra narrativa” comporta diferentes vozes dentro de um ato de fala. O indivíduo, no ato evocativo precisa agir sobre essas diferentes vozes, e as diferentes formas de autoridade que cada uma delas lança. Algumas dessas vozes são históricas, outras são profissionais, enquanto outras evocam forças sociais e políticas.

O sujeito ao narrar sua experiência, integra turnos passados, presentes e para o futuro, desdobrando os episódios em diálogo com as suas atuais compreensões crenças e valores. Se perfaz, assim, uma relação intimamente temporal da narrativa com a vida. Une-se, dentro da Aprendizagem Narrativa defendida por Goodson e Gill (2011), as experiências passadas e presentes em consonância com a formulação de projetos e perspectivas futuras. Para Hernandez e Rifá (2011), a descrição das experiências acumuladas convida os sujeitos

pertencentes a história que se pretende descortinar, a relatar seus sentimentos, os diferentes momentos, suas memórias e trajetórias. Estas histórias também integram determinados períodos históricos para este processo contínuo de narrativa 'bricolage', ou seja, feita a partir de uma variedade de tempos de experiência.

Penso na possibilidade dos colaboradores como co-autores, utilizando a premissa de Hernandez et. Al (2000), quando este defende a necessidade das pesquisas acadêmicas serem pensadas *com os* professores e não meramente *sobre* os professores. Penso que esta perspectiva epistemológica e metodológica também como válida para este estudo, por entender que eles foram reconhecidos como os grandes autores da história. Com eles procurei não apenas por respostas para as perguntas previamente formuladas, mas, em especial, que pudéssemos juntos encontrar caminhos possíveis para os enfrentamentos políticos que vivenciaram, e também outros que eles identifiquem como candentes e prioritários na descrição das suas vidas e profissões.

4.3. EXPERIÊNCIAS E PROFESSORES VAGA-LUMES

De modo a identificar e reconhecer experiências de resistências de professores diante dos endereçamentos das políticas educativas, recorro nas linhas que seguem a desenvolver um enlace teórico entre trajetórias de vida e alguns conceitos teóricos do autor alemão Georges Didi-Huberman (2011). Entre eles destaco em especial a metáfora que intitula um dos seus livros, “Resistência dos vaga-lumes”, publicação onde o autor se dedica a reconhecer possibilidades de resistência da cultura, do pensamento e do corpo diante das luzes da política em tempos de capitalismo. A grande referência Didi-Huberman para a escrita desse livro é Walter Benjamin e o conceito de experiência discutido pelo autor em “O narrador” (2013).

Didi-Huberman (2011), autor assumidamente benjaminiano, chamou-me a atenção desde o princípio pela potência da sua escrita e capacidade de metaforização. Tratou-se de uma leitura que fiz rápida e avidamente. De todos os autores aqui reunidos, foi aquele que “consumi” de maneira mais efusiva e o livro lido que ganhou mais riscos e mais sinais de assombro¹³. Além disso, Didi-Huberman chamou a minha atenção também por defender a necessidade e desejo de reparação para com os sobrepujados pelo curso da história. Para tal,

¹³ Estratégia que utilizo sempre que o trecho de algum livro me desacomoda. Utilizo de vários sinais de exclamação como sinal gráfico para conotar essa sensação.

defende explicitamente a necessidade da descoberta de resistências que desvele cenas, pessoas, ações e pensamentos. Percebi, aos poucos, que o autor me inspirava e com isso também me “autorizava” a transitar por esse mesmo terreno, escrevendo e pesquisando de modo a reconhecer experiências distantes, fugazes e periféricas capazes de brilharem apesar da ausência ou do ofuscar de muitas luzes concorrentes.

Entendo ser possível representar essas luzes excessivas, na esteira do pensamento do autor, desde uma analogia com as próprias políticas educativas contemporâneas, e seus focos dirigidos intensamente às escolas e aos professores. São luzes que iluminam entendimentos, muitas vezes alheios aos do professorado e que acabam por lhes conferirem lugares sociais e políticos marginalizados, na cochia ou na obscuridade; ponto cego, de pouco ou nenhum real protagonismo. Um foco que ao exagerar na luz ofusca caminhos alternativos e de resistência ensaiados ou já em reconstrução.

A filosofia de Didi-Huberman (2011) defende a necessidade de encontrarmos e inventariarmos espaços de resistência onde a experiência não esteja completamente esgotada e empobrecida pelos interesses mercadológicos. Lugar onde as luzes ainda emanam fortemente, iluminando caminhos e perspectivas originais e inspiradoras.

Ao tratar de uma suposta perda da capacidade dos sujeitos refletirem e transmitirem experiências, o autor se dedica a criar artefatos teóricos que deem relevo às luzes de experiências e sujeitos habitantes-praticantes de uma história outra, uma história relampejante que se esconde e se mostra apenas na conjugação da excepcionalidade de outros tempos. Uma história outra, de corpos e de desejos outros, histórias de almas e de dúvidas íntimas a viverem obscuramente no interior dos grandes acontecimentos.

Tive a alegria do encontro e a segurança do respaldo, enfim, ao ver o autor defender que a *questão dos vaga-lumes* tanto é política, quanto histórica. Convergir história e política, foi como reencontrar um *tópos*, mesmo que vacilante, para o meu discurso e estudo. Segundo o autor, trata-se de “[...]extrair o pensamento político em sua ganja discursiva e de atingir, dessa maneira esse lugar crucial onde a política se encarnaria nos corpos, nos gestos e no desejo de cada um” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 30). Ouvir essa frase foi especialmente tocante. Se pudesse, moveria esse excerto para tomar lugar dos objetivos dessa Tese, tamanha a identificação que encontrei nessas palavras.

Benjaminiano como se quase intitula, Didi-Huberman utiliza recorrentes expressões e máximas que um outro benjaminiano gostaria de tê-las escrito, mas que, como não pôde, se

contenta em lê-las em voz alta para, quem sabe, fingirem elas também serem um pouco suas. Confesso que fiz isso. Queria avaliar se tinham mesmo capacidade de soarem como lemas e hinos, tal como já há muito gritavam nas bordas rabiscadas desse livro.

E onde os vaga-lumes estão?

Para conhecer os vaga-lumes é preciso observá-los no presente de sua sobrevivência: é preciso vê-los dançar vivos no meio da noite, ainda que essa noite seja varrida por alguns ferozes projetores. Ainda que por pouco tempo. Ainda que por pouca coisa a ser vista. É preciso uns cinco mil vaga-lumes para produzir uma luz equivalente a uma única vela. Assim como existia uma literatura menor (DELEUZE; GUATTARI) haveria uma luz menor, possuindo os mesmos aspectos filosóficos: um forte coeficiente de desterritorialização; tudo ali é político; tudo adquire um valor coletivo, de modo que tudo ali fala do povo e das condições revolucionárias. Imanentes à sua própria marginalização. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 52)

Outro aspecto decisivo para minha admiração e catarse para com o pensamento do autor, foi criado quando discorre sobre o componente político da imaginação. A imaginação sempre encontrou espaço nas minhas subjetividades. Porém, tive algum receio inicial de utilizá-la para enfrentar os corolários de escrita de uma tese. Aos poucos, porém, decidi impor forças, enfrentar; porque a imaginação é coisa muito forte para ficar subsumida a contenções ou convenções. E nesta Tese ela acabou por escapar pelas brechas, derramou-se em alguns lugares mais do que em outros; se misturou à história, à política, à literatura, ao real, ao verdadeiro, ao possível e ao ainda não. Para o autor, “em nosso imaginar jaz fundamentalmente uma condição para nosso modo de fazer política” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 60).

Decidi que era isso que deveria fazer. Compor junto com Didi *esse nós*. Fazer política com a escrita depende de armas que não ferem corpos, mas podem ferir a razão. Armas que promovem dissensos, armas de revelar armas, de conjecturar passados-bomba, insidiar futuros e novos presentes. “Imaginação é política, eis o que precisa ser levado em consideração” (idem, p. 61). E levo. A escrita e o pouco de imaginação que me cabe, foi uma ferramenta de montar tempos e produzir imagens que impulsionaram outros sentires, outros modos de pensar. A história não está é uma jazida de buscar, não está sempre no mesmo lugar. Ela é viva, retroativamente ou projetivamente falando. É imaginando que criamos, sem mentir, nem adulterar, apenas tentando extrair outros *outros*. Imaginação que avolume e conteste o real. Que não o solape, lhe esconda ou revise. Um imaginário amalgamado de real, um real que, embora nem sempre visível, ocupa espaço. Tenho um compromisso tácito com o real, não com qualquer um, mas com um real que tenha aprendido a rimar.

E é por isso que Didi, como fizera Benjamin, confere superlativa importância à experiência de memória. É cada vez mais comum que mulheres e homens desse contemporâneo continuem a verem passar seus dias e vivências sem produzirem o que poderia ser transformado em experiências comuns compartilhadas.

É essa incapacidade de se traduzir em experiência que torna hoje insuportável – como em momento algum do passado – a existência cotidiana [...] uma visita a um museu ou a algum lugar de peregrinação turística, é, desse ponto de vista, particularmente instrutiva. Posta diante das maiores maravilhas da terra [...] a esmagadora maioria da humanidade recusa-se hoje a experimentá-las: prefere que seja a máquina fotográfica a ter experiência delas. Não se trata aqui de deplorar a realidade, mas de constatá-la.

A história oral aqui produzida, essa *História do Não*, procurou resgatar experiências vaga-lumes de professores vaga-lumes. Sujeitos que, que por mais que nem sempre reproduzam a luz que esperávamos encontrar (professor que sou, pensando em docências alternativas ou o reconhecimento da educação pública como espaço de crítica social), precisavam verem suas resistências e artesanias dispostas no quadro do tempo, emolduradas pelos devires da alternativa e da imaginação. As buscas foram por lembranças e saberes clandestinos, hieroglíficos, de sujeitos e realidades constantemente submetidos à fusão em comunidades de sentido obtusas ou de censura.

Não há sobrevivência de vaga-lumes sem resistências. Das memórias, produzir novos tempos, narrados de outros modos. Narrativas oníricas ou ficcionais necessitam, por isso, serem também historicamente reconhecidas. Para Didi-Huberman (2011), são elas que dão espessura à facticidade e novas múltiplas camadas ao real. São por elas que os professores, por vezes, transitam. Ao procurar fazer isso, permiti-me escrever sobre o muito que os professores me diziam, embora nem sempre pela própria voz. Algumas das marcas e acontecimentos dessa história, são monumentos resgatados pelo sentir, que as minhas pupilas e pele se encarregaram de escancarar. Palavras que eles evitaram, mas eu percebi. O que faço com esse real? Sentir não pode ser historicizado? Foi disso que me vali, procurando assumir o decantamento das palavras ditas pelas memórias que chegaram à boca como passíveis de também servirem de relatos. Memórias de uso experiencial, emergencial, providencial. *Blimundagem*.

5. METODOLOGIA



Figura 1: Jackson Pollock pintando em 1947; foto: acervo de Peggy Guggenheim. Disponível em <http://www.galeriemagazine.com>

Autor caminha sobre a obra. Leva consigo o que esta já é e principalmente o que ela e ele ainda não puderam ser. O autor é obra misturada e obra misturante. Obra borrada de autor, autor borrado de obra, desfaçatez de realidades que insistem em fragmentar o *eu* e aquele *outro eu*. Pura intensidade. Caminho trilhado dentro do papel; o autor que caminha leva um pouco dele mesmo para fora do quadro. A pintura que desenha o chão não virá a ser obra porque vida não tem moldura. Porque vida é hermenêutica impossível. É dar moldura ao pouco que prendemos dentro e, principalmente, para o muito que deixamos escapar para fora.

Queria eu de certa forma fazer pesquisa como pintava Jackson Pollock. Não posso porque me falta talento. Ainda assim, tento fazer porque me sobram pretensões. Quero assim dizer que trouxe para essa pesquisa um Rodrigo que decidiu caminhar dentro do quadro que

pintava, que trouxe consigo as intensidades que não conseguia guardar na moldura de uma tese tal qual essa deveria ser, senão me sobrassem pretensões. Se decidisse “apenas” pela história oral como metodologia, ou pela história como narrativa, teria Tese, mas emoldaria pouco do que foi a intensidade de escrita dessa tese nos últimos quatro anos.

Foram quatro anos de um projeto também de formação. Sou um Rodrigo muito diferente daquele que há seis anos atrás pretendia fazer o mesmo (LOPES, 2012). Naquele momento emoldurei alguns devires que agora, nesse novo quadro, ora contemplo, ora me surpreendo. É outro quadro pisado pelos mesmos pés, um de tamanho 40 e outro 41, mas não pelo mesmo autor. Foram muitos os autores que ficaram pintados fora do quadro, inclusive alguns cujos nomes poderia ser um heterônimo meu, pintados agora ao solo como se sujeira fossem, mas que de algum modo também trouxe na sola dos pés que ajudaram a conceber o que jaz. Sou sujeito de me empreender em projetos, com um perene desejo de reformação, caminhante que não consegue conceber permanecer preso no mesmo quadro quando é chegado o tempo de cortar o papel e encerrá-lo nas bordas da mesma moldura. Quero continuar a ser professor, quero continuar a aprender, quero continuar a usar as tintas e a misturá-las. Quero continuar a ser, a fazer outras tantas obras e delas me pintar e com elas misturar-me.

Procurei fazer dessa tese mais do que um apanhado de folhas sobrepostas, encadernadas e assinadas. Quis aprender, sair desta experiência diferente, até porque, como bem frisava minha saudosa professora orientadora do curso de mestrado, a pessoa que não sai diferente do processo de construção de um projeto acadêmico, como são as teses de doutorado, não fez pesquisa; apenas manipulou dados. Pesquisar exige uma relação consigo, com o campo e com os seus colaboradores, no meu ponto de vista, extremamente orgânicas e de profunda reciprocidade. Neste sentido, a relação que estabeleci com o empírico, e com as diferentes tarefas de pesquisa que este projeto impôs, não representaram apenas decisões técnicas, mas políticas e formativas para com o campo, para com os colaboradores e para com o próprio “projeto” de pesquisador que me coloquei na condição de pintar.

5.1. DA PROVOCAÇÃO DE BALL, À DESCOBERTA DE RORTY: INVESTIGAR POLÍTICAS DESDE A INVENÇÃO DE NOVAS LINGUAGENS

Neste trabalho procurei me aproximar de perspectivas teóricas e métodos que viessem a me auxiliar na compreensão dos fluxos de subjetividades presentes no processo de

constituição da docência em Educação Física no contexto da 2ª CRE do Rio Grande do Sul nos últimos 22 anos. Essas intenções foram contempladas pela abordagem do Ciclo de Políticas (BALL, 1994; MAINARDES, 2006). Trata-se de um “guarda-chuva” teórico-metodológico com o qual pude compreender o processo de cooptação de racionalidades e subjetividades que justificaram a construção das políticas tal qual se materializaram, os recortes feitos para produção dos documentos legais, e as traduções produzidas no contexto de prática por aqueles a quem estas políticas se endereçam – especialmente professores e estudantes, nas instituições educativas.

Pensar a política como ciclo já havia sido reanimador sob uma série de aspectos, em especial por garantir aporte teórico justamente ao que vi como pesquisador e vivi como professor. Uma abordagem que também dá conta de relevar políticas de contrafluxo, marginais, produzidas no submundo da escola, desde sentidos heterogêneos e conflitantes aos que se materializaram enquanto subjetividade.

Segundo Ball (2011), as políticas públicas, em especial as educativas, são permeadas por fluxos. Elas existem para se tornarem necessariamente outra coisa, para continuarem sendo transformadas, seja por reforços de sentido macro, seja por novas resistências e ressignificações vindas de sentidos micro, disputa permanente que envolve demandas e expectativas de lado a lado. Aprendi com Ball (2011), que basicamente as políticas e os sentidos não são universais e não podem simplesmente serem espelhadas pela teoria que tenta representá-la.

Segundo o autor, o processo de construção, implementação e execução das políticas públicas é produzido a partir de discursividades interdependentes, não-lineares e não-hierárquicas, que se plasmam e se orientam no espectro de três contextos distintos:

a) *Contexto de influência*: espaço onde as políticas públicas são iniciadas e discursos políticos são construídos. Grupo se articulam para influenciar a definição da linha que pautará os debates e o caminho social a ser percorrido;

b) *Contexto da produção do texto*: é o texto da política. Resultante de disputas e acordos; grupos atuam para legislar sobre os textos e, com isso, controlar as representações da política;

c) *Contexto de Prática*: é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde ela acaba por produzir maiores efeitos e consequências. Pode representar mudanças e transformações significativas na política original. O que os agentes da prática pensam e

acreditam têm implicações diretas no processo de implementação das políticas, criando traduções originais e particulares.

Ball (2011) é bastante crítico às ferramentas e pressupostos teórico-metodológicos adotados por muitos pesquisadores do campo da Sociologia da Educação atualmente. O entendimento do autor é de que muitos “estudos educacionais estão em estado desolador” (BALL, 2011, p. 79). A maioria dos modelos compreensivos partem de “gramáticas fracas”, possuem sintaxes conceituais incapazes de reconhecer as ambiguidades dos diferentes contextos e partem de descrições empíricas insuficientes para representação da realidade. São comuns, segundo o autor, o uso de análises sintomáticas e descritivas amparadas em pressupostos e premissas de viéses confirmatórios ou, ainda, reafirmações mânticas de crenças pré-estabelecidas. Esses limites acabam por impedir que esses estudos sejam assumidos como ferramentas operativas a pesquisadores e outros interessados em investigar políticas no âmago dos próprios sistemas educativos. De acordo com o autor, é preciso desenvolver outras ferramentas, outras teorias, outras formas de pensar as reais demandas da vida da escola.

As teorias precisam, no ponto de vista do autor, ter o poder de serem disruptivas e violentas. Oferecerem novas linguagens e permitirem aos interessados em aprender com a própria política possibilidades de desidentificação da sujeição ideológica. Para isso, o autor defende que elas sejam cada vez mais imaginativas, que se pautem na criação. Que se apaixonem pelas hipóteses e não pelos dados. Que se façam em linguagem incendiária e não amena, rígida, como fazem alguns cientistas políticos. A autoridade intelectual científica e tecnológica necessita ser revista, flexibilizada, de modo a permitir aproximação com os fluxos das mudanças e a vida dos impactados por elas.

O modelo de compreensão político precisaria, para Ball (2011), ser equivalente ao realizado por estudos culturais, onde não se tem a pretensão de revelar novas verdades, mas sim perspectivas. Ball defende a necessidade de invenções de políticas, no sentido da disputa por poder e legitimidade, específica e situada. Políticas que reconheçam o imediato, o dia a dia, o nível pessoal e biográfico. Aconselha que façamos política perigosamente. Para o autor (*idem*, p. 97) “há um tipo de teorização que repousa sobre a complexidade, a incerteza, e a dúvida, além de basear-se na reflexividade sobre a própria produção e sobre as suas pretensões de conhecimento do social”. É necessário, apoiado nas palavras de Laurentis (1990), nos apartarmos de terrenos firmes e seguranças prévias, de casas linguísticas e epistemológicas. Sugere que escolhamos transitar por novas vias, por conhecimentos outros.

Que estes se mostrem furtivos, experimentais, ainda porvir. Lugares em que falar ou pensar precisa ser incerto ou incapaz de garantias.

A virulência do autor é provocada não por empirismo vulgar, mas pela vinculação que faz a teorias de outra ordem, distanciadas da “sua casa”, a Sociologia da Educação. Uma teoria aberta a essa inventividade, a essa contestação permanente, que coloca no lugar de normas e discursos pregressos ideias em que explorem ironias radicais. O autor acomoda-se (possivelmente temporariamente) no terreno do pensamento do filósofo neopragmatista norte-americano Richard Rorty, em especial na sua filosofia fundacionalista e pós-epistemológica. A experiência de Ball com o pensamento do autor lhe permitiu abertamente sugerir que as pretensões científicas devem se dirigir à originalidade e à descoberta. Sugere que na produção de conhecimento, nos pautemos mais na construção de diálogos do que em postulados criadores de verdade. Em outro momento (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13), reforça:

Precisamos de uma linguagem não-linear e que não atribua à política mais racionalidade que elas merecem. As políticas envolvem confusão, necessidades, crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais.

As provocações do autor, inicialmente não haviam me tocado. Tinham tudo até para passarem despercebidos por mim. Não me propunha desde logo a seguir manuais ou mapas para o desenvolvimento da tese, seja sob o ponto de vista teórico ou metodológico. Porém, considerava até já estar me arriscando o suficiente. A escolha pelo Ciclo de Políticas como pano de fundo para a estruturação do trabalho de análise, por exemplo, ratificava essa convicção.

O fato é que as provocações do autor e sobretudo as visões que ofereceu ao pensamento de Rorty vieram a justificar alguns dos meus pontos de partida. Era como se Rorty viesse, já no meio do caminho de construção desse trabalho, a me oferecer um *ticket* de entrada nesse universo. Independente se o tivesse ou não, seguiria viagem, porém, sob o permanente risco de ser convidado a me retirar do vagão tão logo fosse descoberto pelo censor, pelas teorias da reforma amparadas na ode à razão, aos métodos e aos postulados pré-definidos, como já havia me ensinado Stephen Ball.

Seguia viagem aprendendo com ela, algo que procurei fazer ao longo de toda a tese. A provocação de Ball e o convite insidioso - não formalmente feito diga-se - para o interior do

pensamento de Rorty, fez com que eu revisasse muito do texto. Convite que me oportunizou outros modos de compreender como esse trabalho deveria ser montado e organizado, bem como o alcance que poderia atingir. Mais do que compreender a crítica de Ball, *por* Rorty, decidi me encontrar formalmente com o pensamento *de* Rorty, em especial a partir da leitura do livro “Filosofia e o espelho da natureza (1994)”.

Neste livro o autor transita por uma modelo compreensivo organizado a partir dos seguintes eixos: a) a mente não é o espelho do mundo, mas uma possível representação do mundo; b) não reconhecimento irrestrito nem do subjetivismo, nem do relativismo; c) tudo é contingente, impermanente e cambiável. A partir desses pressupostos, Rorty organiza o seu pensamento de modo a defender a necessidade de novos ideais para compreensão do mundo e para a produção de conhecimento. O autor sugere que estes estejam vinculados aos ideais que subvertam guisas orientadoras e a presunção da filosofia como tribunal da razão. Para Rorty (1994), as teorias da verdade precisam ser mais modestas, uma vez que, para o autor, o que se postula *verdadeiro* é não-coincidente como o real. A verdade, a partir dessa abordagem chamada de *deflacionista*, são sempre limitadas, dependentes de acordos firmados entre dois ou mais sujeitos de fala. Representa, assim, um acordo tácito, e não um fundamento cognitivo essencial. O sentido de verdadeiro, *à la* Rorty, emula, assim, não mais do que uma escolha *justificada sobre o real*.

Para o autor, não há uma representação unívoca capaz de produzir um irrepreensível espelhamento da realidade. O conhecimento em relação a ela será sempre insuficiente e não-essencial. Acredita que essa distinção entre o que é real e o que não é acaba por justificar e redistribuir funções que validam socialmente determinados falantes e suas premissas e a marginalização de outros tantos. Acredita, ainda, que antes de se tornar conhecimento representacional, a verdade já parte de uma teoria prévia, já cercada de dogmas, crenças e desejos incorporados organicamente, a partir do que o autor chama de *vocabulários* (RORTY, 1994). Em relação a esses, o autor tem convicção de que são opcionais e mutáveis. Não toma o vocabulário tal qual uma estrutura, uma tarefa sisífica, por se carregar e voltar a carregar.

Na medida que não temos condições de acesso direto ao mundo, a linguagem é a nossa grande mediadora. É por ela que fazemos descrições dele e sobre ele. O mundo, portanto, não fala conosco, nós é que falamos sobre o mundo. Conceitos são palavras e como elas só podemos conectar outras tantas.

Quanto a produção de conhecimento, o autor sugere a necessidade de recriação da linguagem como forma de provocar linhas abertas para o (re) conhecer, adensando e

complexificando vocabulários comuns. Um dos conceitos importantes para o autor, assim, é o entendimento do conhecimento como uma prática social conversacional. Isso significa que, para Rorty (1994), criar e experimentar palavras ou produzir metáforas (*saramagueio?*) representa uma forma de produzir conhecimento. Ao invés de buscar por comprovações teóricas, devemos experimentar o que gostaríamos de dizer e escrever. Essa forma de produzir, faria, segundo o autor, que a filosofia progredisse, não pela sua rigorosidade, mas a medida que ela conseguisse se tornar mais imaginativa (RORTY, 1994).

As metáforas, essa imaginação incontingente, provoca buracos no ver, ouvir e sentir costumeiros. A metáfora já quebra as regras de partida, redefinindo sentidos para poder produzir outros, ainda *no prelo*. Metaforizar revitaliza padrões criando novas condições para lidar com as contingências da existência, com os nossos limites e com as nossas possibilidades de construir conhecimento. Ela não é racional a priori, o que exige que ela, para produzir efeitos mais sensíveis, seja incorporada a vocabulários subjacentes.

Essa filosofia de caráter edificante, mostrou-se definitivamente promissora, sobretudo pelo meu interesse, - travestido de limitação - já antes antecipado, de que preciso escrever e amalgamar a escrita para poder aprender. Assim, ao reconhecer a produção de conhecimentos como vocabulários e a aprendizagem também possível pela metaforização, me vi bastante envolvido com a filosofia rortyana, tomando sempre o cuidado, porém, de não a assumir como credo (o que, diga-se de passagem, subverteria completamente o sentido do que é defendido pelo autor).

Uma filosofia da conversação foi o que minimamente procurei fazer, quando profilei seis colaboradores a falarem comigo, como se ao tempo, na verdade, se dirigissem. As vozes, todas as seis, são proferidas desde baixo e, por isso, entendi que precisariam dele emergir sob condições especiais e não a partir de convenções linguísticas. Dizer, mas não da forma como a grande História costuma narrar. A história à contrapelo, entendo, é feita também de metáforas, que emulam palavras vaga-lumes, que, reunidas desde outras formas de vocabulizar, ao meu ver, permitem renovadas condições de experimentação da história e da política nesse tempo.

Encorajado pela virulência de Ball, me propus a pensar alternativas aos postulados de compreensão das políticas educativas de modo a montar a minha própria amálgama, uma versão confessadamente não fiel ao que o próprio Ball sistematiza enquanto *ciclo de políticas*. Isso porque uso os três contextos de fluxo da política - anteriormente descritas - para produzir narrativas, porém, não voltadas a compreensão de uma política específica, mas para conhecer a espectralidade desse conjunto no âmago do próprio *contemporâneo*. Formalizo isso,

utilizando os dois primeiros contextos – o contexto de influência e o contexto de produção da política – como *backgrounds*, cenário e lugar de identificar intenções de ordem macroestruturais ligadas em especial ao mercado e a grupos específicos ligados ao *establishment*, lugar onde os capitais narrativos dos docentes possuem, via de regra, pouco espaço e frágil poder de aderência. Esses dois contextos reunidos vêm a compor, assim, o que estou chamando de *História Sistêmica*, onde apresento o curso liso (FARGE, 2015) e cronológico da história das políticas educativas deflagradas no RS nos últimos 22 anos.

A segunda narrativa, intitulada de *História do Não*, é desenvolvida na sequência da narrativa anterior, e está alinhada ao contexto de prática do Ciclo de Políticas. A História Sistêmica foi utilizada na entrevista com os professores de modo a servir como artefato evocador de memórias. Como resultado, essa História do Não, tenta escancarar os pressupostos até aqui defendidos; é onde me utilizo da não-cronologia, da escrita literária como estratégia de abertura e repartilha do sensível, das possibilidades de alargamento do real e o exercício de metaforização como estratégias de *dizer não*, simbólica e narrativamente. Nessa história, o destaque é a presença da experiência vagalúmica das Raimundas e Raimundos narrando as suas trajetórias enquanto docentes de Educação Física no tempo e no espaço da 2ª CRE.

5.2. DO CAMPO EMPÍRICO À PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS

Em linhas gerais, o que me proponho a construir nessa tese é um estudo historiográfico que discute alinhamentos e incongruências entre uma *História Sistêmica* das políticas educativas no RS (GOODSON, 2014) – textos, documentos e registros bibliográficos indicadores das subjetividades presentes na deflagração das políticas – e uma outra, que dê conta de comportar as experiências tácitas e biográficas narradas por professores experientes da Rede Estadual de Ensino do RS, na chamada de *História do Não*.

Entendo o trabalho estar organizado de modo a me permitir tanto analisar o pano de fundo sócio-político que embasa o ideário e a materialização das políticas enquanto leis, como também o efeito deste na constituição da docência nesta rede. Em que pese as duas narrativas estarem alicerçadas em fontes, instrumentos de coleta de informações e em métodos bastante distintos, as narrativas dialogam para produzir um conhecimento que ao mesmo tempo abarque questões macro e microestruturais quanto a produção de subjetividades para a

constituição do *ser docente*. Isso porque a narrativa sistêmica serviu de elemento evocativo (ZAGO, 2003) às memórias dos professores no processo de entrevistas orais que alicerçaram a composição da História do Não.

O contexto universo dessa pesquisa é um conjunto de escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul, vinculadas à chamada 2ª Coordenadoria de ensino (2ª CRE), localizada em São Leopoldo (RS). A pesquisa teve como participantes seis professores de Educação Física experientes, escolhidos por critério de representatividade tipológica. Concentrar os meus esforços nesta região decorreu da proximidade com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e também por coincidir com o município em que atualmente resido.

Considerada a abrangência e a diversidade política e cultural do *locus* desse estudo, um dos colaboradores da pesquisa, Francisco, foi alçado à condição de informante privilegiado. Esse professor por trabalhar na CRE há mais de 25 anos pôde me indicar colaboradores que estivessem adequados à tipologia preliminarmente definida: professores de Educação Física concursados da rede estadual de ensino e que trabalhassem nesta rede desde, no mínimo, o ano de 1996. Esse recorte se deve a pressuposição que os professores com esse perfil possuem hoje capitais narrativos habilitados a retratar com maior apropriação a complexidade do transcurso de deflagração das políticas educativas.

Na lista encaminhada pelo professor constavam 11 nomes. Todos foram contatados. Cinco deles de pronto se habilitaram - o próprio Francisco, Roseli, Viviane, Elaine e Hildeburg. Dois deles foram excluídos do processo pois estavam vinculados apenas ao ensino fundamental. Três se recusaram a participar, e uma foi excluída por representar um perfil muito semelhante ao do prof. Francisco (também trabalhava na CRE há muitos anos). Por isso, e por acreditar que enquanto representatividade tinha um número ainda pequeno de colaboradores, procurei por um outro do gênero masculino (até então tinha apenas um deste gênero). Encontrei João Falkoski, professor de Educação Física com representativa experiência profissional na região, provido ao cargo de professor no de 1999. Entre outros fatores que motivaram essa espécie de “quebra de requisito”, está o fato de João já ter atuado em mais de dez escolas diferentes na região ao longo do período investigado.

Composto o quadro de colaboradores, fiz um encontro individual prévio com todos os seis, explicando os meus pressupostos de pesquisa e solicitando que assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 2).

Os professores foram entrevistados individualmente, cada um em três sessões distintas, uma para cada foco de investigação (*Contextualização, Dos endereçamentos aos enfrentamentos, Perspectivas*). O tempo de entrevista variou entre 1h e 1h30min, nos casos dos dois primeiros focos (APÊNDICE 3; APÊNDICE 4), e de 30min à 1h, no caso do terceiro foco (APÊNDICE 5). As entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho dos próprios participantes, embora em alguns casos (nos focos 2 e 3) também tenham optado por me receberem em suas próprias residências. Foi o caso de Viviane, Elaine e João. Esses convites foram bastante importantes para a compreensão da relação que estávamos assumindo naquele momento. Os convites materializaram um dos desejos que me impunha quando decidi trabalhar com a História Oral. Isso porque, como defende Errante (2005), um pesquisador que trabalha com essa metodologia necessita, para melhor dar conta dos pressupostos de sua própria pesquisa, desenvolver apurada capacidade de inter-relação com os seus colaboradores. É importante que isso ocorra, pois propicia um ambiente favorável à cumplicidade e à sensibilidade entre pesquisador e colaborador.

Para a escrita da narrativa sistêmica das políticas educativas contemporâneas (GOODSON, 2014), utilizei texto de documentos orientadores de políticas educativas e referências bibliográficas que discutem a conjuntura e os aspectos macroestruturais (econômicos, políticos, sociais) as quais essas materializações se vinculam e se justificam. O trabalho teórico-metodológico assumiu como marco político e temporal inicial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/ 1996) e procurou dar conta do curso das políticas de governo e de estado, em âmbito estadual e federal até os dias atuais. Este período é o que estou assumido aqui como *tempo contemporâneo*, nos termos e condições defendidos por Agamben (2009). Sob o ponto de vista educativo, esse tempo tem sido marcado por fortes influências de gramáticas de matrizes neoliberais no processo de produção de políticas educativas. Essas, a partir de organismos multilaterais de atuação transversal e da redefinição do papel do estado, tem voltado suas atenções a produzir competências e subjetividades alinhados a um modelo educacional tecnocrático, que propicie profissionais flexíveis a serem contratados para tarefas de subserviência aos interesses dos grandes detentores do capital mediante contratos de trabalho e garantias profissionais precarizadas.

Para a construção da segunda narrativa, chamada de *História do Não*, trabalhei com a metodologia da História Oral (FERREIRA; AMADO, 2006; MEIHY; HOLANDA, 2015). Professores colaboradores recuperaram e analisaram a partir de seus relatos individuais o curso das políticas educativas em diálogo com as suas histórias de vida, no espectro do

período analisado. A estruturação do roteiro e as questões dirigidas aos professores esteve voltada a também contemplar às evidências destacadas pela narrativa sistêmica, produzida anteriormente.

Um aspecto importante, em outro momento já discutido a partir de Ferreira e Amado (2006), é a importância dos colaboradores conhecerem a quem estão narrando suas trajetórias, vidas e memórias. Alberti (2004, p. 162), ao destacar essa necessidade, apresenta indagações e comentários que serviram de importantes orientações em relação a esta pesquisa.

E nossos entrevistados? Para quem falam? Para nós, os entrevistadores, certamente – e por isso é tão importante, para a análise da entrevista, saber quem é o entrevistador e como ele se apresentou, para entendermos a relação de entrevista que ali se estabeleceu e, por extensão, entendermos (ou procurarmos entender) por que o entrevistado disse o que disse. O entrevistado também fala para nossas instituições, depositárias das entrevistas e, muitas vezes, vistas como depositárias da própria “História”.

Como pesquisador, me utilizei de alguns “trunfos” que acabaram por favorecer um estado ideal de cumplicidade e empatia com os colaboradores. O primeiro deles, foi o fato de também ser professor, e trabalhar em rede pública e na educação básica. Apesar de não trabalhar na rede estadual, nem tampouco possuir os mesmos anos de experiência na profissão, acredito que de alguma forma já vivenciei aguras profissionais semelhantes, já “sofri na pele” o efeito da história das imposições e direcionamentos das políticas educativas (em alguns casos, inclusive as mesmas) em minha forma de ser docente. Na empatia possível de ser compartilhada entre pessoas com experiências comuns, gozei de possibilidades ampliadas. Em pouco tempo, já na primeira sessão de entrevistas, percebi que eles já me viam como um sujeito confiável e digno de suas confidências. Estávamos ali conversando e aprendendo, uma conversa mediada pela história que podiam me contar. Além disso, outro trunfo foi o fato de carregar comigo o histórico e um modo próprio de fazer pesquisa, oriundo do grupo de pesquisa ao qual estou vinculado. Este fundamenta-se em realizar pesquisas de base epistemológica qualitativa, orientadas a escutar, em especial os docentes, em suas reais demandas cotidianas (WITZORECKI et. al, 2006).

Em razão das escolhas teóricas e compromissos políticos apresentados até o momento, a opção pela História Oral, foi quase que uma consequência natural. Isso justamente por seus fundamentos teóricos valorizarem a produção de alternativas aos relatos históricos consagrados, e também o reconhecimento de que as subjetividades podem vir a compor

versões credíveis e o mesmo tempo subversivas da história. Segundo Meihy e Holanda (2015), a história oral não pode simplesmente ser atestada com base em postulados de absoluta verdade. A compreensão que oferece, está ligada a “[...] versões individuais de fatos da vida” (p. 34). Além disso, a história oral, segundo as autoras, convida pesquisadores, participantes e os leitores ao posicionamento diante do exposto.

Segundo Meihy e Holanda (2015, p. 24), existem, ainda, três justificativas para o uso de fontes orais na escrita historiográfica, sendo elas mais potentes e significativas, quando: a) *existem versões diferentes da história oficializada*; b) *se elabora uma “outra história” com base em documentos efetuados para circunstâncias em que a interdição não permitiu registros ou apenas gerou um tipo de registro*; c) *estudos de memória, construção de identidade e formulação de consciência comunitária*

Os pontos destacados, justamente, se aplicam ao que proponho com esta tese, justificando assim o porquê da utilização da metodologia da história oral. Continuando, Meihy e Holanda (2015, p. 26) autoras entendem que

a história oral, se mostra fator significativo, meio de manter a experiência passada em estado de “presentificação”. Mas deve-se lembrar sempre que não é apenas quando existem documentos necessários que a história oral acontece. Ela é vital também para produzir outras versões promovidas à luz de documentos cartoriais consagrados e oficiais”.

Para a composição da “História do não”, ante os desígnios da história oral e do seu vasto campo epistemológico, procurei fazer uso de dois de seus subgêneros (MEIHY; HOLANDA, 2015). Isso porque, na esteira de autores já citados ao longo do trabalho tal como Farge (2015) especialmente, o meu estudo está na fronteira entre o histórico e o biográfico. Dessa feita, o interesse desta pesquisa, foi tanto coletar evidências de cunho temático (da própria história das políticas educativas), como também biográficos. Este estudo transita, outrossim, nos termos de Meihy e Holanda (2015), sob as fronteiras entre a chamada *História Oral de Vida*, e da *História Oral Temática*.

A história oral de vida, segundo Meihy e Holanda (2015) se associa ao relato autobiográfico. Este método representa uma forma de valorizar o indivíduo, conflitando-o com a estrutura que o abarca e o define. Segundo Hernandez e Rifá (2011), o poder da abordagem autobiográfica está em situar o relato das experiências de uma pessoa, também em um contexto social mais amplo. Esta permite a descrição das experiências acumuladas, a

partir de relatos também de seus sentimentos, de diferentes momentos de suas trajetórias. Essa espécie de linha do tempo pode não ser cronológica, mas deve partir do presente, sem, contudo, desconsiderar outras temporalidades. A história oral de vida é basicamente desenvolvida no primeiro capítulo da História do Não, intitulado “Todos os nomes”.

Por outro lado, a recuperação do passado das políticas educativas foi objeto *da história oral temática*. As lembranças evocadas a partir da rememoração e da conseqüente rearticulação e reinserção destas com a história no tempo presente, foi o foco privilegiado, quanto a obtenção de evidências. Embora eminentemente individuais, segundo Voldman (2006), os depoimentos são feitos por indivíduos que falam em seu nome, que são instigados a falar em primeira pessoa, porém, também responsabilizados por falar em nome de um grupo, de um passado compartilhado. É preciso, no entanto, como adverte Constantino (2004), evitar análises individualizantes ou alienantes – críticas frequentes, segundo a mesma autora, direcionadas à História Oral. No entendimento de Meihy e Holanda (2015), a história oral temática, não se sustenta em um depoimento único, é feito no confronto entre opiniões diversas.

A partir da voz dos professores compomos uma História *do não*, feita à contrapelo. Ela carrega outras muitas nuances teóricas, metodológicas e estéticas, as quais trato de esmiuçar de agora em diante. Todos esses aspectos foram reunidos a partir do princípio da *bricolagem metodológica*, nos termos e condições sugeridos por Denzin e Lincoln (2006). Entendi haver nesse arranjo uma potencialidade não mais do que sondável, mas, ao meu ver, exequível e promissora.

A produção dessa história, primeiramente, foi feita sob a inspiração de não mais do que pistas sugeridas por Benjamin (2013) sobre o que de fato poderia ser entendido por *história à contrapelo*. A prolixidade do autor não ofereceu bulas ou roteiros. Dentre as pistas, identifiquei como pujante sobretudo a pretensão do autor pelo estabelecimento de arranjos temporais que privilegiem intensidades e não cronologias, operada por entrelaçamento de experiências, memórias passadas e sentidos presentes, criando uma constelação crítica (*ibidem*). Essa montagem, em tese, tem potencialmente condições de mostrar-se mais favorável aos interesses dos vencidos pela história (no caso aqui, simbolicamente, os professores de Educação Física da 2ª CRE).

Sob o ponto de vista político, a não linearidade, no pensamento do autor alemão, representa uma forma de fraturar a história, abrindo linhas de fuga que possam vir a representar justiça aos vencidos pelo seu curso natural e também novas perspectivas para

pensar o que se projeta nesse “novo tempo”. A quebra do *continuum* temporal é uma das “armas” benjaminiana para enfrentar a história desde baixo – uma arma que ao mesmo tempo nos compele e nos exorta. Pela experiência acumulada com a escrita dessa tese, entendo que pensar cronologicamente exige um modelo de escrita, enquanto pensar não-cronologicamente exige outro¹⁴. Pensar cronologicamente nos leva a um determinado tipo de comunicação, enquanto não-cronologicamente exige performance, exige ferramentas por serem ainda criadas.

Inicialmente, a voz dos colaboradores foi assumida desde a sua própria força irruptiva. A memória é tomada como uma expressão oral, o que vem a contestar os conceitos clássicos de verdade. Em uma história oral como a que procurei construir, inexistem estabilidade de conceitos ou pretensão absoluta de verdade. O caminho da história oral reconhece a imprecisão, a subjetividade e as intercorrências que povoam a fala e o pensamento dos sujeitos. Uma espécie de “poluição bem-vinda”, que se assume com alguma picardia, justamente para reconhecê-la como ponto discrepante da história oficial, uma perspectiva vassala, uma contraposição à primazia da cultura escrita de ordem documental no tocante a escolha das fontes historiográficas (ONG, 1998).

Ao procurar não tomar a voz dos colaboradores para mim, evitando manipulá-la para que simplesmente dissessem o que eu queria dizer, evito *ventriloquizar* o colaborador. Diferentemente de Thompson (1992), não concordo que eu precise dar voz a quem quer que seja. Defendo, tal qual Meihy e Holanda (2015) que a voz tem valor heurístico em si, não podendo ser simplesmente assumida por outrem para qualquer exercício hermenêutico. Em sendo ela, em sua particularidade, o resultado de uma produção mnemônica única e irrepetível no tempo, tem, neste estudo, tratamento especial que valoriza sua excepcionalidade. Cada voz, cada pequeno excerto aqui reunido, assim, é uma mônada (BENJAMIN, 2012), que carrega no seu interior potencialidades irresumíveis. Elas são depuráveis apenas a partir do seu exercício de desinteriorização. Coube a mim, nos capítulos que seguem, servir como uma espécie de curador dessas vozes, lançando-as no texto a partir de uma constelação original.

¹⁴ Confesso que essa consideração é livremente inspirada na premissa do filme de ficção científica “A Chegada” (2016), do diretor Denis Villeneuve. Na trama, uma linguista é contratada pelas forças armadas americanas para tentar estabelecer comunicação com seres desconhecidos – *heptápodes* - que instalaram bases em diversos locais do planeta. A partir do contato com esses visitantes, constata-se que eles se utilizam como forma de comunicação de sistema de escrita não-lineares, baseado em logogramas circulares. Esse sistema ao ser ensinado à linguista refunda sua capacidade de pensamento permitindo que, desde então, compreenda a existência de modo a entrelaçar distintas temporalidades.

A oralidade está sujeita aos momentos e aos contextos de evocação. Representam as pessoas mesmas e não as representações passíveis de se fazer delas. Segundo Lozano (2006), a oralidade permite o desenvolvimento de novos conhecimentos e de fontes inéditas. Os colaboradores são documentos, documentos vivos. Para Becker (2006), por sua vez, cada sujeito entrevistado pode ser visto como uma espécie de arquivo provocado. Complementando, segundo Almeida (2009, p. 223), “quando a pessoa evoca suas memórias, ela exercita uma tentativa de explicar o que pensa que foi, o que pensa que era, desenvolvendo, assim, a construção de uma verdade sobre si mesma. Cada um, então, escolhe o que lembrar conforme o/s lugar/es de sujeito que ocupa”.

Para François (2006), a história oral também tem um forte papel político na medida que pode dar atenção aos dominados, aos silenciosos, aos excluídos da história, à história do cotidiano e da vida privada, à história local e enraizada. Representa um lugar de onde pode se observar a “história vista de baixo”. Encontra na subjetividade do relato e nas idiossincrasias, presentes nos discursos individualizados, potencialidades para se fazer outra história. Segundo Lozano (2006), a história oral é um espaço de diálogo e influência interdisciplinar. A oralidade se presta a interpretações de ordem qualitativa dos processos histórico-sociais. O foco está na visão e versão do interior, do mais profundo da experiência dos atores sociais.

As vozes dos professores não ganham também - por posicionamento estético-político - a margem da página. *Não possuem recuos de 4pts, aspas, fonte dez, ou espaçamento simples.* Fez parte da intenção política, reconhecer a prevalência e a força das vozes dos docentes, inclusive na condição extrema de contestar a ABNT ou os desígnios acadêmicos. As vozes à margem dos textos, aqui, são as minhas. Faço meu o lugar que normalmente se confere aos colaboradores. Apareço no texto “pendido” para o lado direito e em estilo itálico - padrão textual utilizado para demarcar estranhezas de um texto, sentenças “inadequadas”, pontos sem nexos ou termos em língua estrangeira. Minha presença existe, mas tenta não tomar o espaço dos professores. Carrego a minha voz principalmente para as costuras necessárias de modo que os capítulos e as montagens das vozes tenham forma e conteúdo compreensíveis¹⁵.

Meu esforço em garantir vida própria e autonomia a cada uma das vozes, certamente me conduziu a um caminho de solução mais difícil. Ao procurar estabelecer que a voz tal como proferida precisava ser priorizada, me coloquei na contramão de uma série de convenções sobretudo acadêmicas, que neste caso ousei crer serem limitadoras às pretensões

¹⁵ Utilizo-me dessa mesma estratégia no processo hermenêutico de *Blimundagem*, a qual faço referência na sessão seguinte.

de fundo políticas desse estudo. Uma grande dificuldade, origina-se do fato de não poder, por se tratar de um texto de projeção acadêmica, abrir mãos de garantir legibilidade, fluência e inteligibilidade ao leitor. Não pude considerar natural imputar a quem lê a tarefa de solucionar todas as particularidades do texto, projetar interpretações ante as vicissitudes dos colaboradores. Tenho consciência que essa tarefa cabia a mim. Creio tê-la cumprido, ainda que de modo subversivo. Sou bastante franco em dizer que muitos fechamentos, amarrações e considerações foram forçadas pelo cenário e contexto de ser pesquisador e não um literato ou jornalista.

O modo que encontrei para dar vida e interdependência às vozes provém também de outras duas inspirações: da estilística dos livros de Svetlana Aleksievitch, voltados a relatos polifônicos de testemunho oral, tais como “A guerra não tem rosto de mulher” (2016a) e “Vozes de Tchernobyl” (2016b) e também de romances polifônicos de escritores como Fiodór Dostoiévski, autor de “Irmãos Karamazov”, e William Faulker, e os seus livros “Som e Fúria” e “Luz em agosto”. Em ambos os casos, autor e personagens tem vozes presentes, eventualmente dialogantes, mas nunca dispostas em estágios hierárquicos. Esse embate de vozes, esse coro dialógico, tinha como intenção dar vida própria a cada relato. Embora corresse o risco de, ao tomar essas decisões, fazer o texto “soar” um tanto caótico, assumi a intenção de fazer vibrar ressonâncias, imaginando que pesquisar diante desse cenário poderia criar novas variantes historiografáveis. História que ao mesmo tempo, conte e desvele, recupere e crie, faça justiça e também empodere.

Entre as costuras que fiz no texto está a sistematização que deu origem a seis categorias analíticas. Para formalização desse processo, recorro a títulos que aludem à obra de José Saramago, considerando o conhecimento que julgava ter do seu espólio literário de publicações. Cada uma das categorias, por sua vez, possui subdivisões, onde se alojam *sensibilidades compartilhadas*, nos termos e condições previstos pela política estética de Ranciere (2009): um espaço de disputa pelo comum, forjado no dissenso e na produção de subjetividades.

As categorias, por sua vez, receberam, metaforicamente, a conotação de *Óperas*, em analogia a características de polifonia dispostas no texto de cada uma delas. Além do sentido musical, essa metáfora pareceu ainda mais forte e passível de retratar o que procurava de fato destacar, quando aprendi que esse mesmo termo, em latim, representa o plural da palavra *opus*, cujo significado concreto é obra ou trabalho.

Não são vozes que “cantam em uníssono”. São Raimundos e Raimundas, que se despiram pela voz e pela lembrança de possíveis, viáveis, sondáveis. Que se revelaram em suas contradições, que se disseram em meio de outras tantas sensibilidades e subjetividades. A estrutura de vozes e vozes que clamam por ouvidos, portanto, vem para produzir mais do que um complexo hermenêutico, vem a tentar produzir uma ambiência; um simulacro, uma quase-ficção, sobre a contemporaneidade da docência e da história que decidiram testemunhar.

As seis óperas que fazem parte desse estudo são:

- a) *Ópera 1: Todos os nomes*: Categoria onde faço a contextualização da história oral de vida dos seis professores que compuseram o quadro de colaboradores desse estudo. Não me volto a discutir as políticas públicas educativas diretamente, mas a conhecer quem eles são, tentando justificar o modo particular como cada um deles viria a receber os desígnios das políticas que seriam a eles endereçadas no período investigado. Nos termos e condições de Ricoeur (2014), estaria aqui sendo priorizado o reconhecimento da chamada identidade mesmidade¹⁶.
- b) *Ópera 2: Evangelhos que se fazem cercos*: Nessa ópera descrevo as experiências dos professores com a chegada das políticas educativas aos seus conhecimentos, e as suas reações às subjetivações a eles dirigidas. Os professores exemplificam conhecimentos prévios desprestigiados e projetos interrompidos pelas demandas das políticas educativas.
- c) *Ópera 3: Cegueiras*: As sensibilidades aqui partilhadas descrevem conhecimentos e estratégias que os professores entendem como invisíveis aos olhos dos formuladores das políticas ou reguladores das mesmas. As falas dos professores convergem para descrever uma espécie de “submundo” existente na vida das escolas, aquele que eles bem transitam, enquanto os formuladores de políticas não conhecem. Essa ópera é quase feita sob sussurros e confissões, como se o que era narrado, fosse, na verdade, a mim confidenciado.
- d) *Ópera 4: Raimundagens*: inventaria as táticas que os professores utilizaram ao longo dos 22 anos aqui demarcados para realizar resistências aos direcionamentos

¹⁶ Enquanto a categoria-ópera *Todos os Nomes* representa um esforço de desenvolver a ideia de identidade mesmidade, no âmbito do conceito de Identidade Narrativa em Ricoeur (2014), estarei atento ao outro polo dessa construção – a identidade ipseidade – ao longo da construção das demais cinco óperas.

das políticas educativas contemporâneas. São revelados projetos paralelos, políticas que fizeram não ter fim e estratégias não condizentes com o sugerido pelo texto das políticas. Materializa-se aqui a intenção do personagem de Raimundo Silva de *dizer não* à “grande história”. Retrata os professores fazendo as suas próprias políticas, no dissenso, pleiteando formas próprias de restabelecimento da democracia na partilha do sensível.

- e) *Ópera 5: Ensaios com alguma lucidez*: Representa recortes de experiências positivas com as políticas públicas educativas. Aqui, os professores descrevem caminhos alvissareiros abertos pelo endereçamento de algumas delas, e que vieram a lhes produzir contrariedade quando da sua extinção no âmbito político, pedagógico e/ou curricular.
- f) *Ópera 6: Desde os voos da passarola*: Descreve os sonhos que os professores admitem ainda possuir em relação as suas docências e à Educação Física na escola. Os professores são convidados a imaginar como essas deveriam ser se apenas as suas vontades fossem necessárias para a concretização. A passarola é uma alegoria utilizada por Saramago para representar o sonho de voar que Blimunda, Baltasar e Bartolomeu construíam no livro “Memorial do Convento”.

Quanto aos procedimentos de análise e categorização do material empírico, faço a organização desse processo em três fases, conforme sugestões de Triviños (1987): a) Pré-análise: momento de organização prévia do *corpus* de dados, seja os oriundos dos materiais produzidos junto com os sujeitos da pesquisa (entrevistas), seja os referenciais teóricos de suporte; b) Descrição analítica: se inicia o processo de codificação e categorização do material, orientados pelos objetivos do estudo; c) Interpretação referencial: momento de aprofundamento das conexões de ideias iniciadas na pré-análise. Essa fase deve dar conta de desvendar conteúdos latentes. O aporte teórico que permitiu a organização das narrativas em “História Sistêmica” (condicionantes para a elaboração das políticas) e “História do não” (traduções originais e particulares do contexto de prática), foi o de Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1994).

Os materiais de pesquisa triangulados para organização dos resultados, especificamente, da *História do não*, foram as entrevistas, os diários de campo e o próprio conteúdo da “História Sistêmica”.

De modo a recuperar os muitos aportes teóricos e decisões metodológicas que reunidos deram origem a *História do Não* - onde se materializa o *saramagueio* e a história à contrapelo – descrevo abaixo todos os procedimentos de forma resumida:

- a) Não cronologia: o reconhecimento das possibilidades da construção de um desenho de história que se volte a reconhecer aqueles que foram desmerecidos pelo seu curso original, narrado e significado a partir dos grandes acontecimentos e organizados por um prisma cronológico. Uma história, portanto, “à contrapelo”;
- b) Construção da história das políticas pela própria voz de quem de modo polifônico. A utilização da história oral como estratégia a oferecer ouvidos e protagonismo aos professores. O modelo de história oral está fundamentado em um princípio de *não-ventriloquização* da fala dos colaboradores, ou seja, as vozes dos professores são respeitadas em seu próprio potencial heurístico;
- c) Produção de presença: sustentando do ponto de vista teórico nos sentidos de compreensão de história de Hans Ulrich Gumbrecht, parte-se da tentativa de mais do que evidências hermenêuticas, (re) criar a produção de uma *presença*, tal qual o autor produziu em seu livro, “1926: vivendo no limite do tempo” (1999);
- d) Modelo ópera: as vozes dos seis professores são alinhadas ao texto, metaforicamente, tal qual cada um dos Raimundos fossem personagens de uma ópera, ou seja, ganham prevalência em pequenos trechos em que pressupus estarem sendo reveladas intensidades comuns. Todas as vozes, assim, confluem para uma tentativa de representação comum, a partir, reitero, do que mesmo disseram e não de uma tentativa minha de reinterpretação. Esse desenho é bastante inspirado nas obras de Svetlana Aleksievitch, em seus trabalhos também voltados a relatos de testemunho oral, como “A guerra não tem rosto de mulher” (2016a) e “Vozes de Tchernobyl” (2016b);
- e) Divisão das óperas por sensibilidades compartilhadas: cada uma das óperas está subdividida de modo a privilegiar intensidades comuns partilhadas (RANCIERE, 2009);
- f) Priorização do estilo literário e da metaforização como ferramentas de escrita: modelo de escrita capaz de dar amplitude ao real e permitir dar novos sentido as palavras que a literalidade da escrita não poderia revelar. O real necessita ser ficcionado para ser pensado (RANCIERE, 2009).

Além destes e de modo complementar, mas ainda dando sentido prevalente a escrita do real, me dedico ao longo dos capítulos a realizar um exercício metodológico que decidi

intitular de *Blimundagem*. Trata-se de uma estratégia inspirada em um possível diálogo entre concepções de tempo, em Benjamin (2013) e de escrita, em Blanchot (2013). A prerrogativa é de que a reconstrução da história de modo não-cronológico produziria intensidades tais, capazes de abrir um tempo fora do tempo que, por consequência, representa um convite à mobilização da mobilização da escrita. Convém reforçar que essa escrita não representa um mero arroubo estilístico, mas um compromisso político com a repartilha do sensível (RANCIERE, 2009) e de adensamento do sentido de real, a partir das potencialidades da escrita de matiz literária (RANCIERE, 2016; 2017b).

5.2.1. Blimundagem: a linguagem literária como ferramenta de habitar as brechas do tempo

Percebi um grande limite entre as minhas condições para compreender o exercício da docência a partir da vida narrada pelos colaboradores aqui reunidos. Um desafio que Saramago não tinha. Diferentemente do autor, eu não pude exercitar ao longo do exercício diegético o mesmo comportamento onisciente que ele adotava para a construção de seus personagens. Ele aparentava conhecer tudo sobre eles, seus passados, presentes e futuros. Ele os criou, e por isso também era o artifice das suas personalidades, dos seus desejos e de suas próprias fabulações. Saramago narrava quase apenas para que também soubéssemos o que ele já conhecia de antemão, cabendo a nós, leitores, o papel de seus cúmplices. No meu caso, todavia, preciso lidar com verdades, ao menos aquelas que os colaboradores me confiaram. Ao longo das entrevistas conheci deles apenas o que diziam, o que ouvia ou o que percebia. Oniscientes eram eles próprios e, eu, um refém dessa impossibilidade.

Tal como nos ensina Aleksiévitich (2016a), tentei encarar cada um dos Raimundos e Raimundas que colaboraram com o estudo como se fossem caixas-pretas. Professores caixas-pretas. Sujeitos circunstanciados por conhecimentos, valores, experiências e vicissitudes particulares que desde o início me interessavam, mas que não seriam revelados apenas pelo encontro, pelo contrato, pela assinatura do termo de compromisso. A abertura das caixas-pretas não estava autorizada à priori. Apenas pude as ler desde fora imaginando o que dentro delas jazia. Como pesquisadores, e partir do real disponível, somente podemos aludir aquilo que os caixas-pretas dizem saber, dizem conhecer, dizem ter vivido, dizem lutar, dizem sonhar. Pela escrita tradicional, precisava esperar que eles se abrissem; eu assim seria um quase expectador, aguardando o abalroamento das palavras porvir.

Confesso que não pude cumprir todas as exigências que o ofício de pesquisador me impunha. Não pude ser e estar alheio, distanciado do que diziam, dos seus suspiros e sorrisos. Fui um espelho. Um pesquisador-espelho. Fui loquaz quando diziam o que também me movia, fiz uníssono aos seus suspiros, me peguei sorrindo quando recordavam de imagens que lhes evocavam alegrias. Ser pesquisador-espelho, podendo refletir em si, as relações possíveis entre pesquisa-pesquisado, produzindo resultados que são assim um pouco mais e um pouco menos do que reflexões. O pesquisador que sente o pesquisado, o pesquisado que sente o pesquisador, não fazem pesquisas, não criam e perscrutam evidências: criam laços. Troca-se o pó do acervo, por novos amigos.

Entendi que os professores narram, evocam lembranças que apenas às vezes são ditas. Outras vezes se abrem pelo sentir. Gritam o que um gravador não é capaz de escutar. O que diz uma lágrima quando cai, depois que o nosso questionamento sai/foge da boca/vida do entrevistado? Como ler e transcrever folhas que remexem sem razão, tensões que as sobranças dão relevo, peles que cambiam de cor matizadas pelas janelas que a memória evoca?

Senti que para a captação desses dizeres precisava moldar uma escrita feita de um ouvir outro, de um ouvir por toque e não apenas escutado.

E das vísceras escrevi. Com o que pude sentir, com o que se introjetou em mim, tocou minhas vísceras, que no meu caso é a região do corpo mais próxima da caneta. Um aparelho composto pelos meus órgãos mais íntimos e profundos, o qual procurei apurar ao longo de toda essa tese: *ouvidos - vísceras - caneta*. Aparelho de abrir, o único que em minhas limitações físicas e cognitivas senti ter à disposição para captar para além do que fora tornado voz.

Para conhecer o interior dos sujeitos, assim, precisava adotar outros caminhos. Se não era onisciente tal qual Saramago, imaginei, porém, que nas minhas vísceras vivia uma das suas personagens mais caras: Blimunda, de o “Memorial do Convento”. Ela poderia me ajudar a ver esse sentir. Decidi que aqui a inspiração seria ela, a personagem que Saramago disse certa vez que queria ter sido, e que foi, acredito, durante o tempo em que a escreveu.

Poderia eu me identificar com a sua mágica, com a sua iniciativa, com a sua sensibilidade, com a sua força de vontade ou com o simples fato de ser uma grande sonhadora. Acabei por me identificar com a dádiva-fardo que ela carregava inexpugnavelmente em seu viver: a capacidade de olhar para dentro das pessoas, encontrar

nelas seus desejos escondidos. Se não poderia ter os poderes de Saramago, poderia escolher ter os mesmos de Blimunda, contanto que encontrasse uma forma de aprender a olhar metaforicamente para “dentro dos sujeitos”.

Decidi procurar fazer isso a partir de uma estratégia metodológica que vim a chamar de *Blimundagem*. Nesse procedimento espreiro brechas produzidas pelo encontro não-cronológico do tempo narrado com o tempo vivido de modo a garantir que a intensidade produzida por esse encontro tenha forma, tenha registro. A *Blimundagem* em outras palavras, serve de condição de fala, um meio de visitar as brechas deixadas por eles, ou ao menos aquelas que percebia assim estarem. Uma fenda no tempo causado pelo presente que recorre ao passado, forjando o extemporâneo. Essa escrita que vem em devir é pura intensidade.

É nessa simultaneidade entre os tempos que surge o “convite” a um fora que se assume hábil para ocupar a brecha no tempo, que é também brecha do eu, que também é brecha da história. Onde tudo que é interioridade se volta para o exterior. Pulsante. E esse lugar, segundo Maurice Blanchot (2013) convida à escrita. Acabei como pesquisador a espreitar brechas, já abertas ou produzidas, quase em si mesmas cavadas. Não para falar por eles, mas para ajudar a compor esse tempo, um tempo carregado de instantes, esférico, em devir como sugestia Blanchot. Pela *blimundagem*, reproduzir mais do que uma outra voz, mas também o que era possível sentir e produzir naquele real a partir da escrita da minha parca literatura.

Trata-se de uma simultaneidade vívida, “o próprio tempo da narrativa, o tempo que não está fora do tempo, mas que se experimenta como um exterior, sob a forma de um espaço, esse espaço imaginário onde a arte encontra e dispõe seus recursos” (BLANCHOT, 2013, p. 17). A obra, assim, torna-se lugar do fenômeno da reminiscência, “comunicação que não é a do presente, nem do passado, mas o surgimento da imaginação cujo campo se estende entre um e outro” (p. 25). O espaço do imaginário, assim, segundo o autor representaria uma esfera forjada pelo movimento de instantes sobrepostos e de ação sempre porvir.

O que é tornado voz é um complemento a um possível real, que apenas a voz não poderia garantir. Quando me volto a dar nome a sensações, percepções e sentimentos engendrados na relação que estabeleço ou aquilo que está agarrado à fala, mas inaudito, estou penso, a historicizar não apenas os acontecimentos por eles relatados, mas os sentimentos por eles evocados ou passíveis de serem provocados no espectro desse contemporâneo de 22 anos.

Manejar o tempo pode também servir como um truque. Uma alternativa para tornar incidentes quicá insignificantes do passado cintilantes ante um instante, uma contração tão única quanto original. Nesse sentido, a lembrança é demovida da sua significância passada, assumindo a condição de real, não necessariamente verdadeiro, pois a memória, em sua fugacidade e inventividade, não nos deixa jamais reconhecer essa pretensão. A lembrança evocada, tornada narrativa, assim, é sempre um novo tempo. Ela e o instante, eclodidos, conforme Blanchot (2013), rasgam a trama do tempo, e por ele introduz um outro mundo. Passado e presente agarrados, uma simultaneidade sensível, original. Proust, nas palavras de Blanchot vai ousar a dizer que esse seria o tempo puro. O tempo separado dos grandes acontecimentos. Em outras palavras, o tempo que está fora do tempo é o tempo puro. Passado e presente, um raio do instante, simultâneos, a abolir a cronologia.

Viver a abolição do tempo, viver esse movimento, rápido como um raio, pelo qual dois instantes, infinitamente separados, vêm [...] ao encontro um do outro, unindo-se como duas presenças que, ela metamorfose do desejo, se identificassem, é percorrer toda a realidade do tempo e, percorrendo-a, experimentar o tempo como espaço e lugar vazio, isto é, livre dos acontecimentos que geralmente o preenchem. Tempo puro, sem acontecimentos, vacância móvel, distância agitada, espaço interior em devir onde as estases do tempo se dispõem numa simultaneidade fascinante (BLANCHOT, 2013, p. 17)

Esse tempo, fraturado, organizado da forma como sugiro, faz sentido sobretudo enquanto tempo narrativo, um terceiro tempo, como sugere Ricoeur (2010b). Nele o passado e o presente podem sim serem simultâneos. Esse espaço, essa brecha, representaria uma espécie de ausência móvel, sem acontecimentos que a dissimulem, um vazio, mas não qualquer um. Um vazio em devir. O que é interioridade se abre para o exterior, tornando-se imagem. A imagem, em essência, tal como também revelaria Benjamin (2013), toda voltada para o exterior. Toda para fora, que na prática é um dentro para fora. Não é possível haver significação previa, dada a originalidade premente clamando por um uma nova profundidade. Uma presença-ausência. O *ursprung* convidando os olhos a ver e a mão ao escrever.

Essas digressões – *as blimundagens* - foram produzidas a partir da escrita do diário de campo. Reconhecendo a intenção aqui destacada, muitos registros foram feitos ao longo da entrevista e a transcrição realizada imediatamente após elas. Entendi ser esse um modo de preservar as sensações e a intensidade que o contato com aquele professor e sua história havia me provocado e me permitido sentir-dizer. Era a chance de dar linhas a um real que ainda era

vivo, mas que precisava do oxigênio da escrita para aprender o caminho que o levaria a se tornar sentimento, e de sentimento se transformar em história.

Objetivamente, em relação ao texto, a minha voz acaba por aparecer em momentos fortuitos, acreditando que nem todas as falas produziram as mesmas intensidades, certamente por pura limitação minha em encontrar onde estavam as brechas. O reconhecimento dessa minha incapacidade, revela um ponto interessante da investigação. Isso porque se possivelmente outras mônadas distintas tivessem sido agrupadas, produziriam afinidades outras e, por consequência, também intensidade outras. Além disso, o executor da blimundagem teria a disposição um outro cenário, uma brecha distinta um porvir imprevisível.

A minha voz textualmente, encontra-se presente sempre em itálico, entre parênteses, principalmente no interior das falas (simulando serem esses parênteses as próprias brechas), mas também ocorrem no espaço entre as falas, de modo a produzir diálogos que de fato nunca houveram, mas que imaginariamente, ao serem produzidos, dão conta de engendrar intempestividades imprevisíveis. A estética dessa escrita é influenciada pela inserção-reflexão textual de tempos de construção psicológica, experienciados em algumas obras de ficção, como nos trabalhos de William Faulkner¹⁷, por exemplo

A blimundagem, mais uma vez, foi a alternativa que encontrei, inventei, embora nem saiba ao certo se bem executei. Uma criação desde um eventual devir Jackson Pollock. Entrei, pisei no quadro também aqui. Me sujei com as tintas dispostas nesse tempo e nessa história. Fazer política nessa história revirando as tintas, as cores e as sensações. Negros alaranjados, brancos esverdeados, vontades, desejos, pisoteados. Habitei brechas, as mínimas possíveis, apenas as insuficientes. Decidi descrevê-las porque, se me faltam verdades, haviam desejos dos professores por voar, e também pretensões que continuavam a me sobrar.

¹⁷ Exemplos desse estilo de escrita de construção psicológica podem ser encontrados em livros como “Absalão, Absalão” (FAULKNER, 2014), “Luz em Agosto” (FAULKNER, 2007), entre outros.

6. HISTÓRIA SISTÊMICA

Nesse capítulo apresento duas narrativas que compõe a construção da história que decidi por chamar de *Sistêmica*, nos termos e condições defendidos por Goodson (2014).

Os dois capítulos dessa história estão alinhados diretamente aos dois primeiros contextos do chamado Ciclo de Políticas, criado e organizado por Ball (1994). Opto aqui por uma construção narrativa cronológica, onde priorizo revelar sentidos e subjetividades presentes no escopo de deflagração das intenções e dos próprios textos das leis. De modo a facilitar essas percepções, me apoio também em referenciais teóricos que, antes de mim, também se debruçaram sobre esses mesmos temas e processos.

Na primeira sessão, intitulada *Contexto de Influência*, discorro sobre algumas influências de ordem macroestrutural - especialmente de viés econômico - que orientaram em grande parte o que veio a se transformar em ordenamentos legais no país. Recorro a leituras de autores de perspectivas prioritariamente críticas a respeito dos condicionamentos e engendramentos presentes no contexto de formulação das políticas públicas dirigidas ao professorado de Educação Física, no tempo e no espaço do Ensino Médio gaúcho, nos últimos 22 anos.

A segunda sessão abarca o que veio a se materializar enquanto política pública, formalizado a partir da produção de documentos legais orientadores. Esse caminho é relatado também de modo cronológico, iniciando na LDB de 1996 e culminando com o recente lançamento da Base Nacional Comum Curricular. A prioridade aqui é entender os sentidos presentes nos próprios textos legais, ainda que recorra em grande medida a outros autores que também produziram estudos com desenhos semelhantes a esse.

Essa bricolagem metodológica teve a intenção de ampliar as minhas condições de análise, reconhecendo que o processo de implantação de políticas públicas não se dá a partir de relações de causa e de efeito. O Ciclo de Política segundo Ball (1994) e Mainardes (2006), nos permite perceber que as deliberações de âmbito micro e macro são permanentemente reinterpretadas, estimulam criações particulares e sectárias da legislação e das normativas educacionais. Pensar o processo de “vida” de uma política desde o seu enraizamento documental, estratégias de disseminação e reconhecimento até os meios de execução, permite que se reconheça que a comunidade educativa de um modo geral possui potencialmente

condições de impor resistências aos imperativos legais de nível macro de modo crítico e emancipatório.

6.1. CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

Nesse capítulo procuro discorrer sobre o processo de construção das políticas educativas no país desde 1996 até o presente momento. Meu grande interesse nessa sessão em especial, foi o de revelar causas e condições que justificaram a criação e efetivação de políticas no contexto brasileiro, no tempo que estou assumindo como *contemporâneo*. Em comum, as leituras realizadas vêm a sinalizar entre os autores um certo consenso contingente quanto as intenções, influências, compromissos e resultados obtidos/ esperados pela educação em âmbito global e pela égide do capital internacional.

As referências que convoco para essa leitura de realidade, sob o ponto de vista teórico, tem em comum um olhar emoldurado pela Pedagogia Crítica. Por meio dela, procurei desnaturalizar os meus entendimentos no que diz respeito a viver, trabalhar e investigar o modelo de produção de políticas deflagradas ou ainda vigentes no período. Esse suporte veio a revelar um profundo entrelaçamento entre os interesses do capital econômico global e o processo de construção das políticas educativas em âmbito nacional e regional. Esse movimento não pode ser considerado, entretanto, homogêneo haja vista ter sido desenvolvido no país em diferentes momentos políticos e econômicos do Estado. As diferenças identificadas no curso desse tempo parecem transcender de ideologias próprias aos modelos políticos privilegiados pelos diferentes representantes do poder no período, seja os alinhados ao campo progressista, seja os alinhados ao mercado ou interesses conservadores.

Amparado sobretudo pela ideia de Ciclo de Políticas, recorro ao entendimento de que os endereçamentos políticos não se dão de forma homogênea, uniforme e vertical. Existem resistências e traduções no interior do processo. Nesse sentido, para que haja a subjetivação das políticas para o interior das comunidades educativas, Popkewitz (2004), entende serem necessárias inscrições de racionalidades próprias e particulares nas sensibilidades daqueles a quem a política se endereça, criando disposições e consciências operativas. Segundo o autor, a eficácia da política depende sobretudo de um *sistema de razão* materializado desde o jogo de interesses que gerem a reforma, tornando-a (mesmo que imaginariamente) exequível, viável e razoável como solução de problemas. Para Popkewitz (2004), a reforma, antes de tudo representa uma tentativa de atingir “a alma do indivíduo”. Assim, mesmo sem a devida

gerência e coerção, os sujeitos endereçados se sentem autorrealizados simplesmente por garantirem a melhor execução dos sentidos da política, como se as iniciativas fossem naturalmente suas.

Essa forma de entender o percurso da política e dos seus efeitos variáveis, é corroborado por algumas das intenções de pesquisa aqui reunidas. Entre elas, destaco o interesse em conhecer e compreender o processo de influência e de validação da política pela voz daqueles sobrepujados pela história como grande narrativa de fatos. Aqueles a quem o processo histórico se dirige, mas sob o qual exercem pouca influência. Esses derrotados - simbolicamente algumas vezes, e materialmente em outras tantas - seriam aqui os professores, aqueles que muitas vezes conhecem a política que lhe diz respeito apenas por meio da história escrita a sua revelia.

Segundo Bruno (2013), a história de processos sociais forjados em ambientes de neutralidade e consentimento, anulam os habituais conflitos. Segundo o autor, tal dispositivo faz com que o curso da história se assemelhe aos fenômenos da natureza, ou seja, com se a efetivação independesse da ação humana, e frente aos quais apenas os mais aptos sobreviveriam e encontrariam seus devidos lugares (BRUNO, 2013). Estaríamos assim, falando de uma espécie de darwinismo histórico onde se legitimam apenas os grandes feitos e a ratificação de objetos de poder.

Ainda segundo Bruno (2013), nesses processos, a resistência aparece simplesmente como uma força difusa, ignóbil e cega. Os vencedores vencem uma disputa pela caneta que empunham e, a partir dela, se autodeclaram. Uma disputa vil. As forças derrotadas, muitas vezes acabam inclusive por nem mesmo serem nominadas. Essa metonímia histórica de desprezo pelo lado vencido acaba, por consequência, por construir herdeiros “legítimos”, aqueles destinados a carregarem e fazer uso do espólio dos acontecimentos.

Conhecer o *background* que ampara a produção das políticas educativas no período, significa compreender as suas discursividades, significa sondar interesses implícitos e explícitos engendrados às reformas. Conhecer aqueles que sentam à mesa para elaborar essas reformas e deliberações é uma forma de conhecer também o que há para ser servido aos que nessa mesa não puderam sentar. Os vencedores continuam a defender seus lugares, enquanto aos outros, além do ostracismo, recaí a necessidade de lutar por alternativas políticas definitivamente redistributivas ou outras ainda por se criar.

6.1.1. Ampliação das escalas de análise

Um dos primeiros pontos de partida aqui, é procurar reconhecer que para compreender atualmente as políticas educacionais e as suas intencionalidades expressas ou implícitas, faz-se necessário, tal como sugerem Robertson e Dale (2011), a ampliação da escala analítica para além das fronteiras nacionais. Para eles, a educação em uma orientação econômica neoliberal não é um empreendimento nacional. É preciso que se reconheça que o âmbito da nação é um dos contextos da política e que o Estado é um dos atores desse processo. Segundo Ball e Mainardes (2011), a política não pode continuar a ser pensada ou planejada no limite dos estados nação. A política flui, circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais. O que provém do extranacional, assim como o fluxo de mercadorias, serviços e informações, pouco se constrange com geografias e linhas divisórias. O capital é soberano e a hegemonia desse serve de passaporte para o seu trânsito facilitado no interior do jogo de acordos internacionais.

Esse processo de entremescla entre interesses e movimentos do neoliberalismo com a dinâmica dos processos de globalização econômica se perfaz em relação simbiótica de tal modo que análises que tentem desfazer esse vínculo e imprimirem olhares particulares a um desses focos, costumam revelar cenários “quase fantasiosos”, distanciados de abordagens críticas e capacidade compreensiva. É preciso, como impellem Robertson e Dale (2011), que haja (e não havendo, que se se crie) - como forma de entender a mutação do capitalismo e suas consequências para a educação - abordagens afinadas com possibilidades de transformação no âmbito das novas geografias político-econômicas. Precisamos reconhecer e entender de que modo as micro-histórias, microculturas e micropolíticas das práticas locais reagem e se consolidam nestes movimentos de recontextualização de políticas de escala macro.

Além disso, segundo Cardoso (2006), estudar, compreender e interpretar criticamente as políticas educativas exige validar abordagens que analisem as reformas no contexto do seu desenvolvimento social a longo prazo. Nesse caso, há, assim, a necessidade de reconsideração da variável *tempo*. No caso deste estudo, por aquiescer a essa sentença, procuro projetar a compreensão das políticas para a ideia de um tempo presente ampliado, reconhecido nesse trabalho como *contemporâneo* nos termos e condições suscitados por Agamben (2009). Assim, os documentos legais orientadores de políticas de estado ou de governo são considerados acontecimentos diante de uma espectralidade temporal ampliada, da

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) até a marcação temporal dessa escrita e efeitos sensíveis desde um horizonte de expectativas (KOSELECK, 2006).

6.1.2. Neoliberalismo e reestruturação do papel do Estado no processo de formulação de políticas educativas

A fórmula para promover o discurso reformista do Estado já é bastante conhecida. Em primeiro lugar, a sentença: o princípio de Estado soberano falhou. Com isso, sua responsabilidade expirou. Teria chegado a hora de um modelo de regulação econômica e social de outra natureza, adequado a expansão do capital a partir da intensificação da globalização neoliberal. De acordo com Santomé (2003), partiria-se, assim, para uma redistribuição de responsabilidades entre o Estado e o mercado. Estes, aliados, se poriam em melhores condições de enfrentar as crises que próprio capitalismo provê.

A tese dominante no âmbito do mercado e dos grandes detentores do capital, vai pouco a pouco minando discursivamente a centralidade do Estado como promotor de políticas públicas eficazes. Parte-se, então, para a elaboração de uma nova agenda de prioridades e, por consequência, a convicção da necessidade de revisão de políticas públicas de modo a garantir o auxílio dos interesses do mercado na condução dessas. A “grande receita” para a saída dessas crises, se faz com medidas duras e a elaboração de agendas reduzidas, voltadas ao atendimento prioritário à educação, segurança e saúde.

Essa lógica tem início sobretudo a partir do início da década de 1990, quando os interesses do grande capital se voltaram a garantir suporte a economias subdesenvolvidas ou em crescimento. Esse suporte foi oferecido por agências internacionais, sob a condição do estabelecimento de novas competências e funções para os Estados, o que pouco a pouco os fizeram se afastar das suas responsabilidades como provedores plenos de condições para a coesão e desenvolvimento social, em um mundo que passava a ter no capitalismo como única alternativa crível e ainda pretensamente viável. As reformas fortaleciam, assim, o papel regulador do Estado, transformando-o, segundo Ferreira (2013), em um facilitador, uma esfera e um ator, a dar vazão e condições em âmbito nacional para que os processos supranacionais mantivessem seus fluxos e fossem absorvidos por suas agências e instituições internas. O Estado vê reduzido substancialmente o seu papel na economia, se condicionando a

reconhecer o caráter permeável e contingente das lógicas e valores do mercado (JANELA AFONSO, 2002). Em outras palavras, ainda segundo Janela Afonso (2002), as condições impostas pelo processo de globalização, especialmente no âmbito da globalização de ordem econômica, acabaram por tornar o Estado uma instância de recontextualização, um espaço médio que canaliza pressões externas procurando alinhá-las a demandas locais existentes ou possíveis de serem criadas.

Segundo Dale (2006), esse crescente afastamento do Estado como centro de coesão, relega a outros níveis e a outros agentes essas responsabilidades. Essas são redistribuídas ante uma plêiade de atores e de interesses, ora em escala supranacional, ora em escalas subnacionais - o nível da sociedade civil. Mais do que fazer tudo, o Estado determinava então qual organismo seria responsável pela condução dos processos – *Estado coordena a coordenação*.

O fato é que, como consequência, vê-se reproduzir em segundo plano ou como efeito colateral a reprodução das lógicas do capital no âmago do tecido social; seus efeitos se impõem naturalizando a redistribuição de autoridades e o controle das estruturas decisórias que condicionam o desenvolvimento da sociedade. Trata-se da ratificação das condições de desigualdade econômica e social, haja vistas essas serem necessárias de modo a afiançar os interesses do mercado. Se desmantela, por consequência, ideais de construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nas palavras de McCarthy et al. (2011), o reordenamento sistemático dessas prioridades do Estado subordina a própria democracia à acumulação capitalista, tornando-a um simulacro. O resultado prático é que todas as instituições democráticas se tornam irrelevantes, sendo facilmente suprimidas por representações do capital usadas de forma flexível e negociável como se houvesse uma espécie de “constitucionalização do neoliberalismo” (ROBERTSON; DALE, 2011).

Nesse processo de constitucionalização, a sanha neoliberal recorre a medidas de caráter privatizantes e de um limitado e dissimulado espaço de democracia no que diz respeito as decisões políticas. Os legisladores, de modo a atenderem interesses alheios ao da sociedade nacional, produzem ações em grande parte contrários aos interesses das classes mais populares e carentes. Esse modelo de relacionamento de Estado com o mercado estabelece as condições para o avanço do pensamento neoliberal. Se assume que medidas dessa ordem embora “duras”, são necessárias; a alternativa viável diante das condições de precariedade que o próprio capital cria e recria. Essa narrativa já é bastante conhecida; os seus efeitos na

melhoria das condições de vida dos mais pobres e no equilíbrio das condições materiais de nações emergentes ou periféricas, também.

Apesar dos resultados variarem historicamente entre o limitado e o torpe, as alternativas neoliberais continuam, embora com algumas pequenas “modernizações”, a se reconhecerem portadoras de uma condição de originalidade latente.

Se tivesse que intitular a história do neoliberalismo e dos seus efeitos políticos e econômicos, a partir do discorrido até aqui, seria possível tomar emprestado o título empregado por Popkewitz (2004) ao se debruçar sobre essa questão: uma “história de salvação”, o qual, por óbvio, tomaríamos, com alguma galhofa e muito fúria. O fato de considerar que as histórias de salvação do neoliberalismo sejam velhas e já conhecidas, porém, entendo não me darem salvo-conduto para tratar essa premissa como natural ou dada.

O fio condutor que permite a narrativa de salvação do neoliberalismo seja reiteradamente reconsiderada se dá a partir de uma espécie de apelo ao senso-comum. A condução do Estado, desde esse discurso, deveria reproduzir uma condição análoga ao que significar gerir uma empresa. O estado de bem-estar social empregaria mal os seus recursos, gastando-os de maneira irresponsável e com privilégios a grupos particulares. O bem-estar é visto como dependente de acordos sujeitos a reconsiderações diante de pressões de diferentes grupos sociais sobre as suas representatividades na esfera do Estado, visando obter privilégios e benefícios.

Segundo Santomé (2003), as alternativas defendidas, entre outros procedimentos, via de regra, se dão a partir da apologia à privatização, flexibilização de direitos e políticas de escolha de viés clientelista aplicados aos serviços públicos. Existe a crença de que esse outro modelo de gerenciamento de recursos e de prioridades, calcada na ideia de eficácia típica do setor empresarial, reordenaria os processos econômicos e remodelaria o contrato social. A salvação esperada dependeria fortemente do mercado e dos movimentos do grande capital, na consignação da cidadania plena mediante mérito individual e empreendimentos que se voltem a oportunizar competitividade. Essa história incorpora como cânones as políticas de governo de Margareth Thatcher, na Grã-Bretanha, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, ambas alinhadas conceitualmente às teorias sociais da escola de economia de Chicago (POPKEWITZ, 2004; McCARTHY, ET. AL, 2011; CARDOSO, 2006).

Algumas outras características desse modelo de Estado, são oferecidos pelo pensamento de Ball. Para o autor, o Estado, pouco a pouco foi assumindo uma roupagem de

viés pós-moderno (BALL, 2013). O papel dele, ainda que atuante, se dá de forma e abrangência multilocalizada, racionalizado por modelo econômico flexível e difuso. Os interesses deste Estado pós-moderno se confundem com os de outros atores (corporações transnacionais e a iniciativa privada), produzindo uma “governança em rede” (BALL, 2013, p. 188). Trata-se, de modo análogo, ao que Dale (2006, p. 64) metaforiza desde a concepção de uma ideia de Estado ectópico (fora de lugar) e não atópico (sem lugar). Em outras palavras, o Estado está presente no processo de desenvolvimento das suas políticas, porém em posição adjacente e em condição de complacência para com as suas necessidades sociais mais prementes.

Embora os Estados ainda estejam responsabilizados pela resolução de problemas, eles não estão necessariamente envolvidos no diagnóstico e definição do de que fato é um problema, muito menos se reconhece como parte dele. É papel também das instituições representativas do neoliberalismo se postularem como financiadores e fiadores dessas propaladas soluções. As alternativas, segundo Robertson e Dale (2011), que os Estados têm “à disposição” para o enfrentamento dos seus supostos problemas se encaixam em um pacote estandardizado. É por meio deles que os Estados entendem quais são os seus problemas. O que está em jogo aqui, assim, é a própria possibilidade dos Estados participarem da definição do que é real (SANTOMÉ, 2003).

Algumas das possibilidades de trânsito consentido pelo capital estão limitados a uma espécie de raio de ação, cujo limite está nos processos de consumo, acumulação e mais-valia. Essas possibilidades limitadas se escandem em termos circunspectos por uma aura fetichiosa. A palavra flexibilidade, por exemplo, segundo Santomé (2013), funciona como um desses mecanismos. Opera mediante “sedução” e é utilizado pelo poder político e econômico como forma de dissimular realidades mais cruas. Quando se fala em flexibilidade, ela não se alonga ou se retrai como poderia se imaginar, caso levássemos ao pé da letra a densidade da metáfora; ela só reduz. A flexibilidade aplicada à esfera profissional, por exemplo, diz respeito a construção de valências que se façam absorvíveis por um mercado que é volátil, impreciso e imprevisível. Para tanto, o trabalhador não pode mais reproduzir as mesmas competências fabris e enrijecidas que lhe alcunhava e que eram capazes de mobilizá-lo ao longo de toda a sua vida. Esse novo comportamento traz no seu bojo também a ideia de Educação ao Longo da Vida (LIMA, 2006), que considera o aprendizado flexível e dependente de reinvenção contínua como forma de atender as demandas que não são necessariamente dos sujeitos, mas do mercado, operando a partir de uma falsa consciência.

Outro mecanismo seria estimular os indivíduos a se comportarem de acordo com o ideal do empreendedor. As habilidades inerentes à sobrevivência (acumular capital próprio e competitividade) substituiriam aqui valores essenciais para a manutenção do tecido social. Segundo McCarthy et. Al (2011), esse novo modelo de sujeito, além de um assíduo consumidor da cultura de massa, seria alguém que primasse por interesses individuais a despeito de causas comuns e atenção a necessidades coletivas. As políticas assim priorizariam permitir ao indivíduo tomar as suas decisões, diminuindo a interferência de aparelhos de Estado nessa mediação. O empreendedor de si mesmo seria reconhecido socialmente pelos seus próprios méritos, embora também viva o permanente risco de tornar-se algoz de si mesmo, ou seja, único a ser responsabilizado pelos eventuais próprios fracassos.

O fato é que o neoliberalismo também toma para si o interesse em atribuir sentidos vis a palavras que a classe trabalhadora poderia se servir. Falo, por exemplo, da palavra *liberdade*. Na sociedade capitalista neoliberal e desde um desenho de Estado pós-moderno, estamos a falar geralmente, na verdade, de uma falsa liberdade. Uma liberdade baseada no poder de escolha, uma liberdade *de e para o* consumo. Liberdade consentida pelo poder, cuja ampliação é em alguma medida regulada para ser exercida dentro de raios bem traçados e de entornos invisibilizados. Segundo Santomé (2003), liberdade requer, em uma sociedade contemporânea, que se crie sempre condições para exercê-la. Porém, segundo o autor, não importa tanto que o indivíduo seja livre politicamente se ele não for também socialmente. Liberdade essa que se faça a partir de mediações que transcendam o poder de comprar, o poder de consumir. Precisamos de liberdade, mas desde um outro sentido ontológico.

6.1.3. Novos Atores

A influência de novos atores interessados em participar do processo de construção de políticas públicas orientadas por uma conduta de viés neoliberal, data sobretudo do chamado Consenso de Washington (1989). Trata-se de um pacote de medidas cujo objetivo era criar alternativas econômicas que salvaguardassem condições sociais mínimas para países em condições de pobreza ou em desenvolvimento, especialmente da América Latina e África. Segundo Feldfeber (2013), esse encontro teve como resultado a proposição de uma agenda de medidas para alívio das necessidades desses países, que, por sua vez, exigiu deles o estabelecimento de acordos de cooperação técnica e financiamento com agências

multilaterais. Os estados nacionais obtiveram um diagnóstico dos seus problemas - que não necessariamente coincidiam com os seus próprios pressupostos - cujo o preço a pagar foi a aproximação com os interesses dessas agências. A narrativa da salvação tinha ali um novo capítulo.

Entre essas medidas, destacam-se: reforma fiscal e tributária, de modo a atrair empresas para os países, aumentando o lucros dessas e, em contrapartida, garantindo competitividade ao mercado interno; abertura comercial, estimulado o aumento das importações e exportações ante uma redução drástica das tarifas alfandegárias; Privatizações: reduzir drasticamente o papel e o “tamanho” do estado na influência da política econômica, relegando ao capital privado e ao jogo do mercado a autonomia de empresas estatais; redução fiscal, “cortar na carne”, demissão de funcionários, atribuição a iniciativa privada do maior número de serviços públicos possíveis, flexibilização de regimes e demais atribuições trabalhistas e dos ganhos reais com o salário; Diminuir o governo, para garantir aporte suficiente para o pagamento da dívida pública. Os países que se negassem a serem signatários do “acordo”, passariam pelo constrangimento e a sangria de não poderem financiar suas dívidas e seriam cerceados de acordos comerciais importantes para as suas economias.

No âmbito educativo, já no ano seguinte, com a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien, Tailândia, essas mesmas preocupações ganharam forma e estratégia específica. Desde então, segundo Oliveira (2013), alguns objetivos e princípios educacionais foram alinhados a demandas e ações mais abrangentes, sobretudo o atendimento de questões de ordem social, como por exemplo o de alívio à pobreza. Essa linha de atuação justificou ações políticas orientadas por objetivos educacionais pretensamente globais e comuns. É fixada, assim, uma agenda global para a educação (TEODORO, 2006).

O esforço para efetivar essas novas racionalidades no campo educativo se deu partir de ações reformadoras idealizadas em grande parte por atores globais ligados direta ou indiretamente à Organização das Nações Unidas (ONU). Entre estes atores, apresentam expressivo destaque no espectro educativo a UNESCO, ligada à educação, cultura e ciência, O FMI e o Banco Mundial, responsáveis pelo financiamento de recursos, e a OCDE, no plano da cooperação econômica. Segundo Burbules e Torres (2004), esses atores são, desde então, privilegiados e prestigiados no âmbito da formulação dos projetos de educação de países em desenvolvimento. Suas influências se materializam na indução de estratégias de avaliação, financiamento, estabelecimento de padrões de aprendizagem, formação de professores, elaboração de currículo, entre outros.

O modelo de cooperação internacional estabelecido entre os Estados Nação e as agências multilaterais pauta-se, segundo Teodoro (2006), nos seguintes pressupostos: a) ideologia do progresso: qualificar a educação é uma alternativa para qualificar e acelerar o desenvolvimento econômico das nações; b) conceito de ciência: recupera e constitucionaliza um modelo de ciência de caráter positivista e de largo espectro, voltado a estabelecer leis gerais e dissemináveis sobre o funcionamento e a avaliação dos sistemas educativos, produzindo e legitimando a instrumentalização e padronização do ensino; c) ruptura com a ideia de educação sob responsabilidade inalienável dos estado-nação: sugere-se o reconhecimento do desenho de nação como ultrapassado. O mundo é entendido como uma grande comunidade, pensamento que favorece a circulação e troca de bens e experiências exitosas passíveis de serem reproduzidas em qualquer local, independentemente das semelhanças ou particularidades entre essas culturas; d) método comparativo: uma espécie de braço do modelo enrijecido de ciência proposto. A quantificação e objetividade são definitivamente mais relevantes do que a processualidade que deu origem ao dado. O conhecimento tornado dado, assim, embasa as políticas e as alternativas estandardizadas previstas pelos seus formuladores.

Todos esses preceitos produziram impactos diretos no modelo de educação pública brasileiro. Entre os principais efeitos, destacam Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), a necessidade da educação estar a serviço da economia. Os programas educativos e as reformas configuram mecanismos redentores e alguns limites para o processo de desenvolvimento social das crianças e adolescentes estudantes do ensino médio.

Cardoso (2006), por exemplo, destaca a presença marcante da Organização Mundial do Comércio (OMC) como agência de influência multilateral transnacional. Segundo o autor, esse organismo age por “usurpação empreendedorista na educação”. Segundo ele, empresas prestadoras de serviços educacionais privados expandem seus mercados à educação pública agindo reprofissionalização da força de trabalho de países em desenvolvimento ou terceiro-mundistas. Esse movimento reconfigura geografias locais de provisão, financiamento e de controle de gestão mediante o crescimento da possibilidade dos governos alcançarem resultados desejados para os serviços públicos.

Por sua vez, Shiroma, Garcia e Campos (2011), destacam a fórmula do CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas, criada para contribuir com o desenvolvimento econômico da região. Para os autores, a chamada “competitividade com equidade”, realizada sob a anuência e

condicionalidade do Estado brasileiro, gestaram reformas apoiadas basicamente em modelos de gerenciamento de inspiração empresarial no terreno educativo. Trata-se de mecanismos de resolução de competências que vão desde a política, passando pela descentralização da gestão e na avaliação do impacto dessas nos sistemas de ensino e na vida da escola. Segundo os mesmos autores, materializa-se, neste caso particular, um *background* que reconhece a interferência do capital na construção das políticas educativas, desde a assunção de modelos gerenciais (IVO; HYPOLITO, 2015).

O modelo de racionalidade em curso teve suas intenções validadas e respaldadas pelo Foro mundial de educação realizado em Dakar, Senegal, em 2000. Segundo Oliveira (2013), foi nesse encontro ratificada a necessidade de se avançar na construção de modelos educacionais voltados à promoção de direitos e à garantia de equidade e qualidade de ensino para todos.

Esse movimento continuou a demonstrar força em um encontro com os ministros da educação de países pertencentes à organização de cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE), realizada em 2001. Segundo Maues (2013), se reconheceu a necessidade da superação da relação dos estudantes unicamente com o conhecimento. Entendeu-se como necessário aos futuros trabalhadores e à produção de bens de consumo contemporâneas, também o desenvolvimento de habilidades operacionais e técnicas. Para isso, a aprendizagem deve se preocupar prioritariamente em construir competências. Segundo os participantes, o desenvolvimento econômico deve priorizado. Dele depende a melhoria das condições sociais dos países da periferia mundial. Esse patamar, porém, só poderá ser atingido mediante estreita coesão e qualificação das condições sociais da população mais pobre. Algo que depende, segundo eles, de políticas públicas educativas que garantam a ampliação do rol de competências produtivas para a esse extrato da população (MAUES, 2013).

No que tange aos professores, Barreto e Lehner (2003), identificam nos textos de muitas dessas agências internacionais, imagens depreciativas em relação a qualificação dos professores. Essas, a partir de suas recomendações, adjetivam o professorado corporativistas, desqualificados, opositores por excelência, entre outros. Os sistemas educacionais e o corpo docente transformam-se em entraves para o desenvolvimento de soluções para as economias nacionais.

6.1.4. Educação Neoliberal

A instituição escolar é de vital importância para o desenvolvimento econômico das nações e para consolidação das suas intenções no âmbito do mercado transnacional. Para Lima (2006), a escola pública é uma construção social profundamente dependente de forças políticas, econômicas e culturais que por ela se atravessam. Essa relação de interdependência, em especial no econômico, acentua-se, segundo Santomé (2003), em momentos de crise de acumulação do capital. A necessidade de reestruturação dos mercados, da produção, distribuição e consumo de bens, demanda, por consequência, implemento de novas exigências de mão de obra, compatíveis às alternativas econômicas buscadas.

Entre as argumentações mais decisivas para a ressignificação do papel da escola em uma sociedade marcada pela globalização neoliberal, Morrow e Torres (2004) e Teodoro e Torres (2006), destacam o lobby do mercado para que as políticas em escala nacional priorizem reorientar seus sistemas educacionais em linhas empresariais fixadas por regras de mercado em resposta a novos modelos de produção industrial. Além disso, a organização das escolas de educação básica e de programas de qualificação do professor seguindo orientações que almejem o desenvolvimento prioritário de habilidades e de competências entendidas como fundamentais aos trabalhadores do mundo globalizado. Segundo Feldefeber (2013), a partir dessas e de outras medidas específicas, o aparelho escolar é convocado a qualificar-se para atender a competição econômica, formando o trabalhador, educando e estimulando o consumidor para que este esteja apto a postular sua presença no mercado.

Outros efeitos apontados por McCarthy et. al (2011) do crescente processo de neoliberalização do ensino como força indutora para a reelaboração de políticas públicas educativas, podem ser percebidos na seguinte agenda: a) virtualização: dismantelo de sentimentos de cooperação, comunitarismo e empatia como condignos ao projeto de cidadão do futuro. O conhecimento é insularizado a sua capacidade de aplicação; b) vocacionalização: pauta-se na ideia de aprendizagem para a vida toda, fundamentada nos preceitos de versatilidade; c) fiscalização: adoção de testes estandardizados que validem competências previamente estabelecidas pelos sistemas de ensino, estes em consonância aos condicionamentos exigidos por agências financeiras que coagem sistemas e redes de ensino a orientarem seus currículos pelos seus interesses formativos particulares. Nesse último aspecto, especificamente, McCarthy et. Al (2011), destaca que a diminuição crescente de investimentos públicos em educação nos últimos anos tem servido como justificativa para o

avanço das forças do mercado para o interior dos sistemas de ensino, sobretudo por meio da promoção de lógicas gerenciais, administrativas e pedagógicas de caráter privatistas.

Ainda nessa mesma linha e de modo complementar, para Frigotto (2013), a crença neoliberal sustentada na premissa de que “não há lugar para todos” transforma problemas de ordem coletiva em desígnios individuais. No interior dessa perspectiva, as competências ensinadas na escola passam a pretender garantir, quando muito, a empregabilidade, desde que estas competências sejam exigências do próprio mercado. Para o autor, “[...] o empregável tem a qualidade mercantil de ser flexível e permanecer com garantia de emprego apenas enquanto funcional ao seu empregador” (FRIGOTTO, 2013, p. 68).

Esse modelo de orientação neoliberal ganhou novo fôlego, segundo Santomé (2003), com a chamada declaração de Moscou (2008), que deu origem a um documento público que teve como signatários os ministros da educação dos países pertencentes ao chamado G8. Os compromissos ali firmados respaldaram a ideia de educação como negócio, e a necessidade premente da elevação dos padrões educacionais em componentes curriculares estratégicos, tais como Matemática, Ciências, Tecnologia e Língua Estrangeira. Em contrapartida, outros como Educação Física, Arte, Literatura e Filosofia, por exemplo, deveriam ser preteridos ou relegados a segundo plano.

No âmbito educativo a materialização do neoliberalismo prevê a assunção de um desenho de Estado, classificado por Ball (2010), como *pós-moderno*. Um Estado com esse direcionamento, segundo o autor, se vale dos princípios de governança enquanto modelo de gerenciamento da educação nacional. Segundo Dale (2006), esse processo se dá a partir da divisão do sistema educativo; financiamento, oferta, regulação e posse deixa de ser responsabilidade exclusiva do Estado, para ser dividida com o mercado, com a comunidade e com a família. A governança como modelo de administração pública, reivindica soluções técnicas para questões sistêmicas mediante a adoção de práticas descentralizadas, onde o Estado possui papel quase que exclusivamente ligados a promoção e regulação da educação (FERREIRA, 2013).

As medidas de descentralização e de desregulamentação atrelam ao Estado a condição de “mero” avaliador dos sistemas de ensino. O Estado não se afasta definitivamente dos processos decisórios, porém, se torna invisível. Ele zela pela preservação dos acordos e pelas demandas a ele deliberada pelo *establishment* e pelos desígnios do mercado materializados nas intenções dos organismos transnacionais. Segundo Ferreira (2013), o estado regulador e avaliador ainda é quem define as grandes orientações e os alvos a se atingir, ao mesmo tempo

em que monta um sistema de monitoração e de avaliação para saber se os resultados desejados estão sendo ou não alcançados.

Como uma espécie de efeito paralelo, desde então, também se viu intensificados nos sistemas educativos mecanismos sofisticados de gestão do trabalho docente (BALL, 2010). Dentre eles, destaca-se o senso de *performatividade*. Este endereçamento fornece “novos modos de descrição” e “novas possibilidades de ação” que influenciam direta e decisivamente a identidade e o trabalho dos professores. Nesse quadro da performatividade, os professores “[...] são encorajados a pensarem como indivíduos que calculam a si mesmos, que agregam valor a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma existência de cálculo” (BALL, 2010, p. 51). Segundo Santomé (2003), aos professores, nessa linha, eventualmente podem ser dirigidas avaliações de desempenho e de rendimento, cujos valores e critérios normalmente são estabelecidos unilateralmente pelos sistemas de ensino, sem, portanto, a participação de representantes sindicais e profissionais que defendam os direitos e interesses da classe.

Essa espécie de acompanhamento invisível do professorado exige-lhes um trabalho produtivo intenso e com poucas contrapartidas. O controle dos processos deixa de ser direto, passando a ser mediado por produtos educativos limitados e por regulação da ação pedagógica. Faz-se necessário, entre outras ações, também a produção de um currículo oficial ou nacional, tal como tem feito o sistema educativo brasileiro a partir da recente promulgação de uma Base Nacional Curricular comum para o ensino fundamental, em 2017 e para o ensino médio, em 2018¹⁸. Segundo Santomé (2003), a limitação do protagonismo dos professores a não muito mais do que o cumprimento de tarefas alheias aos seus prováveis interesses, abre flancos para o crescimento de relações reprodutoras que acabam por despotencializar possibilidades da docência como lugar de resistência e de construção de projetos escolares comprometidos com modelos de sociedade mais justos e democráticos. Para Santomé (2003), as políticas educacionais neoliberais introduzem uma espiral que tem todas as probabilidades de acabar com possibilidades reais dos estudantes adquirirem bagagem cultural e capacidade crítica para o exercício da cidadania no curso de uma sociedade justa e emancipada.

¹⁸ No período de escrita dessa tese a BNCC para o ensino médio ainda não havia sido homologada pelo Conselho Nacional de Educação.

6.1.5. A escola não é apenas reprodutora

Ao adensar a análise projetando-a para questões de Estado que envolvem basicamente um cenário marcado por interesses transnacionais em uma perspectiva macroestrutural de viés economicista, não quero deixar de reconhecer que esse processo não se desenvolve mediante uma mecânica uniforme, desde um fluxo contínuo e irrefreável dirigido da ação em nível macro para a simples culminância dessa na micropolítica das escolas. A perspectiva teórica do ciclo de políticas é pródigo justamente em procurar reconhecer que esse movimento não se realiza em uma relação de consequências submetidas a própria causa.

É no sentido justamente de reconhecer o fluxo inverso que essa tese é produzida. É por acreditar que as políticas, embora se proponham a endereçar à comunidade escolar e aos professores demandas que não necessariamente respondem as suas necessidades, também engendram em seu interior alternativas de enfrentamento.

Essas podem ser/estar presentes misturadas na própria montagem da política (fragilidade teórica ou de diagnóstico, sobretudo) e também na assunção de condições de enfrentamento e resistência das escolas e comunidade no âmbito local. É no sentido de ouvir e imaginar onde e como se fazem e se revelam esses processos que esse trabalho tomou forma e materializou alternativas metodológicas.

A intenção ao longo desse capítulo, é trabalhar dentro de uma perspectiva que não compreende o exercício docente inevitavelmente coagido e limitado a própria política pública, nem também com fábulas que diminuam a força de coação destas no trabalho e constituição da docência. De acordo como Burbules e Torres (2004), por exemplo, reconhecer a força dos efeitos do neoliberalismo e da globalização nos processos educativos, não evita que resistamos diante da retórica da inevitabilidade que reveste a prescrição de algumas políticas. Em certa medida, trata-se de evitar análises da escola unicamente como reprodutora, baseada na relação “sistema faz”, “local é” (ROBERTSON; DALE, 2011).

Sob o ponto de vista da formulação da política, desde uma análise centrada no âmbito macro, as fragilidades, conforme revelam Ball e Mainardes (2011), subjazem no fato das políticas educativas em geral serem pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho previsíveis e homogêneas, que desconsidera, portanto, particularismos, variações de recursos e de capacidades, assim como epistemologias e hermenêuticas locais. Segundo os autores, “políticas diferentes geram diferentes quantidades

de espaço de manobra, mas são sempre objeto de alguma tradução ou de leitura ativa – re-representação, reordenação e refundamentação” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13-14).

Os fluxos da política são fluxos de discurso. Ao mesmo tempo que novas narrativas estão sendo escritas desde o macro, outras tantas são escritas, rasgadas e reescritas de baixo para cima. As prescrições ainda não evitam que docentes “avalizadores” coloquem em marcha projetos biográficos e estritamente voltados ao atendimento de demandas locais. As políticas públicas educativas ainda não são definitivamente à prova de docentes. Assim, mesmo que as políticas demandem sobre práticas e se fundamentem em alguns tipos de princípios (como o exposto até o momento, em especial desde entrelaçamentos Estado-capital), elas não possuem estatuto definitivo, valorações fixas e sentenciadas. Podem, assim, estarem à espera de interpretações outras, a traduções que reajam e respondam de forma original e particular aos reais problemas da vida da escola (MCLAREN, 1997).

Essas traduções e respostas politicamente engajadas com o local, me permite reconhecer, como o faz Apple (2003), que as lutas locais não são menos importantes, ou como prefere, não são *epifomenais*. Isso porque, conforme ensina Oliveira (2013), no capitalismo a escola também lida em seu interior com demandas sociais particulares - produzidas pelas condições de desigualdade - interpretáveis pelas lentes produzidas pelo binômio escola-comunidade. Para a autora, essas reivindicações interferem na relação entre estado e educação, justificando o porquê dos efeitos das reformas parecerem sempre torpes ou manipulados. Supor que as escolas e os professores sejam definitivamente manipulados, significa subestimar a consciência dos grupos subalternos e subtrair as forças ainda não silenciadas pelos grupos capitalistas.

Para Lopes e Macedo (2011), toda a política é, assim, uma *estrutura-desestruturada*. Ela não possui, portanto, fio condutor fixo, definidor de todos os seus significados. Os discursos que carregam são estruturações contingentes que dão sentido transitório ao que provisoriamente dá sentido à política. Por isso, investigar, com lentes dirigidas apenas a discursividade dos contextos de influência e de produção do texto não representa uma análise de políticas que faça jus a lógica do seu movimento. Se faz necessário investigar regras e como elas são absorvidas por práticas. Um fato é sempre passível de ser reinterpretado e é importante saber se essa interpretação alternativa é fruto de dificuldade de compreensão do demandado, recursos humanos e materiais ineficientes para a execução proposta, ou um movimento de resistência empírica a endereçamentos macro. Para Lopes e Macedo (2011, p. 273), “a política incorpora os sentidos da prática e dessa forma concebe as interpretações e

mesclas entre dominação e resistência, bem como a ambivalência dos discursos”. A política é uma amálgama de conceitos variados e eventualmente contraditórios, a produzirem sentidos próprios, ora reproduzindo, ora resistindo, produzindo um novo ainda pouco catalogável no interior das instituições escolares.

6.2. CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO: UMA LINHA DO TEMPO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS IMPLANTADAS NO BRASIL E NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL DESDE A LDB/1996

Entendo, na esteira de outros autores que sigo nesse capítulo, que as políticas educativas precisam ser compreendidas dentro de um quadro que as relacione com as transformações econômicas, políticas e culturais que orientam o mundo contemporâneo. Esse momento do texto, portanto, pretende dar conta do contexto seguinte do Ciclo de Políticas proposto por Ball (1994) e Mainardes (2006), o contexto de produção do texto.

Outro fator preponderante, evidenciado inclusive a partir das vidas e vozes provenientes do campo empírico dessa tese, é que as políticas continuam a produzir ressonâncias mesmo quando deixam de vigorar. Elas possuem sobrevidas, haja visto o fato delas seguirem sendo apoio ao trabalho docente ainda que o ordenamento vigente aponte por caminhos outros, por vezes até mesmo diametralmente contrários. Isso me leva a concordar com a sentença de Hargreaves (1998), de que o tempo do gestor, não é o tempo do professor. De tal feita, optei por elaborar dois termos-conceitos que ao meu ver traduzem o sentimento desse coletivo quanto ao quase ritualístico processo de mudança: o termo *sequência de mudanças*, para designar o que aparentemente é a única certeza que os professores possuem quanto aos macro projetos políticos a eles endereçados, e também a ideia já de certo modo conceituada nas linhas acima, de que toda política possui uma certa *fuligem* impossível de ser simplesmente “higienizada” com a promulgação de uma outra que a substitua; portanto, ao meu ver, não há como entender o ciclo de implementação de uma política sem considerar políticas residuais, que acabam, assim, por representar uma espécie de presença ausente, senão no texto das políticas, na vida e no corpo político que a implementa ou não.

A linha do tempo que construo, nesse subcapítulo da História Sistêmica (GOODSON, 2014) procura justamente revelar esse cenário. Aqui escolho apresentar o que os documentos e referências bibliográficas dizem e significam a respeito do processo de implantação das políticas educativas desse período. A História do Não, que contrapõe esse modo de escrever a

história, está disposto no contexto seguinte desse ciclo, o de prática.

Não há como se discutir que educação em nosso e em muitos outros países, por inúmeros fatores, não apresenta o nível de qualidade almejada por todos que lutam em defesa da educação pública. Porém, na perspectiva de atores presentes no processo de planejamento das políticas públicas no Brasil, essa questão da falta de qualidade representa um problema cujas soluções exigem mudanças tecnocráticas, que desconsideram implicações de ordem humana e social. Tamanha a demanda de documentos e leis orientadoras, minha atenção e foco esteve centrado em documentos legais que vieram a explicitamente servir de endereçamentos subjetivantes ao ser-docente de Educação Física; que se dedicaram direta ou indiretamente a reivindicar mudanças quanto as profissões dos professores colaboradores desta pesquisa.

Atento as significativas distinções presentes na natureza, nos propósitos e na abrangência do que representa uma *política de estado* e uma *política de governo*, recorro a Oliveira (2011, p. 329) para entender que

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade

Na linha do tempo a qual aqui de volto, escolho um recorte bastante abrangente, que não privilegia a natureza da política – se são de Estado ou de governo – nem o ente provedor – âmbito federal ou estadual. Essa escolha se deve ao meu interesse em compreender prioritariamente o efeito prático das políticas enquanto força a orientar sentidos passados no presente e do presente como vetor para a compreensão do passado. Minha intenção foi produzir um sentimento de presença (GUMBRECHT, 2010) que conotasse o que significou viver esse tempo de 22 anos na rede estadual de ensino do RS. Por isso acreditei ser menos potente estabelecer um recorte que criaria um condicionamento de fala e um limite significativamente restritivo ao que caberia ou não ser dito para retratar esse lugar e esse tempo - da LDB/1996 até um tempo presente sem borda.

Ainda que seja talvez precipitado compreender um acontecimento político educativo em sua complexidade em um tempo tão próximo ou mesmo homólogo ao da sua deflagração,

decidi pelo envolvimento na empreitada, inspirado nos pressupostos teórico-metodológicos da chamada “História do Tempo Presente”. Esse desenho elabora resultados possíveis e provisórios em um momento político em que o cenário não oferece respostas definitivas. Reconheço de antemão que corro o risco de em um futuro breve olhar para o que aqui repercutu e compreendo como distante do que veio a se configurar como “A História”. Minha preocupação quanto a isso, porém é relativa, haja vista ser esse estudo, ademais, também uma crítica justamente a modelos estruturais de fazer história.

O fato é que nesse tempo presente, como já discutido no capítulo anterior, as reformas recebem um status de prioridade dentro da agenda das políticas educativas. O Estado as assume como salvaguarda para que haja uma reorganização educativa no âmbito da reorganização produtiva (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009). Cumpre-se uma espécie de círculo, onde “a política educacional orienta-se pela política curricular, que necessita de professores para ser viabilizada em uma estrutura organizacional adequadamente regulada e gerida, com suporte da avaliação institucional” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 35).

Entre os poucos recortes que este estudo se vale, está o foco empírico voltado para o Ensino Médio. Um dos aspectos que têm permeado o debate é a pluralidade de perspectivas adotadas, quase sempre pensadas, por ironia, no sentido de materializar uma identidade para esse nível de ensino (OLIVEIRA, 2011; LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009; MOEHLECKE, 2013; ALVES E CORSETTI, 2015; CARNEIRO, 2012). De 1996 até o presente momento é possível reconhecer de maneira bastante evidente, diferentes modelos de ensino legalmente previstos. Entre eles, já foram alvos de políticas diversas, por exemplo, a ideia de ensino propedêutico – formação preparatória para o ensino superior –, de princípios emancipatórios – em especial desde a ideia do trabalho como princípio educativo – e de incursões pela retomada da valorização de competências profissionais para o exercício profissional (ensino profissionalizante).

A segunda metade dos anos 1990, foi caracterizada por um grande número de discussões a respeito dos objetivos do ensino médio. Nas linhas que seguem, tento estabelecer uma cronologia que se notabilizará em tentar compreender o processo de redação dos textos dos ordenamentos legais que se propuseram a regular a educação, em geral, e o ensino médio, especificamente, no Brasil.

O tempo ao qual me volto a compreender inicia já no terceiro ano do 1º mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995/2002), eleito pelo Partido da Social

Democracia Brasileira (PSDB). Entre os grandes acontecimentos desse período, destaca-se em especial, a estabilidade econômica alcançada pelo governo a partir do lançamento do chamado *Plano Real*. Essa espécie de “salvo conduto” parece ter permitido ao governo legitimidade para empreender um conjunto de reformas no âmbito do Estado, buscando racionalização e modernização da economia. Essas políticas se pautaram marcadamente pela privatização de empresas nacionais e alterações na condução do Estado no que diz respeito à gestão da máquina pública. Ocorreu um processo de “desregulamentação da administração”, operada pela via da descentralização das políticas, conferindo graus de responsabilidade maiores à iniciativa privada e ao capital internacional.

No período dessa gestão, viu-se a profusão de programas que revelavam o atendimento privilegiado de demandas econômicas. Também foi um período marcado por muitas políticas de governo, logo, limitadas a intenções parciais ou de espectro limitados. A educação nacional se encontrava em um quadro de (des)sistematização, ou seja, não estava voltado a organizar e racionalizar a educação nacional em bases de cooperação com os demais entes federativos.

Segundo Ferreira (2013), as reformas educativas implantadas no governo FHC em grande medida estão orientadas invariavelmente por essa lógica. As reformas buscaram afirmar a ideia de um estado gerencial, cuja gestão era compartilhada com outros setores ligados ao capital privado. Em especial no tocante ao ensino médio, esses pressupostos puderam ser percebidos nos interesses que culminaram na elaboração do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394 de 1996), em especial nas brechas que esse texto ofereceu para a crescente implementação de lógicas de mercado privatistas no âmago da principal política educativa do país. Trata-se também de um marco para esse estudo, na medida que representa a principal política regulatória do país desde então.

O processo que culminou com a construção da LDB/1996 foi tenso e permeado por enfrentamentos diversos. O novo texto viria a substituir a lei até então em vigor (Lei nº 5.692/71), redigida no período da ditadura militar e que desde a constituição federal de 1988 se valia de pressupostos bastante distantes dos ideais educativos ensejados pelos novos princípios de nação, sociedade e democracia. Em que pese todas as manobras até mesmo antidemocráticas apontadas por Bruel (2010) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), a sociedade civil organizada embora não tenha visto a chamada *LDB cidadã* efetivada, acabou, conseguindo, em alguma medida, ver respeitado o princípio da educação como um bem

público, impedindo, assim, que intenções privatistas fossem contempladas em dimensões maiores das que, na prática, acabaram ocorrendo.

Martins, Pimenta e Novaes (2014) contestam a aclamada autonomia concernente à escola, regulamentada pela LDB/1996. Para as autoras, essa é mais uma das estratégias neoliberais dos governos de cunho capitalista. O Estado através da liberdade e menor regulação, na realidade, oferece “mais controle e mais governo”. As autoras justificam esta afirmação por acreditar que o Estado confere essa autonomia como forma de legitimar mecanismos sofisticados de gestão em nível individual que racionalizem o trabalho docente e pulverizem a capacidade de mobilização para com causas coletivas.

No que diz respeito especificamente ao papel do professorado, destaco o artigo 13, que define como suas atribuições, compromissos e responsabilidades: “I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996). Com isso, os docentes ficaram imbuídos, via legislação, de se responsabilizarem pela participação efetiva na tomada de decisões da escola.

Quanto às exigências formativas para os profissionais de educação,

Art.º. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em unidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício no magistério na (BRASIL, 1996)

No que tange ao ensino médio, a atual LDB dá conta de superar limites históricos a respeito da construção de uma identidade para as especificidades desse nível de ensino, até então marcado por uma relação tecnicista, ideologicamente engajada na produção de mão de obra barata para a expansão do processo de industrialização que marcava a economia nacional na metade do século XX.

Da LDB/1961, por exemplo, destaca-se a equivalência entre o ensino secundário propedêutico e o ensino profissional. Essa divisão continuou a produzir dualidade estrutural, permeada pela divisão de classes e de divisão do trabalho. Após o golpe militar de 1964, foi promulgada uma nova LDB, 5.692/71, período em que ensino médio tornou-se necessariamente profissionalizante. O regime, segundo Bruel (2010), interessava-se, a partir da formação oferecida, em garantir mão de obra barata e especializada para o crescente

processo de industrialização do país. O modelo tecnicista representava uma forma de estabelecer uma espécie de “linha final” aos estudantes filhos de pais e mães da classe trabalhadora e um ponto intermediário para os filhos de classes mais elevadas. Esse modelo acabou por se asseverar, na medida que as escolas privadas resistiram à implantação desse modelo de currículo. Esse desenho persistiu até a promulgação do Parecer nº 76/1975, quando o conselho federal de educação conseguiu revogar a compulsoriedade da formação profissional a partir da Lei nº 7.044/1982, que extinguiu a estrutura única e permitiu a escolha pelo ensino propedêutico. O fato é que as mudanças de ordem legal não produziram efeitos práticos necessariamente imediatos. Requereram de parte da sociedade civil um processo de compreensão correlato, dependente de mudanças também políticas, sociais e culturais. Dessa feita, e considerando a LDB/1996, estivemos diante de um hiato significativo de 14 anos no que diz respeito a deliberações que versassem sobre a estrutura política e curricular do ensino médio nacional.

A LDB/1996 acabou por respaldar o ensino médio brasileiro dentro de uma ideia de etapa final da educação básica. Esse aspecto pode ser evidenciado na medida que prevê o desenvolvimento da cidadania, a manutenção dos estudos em ensino superior, sem esquecer de valorizar a preparação técnica para o trabalho. Estabelece regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, em especial a responsabilização de cada ente por diferentes fases da educação básica. Outro aspecto importante, é que o texto da LDB/96, afasta-se, ao menos discursivamente, de caracterizar o ensino médio como um “simples estágio” preparativo para o vestibular, conforme ocorria até então.

Segundo Carneiro (2012), a lei ao definir o ensino médio como etapa final da educação básica, resgata-lhe uma espécie de identidade perdida. O Ensino Médio é visto dentro de um conceito completo, semanticamente pleno e pedagogicamente eficiente. Além disso, procura romper com a ambiguidade entre academicismo e profissionalização. Passa-se a buscar a educação e não o treinamento. A nova base técnica a qual o aluno se vincula tem por fundamento uma educação empenhada em favorecer ampliação das capacidades lógicas e de abstração, a partir de uma educação comprometida com uma formação comum e essencial, “tudo tendo como horizonte a sociedade do conhecimento, a sociedade em rede e a exigência inafastável de uma qualidade para o trabalho produtivo” (CARNEIRO, 2012, p. 205).

Era prevista também articulação maior entre a formação geral e a preparação básica para o mercado de trabalho. A finalidade, disposta formalmente no texto do capítulo 35, previa que o ensino médio deveria se voltar para o aprimoramento do educando como pessoa

humana, incluindo a dimensão ética e o desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996). O cenário muda de forma, porém, quando tal entendimento é contradito pelo lançamento do decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997) que acaba por desencadear uma (nova) fragmentação da educação entre formação geral e formação profissional.

Esses limites e redimensionamentos são também reconhecidos por Bruel (2010). Segundo a autora, a legislação não conseguiu avançar quanto a superação dos impasses entre a estruturação de um ensino médio propedêutico ou para o mercado de trabalho. O fato da LDB ser bastante genérica e superficial foi o que acabou por dar “brecha” para regulamentações outras, como ocorreu com o decreto nº 2.208/1997. Segundo Bruel (2010), tratava-se de um retrocesso, na medida que a proposta era bastante semelhante ao desenho de proposta das décadas de 30 e 40. Para a autora, ainda (*idem*, p. 187), trata-se de uma política de “pobres para pobres”, pois não havia a previsão de orientação curricular, carga horária mínima e quem deveriam ser os profissionais devidamente habilitados para lecionar os cursos oferecidos.

Esse disposto acabou revogado pelo decreto 5.154/2004. Este veio a reorientar a articulação entre o ensino médio e profissional por meio do estabelecimento de uma base científica e tecnológica, que tinha como intuito reaproximar o estudante da compreensão do papel do trabalho e não como uma simples preparação para o mesmo.

Alves e Corsetti (2015), na esteira de Boneti (2006), ao avaliarem a educação proposta no período FHC, reconhecem, de fato, aproximações bastante evidentes com a agenda educacional do Banco Mundial. As autoras destacam a tentativa do governo em elevar índices educacionais com base em ranqueamento e eficiência na educação, aspecto esse que seria a contrapartida do país para a contração de financiamentos junto a entidade. O governo, assim, organizava a educação desde o estabelecimento de padrões gerenciais voltados para o resultado e controle de custos. As propostas do MEC para o Ensino Médio, neste período, alinhavadas a este modelo, segundo Alves e Corsetti (2015), tinham a intenção de dotá-lo de flexibilidade e proporcionar diversificação necessária à articulação com o atual estágio do conhecimento científico e do processo produtivo global. Além disso, também era intenção consolidar e aprofundar uma reforma curricular centrada na aprendizagem por competências.

Predominaram nesse momento estudos que privilegiavam abordagens teóricas macroeconômicas e análises estruturais que buscavam revelar a sintonia existente entre as medidas adotadas pelo governo no país e as orientações de organismos multilaterais. Nesse

cenário, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, são identificados como parte dessa reforma, seguindo os pressupostos da reforma da educação e do Estado realizadas por países em desenvolvimento ao longo dos anos de 1990.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (PCN), representaram políticas de matriz regulatória destinadas a atingir os currículos das escolas de todo o sistema de ensino. Em ambos os casos, buscavam dar conta do previsto pelo artigo 9º da LDB, que trata da responsabilidade do Estado na organização de currículos mínimos. Trata-se de um esforço do governo, como aponta Santos (2016), para garantir alguma normatização pedagógica para os processos de ensino-aprendizagem, esses cada vez mais descentralizados, transferidos e pulverizados nas intenções das escolas, que tinham na gestão democrática e na construção de Projetos Político-pedagógicos referências basilares para a produção de saberes e práticas locais. As duas políticas, porém, acabaram por se “digladar” enquanto referencial de currículo, sobretudo por terem sido desenvolvidas por interlocutores e pressupostos distintos.

Os PCN’s (BRASIL, 1997) para o ensino médio estavam sistematizados por temas que deveriam orientar os sistemas de ensino e os professores a reelaborem currículos visando a construção dos Projetos Políticos-pedagógicos das escolas. Segundo Santos (2016), um dos grandes “senões” dos PCN’s é que a sua estrutura desconsiderava as diferenças e especificidades regionais e projetos em curso nas escolas, propondo currículos baseados em generalidades. O projeto, segundo o autor, foi também criticado pois era copiado da experiência espanhola, cujos consultores foram César Coll e Phillipe Perrenoud. Os PCN’s procuravam padronizar o que na prática ainda não existia: um sistema nacional de educação.

O material trazia como foco a possibilidade de trato do conhecimento a partir dos chamados temas transversais ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e trabalho/consumo. O documento previa a possibilidade de trabalho por áreas de conhecimento. Segundo Carneiro (2012), tratava-se de uma base para a assimilação de padrões culturais e educacionais externos ao Brasil e previstos nas pautas de organismos multilaterais. Ainda, segundo o autor, por não ter caráter mandatório, desenvolveu poder de indução limitado.

As diretrizes curriculares nacionais de 1998 (Parecer CNE/CEB nº. 15/1998 e resolução CEB nº 3/1998), por sua vez, teve processo de elaboração restrito aos membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) e por isso, desde o princípio, sobre ela pairava uma

conotação de arbitrariedade antidemocrática. Segundo Santos (2016), este documento é inspirado no chamado *livro branco da reforma espanhola*, que reforça determinadas balizas estandardizadas para a adoção de políticas comuns em países emergentes. Pauta-se em uma ideia de educação ligada a um caráter humanista, voltada para a paz, que coincidia sensivelmente às intenções de algumas agências multilaterais, em especial com as da UNESCO. Sua criação propunha alternativas em nível local para diminuir os antagonismos provocados pelo sistema econômico mundial. Uma espécie de “guia” sobre como aprender e viver em uma sociedade “naturalmente” desigual.

A organização por competências reproduz bem o ideário do mercado e as teorias do capital humano nesse documento veladamente previstas. Desqualifica a importância dos conteúdos e conhecimentos historicamente construídos, sendo substituídos pelos imperativos do *aprender a aprender* de ordem prática e instrumental, que de alguma forma também ensinaria, subjetivamente, a adaptar-se às mudanças da sociedade. Os saberes historicamente construídos seriam, nesse caso, relativizados e usados apenas como “bagagem”

Assim como o chamado relatório Jacques Delors/ UNESCO (1998), os DCN’s estavam organizados em quatro eixos fundamentais que definiam competências gerais a serem desenvolvidas no ensino médio: aprender a conhecer, aprender a viver, aprender a ser e aprender a fazer. Segundo Santos (2016), o aprender a pensar foi preterido pelos formuladores de políticas, indicando de alguma forma as intenções possivelmente previstas pelo documento.

As DCNEM, quanto ao seu conjunto de premissas, suscitaram: a) período de crescente subordinação da educação ao mercado, desde conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução (assim como dos PCN’s) relativamente limitado.

O 1º Plano Nacional de Educação foi aprovado pelo Congresso Nacional em 2001, ainda no governo FHC. Essa construção fez cumprir uma determinação já prevista pela Constituição Federal de 1988, tal como também pela LDB/96. O processo de elaboração do plano também foi atribulado, permeado por uma série de disputas políticas e ideológicas. A sociedade civil, em documento formalizado a partir do 2º congresso nacional de educação (CONED), em Belo Horizonte, assumiu um papel protagônico no processo, protocolando o seu próprio plano, o qual passou a ser conhecido como *PNE da Sociedade Brasileira*. Entidades científicas diversas, acadêmicas, sindicais e estudantis apoiaram esse documento, que tinha como principal pauta “resgatar o método democrático de participação da sociedade

na construção de leis no país” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 157). O conflito que se estabelecia, em resumo, deflagrava duas diferentes leituras a respeito dos problemas e das possíveis soluções para a educação no país. A título de exemplo, uma das principais discordâncias dizia respeito aos recursos previstos para a execução do plano. Enquanto o PNE do Ministério da Educação previa a destinação de 5,5% do PIB, o “PNE da sociedade brasileira” defendia 10%. A versão aprovada, ao fim e ao cabo foi de 7%. Decisão que foi vetada pelo então presidente Fernando Henrique, em deliberação subsequente.

Com a eleição do ex-metalúrgico e sindicalista Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), criou-se a expectativa de rupturas estruturais sensíveis com o sistema de acumulação capitalista. Apoiado por grande parte dos movimentos sociais, pela classe trabalhadora e camadas mais populares, o mandato do Lula, segundo Frigotto e Ciavatta (2011) frustrou algumas dessas expectativas. Em primeiro lugar, pelo fato do governo ter se aliado, como forma de garantir governabilidade, a grupos e pautas de alas que representavam interesses conservadores e aristocráticos. O que ocorreu, segundo os autores, é que as forças econômicas capitalistas se mantiveram presentes no discurso e nas deliberações políticas do período.

Para Frigotto e Ciavatta (2011), o governo petista deste período foi marcado por forte tendência desenvolvimentista e modernizante, não havendo no plano estrutural interesse real, inicialmente, em rever o papel do Estado quanto a presença dos interesses dos organismos internacionais na agenda da política educativa nacional. A grande diferença, segundo os autores, esteve presente na criação de políticas de alívio à pobreza e redistribuição de renda.

Nas palavras de Peroni (2013), o governo do Partido dos trabalhadores inaugurou um “Novo desenvolvimentismo” no Brasil. O papel do Estado passa então a ser o de garantir condições macroeconômicas e salvaguardas jurídicas que reduzissem a incerteza do ambiente econômico, propiciando um horizonte previsível para o investimento privado e que, por consequência, aumentassem a demanda de emprego e renda. O Estado brasileiro é ativo, mas complementar o mercado. Para a autora, o setor privado se responsabilizava em disponibilizar recursos e suas capacidades gerenciais para participar da regulação da economia, tornando o mercado interno mais atrativo ao capital internacional.

Em relação ao ensino médio, já em 2003, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do MEC, iniciou uma série de discussões e consultas sobre o tema, que culminaram no Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”. Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação Básica (SEB) promove um amplo debate que resulta nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, lançadas apenas em 2006. Também

é do período Lula a revogação do já citado decreto nº 2.208/97, em 2004, que reinterpreta a relação entre formação geral e a profissional, propondo a articulação entre trabalho, cultura, ciências e tecnologia. Segundo Frigotto e Ciavatta (2011), essa decisão fez com que os conhecimentos escolares fossem assegurados na perspectiva de uma universalização com qualidade. Esse aspecto vem a resultar em um olhar atualizado à concepção de politecnicidade, sofregada desde a criação da LDB/96.

Os autores aos quais me apoio para compreender o *período Lula*, entendem que sobretudo a partir de 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007a), o Estado reassume decisivamente o protagonismo das ações no âmbito da política educativa nacional, porém, sem se afastar dos interesses do capital. Um exemplo disso, é o fato do documento que regula o PDE, espelhar claramente interesses de um coletivo empresarial nacional, conhecido como *Todos Pela Educação*.

O objetivo central do PDE, para Rossi, Bernardi e Uczak (2013) seria a ampliação da jornada escolar, universalização do atendimento educacional à crianças e adolescentes, sujeição do sistema a avaliações em larga escala, possibilidade de realização de parcerias com entidades privadas e incentivo à formação inicial e continuada dos professores. Também um esforço de aproximação definitivo com o terceiro setor, trazendo para o interior das redes públicas o capital privado desde alianças entre organizações sociais, secretarias de educação, representantes da sociedade civil e da iniciativa privada. Segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), a intenção era mobilizar uma pactuação com o setor empresarial que redefinisse o papel da sociedade civil no âmbito educacional.

A partir disso, foi criado um plano de metas chamado, ironicamente, de *Compromisso Todos pela Educação*. A adesão a esse plano viria a garantir aos municípios e aos estados colaboração para a criação de seus próprios Plano de Ações Articuladas (PAR); trata-se de uma série de medidas cuja intensão seria garantir a qualidade da educação mediante a crescente erradicação das desigualdades socio-educacionais, propondo assistência técnica e financeira aos signatários do referido compromisso (ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2013). O PAR representaria uma alternativa do governo federal para suplementar a limitada capacidade de investimento em educação apresentada pelos estados e municípios. O PAR foi dividido em duas versões: 2007-2011 e 2011-2014.

O grupo empresarial Todos pela Educação, segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), procurava criar nova consciência e sensibilidade social compelindo a sociedade civil organizada a zelar pelo direito pleno à educação. Tentava, porém, operar mudanças

inicialmente discursivas, a partir do que as autoras escolheram chamar de “liturgia da palavra” (p. 225), Pais, sociedade, profissionais da mídia, intelectuais, empresários, sindicalistas, estudantes, eram então convocados a experimentar uma nova forma de fazer política, de exercer protagonismo, cada qual fazendo a sua parte, mudando a educação. Desafiava esse coletivo a saírem de suas zonas de conforto – de expectadores - para assumirem papéis de cidadãos exigentes, que pleiteassem o direito até então solapado aos estudantes. Se concretizava um esforço do empresariado nacional, iniciado por movimentos desde os anos de 1990, de procurar ativamente participar do processo de construção de políticas educativas públicas. Na ótica dos empresários, não se tratava tão somente de reformar a educação, mas de torná-la mais eficaz e adequada às novas demandas do capital, formando um outro trabalhador, com atitudes e preceitos assumidos para ser e agir de um modo não-crítico, mas flexível e empregável. A pedagogia por competências ganha (novamente) destaque nessas proposições, na medida que se apresenta como uma alternativa didática para resolver a rápida obsolescência dos conhecimentos – receituário técnico para a educação (SHIROMA; GARCIA, CAMPOS, 2011)

Ainda no escopo do PDE, foi criado também o FUNDEB (em substituição ao FUNDEF), a partir da lei nº. 11.494 (BRASIL, 2007b), que veio regular financiamento específico para todas as etapas da educação básica. Entre as outras ações, destaca-se o chamado “Programa Brasil Profissionalizado” (decreto n. 6.302 de 2007), que visava fomentar a oferta de ensino médio integrado à educação profissional, permitindo inserção no mercado de trabalho com estágio supervisionado. Além disso, era também intenção do documento fortalecer as redes estaduais de ensino quanto a oferta de educação profissional de nível médio por meio de assistência técnica e financiamento próprios.

Em 2009 é lançado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a docência (PIBID), - a partir da portaria normativa nº 122/2009 (BRASIL, 2009b), regulamentado por decreto nº. 7.219/2010 – que se destinava a estimular a formação de professores para a educação básica e a elevação da qualidade da escola pública. O programa era gerenciado pela CAPES e destinava bolsas de iniciação à docência a estudantes de cursos de licenciatura e/ou pedagogia, a coordenadores institucionais e a professores supervisores ligados a instituições de educação básica. O programa previa a inserção de acadêmicos no cotidiano de escolas públicas de educação básica, da qual passariam a participar da rotina e dos processos políticos e pedagógicos, sob a orientação de professores locais. A concepção de formação prevista pelo programa procurava reconhecer e desenvolver conhecimentos e práticas de ensino que

primassem pela reflexividade e autonomia na constituição das docências. Em reuniões periódicas com os supervisores de IES, professores iniciantes e supervisores locais eram capacitados a planejarem estratégias didáticas que contemplassem processos pedagógicos comprometidos com a realidade escolar e com diretrizes políticas regulatórias. Segundo Yamin, Campos e Catanante (2016), a experiência com do PIBID propiciou para alguns docentes a possibilidade de superar desafios enfrentados no cotidiano. O programa permitiu aos professores compreender e significar o trabalho docente ante a mobilização de recursos para responder às demandas reais das vidas das escolas.

Ainda no ano de 2009, o MEC convida um conjunto de especialistas para revisão das diretrizes curriculares nacionais, incluindo o ensino médio. No ano seguinte, um documento preliminar foi apresentado ao Conselho Nacional de Educação, iniciando o processo que veio a resultar na aprovação do parecer CNE/CEB n. 7/2010 e resolução CNE/CEB n. 4/2010 (BRASIL, 2010). Em maio de 2011, foi aprovado parecer n. 5/2011, definindo o que seriam as novas diretrizes curriculares para o ensino médio. Trata-se de um plano de 20 metas, seguidos por um detalhamento de ações vinculadas e condições materiais para a execução de suas diretrizes.

Segundo Carneiro (2012) e Moehlecke (2012), as críticas oferecidas ao documento são em grande parte as mesmas outrora dirigidas a versão de 1998: excessiva flexibilização e descentralização dos currículos. As novas DCNEM também apontavam como um dos seus objetivos centrais a necessidade de tornar a grade curricular mais atrativa e flexível, procurando manter o estudante interessado pela escola. Nessa direção, sugeria uma estrutura curricular que articulasse uma base unitária com uma parte diversificada que atendessem à multiplicidade de juventudes presentes no território nacional.

Ainda segundo Moehlecke (2012), as grandes mudanças operadas pelas DCNEM dizem menos respeito a sua capacidade normativa, mas as possibilidades que ali se abriam para o remanejamento do currículo e para o atendimento das diversidades constituintes das instituições educativas. Das premissas aqui abertas, se iniciam as discussões por um novo desenho curricular para o ensino médio, e sobre a necessidade ou não de se elaborar um currículo nacional. A autonomia conferida aos estados e municípios pelo sistema federativo fizeram mais uma vez que as novas DCNEM fossem promulgadas já com uma “aura” de tentativa de convencimento político não-diretivo. A capacidade para que essas diretrizes viessem de fato mobilizar outros desenhos de currículo, na concepção de Moehlecke (2012),

estaria condicionada a ampliação de programas do MEC ou dos próprios estados em mobilizarem recursos suficientes para a sua execução.

O modelo de gestão calcado em políticas de governo de viés desenvolvimentista-neoliberal de caráter protagonista – ao menos no âmbito educativo – teve continuidade com a eleição e posterior reeleição da primeira mulher presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, também do Partido dos Trabalhadores. Os esforços do governo no que diz respeito ao ensino médio, nesse período, assumem status de contradição, como salientam Alves e Corsetti (2015). Em que pese o desenvolvimento de ações específicas para esse nível de ensino, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), propostas voltadas a oferecer ensino técnico e tecnológico que viessem a garantir oportunidades educacionais para os filhos de trabalhadores, acirrou também, em contrapartida, um significativo descompasso entre os pressupostos do ensino de caráter regular e os definidos para o ensino técnico-profissional (construção de competências técnicas para atendimento de demandas urgentes do mercado).

O pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio foi instituído pela Portaria nº 1.140/2013, e tinha como objetivo promover articulação de ações entre o governo federal e os estados, com o intuito de promover melhoria da qualidade do ensino médio. Segundo a própria portaria, o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, se comprometeriam com a formação continuada de professores mediante apoio técnico e financeiro a partir de bolsas de estudos e pesquisa (BRASIL, 2013). O processo formação foi desenvolvido e gerenciado por instituições de educação superior de caráter público credenciadas.

Conforme a portaria, as ações do Pacto pelo Ensino Médio teriam como objetivos (BRASIL, 2013):

- I - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;
- II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e
- III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM.

O pacto pelo ensino médio, a partir da elaboração e distribuição de material próprio, pretendia oferecer duzentas horas anuais de formação para professores, em atividades

individuais e coletivas. Aqueles que aderissem ao programa precisariam cumprir como principal pré-requisito atuar como docente em sala de aula ou como coordenador pedagógico no âmbito do ensino médio, em escola da rede estadual, e ser efetivo a partir do censo escolar de 2013. constar no censo escolar do ano anterior. Foi conferida como bolsa-auxílio aos professores participantes a importância de R\$ 200,00 (duzentos reais), conforme disposto posterior ao lançamento do programa.

O caderno formativo número 4, da segunda etapa, ao referir-se especificamente à Educação Física, apresenta que é de sua responsabilidade, enquanto componente curricular da área de linguagens,

tematizar as práticas corporais como manifestações da linguagem, também se ocupa de outros conhecimentos vinculados ao campo da saúde, da prática de exercícios físicos, do desenvolvimento da aptidão física etc., os quais permitem interfaces efetivas com outros componentes e áreas do currículo da Educação Básica que, no entanto, não serão aqui destacados. Dar centralidade à dimensão comum dos conhecimentos das linguagens foi uma escolha, produto do entendimento que, nesta etapa da formação, se deveria enfatizar o que aproxima os componentes da área, deixando para a próxima etapa, além do detalhamento do aqui descrito, a explicitação de possíveis peculiaridades de cada componente (BRASIL, 2014).

O fato é que os movimentos conservadores ganharam pouco a pouco corpo no congresso nacional com a reeleição de Dilma Rousseff. Vozes reacionárias pertencentes a esses grupos fizeram penetrar suas pautas no tecido social, forjando o que Apple (2003) chama de *aliança conservadora*. Compõe esse grupo representantes de interesses bastantes distintos entre si, tais como os neoliberais (críticos ao estado e defensores do crescimento das condições de liberdade para o mercado regular a economia), neoconservadores e representantes religiosos (críticos dos valores e da moralidade “perdida” no mundo contemporâneo), e os representantes da classe média interessados em preservar sua recente (e até então crescente) capacidade de investimento e poder de consumo. A reeleição acaba por servir como um estopim para a deflagração no congresso e em espectros da sociedade civil de ações voltadas a inviabilizar o governo e reivindicar a retirada da presidente do cargo. Aliança conservadora se fortalece na assunção de um antagonista comum: o modelo de governo do PT, que nos últimos 13 anos, havia garantido às classes populares, às minorias e aos trabalhadores políticas públicas específicas e de viés afirmativo. O momento político foi propício então para que o reacionarismo reconhecesse nessa agenda demandas que oneravam o precarizado orçamento da união. O clamor dessa parcela da sociedade era o de que haviam necessidades mais urgentes do que o atendimento das dívidas históricas com os negros, mulheres, indígenas, trabalhadores do campo; com a justiça social e com a redistribuição de

renda. Neste termos e condições, os membros da aliança conservadora se assumem como os *novos oprimidos* (APPLE, 2003). Fragilizada diante das dificuldades em manter a governabilidade, sob a sombra de suspeitas de corrupção no partido e dificuldades superlativas para o apaziguamento das referidas forças, o governo Dilma ruiu diante da abertura de processo de impeachment, validado pelo congresso brasileiro em 31 de agosto de 2016.

Ungido ao cargo diante das circunstâncias referidas, Michel Temer (Partido Movimento Democrático Brasileiro - PMDB), vice-presidente da chapa eleita, assume o governo materializando direcionamento político alinhado a alguns dos interesses da aliança conservadora, em especial os das elites nacionais. O arrefecimento do clamor popular, numerosamente satisfeito pela simples saída do partido dos trabalhadores do poder, fez com que boa parte da população assistisse passiva e desalentadamente o novo governo elaborar reformas políticas explicitamente comprometidas com o atendimento dos interesses de financiadores do golpe de estado de 2016 – grandes corporações de mídia e empresariado nacional. Em agosto de 2018, tempo dessa escrita, o governo Michel Temer contava com um índice de rejeição histórico – mais de 80% da população avaliava o governo como ruim ou péssimo. Mesmo sem o respaldo popular, o governo não diminuiu a sua sanha reformista, tomando medidas drásticas e antidemocráticas que expuseram os setores mais pobres e carentes à própria sorte ou às alternativas torpes quanto as possibilidades de ascensão e de justiça social. As políticas desde então têm sido discutidas de forma açodada, mediante acordos e negociatas espúrias e com interlocutores restritos, promulgadas a partir de medidas provisórias e decretos.

Entre essas políticas destaca-se a aprovação da emenda constitucional nº. 95 de 15 de dezembro de 2016, que estabelece um teto e cortes de investimentos públicos em saúde, educação e segurança limitados às receitas do Estado por um prazo de 20 anos. Também a lei nº. 13.467 de 14 de julho de 2017, que reduz direitos trabalhistas para o atendimento de interesses do empresariado nacional, interessado na flexibilização de direitos e precarização das condições de trabalho.

Para a educação foram promulgadas e aprovadas, em especial, duas políticas que têm desde então sido bastante contestadas por entidades e órgãos de classe: a chamada *reforma do ensino médio* (regulada pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) e a Base Nacional Comum Curricular (resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017).

O “novo” ensino médio¹⁹, segundo material de divulgação do próprio governo federal²⁰ representa uma

[...] mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho.

O currículo, segundo BRASIL (2017b), será composto pela Base Nacional Comum Curricular e pela organização desta em itinerários formativos. O currículo deverá ser organizado por meio da oferta em diferentes arranjos, conforme a relevância para com o contexto local e possibilidade estrutural e financeira dos sistemas de ensino. A estruturação em itinerários formativos, contudo, não é inaugurada pela promulgação da lei, já estando presente e prevista desde o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2010.

A nova lei expõe os professores a reiteradas incertezas a respeito da educação em geral, em especial quando maiores explicações remetem a Base Nacional Comum Curricular, ainda não homologada. O escopo do “novo” ensino médio prevê, ainda, a ampliação de carga horária e o atendimento dos estudantes em turno integral. O Art. 36 prevê 1200 horas para cumprimento da Base Nacional Comum Curricular da carga horária total do Ensino Médio. No parágrafo único do Art. 24, a lei prevê que o total de horas anuais do Ensino Médio passará a ser 1.400 horas, ou seja, 4.200 horas ao longo dos três anos. Ainda existe a possibilidade de parte do ensino ser realizado por modalidades à distância (Art. 36, parágrafo 11), ou, ainda, por comprovação de proficiência.

A reforma tem como alguns dos seus grandes interessados, novos formuladores interessados em reformar o modelo educacional do país, ajudando a torná-lo mais efetivo para

¹⁹ Faço uso das aspas quando me refiro a reforma do ensino médio promulgada em 2016, por não considerar que as intenções político e pedagógicas presentes no referido material possam ser consideradas como “novas”. Isso porque fazem uso, entre outros aspectos da distinção entre ensino regular e formação profissional, aspecto já presente em políticas anteriores da década de 1930, 1940 e 1970.

²⁰ http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01 Consulta em 15/06/2017

a construção de um modelo de sociedade. Segundo esse grupo, para isso seria importante a priorização de habilidades técnicas e flexibilidade profissional.

Estiveram decisivamente presente no contexto de influência do processo de produção dessa política, instituições de caráter privado, como por exemplo a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Todos pela Educação, o Instituto Unibanco, entre outros. O grande interesse desse grupo seria abarcar uma suntuosa fatia do mercado educacional público onde o capital privado ainda não tem inserção significativa, exceto por meio da produção e distribuição de material educativo - Programa nacional do livro didático (PNLD).

As políticas de escolha, característica de modelo educativos alinhados a perspectivas de mercado, representa um dos grandes fetiches dessa nova política curricular. Os estudantes, segundo o documento, deverão cursar 60% da carga horária a partir dos componentes curriculares da nova BNCC, e o restante poderá ser cursado a partir da escolha por linhas formativas, de acordo com as áreas de conhecimento Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Humanas e Formação Técnica e Profissional.

O estudante, assim, ao necessitar ser um “empreendedor de si mesmo” (McCARTHY et al., 2011), coloca-se na cruel situação, também, de “alcoz de si mesmo”. Isso porque é intrínseca à tarefa de decidir também o ônus das consequências. Ao decidir, optam por tornarem-se vítimas das suas próprias escolhas, cúmplices da precarização da própria aprendizagem. Isso porque, quando optam, também acabam por escolher o que não terão acesso, o que não será aprendido pela mediação escolar. A responsabilização e a autoindulgência são os efeitos colaterais mais cínicos dessas políticas neoliberais. Segundo Santomé (2003), a escolha garante ao estudante e à família a condição de determinar o caminho, mas não de garantir a qualidade.

O financiamento dessa engenharia, conforme nota da agência de comunicação social do MEC publicada no *Diário Oficial da União* em 17/07/2017, ocorrerá mediante o estabelecimento de empréstimo de 1,577 bilhão de dólares divididos entre BIRD e BM, reestabelecendo práticas de endividamento bastante usadas pelo governo federal ao longo da década de 1990, cujas contrapartidas tornaram o sistema educativo brasileiro refém dos interesses do mercado, nas figura e nas ações de algumas agências multilaterais transnacionais.

Nessa mesma linha de formação, segundo Maues (2013), esse paradigma flexível e polivalente, centrado na capacidade de realizar trabalho em equipe e resolver problemas,

acaba por precarizar a qualificação da aprendizagem, tornando o processo de aprender uma certificação ou simples aquisição de diplomas.

Nessa mesma linha, pode ser incluída a nova Base Curricular Comum para o Ensino Médio. Divulgada diante de uma série de polêmicas e de resistências motivadas pela ilegitimidade dos atuais representantes do MEC em apresentar uma política pública de largo espectro e de amplo alcance como essa.

Concluída por um grupo de “especialistas” em políticas educativas vinculadas ao empresariado, o texto da BNCC reconhece oficialmente apenas dois componentes curriculares como obrigatórios: Língua Portuguesa e Matemática. Os demais compõem as áreas de conhecimento, sendo entendidos como saberes e práticas, conforme já antecipava o texto da lei do “novo” ensino médio. Está organizada a partir de uma série de competências, aspecto esse já amplamente experienciado em outras políticas, via de regra interessadas em garantir que a educação chancelasse interesses obtusos do mercado de trabalho, permitindo a absorção de mão de obra barata, oferecida sob a condição de subemprego. De acordo com Maues (2013), a adoção da pedagogia por competências representa uma estratégia de aproximação da escola com os princípios mercadológicos, em detrimento de uma formação universalista e crítica. As competências partem da ideia de utilidade e de mobilização de recursos.

Os acontecimentos que agora testemunhamos, materializados em medidas e pautas autoritariamente impostas e que atingem os rumos desse nível de escolaridade, expressam uma ruptura com os documentos legais e pedagógicos que vinham sendo discutidos nos diversos segmentos da sociedade. A centralização do currículo contribui para a redução do espaço de crítica, corrobora para regular e controlar a forma e a substância do que se ensina nas instituições. A “base” ajuda a pensar quais são os conhecimentos tradicionais e quais valores necessitam serem incluídos no currículo desde uma ideia de nação que só parece fazer sentido no âmbito da consolidação de interesses particulares. O que se torna legítimo pela Base, pode não necessariamente vir a produzir diferentes relações de classe, raça e gênero no interior das instituições educativas e comunidades de prática. O espaço do currículo, nesses termos e nessas condições, além de centralizado, é despolitizado, tecnicizado e desintelectualizado.

6.2.1. As políticas educativas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (1996-2018)

Acompanhar o movimento das políticas públicas educativas no âmbito da rede estadual de ensino do RS requereu atenção a linhas ora sinuosas, ora obtusas, ou, ainda, portadoras de rupturas radicais. Isso porque nos últimos vinte e dois anos uma das poucas certezas presumíveis ao professorado e à comunidade escolar gaúcha foi a mudança. Mudanças vertiginosas, radicais. Muitas delas pautadas em ideários e pressupostos diametralmente opostos aos precedentes.

A mudança é vista por aqueles que planejam a política e também por quem a executa, no tempo e espaço dessa rede, aparentemente como natural. Parece ser praxe por parte dos gestores públicos a remodelagem permanente de discursos, metodologias e práticas. Trata-se de uma oportunidade para os gestores “darem as suas próprias caras”. Essa processualidade é ratificada e reforçada pelo fato de desde o início do período de reabertura política e democrática jamais um governador ter sido reeleito no estado do RS.

Mudanças nas orientações políticas são vistas pelos formuladores e pelo próprio governo como alternativas estratégicas. Uma forma de produzir convencimento e apoio dos executores a partir da formalização de antagonismos e produção de críticas virulentas ao que estava em curso, mesmo quando esses projetos se mostravam exitosos.

A linha de corte temporal principia um pouco antes de 1996, e também da própria LDB, promulgada nesse mesmo ano. A linha transborda para um ano antes, o que me permitiu entender um pouco mais dos preceitos político-ideológicos da gestão então em vigor. Falo do governo Antônio Brito, do PMDB (1995-1998).

Segundo Drabach e Mousquer (2013), ideologicamente, o governo Antônio Brito esteve sempre bastante alinhado aos mesmos modelos de gestão do governo federal do período, ambos calcados explicitamente na ideia de reforma do estado e que trazia para o âmbito da gestão pública princípios e lógicas de mercado. Brito propunha uma reforma política desde pressupostos neoliberais executada via “choque de gestão”. Esse período é notadamente marcado por privatizações de empresas estatais (CRT e CEEE), forte redução dos investimentos públicos de caráter emergencial e por concessão de incentivos fiscais a grandes empresas.

No que concerne à educação, Camini (2006) destaca como ilustrativo dessa linha de atuação, o lançamento do Plano de Produtividade Docente (RIO GRANDE DO SUL, 1998) e a tentativa por parte do governo de remodelar o plano de carreira dos servidores, em 1997. Quanto às proposições do “Programa de Avaliação da Produtividade Docente” (lei nº. 11.126/1998), a intenção do governo, segundo Camini (2006, p. 74), era racionalizar recursos humanos e “enxugar a máquina” pública a partir do entendimento de que havia um número excessivo de professores trabalhando na rede estadual de ensino. Quanto a revisão do plano de carreira, a autora considera que este projeto espelhava pressupostos de regimes trabalhistas de matriz pós-fordista. Previa para os trabalhadores qualificação restrita ao desenvolvimento de racionalidade técnica. Tanto o programa, quanto o novo plano de carreira foram descontinuados pelo governo seguinte.

Segundo Amaral (2008), ao longo dessa gestão também ocorreu um processo velado e parcial de cerceamento do direito à eleição de diretores por parte das comunidades escolares, mediante orientações reguladas pela lei nº. 10.576/95. Nesse período, o governo condicionou o lançamento de chapas para a eleição de diretores à realização de cursos de capacitação que seriam oferecidos pela própria gestão estadual. O exíguo tempo, porém, fez com que o governo acabasse por recorrer a realização de uma prova de seleção para o processo, que acabou por ser esvaziada pois as escolas já haviam iniciado, no âmbito local, a organização das suas próprias eleições. Os entraves e condições estabelecidas pelo governo vieram a resultar no fato de algumas escolas não conseguirem apresentar professores habilitados para concorrer à eleição. Segundo o Art. 7º da supracitada lei, “os Diretores das escolas públicas estaduais *poderão ser indicados* (grifo meu) pela comunidade escolar de cada estabelecimento de ensino mediante votação direta (RIO GRANDE DO SUL, 1995). A partir do excerto percebe-se que a lei abria brechas que permitiram a indicação de gestores contratados como cargo de confiança dos representantes da SEDUC.

Ao longo do governo Olívio Dutra (1999 – 2002), por sua vez, percebe-se claramente a intenção de valorizar e radicalizar a democracia, materializada, entre outras medidas, pela implementação da metodologia do Orçamento Participativo, experiência semelhante a criada pelo partido enquanto governava a capital do estado, Porto Alegre. Segundo Camini (2006), nesse período ocorreu um crescente processo de descentralização da gestão pública, oportunizando à população participação ativa na formulação, controle e fiscalização da aplicação dos recursos públicos.

Esta mudança de papel assumido pelo governo do estado, especialmente se comparado ao governo anterior, pode ser observado sobretudo na grande política pública educativa criada neste período, a “Constituinte Escolar: construção da Escola democrática e popular”. Este projeto previa que escolas e comunidades fortalecessem e desenvolvessem vínculos a partir de experiências e criação de espaços de participação popular comuns, desde o exercício de práticas sociais democráticas. As ações propiciariam garantir que os sujeitos e os interesses das comunidades escolares fossem trazidos para o interior dos processos decisórios de modo a consolidar estratégias políticas que viabilizassem um modelo de educação que entrecruzasse princípios emancipatórios com participação popular.

No tocante a constituinte escolar, a processo foi conduzido a partir de debates que tinham o intuito de diagnosticar demandas e práticas exitosas nas realidades educativas. Esse movimento teve como culminância uma conferência estadual, realizada em agosto de 2000. O trabalho desenvolvido nesse encontro esteve orientado a partir dos seguintes princípios: a) educação como direito; b) participação Popular; c) dialogicidade; d) radicalização da democracia; e) utopia (CAMINI, 2006). Além disso, as discussões que amparavam a construção da constituinte escolar almejavam desenvolver modelos de escola e de aprendizagem radicalmente democráticos, voltados aos interesses das classes populares e trabalhadoras e a construção de pensamento crítico a partir dos conteúdos escolares.

Outro ponto a ser destacado, diz respeito a elaboração do Padrão Referencial de Currículo, um corpo básico de conhecimentos, segundo Camini (2006), que se propunha a servir de referência para a construção dos diferentes processos de ensino e aprendizagem nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Para tal, foram elaborados e distribuídos cadernos temáticos que poderiam ser utilizados como orientações para planejamento e organização de atividades pedagógicas. Era previsto que esses cadernos viessem a servir de amparo para as escolas redesenharem seus Projetos Políticos-pedagógicos.

O percurso da constituinte escolar foi abreviado e teve alcance limitado a efeitos localizados e particulares, sobretudo pela não adesão do sindicato dos professores (CPERS) à proposta. Em assembleia realizada no mês de maio de 1999, a categoria decidiu por condicionar a participação efetiva no processo à reposição salarial e ao estabelecimento de uma política de remuneração transparente e propositiva quanto a recuperação da significativa defasagem nos rendimentos da classe. Os deputados estaduais de oposição acabaram por fazer uso político do parecer do sindicato, o que fez com que a Assembleia Legislativa decidisse pela retirada dos recursos que seriam aportados para a execução do projeto (CAMINI, 2006).

Os preceitos da gestão democrática propostos pelo governo Olívio Dutra, segundo Mendes (2006), apontaram também para outras linhas de atuação, como, por exemplo, a intenção de transformar os conselhos escolares em unidades privadas sem fins lucrativos encarregados diretamente pela gestão dos recursos provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os membros dos conselhos seriam escolhidos democraticamente; pais, professores, estudantes e funcionários seriam responsáveis pelo exercício de funções dirigentes.

Como a eleição e a retomada do controle do estado gaúcho mais uma vez pelo PMDB, na figura de Germano Rigotto (2003-2006), pôde-se ver retomadas estratégias políticas de gestão contingenciadas pela tentativa de aplicação de lógicas gerenciais no setor público, semelhantes as já experienciadas durante a gestão Antônio Brito. O sentimento de *dejá vú* era proveniente da recuperação de agendas e programas que, entre outras pretensões, se propunham a valorizar a produtividade docente mediante o estabelecimento de metas, estratégias, avaliação docente e gratificação por bom desempenho.

De acordo com Drabach e Mousquer (2013), os processos democráticos e de participação popular na gestão pública foram substituídos por lógicas gerencialistas, atreladas a setores empresariais, identificados com princípios de mercado. Tal efeito no campo educativo pôde ser percebido na promulgação da lei nº 12.237/2005 que procurava regular os contratos de gestão entre a Secretaria Estadual de Educação e das escolas estaduais de modo que ambas se voltassem a atender e atingir metas pré-estabelecidas. As instituições que dessem conta dessas metas receberiam um aporte adicional de recursos. Segundo as autoras, porém, essas ações ficaram restritas à projetos-piloto, no âmbito de duas CRE's. Mais uma vez a força do sindicato veio a desestabilizar esses projetos, impedindo que ganhassem corpo e continuidade. Ainda segundo Drabach e Mousquer (2013), o governo Rigotto, ao fim e ao cabo, acabou por não regulamentar ações específicas para a formação continuada de professores, pautando-se apenas em projetos pontuais, entre eles a ampliação de recursos para o projeto de Escola Aberta à comunidade e para os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS).²¹

Com a eleição de Yeda Crussius do PSDB (2007-2010), o estado vê acirradas práticas de modernização e lógicas gerenciais ligadas ao setor produtivo privado na gestão pública. No período, segue-se a linha do que já fora experienciado nos governos do PMDB, porém de

²¹ Jogos escolares do Rio Grande do Sul

modo ainda mais acentuado. As proposições se direcionam ao atendimento de anseios de classe e de setores ligados ao capital. O lema “déficit zero”, amplamente propagado na mídia, sob o véu de intenções meramente gerenciais, engendrava uma série de restrições sociais; o discurso se pautava em “gerir melhor, gastando menos”. Segundo Drabach e Mousquer (2013), os cortes em políticas públicas destinadas as camadas mais populares foram vultuosos, chegando a casa de 30% apenas no que diz respeito à pasta da educação.

Para as autoras Dall’Igna e Cóssio (2011), um outro movimento de acossamento do governo Yeda aos interesses e direitos dos professores se materializou na proposta de reforma do plano de carreira do magistério e na lei de gestão democrática do estado, que compuserem um conjunto de ações chamado *Programa Estruturante: “Boa Escola para Todos”*. O documento propunha melhorar a qualidade da educação básica e a valorização do magistério através de estratégia de educação continuada, chamada de *“Programa Professor nota 10”*.

No escopo desse projeto, diante do diagnóstico de fragilidades diversas no ensino oferecido pela rede estadual, sobretudo em leitura, escrita, produção de texto e resolução de problemas, a Secretaria de Educação apresentou à rede de ensino uma série de cadernos intitulados “Lições do Rio Grande”. Tratava-se de um referencial de currículo que tinha como intuito qualificar o processo de reelaboração dos planos de estudo e PPP’s das instituições de ensino. Segundo Dall’Igna e Cóssio (2011), foi oferecida formação continuada para mais de vinte mil professores, divididos em níveis de ensino e por componentes curriculares. Para as autoras, todavia, os professores são tomados como fiéis da balança, uma barreira a ser superada para a construção de uma “outra educação”. Fica a impressão, a partir do documento, que as condições para a reversão da crise educacional no estado dependeriam basicamente de maior formação e interesse por parte dos profissionais da educação, e menos da erradicação de históricos problemas de ordem estruturais da própria rede ou ainda, da garantia de maior reconhecimento financeiro e político aos professores.

O projeto toma como grande mote o entendimento de que as fragilidades do ensino apresentado nas escolas da rede estadual demandavam de um problema curricular e da insuficiência didático-metodológica dos professores para atender as necessidades dos estudantes. Trata-se de um velho jogo de interesses bastante utilizado como justificativa para discursos reformistas. O estado adota um tom alarmista, e em contrapartida, propõe o amargor do contingenciamento de gastos e a emergência da necessidade de aporte de recursos junto a setores privados interessados em “auxiliar” a melhoria da qualidade da educação.

Os cadernos do Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2010) objetivavam organizar e administrar as condutas do professorado, o que, por consequência, também poderia acarretar em uma melhor administração da aprendizagem e conduta dos estudantes. A organização do currículo por competências se vinculava a uma perspectiva de educação sintonizada com os processos de controle didático e curricular, que também produziu consequências na administração do trabalho docente. Ao produzir os referenciais, o governo buscava não apenas educar, mas moralizar a formação de um novo perfil de trabalhador: adaptado, conformado e flexível.

Segundo Silva (2014), algumas das críticas ao material apontavam para: a) não-atendimento de aspectos sócio históricos – para o Lições do RS as escolas seriam todas iguais; b) o não reconhecimento das potencialidades pedagógicas presentes na história pessoal dos sujeitos; c) não-reconhecimento dos projetos anteriores gestados nas realidades locais; d) desconsideração dos desejos de aprendizagem dos alunos.

No tocante à Educação Física, o material procurava respeitar a vinculação temática do componente com a área das linguagens. O referencial teórico seguia temas estruturantes, organizados em torno de dois enfoques distintos. No primeiro, os estudantes trabalhariam e desenvolveriam experiências diversificadas ligadas a manifestações tais como esportes, lutas, ginásticas, jogos motores, práticas expressivas, esportes de aventura e na natureza e atividades aquáticas. Em outro foco, se voltariam a compreender representações sociais atreladas a cultura do movimento, em especial as ligadas ao contexto rio-grandense. Estes conteúdos eram organizados em ciclos, de modo a materializar uma aprendizagem sequencial e evolutiva. No atendimento aos objetivos da área, se sobressai o significado da diversidade cultural, expressa na forma de conteúdos relacionados com a construção de uma sociedade plural e democrática.

O governo Tarso Genro (2011-2014) do Partido dos Trabalhadores é alçado à condição de governador no final de 2010. Esse período é marcado desde o início pela elaboração e rápida disseminação na comunidade educativa da “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014”. As ações que viabilizaram a adoção dessa proposta, em linhas bastante diversas as vigentes nas duas gestões estaduais anteriores, foi viabilizada a partir da sua integração ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e outros programas de apoio à escola, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Plano de Ações Articuladas (PAR). Em

especial em relação ao ensino médio, a política estadual, reconhecia a necessidade de repensar esse nível de ensino, tratando-o verdadeiramente como uma etapa final da educação básica.

O governo do estado do Rio Grande do Sul formalizou sua participação no movimento de renovação do Ensino Médio em 2011, momento histórico em que também ocorreu, simultaneamente, adesão do governo do RS ao Programa de Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009a), políticas que vieram a amparar o texto definido como “Proposta pedagógica para o Ensino Médio”. A proposta de reformulação das bases políticas e curriculares do Ensino Médio no Rio Grande do Sul foi apresentado aos componentes da Rede Estadual no final ano de 2011. A Secretaria Estadual de Educação desde o princípio, na figura dos seus gestores, anunciava a pretensão de efetivar o novo modelo já com o início do ano letivo de 2012.

O grande foco presente no movimento foi o de estimular a reorganização o Ensino Médio, em diferentes âmbitos procurando principalmente superar, em nível curricular, a fragmentação do conhecimento por meio de articulações interdisciplinares, organizando os componentes curriculares por áreas de conhecimento, oferecendo atividades integradoras definidas nos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura por meio do estímulo à produção técnico-científica.

A proposta do ensino médio politécnico, em linhas gerais, objetivava desenvolver um ensino calcado na consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida escolar, no aprofundamento teórico e prático destas e na perspectivação de condições de inserção no mercado de trabalho de forma qualificada e crítica. O ensino médio seria entendido como um espaço de aprendizagem e do domínio intelectual da técnica. A prioridade seria a preparação para a vida que transpassa o mundo do trabalho, superando o “simples” saber-fazer. O ensino médio, nessa reorganização, estaria voltado para a preparação do educando para o exercício da cidadania. Ainda seria objetivo desta nova política, o aprimoramento das juventudes para o desenvolvimento de uma trajetória profissional fundamentada na ética, na autonomia e no pensamento crítico. Por fim, também objetivava possibilitar aos estudantes do Ensino Médio Politécnico uma compreensão ampliada do arcabouço de conhecimentos científicos e tecnológicos presentes e disponíveis na cultura contemporânea. Esperava-se assim o estabelecimento de um novo prisma de relação entre o estudante com o conhecimento, estimulado a partir de uma estreita relação da teoria com a prática, uma *práxis* consolidada na e para a realidade dos estudantes.

O currículo, em vistas desse documento, propunha a sistematização de um projeto político que, em suma, teria como meta resgatar o papel da escola como espaço de desenvolvimento pessoal, dando sentido real aos conteúdos por ela trabalhados em suas diferentes áreas de conhecimento. Quanto a elaboração e efetivação do currículo, esse se perfaria mediante dois blocos distintos, porém inter-articulados. O primeiro daria conta de um núcleo comum de conhecimentos, desenvolvido de modo interdisciplinar. Este também propunha a organização e agrupamento dos componentes curriculares em áreas de conhecimento – Área de Linguagens e suas Tecnologias, de Ciências Humanas e suas Tecnologias, de Ciências Matemáticas e suas Tecnologias e de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Os currículos, o planejamento e a avaliação seriam por área de conhecimento e não mais pelas disciplinas isoladamente. O segundo bloco, chamado de parte diversificada pretendia focar o mundo do trabalho e teve como amparo dez eixos temáticos pré-estabelecidos.

Como pontos de sustentação curricular procurar-se-ia atender a prática social dos estudantes, em diálogo com os diferentes significados por estes produzidos. O foco era dar conta de assegurar o protagonismo, fortalecendo a capacidade crítica, o respeito aos direitos sociais, políticos e culturais. Esses pontos fundamentavam princípios orientadores, dentre os quais destacavam-se: a) a relação parte-totalidade; o reconhecimento que o todo não é a soma das partes em específico e vice-versa; b) o reconhecimento de saberes: valorizar o senso comum, o conhecimento popular e os conhecimentos locais, procurando fazê-los sistemáticos e científicos – concepção gramsciana de conhecimento; c) a avaliação emancipatória: elaborado ante um parecer descritivo do estudante ao final de cada trimestre. Pretende-se por meio desse instrumento, avaliar o estudante em sua totalidade, observando mais do que o cumprimento de exigências específicas via testes e provas, mas, especialmente, as suas formas de expressão, o envolvimento e a satisfação com o conhecimento. Deve ser diagnóstica e processual. Será feita por área de conhecimento; d) a pesquisa e a competência científico-tecnológica: a partir da oferta do Seminário Integrado. Este se fazia presente na chamada parte diversificada, oferecido em escala gradativa de complexidade desde o 1º ano do Ensino Médio.

A chegada ao governo de uma linha de atuação ideológica novamente dedicada prioritariamente a “reorganizar” as finanças do estado, acabou produzindo gradual desgaste à proposta do ensino médio politécnico junto às escolas. Embora os primeiros efeitos já

pudessem ser percebidos em estudos recentes, a política perdeu força de sustentação e as medidas o caráter de excepcionalidade com o novo governo.

A gestão de José Ivo Sartori (PMDB) não demonstrou protagonismo na proposição de políticas educativas ao longo do período, optando via de regra pela administração das demandas das próprias escolas²². Algumas orientações, no ano de 2017, foram repassadas aos gestores mediante circulares internas, flexibilizando tarefas de ordem pedagógicas. Entre elas, destacam-se a possibilidades das escolas reordenarem seus sistemas de avaliação (alterando de conceitos para nota, se esse fosse o desejo), o retorno da obrigatoriedade do ensino religioso em caráter obrigatório ao currículo, a perda dos espaços e da carga horária para o ensino de pesquisa - garantidos até então pela política antecessora com os Seminário Integrados - e a manutenção da ampliação da carga horária (1000h anuais). Segundo apontaram alguns dos colaboradores dessa tese, o Politécnico acabou: o que existe agora é “só” o ensino médio.

²² Segundo o prof. Francisco Menezes, colaborador desse estudo e assistente da 2ª Coordenadoria Regional de Ensino para a Educação Física. Informação coletada via entrevista.

7. HISTÓRIA DO NÃO

Neste capítulo apresento a História do Não. Uma construção em que se materializam grande parte das minhas intenções com essa pesquisa. Nesse momento concretizo um pouco daquilo que entendi que deveria ser chamado de *saramagueio*: tornar a história humana, ou ainda, historicizar sensibilidades.

O que ampara essa construção, são decisões de ordem tanto teóricas, quanto metodológicas: a opção pela elaboração de uma história oral (MEIHY; HOLANDA, 2015), a estruturação de um modelo polifônico de abordagem das vozes (ALEKSIEVITCH, 2016a), a montagem temporal não-cronológica (BENJAMIN, 2013) e a intenção de produzir presença (GUMBRECHT, 2010). O estilo de escrita flerta com o literário, desde os princípios de Ranciere (2009; 2017a), cuja intenção foi produzir ampliação da espessura do real e a reinvenção do sentido das palavras de modo a assumi-las como ferramentas políticas de subjetivação e resubjetivação, em uma dinâmica chamada de *partilha do sensível* (RANCIERE, 2009).

O material que deu origem ao que segue, foi originado de 18 entrevistas produzidas com 6 professores experientes da rede estadual de ensino do RS, alocados, mais especificamente, em escolas localizadas na área de abrangência da 2ª Coordenadoria Regional de Ensino - São Leopoldo-RS. As entrevistas foram previamente realizadas a partir de três focos temáticos: *contextualização* (apêndice 3), *dos endereçamentos aos enfrentamentos* (apêndice 4) e *perspectivas* (apêndice 5). Nos dois últimos focos, me utilizei como artefato evocativo a dar suporte às memórias dos colaboradores de uma apresentação (apêndice 1) que sistematizava uma linha temporal do curso de implantação das políticas educativas no RS. Esse material foi desenvolvido a partir da *História Sistêmica*.

O foco nas sensibilidades e subjetividades em escala coletiva, demandou a construção de uma ferramenta hermenêutica alternativa: foi o caso da *blimundagem*, espaço onde assumo como possível participar da história contada, pedindo licença - desde a literatura que me foi possível - para dar contornos políticos ao que não foi dito, mas que entendi também ser *real* na história daqueles sujeitos. A blimundagem procurou, assim, formalizar em linhas o que o gravador não pôde registrar sozinho. Esse exercício, portanto, procurou dar conta de demarcar, entre outros, olhos que se puseram marejados, tapas na mesa, exasperações,

tristezas, angústias, alegrias, sorrisos, hesitações, e também, um pouco da relação que construía comigo ao longo das entrevistas. O trabalho de construção da blimundagem foi operado a partir da escrita de notas e diário de campo e da transcrição imediata das entrevistas, o que manteve presente em minhas subjetividades a força do encontro realizado com eles e elas.

Esse capítulo está subdividido em seis óperas: *Todos os nomes, Evangelhos que se fazem cercos, Cegueiras, Raimundagens, Ensaio com alguma lucidez e Desde os voos da passarola*. Todos os títulos fazem alusão direta ou por projeção à obra do autor português José Saramago.

Cada uma das seis categorias-óperas está dividida em subcapítulos cujos títulos representam o que entendi serem *sensibilidades compartilhadas*. Essas intensidades explicitam, no meu ponto de vista, *um comum* que revela acontecimentos e subjetividades que a cronologia de implantação das políticas educativas desse período não poderia exprimir. Elas, assim, amparam um recorte do que construiu o senso de pertencimento desses professores à essa rede e ao componente curricular Educação Física neste campo empírico.

Por fim, reforço que a *História do Não* está alinhada ao último fluxo do Ciclo de Políticas (BALL, 1994; MAINARDES, 2006), chamado de *Contexto de Prática*, espaço onde são produzidas traduções nas políticas a partir de sentidos de ordem biográfica ou próprios ao contexto onde elas são deflagradas.

Importa destacar que com a construção dessa “outra” história me proponho decisivamente a pensar e escrever desde os auspícios do campo da estética, tal como anunciado em outros momentos. Portanto, pretendo desde o modelo de escrita adotado produzir efeitos que estejam relacionados fundamentalmente à ordem do sensível, em especial ao âmbito do *sentir* (RANCIERE, 2009), provocados, conforme também já antecipado, por uma escrita marcadamente literária. Essa decisão, por consequência, me leva a evitar produzir fechamentos e sentenças definitivas ao longo e ao final dos capítulos e subcapítulos; remeto ao leitor a assunção dos sentidos produzidos pelas digressões, tal como supõe experiências estéticas outras no campo da arte (DIDI-HUBERMAN, 2010), tal como ler um livro, deparar-se com uma pintura ou escutar uma música, por exemplo. Minha pretensão aqui é, assim, em

alguma medida, (prioritariamente) mostrar e não (necessariamente) contar (*show, dont tell*²³) a história que segue.

7.1. ÓPERA 1: TODOS OS NOMES

O que são? Desvendar o que elas e eles são, além dos seus próprios nomes, foi uma das tarefas que me impus. Ouvi-os dizer a resposta ainda seria pouco, pensei. Existe muito tempo e muitas intempéries presentes naqueles que qualquer um diz ser, quando ousa tentar. O que se é, traz no bojo também o que não se é, o que se poderia ainda ser ou que se finge jamais ter sido. Era preciso que eles se mostrassem, e que eu estivesse, quando isso ocorresse, não apenas perto, do outro lado do gravador, mas *com* eles. Conhecê-los como se conhece a natureza, imaginei ser uma possibilidade. Não temos como perguntar às intempéries ou às árvores o que são. Elas simplesmente são. Somos nós que nos ensinamos o que elas são, escolhendo nomes que as batizem. Elas são porque assim quisemos, não por essência ou por desejo.

Óbvio que poderia perguntar: quem são vocês? Até poderia brincar de gritar ao vento, à chuva, mas julguei pouco. Para conhecer esses professores, era preciso tornar-me cúmplices das suas histórias, herdeiros das suas memórias. Precisava mais do que perguntar. Precisava de alguma sensibilidade outra; talvez vento, tempo e tato.

Conhecer a árvore é lembrá-la filha de intempéries; moça cujo vento as folhas convidam para brincar. Ela também é árvore por aqueles infundáveis poucos segundos em que algo dela se desprende e lhe cai, deixando um pouco de si no que lhe resta e uma poesia naquele de si que se alonja. Ser árvore é um pouco daquilo que jaz e um pouco daquilo que voa; Ser árvore, ainda, é um pouco daquilo que se mistura, que as crianças pisam, quebram quando se levam para brincar. Árvore não sabe brincar sozinha. Precisa sempre daquele pedaço de si que nela se balançam, daquele si que as crianças se escondem, se debruçam, contam, imaginam. *1, 2, 3*, gritam, olham, vão, e se vão, se despedem, *lá vou eu*. Vão, mas voltam, e voltam, contam, a ela se debruçam novamente, fingem, confessam.

²³ Sentença popularmente atribuída ao dramaturgo russo Antón Chekvov e refere-se a tentativa de produzir subjetividade a escrita que transcenda apenas a representação.

Conhecer a árvore, ainda, talvez seja possível ante um *ver-tocar*, conhecer a superficialidade que se forja no que lhe sustenta, que dela por fora se desenha, sempre própria, sempre original. Os veios que lhe sobraram de experiências que se puseram suas à disposição do tato, como se fora um quadro de sentir. Nos veios se inscreve um tempo próprio, de horas que não se sabe contar, obra que se aprende por conhecer profundo, por conhecer nas matizes que anunciam refazer, naquele de si que resvala ao toque e naquele de si que se descasca no tempo oportuno, que não é outro senão o fortuito. Conhecer o tempo pelas ranhuras que se inscreveram à flor do que talvez seja pele, forjadas por despeito, que o tempo lhe confidenciou quando lhe disse *és arvore!* Árvore de se dizer pelo que mostra e pelo que nos ensina a nomear.

Conhecer os professores nessa tarefa inicial, portanto, foi mais do que perguntar quem eram, de onde viveram, por onde se desfizeram para simplesmente *serem*. Procurei fazer com que se desvelassem pela paciência e sensibilidade, o mesmo que demandaria conhecer as intempéries. Não tinha a certeza do que diziam, não fui testemunha ocular das lembranças pretéritas que trouxeram para as conversas. Mas essa não é uma história apenas real, como todas as de memória não priorizam ser. É uma história de aprender pelas mentiras que se deixam ludibriar pelo sentir. Um real que aos poucos também aprende a se desprender para voar.

Aqui, nesse capítulo rascunho a história oral das vidas de seis professores de Educação Física experientes da 2ª Coordenadoria Estadual de Ensino do RS. Histórias compartilhadas comigo no curso do tempo das políticas educativas contemporâneas, transbordadas para passados cujos marcos eles mesmos decidiram barricar. Transbordadas também foram linhas de fuga que lhes levaram por vezes para fora desse trajeto, por trilhas e outros lugares de se embrenhar. Aqueles que a história não previa, mas que, como o destino das folhas que voam, era impossível contingenciar. Porque não podemos intuir o destino de uma folha, simplesmente por saber de onde ela se desprende. Por entender ser impossível prevê-las, essa ópera, diferentemente das anteriores, se desenvolve ante uma temporalidade moveição, que procura acompanhar a senda dos professores onde me levassem, se necessário, mesmo para bem antes do marco temporal estabelecido. Não sou eu quem assopro a folha, apenas acompanho o seu bailado-resistência na atmosfera do tempo.

Decidi intitular essa primeira categoria-ópera de “Todos os nomes”, inspirado em um livro homônimo de José Saramago. Em primeiro lugar, pela epígrafe do livro: “conheces o nome que te deram, não o nome que tens”. Nesta história, o autor português escolhe

acompanhar a vida do prosaico Sr. José, um funcionário público da Conservatória Civil de um país indeterminado, local esse onde se registra todos os dados dos cidadãos nascidos e mortos. José, um senhor de meia idade, solitário e entediado, desiludido em relação a aspirações maiores em âmbito pessoal e profissional decide, como forma de ocupação, buscar nos arquivos que gerenciava informações a respeito de celebridades aleatórias – esportistas, artistas de cinema, cantores. Porém, fortuitamente, em uma dessas buscas, acaba por se deparar com o registro de uma mulher que lhe chama a atenção. Ao conhecê-la mais a fundo, o velho escriturário acaba desenvolvendo por ela um amor distante, teoricamente por não mais do que aquilo que poderia conhecer. José passa então a desejar conhecê-la, procurando descobrir mais e mais detalhes a respeito dessa pessoa que tanto havia lhe mobilizado.

Entendi que as minhas intenções nesse primeiro movimento analítico se assemelhavam a epígrafe lançada por Saramago neste livro e um pouco também às atitudes do humilde sr. José. Entendi que era preciso conhecer mais do que o nome dado àqueles professores. Era preciso encontrar alternativas que me oferecessem elementos maiores a respeito das suas vidas, formação e profissionalidade. Era preciso que eles se despojassem de seus nomes próprios, aqueles que lhes foram dados e procurassem pela memória encontrar outros tantos, aqueles que guardam em si, que neles em algum lugar repousam.

Tal como o sr. José, para essa tarefa, também me comprometi a estudar a vida de professores cujas experiências em muito se distinguiam das minhas. Queria conhecer a história das políticas educativas e os seus impactos na vida dos professores. A obsessão de José pelos famosos era, em alguma medida, um pouco também a minha em relação a esses professores.

Nessa ópera, procuro manter uma estrutura não-cronológica, ainda que (diferente do que faço nas outras) não entrecruze as falas dos professores. Entendi que o exercício diegético realizado nos capítulos seguintes faria pouco sentido aqui, pois se trata de construção de memórias feitas a partir de experiências que não incidem diretamente sobre a de outros colaboradores.

A elaboração da memória aqui realizada começa, por vezes, bem antes dos vinte e dois anos que decidi investigar. Elas, eles e eu à reboque, nos voltamos aqui a entender a epígrafe que cada um deles decidiu dar à própria história, com sensibilidade suficiente para compreender o retrato daquelas docências tão logo aprenderam a ganhar os contornos que ganharam. Trata-se, enfim, de tentar encontrar nomes próprios, esforço assumidamente

insuficiente, tamanha a complexidade identitária configurada nas subjetividades desses sujeitos ao longo do período investigado.

7.1.1. Vir

Não se pode escolher o nosso próprio nome. Ao menos não o de verdade. Podemos brincar de nos atribuir outros, ou ainda recebê-los com alegria e às vezes também indignação outros tantos que decidem nos rebatizar. O que é possível fazer, é dar-se um caminho próprio e particular para o próprio vir. Aquele complemento que parece faltar quando apenas tentamos dizer quem somos, referindo o nosso insuficiente nome. Quem é Rodrigo, no meu caso, senão filho ou professor de quem sou? Quem é Elaine, senão filha da escola Emílio Sander, que ao mesmo tempo lhe adotou e foi por ela adotada na relação que escola e docente foram capazes de impingir? Quem é Viviane, senão um pouco daquele rural que lhe orgulha, as raízes a temperar seu temperamento e a força do próprio sotaque com o qual canta as suas palavras? É possível falar de Francisco sem saber de suas boas condições de vida na infância, dos bons colégios que estudou, e da herança orgulhosa que ser Uruguaianense lhe deixou? Ou ser Roseli, sem lembrar que ela é de Ivoti, “um daqui” que se marca como se fosse qualquer lugar? Ou, ainda, ser João, sem lembrar que ele é de longe, da humildade que permeou os seus primeiros tempos e que continua a habitar a sua forma de dizer ser? Talvez ser a econômica, reservada ou pouco reveladora, ao menos inicialmente, que decidiu ser Hilde?

Nessa intensidade compartilhada intitulada de “Vir”, não os convidei a dizer o que escolheram falar. Pedi simples e inicialmente que se apresentassem. E cada um escolheu o jeito que melhor acomodava ao ser que julgavam poder dizer. Por isso, essa primeira lembrança, é mais do que para dizer sou: é para lembrar a todos que antes de ser o que somos, viemos. Trouxemos de algum lugar aqueles que nos tornamos. Aquele que nunca chega de fato, pois precisamos da distância confortável que a memória acaba por dar a medida. Precisamos que ela nos desenhe a rota, de lá para cá e que quando, de lá chegar, já saibamos que é hora de nos despedir desse impostor, que agora já se diz cá, tentando buscar um outro caminho, lá onde ainda não chegamos, mas que cá vivemos para ir buscando...

Meu nome é Elaine Ewald Machado, tenho 52 anos. Trabalho na rede estadual, na escola Emílio Sander desde 1994 [...]

(...)

Eu me criei em Porto Alegre, vivi lá até os 21 anos. Estudei em uma Escola municipal enorme, acho que a maior, sei que ainda existe. O nome é Liberto Salzano. Ela era na esquina da minha rua, então me criei lá dentro

Eu sou a Viviane, eu tenho 45 anos, sou natural de Pelotas, Morei na zona rural. Minha mãe era professora de escolas multisseriadas. Me criei no chão da escola.

Eu sou Francisco, sou natural de Uruguaiana e nasci em 1952. Estudei a minha vida inteira em colégio marista. Eu fui aluno de escolas extremamente tradicionais. Minhas escolas eram de classe média alta. A minha família sempre teve condições então sempre mantive eu e meus dois irmãos em escolas particulares.

Eu sou a Roseli, sou natural daqui de Ivoti mesmo.

Então, boa tarde, meu nome é João Klein Falkoski. Sou natural de Riozinho. É um local bem no interior, antigamente era só uma localidade.

Boa tarde, sou a Hilde, professora e Diretora da Escola Emílio Sander. Sou daqui de São Leopoldo mesmo...

7.1.2. Infâncias, discências e Educações Físicas

Lembrar esse período da vida é - ou parece ser - lembrança fugaz. Diz muito, mas quem sabe não muito mais do que se quer dizer. São tempos tão distantes. Tempos aos quais quase não nos reservamos o direito de impor tristezas, de manchá-los com as mãos sujas desse presente nem sempre tão poluto. Salvo grandes mágoas ou eventos traumáticos,

eufimizamos tudo, mesmo momentos passíveis de uma lágrima triste, que evocaram dores, mal-entendidos ou dissabores. Poucos são aqueles que sofrem ao lembrar daqueles seus eus, que aprontavam, que desafiavam os pais, que desobedeciam os professores, que ralavam os joelhos, que reprovavam de ano. O tempo aos olhos daquela criança que assume a boca para falar dela própria não aprendeu a sofrer. Somos orgulhosos da criança que costumávamos ser, independente da que realmente éramos. É um tempo impassível, não diluente na solução da lembrança.

A Educação Física desse tempo, também é contaminada por essas mesmas propriedades químicas. Os efeitos do disciplinamento, característicos dos tempos por eles retratados, parecem apenas pequenas intercorrências no fluxo do tempo. Ganham ares de naturalidade, como se assim precisassem ser, pois hoje são o que são. A brincadeira e a Educação Física por vezes se confundem, transbordado de bordo a bordo, nessa forma de encarar a vida. Lembranças tão próprias, tão popas do si mesmas.

(Elaine) Eu era a aluna que fazia todos os esportes, até salto em altura com toda essa estatura que eu tenho eu fazia na época. Eu era uma aluna bem aplicada, e participava de tudo que tinha na escola, até para guardar o fogo simbólico eu era a primeira.

(Viviane) Eu sempre fui muito pró-ativa, então, se tinha dança eu me dedicava à dança, se tinha apresentação de alguma coisa, eu ia. Precisava de uma baliza, eu ia. O problema é que se me destacava, logo alguém dizia que era porque eu era filha de professora, e isso me incomodava (*parecia consumir-se novamente, tamanha a força que a lembrança provocava. Levanta-se. Procura por algo. O silêncio que o gravador reproduz, mente. É uma lembrança dolorida. Ser filha de professora, estava claro, era um orgulho e um fardo, a desafiá-la a ser tudo, mas necessariamente também ser sempre um pouco mais*)²⁴. Daí ela me tirou. A escola era até quarta série, mas ela me tirou no final da 3ª. Ela me pôs em uma escola estadual, e aí amei. Por que eu cheguei lá e as minha notas melhoraram ainda mais (*Ria. Parecia também aliviada por me contar. Conseguiu em poucos segundo recuperar a credibilidade que parecia ter perdido. Não era comigo que ela estava preocupada, mas sim em afirmar isso para si mesma*). Se eu era uma aluna 9,9, eu passei para 10. Eu entrei em tudo que tinha lá: entrei no

²⁴ Essa é a ideia de blimundagem que desenvolvi e que no capítulo de metodologia fiz referência. Essa seguirá assim por toda a História do Não.

coral, entrei no treino de vôlei, entrei no teatro, tudo que tinha eu entrei (risos). E aí eu não era mais a filha da professora. Ufa (*um “ufa” dito, mas principalmente encenado. Era um ufa real, embora poucos sentem alívios reais pronunciando essa expressão. Ela queria era ouvir-se ir. Uma forma de emancipar-se*). Isso me emancipou bastante. Fez muito bem para mim.

(...)

Eu jogava, mas eu gostava porque tinha fácil acesso, eu não tinha corpo de jogadora, eu não tinha altura de jogadora, eu não tinha força para ser jogadora, mas ia jogar vôlei, joguei da 5ª série até o final do ensino médio, entrei para equipe da escola, joguei na equipe da cidade - sempre reserva - e era aquela que não faltava o treino, que gostava da parte física. Na parte do jogo eu dava um jeito de me escapar (risos) - porque eu levava bolada (*lembrança de dores da infância recordada como se fora carícias. O sorriso empresta ao rosto uma fortuita, distante paz, certamente diferente daquele usado na oportunidade. Suas lembranças, suas analgesias...*)

(...)

Eu ainda peguei um pouco aquela história de Educação Física separada meninos das meninas. E aí aquelas camisetinhas brancas, aqueles shortinhos que tinham que cobrir as pernas, aqueles testes de doze minutos correndo. Mas eu até gostava.

(Francisco) A escola era muito diferente; tu²⁵ aprendia na escola. Tu não tinha muita escolha. Queria ver o terror, era tu chegar da escola e dizer: "- olha só pai, o professor quer falar contigo". Tu tinha aquela carteira, entrava, carimbava e comprovava que tu estava na escola. E o portão - nunca me esqueço lá em Santa Maria - o portão ia baixando assim (*faz o movimento com as mãos espalmadas para o horizonte, de cima para baixo*) e depois que fechava, tu não entrava mais na escola. Tu para entrar tinha que ir na portaria com o teu pai para autorizarem. E eu, como morava sozinho, tinha que dar um jeito de chegar sempre na hora [...] Os padres não davam muito arrego. Eles eram muito amigos na hora do esporte e tal, mas dentro de sala de aula não tinha conversa. Eu tinha aula com muitos irmãos maristas. Pouquíssimos eram leigos na época.

(...)

²⁵ Reconheço aqui a incorreção da colocação pronominal. Porém, de modo a preservar o coloquialismo da fala presente no diálogo, mantenho a estrutura originalmente dada pelo colaborador.

E na Educação Física todos eram militares. Não tinha professor formado que não fosse na escola de Educação Física do Exército. Todos militares, geralmente sargentos. As aulas eram muito tradicionais. Calistenia pura! Tu era obrigado a fazer Educação Física, mesmo que fosse atleta. Tu fazia educação física de calçãozinho preto, camiseta de física branca, conga, meiazinha de carpin branca, todo mundo em fila... nem um pio! *(o tom é de saudosismo e de alegria pela lembrança provocada. Francisco parece se sentir extasiado com o que reporta, mesmo sabendo que eventualmente isso pareça um pouco ultrapassado, quase violento para os dias de hoje. Talvez violento seja um exagero meu, mas era assim que aquele pequeno vórtice de alegria se debatia contra a minha grande disfarçada tristeza)*. Não tinha dispensa em Educação Física, a menos que o cara tivesse quebrado uma perna ou estivesse muito doente. Tu fazia uma coisa errada e pagava dez (Risos. Risos?).

(Roseli) Meu pais sempre foram muito tradicionais dentro disso, da cultura alemã. Meus avós falam alemão até hoje *(ouvia Roseli buscando traços que não havia sequer percebido até então. Por trabalhar em Ivoti há 9 anos já nem me surpreendia mais com aquele sotaque. E ela tinha. E a medida que se rotulava parecia ensinar o pouco de si que tinha para aquele outro pouco de si que ainda não tinha)* Eu me lembro que quando criança, a minha mãe fazia sapato e ela tinha uma funcionária que falava só português. Eu falava só alemão até chegar na escola. Mas, como essa funcionária falava português, eu aprendi a falar com ela. [...]

(...)

A gente brincava muito mesmo porque a gente tinha onde ficar, sabe? Então era tudo mais livre. Nós íamos no rio, então no verão podíamos ir sozinhos, não tinha problema, não tinha perigo, não tinha nada.

(...)

Tinha Educação Física a partir da quinta série, me parece. Porque até ali, deixavam a gente jogar futebol, correr, subir na árvore, eu acho, eu me lembro disso até a quarta série. E a partir da quinta que eu tinha realmente um professor de Educação Física, que levava a gente para fazer exercícios, a gente jogava e eu gostava muito disso [...] eu me lembro que nós tínhamos aula na quadra, em dias frios tínhamos que usar o shorts curtinho porque era uniforme da Educação Física, quente ou frio era aquele lá. [...] Era aquela coisa bem militar.

(João) A gente trabalhava na roça. Logo fui para a fábrica, não continuei estudando num primeiro momento. Assim que deu, no próximo ano, isso em 79, em 81 eu já comecei a estudar de noite. Terminei a quinta série e nesse meio tempo eu recebi um convite para ir para Canela, para estudar em um seminário. [...] A minha família sempre foi bastante católica, a gente tinha recebido umas visitas de uns padres missionários na época e eles fizeram convite para todos os jovens de lá, de Riozinho. Acabei ficando 4 anos em Canela. Decidi me preparar para ser padre. Foi um tempo para pensar e eu decidi que eu não queria seguir estudando, fazendo a teologia, mas que eu queria sair e construir uma família *(João parecia ser um sujeito de contar histórias. Seu jeito de sorrir em momentos poucos antecipáveis e sua capacidade de mudar o tom de voz alterando o próprio sotaque parecia ser uma arte que desenvolvera para encantar audiências, como fazem os bons contadores de causos. João não mostrava preocupação com o gravador, com a formalidade ou com o academicismo que permearia a tradução do que vinha me dizendo. João era um sujeito de exigir atenção)*.

(...)

Nós somos uma família de bastantes irmãos e por tradição a família tinha bastante esse vínculo. O pai e a mãe sempre mantinham os filhos por perto. Era aquela coisa de fazer reunião familiar, tomar chimarrão juntos, fazer os encontros de religião. Quanto a educação, eles não tinham condições de pagar estudos, para nenhum de nós. Nós éramos entre 13 irmãos, por isso só pude voltar a estudar quando comecei a custear o meu próprio estudo.

(...)

Nós aqui na cidade não tínhamos muitas opções de sair final de semana, para jogar futebol com os primos, com os vizinhos, era tudo muito enclausurado. A gente andava de bicicleta na rua ali perto, jogava um pouquinho de bola ali por perto na rua, mas não tinha assim grandes oportunidades. Depois a gente foi criando vínculos, começamos a jogar futebol no ginásio, que era da própria escola.

(Hildeburg) Entrei no esporte quando eu estava na 4ª série do Ensino Fundamental, nas séries iniciais *(Essa foi a segunda frase que Hilde me ofereceu, tão logo liguei o gravador e solicitei que ela se apresentasse. O esporte era como o seu cartão de visitas, algo de mostrar, como se fazia aos aparentados quando se ganhava uma roupa bonita. Hilde queria “se mostrar para as visitas”, oferecer de cara o que julgava ter de melhor. Supunha, talvez, ser eu praticante da crença de que a primeira impressão era a que deveria ficar)*. Foi nos jogos escolares. Eu

tinha uma professora de Educação Física que me colocou para correr na rua e disse que nós íamos participar de uns campeonatos. Eu me destaquei naquela corrida, mesmo sendo em paralelepípedo e estrada de brita. Os jogos escolares eram no quartel, aqui em São Leopoldo. Corri os 400 metros rasos. Quase "botei os bofes pra fora" (risos) mas cheguei em casa satisfeita pois tirei 3º lugar - na época tinha 10 anos. Meus irmãos perguntaram quantos participantes tinham, e daí me bateu a frustração pois só tinham 3 pessoas! (gargalhadas gerais). Mas foi uma das primeiras medalhas que eu ganhei!

(...)

Em 1978, eu fui para o Sinodal. Lá comecei a jogar vôlei na Educação Física e o professor percebeu que eu tinha força. Então, me convidou para ir para o atletismo: lançamento de dardo e arremesso de peso. Ele me trabalhou bastante no atletismo e comecei a participar dos jogos escolares. Ganhei uma bolsa no Sinodal e comecei a me destacar. Fui campeã do Estado no lançamento de dardo, comecei a fazer o pentatlo nacional, fiquei em primeiro no estado e fomos para São Paulo competir [...] A partir dali a minha vida foi dentro do esporte. Era de manhã na aula e praticamente todas as tardes treinando.

7.1.3. Inspirações

Sozinhos talvez não sejamos muito mais do que pouca coisa. Talvez a beleza da vida esteja nalgém para quem possamos contar ou desenhar as nossas histórias. É preciso que sejamos sempre mais de um. Somos uma parte à espera de uma outra, a que falta, feita do material das esperas. Precisamos dela para ocupar vazios de nascença, preenchendo cheios que transbordem, forjem novos incompletos. Às pessoas demasiado cheias, não há o que lhes possa ocupar. São pessoas represas, abrigadas de si mesmas e obrigadas dos outros. Cheias que não se abrem por medo de escorrerem, pobres que receiam a torrente que vai e os desagues que as devolvem.

(Elaine) Quem me inspirou a ser professora e professora de Educação física foi uma professora chamada Dorete [...] Eu com 12 anos de idade já sabia que eu queria ser professora de Educação Física. Estava na sexta série e, em função das atividades, que ela fazia com a gente na escola, todo carinho, toda atenção que ela nos tratava, todo respeito... Eu sempre gostei muito das atividades físicas, mas foi a pessoa dela (*Enfática. Parecia querer dizer que*

pouca coisa a mais lhe havia feito tomar a decisão. Ela não era só professora, era herdeira do legado de Dorete) que me motivou. Não era pelo fato de eu gostar de Educação Física [...] Achei que de repente, futuramente eu ia me arrepender, mas não, eu fui com aquele propósito sempre e estou aí até hoje. A Dorete incentivava a gente a fazer tudo, todos os esportes, todas as atividades que tinha, se tinha um festival de dança ela incentivava a gente a ir... [...] A criança se liga muito no professor em função da afetividade também, de tu demonstrar que tu tem carinho por eles, que tu tem respeito por eles; eles vão gostar de ti, independente do que tu trabalhar.

(...)

Eu me criei a vida inteira ouvindo falar muito bem de professor. Meu pai era encantado pela figura do professor, apesar de não ter na época nem ensino médio. Ninguém na minha família era professor, mas ele endeusava tanta a figura do professor, que chegava ao ponto de nós não poder falar, abrir a boca para falar de um professor - o que eu não concordo. Se acontece alguma coisa e a gente chegasse em casa e dissesse “aquela professora”, ele logo respondia: “aquela o que? Aqui dentro da minha casa ninguém fala de professor”. Talvez isso também tenha influenciado, na minha decisão, porque era uma questão tão forte.

(Viviane) Eu acordava e ia caminhando para a escola, e ficava no colo dos alunos...como eu te disse, eu me criei no chão da escola. Dali minha mãe foi trabalhar na rede municipal, eu tinha três quatro anos, eu não me adaptava a ficar em casa com ninguém e como ela dava aula no jardim, eu acompanhava ela. Então, a minha vida sempre foi dentro da escola.

(...)

A minha mãe nunca me incentivou a ser professora. Sempre disse que é uma profissão difícil, onde nunca se ganha dinheiro, uma profissão que não é valorizada. Mas ela sempre foi professora. Sempre lutou, sempre mostrou dedicação naquilo que ela fazia. Ela também era sindicalista. A minha mãe era assim: se tinha greve na escola - e a minha mãe era bem grevista - eu não ia à aula. Tanto que a professora dizia "olha a tua filha vai rodar comigo!". Minha mãe logo respondia "não vai não, pode deixar. Ela vai voltar, vai recuperar tudo e vai passar". Quando ela chegava em casa logo dizia: "- aí de ti que tu rode" (risos). Falando ela nunca me estimulou, mas o exemplo que ela sempre deu, o carinho que ela tem com os alunos, o carinho e dedicação que ela tem com as escolas.... Eu tinha dois caminhos: ou eu

odiava isso - eles estão ocupando espaço da minha mãe - ou eu entrava nesse mundo e gostava também!

(...)

Eu com cinco, seis anos, em um turno fazia 1ª série na escola e, no outro, ficava no jardim, na turma da minha mãe, "dando aula para os alunos". Então eu brincava de dar aula. Eu lembro disso mais ou menos (*alguma desfaçatez*). Eu tinha os meus alunos ali. Eu chegava lá e eles já vinham para a minha volta e gostavam de ficar comigo. Eu ia para o quadro, e as coisas que eu fazia pela manhã eu passava para eles à tarde (*Essa imagem me parecia muito tangível naquele momento, se tornara uma presença quase sólida. Embora não se faça pesquisa com memória prezando por verdades, torcia para que essa fosse. Viviane a rabiscar o quadro com conteúdos vãos, fugazes, entendendo que aquelas crianças, todas mais velhas, tinham alguma coisa a aprender sobre aquelas inocentes verdades. Viviane talvez não tenha conseguido ensinar ninguém naquela escola, exceto a própria a realidade, mostrando a ela que sim, seu devir era ser professora*).

(...)

Eu fui para o Magistério, e do magistério eu queria a Educação Física. Eu não pensava o "que eu vou querer ser"; para mim isso era definido! Professora e depois, professora de Ed. Física.

(Francisco) A minha mãe foi uma das primeiras professoras de Educação Física formadas [...] a docência para mim sempre foi uma coisa familiar. Minhas tias eram todas professoras. Naquela época, na década de 50 a profissão da mulher era o magistério.

(...)

E quando eu estava em Santa Maria, no meu último ano, o Motta Flores, que era professor da Universidade de Santa Maria e nosso professor de basquete, na escola e no Corinthians, como ele viu que eu andava meio que vagando por lá, me convidou para ajudar ele na equipe mirim, e aquilo ficou! Na metade do curso de Geologia, abriu o curso de Educação Física da Feevale e daí eu decidi mudar. Liguei para casa e disse: "- Olha mãe, estou pensando em fazer faculdade de Educação Física". "-Ah faz" disse ela, "-mas pensa bem, se é isso mesmo que tu quer...Tu ficou tantos anos gastando Unisinos". Aí fui lá e fiz, passei e em três anos estava formado.

(...)

Eu encontrei o basquete pelo meu pai. Ele jogava basquete em Uruguaiana. Quando eu tinha 10 anos, ele inventou no clube que ele jogava de fazer alguma coisa para a gurizada. Só tinha basquete de colégio e o clube acatou a ideia. E o meu pai foi ser o treinador. Nós temos um grupo até hoje que se reúne de dois em dois anos. Eu estive em maio em Uruguaiana e tivemos mais de noventa pessoas presentes. Desde a década de 1960, quando começamos a jogar basquete, até o presente, essa última geração, muitos dos nossos filhos, inclusive, que também foram jogadores. Então o basquete sempre foi o meu esporte. Joguei até 1980, 1982, mas acabei já deixando de lado.

(Roseli) Ah, o professor Elton... *(independente de quem seja, Elton agora era um retalho colado pelo tempo na professora que Roseli se vestiu. Professor Élton era para ela um advérbio de intensidade)*. Hoje ele é advogado. Ele depois foi meu colega muito tempo. Ele era formado em Santa Maria, então - vou ser bem honesta - muitas coisas eu tenho dele sabe, de trabalhar junto com ele. E aí a gente fazia um trabalho bem legal.

(João) Meu gosto pela natureza é uma espécie de vocação. Desde pequeno eu sempre tive bastante envolvimento com essas questões da natureza, de cuidar de animais, de poder plantar, colher, a gente já tinha essa prática, de fazer a nossa rocinha, plantar, colher, para poder vender aquele produto. Então a gente já tinha isso bem cedo já. E isso aí só foi crescendo... Eu cheguei a pensar em fazer Biologia, mas achava que poderia atender isso pela via corporal também. Até hoje faço com alunos eu faço projetos assim: fazer uma trilha, projeto com uma professora de ciências, subir em árvore, saltar e essas questões da natureza.

7.1.4. Formações e Formações

A geometria da individualidade que insiste em nos dizer, não tem molde. Não há na docência - e quem sabe na própria vida - gabarito que nos esquadrinhe, meça, projeto e execução. Tal como um devir de criança, brincada pela estrela e mar, somos nós, professores ou antes disso, seres grãos de uniões possíveis nas areias da ampulheta do tempo. Somos um pouco crianças brincadas de serem moldadas em areia que o mar fez praia, enseou, tornada

outra coisa pela sua vã brincadeira, arquiteta esmerada em construções de realidades de sonhar. Somos formações latentes ou outras ainda por se planejar.

A praia sempre está lá. Há quem a fotografe, mas ela é sempre diferente para a criança que a redesenha, as crianças que fazem croquis de areia nos seus sonhos ainda infrarrealis. Somos mãos das várias areias que já foram estrelas cubos ou castelos, já viemos mar e voltamos mar. Fomos buracos, covis de divertir, ocupados pela água, pelas aspas que compete dizer a esse brincar. Somos ocupados e ocupantes, formados e informantes do tempo e pelo tempo dessa água de gosto próprio, que parece de salgada só ter o gosto por necessidade de sentir.

Quem de nós nunca voltou para habitar aquele castelo, quem de nós nunca lutou para vê-lo não tornado mar, impôs um pouco de si como se fora barricada invisível, uma muralha – que na esperança de não ruir – nos ria e assim nos levava à mar?

(Roseli) Eu acho que o que constituiu a Roseli pouco tem a ver com as políticas, mas mais com a minha formação. Eu trouxe para cá (para escola) o que eu aprendi. Eu acho que eu tive essa prática na faculdade. Cursos, formações diversas. Gostava muito de fazer cursos em Capão da Canoa, fiz muitas vezes. Eu fazia curso de terceira idade, de massagem, justamente para tentar trazer um pouquinho de cada coisa para cá, né? *(Roseli espalhava um pouco dos seus retalhos sobre a mesa. Eram apenas algumas amostras. Apenas uma pequena tira das muitas que eu ainda precisaria merecer conhecer. Roseli fez questão de me lembrar que esse jogo não era apenas de ganhar, era de descobrir).*

(Elaine) Minha pós-graduação já nem foi na Educação Física, eu fiz na Educação. Eu gosto muito dessa questão da gestão, da parte pedagógica das escolas, eu estou sempre envolvida com essa parte. Se tem construção de um projeto, eu estou junto. Então a minha pós-graduação foi em Avaliação e Metodologia do ensino.

(Viviane) Eu nunca imaginei que ia fazer fisioterapia. Isso aconteceu. Quanto a ser professora de Educação Física eu nunca tive dúvidas. E hoje eu acho que complementou muito bem o curso de EF. Sinto que nunca fugi da área, mesmo tendo fugido completamente, né? (risos).

(...)

Daí eu vim morar em NH, e fiz vestibular na Feevale e fiz os cinco anos de fisioterapia. Ao longo desse período "estourou" as formações em inclusão na Ed. Física. Mas daí eu já estava em outro curso. Quando eu terminei, fiz a pós-graduação em Educação Física escolar imediatamente. Eu fiz o pós na UFPEL.

Fiz um pós-graduação na Unisinos, outro na Feevale, eu tive na Espanha 4 anos, em Palma de Mallorca, na universidade das Ilhas Baleares. E assim eu vou levando.

7.1.5. Formação Inicial

Os professores como seres de matizes, de retalhos, patchwork de contar, também tem em si desenhos das institucionalizações as quais emprestaram suas vidas para formar. Um dos pedaços, um bem forte, de recortar e colar, é aparentemente aquele que permite hoje nominar cada um deles como professor, da especialidade Educação Física. Não são só, mas também.

Formações diferentes, é verdade. Uns ganharam seus nomes pela forja dos militares, outros ganharam o mesmo pelas mãos de progressistas que escolheram admirar. Todos professores da mesma coisa, todos aprendentes e ensinantes destas mesmas e tantas outras. Foi preciso conhecer esses recortes, na busca pela memória desse tempo que de inicial já pouco tinha, na medida que já era mais do que tarde para constituírem quem já eram. Uma das dobradiças da vida, aquela lhes levou para o caminho profissional que hoje podem olhar para trás, carregados por pés de outros de si e alguns outros dos seus.

(Elaine) E aí fiz Feevale. Foi muito bom, adorei! Foi uma faculdade muito bacana [...] Bem diferente de hoje em dia, as faculdades são totalmente diferentes, eu tive professores maravilhosos e tive professores horrorosos. Eu ainda peguei aqueles resquícios do militarismo na faculdade. Então, gente do céu, a gente passou poucas e boas na graduação.

(...)

Cheguei na faculdade, e com quem que eu me identifiquei? Com os professores progressistas! Com aqueles que trabalham com o aluno como um todo, que o reconhecem, antes de tudo que

quem está ali não é um atleta, mas um indivíduo. (Indago sobre o que ela definiria como progressistas. E responde) progressistas como aqueles que trabalhavam Educação Física com teatro, com dança, com política... *(o fato de Elaine admirar os professores progressistas parecia uma estratégia de sobrevivência em um ambiente hostil a isso - vide o excerto imediatamente anterior. O que era progresso contrastava com o aparente conservadorismo de abordagens de outros professores. Era uma forma dela defender-se de projetos de formação que não a tornaria aquela que pretendia).*

(Viviane) Eu fiz Educação Física na universidade federal de Pelotas. De 1991 até 1994. E lá eu me decepcionei com o esporte de rendimento. E aí eu comecei a ver essa questão desses que tem dificuldade. E na época a Educação Física de inclusão não tinha, não se falava nisso, não existia. Não era como hoje que tem vários cursos e formações. Ali eu saí do rendimento. A universidade federal também te propicia querer trabalhar com a turma inteira, tu te prepara para a escola pública, sem material, sem condições, eles preparam para isso, a particular não tem muito essa visão.

(...)

Eles estimulavam muito a nossa leitura crítica. Eles traziam muito o que estava sendo discutido na atualidade da Educação Física. Na época eles estimulavam muito a pesquisa também. Tinha projetos de pesquisa também lá dentro, embora a pesquisa nunca tenha sido a minha praia [...] Na época o curso era de licenciatura plena, e o nosso curso era mesmo voltado para a escola. Tinham várias pessoas na minha turma que queriam trabalhar só com academia, e que não queriam ser apenas "professorzinho de escola", como diziam.

(...)

Eu acho que a minha disponibilidade para trabalhar com a vulnerabilidade social eu aprendi na universidade federal. No meu caso, acho que veio um pouco de casa também. Em uma universidade pública, a maioria dos professores defende redistribuição de renda, entra toda uma educação política também *(A diferença entre as abordagens dos cursos de Educação Física que formaram Viviane e Elaine eram abissais. Embora ambas demonstrassem haver nelas uma verve progressista, a primeira viu na própria universidade condições para o acolhimento de si, enquanto a segunda, precisou recorrer a professores específicos para poder ver reconhecidos os pressupostos que defendia. Elaine (e também Roseli) foram alunas de Francisco, que é quem, abaixo, retrata o seu próprio processo de formação, realizado na nesta mesma universidade, e da qual hoje também é docente.)*

(Francisco) Os meus professores de Educação Física da época foram o Beno Becker, um cara famoso dentro da Educação Física, o professor Kolling, militar, sargentão, o capitão Nilo, o irmão do capitão Nilo, o Danilo, que era tenente da aeronáutica, o Marco Antônio Engel, que também era professor do (Colégio) Liberato, também tinha algumas mulheres.... Tchê, tinha três militares formados na escola de Educação Física do exército! A formação era extremamente tecnicista! Nós praticávamos o tempo inteiro! As nossas provas eram de performance! Em atletismo, tu tinha que fazer tempo, saltar em tal altura! Provas quase sempre prática, inclusive nos esportes coletivos. Tudo prático, até na piscina. Tinha que nadar. Praticar para poder ensinar. Hoje em dia já não é mais assim. Eu me identifiquei, pois, a minha Educação Física tinha sido assim. Eu era atleta! *(a formação inicial de Francisco parece ser a mesma que ele continua a defender. Uma linha de formação que Roseli fez ressaltar, que Elaine teve que encontrar caminhos para superar e que Viviane retrata não se identificar - sobretudo quando a compara com a “Federal”).*

(Roseli) Eu estudei na Feevale. A nossa formação era bem tecnicista, esportivista. O Chico *(Francisco, o colaborador)* foi meu professor... Tinha o Arena - muito bom professor - o Framil, que dava um handebol muito bem dado e o Lambreta, que era professor de vôlei. Então, nessa parte de desporto eu tive professores muito bons. Tinha o Darci, que era um excelente professor. A recreação que eu aprendi com ele, consigo usar até no terceiro ano do ensino médio!

(...)

Eu tenho muitos colegas com quem tenho contato até hoje. Foi um curso que assim, hoje eu não poderia dizer que queria ter feito outra coisa. Chorei minha formatura inteira, estou emocionada agora só de lembrar *(Roseli se emociona. É a primeira vez em uma entrevista que me deparo com essa situação. O que fazer? Como proceder? Escolhi sorrir. Não qualquer sorriso, mas aquele que oferecemos aos que choram quando ficam felizes. Era a forma que eu tinha de ouvir aquela lágrima. Confesso que pouco lembro do que ela disse depois – só descobri na transcrição - Queria ouvir a lágrima. Ruidosa, linda. Aprendi com Roseli. Aprendi que não estava ali para fazer pesquisa, somente. Era eu um cúmplice de crimes de memória. Pessoas, suas caixas pretas e seus segredos cadeados de palavras)*. Mas realmente

foram uns anos assim muito bem aproveitados. Tu estava lá porque tu queria estar, estava sempre por inteira lá. A gente tinha aula até as 22h15, 22h30, então era aula mesmo!

(João) Na formação universitária é tudo bastante acelerado, bastante atropelado. Tu tem uma esplanada geral. No esporte, por exemplo, tu faz duas aulinhas de prática e terminou a disciplina. Tem esportes que eu não domino até hoje!

(...)

Então, a minha faculdade eu acho que eu bati o recorde de tempo, porque como a gente não tinha dinheiro para pagar integral - era pesado, mesmo com 50% de desconto ficava pesado de trabalhar e pagar. Daí eu muitas vezes assim eu fazia duas cadeiras, fazia três cadeiras. Eu levei 12 anos pra terminar uma faculdade que dá para fazer em sete anos!

(Hildeburg) A partir disso (da experiência como atleta), pensei que não havia outra coisa para cursar que não a Educação Física. Mesmo "aos trancos e barrancos" fui fazer Educação Física na Unisinos. Como eu não tinha dinheiro para pagar, o meu irmão disse que me ajudaria [...] em seguida me inscrevi para o crédito educativo e na Unisinos.

(...)

Acabei fazendo a faculdade em 10 anos! *(Era de exclamação que ela precisava. E agora dou. Não estava assustado com o tempo, mas ela sim. Enfatizou tanto, que parecia querer sublinhar com os lábios a entonação que os limites da boca esforçava para tensionar)*. Tinha o crédito educativo, mas precisava trabalhar. Naquela época não tinha transporte para voltar para casa depois da aula à noite, então fazia sempre poucas cadeiras, além de ter que conciliar com o trabalho. Por estar muito atrasada na faculdade pedi ajuda para meu irmão que morava na Suíça. Por estar sem emprego ele me ajudou por um ano e consegui dar um impulso, fazendo 14 cadeiras em um ano

(Tanto João quanto Hilde foram estudantes da mesma instituição, também privada. No caso deles não parecia haver algum tipo de contestação a linha formativa assumida pelo curso. Em ambos os casos, as memórias, porém, retratam dificuldades para concluí-lo, na medida que descrevem dificuldades enfrentadas para pagar as “cadeiras”).

7.1.6. Tornar-se professor

A alcunha que se passa a carregar com a formação pseudo-inicial, não garante a prática que aquele desejo funda. Tornar-se professor é verbo-ferramenta de se tomar emprestada.

Tornar-se professor é usinar-se, pôr-se em condição de ser também pela força de vicissitudes que nos desenham. Ser professor não é, portanto, peça semi-pronta, que a universidade já embala, industrializa. Professores são forjados no tempo da profissão, no tempo de se fazer, em especial pelas mãos rudimentares da escola e suas metalurgias.

Os professores são feitos e também se fazem. Continuam a aprender a ser professores mesmo quando perdem um pouco de si nas fagulhas e faíscas que deles se desprendem, no calor das aprendizagens em esmeril. São aquilo que precisam se ver ir para iluminar o que ainda resta, lembrança em vaga-lume. Perder-se também é passar a ser. E lá se vão dois, três, quatro partes, vão ser outro, vão queimar.

Somos seres geringonças montados às pressas com as peças que o tempo tornou. Seres tornados feitos de verbos, alguns deles, resistentes, ainda intransitivos.

(Elaine) Eu já tinha terminado a minha faculdade fazia 2 anos - eu trabalhava no DEMA. Depois que eu terminei prestei concurso para o Estado. Fiquei sabendo da minha contratação através da diretora da escola Emílio Sander, porque eles estavam há seis meses sem professor de Educação Física - em 1994 isso já acontecia. Eles estavam meio desesperados pois não tinha ninguém no banco (de espera), acho que naquela época não acontecia muito contrato emergencial. Quando ela viu meu nome no Diário Oficial, ligou lá para o DEMA, descobriu meu telefone, descobriu onde eu trabalhava. Disse: “professora, a senhora foi chamada! Respondi “- Como assim eu fui chamada? [...] Eu me apresentei na Coordenadoria e eles me deram três opções de escola. Mas como a coordenadoria tem um carinho muito grande pela nossa escola, logo disseram: “- tu tem essas três escolas como alternativas, duas no centro - e eu morava no centro - mas dá uma chance para a Emílio Sander! Vai lá, conhece a escola, as pessoas e amanhã vem aqui e nos diz qual que tu quer”. As outras, na realidade eu já conhecia - uma era o Visconde (de São Leopoldo) que era na esquina da minha casa e a outra era o Cristo Rei, que também é no centro, dava para ir a pé. Para o Emílio Sander eu precisava pegar um ônibus que na época levava quase 40 minutos para chegar. Mas quando eu entrei

nessa escola aqui, eu senti uma coisa tão boa e eu fui tão bem-recebida que eu não pensei duas vezes, era aqui que eu queria trabalhar. Eu nunca me arrependi de ter vindo para cá, trabalho aqui há 24 anos, vai fechar agora. É uma comunidade maravilhosa de trabalhar (*parece clichê, mas existem escolas cuja construção parece se confundir com as pessoas que as ocupam. Ouvindo e vendo o que a Emílio Sander e a professora Elaine mostravam ser, pouco conseguia identificar diferenças. Na verdade, conheci a escola pelos olhos de Elaine. Por isso tinha sempre a sensação que passeava pelos seus corredores, passeando pelas iris azuladas de Eliane “Sander”. Os olhos e a vida de Elaine eram como mapas para se perder e para se achar naquela escola. Conhecer a escola lendo seus documentos-vivos*).

(...)

Em 2000 eu entrei no município, em São Leopoldo, trabalhei três anos na escola Otília. Lá, maravilhoso, tenho amigos até hoje, só que me meti num rolo político-partidário. Tomei partido realmente. Foi o período que os diretores passaram a ser escolhidos [...] estava bem envolvida na situação. Aí surgiu a possibilidade de eu vir ser diretora aqui (Escola Emílio Sander – São Leopoldo). Daí foi 2003, eu concorri à direção e em 2004 assumi. E o que a “dona” Elaine fez? Pediu demissão do município! Foi uma das únicas coisas que eu me arrependo até hoje de ter feito profissionalmente. Eu deveria ter ficado, dar um jeito, não ter vindo se não desse. Eu achava que ia salvar o mundo sendo diretora, que tudo ia mudar, mas, no fim, nada disso aconteceu. Fui diretora entre 2004 e 2006 e jurei de pés juntos que eu nunca mais iria ser diretora na vida e nunca mais fui. Vice tudo bem, tranquilo, mas diretora não (*Alguém que não se rende à comodidade. Traduzi suas ações e intenções por aquilo que pude aprender nas poucas linhas que escolhi usar nesse exercício de abrir brechas. Rendição e comodidade, termos atribuídos a muitos professores, pelos oráculos que costumam ter muita certeza sobre o que não conhecem. Oráculos que tudo sabem, que tudo veem, mas que não enxergam Elaine. Essa Raimunda, falava sempre como se estivesse discursando, - voz no volume 10, fala empostada e adornada por pausas cirúrgicas inseridas na trajetória que escolhe dar ao discurso - empunhando uma bandeira e dirigindo-se a potenciais adversários com vigor. Aos poucos percebeu que em mim não havia um. E essa intimidante Elaine, foi a mesma que no segundo encontro me recebeu em sua própria casa, em sua confortável e agradável sala de visitas. Havia ali uma linda vista para uma bucólica árvore, cujo nome acabei por esquecer de perguntar. Nem precisava. Decidi que ela era árvore de fazer companhia enquanto nos refugiávamos naquela trégua. Naquele cenário cômodo, lembrávamos de tempos em que Elaine não pôde se esconder da disputa, das decisões e dos*

arrependimentos. “-Queres um bolo”? me pergunta. O sim foi um convite para que outra testemunha também nos fizesse companhia breve – a lembrança da cobertura ainda me faz ressalivar).

(Viviane) A minha vida na Rede Estadual começou aqui. Isso porque eu me formei em 1994, E fiz o concurso para o Estado em 1996, e fui chamada em 1997. Trabalhei primeiro em um outro município, onde eu também fiz concurso, em Sapucaia. Quando eu ainda estava lá, assumi no estado em uma escola de Esteio. Trabalhei dois anos (desde junho de 97). Trabalhei os dois anos do estágio probatório e eu já morava aqui em NH - morava muito perto do colégio 25 de Julho, e eu sabia que estava em falta de professor. Aí foi meio que um dar a cara a tapa. Fui e briguei lá na coordenadoria de Canoas, pois eu sabia que uma professora havia sido cedida para cá (NH), então tinha uma vaga aberta, fiz de tudo e consegui! Eu morava há uma quadra da 25 *(Viviane sempre muito solícita, gentil, e interessada pela pesquisa, me recebeu para conversar duas vezes. Em ambos os casos, escolheu conversar no estúdio que ela divide com o marido – ele - também professor de Educação Física - é responsável pelos treinos de condicionamento físico, enquanto ela, pelas aulas de Pilates e sessões de Fisioterapia. O segundo encontro foi no novo estúdio do casal, recém-inaugurado, amplo, bem equipado e bastante aconchegante. Neste mesmo local também residem. No segundo encontro, nossa conversa foi na cozinha, ao som e ao alor do café que passava. Rimos várias vezes com os causos recuperados pela sua prodigiosa memória. Nem de longe parecia ali, enquanto sorria, a criança invocada que imaginei. Não diretamente. Algumas lembranças evocadas cumpriam bem esse papel. Ela se revoltava de sobremaneira quando algo lhe tocava, vinha à pele, à voz, à tona. Ela se energizada quando da recuperação de seus próprios eus, eus quase instintivos, preservados vivos, porém nem sempre atentos aos ecos que o exterior incitava).*

(...)

Eu sempre trabalhei do outro lado da BR. *(Sem querer Viviane simbolizava um pouco da divisão que a Rodovia BR-116 operava no município de Sapucaia, onde, à época, trabalhava. A cidade, cortada pelo seu curso, dividia uma região mais abastada de uma outra literalmente marginalizada. As escolas que Viviane lembra de ter trabalhado na cidade, encontram-se “espremidas”, de um lado pela rodovia e, de outro, pelo leito do Rio dos Sinos. Uma pequena porção de terra, extremamente populosa e extremamente carente. Com esse relato, Viviane fez questão de me lembrar que é professora ousada, que entra na “vila”, que*

cruza a BR, mesmo que o lado oposto não caiba no mapa de quem não quer enxergar aquelas comunidades). Eu pegava o “centralão”²⁶ aqui em NH. Trabalhei no colégio Primo Vachi e daí briguei também. No meio de 1996 me mandaram para o Olindo Flores, no bairro Fortuna (em Sapucaia), também do outro lado da BR. Essa escola era bem complicada. Tu descia ali na *Gerdau*, e dava uns quinze minutos, na época, caminhando em estrada de chão, passava por um pontilhão, e aí chegava na escola. Os alunos eram completamente carentes.

(Francisco) Em 1978 eu entrei no estado. E eu tinha uma meta: trabalhar na 25 de Julho (em NH). A escola era famosa pelas suas equipes esportivas. Eu me via lá, pois trabalhava ali perto, na Sociedade Ginástica. Eu fiz o meu estágio no 25. No dia da minha formatura, o diretor do 25 estava lá - ele também era professor da Feevale, o Fernando Kielling - que me disse: "- vai segunda feira lá na 25 que eu quero conversar contigo". Eu queria voltar para Uruguaiana para passar o ano novo! (risos). Eu fui lá e ele me disse: "- dia 02 de janeiro tu vai lá na 2ª CRE que eu te solicitei um contrato". E eu entrei. Um contrato de 12 horas. Eu fui nomeado em 1983, apenas. Daí fiquei com 40 horas.

(...)

Naquela época, na escola 25, eu entrei para ser treinador e não para ser professor ainda. Quando eu cheguei, o prof. Rubens me disse: "- Chico, tu vai pegar a equipe de basquete feminina [...] Então, até 82 eu só dei treinamento. Depois que eu passei no concurso, em 1983, eles me deixaram 20h com treinamento e outras 20h com as minhas primeiras turmas de Educação Física. [...] Como professor (e não como treinador), eu tinha que trabalhar a Educação Física como um todo. Eu tinha que preparar as aulas pensando em todos e em outros esportes e atividades. Eu era só treinador de basquete, mas também transitava aqui e ali nos outros esportes. Fui aprender algumas coisas, rever outras, mas eu acho que foi legal *(Quando dizia “como um todo”, Francisco parecia reconhecer que precisaria ocupar-se, dali em diante, da tarefa de ser um professor atento às lacunas de estudantes que não eram atletas, e nem desejavam talvez ser, mas que precisariam participar de suas aulas. Francisco não seria, portanto, treinador, e assim se ocuparia com o que um professor costuma se preocupar. Teria pela frente um desafio que aparentemente superaria pela via do treinamento, princípio que admitiu ser o foco que privilegiava em suas aulas. Não admitiu ter*

²⁶ Referencia-se a viação Central, empresa de ônibus da região, uma das responsáveis pelo trajeto Novo Hamburgo – Sapucaia do Sul.

encontrado dificuldades, talvez pelo fato daquela escola utilizar-se de caminhos pedagógicos semelhantes aos que ele se ocupava enquanto treinador. Não podemos esquecer que estamos no ano de 1983. A Educação Física que talvez pudesse se contrapor a essa ainda estava sendo não mais do que gestada. Portanto, não posso, não quero e não devo criticá-la e criticá-lo. Certos anacronismos são oportunistas e não os operarei aqui. Chicão era um professor do seu tempo. Dele dispunha e era a ele que podia recorrer para ser o que aos poucos passaria a conhecer). Eu fiquei durante dois anos dando aula. Aí depois eu virei coordenador da Educação Física do 25. O coordenador tinha vinte horas para coordenação. Nós tínhamos 2500 alunos e 12 professores de educação física. Eu não queria largar as equipes, então eu larguei a Educação Física.

(...)

Desde 1987 eu estou fora de sala de aula.

(...)

Na 2ª CRE eu vim para supervisão pedagógica e “dou uma mão” para a atual coordenadora do JERGS. Eu estou aqui e agora espero me aposentar aqui (risos). Não quero mais saber de ficar pingando. Eu moro a duas quadras daqui (risos).

(...)

Quando a Feevale me convidou para ir para lá, eu fui cedido do governo do estado. Então eu vim para cá (para a CRE) para trabalhar com o professor Jonirton, no JERGS, que era muito forte na época. Eu vim para cá para poder ir para Feevale e coordenar o curso. [...] [...]

(...)

Para a Feevale, quem me levou foi o professor Luis Fernando Framil, que era meu colega de faculdade. Nós tínhamos bastante familiaridade; jogávamos handebol juntos, inclusive. Ele já estava cedido também para a Feevale e me perguntou se eu não queria ir junto. Naquele ano fomos eu e a professora Maria Teresa Cauduro, também cedida. Ela era professora do Estado e era colega do Molina, no DED, da subsecretaria. Ela transitava por lá junto com ele.

(Roseli) Em 1998 eu tive a minha filha e o contrato que eu tinha aqui na escola (escola Mathias Schutz, em Ivoti) acabou e eu fui trabalhar em Novo Hamburgo. Trabalhei 2 anos numa escola em Novo Hamburgo, no bairro Rondônia. Lá eu aprendi uma outra realidade, bem diferente. Me assustei quando cheguei porque era assim.... *(pausa longa)* eu vinda daqui

da escola, uma escola totalmente organizada, cheguei lá e me assustei um pouco. Foram 2 anos de extrema aprendizagem (*Quando se diz, assustada, parece estranho, mas não deveria ser. Quando Roseli diz “outra realidade”, é óbvio, está se referindo a própria perspectiva, uma das muitas bolhas que nos circundam. Bolhas de tamanho diferentes, as vezes menores e outras tão grandes que até por vezes não conseguimos identificar onde começa a realidade e onde começa a nossa ilusão. A outra realidade talvez seja essa que ela vinha vivendo, sendo nascida, criada e tendo iniciado também a sua carreira em uma cidade como a de Ivoti. Ela conhecia bem os seus limites na bolha. O que ela ia se deparar era com a realidade da grande maioria dos professores outros, as dificuldades de ordem estrutural e social que permeiam esse “outro” lado do Ensino Médio*). Depois eu fui pra Roselândia (também em NH). Lá era uma realidade também bem difícil, mas lá nós estávamos iniciando. Nosso espaço físico era muito pequeno, uma quadra no fundo da escola. A bola sempre parava no pátio ou no telhado do vizinho. Os alunos eram extremamente carentes, a gente vivia a vida deles. Eu vivi isso seis anos, foram seis anos vivendo a vida deles e eu fiquei doente com aquilo. Lá eu trabalhei três anos na vice-direção. Eu adoeci porque queria muito conseguir fazer alguma coisa a mais. É muito difícil tu viver em uma realidade onde a família vem chamar o aluno na escola porque o pai tinha sido preso, porque o pai tinha sido assassinado. Eles tinham contato com droga, isso era muito comum na vida deles.

(...)

Eu sempre achei que as duas coisas me complementavam (trabalhar em escolas e em academia de ginástica simultaneamente). Na escola, tu é muito mais sugada e na academia tu conhece outras pessoas, tu tem um outro tempo. Eu sempre gostei muito dessa outra parte também, me fazia muito bem. Ouvir as vezes aquela pessoa que chegava lá, mas não era só para malhar, mas para esquecer [...] A Roseli que estava na academia era outra pessoa, mas eu acho que “ela” me ajudava. Então, é isso. Tanto que hoje eu também sou duas “Roselis” também, pois além de professora eu sou doceira, então quando eu saio daqui eu também sou uma outra pessoa.

(....)

Aí eu fiz o concurso em 2000, passei, voltei pra Matias com 20 horas e nas outras 20 fiquei na Roselândia. A partir de 2006 fiquei só aqui. Até 2011 trabalhei 40 horas e aí me exonerei 20h. A partir de 2015 que eu assumi a vice-direção aqui (na Mathias).

(João) Quando me formei em Educação Física, havia a possibilidade de trabalhar ou com o bacharelado ou com a licenciatura. Porém, pelo meu porte físico (*foi impossível deixar de reanalisar João de modo a evidenciar se era verdade o que dizia*) e pelos meus valores (*o que queria dizer ele com isso? Hedonismo? Lembrei que esqueci de questionar*), logo vi que academia não era o que eu queria, esse não era meu projeto. E daí com a licenciatura a gente começou a entrar nessas questões pedagógicas, como se dá a construção de ensino e aí fui criando gosto. [...] Eu até poderia de repente ir para o lado de uma empresa e tentar ganhar mais dinheiro, mas não ia ter a satisfação de trabalhar do jeito que eu trabalho.

(...)

Nesse meio tempo eu me inscrevi lá na CRE para dar aula, por contrato emergencial no Estado. Eles me chamaram, me largaram dentro da sala de aula e disseram: “-vamos trabalhar!”. E eu tinha umas trinta e poucas horas, já desde o início. Depois ampliei para 40 horas e fiquei um bom tempo assim. De cara! E daí como eu era contrato e depois estágio probatório, sempre era preterido pelos interesses dos concursados. Por isso troquei muito de escola. Cada vez que chegava um professor concursado eu saía e ia para outra. Então eu passei por 10, 12 escolas de Novo Hamburgo (*As palavras de João eram fortes só para mim. Se as eram para ele também, epidermicamente se opôs à revelação. Enquanto o que para mim era a soletração de um acinte, João fazia acomodando os pequenos resquícios de erva mate que o caminho da minha mão para a dele e da dele para a minha desprendiam*).

(...)

As escolas que eu trabalhei, desde o início, são escolas de periferia. Na Rondônia, agora já está mais tranquilo, mas era uma escola com vários problemas sociais. No próprio Canudos sempre teve bastante marginalidade, embora hoje já esteja bem melhor. E aqui na Lomba (Grande, distrito de NH), apesar da maioria serem filhos de pessoas que trabalham na roça, também temos pessoas que moram em duas vilas aqui perto. Trabalhar em periferia tem os “seus poréns”, mas quanto à questão do respeito do aluno com o professor, de saber o lugar dele, isso eu sempre tive bem tranquilo. Os problemas deles, porém, acabavam sempre respingando um pouco para dentro da sala de aula

(Hildeburg) Trabalhei vários anos como árbitra federada dentro do atletismo, fui chamada várias vezes para arbitragem de atletismo fora da federação também.

(....)

O professor que me dava aula no Sinodal também dava aula na cadeira de atletismo na Unisinos. Comecei a me envolver com as aulas dele, tinha ganho crédito educativo de 100%, mas não trabalhava e precisava custear transporte, livros e outras despesas. A Universidade fazia Jogos Escolares, Copa Unisinos e precisava de monitores para trabalhar nestes momentos. Fui trabalhar lá. No início eles pagavam por hora trabalhada. Eu trabalhava nos finais de semana para me manter durante a semana. Então me inseri nestas atividades, entre 1989/1990 (dúvida). "Era pau pra toda obra", limpando a quadra, juntando lixo, ajudando. Nossa! Quanto tempo!

(...)

Então em 1996, quando começou o projeto PEI na Unisinos, trabalhei com atletismo e futebol de campo, ampliando depois para vôlei e até tênis. Por dia eram atendidas cerca de 200 a 300 crianças, organizando um planejamento pelo qual, muitas vezes, eu era responsável. Foi aí que ganhei um dinheiro para me dar um alívio. Então em 2000 terminei a faculdade! (risos)

(...)

Em 1991 fui fazer um estágio. "Não sabia porcaria nenhuma, mas fui, né!"(risos) Fui contratada pelo CIEE para trabalhar no Centro Social Urbano, aqui em São Leopoldo. Falei com a Coordenadora e tudo que ela me perguntava eu dizia: "Seeei! Mas nunca tinha dado uma aula de Educação Física na vida"! (risos). Meu conhecimento de Futebol era do que tinha jogado na escola e o que vinha dos irmãos em casa, mas ainda não tinha nem feito todas as cadeiras que precisava para chegar nas práticas. Tinha visto um pouco trabalhando de monitora na Unisinos, nos eventos. Como eu era meio "metida", eu queria saber as coisas.

(...)

Imagina há tantos anos atrás, uma mulher dando aula de futebol para a gurizada de vila! O campo quando chovia alagava e os guris começaram a reclamar de uma mulher dando futebol. E eu me lembro até hoje: 22 dentro de campo, mais 22 para entrar e eu explicando como era para fazer. Até que um me disse: "Ah, professora! Então faz tu!" Eu queria que eles fizessem um lançamento longo da lateral do campo para dentro da área. Então eu disse para o menino lançar a bola para mim. Eu acho que foi algo divino: peguei a bola de primeira, lancei e o menino, centroavante, fez o gol! Comprei a gurizada, conquistei a gurizada! Todos correram para me abraçar (*Seus braços se abriram um pouco sem que ela talvez tivesse se dado conta. Parecia continuar à espera daqueles meninos. Parecia querer acomodar a memória daquelas crianças que a ela corriam. Não sei se poderia, e não fiz, mas pensei em dizer que os seus braços haviam mudado de posição, que estavam abertos, que era hora de continuar. Se*

dissesse, talvez ela respondesse que algumas lembranças não conhecem o caminho do ir embora. As crianças continuavam desde aquele tempo a correr e a se fazerem caber naquele abraço. Por isso era necessário permanecer com os braços abertos, diria. Vai que algum deles esquece de olhar para frente e ver que o lançamento da Hilde vai mesmo naquele caminho, naquela direção?).

(...)

Quando terminaram meus dois anos no estágio, uma colega me falou de um contrato emergencial para o Município de Esteio e fui trabalhar em uma escola. A realidade era bem diferente, trabalhava com dois ou três professores ao mesmo tempo...

(...)

Em 2002 passei a trabalhar também na escola Emílio Sander e estou aqui até hoje.

7.1.7. Idealizar

... sonhos de efeito pandorga. Presa a ela vai a linha, pendurada à linha vai a criança, pronta que está para ser levada a enxergar.

(João) Acredito que sou um professor com muito vínculo da escola com a natureza. Acho importante relacionar com a ecologia. Eu seguidamente estou fazendo projetos assim, tenho dois agora encaminhados; um para fazer trilhas pela zona rural de Lomba Grande e também uma saída de campo interdisciplinar, onde os alunos vão ter contato com a natureza, fazer trilha, jogar, subir em árvore, saltar...

(...)

O meu “rótulo” é o lúdico. Sou um professor do lúdico. Eu aqui na escola e nas outras escolas, nunca tive a intenção de formar um profissional de futsal, um profissional de voleibol. Importante é ele estar se divertindo. Claro, é importante também que eles se desenvolvam corporalmente, mas estar se divertindo e estar gostando daquilo que estão fazendo [...] Aqui eu procuro sempre dar um plano geral para eles, de todas as possibilidades que eles tem dentro da nossa área, sem focar especificamente em um determinado esporte.

(Hildeburg) Eu questionava bastante os professores, porque na minha realidade, no Centro Social, eu trabalhava com 40 crianças e uma bola, e na faculdade o professor chegava com

uma bola para cada aluno. Então eu pedia para ele me ensinar a dar uma aula boa com uma bola só! Simular aulinha no curso era muito fácil, porque tu tinha pista de atletismo moderna, tinha bola, tinha dardo, peso.... Mas como tu vai ensinar o atletismo para o aluno na escola pública, se tu não tem os materiais? Aí tu pega uma taquara para eles terem pelo menos a noção! Alguns professores justificavam que tinham que ensinar daquela maneira porque a maioria não iria trabalhar na escola pública. Uma vez fui questionada por uma professora que disse que eu tinha que ser menos prática e mais teórica. Então eu fui, "aos trancos e barrancos", fazendo daquela maneira que eu achava a coisa certa. E deu.

(Viviane) Quanto eu me formei eu já estava fora do rendimento. Eu não queria trabalhar o rendimento na escola. Meu foco era a inclusão. Eu queria trabalhar para aqueles que não conseguiam. Para quem tinham facilidade era fácil. E os outros? A aula tem que ser destinada para todos e não apenas aqueles com maior habilidade.

(Francisco) E eu sempre fui um cara meio tradicional. Sempre fui muito positivista. Mas eu fui criado assim, criei meus filhos assim, embora estabeleça diálogo com todo mundo. Eu não desmereço qualquer teórico, leio, mas eu sou tradicional. Eu sou um cara da Educação Física prática. Eu cobro muito dos meus estagiários (na universidade que leciona), que quero que eles sejam bons professores lá dentro da quadra.

(...)

[...] Eu sempre defendi e defendo até hoje que quem tem que trabalhar com Educação Física é o profissional de Educação Física! Por isso que me envolvi tanto com a regulação da profissão, com o CREF.

(Roseli) Não sei qual é o ideal pra mim da aula de Educação Física...Não sei se tem. Uma hora eu descubro...

(...)

Eu me identifico com a Educação Física nas linguagens, linguagem corporal. Eu acho que uma forma de expressão. Eu acredito muito.

(Elaine) A minha paixão é a educação. Não só a Educação Física, mas a Educação, falando no geral. Desde a época em que eu estudei, eu sempre me liguei aos professores de educação física que não tinham nada a ver com a parte militarista. O meu interesse sempre foi voltado à educação. Educação numa perspectiva mais ampla.

(...)

Meu engajamento com a escola vem desse encanto que eu tenho pela educação, sou encantada pela educação (*ela fala por puro preciosismo, como forma de estragar a brincadeira. Não precisava dessas palavras. O que é da ordem dos encantamentos, parece perder a graça quando se nomina*). Depois eu fui perceber que a educação física foi só uma consequência, que a minha paixão maior assim era a educação.

7.2. ÓPERA 2: EVANGELHOS QUE SE FAZEM CERCOS

Acredito que o título conferido a esse capítulo merece antes de tudo uma atenção especial que procure justificá-lo. Com o título “Os evangelhos que se fazem cercos”, procuro produzir uma costura justaposta inspirada em figurações presentes em dois livros de José Saramago: “O Evangelho Segundo Jesus Cristo” e “História do Cerco de Lisboa”.

A construção em um primeiro momento, utiliza o conceito bíblico para explicar a palavra evangelho, que seria uma espécie de convite de adesão ao cristianismo, organizada a partir de um conjunto de preceitos e dogmas considerados verdadeiros e irretocáveis por aqueles que o defendem (MICHAELIS, 2018). Sob o ponto de vista etimológico, evangelho é originário do grego *euangélion* (*ibidem*), que na língua portuguesa pode ser traduzido por “boa notícia” ou “boas-novas”. Ao me deparar com essas informações, quase que fortuitamente, entendi que tanto sob o ponto de vista do conceito quanto da etimologia, estava diante de um termo passível de produzir uma analogia que em alguma medida traduzia a realidade que foi narrada pelos professores aqui reunidos.

Tanto o evangelho, como o texto da política pública, assim, se propõe a servirem como estratégia e processo de convencimento a uma coletividade, um convite formal à reestruturação de hábitos, de saberes e de práticas, que até o momento da propagação vinham em execução. Além disso, muitas vezes, a política propõe rupturas, mudanças ou consolidação de uma realidade e condição, se assumindo como uma intervenção necessária, uma readequação capaz de prover melhores condições para aqueles a quem se destina. Em

suma, poderíamos projetar, que ela seria assumida e defendida pelos seus formuladores como uma potencial *boa notícia*.

Já os “cercos”, provém do fato histórico, já anteriormente citado – tornado premissa literária por José Saramago em “História do Cerco de Lisboa” - que foi a tomada da cidade de Lisboa do domínio dos mouros, ocorrida em 1147. Este episódio basilar da história portuguesa, remonta à aliança operada entre cruzados de diferentes regiões da Europa e cristãos portugueses para o estabelecimento de um cerco no interior do território lisboeta que viesse a persuadir os mouros (que haviam tomado a região da península ibérica desde o século VIII), a se renderem diante da ofensiva. Nesse sentido, trata-se de uma metáfora com a qual procurei figurar o sentimento com o qual os professores parecem receber grande parte das orientações e deliberações políticas a eles dirigidas. Ao recuperarem suas experiências retratam essas chegadas como imposições arbitrárias, algo que vem a obliterar as construções que lhes eram possíveis até aquele momento. Os endereçamentos chegavam para lhes diminuir autonomia e as possibilidades de garantir sentido ao exercício docente. Servia-lhes, portanto, como um cerco a limitar os seus raios de ação e atuação político-pedagógica no âmbito escolar, assim como também junto à própria Rede Estadual de Ensino.

Assim, *Evangelhos que se fazem cercos*, simboliza o que as vozes me pareceram gritar diante da reiteradas chegadas e partidas propostas por novas políticas educativas de espectro estadual e federal, e a forma como essa sequência impactava diretamente suas possibilidades de ser professor de Educação Física nesse tempo contemporâneo. As falas e aberturas aqui presentes sugerem, entre outros aspectos, uma anacronia entre os tempos dos professores e os tempos dos formuladores de políticas, - quanto ao prazo para a execuções das intenções formalizadas - a imposição de materiais didáticos e de políticas de formação propostos à revelia dos interesses dos docentes, políticas que desfazem boas intenções tão somente para que os formuladores impusessem as suas “caras” e políticas que “ainda não existem”, mas já se impõem.

Neste capítulo, lido com os professores enquanto receptáculos indóceis das diferentes políticas educativas das quais fizeram parte. Procuo entender o que deles se esperava com cada uma das políticas das quais foram objeto. Trata-se de um exercício dos mais duros, pois talvez nesse capítulo esteja disposta a ópera de atos mais tristes, cujas lembranças sejam as mais desalentadoras pois revelam rupturas, desencantamentos, retrocessos, desmotivações, falta de reconhecimento. Revela as aguras de ser professor em um tempo e espaço que ora não possui, ora não respeita os seus projetos pedagógicos possíveis e particulares. Os professores,

portanto, nas palavras que me ofereceram e que compõem esse momento do texto, revelam os moinhos de vento que quixotescamente tentaram parar de mover, se quisermos trazer também Cervantes para dialogar conosco. As políticas operam suscitando novos caminhos, impondo maneiras de ser docente contraditórias, por vezes cínicas ante os anseios desses profissionais. São memórias de projetos tornados lembranças, histórias de formação profissional transformadas pelos formuladores de políticas em “simples lacunas teóricas”, expectativas frustradas por reiterados devaneios macropolíticos.

Como eu, professor, devo ser? Como devo proceder? Que perfil de estudante deveria buscar? Quais práticas pedagógicas me propus e me proponho para a consignação desses ideais? Que participações e experiências de protagonismo vi derrocar? Que movimentos promovi e vi sucumbir? Que defesas deixei de imprimir? Como recebi as repetidas necessidades de ser? Como recebi as repetidas formas de me transformar? Qual é o tempo da mudança? Como os grupos que me envolvo foram afetados?

Foram essas e muitas outras as perguntas cujas respostas que recebi pareceram indicar. Uma reconstituição diante das muitas questões que nem mesmo necessitei fazer para que as respostas viessem a interpelar a narrativa pleiteando uma presença, mesmo que às avessas, se fosse o caso. Uma presença que procurei fazer bem-vinda, sobretudo quando esta forçava a janela. Acreditei que era desde lugar que elas deveriam se sentir convidadas a fazer parte dessa história. A porta, lugar corriqueiro de entrar, estava ocupada pela passagem dos velhos fluxos, de velhos conhecidos. O som das vidraças a sucumbirem parecia representar alguma pista das que Walter Benjamin e a minha sempre insuficiente imaginação insistiram em me persuadir encontrar, quanto a busca pela escrita de uma história à contrapelo.

Escuto as investidas sobre as vidraças. Mãos ávidas por uma história aos cacos recolhida e então contada e cortada na pele por alguns sangrantes de algumas mesmas feridas. A voz faz a colheita do que o estilhaço em mãos semeava. História feita nas entrelinhas que no próprio professor rabiscou, no resto de sangue que ainda não gangrenou. Tempo que se fez narrando, narrador que se fez manchado; professor que narra vida, que narra a senda, que grita, *narra a dor*.

7.2.1. Sobre o tempo do professor e o tempo do gestor

É tudo uma questão de tempo. Um clichê. Porém, tempos e tempos. Tempos não conciliados, tempos diferentes. Um tempo feito pela urdidura da sua construção versus um outro, produzido pela espera e pela prescrição. De um lado os professores, do outro o gestor, neste caso, especialmente, o gestor público, aquele que constrói as políticas, aquele que precisa da execução. De um lado quem precisa executá-la, do outro, quem a deseja. Tempos de uns e tempos subsumidos de outros.

Os professores não são bons executores de políticas alheias, diria Hernandez et. al (2000). O fato é: quais políticas dos professores são públicas? Quais das que a eles chegam não são alheias, ou tendem a sê-los? Quais delas são visibilizadas, são encorajadas por quem poderiam assim as fazê-las? Quais das políticas dos professores marcam tempos da história maiores do que as linhas dos seus diários de classe, dos sorrisos dos estudantes ou dos impactos na sua comunidade?

Estamos diante de tempos diferentes, reitero. Quanto a construção e execução do tempo da política, estamos falando de quatro anos, se tanto. Estamos falando de rupturas sem fim, novas demandas, direcionamentos para ontem. As novas políticas, nas palavras desses Raimundos, vivem para acabar, nascem tal qual ganha luz um natimorto. Em muitos casos, em muitas dessas sequências, estamos falando de poucos anos de nenhuma construção coletiva, pouco planejamento prévio, prazo estreito de execução e mais um final para um início que demandaria aspas. O gestor concebe a política e o gestor a mata, cabendo ao professor garantir a sua sobrevivência, mesmo que à revelia. Processo cíclico, ou como disse Roseli, o único jeito de ser professor que aprenderam a ser nesse contexto.

Olha... lembrei. Talvez meu esquecimento também seja representativo: quem lembra que o aluno também tem seu próprio tempo? Roseli sim, em um dos excertos abaixo. Eu já havia me esquecido e ao longo das entrevistas em poucas vezes a isso me debrucei ou fiz referência. Se o gestor tem um, os professores também, quanto tempo tem esses três anos que os estudantes permanecem (ou não) vinculados à Rede Estadual de Ensino do RS? Será que apenas eu, relapso e poluto de idiosincrasias que sou, tenha sido o único a disso se esquecer?

(Francisco) Os caras chegam no governo e ficam um ano, dois anos para se ajeitar. Aí quando eles querem fazer as coisas, já tem que estar pensando na reeleição e daí é uma correria. Isso

fica pior aqui no RS porque ninguém se reelege. Os nossos deputados só pensam em se reeleger. Aí quando as coisas ficam polêmicas eles já não votam mais nada!

(Roseli) Eu até sei que em educação não se tem muito tempo. Tudo tem que acontecer. Se tu for pensar, o aluno tem três anos dentro da escola e nesse tempo as coisas têm que acontecer no Ensino Médio. Mas eu sempre penso: porque eles não fazem um plano piloto? Enquanto eles não se resolvem, nos sobra o quê? *(Essa pergunta, como outras que finalizam digressões, quando feitas ao entrevistador, por óbvio, ao menos penso, já se sabe que como perguntas permanecerão. Os cúmplices de Roseli, por exemplo, naquele momento – eu, o gravador, uma janela basculante entreaberta e uma multidão de livros organizados em pilhas do fundo do corredor – somos expectadores de alguém que batalha para auscultar as possíveis respostas carregadas dentro dela mesma, quebra cabeça que a memória desenha e o desejo se põe a tentar montar. Repostas de ver correr, perguntas de ver passar).*

(João) Daí trocou o governo, toca tudo no lixo que logo vem outro. Só que esse vir outro governo, demora mais uns 2 anos - até ele entrar, conhecer, pensar e executar. A gente leva um ano para se apropriar e no outro acabou! Quando está para acabar um governo o pessoal logo vem: "- vai acabar o governo! Nem precisa mais fazer, que vai logo trocar". Enquanto isso tu faz o quê?

(Francisco) No estado, tudo muda de quatro em quatro anos. O primeiro ano, tu já perde. O cara entra em janeiro e não muda nada. Tudo organizado, o calendário pronto, os professores distribuídos, ele só vai tapar furo. Nem é louco de mudar de cara.

(João) Para ti que está estudando políticas, que está focado nesse processo, é diferente do que para o professor, para quem as políticas passam e tu nem fica sabendo! Fica sabendo só depois. Quando ela chega no professor já aconteceu muita coisa e dali em diante quase nada mais *(João quebra a quarta parede. Me sinto sob o odor da academia. Como se estudar as políticas me desse um cheiro diferente, cheiro de poder que ele e os que a sua voz representava sacudiam as mãos para repelir. Não achei que ele estivesse me ofendendo. Talvez fosse praxe. Uma espécie de marca oferecida pelos lugares antagônicos que aquele*

gravador nos impunha. João construía involuntariamente uma barreira, cujo meu cheiro ainda iria transpor. Meus interesses por cumplicidade ainda teriam que esperar um pouco para se fortalecerem).

(João) Não sei se é culpa da gente, eu não sei se é nós que pecamos nisso, mas parece que já existe uma tradição de que nada vai dar certo. Parece que tudo é transitório, muito transitório. Nada chega para ficar, parece. Parece que o Brasil é a "república do não dar certo". Quando tá começando a querer dar certo, muda. É um pouco do que aconteceu com o politécnico. *(João funda um território. Local onde vive e que precisa habitar. Essa república fundada à revelia, criada onde se sabe que nada vai existir para permanecer. Uma república de castelos de areia, que por mais bem sustentados que estejam, são circundados por mares e marés que só aprenderam a cumprir seus ritos, seus destinos e obrigações. Só aprenderam a fazer recomençar o que o outro se encarregou em (des)fazer, ciclo eterno de areia, mar e areia-mar).*

(Francisco) [...] Para mim esse foi um erro do governo Dilma, que quando assumiu no segundo governo já deveria ter executado (as bases). Já se tinha todo material! Essas bases, se tu deixar, elas nunca vão ser fechadas. Mas uma hora tem que dizer: "-bom, é isso aqui." Se não está bom, vão para escola igual, e depois vai se adequando. Como tudo. E outra coisa: tem que implantar agora! O ano que vem é outro governo. [...] Porque tem uma discussão, alguns dizem: "-ah, mas as bases foram atropeladas", mas eu digo: não sou à favor delas terem sido atropeladas; mas faz três anos que estávamos discutindo a base sem sair do lugar"! Aí depois que trocou o governo, esse disse, "vamos aprovar as bases"! Tirou todo mundo que estava discutindo as bases, botou outro grupo lá, pegou aquilo que estava lá, escolherem o que eles queriam e "tá aí". Agora cumpra-se. Essa é a minha visão. É uma visão crítica. Mas qual seria a outra solução? Respondo: não tem! Agora é fazer! *(Francisco talvez sem intenção, talvez pela posição ocupada, me atinge duas vezes: "tem que implantar agora" e "agora cumpra-se", ambos disparados de modo certo. Senti como professor e imagino que essa mesma fala, nos mesmo termos ou em estado análogo, já tenham atingido os outros cinco professores e a própria rede como um todo uma e outra vez, insistentemente, nesses vinte (e dois) anos. O que é morto quando quem delibera diz "cumpra-se"? Quantos projetos de escola ironicamente, naufragam quando o "cumpra-se" se impõe? O "cumpra-se" quando*

significa “encerrem” aprende a matar o que escola gerou para sobreviver. Escolas e as suas natimortas expectativas).

(João) As lições do RS, por exemplo. Quando eu comecei a me inteirar e por em prática ele terminou. Um ano eu tentei trabalhar baseado nele. E só! No outro, não precisava mais. Todas as mudanças funcionam assim: elas surgem e deixam os professores “perdições” e com isso a gente acaba fazendo o mínimo, um “arroz com feijão” (*Deixar os professores “perdições”, por mais que soasse bizarro ou engraçado, me provocou a reflexão. As políticas a fazerem os professores se perderem. Isso é suporte, isso é formação? Provocar esse estágio de letargia parece ser uma intenção perversa e draconianamente pressuposta, pois justifica as providências tomadas como forma de garantir um caminho paralelo ao que poderia se julgar democrático. O perdido precisa de um caminho, e é assim que se produz convencimento, parece. É assim que se conduz professores pelos caminhos de sempre, a encontrar resultados, quase sempre, torpes e aleatórios).*

(Roseli) O problema, te repito, foi o fato de não ter continuidade! Eu lembro que a gente, por exemplo, nunca fez um fechamento disso! Mas acrescentou (*falando sobre o pacto pelo ensino médio*)

(João) Agora, por exemplo, na semana passada, tivemos um curso de formação aqui e daí a diretora nos falou que deveremos agora nos dedicar ao referencial gaúcho. Apareceu que a lei tal diz isso no ano tal. Mas nós só estamos sabendo agora que ela mudou! Mudou de novo, na realidade. Já mudou há 6, 10 anos atrás e nós só sabemos agora. Agora nós vimos que tal lei muda tal coisa.

(Elaine) Mas o problema todo sempre é esse: as coisas demoram muito para chegar e quando elas chegam, daí eles começam a fazer as reuniões, levam uns dois anos fazendo reunião, daí quando eles conseguem chegar na escola, elas chegam com pressa.

7.2.2. Sobre livros voadores ou goelas abaixo

Elaine me ensinou que livros voam. Ela descobriu aos poucos e essa história veio me ensinar. Consenti como se ainda não soubesse. Livros aprenderam a voar, só pode! Surgem de onde não se espera, pairam por pouco tempo no horizonte e aos poucos se fazem ver diante de incrédulos expectadores. De onde vieram? O que fazem aqui? Perguntas feitas quase sempre ao vento, apenas. O mesmo vento que os trouxe e que entra pela porta aberta, tão logo esses objetos voadores adentram nas escolas. Aos indagadores, resta-lhes a voz do próprio ventar, a bater-lhes, a soprar-lhes, as palavras que o silêncio sabe gritar: livro(!), formação (!) proposta (!), prazo(!). Como resultado, demandaria talvez a pergunta: quem é o verdadeiro objeto aqui? Nessa disputa, afinal, quem é a pedra e quem é o jogador?

Elaine também me ensinou sobre alimentações compulsórias, sobre a necessidade de ter que fazer seu organismo lidar com a presença de corpos estranhos ingeridos à revelia. Engolidos sob um processo de persuasão do qual a úvula, a repulsiva, não costuma ter tempo para se preparar, repelir, evitar. Os livros e as goelas, uma fábula, da docência no estado do Rio Grande do Sul. Quanto os formuladores de Política, como nos provoca Sarason (2003), conhecem sobre o que sabem os docentes? Insistência acreditar que os professores vivem em jejum, que não se alimentaram de livros outros, de experiências outras, de sonhos outros. Porque acreditar que o vilipêndio de goelas é a melhor maneira de produzir impactos na educação pública? Impactos violentos no estômago, sabemos bem, quais efeitos imediatos costumam resultar...

(Roseli) As lições do Rio Grande foi muito, muito impactante. Por isso eu acho que a resistência foi maior. Ninguém esperava aqui e *puf* apareceu. Cumpra-se. Nós não acreditávamos na proposta. E outra: ela lançou no final do governo. Todo mundo sabia que ela iria sair e que entrando outro as cartilhas não iam valer era de nada.

(...)

Essa parte das Lições do RS, essa cartilha que nós recebemos para estudar foi bem cruel. A gente acabou sendo resistente. Aquele material depois acabou indo todo para o lixo. Tinham coisas legais lá dentro? Tinham muitas! Mas a forma como foi imposta inviabilizou tudo! O Lições chegou do dia para noite, e ali então se disse que tinha que trabalhar com aqueles pressupostos. Eu lembro até hoje da sala onde nós estávamos quando recebemos as cartilhas e o aviso da coordenação que tínhamos que seguir o que estava lá, daquela maneira.

(...)

A direção também estava contrariada, apenas cumpria o seu papel - eles também não tinham convicção de que aquilo era bom. Eles foram e nos colocaram que tínhamos que mudar todo o pensamento, o planejamento, tudo o que se acreditava. A partir dali tinha que ser simplesmente diferente

(João) “- Chegou os livrinhos e agora vocês vão trabalhar o Lições do Rio Grande”. Foi assim que recebemos a proposta. Não teve nenhuma explicação... As reuniões foram apenas para dizer que íamos ter que adotar. Agora, formação... Reunião teve bastante, agora formação, não. Acho que no fundo, os professores deram uma olhada e usaram o livro (Lições do Rio Grande) aquele ano e pronto. Os livros chegaram no finalzinho do período Yeda. Do nada! Deve ter sido lido e circulado por no máximo um ano. Isso é outra coisa: os caras lançam um negócio assim já no final do governo! Não tem como dar certo, nunca!

(Elaine) As lições do Rio Grande chegaram em 2009, no último ano do governo. Chegou nas férias para implementar no ano seguinte. E aí se esvaziou a coisa! A gente não tinha, para ti ver como é que é, neeeeem (*eleva o tom de voz e reitera muito o "e", aparentemente procurando dar a real noção do quão "secreto" era esse projeto*) ideia que isso estava sendo pensado. E olha, a gente sempre sabe com muita antecedência o que eles estão armando. Quando tinha reunião de direção geralmente era eu que ia....

(João) Um pouco antes do lançamento do Lições do Rio Grande a gente ouvia muitos comentários por outras pessoas. O diretor da escola que eu trabalhava, em Canudos (NH) falava que logo uma coisa grande ia aparecer. E quando veio foi de cima para baixo. A gente fez muita formação. E quando enfim chegaram os livros a gente até leu. O bom é que ali também era por área. As lições do RS saiu muito pouco do papel. Pouco orientou mudanças no trabalho dos professores.

(Viviane) Eu lembro de uma época em que se discutiu uma diretriz em que se tinha que trocar de objetivo para habilidade e mudar PPP's e Planos de Estudo (*pergunto se era competências e habilidades, a partir do lançamento do Lições do RS. Ela não responde. Depois de um tempo pensando, assente: competências e habilidades, diz*). Isso sim eu me lembro bem pois

na época tivemos que montar os PPP's e a maioria tinha dificuldade com a linguagem, sabe? Isso nos deu impacto, ao menos ao meu ver em função da (*fala mais alto*) burocracia com a temática. Por que tu olhava: "-mas vem cá, objetivos e competências dá no mesmo! Por que eu vou perder tempo com isso".

(Roseli) Essa ideia das competências e habilidades, eu acho que era no Lições do RS (pensa) foram discussões muito árduas. Eu lembro que alguns tinham muita certeza que tinha que ser dessa maneira, mas nós acabamos ficando no meio do caminho. Fazendo isso implicitamente. Transformando conteúdo em competência, mas no fundo fazendo a mesma coisa. Trabalhando implicitamente.

(Elaine) O Lições do Rio Grande não só foi colocado goela abaixo, como os livros vieram voando. Se tu olhar o conteúdo, é maravilhoso, mas a maneira como eles fizeram, não existe gente que consegue fazer [...]Não foi nada democrático e participativo, nós não nos envolvemos em absolutamente nada. Foram construídos aqueles livros e disseram: "- apliquem! Esse é o nosso projeto de governo"! Na Educação Física não fizeram a menor diferença!

(...)

Eu te juro que nós até tentamos. Não é porque era a Yeda... Nós tentamos fazer. [...] A minha diretora, chegou para mim e disse: "- Elaine, chegou um monte de livro ali e eu preciso que tu trabalhe isso com os professores porque tu sabe essas coisas, tu está sempre envolvida com essas coisas de educação e eu acho que tu vai fazer isso bem". Eu só pude dizer "como assim"? A coisa foi totalmente imposta, não divulgada, totalmente ademocrática! Bem diferente do Politécnico (*Elaine faz a promessa de que tentara. Fez esforço para tentar engolir. Quase a vejo fechando os olhos e abrindo a boca, alternativa adotada pelas crianças quando seus pais lhe impõem um pepino, por exemplo. Parece tentar provar uma boa vontade, que eu não estava ali para julgar. Parece lembrar para si mesma que a tentativa foi o máximo que poderia oferecer a uma construção e execução que não lhe cheirava bem. Os livros eram empurrados, mas as resistências que a calejada úvula impôs se mostrariam mais fortes. A falta de democracia regurgitou aquela política. As alternativas e os "nãos" dos professores se voltariam contra, assim, a quem lhes alimentava daquele prato indesejado. Os livros regurgitados, as invenções possíveis ainda a se sobressair. Agora são as goelas dos*

formuladores de políticas que se abrem, professores e a cultura escolar à boca, em processo perpendicular. Na disputa do que engole quem, contra o quê engole quem, digeridas tiveram que ser as resistências desses professores, ao menos no que se refere a essa refeição).

(Viviane) O Politécnico do Tarso, não funcionou. A secretaria à época parecia nem saber como ia funcionar a coisa, sabe? Ele simplesmente implantou já no primeiro ano de governo, não discutiu na escola, não fez aquilo que se esperava que ele fosse fazer (*A crítica que Viviane faz ao fato da política ter sido implementada já no primeiro ano do governo Tarso é diametralmente oposta a que outros professores fizeram ao Lições do RS, lançado apenas no último ano do governo Yeda. Aos poucos percebo que fazer o tipo de história que me propus, favorece que não sejamos maniqueístas, pois é impossível virar cara para as tantas caras que os acontecimentos possuem*).

(...)

O politécnico aconteceu, porque teve que acontecer. Não porque se entendia que deveria. Mas porque não havia muita opção. “O ensino médio agora deveria ser assim”. Ponto. O que mais queimou esse governo foi o fato dele ter colocado goela abaixo aquilo e nem eles sabiam como executar (*grita. Achei que ia bater na mesa, mas não*). Porque o politécnico tinha toda uma filosofia que era boa, mas não tinha execução, não houve a prática. Quando chegou na execução, surgiram tantas dúvidas que nós não sabíamos como fechar o trimestre com os alunos, por exemplo, pois não sabíamos como avaliar! E nem eles (a SEDUC) sabiam!

(...)

O Politécnico foi um horror! (*ela me traz o café que há muito cheirava, jaz na cafeteira desde o começo da conversa. Sua fala era forte, o café um pouco menos. Era uma forma de aguçar o sentido, dar, quem sabe, o complemento ao clima dentro daquela sala que já há muito se adiantava tenso. Não era surpreendente. Na entrevista anterior, Viviane já adiantava um pouco das suas contestações à política. Mesmo assim eu ainda achava estranho alguém tão progressista (ela nunca se assumiu assim, apenas eu que me dei o trabalho de intuir), execrar o único projeto calcado dentro dessa premissa nos últimos anos*). O Politécnico poderia ser bom, mas não da forma como foi implantado (*a voz está longe. Viviane encontra-se de pé. Bate os armários, mexe o café, o duo xícara-colher dança e canta no contato com aquela bebida que há muito ansiava. A conversa parece começar a fugir da formalidade que até esse momento infelizmente ousava imperar. Agora ela de fato parecia estar em casa, com aspas e sem*). O ideal seria o politécnico, no primeiro ano, ter sido aplicado em algumas escolas piloto

e se desenvolvesse, inicialmente, apenas ali, discutindo com aqueles professores. Teria uma aceitação muito boa, porque ia haver discussão e de repente até o final do mandato poderia ser implantado em mais escolas.

(João) A reação à chegada de uma nova política nunca é de entusiasmo. O pensamento é "ah, agora inventaram isso aqui e eu vou ter que colocar em prática. Vou ter que estudar de novo, aquela coisa toda". Eu observo que poucas pessoas veem essa chegada com bons olhos. Até porque a política sempre chega com a desculpa que nós estamos acomodados. Nós nos ofendemos, muito embora, às vezes, estejamos mesmo. A tendência do ser humano é se acomodar e não querer mudar. A mudança gera uma ameaça. As pessoas não querem ser ameaçadas no seu grau de conforto. Então geralmente é recebido na defensiva. E isso é independente da política. Quando era o PT não prestava, agora que é o Sartori não presta também.

(Viviane) As políticas que interferem mais, sempre são as estaduais. Porque nós estamos vinculados ao governo do estado. Geralmente as federais não chegam a impactar nada.

(Francisco) Quando largaram os Parâmetros Curriculares Nacionais, ninguém parou para discutir ele. Se tu chegar em biblioteca de escola tu vais ver que os livros estão todos lá, largados num canto, cheio de pó. Isso, se foi distribuído para o professor, não foi discutido com ele. Eles foram ver algumas palestras, pouca coisa foi feita. Mesmo dentro da academia isso não foi muito discutido. Ou se foi, ficou dentro da academia a discussão. Aí o pessoal começou a fazer dissertações e teses sobre o assunto, mas isso não chegava ao professor! *(Vi alguns pós, sobretudo na medida que Francisco revolve as suas palavras. Algumas tocaram as minhas lembranças, aquelas, diga-se, que menos importam aqui. Lembrei de lembrar, porém, que ouvi de Viviane e de Elaine, se a minha memória não me trai, serem esses livros, os PCN's os grandes referenciais curriculares das duas. Aqueles livros lhes mobilizaram professoras. Maravilhosos livros(!), de acordo com as palavras que Elaine usa para admirar. A academia talvez não tenha visto, mas, Francisco, a vida da escola, ao menos de algumas delas, sim. O ato dessas professoras tê-los estudado servia aqui como um devir-espanador, impedindo que esse material tão caro quanto caro tivesse simplesmente o destino, que possivelmente, em alguns casos, de fato tenham recebido. Lembrei de lembrar, mas talvez*

isso não importe. A certeza é mais convicta quando esquecemos que dela também pode se duvidar).

(Viviane) Mas os temas transversais (nos PCN's) nunca funcionaram muito na escola pública, não, ao ponto de trabalhar com as outras áreas. Isso não funcionou muito bem. Era bem complicado juntar as áreas. Sem espaço para as pessoas se reunirem e planejar, pior ainda. Eu gostava deles porque eles faziam sentido para mim. Eles eram ótimos. Apenas a escola pública não aprendeu a utilizá-los (*Quem teria aprendido então? Esqueci de lhe questionar o que agora dirijo apenas ao vento*).

(João) O que a gente sempre ouve os professores reclamarem é que as pessoas que fazem políticas nunca entraram em uma sala de aula. Dois, três se reúnem, “os teóricos não sei do que”, montam uma lei da qual os professores são simplesmente objetos, e eles nunca vão aplicar aquilo, pois nunca entraram e nem vão entrar em uma sala de aula. Não sabem quem nós somos, não conhecem a realidade que vivemos. (*“Os inomináveis”, também conhecidos, ao menos por João, como os “teóricos não sei do quê”. Como produzem esses teóricos! Como são contestados, desmerecidos, difamados e nominados embora nem sempre se saiba do quê. Eles são os culpados! Talvez bradasse João, ou Elaine, Hilde, Roseli, “Chicão”. Não foi o que o primeiro dessa fila sem ordem de relevância lembrou. Decidiu relatar o contexto, o que os “teóricos não sei do quê” produzem, hábil que foi - na impossibilidade de conhecê-los - de recordar as suas obras. Essas obras... São eles! Os que não sabem o que somos, e mesmo assim decidem tentar nos fazer acreditar que conhecem a sala de aula melhor do que nós, que o que oferecem é o melhor para nós. “- Como saber o que sabemos, se nem nos conhecem”! Outro poderia responder. “- Muito prazer, meu nome é João”, nunca fomos apresentados*).

(Roseli) Acho que no fundo as administrações escolares muito tranquilas. Elas impõem o que precisa, o que vem de cima para baixo e também logo avisam: "-oh, isso veio de cima para baixo, viu?" Alguns sempre são um pouco mais resistentes. Tem umas coisas que não adianta. É ficar dando murro em ponta de faca.

(Viviane) Normalmente tudo o que vem imposto, de cima para baixo, na escola pública é rejeitado. Sem discussão. Independente do que é, é rejeitado. O problema é que sempre é imposto (*Birra, alguns diriam. Uma nomeação possível a um estado de espírito, de um modus operandi. Viviane fala, surpreendentemente, mas não como se se confessasse. Não me contava um segredo, não se sentia ameaçada aparentemente por ninguém que por ventura soubesse, a partir dali, de suas artimanhas políticas melhor arquitetadas. Viviane apenas sabe, expressa, convidada como foi a dizer, revela. Suas feições são plácidas, inquebrantáveis. Uma frase soletrada, cada sílaba uma alvissareira violência. Confesso, era eu ali um sádico, animado em ver as causas torturar as presunçosas soluções. Romper unha-a-unha, sílaba-a-silaba, o que urge diante das tônicas imposições. Rejeitar, grito vivo de desgosto, porque é possível diante das condições. Relatar, um dever da memória - monumento vivo que é - diante das próximas aspirações. Fazer justiça com as suas próprias consolações*).

7.2.3. Sobre discutir desde um panorama mais amplo

Livros voam, agora já sabemos que por essas bandas trata-se de um fenômeno comum. Mas na maioria das vezes são arremessados. Eles chegam por um movimento quase amorfo, provocado por uma mão extensiva a uma cabeça obliterada, que se mostra apenas depois, para divulgar resultados que os seus receptáculos - alunos e professores - desconhecem, desconfiam e já aprenderam, via de regra, a discordar.

As políticas educativas e seus livros, voam desde um panorama que os fazem possíveis. Materializam um contexto que evoca objetivos, que busca, de longe, transformar a vida da escola (MCLAREN, 1997) que desconhecem. Para entender o contexto de produção de uma política, segundo Ball (1994) e Mainardes (2006), é preciso identificar agentes e objetivos presentes na mesa de discussão que a deu vida. Quais termos, condições e objetivos fizeram-se críveis naquele tempo e espaço? Trata-se de um espaço de poder, um contexto, porém, bastante anterior àquele em que, via de regra, estão os professores: o contexto de prática. “Os professores em sua irremediável indolência e desqualificação, devem ser enfrentados, sob o risco de por a perder nossos ardilosos e indefectíveis planos”. Citação minha, em apud ao que muitas vezes dizem esses inomináveis, ou deixam a entender na tradução do que a porta entreaberta ainda deixa restar.

(Elaine) Bah, Antônio Britto? Um momento de muita resistência. Nesse período já estava na ativa. Profissionalmente eu entrei no final do governo Collares e peguei todo o governo Britto. E para nós foi um dos piores governos. Para ti ter uma ideia, ainda durante o governo Collares, fiz greve. Entrei na rede em setembro e em outubro já foi deflagrada uma greve (*bate forte uma palma*). Assim que eu fui indo a minha vida inteira dentro da rede estadual. [...] Mas o Britto se puxou. Ele conseguiu fazer coisas que nenhum outro governo havia feito. A questão das privatizações, por exemplo, foram revoltantes.

(Francisco) O Britto privatizou um monte de coisa: meridional²⁷, CRT²⁸, dividiu a CEEE²⁹. O único do PMDB que acho que não fez isso aí foi o Rigotto, não sei (*digo a ele que veremos um pouco mais sobre esse governo adiante*). E ele tentou mexer no plano de carreira. Tentou enxugar, enxugar, enxugar, as letras e até a trancar as progressões. Esse era o Britto.

(Viviane) Mas como tem outras questões políticas muito mais fortes e que estão nos atacando e que são muito mais fortes, a reforma do ensino médio não está sendo o foco de estudo e preocupação nas escolas. É foco de estudo e preocupação nas escolas a reforma trabalhista, a reforma da previdência, o atraso dos salários, não pagar o décimo terceiro. E enquanto isso, ninguém discute.

(Francisco) Todas essas bases que foram surgindo, a da Educação Infantil, a do Fundamental e agora a do médio, já estão sendo pensadas e planejadas, desde a promulgação da LDB. Se tu fores ler as últimas diretrizes (*pega o material evocador de memória disposto por mim na sua mesa, lê em voz alta, talvez para convencer o gravador que esse projeto não seria de fato novo, apenas posto em prática pelo atual governo*) Aqui, ó: "desenvolver uma grade curricular mais atrativa e flexível, capaz de atrair o aluno para o ensino médio e combater a repetência e a evasão". Isso foi pensado no governo Dilma! Não foi uma invenção pura e

²⁷ instituição bancária da Região Sul do Brasil, de economia mista federal, de direito privado, com capital fechado. Privatizado em 1997, as ações do banco foram vendidas ao grupo Bozano Simonsem. Em 2000, o foi adquirido pelo Banco Santander

²⁸ Companhia Rio Grande de Telecomunicações. Privatizada em 1998, foi vendida à Telefónica e posteriormente à Brasil Telecom, que, por sua vez, foi vendida à Oi em 2008.

²⁹ Companhia Estadual de Energia Elétrica do Rio Grande do Sul.

simples do Temer e do MEC atual. Isso é um dos princípios do novo ensino médio! E isso nunca era feito. E começou aquela interminável discussão. Bem uma coisa de socialista, aquela discussão que não levava a nada! Aí aqueles sites (*se refere a consulta popular sobre a base*), ficava lotado de sugestões, e aquilo ia crescendo e crescendo e ninguém sistematizava aquilo. Aí o pessoal ia para Brasília, e ficava nisso aí. Voltava e não acontecia nada, não saía nada, não saía, não saía nada. Eles pediram, né? (*informa que o cumprimento daquela medida não poderia mais ser evitado. A consequência já era bem-sabida e avidamente alertada aos merecedores dela*). Então o caro (Temer) quando assumiu, implantou direitinho um Estado Mínimo, “- vamos fazer isso aí e vai ser assim e ponto final”. Daí veio aquela crítica, “- ah, mas os empresários estão se metendo em tudo...” Bom, mas os caras querem ver é dinheiro, né? Os empresários são os grandes articulistas dessas BNCC’s. Tanto que o pessoal que está no MEC hoje em dia são todos de (universidades) particulares.

(Viviane) A gente tem usado do sindicato para divulgar os nossos entendimentos a respeito da lei para quem quiser ouvir. O resto vê pela propaganda, pelo que o Temer diz na TV. Vários professores se baseiam no que se diz na TV. Mas isso ainda está sendo discutido com o sindicato. Para ti ter uma ideia: o CONAP³⁰ é uma discussão no plano nacional de educação. Nós tivemos uma discussão do CONAP de NH agora sábado, junto com o de São Leopoldo. E a discussão que veio, a palestrante - maravilhosa, por sinal – com uma fala totalmente política! Não tinha como ser diferente. Nós estamos muito envolvidos com política hoje! A fala dela foi mais ou menos a explicação em relação ao golpe. Bem didática, e mostrando como não tinha mais o que discutir a respeito se foi ou não foi golpe. E de que modo isso chegou na educação.

7.2.4. Sobre criar para acabar (e as políticas moribundas)

As políticas precisam de cara, precisam de dono, de chancela. “São legítimas, alvissareiras e possíveis; se são minhas”. E essas caras se mostram em profusão. A sequência de mudanças político-educativas percebidas no estado do RS parece iniciar pela necessidade de um rosto. “Os méritos dos outros não podem aparecer na minha gestão”. “Os

³⁰ Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do ProUni (Conap)

projetos não nascidos na minha gestão, necessariamente estão desqualificados, são inadequados para garantir os meus objetivos educativos”. A disputa pela política educacional parece prescindir de projeto, desde que em seu lugar haja uma bela e nem sempre tão disfarçada cara.

A constituinte escolar tinha a cara do Olívio Dutra, do PT; portanto, o partido que o substituiu promoveu sua estigmatização. O Lições do RS tinha a cara da Yeda, portanto, quem o fez e executou, bom direitista que era, precisava ser execrado. É chegada a hora do Politécnico! E quando esse compreendido começava a estar, vejam só, enterrem-no! Agora é hora de Ensino Médio! Ensino Médio? O que significa para uma escola, para um docente, a chegada de uma notícia da SEDUC informando-lhes que de ali em diante deveriam trabalhar “só” como ensino médio? Fiz, objetivamente essa pergunta a cada um dos colaboradores. Todos me responderam; Viviane usou de um sorriso irônico e um “pois é”. Elaine sacudiu a cabeça, uma e outra vez. Bufou, resignou-se. Francisco abriu os braços, respondeu à questão reiterando a pergunta com os olhos baixos, como se procurasse sobre os as palmas das mãos um fonema que melhor iluminasse algo para seguir o “é” seguido de “é”.

Sorrisos irônicos, bufadas, um “é” por um instante preso e aos poucos ignorado do discurso. Os professores e as suas respostas possíveis. Aquelas que puderam dar, aquelas que precisaram se contentar; eles “agora” trabalham no “só ensino médio”. O mesmo? O de sempre? Seria aquele que agora, livre de predicados talvez reserve nada novo, nada diferente, não mais do que um retorno ao passado que queriam talvez esquecer. Um retorno ao tempo em que nada os acontecia, ninguém os incomodava. Não ouvi de ninguém esse desejo.

Querem é ser ouvidos! E isso é bem diferente de serem deixados à própria sorte e ao “só ensino médio”. “- Por que o desgramado (do Sartori) foi acabar com o seminário integrado!”, bradou Elaine, em uma das linhas abaixo. Os professores querem ser ouvidos, querem sim que as políticas existam, mas querem que haja tempo para incorporarem aos seus predicados. Mas elas, como já sabemos, não são pacientes o suficiente. As políticas nascem para acabar com as outras. Elas mostram caras e caras, poucas ou nenhuma delas a revelar as dos professores ou as dos estudantes. E foi isso que ouvi; entre bufadas, bradadas e “pois és”, juro, foi isso que ouvi.

Um bom motivo para que se investigue política com história oral é a possibilidade de identificar que as políticas parecem ter vida própria. Se me atesse aos documentos talvez não soubesse que o politécnico acabou, mas que a extensão da carga horária que ele provocou,

não. Que o pacto acabou, mas na prática, bem depois que o governo federal veio a oficialmente sepultá-lo. As políticas, assim, parecem entes que vivem a perambular pelas escolas, a estarem nelas seja porque os professores e estudantes mantêm seus sinais vitais (o que veremos na categoria-ópera seguinte), ou porque elas continuam a se criar na escola à revelia, hospedando-as como se fora uma doença incorpórea, cujos sintomas não são diagnosticados tão facilmente. São também marcas, ferrugens a povoar a paisagem das estruturas educativas, políticas e pedagógicas. Mesmo superadas por outras, elas são evocadas, atualizadas amalgamicamente por outras práticas, por outros pensamentos, por uma sociedade a viver em um outro modus operandi.

Ao fazer uso dos estilhaços da memória estamos a reconhecer a trajetória desses docentes como um processo dinâmico, como um passado presente na construção desse ser. As políticas são moribundas, se esquecem de morrer, atormentam o fazer e fazer-se docente.

Moribundas ou imortais, sombras do passado a se perfazerem no presente: uma releitura questão de escolha de palavras para mim, uma subjetividade tornada fala, expressões e intensidades para esses professores.

(Elaine) A política pública do Sartori é destruir. A gente não consegue enxergar ao que ele veio. A impressão que deu, ou melhor, impressão nada, a verdade absoluta, é que ele só veio para destruir o que alguns outros fizeram.

(Francisco) Quanto ao Sartori, eu acho que ele não política nenhuma de governo. Muito menos de educação (*Acho que eu vi um sorriso. Tenho certeza que não era deboche e também não era um sorriso de desdém. Era um sorriso colateral, aquele que Francisco poderia me oferecer naquela sala aberta – na 2ª CRE - da qual as palavras proferidas poderiam sair à passo. Um sorriso colateral, o último que sobra quando as palavras já não têm mais espaço para dizer o julgava insuficiente. Embora a frase proferida fosse curta, aquele breve sorriso evitou que ela fosse apenas mais um conjunto de palavras, para se tornar memória. Francisco tinha nesse sorriso uma hábil forma de expiar a culpa que, na verdade, estava longe de me parecer sua. Francisco administra um espaço desocupado, um ser sem presença, cujo nome, na ausência de outro melhor, poderia ser chamado de “Política educativa do governo Sartori”). Eu estou aqui já antes do Sartori. E agora não tem políticas como tinham na época do Tarso - mesmo que no caso dele não tenha dado certo. O Sartori não tem (São*

palavras surpreendentes. Já não parecia mais se preocupar com a porta ou com os ouvidos das paredes. Sinto em Francisco um certo pesar, algo que poderia bem esconder, desde um jogo corporativo - que seria bastante compreensível - mas que por algum motivo escolheu não jogar).

(Roseli) Para saber qual é a política de governo do Sartori, te sugiro fazer uma entrevista com ele! Quem sabe tu arruma um horário para ele te dar uma entrevista?

(João) As ações educativas do Sartori foram poucas. A gente ficou esperando o governo todo por alguma coisa, que não vinha, que não vinha. Daí agora a pouco chegou nas escolas a discussão do referencial gaúcho. Mas isso nem é dele. É uma obrigação dada pelo MEC. Deles a única coisa foi a mudança de politécnico para ensino médio. Ah... e a possibilidade de mudar de conceito para nota.

(Elaine) Eu sinto uma pena muito grande, eu sei que tu já deve ter ouvido isso outras vezes, mas eu não vou me cansar de dizer: as políticas públicas não se preocupam realmente com a educação (*Não, talvez eu já pensasse sobre isso, Elaine, mas ninguém ainda que tivesse sido de fato alvo das políticas que investigo me dissera com palavras tão monocromáticas quanto as que as tuas lembranças agora decidiram pintar. São cores que me doem, confesso. Queria colori-las com versos brandos e esperanças inventadas, mas a realidade foi apenas menos forte que a minha intenção de também acreditar, de validar, de dizer que eu acredito sim, em especial agora que o quadro que pintou se perfila diante dos meus versos. Não, Elaine, não canse de dizer, outras pessoas como eu ou como outro alguém, também precisam saber disso, também verem-se diante do quadro, talvez com palavras menos mornas, talvez com palavras de literaturas mais beligerantes dos que as que me restam. De rimas que inventem a realidade a ser de outra forma que não essa).*

(João) Algumas políticas surgem justamente para dar uma manobrada na população e dizer: "agora está acontecendo uma reforma no ensino"! Que reforma? (*usa de pompa e fala como se o peito se expandisse além dos ombros, como se estivesse declamando ou discursando*). Só por propaganda não dá para promover mudança e convencimento nos professores. É mais

uma manobra do que política. É uma manobra política. O povo acaba aceitando o que está vindo. Tu dá circo e pão para o povo e está tudo bem! Os políticos nessas eleições vão encher o peito para dizer que fizeram isso, isso e aquilo. Na propaganda. Na prática nada foi reformado de fato.

(Francisco) Agora é só ensino médio. As escolas se organizam. As gurias daqui cuidam muito mais de calendário do que da parte pedagógica. As escolas fazem as suas próprias formações. As escolas escolhem quem ela querem levar. A intenção real é que o dia a dia da escola funcione. Sem política. Agora, no fim é que o governo começou a se interessar pela base. Mas isso nem é deles, mas sim do governo federal.

(Roseli) Não existe mais o ensino politécnico: agora é o ensino médio! *(o que expressa depois dos dois pontos, faz com uma voz que simula um cansaço não presente antes deles. Era como se a pausa tivesse exaurido as suas energias, tornando-a menos animada)*. Ensino médio, só *(agora a entonação é de deboche. As pálpebras se fecham, a cabeça pende para um dos lados (o qual não me recordo agora), a voz vem e diz, mas o seu corpo ridiculariza o que ela mesma afirmava. O deboche parecia ser pelo fato de ensino médio sempre ter havido, e que a perda de uma das partes do seu nome, não o tornava outra coisa. Talvez menos, mas definitivamente um ensino médio como – quase - sempre fora)*.

(Viviane) "-Tá, acabou o politécnico. Não é mais politécnico, agora é Ensino Médio, mas continua por área".

(João) Estamos tendo o ensino médio como sempre foi, aquele médio normal, um pouco pior agora porque até tiraram o politécnico que dava ao aluno uma perspectiva. Voltamos à estaca zero de novo

(Francisco) Até eu achei que nesse governo atual, com o PDT na secretaria da educação, ia acontecer alguma coisa grande, pois foi sempre um partido que puxou para a Educação. O Vieira da Cunha saiu porque brigou, aí entrou um cara que nem da educação era, e agora tá

esse cara que era da agenda 21³¹, o Krummenauer. A Secretaria entende que agora não é politécnico, mais (*suspira, encontra palavras, parece cansado, resignado ou angustiado de ter que expressar o que segue*). A agora é ensino médio (*arregala bem os olhos. Desenha o termo com os lábios. Seus lábios pareciam a gritar, muito mais alto do que a voz que realmente trouxe à tona*)

(Roseli) Nós sem o politécnico deixamos de ter o dever de realizar os projetos de pesquisa, e isso eu acho uma tristeza bem grande. (*Roseli parece ser uma pessoa que possui imunidade baixa às suas próprias palavras. Como se elas fossem doenças autoimunes, as que o corpo mesmo produz para se atacar. Ela diz tristeza, e sem pôe triste. Suas palavras seguintes assumem o tom moroso e claudicante, qualquer frase corria o risco de ser perdida tranquilamente no cambaleiar dos seus olhos, na depressão dos seus ombros*). Mas (*o termo serve-lhe de antídoto, parecia lembrar que era possível curar-se, anticorpos que se ativam na saúde das suas próprias histórias*) ao mesmo tempo, tinha projetos em que a turma funcionava muito bem e em outros não, pois achavam que a aula de projeto era para passar tempo, não faziam nada o ano inteiro, no final do ano apresentavam a cópia de um outro trabalho. Infelizmente (*recaída; os olhos tomam o caminho da ladeira de sofrer, o tom de seus olhos é quase sonoro. Dó, talvez fosse essa a nota que senti*), também acontece esse tipo de coisa, né? Alguma coisa na nossa grade também, nós acabamos ficando com as trinta horas semanais, que é herança do politécnico e acho que quanto a isso não tem volta (*descanso. Água, bebe e com o que sobra do seu rosto, já bem menos frágil, me aguarda para a próxima questão*).

(João) O papel dos governos é cada um fazer valer o seu pacote. Por trás disso, ainda por cima, tem a impressão de milhares de livros. As lições do RS, por exemplo, não existe mais. Quanto se gastou com a impressão de livros? Na nossa escola a gente recebe toneladas de livro todo o ano. Alguns são usados, outros vão para a biblioteca e os outros vão quase que direto para o lixo!

³¹ Agenda 21, resultado da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, visa identificar quais ações são necessárias para o equilíbrio entre o desenvolvimento e questões ambientais, servindo como guia na direção do desenvolvimento sustentável http://ww1.sema.rs.gov.br/conteudo.asp?cod_menu=70

(Roseli) Essa história do governo querer dar a sua cara, ter a posse de algo na escola, é uma ignorância. Se algo está funcionando na escola, que bom! Tu não precisa mudar! Vamos compartilhar o que está sendo bem feito. Não simplesmente mudar para por a sua cara! "- que o Rio Grande é um só! Nós vamos governar para todos! Aqui ó (*faz uma figa. Contraindo bem os músculos do seu braço direito. A raiva parece preencher o que carrega por dentro da pele*). Tu entende? Então, porque não se pega as coisas boas que estão acontecendo, não só na educação, e se continua? Se alguém não é do partido e tem ideias boas, elas merecem ser disseminadas e continuadas! Não diminuídas. Tem que se governar para todos, não para os seus.

(João) O politécnico foi engavetado. Está engavetado, agora não precisa mais. Até porque isso era um projeto PT. Como o PT está sendo banido da cena política... Se os mesmos autores que fizeram as lições do RS o tivessem escrito no governo do PT, talvez teria sido diferente (*João parece dizer sem convicção. Ele está incomodado com o que está dizendo. Não me sinto culpado (será que deveria?). Ele começa a organizar suas ideias com a vontade de simplesmente fazê-las ter sentido (transcrição difícil). As palavras, como tenho visto nesta experiência tem efeito tópico, algumas são de sentir sobre a pele. E nesse caso, João se revolta contra os encadeamentos que elaborava, sua pele guerreia contra si, violência, bravura posta sobre os limites do sensível. Pele auditiva, voz epidêmica; ele se escondia da sua própria lembrança, apenas até o momento em que a pele o enxergou, o revelou, disse: - 1-2, 3, João!*). Esse é um defeito do ser humano. Ele discrimina sem saber; "-se hay gobierno, soy contra". Se é vermelho é PT. Um documento como esse, a gente tem que pensar, passa por todo um processo até chegar a outra ponta, aos professores e às escolas e sempre encontra um movimento contra (*João retorna ao silêncio, ao menos ao silêncio que fora possível escutar. Sua pele ainda atenta, talvez, continuasse a lembrar: "- não adianta mais te esconder João, agora é de novo a tua vez de contar"*).

(Viviane) Depois do politécnico nada mudou (*parece incomodada com a pergunta. Como se eu tivesse tentando encontrar uma resposta que ela imaginava já ter dado*). A única (*diminui o ritmo da fala para reiterar o que já disse*) foi a mudança de conceito para nota. Porque o resto é a mesma coisa. Eles só tiraram o nome politécnico. E não mudaram muita coisa. Não foi substituído por outra coisa. Tiraram o seminário integrado para descaracterizar o politécnico. Eles mesmos dizem que continua a mesma coisa. É estranho, né? Não continua

a mesma coisa (pois é, sei. Acho que eu já tinha questionado, mas de tudo, o que mais me incomoda continua a ser o “só”. O que se sinaliza quando se solicita um retorno ao “só” ensino médio? O que foi perdido quando resta aos professores não mais do que só Ensino Médio? É aquele possível, é aquele que remonta um outro que existia em outros tempos, tempos pré-politécnico. Seriam esses, tempos de boas lembranças?)

(Francisco) Quando assumiu o Sartori era o politécnico. E ficou o politécnico por um tempo. Aí depois, no outro ano, ele começou a mudar algumas coisas. O professor tem um tempo, e os governos e as suas políticas, tem outro. Até hoje, nunca se disse que o politécnico terminou, por exemplo. É um morto-vivo. Ele de alguma forma está dentro das escolas ainda. Depois que o professor se ajeitou para trabalhar o politécnico, eles tiram o politécnico? Não! Pior! Ele ficar trabalhando com o que sobrou do dele! Fica, mas não fica. Não tem mais, mas tem. É brabo...

7.2.5. Sobre as políticas fantasmas (ou o esperar como política pública)

Existe ainda uma outra categoria de políticas educativas que existem potencialmente, que são ditas, evocadas, defendidas, mas que na escola nunca chegaram. A escola e algumas políticas ainda precisam se conhecer, como afirma João. Nesse grupo, principalmente estão as políticas educativas “Novo Ensino Médio” e Base Nacional Comum Curricular”. Os professores relatam a presença das mesmas apenas nos discursos políticos e na mídia.

Algumas políticas vivem fantasmagoricamente sob o signo da espera. Elas ainda são expectativas que os professores depositam ou depositaram em alguma mudança anunciada, potencial, ou por eles imaginada. Os professores aqui, nessa sensibilidade compartilhada, acabam por enunciar a política, torná-la sólida e presente apenas como uma sombra, que se procura, que se revira, mas que nunca se revela. Uma brincadeira de esconde-esconde, onde procurar, procurar e procurar é a única tarefa que os professores parecem se dedicar.

“- Não recebemos nada ainda”. Repetem os professores, muitos deles. Quase uníssono.

(João) Esse novo ensino médio, que está na propaganda há tanto tempo, não viu a escola ainda. Eles não se conhecem (risos). A única coisa que a gente ficou sabendo é que eles querem aumentar o turno integral. Nada de formação, nada de material. Tudo especulação. O novo ensino médio só existe na propaganda. Eu acho que todo mundo está desacreditado que vai de fato acontecer. Os professores, eu acho, pensam que essa é só mais uma daquelas políticas que não vai chegar na escola. Muito pouco entusiasmo e pouca preocupação. Parece que é praxe esperar por esse tipo de coisa. Estamos cansados de ficar preocupados. Se vai chegar um dia, vai ser muito pouca coisa, ou não vai chegar nada. Essa possibilidade do aluno poder escolher qual a sua linha formativa não bateu bem entre os professores. Existe muitas dúvidas e zero respostas. Como o aluno vai fazer isso? Ninguém sabe dizer direito. Se o aluno escolheu a linha A, ele vai poder escolher voltar para B? Ele vai ter o direito de se arrepender?

(João) Quem traz as políticas públicas para escola, primeiramente é a televisão. Por incrível que pareça. A política tá acontecendo na TV e na escola ainda a gente nem sabe. Depois os diretores começam a comentar, começa a vir material para os diretores. Mas (risos) a gente normalmente sabe primeiro pela televisão. Eles começam muitas vezes lançando a propaganda e dois anos depois a coisa chega na escola. O novo ensino médio, por exemplo: ele existe na tv. Na escola ainda nada! Nenhum documento, nada.

(Francisco) As lições do RS era tão bom que é utilizado até hoje por alguns professores. Sem dúvida era uma coisa boa para a Educação Física

(Viviane) O fato é que o pior do politécnico continuou. Por que hoje não é mais politécnico, tu sabe né? Hoje voltou a ser "só" ensino médio, mas o que era o pior do politécnico: a forma de avaliação - a única coisa que nos permitiram era que se voltasse para as nota, que nos permite um controle um pouco maior e melhor, pois o outro ainda parecia que era apenas para dar nota para todo mundo - as formas de recuperação, de nossas oportunidades continuam muito extensas, o pessoal continua a acreditar que pode fazer qualquer coisa o ano inteiro porque no final do ano ele passa. Isso dura até hoje, um pouco, e começou com o politécnico. E também a questão das 1000 horas, que também começou com o politécnico. A pessoa não aguenta ficar 6 períodos na escola. Não aguenta cumprir mil horas (*enfática, soletra cada uma*

das sílabas). É desgastante, é cansativo, daí tu acaba não tendo a mesma qualidade. Essas são heranças ruins do politécnico, principalmente as 1000 horas. O politécnico saiu, mas nós não voltamos para as 800h. Os seminários integrados, no final já estavam dando certo.

(João) E essa base do médio ainda está dando pano pra manga, eles fazem propaganda na televisão como se tudo estivesse acontecendo, como se estivesse andando às mil maravilhas. Aqui na escola, por exemplo, eu não vi nada de mudança ainda...

(Viviane) O novo ensino médio tem nos produzido muita apreensão. Muito medo por parte dos professores que tem um pouco de noção do que está por vir. Alguns estudantes aqui em NH - a gente tem uma União de estudantes de NH, tem um grupo que discute a reforma do ensino médio - a maioria nem sabe o que está acontecendo. Os alunos não estão nada por dentro. E os professores tem muito medo.

(Roseli) Esse terreno do novo ensino médio e da nova BNCC eu também não conheço. Não sei. Diretamente, em relação ao novo ensino médio, nós ainda não recebemos absolutamente nada!

(...)

Em relação a base, nós tivemos uma colega que fez parte das discussões da base. Ela participou dos debates e tudo. Mas pouco conversamos sobre isso, porque nós não recebemos nada. O governo disse que está tendo, que fizeram isso, aquilo, mas isso é mentiroso. Ainda não existe nada. O povo acha que tem e não tem. Nós não recebemos nada. O que a gente comenta, informalmente, no corredor, são as especulações: "-ah, não vai ter mais essa disciplinas, aquela outra..."

(Elaine) Tudo que nós ouvimos é o que a coordenadora trazia da coordenadoria. E era tudo assim: "- ah a Educação Física não vai ter mais"! "Ah, não sei o que, não sei o que lá"! Não tinha nenhum estudo. Eu sei também que a gente é muito relapso. Isso estava direto sendo divulgado. Eu ao menos me sinto relapsa. Então, houve sim alguns burburinhos que a Educação Física poderia cair fora (*Elaine, pesarosa, parece se culpar. Acho que a culpa não é dela – politicamente atuante como é – mas ela acaba por também se colocar nesse lugar.*

Afunda coletivamente em uma areia movediça, espaço de não se voltar. Inicia a queda pelos tons da palavra dada, que empurra os olhos, os ombros... Não era meu papel oferecer-lhe alternativas, alentos, esperanças, uma corda, um puxão. Queria, mas sob mim o chão também colapsava. Vim buscar nestes Raimundos alternativas que me fizessem esquecer de ouvir o som do que ouvia craquelar. Tenho encontrado, mas nem sempre. Diante deles, reflexos turvos. Em alguns momentos tanto fazia, ou eles ou eu. O chão era o mesmo e o desejo por algo para respirar, também).

(Francisco) Eu ouvi essa história de que a base daria conta apenas de português e matemática como disciplinas obrigatórias. Mas aqui dentro a gente nunca ouviu falar isso aí (algumas semanas depois a base, apenas com os dois componentes curriculares foi encaminhada para a homologação por parte do Conselho Nacional de Educação). As bases ficaram um negócio assim (*circunda as mãos, ambas em movimentos análogos, mandando para mim, mas não intencionalmente, o ar que o rodeava*), as pessoas pensam: "-cada um vai fazer o que quer (*esganiça um pouco a voz. A essa altura já acreditava saber o que isso significava: ironia, com notas de algum desdém*).

7.2.6. Pensando sobre um futuro breve (ou maldizer o não-nascido)

Outras políticas parecem já não precisarem nem nascer para serem consideradas erradas. A própria lembrança já parece condicionar o pensamento (ou seria inspirar uma lembrança de futuros-pretéritos?)

Essas políticas produzidas em futuros-pretéritos recordam futuros que os professores não querem mais lembrar ou perspectivam passados que eles querem esquecer, evitar que voltem, reavivando tempos que imaginavam idos.

A certeza que parece revelar esse futuro, talvez única, é a de que as reformas, mudanças curriculares e deliberações ocuparão um espaço para o qual não foram convidados e que suas derrocadas são iminentes pois foi assim que os professores aprenderam a recebê-las, foi assim que os professores lhes ensinaram a se despedir.

“Ele discutiria um texto que não é seu, em alguns meses”. “Ela executaria um plano alheio ao que havia sonhado, bastaria aquela política prometida enfim tocar o interfone da

escola, carregando os livros e o carteiro pela bolsa”. “Eles teriam de atuar tal qual o recomendado, naquele ambiente que breve andaria triste, a acompanhar as mudanças que há pouco ninguém sequer imaginaria”. Talvez seja esse futuro o tempo que verdadeiramente refutem, pois já, na verdade, o conheceram. Talvez dissessem “nãos” e “obrigados”, se fosse ironia o que precisassem para evitá-lo. Reinventar a lembrança para que ela aprendesse a ser diferente. Futuros de pretéritos que insistem em se contrair, indicando aos pobres verbos as ações que já haviam aprendido a esquecer. Pobres velhos verbos.

Se são palavras o que nos sobram, talvez seja possível recorrer a flexões reinventadas que utilizem os mesmos verbos, porém como uma forma de dizer não, simplesmente por assumi-lo em outro tempo, em outra flexão, agora como uma condição: “ele discutiria um texto que não é seu, caso em alguns meses a rede qualificasse a socialização de experiências interpares”. “- Ela executaria um plano alheio ao que havia sonhado, bastaria esse plano ser validado na realidade da sua escola antes, aquela em que o carteiro chega para trazer livros que de tão aguardados, já não cabem na sua bolsa”, “- Eles teriam de atuar tal qual o recomendado, se aquele ambiente que já fora triste, as mudanças se transformassem também em suas”.

Condições coletivas, talvez, uma criação de outro tempo, de um porvir, tempo prenhe, futuro dos futuros.

(Viviane) Eu não sei como a Educação Física vai se encaixar nesse novo ensino médio! Não está claro ainda, ao menos para mim, o quanto a Educação Física vai ficar ou não vai ficar. Por que enrola, enrola, enrola e a gente não vê. Eu não sou uma grande estudiosa da lei. Tem gente que já está até partindo para outra formação, que já está tentando encontrar outros meios, tentando se aninhar com outras coisas, fazendo pós-graduação em outra área porque tem medo de cair fora do mercado. Existe hoje, eu estou falando HO-JE, um pouquinho mais de tranquilidade de que a Educação Física vai ficar (*Acompanho nesse novo soletramento um alento que poucos além dela talvez tivessem. Talvez lhe bastasse o soletramento, a sensação de inventar um presente no espaçamento entre as letras, na amplitude de uma dissílaba de frase inteira. Acabei esquecendo de perguntar para ela de onde vinha tamanha segurança. Ela talvez apenas se reservasse ao direito de acreditar tê-la. E isso é muita coisa, ao menos penso. Talvez ela tivesse alguma informação privilegiada, o que, como qualquer privilégio, só o é se poucos e alguns distintos a detiverem. Desse privilégio não gozo eu, o que não importa pois sou membro ausente dessa história. Essa informação, porém, se de fato*

privilegiada é, talvez precise ser alardeada, espraçada a outras Raimundas e outros Raimundos. Na verdade talvez o que Viviane tenha é mesmo esperança. Sentimento que não se arquiteta, tampouco faz-se exequível sempre da mesma forma: alguns a usam como um compasso aguardante, enquanto outros como forma de conjurar - desde um mote freireano – costuras entre o sonho, a utopia e a resistência, palavra tornada verbo - esperar. Se conheço um pouco de Viviane, talvez possa dizer, em especial aos seus outros colegas aqui não-reunidos, que Viviane busca as suas convicções tal qual o tornado conjuga as suas ações, abrindo caminhos onde não existem, força que se pleiteia a destituir subjetivações, mesmo quando necessária alguma simbólica violência, algumas quase adoráveis devastações).

(Elaine) Eu acho que professor não precisa de base. Professor precisa de autonomia para trabalhar (*E eu também acho que não, pensei, pois não podia dizer, quiçá também não aqui escrever. Queria não dizer, e de fato, não posso. Queria concordar com Elaine, bater-lhe palmas, mas não devo. Eis um lugar difícil de se estar quando se quer algo dizer, mas não deve, porque não é esse o (seu) lugar*).

(João) O que eu estou conseguindo entender é que com essa nova base a Educação Física vai acabar não sendo obrigatória. Vai acontecer como hoje já acontece na Filosofia e Sociologia, que tem alguns períodos no 1º e no 2º ano, e no 3º já nem tem mais. Vai ser alguma coisa assim. Acho que a escola vai poder optar pelo que lhe convier dentro das Linguagens. Mas como muita coisa, isso é especulação. Se chegar, a gente vai descobrir (*Essa sua última frase era quase ameaça, como João provocasse a própria política a nele ousar chegar. Parecia querer desmerecer as intenções candentes nos ordenamentos, galhofando como se não tivessem forças suficientes para lhe subjetivar. João, um Quixote; um professor e as suas pretensões às causas ainda não perdidas. Aquelas que ainda são capazes de habitá-lo, a tal ponto de deixar poucos espaços vagos para aquelas que querem que ele simplesmente viva. João Quixote, suas políticas, seus moinhos de vento*).

(Francisco) Daí eu pergunto, lá vem esse papo das escolas em turno integral: qual é a escola que tu conhece que tem condições de trabalhar em turno integral? Eu não sei como é que vai

funcionar, pois a escola não está lá essas coisas de estruturas físicas [...] não sou eu que me envolvo e nem quero!

(Roseli) E eu pergunto: e esses professores todos que estão hoje na escola? O que vai acontecer com eles? Tu tá dentro, tu foi nomeado, tu tem a tua carreira, em princípio eles não podem te demitir! Nós até não fazemos muita questão de falar, por que a gente não tem subsídios para falar. Só que eu acho assim: os professores talvez já estejam tão calejados de toda hora ter uma mudança, que talvez nem estejam acreditando muito nisso...

(Viviane) Mas, tipo, a gente sabe que tudo aquilo que vinha sendo discutido para a Base Curricular, o Temer parou tudo! O que não se sabe é o que pode vir daí. Essa é a visão que quem se informa um pouquinho tem. Agora, quem vai estudar a lei mesmo - o que não é minha prática, confesso - consegue se inteirar mais

(Francisco) Nós já estamos com um problema aqui, em relação as escolas em turno integral e a política nem começou direito (risos). Os pais simplesmente não querem matricular os filhos em escolas de turno integral. Tem vaga para o ensino médio, mas os pais não querem! Ele é oferecido nas Escolas Fernando Ferrari (em Campo Bom), A.J. Renner, em Montenegro e no Instituto, em Sapiranga [...] Esses dias eu ainda vi um artigo, até guardei para ler e não li ainda. *(Começa a expressar como se estivesse lendo o título de um artigo que não está diante de si, como se a memória tivesse linhas, ou as lembranças viessem à tona sílaba por sílaba)*. "Ficar na escola o dia inteiro, é diferente de ensino integral". O governo ainda não conseguiu deixar suficientemente clara qual é a proposta desse ensino integral.

(Elaine) A insegurança já paira sobre os professores de Educação Física, em relação ao novo ensino médio. A impressão que eu tive em relação a ele é a de que nada vai acontecer. Foi ao menos a minha impressão antes de sair de férias. A minha dúvida é (em relação as trilhas de conhecimento): se o aluno quiser escolher ir para Ciências da Natureza e na Emílio Sander não tiver? Vai para outra, certo? Ou ele vai ter que trocar de escola? Se for isso, as famílias vão optar pela que tiver na escola da comunidade, pois ficaria caro se deslocar. Aí aquela ideia de escolher e tal foi para o "saco".

7.3. ÓPERA 3: CEGUEIRAS

De uma das obras mais famosas de José Saramago, “Ensaio sobre a cegueira” (2002), surgiu a inspiração para nomear essa terceira categoria-ópera. Neste livro, o autor acompanha a vida possível de um grupo de pessoas que subitamente passa a portar uma espécie de cegueira branca e altamente contagiosa. Pessoas que em função disso são isoladas em um sanatório abandonado onde aguardariam pela improvável cura. Estavam lá de modo a ficarem distantes dos olhos de quem ainda enxergava e invisibilizados do restante daquela humanidade entre aspas. Uma cegueira real (*real?*) versus uma cegueira consentida. Quem pôde cegar-se preferiu fazê-lo em nome de um olhar interior, egoísta, seu, para os seus e de mais ninguém.

Ao longo da história, Saramago não nos permite criar cumplicidade com os seus personagens, senão por aquilo que naquele local enfrentam. Não nos apresenta a história de vida prévia de nenhum deles. Opta por se referir a cada um pelos seus atributos físicos ou lugares sociais – *A mulher do médico*, *O médico*, *A garota dos óculos escuros*, *O primeiro cego*, *A mulher do primeiro cego*, entre outros. Todos cegos, exceto *A mulher do médico*. Ela é a grande protagonista da obra. O mote inicial da história circunspecta a sua impetuosa decisão de seguir para o claustro junto com o seu marido. Mente para enganar as autoridades em nome do desejo de não relegar o amor da sua vida à própria sorte vivendo isolado e em condições subumanas como aquelas. Uma das grandes dúvidas que perpassa toda essa história é: por que a mulher do médico não perdeu a visão, mesmo em contato direto com o marido infectado e também durante todo o período intenso de claustro compartilhado com outros tantos cegos? Seria pelo fato dela, em um universo de sujeitos cegos para com os outros, possuir ela o que Saramago considerava um antídoto, a empatia?

Talvez sim, mas enxergar, no caso da mulher do médico, impôs-lhe também um fardo, suspenso de sarcasmo saramagueano. Na reinvenção do sentido do ditado “em terra de cego, quem tem um olho é rei”, ou autor não se cansa de lembrar que rei em uma terra de cegos como aquela tem na visão uma maldição, que os outros nem sequer dão-se conta mais de reivindicar. Estavam cegos já antes de se darem conta disso.

Mas então, de que cegueira falo, quando a remeto metaforicamente para a categoria que aqui materializo? Falo dos professores chamados de *eles* e das realidades de escolas

chamadas *de lá*. Falo da distância corriqueira e crescente entre o pretendido e o executado, entre o professor e a construção da política, entre as materializações próprias dessa política e a visibilidade que essa seria capaz, talvez, de oportunizar a esses docentes. As políticas da escola são invisíveis aos olhos dos formuladores de políticas. O contexto das escolas e as suas reais necessidades são via de regra preteridos, substituídos por demandas outras, dirigidas aos professores desde um resetar infinito, esforço político restrito ao começar e recomeçar.

Mas a cegueira que impede os formuladores de ver também é a mesma que ajuda as escolas e professores a esconder as originais subversões desses cotidianos. Esconde as lutas e vitórias locais, a resistência pela própria história biográfica, as superações de limites que as escolas e comunidades são capazes de sorratamente prover. Aquilo que o olho não vê, não se pode, muitas vezes, evitar.

Portanto, essa categoria, assim, se debruça a enxergar o que não é visto, ou ao menos não parece ser, desenhando um cenário narrado, nas vozes que - por não poderem ser cegas, me resta chamá-las por um termo primo de ausência – gritam emudecidas. De quem é a política? Resposta óbvia - parece ser sempre a mesma - do governo – mas quem é que deveria ouvir as vozes deles e delas? Esse grito à esmo de respostas é a cegueira que emulo um narrar, uma parte da história que se impera à contrapelo porque é a única forma que os professores conseguem por suas próprias vozes contar.

(E onde encontrar as ferramentas para a assunção de um *dever* A mulher do médico?)

Aqui, o grande objetivo é reconhecer o que que Goodson e Gill (2007) vieram a chamar de *capital narrativo* docente. O que os colaboradores resguardam nas suas trajetórias e é passível de ser me confiado e então coletivizado. O que podem revelar do que formuladores de políticas desconhecem e que, por intermédio desse esforço hermenêutico ganharia uma nova presença no tempo, se transformaria em mais uma bandeira de luta, em marca para lembrar e operacionalizar. Ajudar a montar uma história de usar.

À medida que nos cegamos, apuramos o olhar para o local, para o lugar onde restam mínimos múltiplos onde os professores constroem seus comuns. Por isso, um olhar apurado para a vida da escola (MCLAREN, 1997), espaço de prática política e pedagógica onde professores, estudantes e outros habitantes eventuais agem sem serem vistos, se escondem sem precisar de muito esforço, pois não parece que alguém virá procurá-los. É essa voz que aqui almejo fazer ressoar, desde esse pequeno universo, que de voz em voz, por indução,

gostaria de tentá-las fazer gritar, baixinho, jogo de costurar vozes polifônicas como sussurros visuais.

Cegueiras compartilhadas, cegadas por que razão? Se as conhecermos ou não, talvez a resposta esteja na própria questão. São todos cegos, bem, penso que não. Estão cegos. Como diria Saramago (2002), [...] “cegos que veem, cegos que vendo, não veem”. Cegos que para ver dizem não, para serem vistos, também.

7.3.1. Dos objetivos do Ensino Médio

Ao que se propõe o Ensino Médio gaúcho? A pergunta se impôs. Decidi fazê-la formalmente algumas vezes, em outras não. Como em todos os momentos, assumi os encontros com cada um deles como uma conversa. O gravador, as minhas intenções e as deles, como não poderia deixar de ser, estavam ali. Sempre. Mas evitei os cortes abruptos. A intenção de compreender esse objetivo, estava no meu roteiro, na minha voz, a cantar as palavras que resultavam em interrogação. Por vezes, porém, não. Precisava saber ao certo se era uma potência, se era uma sensibilidade de fato compartilhada e compartilhável. Precisava emergir, precisava vir deles, portanto.

A nem todos questioneei, mas quando fiz evitei rodear. Ao transcrever o material, percebi que, talvez por isso, nem todos de uma forma ou de outra haviam respondido essa questão objetivamente. Essas respostas omitidas, porém, estão plasmadas em alguma outra intensidade, em outra ópera que esse trabalho reuniu, que até talvez já tenha sido revelada ou ainda esteja porvir. Está nas experiências que os professores me confiaram ouvir como se eu fora um confidente subversivo - que estava ali não apenas para guardar segredos, mas para os revelar; não só para escrever, mas em alguma medida interpretar. De fato, alguns não me disseram, embora eu tenha lhes compreendido.

Das respostas dadas, as possíveis. O Ensino Médio não cumpre o seu papel, deixa a desejar, não oferece possibilidade de futuro. Ao menos esse Ensino Médio. Em resumo, ganhei como resposta três revoltas, três justificativas para aquilo que sempre pareceu a eles insuficiente. Mesmo assim, os professores continuam a acreditar no que fracassa, segundo eles próprios. Os que ousaram dizer o que pensam ou deixaram por entre outras respostas escapar, me disseram o que já era imaginável, um pouco do que até os muito alheios à vida dessas escolas e rede talvez já intuísem.

Ouvir tudo isso vindo de suas próprias vísceras, não sei, pareceu mais forte. Esperava deles alguma autoproteção, pois potencialmente também criaram e recriam esse cenário e essa condição cotidianamente. Que eles fossem agasalhar suas trajetórias docentes como se fossem mãe a proteger as suas crianças dos riscos de ser professor nesse tempo e espaço da 2ª CRE. Mas não o fizeram. Revelaram a incompletude da tarefa do ensino médio, explicitamente. Mas o que então os faz continuar lutando? Eis uma outra intensidade percebida, engendrada em tarefas e possíveis. Como todas essas histórias vieram a me ensinar, na produção de possíveis também existem reais e talvez neles estejam os locais onde esses professores se refugiam, eles e as suas crias, eles e as suas pedagogias.

Assim, não estão aqui apenas “poréns”. Os professores não apenas desacreditam no que fazem. Talvez revelar suas próprias incompletudes seja a estratégia que escolheram usar para serem mais fortes. Tentar pela voz fazer valorizado aquilo que talvez eles e mais ninguém conseguem enxergar. Oferecer uma luz ao que ninguém vê. É tornando mais forte o fardo que se faz mais forte quem o carrega. Talvez seja isso. Queria poder fazer coro, mas minha voz não canta aqui. Queria dizer “sim, esses professores estão aumentando os seus próprios fardos”. Talvez não seja isso, mas ao menos a mim, conhecer o que eles mesmos reconhecem, ajudou a acreditar que são também eles mesmos aqueles que podem fazê-los mais leves. Roseli, ao fim, revela o que pensa: depende da cultura do lugar. E é lá que talvez apostem existirem alternativas, ao mesmo tempo que lá também é onde jazem, como não poderia deixar de ser também algumas das suas maiores impotências. A cultura do lugar e as vicissitudes daqueles que o fazem. É para esse terreno que uma ideia de rede deve se voltar? Essa é a chave que hoje parece que eles detêm. Mas seria mesmo essa aquela que deveriam continuar a empunhar?

(Elaine) O ensino médio gaúcho para mim, não sei se cumpre, ao longo desses 20 anos, o objetivo dele. O objetivo dele, não só na Educação Física, deveria ser de reforçar e aprimorar o que a gente aprendeu no ensino fundamental. Deveria ser realmente uma etapa final da educação básica. A gente acaba, e eu vejo muito isso na nossa área, fazendo as mesmas coisas que fazíamos no ensino fundamental. [...] (Elaine, abaixa a cabeça. Parece sensibilizada e surpresa com o que conseguiu dizer, parece ter encontrado uma verdade que ela mesma carregava sem saber. Sua voz, sua catarse). A impressão que dá é que os alunos só conseguem realmente aprimorar os ensinamentos quando eles já estão longe da escola. No 1º ano eles estão “engatinhando”, costumam a sair do ensino fundamental, e os professores, por sua

vez, fazem essa trajetória de uma forma bem lenta também. Aí, quando eles chegam no segundo e terceiro ano, vão aos poucos conseguindo entender que estão no ensino médio, mas como estão quase de saída, parece que também perderam o desejo.

(João) O Ensino Médio gaúcho, falando do meu período de professor, me dá a impressão que sempre deixa a desejar. O aluno termina o Ensino Médio sem saber onde vai atuar, sem ter uma direção. [...] Esse Ensino Médio não prepara para o mercado de trabalho e nem nada. [...] Eu até me coloco no lugar deles, sem ter para onde seguir, sem norte. No ensino médio a maioria tem muitas dúvidas sobre o que vão fazer depois. Por um lado, o aluno sabe que só com o Ensino Médio ele não vai a lugar nenhum. Hoje é muito diferente de 15, 20 anos atrás, quando o cara terminava o ensino médio e se dizia escolarizado

(João, em resposta não objetiva, pessoaliza a questão transitando dos limites do ensino médio estrutural, para os limites da própria docência. Torna-se ele mesmo vítima e algoz, um duplo papel daquele que, quando se diz, que se revela...).

(João) Ser professor no ensino médio gaúcho, é *(pausa longa, suspiros, escolhe, escolhe as palavras...)* um desafio *(sinto que o final da frase é mais rápido. João conheceu o que sabia, enquanto fermentava a palavra em sua própria garganta. Do final da frase segue algo semelhante a um sorriso. Parece fazer as pazes com a sua própria ideia. Ao chamar sua caminhada de desafio, eleva o peso das suas ações, faz daquilo que constrói um mérito, uma superação)*. O principal deles é enfrentar o adolescente que está nesta fase de muitas dúvidas. E eles não tem para quem recorrer, na maioria das vezes. Então, ao mesmo tempo eles estão com hormônios à flor da pele, amadurecimento físico e cognitivo em processo e em fase de enfrentar autoridade, sendo que o professor é uma delas! Na fase de dizer para ti: "- tu não sabe nada! Quem sabe aqui sou eu"! O desafio sempre é esse. Fazer com que eles consigam produzir com gosto e não empurrado goela abaixo.

(Roseli) O aluno precisaria sair do ensino médio sabendo fazer pesquisa, projeto, apresentando bons trabalho, saberem buscar onde é o melhor lugar, para que quando eles saírem daqui saibam ter noções de ética, de responsabilidade. Isso as vezes é muito mais importante que um monte de conteúdos e disciplinas. Eu acredito nisso, sinceramente. Saírem do Ensino Médio dizendo: "- agora em qualquer lugar que eu decidir me arriscar, eu vou conseguir" *(Roseli parte para uma resposta das mais objetivas. Tem alternativas, revela o*

que pensa, a legitimidade parecia ser possível, bastasse materializar sua pressuposição. Estrutura a frase, vírgula após vírgula com uma segurança singular. Roseli parecia minha professora, dizia sem titubear).

(...)

Então... acho que no ensino médio gaúcho, é muito da cultura do lugar, das pessoas que estão ali. Está incutido na cultura do lugar. Graças a Deus aqui, no Município, se tem aula. Vocês (*refere-se a mim pelo fato de trabalhar na Rede Municipal de Ensino de Ivoti, nas séries finais do ensino fundamental*) fazem um trabalho de base. Então, aqui, quando eles chegam, não estranham. Sabem que é dessa maneira. Eles não vão brigar conosco porque queremos dar aula (risos). Eles vão estranhar é se tu der só uma bola e virar as costas! É de lugar para lugar....

7.3.2. Das lutas para garantir a legitimidade da Educação Física

Um processo incompleto, uma luta permanentemente por ganhar.

A LDB/1996 parece ter sido um disposto que gerou grande perspectiva de vitória para a Educação Física no âmbito escolar. Eles próprios, esses professores, recuperam essa memória. Mas também relembram o que ainda precisaram fazer, mesmo depois da sua promulgação, para que pequenas outras conquistas continuassem a legitimar algum lugar menos inóspito para a Educação Física no rol de componentes curriculares do ensino médio. Participar das reuniões pedagógicas, dos conselhos de classe e de espaços de formação; ser componente curricular obrigatório, assumir as mesmas responsabilidades políticas e pedagógicas que os outros - como disposto nesse ordenamento legal - não são sentenças materializadas na vida da escola por decreto, sem suor. Aqui os professores revelam as pequenas e epifenomenais lutas que precisaram vencer e se orgulham disso. Professores de Educação Física que lutaram para não serem confundidos com monitores de recreio, assumidos jocosamente como “os burros”, tal como explícita e violentamente relembra João.

Vinte e dois anos foi o tempo que tiveram para recordar, para escolher estilhaços de tempo para narrar. A raiva e a avidez que quiçá impuseram nessas lutas nem sempre estiveram presentes nas palavras que escolheram juntar para me contar. Estiveram presentes nas entrelinhas que os seus olhos sublinharam, tacharam, borraram, na mágoa que

reverberaram tentando me esconder. A luta na voz destes hoje, senhores e senhoras, pareceu pacificada pela fleuma. Luta essa que talvez não seria de fato vencida se essa fosse a mesma estratégia imprimida no passado. Em cada um, uma força intrínseca, guardada-escondida no armário do si: as vozes que levantaram, os tapas na mesa que se obrigaram a dar, as deliberações ignoradas. Descréditos dos quais montaram seus mais fortes escudos.

(Viviane) Eu por exemplo, não sabia até olhar isso (*a apresentação em power point que usei como evocador de memória*) que até 1996 a Educação Física era considerada uma atividade (na lei 5.692/71). Por que ela existia de fato, tinha carga horária, e eu considerava até mais sustentada antes do que hoje em dia, pois parece que eles (os governantes) querem tirá-la do currículo o tempo todo. E antes que ela muito mais vulnerável teoricamente, tinha três períodos semanais, tudo certinho... (*não tenho certeza até agora se Viviane disse isso por acreditar ou por pura ironia. Das minhas colaboradoras, de longe, Viviane é a mais incompreensível. Suas críticas são impiedosas a quem quer que seja, ao que quer que seja. Não acho que estivesse realmente a ponto de elogiar a LDB anterior, apenas surpresa por identificar que a 1996 era “aberta e volátil”, como de fato, a mim, sempre pareceu também ser*).

(João) [...] ao te ver mostrando como foi a LDB, eu lembro dos meus colegas me falando da luta para que a Educação Física fosse reconhecida. Quando ela era uma atividade, eles diziam que dava a impressão que tanto fazia aquilo que se deveria fazer, sabe? Pensando em LDB, talvez dê para pensar que eu peguei a Educação Física num passo à frente, ao menos teórico. Peguei uma Educação Física que já não deveria ser só jogo, só esporte.

(Roseli) Em 1996 eu já estava aqui nessa escola - mas muito nova, ainda em contrato emergencial - e eu tinha um colega a qual eu devo muito - hoje ele é advogado. Na época a briga era para evitar que, quando tivesse conselho de classe, os professores de Educação Física tivessem que dar a bola e ficar cuidando dos alunos e assim pudesse valer aquele dia como letivo. E a briga ali era ferrenha. Ele levantava a bandeira e ia à frente brigar. Dizia: "- eu quero participar (*imita inclusive a voz do colega. Sua expressão é de quem tomava o colega como espelho para aquilo que ela foi e conseguiu ser*), pois eu conheço o aluno, eu quero dar a minha opinião, eu faço parte desse colegiado..." E ele me fez - eu me lembro

muito bem - me fortalecer muito. Então ali a gente brigou muito. Não era porque estava na LDB que a gente automaticamente podia participar dos conselhos. Tinha que brigar muito. Aos poucos os colegas cada vez mais foram vendo que nós realmente éramos parte muito importante da escola. [...] Foi briga, mas a gente encarou. Não era culpa da escola, das pessoas; era cultural esse tipo de Educação Física. Em alguns casos, ainda tentavam nos diminuir, mas nós nos impomos. Querendo ou não tínhamos que mostrar que éramos capazes de estar dando a nossa opinião. Tínhamos que ter uma fala coerente.... Na realidade, às vezes até mais preparados para esse momento do que os demais. Isso porque eles estavam sempre observando e julgando se éramos dignos daquele lugar.

(...)

Nós fomos formados em uma geração de professores de Educação Física em que não se tinha muita responsabilidade política. Eu acho que, para mim, a LDB não foi tão difícil quanto deve ter sido para aqueles que só atiravam a bola. Não tive que mudar radicalmente, porque eu já fazia o que era previsto pela lei.

(Viviane) O componente curricular não discutia as questões da educação. E as escolas nem interferiam no que o professor fazia. Daí veio essa prática de cada um trabalhar o que gosta dentro da Educação Física. Eu cheguei (na docência) e vi isso aí. Eu peguei uma troca bem grande. Eu peguei uma escola em Esteio onde o conselho de classe era feito em um dia que eu pudesse estar presente. Por que eles achavam importante a visão da Educação Física que trabalhava com os alunos fora da sala de aula. Nós (professores de Educação Física) tínhamos uma visão diferente do aluno. E aí eu saí de lá e vim para o 25 de Julho, uma escola muito maior, onde o professor de Educação Física não entrava nem no grupo dos elegíveis para ser conselheiro de turma! *(o dedo se coloca em riste afrontando o teto da sala. Não se dirige a mim, mas sua eloquência, confesso, me intimidava. Afronta, na verdade, as dores de um tempo e as condições que precisou superar para tolerá-las, vencê-las. Hoje apaziguadas, lembranças e dores pouco diferem. São apenas formas diferentes de tocar a pele, nesse caso, pelo caminho possível, o da garganta. A dor tornou-se. Essa e outras lembranças, doloridas, se mostram para revelar um subterrâneo inacessível, que à tona não viria porque esse não é o seu lugar de ser, de dizer, de doar. O que seria das nossas lembranças sem as dores? Elas não são mais sensíveis na pele, nos órgãos, nos músculos, mas continuam a doar na lembrança, a espera de um presente que venha a gritá-las).* Ele não servia nem para isso! Então se tu pudesse, no horário do conselho, pegar os alunos para fazer alguma coisa

enquanto os outros alunos estivessem discutindo a vida escolar deles, tudo bem. Acontecia também do professor de outra disciplina não vir e eles mandarem para a Educação Física também. "-Pode ficar com 10 turmas, não tem problema, ele tem que dar conta". *(Quando cita a quantidade de turmas, Viviane e a sua eloquência, simulam com o braço um desprezo, aquele que ouviu de alguém aqui não nominado. O movimento sugere um afastamento, um desprezo; braço estendido sobre o corpo, movimento que diz fora, fora, fora, lá, lá, não aqui, "xô", lá para quadra. Imperativos talvez jamais ouvidos de verdade, mas sentidos e preservados naquilo que foi açoriado no caminho marcado na pele, cujo outro nome é experiência).*

(João) É, já passamos por etapas, por fases de muita discriminação, de acharem que só sabemos jogar bola, só sabemos brincar. Professor de Educação Física era sinônimo de burro, de não pensar. "- joga bola porque não quer pensar", diziam. Então, esse rótulo a Educação Física sempre teve. Precisamos mostrar para a sociedade que a gente não está aqui para brincar, a gente está aqui para fazer *(Me pareceu contraditório, no início, a revolta de João, e a sua insurgência para com os inomináveis quando estes vêm a chamá-lo de sujeito de brincar. Essa é a bandeira de João, como é possível ver nos sonhos que escolheu arquitetar, nos desejos que pôs como combustível na passarola que ajudou a construir para um dia, quem sabe, ainda conseguir voar. A Educação Física é de brincar para ele, mas não é de qualquer brincar. Qual é o brincar de João então? Por quê da ofensa? Da brecha que sua voz me deu, entendo que a diferença está talvez na licença que ele não deu aos outros para o nominarem assim. O desconforto talvez seja a diferença de cegueira que existe entre o que ele sabe a respeito do brincar e o que a escola e rede pensam sobre o mesmo verbo; o mesmo verbo, diferentes conotações. O brincar de João é dele, é da Educação Física, é planejado, intencional. O desses inomináveis, em contrapartida, seria qualquer coisa alegre, infantil, livre e que não entendem. Das revoltas entre o brincar e o brincar, uma cegueira e outra que se veem sorrindo...)*

(João) Eu acho que a Educação Física só se reconheceu como componente quando se obrigou a viver e se aproximar da área. E isso é muito recente. Somos um componente obrigatório, para mim, quando começamos a nos ver em uma área. Antes, quando ela era isolada, ela era até vista diferente pela escola. Nós éramos os professores do pátio, que pode atender três turmas ao mesmo tempo, aula de professor que não veio *(senti com toda a minha insuficiente*

imaginação o poder dessa expressão. João nos brindava com uma mônada, tragicômica: não somos mais “aula de professor que não veio”. Tinha vontade de sublinhar essa frase, mas não tinha imaginação suficiente para inventar riscos nesse papel onde João já havia escrito. Porém, de alguma forma, João percebeu minha ênfase. De algum modo as pessoas em estado de reciprocidade percebem quando suas palavras afetam as outras. João percebeu que tinha me tocado. Gritei isso a ele, quando desviei os meus olhos para o papel, para o meu diário. Ele viu que tinha dito algo passível de registro. Trago um outro gole de chimarrão. Embora eu estivesse eufórico, não lembro de ter sorrido. Escondi um pouco de mim, no que tragava e no que se esvaia). E então eu vejo ainda essa falta de reconhecimento. São poucos profissionais de direção que eu vejo compreenderem que o professor de Educação física é igual aos outros professores. Se o professor de Matemática não pode ficar com três turmas, porque nós deveríamos? Com esse pensamento de área, no meu ponto de vista, agora fica mais fácil pensar "-bah, mas então eu posso articular com português que também faz parte da área? Como português se vincula ao corpo? A artes também fazem parte do corpo? Sinto que agora a Educação Física não está mais sozinha pensando no corpo. Tem mais ajuda, tem mais gente conosco. A Educação Física começou a reforçar a sua nova (*sublinha, reduzindo, acho que despreziosamente o ritmo de evocação*) identidade. Para mim faz mais sentido pensar por área. Pensar em um âmbito maior. A conexão com outras áreas também seria interessante pensar. Como eu me vinculo com a Biologia, com a Geografia...?

(Francisco) A Educação Física perdeu muito da sua identidade quando começou a ter que trabalhar por área. (*Há um sensível desentendimento entre o pensamento de Francisco, professor da CRE, e o de João, professor do chão da escola e do campo. Ao menos a mim, tal diferença não soou surpreendente. Se não soubesse, parecem que falam de duas áreas outras, de duas Educações Físicas diferentes. Francisco e a sua Educação Física agasalhada na área da saúde, e João que se reconhece como docente sobretudo coletivamente e na área das linguagens. Duas vozes a falar em dissonância na representação do que é a Educação Física nesse curso do tempo, nesse jogo de esconder e de achar uma identidade possível para falarmos, com qual delas nos vestimos para trabalhar. Francisco conhece João, que conhece Francisco? A CRE, o Francisco, conhece a Educação Física possível, a da escola, a do campo, a do João?*).

(Elaine) Não meu caso, não tem essa história da Língua Portuguesa deliberar sobre as outras disciplinas da área das Linguagens. Muito antes pelo contrário (gargalhadas irônicas)! É que a gente trabalhava muito junto, sabe? A gente tem voz, a gente tem vez e nas Linguagens tem Educação Física sim! *(Elaine mostra a sua força, fala como se representasse se não todos, ao menos muitos. É impressionante a condição que ela relata ter conseguido ao longo do tempo reivindicar para si. Elaine é a Raimunda que talvez eu gostaria de ser. Seu testemunho de vida e obra relata alguém que lutou para legitimar-se e hoje goza na escola e um pouco fora dela o espólio do que conseguiu derrotar. É coordenadora pedagógica, participa do PIBID, mobiliza a escola com os seus projetos. Suas frases, se eu quisesse, poderiam ser todas seguidas por pontos de exclamação. Elaine não defende seus pontos de vista; os conclama! Parece falar sempre diante de um pelotão, sempre diante de mais de uma pessoa que não apenas eu. Seus olhos são maravilhados pela sua própria história, pelos inomináveis que fez calar. A força de Elaine é inspiradora, muitos a conhecem, mas talvez não em número suficiente ainda. Quanta vida, quantas vozes, quantas vitórias inspiradoras vivem apenas na lembrança daqueles tocados pela sua força? Elaine, que Elaine? Questionariam os formuladores das políticas que ela quase sozinha disse - e para mim é prova – ter conseguido vencer.*

(Francisco) Quanto a Educação Física avaliar e planejar por área: ou professor de Educação Física justifica muito o trabalho dele, ou não vai conseguir reprovar ninguém! *(Ao ouvir Francisco, não pude deixar de me perguntar aqui escrevendo: é isso que queremos? Reprovar? Nossa (in)capacidade teórica se resumiria a esse instrumento de convencimento? Queremos ser um componente para exercer um poder de reprovação legítimo? Elaine, no excerto acima, talvez tenha ensinado caminhos alternativos e que não fazem divisa por esse. Elaine, que Elaine?).* Por que uma nota de Língua Portuguesa historicamente sempre tem um peso muito maior! Na teoria não, mas na prática sim. O cara só roda em Educação Física por falta. E agora, nem por falta ele roda, sabe por quê? Por que vai contar todas as presenças da área. Aí o cara não falta em Português, nunca falta em literatura, em Artes mesmo que não goste está lá de corpo presente. Aí o cara nunca vinha em Educação Física, mas tu via a carga horária e ele não reprovava. Esse é um problema da área.

(Elaine) No futuro eu tenho muito medo do que possa acontecer com a Educação Física. O que me alenta um pouco são os pesquisadores e as universidades. Mas eu tenho medo da falta

de respeito dos governantes com a Educação Física, não só com ela, mas com algumas áreas de conhecimento que eles consideram irrelevantes. Nós sabemos o quanto é relevante a Educação Física dentro de uma escola. Ela é o lugar onde a gente vê a felicidade do aluno. Vê a liberdade do aluno. Mesmo que o trabalho muitas vezes seja feito de forma inadequada, não sendo levado à sério pelo próprio professor - jogando aquela bola para o aluno lá ou dando aquele quarteto fantástico lá. Mesmo esse que faz esse tipo de trabalho, que ao meu ver não é o ideal, cumpre um papel importante. Isso porque aquele momento é esperado pelo aluno durante a semana inteira e por isso ele merecia ser mais bem tratado. Mas eu tenho muito medo. Eles já estão mexendo conosco no Ensino Médio, refazendo. Do jeito que vai, é como se dissessem: "- tá lá, tem que oferecer! É obrigatório ter! Mas o aluno pode optar...". Daqui a pouco o aluno vai passar a não querer, pois daí vai ser de noite, ele está cansado e eles vão ver que só tem dois alunos que querem, e aí sim, vão encontrar a justificativa que precisam para cortar. Vão dizer: "- como vocês querem que continuemos com isso, se os alunos não se interessam?" (*cerra ambos os punhos, pressiona-os como se tivesse pressurizando palavras, até que elas chegassem à boca - rosto ruborizado, incandescente*). Abre brecha!

(Importante notar nas linhas que seguem. Por diferenças de lugar ocupado, ou mesmo de trajetória, as soluções para a Educação Física apresentadas por Francisco, pouco se alinham aos ensaios exitosos e às opiniões, sobretudo de João, Elaine e Viviane. A saída pela área da saúde parece não ser a orquestrada, a possível, aquela que garantiria a visibilidade que Francisco defende como saída, ao menos para os outros Raimundos. A área das linguagens parece ser a escolha dos professores da escola, um vínculo que Francisco vê como improvável e pouco legítimo. Ver e deliberar sobre a vida da escola e viver a vida da escola não são, portanto, exercícios análogos. Justiça seja feita: Francisco não parece deliberar essa posição. Parece guardá-la para si e para os seus estudantes de graduação. Não a impõe sobre os professores, consciente que talvez seja da distância entre o que acredita e o que os documentos legais sugerem. Como faz Francisco para lutar com essas armas, essas que acabo de dizer que talvez nem mesmo use? Não é preciso ir muito longe para ver que seu pensamento tem ressonâncias em outros tantos professores; outros que não esses aqui reunidos. São contemporâneos, mas divergem frontalmente. A distância é a mesma entre a CRE e a vida da escola? Ou seria histórias de vida que de tão diferentes fazer ressoar presentes e possibilidades também muito conflitantes?).

(Francisco) Eu acho que todo esse risco que a Educação Física está correndo agora é uma brecha que nós demos quando não nos vinculamos com a área da saúde. Se tu vai ver, todos

os relatórios que estão saindo do ministério da saúde mostram que a obesidade infantil e na adolescência está muito alta. Cara enfartando com 30 anos! Por que? Faltou uma base oriunda da Educação Física que criasse nele uma cultura corporal e de prática de vida ativa. O aluno não está saindo da escola com isso.

(...)

A Educação Física não quer muitas vezes tomar conta de algumas coisas importantes, que chegam à escola e que deveriam ser nossas. Por exemplo: aquele programa saúde na escola. Aquilo o professor de Educação Física tinha que se adonar! Eles deixaram..."-ah não, é melhor eu fazer uma equipezinha para jogar os JERGS...". O único profissional da saúde que consta como profissional para o ministério da saúde, dentro da escola, é o professor de Educação Física. E ele não assume essa função!

(Roseli) Eu acho que os alunos se conhecem muito mais numa aula de Educação Física, não só em relação ao corpo deles, mas sobre eles como um todo. Sobre como desejar uma coisa impossível, e se esforçar para conseguir. É assim com um arremesso, um saque, um gol... Educação Física é sobre batalhar, ir até o fim. Isso a gente ensina muito! Também tem a questão da convivência deles em grupo, a necessidade de ajudar o outro para conseguir ganhar um jogo, fazer um exercício. Nós, professores de Educação Física, conseguimos chegar muito mais próximo a eles [...] Então eu acho que nós, como professores de Educação Física, somos essenciais.

(João) Em relação à Educação Física que leciono, eu mudei muito ao longo desses últimos vinte anos. Os cursos que eu fiz me fizeram pensar hoje completamente diferente da época que eu ingressei. Uma época eu pensava que o papel da Educação Física era trabalhar com o aluno até o ponto de torná-lo um atleta. E depois eu foi aprendendo que Educação Física escolar não tem esse objetivo. A escola é mais no sentido de diversão. Também permitir aos alunos conhecer as modalidades e ter um conhecimento mais amplo de tudo um pouco. Sabendo que daquela aula não vai sair nenhum profissional. Que eles possam ter uma visão geral dos esportes, mas também outras coisas. Mesmo que a gente na maioria das vezes fique só no esporte, também vejo como importante também fazer outras coisas. Brasileiro tem aquela coisa que parece que é só futebol que existe. Daí não faz dança, não faz teatro. Eles

têm muita dificuldade na forma de se expressar. O corpo é sempre um tabu. As pessoas têm dificuldades em lidar a questão do corpo.

(Roseli) Eu acho que esse monte de Educação Física diferente fragiliza. É uma pena que a gente tenha que dividir a Educação Física em duas frentes (licenciatura e bacharelado) A própria faculdade tem que fazer com que tu enxergue as duas coisas, sem que tu não fique só numa *(Aloquei essa última voz, a de Roseli, por aqui, pois talvez suscite um resumo impossível. De todas, a dela, é a que se põe mais conciliatória, como se quisesse forjar um encontro. Ao acreditar que toda essa diferença talvez fragilize a Educação Física na escola, ela, mesmo sem conhecer o que os outros disseram, reconhece – usando possivelmente o que já ouviu e viveu - a sua pluralidade quase inesgotável. Ao falar dessa fragilidade, não consegui depurar se isso a conscientizava, ou se essa conclusão era apenas mais um dos seus muitos desalentos. Será que ela acredita mesmo em um consenso quando os vários rótulos e esperanças, as certezas e as apreensões efetivam um apaziguamento centrado em apenas um destes? Quantas possibilidades, quantas experiências exitosas, quantas Educações Físicas se tornariam erradas embora continuassem aqui e acolá a insistirem em dar certo?)*.

7.3.3. Crônicas de algum desinvestimento pedagógico

Talvez hoje saibam porque. E relatam. Revelam hoje, nesse tempo esférico, passado-presente contraído. E de quem seria a culpa? Por vezes, parecem se culpar, mas como professores de Educação Física, parecem, na verdade, reconhecer que sucumbiram assim como muitos outros a uma cultura escolar e a uma cultura da Educação Física que lhes impuseram desafios muito difíceis de serem superados e que também lhes ofereceram uma alternativa das mais fáceis. A consequência gestada nas próprias causas; o largobol³² é um descrédito histórico do componente curricular para com a vida das escolas ou é causa resultante do descrédito da escola e das redes públicas para com a Educação Física?

³² Termo jocoso atribuído metaforicamente ao ato do professor desinvestir da sua própria prática pedagógica em Educação Física.

Os professores admitem que se renderam ao “largobol”. Que sim, em alguns momentos sentaram à sombra para conversar com os seus colegas, a não mais do que acompanhar as aulas que os seus alunos tinham entre aspas.

Professores que, porém, aqui não se renderam definitivamente. Encontraram com o tempo outros caminhos, encontraram com o tempo e com outras lutas as suas próprias Raimundagens³³. Trata-se assim, de uma marca que carregam de um outro que não é mais si-mesmo. Um outro que se tornou possível pela superação desse eu agora conjugado no pretérito.

Interessante: as saídas pareciam incubadas em cada um deles. Pareciam guardadas, apenas adormecidas, escondidas pela imposição de uma vida de escola que não fazia jus a história e pretensões que carregavam consigo. Restou-lhes a paciência e o esforço, a luta, o reconhecimento que tardou, tardou, mas se não ainda completamente, de alguma forma alcançaram; despertaram o eu, o que apenas sonhava. Um eu que se desvelou, que hoje sorri quando relata aquele “não-mais-eu”, sem a vergonha que sublinharia o semblante caso ainda fossem aqueles. Sorriem sim. Olham para trás, para esse não-mais-eu como quem olha para um adversário batido, que os desafiou durante algum tempo. O adversário que lhes venceu impiedosamente uma, outra, e outra vez. Um adversário do qual se tomou a caneta para reescrever uma história que já possui alguns capítulos, hoje revisados. Raimundos Silvas que disseram não; “- Perdão, quem é esse aí mesmo”?

(Viviane) Lá no colégio 25 de Julho, quando eu entrei, comecei conforme quando eu dava aula no Bernardo, em Sapucaia: com vontade de dar aula, com uma aula bem planejada, cobrando os alunos, brigando com eles pois queriam apenas jogar bola. Era a formação que eu trazia da (universidade) federal e das minhas primeiras experiências. Só que o grupo de professores da 25 dava a bola. Daí tu briga com uma turma, briga com outra turma, aí eles não querem nada (*o semblante de Viviane ficciona um desencanto. Um desencanto que ela não tem mais. Desculpe a certeza, mas salvo crasso engano na leitura de um olhar, Viviane tem olhos de lutar, de bradar. Seus olhos forjam à medida que voz emula, transparência de quem tem uma história que caminha, que conta com vida própria. Viviane tem a força do desencanto como cicatriz; dói de lembrar, dói, pois, faz vivo, pedagógico, novo presente*). Tu passa a achar que está perdendo tempo. Tu começa a parar de te dedicar. Tu começa a ceder.

³³ Raimundagens é o nome da próxima categoria-ópera.

Começava a pensar: "eu não vou me estressar aqui, eles não querem aprender então deixa assim...". Então eu deixava livre eles escolherem pelo que tinham mais afinidade. A minha cobrança passava a ser apenas participação; eles indo de uniforme e participando, tinham nota comigo. Ok, sabe? Isso aí que eu digo: afrouxou muito. Isso foi de 99 até 2012. Aí em 2012 entrou o projeto do PIBID lá na escola

(Roseli) Pela própria maneira como eles trabalhavam naquele lugar, na escola, eu sabia que eu não ia conseguir mudar isto (a ideia de “dar a bola” praticada na escola localizada no bairro Rondônia, em NH). De repente eu conseguiria mudar um pouquinho, fazendo algumas combinações. O máximo que eu conseguia era dar um alongamento, alguma coisa assim, algumas combinações e eles sumiam. Eu tentava ficar em volta deles, mas no fim eu também, sentava na sombra com meu colega, conversava outras coisas, então aquilo não me era agradável, não conseguia sabe, aquilo não era a Roseli dando aula, eu não acreditava nisso. E na época eu já era formada e eu sempre ouvia muito isso na faculdade, a história do “largobol”. Eu não era assim, eu não gostava disso...

(João) Os primeiros dois anos foram bem impactantes. Porque tu não tem experiência, tu não tem jogo de cintura com a gurizada. E eu cheguei lá na primeira escola com um monte de ideias, aquelas ideais da faculdade, de querer fazer isso, fazer aquilo, e meus colegas já olhavam e diziam “- Não, João, não vai dar certo; eu te dou um mês até tu desistir”. E os professores, colegas meus, “macacos velhos”, já cansados da vida, quase se aposentando, largavam a bola e deixavam os alunos jogar (“*Eles*” também fazem parte desse contexto; eles, os colegas. Aqui estão delatados aqueles que também culpam pelos eventuais problemas, a quem também apontam o dedo para julgar. Não vejo, mas ouço. Aqueles colegas, que ao menos naquele passado ainda não se deixaram encontrar, se é que um dia assim conseguiram, porque não são eles aqui os convidados a relatar).

(Francisco) Sabe de uma coisa, uma outra formação de professores, mesmo com as mudanças políticas, desde 1996, foi muito pouco percebida. Sabe por quê? O professor pode ter várias ideias, ser inovador, renovador, mas ao chegar na escola, ele não dura muito, principalmente se não tiver uma escola que acolha essas ideias (*Francisco resumia. Trouxe para breves palavras uma história que talvez não seja bem assim. Será que estamos diante de um modelo*

de professor de Educação Física que desde então não vive de novas ideias? Vinte e dois anos errantes a ser simplesmente atravessado por políticas educativas e premissas teórico-metodológicas que a ele se impõem sem medida, lhe impedindo de ser e de se realizar? Vinte e dois anos de puro ostracismo, de trabalho marginal, a desafiar a LDB e outras tantas políticas que simplesmente não ganham vida e nem sobrevivência na escola? Cegueira congênita das políticas ou insistência de quem as interpreta tentando enxergar apenas aquilo que gostaria de esconder?). Com o tempo ele vai se transformando, relaxando. Isso não acontece só com a Educação Física.

7.3.4. A Educação Física que ainda não temos

Gonzalez e Fensterseifer (2009) cunharam dois termos paradoxais, mas que, ao menos para mim, parecem convergir em muitos pontos ao que deixaram dito os professores a respeito das promessas e possibilidades que a Educação Física ainda não conseguiu cumprir. Segundo os autores, o componente curricular na escola vive e se postula em uma espécie de limbo, o que vêm a chamar de espaço entre o não-mais e o ainda não. Pouco se defende (ou parafraseando os autores “não-mais” se defende) e muitos contestam modelos de Educação Física voltados unicamente ao desenvolvimento de aptidão física, calcados no mérito individual, na competição e na prevalência do desenvolvimento de competências técnicas e motoras. Porém, ainda não vemos, em grande medida, uma outra Educação Física: a da Cultura Corporal do Movimento, a que se reconhece como um espaço crítico de construção de ideias de corpo, de saúde e de expressão; uma Educação Física que transcenda o saber-fazer, que deixe de ser prática, para se tornar conhecimento.

Em um limbo vivem os defensores da retomada desses “não-mais”, postulando quiçá um “de novo”, uma alternativa crível e credível, diante de “ainda-nãos” que contestam e que não fazem nenhuma questão de alcançar. Um limbo seguro para desconsiderar as forças ainda incubadas no porvir, as que poderiam construir um “agora-sim” que desfaria nós impossíveis involucrados nesse persistente ainda-não, ainda-não, ainda...

Gonzalez e Fensterseifer em seus termos brilhantemente fundados criaram mais do que isso: criaram lugares de abrigar vontades. Lugares de olhar, de fuga de um presente tão desalojado de sentido, quanto indecifrável de perspectivas. Lugares de olhar, de esconder,

onde a força pela luta no agora é trocada pelo se debruçar sob um passado que ainda-não é presente porque não se quer, e um futuro que jamais o será, porque (ainda) não se pode.

Por quanto tempo ainda-não seremos? Quanto tempo queremos continuar não sendo? Quem vencerá a luta no limbo do tempo que não chega? Ampulheta que se deita na horizontal a renovar a passagem das areias apenas em desejo, apenas na esperança de que aguardar também não deixa de ser uma forma de tentar.

E o que fazer então com a Educação Física que “não-é”? Como fazê-la ser, se do “não-mais” e do “ainda-não” se espera pouco, ou quem sabe nada, apenas aquilo que já foi possível ser pensado, visto, criado?

Quem sabe montar uma passarola. Experimentar outros impossíveis talvez se faça ensinando os possíveis possíveis a se atreverem. Sondar outros ainda-nãos, encontrá-los, reuni-los, agitá-los; produzir experiências com reticências, cunhar aléns-do-não, se Gonzalez e Fensterseifer me permitirem aqui a intromissão, uma amálgama para a licença e chancela.

(Viviane) Com a entrada do PIBID na escola, me chamou a atenção de que os autores que os professores estão trabalhando na universidade são lá daquela época e que eles estão revisitando... *(aponta para uma direção fortuita. Duvido que saiba se é norte, oeste, sul ou leste. Pensando bem, pouco importa. Ela aponta para o passado, sombra que nos acompanha a ocupar qualquer lugar, visível, invisível, material, imaginário. Os pontos cardeais do passado se apontam à esmo mesmo, porque a sua direção não é de contar, nem de medir).* Eu não sei nesse período todo o que aconteceu. Que lacuna é essa.... Eu me formei em 1994 e hoje eles estão tentando implantar alguma coisa que naquela época já estavam tentando defender.

(João) A Educação Física não mudou muita coisa nos últimos vinte anos, na forma como ela se realiza. A não ser alguns professores desafiadores que vão atrás de alguma coisa nova.

(Elaine) Eu conheço alguns professores que trabalham com outras culturas corporais, mas são raríssimos. Eu sou uma delas *(incrível modéstia entre aspas. Mas como era pedagógico ouvir alguém se reconhecer para tornar um sentimento em algo mesmo real. O que é real mesmo?).* O projeto de folclore que eu desenvolvo está aí para provar... *(Elaine parece ainda querer me*

desafiar. Mesmo eu sendo testemunha ocular, me afronta com o termo “provar”. Sinto que talvez essa fala não seja para mim. Dirige-se ao gravador. Elaine sabe que a voz que estava ali sendo guardada iria precisar convencer outros tantos além de mim. Gostei que assim o fizesse, afinal de contas, no gravador onde guardamos vozes, ainda não conseguimos guardar olhos. Não conseguimos vê-los brilhar, tal quando ela, vestida de África, cobriu-se do próprio projeto, na brincadeira de esconder e de achar a professora que consegue dizer que hoje é. Quando conheci Elaine, vestia-se de uma tribo africana que eu não saberia agora precisar qual, talvez nem ela. Para mim, porém, estava era claro que ela ali vestia-se da professora que desejava, vestia-se da professora que sonhava, tatuava na pele da docência o trabalho que decidiu fundar. O que estava claro, porém, entre nós, é que ela sim havia aprendido a trabalhar com culturas corporais, não precisava me dizer ou provar. Bastava olhar e gravar).

(Francisco) Dentro da história da Educação Física - tu estudou isso bem mais do que eu - se vinha até 1996, naturalmente, com uma perspectiva muito mais esportivista. Aí com o Coletivo de Autores, virou a Educação Física da conversa. Crítico-superadora (*arranha a fala, evocado algum desdém e contrariedade*): Celi Taffarel, Carminha, Lino Castellani, Valter Bracht (*a fala continua arranhada, esganiçada, desdém, desdém, um sinal de alerta*). A Carminha, a Celi Taffarel sempre foram teóricas. Mas pensa bem: o Valter era um atleta! E virou um teórico da Educação Física! Dali em diante a Educação Física virou a "Educação Física da teoria", a "Educação Física da conversa". Até a LDB, era esporte, esporte... Mas isso pouco mudou na escola em vinte e poucos anos.

(...)

O professor não comprou essa ideia (de Educação Física pós-LDB/1996 – Movimento Renovador – cultura corporal do movimento). Porque o professor não tinha sido formado para trabalhar isso aí. Os que estavam na escola, não gostaram. Vinte anos depois parece que ainda não: sabe por que? Por que tu chega na escola e vê que ela não existe! E se chega ao professor coisas para ler, tu sabe muito bem (*eu?*), que o professor de Educação Física não vai ler. Então ele continua trabalhando com o esporte e só. [...] A cultura corporal mesmo, continua ainda ligada ao desporto. Poucos são aqueles que trabalham o folclore, por exemplo. Ninguém trabalha com o teatro, pouca gente trabalha essas coisas. Então quando alguém faz sai uma reportagem (ironiza). É um acontecimento! E tem muitas vezes professores que saíram o ano passado da academia, e já faz tem esse tipo de comportamento. Passou no concurso o ano

passado e já faz o de sempre. Quando não tem professor mais velho dizendo: "- não inventa que não vai dar certo" (*Fazendo uso de palavras bastante duras, viscerais, Francisco coloca profundamente o dedo em uma ferida que está longe de ser sua. Identifica no Coletivo de Autores (1992), uma espécie de marca negativa para a Educação Física!*)

(...)

Todo aquele pessoal do Coletivo de Autores (2009) são de universidades federais. Eu nunca vi uma produção, que não tenha sido empírica! Eles falam, falam...tem coisa bonita aqui e ali, mas agora (*pega as minhas folhas com surpreendente avidez. Se exaspera, as bate contra a mesa. O som é frágil, quase infantil, a intenção não. A sensação que me trouxe, também. A impressão é que Francisco espera retumbar, fazer ouvir o seu menosprezo ao Coletivo de Autores, como se pudesse imaginariamente coagi-los mesmo que, na prática, apenas farfalhado*) como vai ser lá na quadra? Como vai ser lá na escola? A gurizada não tem tênis, estão cansados, estão com fome, não tem material. E aí Coletivo de Autores, o que que eu vou fazer? (*Francisco revelava aqui uma forte crítica à Educação Física que julga "não dar certo". A Educação Física que ele acredita ser "da conversa". Impossível, deste momento em diante, não reconhecer que - apesar de todo o vínculo que criamos - certas palavras suas me fariam engolir respostas, pois aqui não era meu papel tolir palavras alheias. Eu sou um professor que se julga crítico-superador, orgulhoso disso e das conversas que invariavelmente tenho com os meus alunos. Sou estudante de uma universidade pública que julga saber dar aula. Aos poucos percebi que eu não deveria estar me afetando com isso. Simplesmente desmerecer a caminhada de Francisco por não ser ela igual a minha, também seria uma forma de cegar. Olho para Francisco como quem vê a diferença, não o antagonismo maniqueísta, do certo contra o errado, do bem contra o mal. Francisco era diferente de mim. Impassível, continuei a sentir o golpe ainda engolindo o que minha garganta já não tinha mais, uma outra e outra vez. Precisava deglutir Francisco, num espaço menos próximo da boca, pois falar, nesse caso, seria calar uma voz, o exercício que afrontaria meus intuítos aqui reunidos, plasmados em Tese, a gênese desta história à contrapelo. Fazer história com Francisco, professor universitário e representante da CRE, é também fazer história à contrapelo? Decidi me perguntar. Achei que sim. História de luta é história forjada na diferença, no dissenso - como ensina Ranciere (1996) - na contradição, em vozes que não cantam em uníssono – não existe história de luta feita em coral. Era preciso ouvir Francisco para ouvir CRE, para ouvir Educação Física tradicional, ouvir CREF, ouvir o que eu fosse preciso escutar. Que história se faz apenas com a convicção de*

que se pressupõe? Estou farto de viéses confirmatórios. Pesquisar é desafiar-se e Francisco, sem dúvidas, é uma grande batalha para as minhas reticências. Engulo, engulo...)

(Viviane) Eu peguei um pouco da influência do movimento renovador, justamente enquanto era estudante de Educação Física. O coletivo de autores foi um marco na nossa formação. Eu aprendi muito, porque eu vivi essa época. Aquilo foi um *boom* na Educação Física. E para nós aquilo ali seria definitivo. Era para entrar na escola e trabalhar com isso. E eu me preparei para trabalhar assim dentro da escola: fugindo dessa questão do rendimento, trabalhando as culturas de movimento, tentando diversificar bastante a aula, sair do esporte E comecei a trabalhar com isso nas primeiras escolas que trabalhei.

(João) Eu me identifico com a ideia de Educação Física como cultura de movimento, porém não consigo materializar na prática atividades que envolvam dança e expressão corporal, por exemplo. Mas me identifico, e desejo ainda conseguir ter competência para executar atividades assim.

(Entre o desejo, a conquista e as frustrações, Viviane e João parecem produzir contradições que de mim não poderiam vir. Eles acreditam na Educação Física que Francisco chama de conversa. Uma Educação Física da cultura corporal, que ele talvez não tenha visto na prática, como contesta acreditando não existir, mas que existe. Viviane (?)...João (?)...quem?)

(Francisco) Lá na Feevale a Maria Teresa (Cauduro) era quem tomava a frente em relação a isso aí (refere-se a presença do movimento renovador no âmbito universitário). Nós todos outros éramos professores de escola que estávamos dentro da universidade. Ninguém tinha mestrado ou doutorado ainda, então a gente estranhava um pouco. A chegada dessa nova Educação Física produziu um embate muito grande. Fora a Maria Teresa, todos os outros professores da casa eram extremamente tradicionais! A Educação Física era tradicional. E deu muita briga dentro do curso. Os conceitos eram muito conflitantes. E permanecem até hoje! A gente teve que resolver conversando e lado a lado cedendo um pouco. Até porque a legislação começava a reconhecer essa outra Educação Física.

7.3.5. A Educação Física que ainda temos

Desde um cenário pisado falam os professores a respeito de pontos obtusos na nevrálgia da docência em Educação Física. Aqueles palmilhados, tateados e pouco tocados, cegos faz caminhos por sentir. Pontos que remediamos, mas ainda insistem em doer. Aqueles que parecem escondidos e ali permanecem brincando aqui e ali, aqui perto, mais para lá, uma forma de mostrar que o ainda-não e o além-do-não necessitam de novas crises, quem sabe outros diagnósticos. As amarras que ainda atam com força o desenvolvimento do componente curricular na escola, ou amarras que conveniente mesmo nos fazemos? Independente. Aqui relatam o que os impede, o que os limita, o que precisa ser superado. Aqui mora um desalento, ali vive uma frustração...

Viver no tempo das palavras aqui reunidas, seria viver um tempo de desesperança, de uma docência aquartelada. Uma sensibilidade que, se isolada, nos conduziria a ausência de saídas, o que, sabemos, está longe de ser o caso dos Raimundos aqui reunidos e pela região a caminhar, correr, espalhar.

O mais irônico é que os professores, em especial Elaine e Roseli, fazem questão de criticar o fato do professor buscar em suas certezas, convicções e experiências exitosas os sentidos para a própria docência. No cenário de cegueira entre o pretendido e o executado, quando as políticas públicas fazem sentido só da escola para fora, o que resta além dos professores e das suas histórias de vida? Os professores sentem-se assim, reféns de seus próprios méritos, das suas próprias criações cotidianas (CERTEAU, 2014). Se não elas, o quê?

E se mais do que contestar pudéssemos inventariar, conhecer, historicizar essas mesmas construções originais – não simplesmente torná-las inócuas por não gozarem da tacha prévia de um “nós”? Não se trata de buscar no âmbito individual alternativas para questões sistêmicas, mas de identificar, desde uma analogia-nevrálgia possível, o que a docência comunga de comum com o ofício do artesão. A docência como arte feita à mão, feita com o esmero que, muitas vezes, só poderia ele e mais ninguém fazer-forjar.

Cadê o professor que em linhas acima conseguiu olhar para o seu velho largobol de frente para atrás, como se fora um inimigo que conseguiu derrotar? Se escondeu, parece, na possibilidade de falar pelo outro, aquele que aqui continua invisibilizado, distante da nossa análise e, por consequência, também do escopo dessa vã compreensão.

(João) Para muitos alunos o esporte acaba sendo uma coisa goela abaixo. Só que, por outro lado, se tu deixar eles não fazem nada. Antigamente se um aluno via uma bola ele já saia chutando. A bola, agora, com a ascensão do celular, da tecnologia já não tem o mesmo encanto entre os estudantes. Eles trocam a bola por isso, facilmente.

(Elaine) Infelizmente os professores de Educação Física costumam sempre puxar a brasa para o seu assado, aquele que conhecem ou gostam mais. Totalmente errado, na minha concepção. Primeiro porque eu acho que a gente tem que trabalhar de tudo um pouco com eles, dar essa oportunidade para eles vivenciarem as culturas corporais. E quando a gente fala de cultura corporal nas escolas hoje, infelizmente, falamos de uma, que é o esporte, todas as outras ficam de fora.

(Roseli) Existe uma linha da nossa área que é mais tecnicista, que se baseia na comparação entre os alunos. Se tu chegar em uma escola em que tem um treinador, que trabalha assim sempre, é óbvio que ele vai levar para essa linha. Vai acabar deixando aqueles três, quatro que não jogam, que não gostam de jogar, sentados. Isso eu acho que existe até hoje. Mas acho que a nossa própria caminhada aqui dentro, as pessoas que passaram por aqui não tinham essa visão. E aí tu cria uma cultura. Daí os alunos não pensam que a aula é assim. Normalmente vem muito da história de vida dos sujeitos. Eu acho que se tu foi atleta, normalmente tu leva isso para dentro da tua aula.

(Francisco) A gente já dizia na escola, quando eu trabalhava com estágio (na universidade): Ensino Médio exige negociação com o estudante. Porque se ele não quiser fazer, ele não faz e pronto. Então se negocia! Ele quer fazer um futebolzinho? Tudo bem! Daí se interage, tipo: "- vocês sabem as regras"? Ou faz outro tipo de formação, perguntando: "- Ah, vocês estão meio gordinhos, não estão conseguindo correr. Vamos fazer uma atividade física para vocês pegarem uma preparação?" Tu faz uma conversa que lhes estimulem a fazer. Assim tu consegue entrar e dar a tua aula. Senão, não vai conseguir dar! *(Francisco reitera o que parece ser a tônica, aquela de que o professor luta para fazer o que deveria ser o garantido: dar aula. Que lugar é esse em que chegamos em que dar aula é mérito? Quando vamos alcançar um outro, onde podemos avaliar a qualidade da mesma e não apenas se foi*

executada ou não? Estamos diante de uma conquista cotidiana que é dar aula, por mais bizarro que seja dizer isso em voz alta, que é quase o mesmo impacto de escrever aqui e tornar essa questão ainda mais real, problemática. Lutamos para dar aula; um componente curricular garantido (até quando, não se sabe ao certo), no currículo das escolas de Ensino Médio do país. É preciso negociar. Concordo com ele, infelizmente. Independente da qualidade do trabalho, muitas vezes o professor é bom apenas pela força de evitar o largobol, o futebol para os meninos, o vôlei para as meninas, o celular para quem não gosta de nenhum, ou dar condições mesmo que mínimas aos estudantes superarem por obra de suas próprias forças essas nossas insuficientes garantias).

(Hildeburg) A gente vê nossos estagiários agora. É um marasmo! Eles não têm criatividade, querem que tu tenhas bola e os materiais e não sabem fazer de outra forma. Se não tem materiais, dão a bola e paciência! Então vejo que nós e os futuros profissionais não estão se esmerando para que a Educação Física dentro da escola seja bem vista.

(Francisco) Desde o 6º ano até o 3º ano do Médio a Educação Física tá sempre naquela dos quatro esportes, um “alongamentozinho” e deu. O aluno entra no sexto ano, sai no terceiro ano do Ensino Médio, mesmo depois de tantos anos, sem saber o que fazer!

7.3.6. A Educação Física que já temos (o alvissareiro, o possível, o imaginável...)

Quando o possível se confunde com o real opressor, talvez tenha chegado o tempo de refundar o impossível. Reinventar os impossíveis como um imperativo, se estes só servem para emular uma realidade futura familiar, materializar objetivos outrora já sonhados e não a vigília pela alternativa premente.

Safatle (2016) e sua discussão sobre o impossível inspira um pensar sobre o que esses professores hoje já conseguiram viabilizar; o impossível que fizeram fracassar, transformar em presente ordinário, superado, um quadro de pisar. O impossível que transformou professores desencantados ou especialistas do largobol, em professores de culturas corporais pouco usuais, que fizeram a Educação Física ser ouvida na sala dos professores e não apenas por apitarem no ginásio ao lado; que têm posicionamento crítico, que fizeram a

Educação Física linguagem na vida da escola e não apenas por ainda sobreviverem enquanto política pública. Professores que sonharam as suas próprias passarolas e que as puseram a voar. Que hoje avistam os terrenos trilhado desde o alto, panoramicamente. Que de cima sondam e avistaram outros campos, novos objetos e desejos por reinaugurar.

(Elaine) Como na questão do PIBID que eu te falei: a gente trabalhava com o primeiro ano e terceiro ano do Ensino Médio. Eles já estão por aqui (*realiza novamente o movimento de preenchimento de si mesma, quase por completo; mão estendida, movimento transversal à altura da cabeça. Cria em si mesma a borda dum copo. Copo insuficiente, ao menos disse aquele algo que está por ele a quase se esvair*). Eu queria que tu visse a receptividade a esse PIBID (*sua fala vem no sentido de me provocar, como se eu não acreditasse. Mal sabia ela que, a essa altura, já não queria era parar de ouvi-la, de aprender a sonhar como ela já mostrara saber, aprender a tornar possíveis em presentes*). Por quê? Por mais que possa existir uma resistência inicial, eles querem o diferente, eles querem o novo (refere-se ao aluno). E não sei porque nós insistimos - eu me incluo junto nessa - que Educação Física é esporte! Com certeza tem que se trabalhar esporte; mas não só isso! Dentro das culturas corporais nós trabalhamos lutas, por exemplo! Eu queria que tu tivesses visto (*a provocação já é mais branda. A convocação para que algo pretérito nos interpelasse se dava em um misto de melancolia, romantismo e convicção de que se a Educação Física tivesse se pensado desde há muito assim, não estaríamos diante de incertezas nebulosas quanto a nossa continuidade ou não no currículo do "novo" ensino médio*). Trabalhamos jogos. Muitos! Jogos de raquete, jogo de taco, jogo de caçador... E daí quando fomos trabalhar com esporte, nós trabalhamos com o futebol *callejero*. Gente! Sensacional (*Quase levanta ao falar do jogo. Talvez impulsionada pelo sorriso que quase lhe rasga a boca...*). Eles adoraram! As moças queriam jogar!

(Roseli) Os nossos alunos sabem que a Educação Física não é treinamento. Ao menos na nossa escola eles sabem que a aula e a avaliação deles é dentro da área das linguagens. Então mesmo que eles tenham nota máxima na Educação Física, se eles não forem bem nas outras disciplinas, vão ficar com média baixa. Isso aqui eles entendem muito bem.

(...)

Eu já estava querendo dar um sistema (de voleibol) e eles não estavam conseguindo fazer a recepção, então o problema não era deles! Ali naquele momento, o problema era meu! (*Roseli parece sensível e suscetível às próprias lembranças. Elas parecem machucá-la. Elas parecem revelar suas feridas; para conhecer Roseli era preciso ver desabrochar-ressequir a flor da sua própria pele*). Então como eu vou chegar nesse aluno para conseguir fazer? É muito bonito dizer “- ah eu estou dando o sistema tal”, mas não adianta eu dar sistema se a bola continuar a cair antes da recepção. [...] Eu acho que aprendi muito com todos os alunos com quem trabalhei. E eu conseguia ter eles muito como meus parceiros. E eles gostavam de mim. Eu brincava com eles, dizendo que eles gostavam de mim só porque eu tinha um saco de bolas. Eu sei que não era só por causa disso. Além de professora, eu conseguia cativar eles, fazer eles gostarem da Educação Física.

(Elaine) Por isso eu faço tanta questão daquele projeto que tu participaste aqui, do projeto folclore. Naquele momento, dentro da área das linguagens, o aluno consegue vivenciar muitas coisas. A dança, por exemplo, pelo menos em algum momento ele está praticando a dança, pelo menos em algum momento ele está praticando o teatro, jogando capoeira, em algum momento ele vai estar fazendo todos esses conhecimentos que ele não teve oportunidade de fazer na Educação Física tradicional (*suas mãos sacodem. Dedos indicador e médio em riste, os outros três descansam, se escondem. Elaine os movimenta com gosto, com altivez. Coloca o modus operandi em rota de colisão consigo. Aspas como estratégia de luta, a diminuir o tradicional, para provar o quanto o seu projeto de folclore colocava entre elas o que outros continuam a não conseguir fazer ao longo dos últimos tempos*).

(Viviane) Eu queria fazer uma trilha com eles. Mas eu não tenho condições de pagar, nem eles. A gente fez a trilha na Unisinos. Eu fiz junto com o PIBID da Biologia. A ideia era fazer a trilha e junto com isso trabalhar frequência cardíaca, mudar a velocidade na trilha e tal. Na verdade, foi para o saco a minha ideia, pois a trilha era ecológica (risos). Não se pode fazer rápido. Tem que respeitar os galhos da frente, não pode chegar agredindo a natureza (risos). Tive que mudar totalmente a minha ideia. O próprio pessoal do PIBID mostrou outras coisas, e eles mesmo assim se interessaram. Foi super proveitoso, não foi conforme o planejado, mas essa era a ideia que eu tinha.

(Elaine) Tudo que tu leva para os alunos com entusiasmo, pode ser uma coisinha de nada, se tu transforma aquela coisinha num gigante, convence os alunos. *(a metáfora de Elaine me toca desde o princípio. Ela acabara de dizer algo com tamanha força que soava como se fosse Rubem Alves a dizer. Professores de escolas públicas pareciam para ela - e imediatamente também para mim - exercício de fazer coisinhas tornarem-se gigantes).* [...] Esse entusiasmo dos alunos faz com que o projeto tenha sucesso. E hoje isso já tocou não apenas os alunos e professores. Os pais participam, costuram os figurinos, vem para escola, é só chamar...

(...)

Com o projeto folclore tudo começou a dar certo com aquelas turmas... Tu veio foi de tarde né? *(lembra da minha presença naquele dia. Parecia querer produzir empatia).* Se tu tivesse vindo de manhã tu ia enlouquecer! Alunos, turmas dançando juntos! Eles estavam concorrendo uns com os outros, mas não fazia mais a menor diferença para eles!

7.3.7. Apatias (as armas, as pessoas e as forças que não se tem para resistir)

Apatias. Não era o termo que eu queria guardar. Achava que só podia dizê-lo, senti-lo quem as vive ou as viveu, quem delas é íntima. Mesmo assim decidi que reconhecer as fraquezas que seguem representaria uma forma também de identificar o que resta, o que sobrou, desenhando com a lembrança o que as frustrações não puderam de todo preencher. Quem sabe pintando esse espaço com outras cores, dentro das linhas, mas borrando aqui e acolá, com um lápis de ponta quase cega, que só sabe rabiscar por desejo.

Que cenário há, que vontades aqui foram sofregadas, que intenções foram subtraídas, que projetos foram deixados para trás, que verdades tornaram vãos os desejos dos apáticos? Nas linhas que seguem, jaz inventários de desalentos, caixas de frustrações, jazidas de futuros-passados. Suas vozes contaram o que o insistente baixio dos seus olhos também já sabia, mas, quem sabe, ainda não haviam aprendido a perceber. Relatam, assim, principalmente as vitórias de inomináveis, as derrotas que puderam para longe apontar.

E como apontam! O professor se esconde de dores ou da culpa na casa da 1ª pessoa do plural, ou, quando dói mesmo, foge para outra mais distante, para a 3ª. Escolhem culpar “os professores” ou “aqueles professores”, na maioria das vezes. Escolhem um olhar da boca para fora para fazer dentro dela silêncios convenientes, refugiando outras pessoas,

talvez algumas das quais tenham conhecimento singular. “Nós” e “eles” julgados coercitivamente pelo tribunal do si mesmo, escondendo-se por detrás do martelo que antes de sobre à mesa bater, escolheram por hora ainda não afiançar.

(Viviane) O problema que eu sinto hoje, e é uma discussão inclusive dentro do sindicato e que a gente faz, é que não sabemos o que houve...essa apatia generalizada. O professor sabe o que acontece, e mesmo assim não se interessa hoje por discutir nada! Ele não estuda mais, ele não discute, ele não planeja, ele não tem interesse mais nisso. É um professor apático. Ele não participa das mobilizações, é um professor que só reclama, um professor doente. É um professor doente, relapso. Fácil de manipular. Por exemplo: "- Ah, o Sartori não pagou o meu salário? Então vou lá no banco e faço um empréstimo"! As pessoas inclusive vão para as redes sociais dizer: "- pessoas, paguem 27 reais e já vão receber direitinho...". Tudo Normal.

(Francisco) Hoje mesmo, nessa semana, o pessoal da SEDUC aqui, foi a São Paulo para a última rodada de discussão sobre as bases curriculares do Ensino Médio. A partir daí já vai chegar para vocês. No dia 15 agora, vai ser o dia *D da Base*³⁴ (do Ensino Fundamental), vão ser 4h de filmes, explicando e tal. Daí isso chega na escola e vai ser uma formação para os professores. Muitos não vão fazer. Ou vão esperar vir a receitinha, né?

(Elaine) Este movimento não é recente, mas chegou num ponto hoje que tá sendo possível fazer tudo isso com o professor e ele continua em sala dando aula! Então a gente não sabe onde começou o problema e hoje ele está muito forte. O professor deveria estar a par de tudo, ter uma visão política, ter uma visão de sociedade. Mas ele não tem mais! A universidade não está preparando? Onde é o funil? Estamos sentindo o defeito, mas o que gerou isso aí, a gente não sabe. A carga horária é excessiva? O baixo salário? Eu acho que tudo contribuiu. O baixo salário levou a uma carga horária excessiva, a carga horária excessiva tirou da academia e da reflexão. Tu não têm tempo para nada. Mal se tem tempo para corrigir trabalho, corrigir prova, fechar caderno de chamada. Vai entrando em uma sistemática dessa (*As sentenças de Viviane, ressoam verdades quase inabaláveis. Não podia contestá-la. Um pouco porque não devia e muito porque não tinha como contrapô-la. Ao menos eu não. Viviane não falava de*

³⁴ Encontros realizados no dia 6 de março de 2018 para que as secretarias, escolas, gestores e professores de todo país discutissem a BNCC. Material de apoio divulgado em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio>

outros tempos, falava destes, infelizmente. Impossível não sofrer com as certezas que ensejava, que reiterava, que bradava, alimentando poços de fundos parques onde repousam as memórias que vêm à tona por puro importúneo, apenas para dizer que é chegada a hora de sofrer).

(Francisco) Ninguém consegue fazer um professor de sala de aula fazer alguma coisa que ele não quer, né? *(Francisco faz a pergunta, sem esperar a resposta. Na realidade não a quer. Parece apenas com esse ponto de interrogação infletido ganhar tempo para engatilhar o que segue. Um movimento rápido, pergunta perspicaz, segue...)*. Ninguém convence um professor, não por resistência dele, porque ele acredita em outra coisa. É por acomodação pedagógica *(Eis o projétil que municiaava. Acariciou a arma previamente e aí está a frase que tanto almejava poder dizer, viva presente no texto, no contexto, nesta história em processo de contação)*. Muitas vezes depois que o professor de rede pública passa em um concurso, está dentro da escola, depois do estágio probatório, ele vai se acomodando. Ele pode até fazer mestrado, doutorado, mas dentro da escola ele vai se acomodando. Os mais novos e os mais velhos estão no mesmo caminho. Tu vai encontrar professores recém-formados sem vontade, igual como se estivessem há muitos anos na rede. Isso principalmente na rede pública estadual. Nos municípios eu acho que acontece menos, porque os secretários estão ali, né?

(Viviane) O novo (professor) não está preocupado em fazer um bom trabalho. O novo tem quase a mesma mentalidade do aluno! Alcançar um S (conceito usado pela rede estadual. Representa *suficiente*, o mínimo para aprovar)! *(Viviane cerra os olhos que, quase totalmente escondidos, mostravam pelos poucos milésimos que pude ver, uma sensação de maldade que parece que o estômago mandou lembrar. Viviane está incomodada. É impressionante como as verdades da lembrança se atiram das janelas daquilo que escancaram. As verdades da lembrança abrem as brechas do que somos, do que é possível sentir, mas nem sempre possível de dizer)*. "-Eu minto que faço a chamada, eu minto que eu faço isso aqui, entrego lá no final, fico conversando com o aluno e depois dou nota para todo mundo para ninguém me incomodar...". São poucos que estão iniciando na carreira que tem ideais. Ainda tem, mas são poucos. A gente ainda vê muito contratado novo que não tem nenhum comprometimento *(faz e refaz insistentemente o movimento de bater com a palma de uma mão no dorso da outra, intercaladamente. Popularmente: dança os braços e as mãos como se tivesse se "lixando")*.

(João) No final, depois de toda a formação que é feita, depois do trabalho que se tem, o resultado é sempre "arroz com feijão". A nossa briga lá na escola é justamente essa: como sair do arroz com feijão? Tem professores que estão há 30 anos só no feijão com arroz. Nada abala essa forma de ser. E sem ligar o feijão com arroz, com um aipim, sabe? *(risos gerais)*. Sem colocar um outro ingrediente nesse cozido. A política pública deveria garantir esse aipim. Mas eu acho que é só uma forma de propaganda e não um real compromisso com o futuro das crianças. O que a gente não vê é resultado *(Acompanho a reflexão de João com um permanente sorriso no rosto. Depois da referência ao aipim, simplesmente se tornou impossível escondê-lo. Sua metáfora simplória havia nos feito despertar um pouco mais, sublinhava as nossas feições até então sisudas, escondidas entre o gravador, a sombra dos seus olhos cortadas pela voluptuosa aba do seu chapéu e da bomba de chimarrão que intercaladamente nos cobria e descobria. O feijão com arroz que era pouco para a docência, tinha servido o suficiente para saciar as minhas pretensões por vínculo, me ajudou a provar para João que eu não precisaria ser apenas um entrevistador, mas um aparelho ali montado por ouvidos, vísceras, caneta e atenção às suas perlaborações)*.

(...)

Sempre eu vejo a resistência à mudança. Tem gente que não se dá nem ao direito de saber se vai ser bom ou se vai ser ruim. Simplesmente não querem mudar. “- Não mexe no meu queijo”! É essa a questão.

(Viviane) Eu tive encontros, como o da Educação Física em que tu estavas (7º EPEF, promovido pela 2ª CRE em parceria com a Unisinos) e lá se viu a discussão sobre o novo ensino médio. Quantos professores de Educação Física da 25 tu viu lá? *(esperava que a questão fosse meramente retórica. Não queria me comprometer com a resposta. Ela quebrava a quarta parede – que bom – mas o fazia servindo-se da ação como um caminho para o seu argumento. Realmente haviam poucas. Queria ter dito, mas meu silêncio serviu apenas para que ela continuasse a mastigar as ideias, fazê-las passíveis de uma melhor deglutição, ingestão compartilhada)*. Se da Educação Física tinha poucos, imagina da 25! Eu estou falando de algo que eu conheço, pois estava na organização *(as últimas sílabas são soletradas com um riso engasgado, sorriso de ironia, sorrisos de desgosto, sem felicidade alguma)*. Só

eu (*uma frase rápida, vomitada, deglutição incompleta. Porque precisava regurgitar o que a boca já não conseguia mais preencher*).

(Francisco) O professor que já está na escola, que já está formado há muito tempo, ele não sabe o que fazer. Antes do "novo ensino médio" já não sabe. E com ele vai ser pior. Por que ele vai ter que fazer uma reciclagem! Aí tu fala a palavra reciclagem e os professores já ficam... (*silencia, mas simula uma cara de pavor, de impotência*). Ele vai ter que tomar conta desse conteúdo para poder transmitir ele.

(Roseli) O que eu penso sobre essa sequência de mudanças? Talvez a gente só saiba ser assim. Porque a gente já sabe que sempre vai mudar. Eu tenho a impressão que a gente se adaptou a isso. Tem aqueles que gritam, mas no fim a gente acaba tendo que se adaptar e fazer. Acho que eu até nem saberia fazer diferente, se fosse uma sequência, por exemplo

(...)

Nós estamos tão acostumados com essa ideia de tentativa e erro que eu acho que no fundo já estamos calejados, já ficamos até esperando que isso aconteça mais cedo ou mais tarde (*a aparente apatia de Roseli é tocante. A frase, porém, é mais sensível do que a sua face revelava. Ela recita o excerto acima, sem, porém, demonstrar abalo - este acaba ficando comigo. Roseli não sofre, não lamenta, não esbraveja. Diz; se pudesse cantava. Aos poucos, porém, percebi. Roseli estava há mais de vinte anos a viver a sequência de mudanças. Sua serenidade era a revolta que lhe restava*).

7.3.8. As políticas colaterais

Por vezes, a política carrega consigo aquilo que não pretende, ao menos objetivamente. As políticas são cercadas por ferrugens, crostas de sentidos, experiências e desejos incompletos somatizados naquelas que frustraram algum porvir. Trata-se de algo que não se conta, não se oficializa, embora os professores pudessem dizer, bastaria provocá-los da maneira correta. Por habitarem a política, por serem parte da sua carne, sabem sobre o não sabido, sabem o que as estatísticas, os relatórios e a história oficial desconhece e por

isso, nem teriam, se quisessem, condição de ignorar. As políticas colaterais fabulam o indevido, o que ocorreu por um elo inábil entre o pretendido e o executado.

Muitas vezes felizes acidentes, outras vezes insidiosas frustrações. Na voz dos professores, sorrisos e raivas disputam o privilégio pelo engasgue primevo, revelados por um tom de fala diferente do usual. Um escárnio breve, avultado, uma forma de vingança almejada e que nem o impossível era capaz de arquitetar. “Deu errado, mas pode ser bom. Era bom, mas que bom que deu errado”. As políticas colaterais nem sempre são deliberativas, seja pelo que vem de baixo ou pelo que vem de cima. Mandam notícias ou são repetidas até tornarem-se verdades.

Os professores aqui lembram de uma Educação Física a perder períodos, daquela que foi parar no turno contrário para quase deixar de existir. Daquele glorioso IDEB baixo, da brecha por onde escapou a avaliação que não se queria gostar. Prédios inaugurados por aqueles que não fizeram diferença, os desejos por formações que mais pareciam aberrações.

(Viviane) O impacto do IDEB na escola é em relação as verbas que vem. A área da Educação Física não se envolve, mas muitas outras sim, se preocupavam em não manter o IDEB tão ruim para não perder algumas coisas. Simples (*Simples?*).

(Elaine) Uma das coisas boas que conseguimos em função do nosso IDEB baixo foi o PIBID. A gente ganhou o de História, o de Educação Física e o de Espanhol também

(João) A escola tem autonomia sempre para decidir algumas coisas, à parte do oficial, da política, entende? O governo manda: “-agora eu quero que vocês botem filosofia lá no quadro”. Alguém vai ter que ceder um período para entrar Filosofia. Quem tu acha que normalmente perde nesses casos? Por exemplo, por conta Filosofia e da Sociologia, cedemos um período, ficamos só com um período no Ensino Médio. O aluno acaba perguntando: “-o que eu vou fazer com a Filosofia? Eu quero é jogar bola”.

(Roseli) A turma que entrou no 1º ano do Politécnico - não vou me esquecer dessa turma jamais. Eles acabaram tendo Educação Física no contraturno, já que havia aumentado as horas deles. Eu fui contra. Chorava até. Isso porque eu acabava tendo seis alunos em aula. Eu tinha vontade de morrer! Eu pedia: “-Pelo amor de Deus, me tragam esses alunos de volta! Eu

não consigo trabalhar assim"! Eles eram dispensados da Educação Física. Eu achava que aquilo estava errado!

(Elaine) No politécnico como era feita a avaliação: cada disciplina avalia seus alunos, e daí a gente vai para o conselho de classe. O conselho de classe era por área. E daí ali é discutido caso a caso. Discutido não somado! Não vou te dizer, que não exista isso. Tem professores que tem essa tendência. Então existe uma discussão muito grande. Não existe somar letrinhas (*se revolta*)! Alguns professores querem resistir a isso. Foi cogitado até voltar a avaliar por nota. E tem escolas fazendo isso. E foi autorizado, inclusive.

(Elaine e Viviane pareciam dialogar sem saber. Memórias de um tempo compartilhado à distância. As contestações de uma, materializadas no discurso da outra. Um dedo posto em riste na direção de um caminho que não se sabe mais do que a própria existência, que encontra um alvo já em deslocamento, preparado que estava para o risco que já pressentia).

(Viviane) Esse ano que acabou foi o primeiro em que foi possível voltar a utilizar nota. Foi um caos. Isso porque esse aluno vinha com conceito. E aí ele se acostumou com conceito. Fazia uma coisa meia boca e tirava 60. E isso antes era um S (satisfatório). Agora é um 60! (*ênfatisa*). E aí, se ele se perdia e tirava 50, 40, já estava abaixo da média. Aí ele se apertou. Deu pânico geral esse ano, eles se apavoraram. Porque aí eles viram que aquilo que eles vinham produzindo, na verdade, era insuficiente

(Elaine) O pacto foi uma coisa que foi muito, muito ruim. Não é que a gente não concorde com formação, a gente concorda, tem que fazer muita formação, só que a questão toda é a maneira como eles fizeram. E o pior: tem a maneira como eles (a SEDUC) mandam e tem a maneira como é passado para os professores. Na época nós tínhamos uma coordenadora pedagógica da escola terrível. Ela passou aquilo da pior maneira possível. Dizia: “- tem que fazer, tem que cumprir, se um não assinar ninguém recebe”. Eu era uma que não precisava nem ter feito se não quisesse, porque não é que não precisava, eu precisava sim cumprir o horário, mas eu não recebia bolsa porque eu já tinha o PIBID [...] Foi uma “discursaiada”, foi uma coisa horrorosa, gente brigando... Para ti ter uma ideia, eu era da direção na época e eu sai porque não aguentei tanta aberração. Decidi não fazer parte disso, pois o que as minhas colegas de direção passavam não era verdade.

(Roseli) Nós nunca tivemos PIBID dentro da Educação Física aqui. Eu tentei participar. Mas o responsável da Feevale, me cortou até debaixo do chão. Eu perguntei a ele um dia: "- Como funciona o PIBID?" Daí ele me respondeu: "- Mas isso não é para os professores deixar de trabalhar!" "-Táaaaa (a sequência de "ás" foi arrastada como que representando uma surpresa que produziria de ali em diante um grande afastamento daquele interlocutor ou, ainda, um certo escárnio para como o mesmo).

(Elaine) Do Rigotto eu lembro de uma coisa bastante interessante: ele não fez a menor diferença para nós (gargalhadas)... Sério... foi na época do Rigotto, em 2006, que aconteceu a inauguração do prédio novo da escola. Nós ganhamos o prédio no governo dele. Entre aspas. Na verdade, ele só inaugurou o que tínhamos ganho no governo Olívio, pelo orçamento participativo. Eram quatorze salas de aula e outros dois banheiros. Chegou a nós sete salas de aula e um banheiro. Chegou a nós rigorosamente a metade! Mas ele não nos incomodou também.

7.3.9. Eles e a CRE; a CRE e eles

As contrariedades entre a "CRE e eles" e "eles e a CRE" foram animadas pelas latentes distâncias e alguma animosidade entre as vozes de alguns professores e a voz do professor Francisco. Justificativas, culpas, mágoas, ranços, interpretações obtusas, pressões e "re-retaliações"; a cegueira a respeito do que significa ser professor fitada pela pretensiosa cegueira sobre como funciona - ou como deveria funcionar - uma coordenadoria que trabalha com a complexidade de 38 municípios. Entre "eles e eles", nenhuma referência foi possível perceber a um "nós", uma confluência, uma ideia comum, uma partilha possível entre deliberantes de cima para baixo e postulantes a protagonistas de baixo para cima.

Um dos meus cuidados, confesso, foi de o de evitar recair no senso comum, no dualismo rasteiro, no maniqueísmo tão fácil quanto conveniente. Evitar que o professor que também sou fizesse o comum uso indiscriminado do "eles" na ponta do dedo que aponta, endereçando fracassos e expectativas frustradas à gestão pública, a provedora e às suas aparentemente perenes insuficiências.

A voz de Francisco nos faz, se não compreender, ao menos reconhecer que a sequência de mudanças não impacta apenas às escolas. A CRE também se refunda a cada quatro anos. É uma outra vítima das políticas que nascem apenas para fazerem morrer outras. Torna-se assim em uma algoz julgada pelos professores tanto por más lembranças, como também por alguma insidiosa fabulação. A CRE acaba por responder por políticas que muitas vezes também não são suas a professores que as executam entre aspas. CRE que por vezes deduz razões para compreender o fracasso, um grão de tempo antes de lembrar que aqueles “eles” que os “sabotam” o fazem porque aprenderam a responder de acordo com uma moeda, que na concepção deles, teria o mesmo valor.

Por outro lado, a CRE que pouco vê “eles”, transmuta-se em uma espécie de heroína de si mesma. Se põe a contar seus próprios feitos para uma audiência não muito maior do que a dos seus próprios ouvidos. “Eles”, os professores, conhecedores dessa velha história que já não querem mais ouvir, parecem mais atentos hoje a criar aquelas que gostariam de recontar.

Tentei intercalar as vozes “deles” (professores) e “deles” (CRE), de modo a sintetizar uma espécie de debate possível, apaziguado pela ausência física de um antagonista real. As vozes soam sentimentos sobre um cenário feito para simular e imaginar, e não apenas para se criar ou se ter novas certezas.

(Viviane) Com a SEDUC não tem relação. Evitamos. Com a CRE tem briga.

(Francisco) Nós na 2 CRE temos que fazer a política do governo. Se o governo não tem política, ele tem ao menos algumas diretrizes. Um rol de coisas que tu tem que fazer. Para nós também fica ruim essa história de a cada quatro anos mudar tudo. Às vezes tu nem sabe o que tu vai fazer, o que tu vai dizer. Ou se tu vai dizer alguma coisa, tem que cuidar. Um exemplo: se um diretor te liga e diz “-bah, o que eu vou fazer com isso”? Eu respondo: “-tá, espera aí um pouquinho...”. Vou lá na supervisão: “- olha só pessoal (fica com os braços abertos, sacudindo as mãos, o que se faz quando se quer pressa. Infla as bochechas e um pouco da musculatura da maxila, como se a pressão que o diretor lhe impunha ali continuasse, toda aprisionada, toda à boca, à espera...), o que eu vou dizer para o cara lá?

(...)

Eu já trabalhei para vários governos. Eu sou um técnico administrativo. Se eu trabalho para um governo que tem uma política de educação eu tenho que segui-la, eu não posso remar contra essa política. O pior é que isso acontece por aqui (na CRE) muitas vezes

(Elaine) E eu tenho muito problema com isso de “a CRE mandou!”. Quando isso acontece eu digo “- gente, não é bem assim”. Pena que os professores não podem todos ir às reuniões que a CRE faz. Não estou defendendo CRE nenhuma, mas as coisas não são assim como muitos dizem

(Viviane) A discussão nunca vem da base. Não é nunca uma coisa que surgiu de uma necessidade das professoras dentro da escola. Porque também acontece o contrário. Sempre que a gente diagnostica uma demanda e procura encontrar uma sugestão para os nossos problemas, encaminhando para a CRE/SEDUC, é barrado

(Francisco) E as escolas tem outra coisa: quando está dando tudo certo elas não vêm aqui. Elas não dão as caras. A hora que chega alguma escola aqui pode ter certeza que deu problema lá e que não se soube resolver. E aí, cai em cima de ti! Não é só aqui na 2ª CRE. Aqui é um ambiente muito difícil de trabalhar. Tu tem que chegar muitas vezes em uma escola, supervisores que somos, e cobrar coisas. De colegas teus! E tu te incomoda muitas vezes.

(...)

Toda a pessoa que chega CRE na intenção de mudar muita coisa, ela vai ter que entrar na batida. Ela chega dizendo que vamos fazer isso, isso e aquilo; daí chega um grupo de pais e invade isso aqui? Como é que fica o teu discurso? Quando começa a greve, a imprensa liga de dez em dez minutos para saber quais escolas estão paradas. Aí tu liga para escola e pergunta: "-quantos professores estão parados"?

7.4. ÓPERA 4: RAIMUNDAGENS

Na ópera *Raimundagens* me dedico às resistências e aos enfrentamentos biográficos possíveis de serem construídos quanto às políticas educativas contemporâneas endereçadas à

rede estadual de ensino do RS (de 1996 até o presente momento). Os professores nessa ópera foram convidados a contar de que modo decidiram/conseguiram enfrentar os “cercos”, como elaboraram insurgências e produziram as suas amalgamas para com as políticas que a eles se impuseram. Trata-se aqui de encontrar o que há de subversivo nas práticas cotidianas. Inventariar as políticas habitantes do submundo, disfarçadas e ao mesmo tempo escancaradas nos pátios e corredores, nos veios abertos das escolas desta rede. Os professores contaram o que significou viver esse contemporâneo sob disfarces, mobilizando quem são e os seus saberes e fazeres diante do cenário que lhes subjetivava.

Essas condições para ações alternativas são compreendidas por Certeau (2014) como *táticas*. São elas recriações, decisões e ações mobilizadas de modo a garantir uma espécie de sobrevivência cotidiana, necessária para garantir representatividade política aos sujeitos, em especial, quando estes estão em condições de subjugação.

Nomeio essa categoria-ópera inspirado na atitude do revisor de livros Raimundo Silva, protagonista de a “História do cerco de Lisboa”, de José Saramago. A sua atitude de acrescentar um *não* como resposta dos cruzados ao convite dos clérigos portugueses para que lhes auxiliassem a tomar Lisboa do domínio dos mouros, é emulada também aqui, quando decido convidar professores experientes a manifestarem seus descontentamentos com o curso desse período que o tempo historicizou. Essa atitude ganha aqui um nome e, partir dele, relatos de experiência que percebi semelhantes em maior ou menor ao que a afronta que o livro revelou: *Raimundagens*.

Raimundagem, inicialmente, parecia ser a minha única intenção ao produzir essa Tese. Poder dizer ou simbolizar o “não”. Usar de artifícios teóricos e metodológicos para construir uma “outra história”, imaginando que nela estariam resumidas as minhas intenções políticas com essa escrita. Porém, leituras recentes me fizeram crer que dizer “não” era insuficiente. Ou melhor, era um exercício tanto teórico como metodológico menor, se comparado com a expectativa que eu criara em relação a esse processo de escrita-aprendizagem. Segundo Rüsen (2016), na produção de uma narrativa histórica, *dizer não* representa um movimento necessário, mas que prescinde ainda de um movimento seguinte, definitivo. Uma narrativa crítica, como a que eu proponho, além de negar ou contestar o curso da história, precisa garantir aos sujeitos significativa identificação, de modo que estes possam se reconhecer em passados e futuros comuns. O autor chama essa narrativa de *genética*. Talvez nesse passo decisivo resida o que Ricoeur (2010b), salvo melhor compreensão, entenda por *hermenêutica da consciência histórica*.

Essa narrativa crítica, Raimundagem, é permeada de investidas onde me volto a avolumar a beligerância da fala, dando-lhe ressonância pela minha já assumida presença, marca e atenção à vida daqueles sujeitos que desde o que conseguiram narrar, se abriram. Esse exercício assume as palavras e a memória como partes da construção de um tempo que desconsidera a cronologia, privilegiando um tempo constelar, tempo que faça jus às vozes silenciadas e às potências sofregadas no progresso da história. Uma tarefa política feita de lembrar e de (re) escrever. História essa que faça sentido e que dê sentido ao tempo, ajude a pensar em um hoje preñado de intenções e envolto de uma plêiade de passado práticos (WHITE, 2014).

Quando decidi criar esse tipo de premissa, entendi que esse era tempo para reconhecer experiências que Didi-Huberman (2011) chama de *vaga-lumes*. Focos de luz das quais se pode mirar alternativas diante da escuridão que não se sabe onde começa nem onde termina. Segundo o autor, acompanhar as experiências *vaga-lumes* possibilita inventariar resistências em uma cultura em que a experiência histórica minguante só aparece no vislumbre de sua perda. Acompanhar a vida dos docentes, suas memórias e criações que ensejaram como resistência nesse espectro do tempo, seguindo as pistas de Didi-Huberman (2011), é, em resumo, encontrar espaços onde a resistência não está esgotada. É se voltar para a experiência aparentemente empobrecida, iluminando caminhos e perspectivas. O autor se inspira notória e confessadamente no conceito de experiência de Walter Benjamin, que a partir de reflexões sobre o fascismo e sobre a absorção da cultura de consumo na vida moderna, denunciava no ensaio “O narrador” (BENJAMIN, 2013) uma suposta perda da capacidade dos sujeitos refletirem e transmitirem experiências.

7.4.1. As políticas que acontecem entre aspas

O momento em que as políticas públicas educativas fracassam, via de regra, é aquele em que ela se choca com problemas e contradições reais que os formuladores desconhecem ou subestimam. Na vida da escola os professores, segundo os colaboradores desse estudo, costumam impor as suas marcas. É o que Elaine, chama de “aplicação das políticas entre aspas”.

O que vive entre as aspas que se abrem e as que se fecham quando os professores decidem assumir protagonismo à revelia? O que parece habitar as entre aspas é o segredo do que realmente é executado quando as políticas não fazem sentido e as necessidades da vida

da escola se impõe. Os professores encontram aí as suas formas de dizer os não que lhes são sofregados quando da construção dessas mesmas políticas. Os professores se fazem resistentes, ora por má vontade, como revela Viviane, ora pois a vida da escola é mais importante para se preocupar do que com “mais uma” deliberação.

Os professores revelam as suas táticas quando decidem por “implodir” as políticas que não atendem como suas, fazendo isso, ora com um escrachado, ora disfarçado, sorriso no rosto. Parece ser o espaço do desafio. O momento da pequena e subversiva vitória, da superação de imposições que pareciam impossíveis. Um imperativo necessário quando os sentidos da docência em uma cultura e território inóspito se fazem para superar as asperezas involucradas no tempo e no espaço dessa rede.

O formulador das políticas ou a CRE, quanto a condução dessa mesma, aparentemente não conhecem a vida da escola. Os professores me disseram. É aqui, portanto, onde escondem as docências dos olhos de quem poderia julga-los, de quem os desconsidera, produzindo os seus possíveis em um universo de mais desalentos do que de realizações. Ser professor aqui, muito mais do que em outros lugares (acredito), se materializa em um espaço de construção cotidiana, inventado para si e para a sua própria docência como uma forma de resistir, protegendo as suas artesanias, aquelas que funcionam, as quais podem batizar com os seus nomes, que existem sem aspas, pois nelas sim acreditam, possivelmente porque os estudantes e a comunidade também. A barricada que lhes resta, a que ainda lhes dá segurança, mesmo que mínima, para enfrentar os mundos de fantasia que não rimam, criados de cima para baixo.

Os professores parecem nunca estarem suficientemente qualificados para dar conta da engenharia das políticas. Aos olhos dos formuladores, parece que nada havia ali antes, apenas desinteresse, tédio e desinvestimento. A responsabilidade por baixos índices que pouco se entende, pela evasão dos estudantes, pelo ensino que não faz sentido, todas dirigidas ao mesmo foco. Tudo depositado na mesma conta, na mesma responsabilidade. As políticas parecem assumir o docente como um inimigo a ser superado, um modo de garantir a execução tal qual a planejada. Por isso, quase como uma defesa, “o inimigo do professor” acaba sendo construído por esse antagonismo. A resistência à política educativa inicia pela sua simples presença na escola. É a forma que os professores escolheram fazer rebotar suas contestações à reiteração dessas mudanças. As políticas vêm para destruir o pouco que lhes restava, por isso, à docência, sobra a alcunha quase de arma, a que empunham na direção de um quase-outro, de um quase inimigo.

(Elaine) [...] é sempre aquela velha história: as políticas públicas, independente dos partidos, vem de cima para baixo e elas vão acontecer, independente se tu quiser ou não. Vão acontecer entre aspas (*sua frase me toca, parece digna de uma epígrafe ou dar título a um capítulo, tamanha a força que enseja. Lirismo desprezioso que habilmente Elaine bem maneja*). Se os professores não quiserem não vai acontecer é nada (*riso sarcástico*). Vai acontecer de faz de conta.

(Viviane) Eu lembro de quase todos os planos que tu está me mostrando. De ouvir falar... Na prática não havia mudança nenhuma. A diretriz para trabalhar vinha da supervisão da escola. Nas reuniões de formação ela mostrava como deveria ser. Ponto [...] A coordenadora passava a lei, dizia, "-agora é assim". Mas na sala de aula não chegava. Não impactava. Impactou quando entrou o Politécnico, daí sim mudou muita coisa. O resto, puf (*som indescritível, um sopro por entre os lábios, parecia querer ressoar menosprezo na mesura de um desdém em língua estrangeira. Aqui Viviane revela por uma onomatopeia quase irreproduzível, o que parece ressoar à cabeça dos professores. Puf para o que chega, folhas sobre a mesa, hora de montar as barricadas diante daquilo que precisaria ser sala*).

(João) As políticas não funcionam na maioria das vezes. Que bom (*a surpresa que a minha face reproduz diante do curto adendo, recheado de sarcasmo e ironia, é transparente. Com uma fleuma indecifrável e uma tranquilidade que não esperava, em duas palavras João esboça um resumo possível: "que bom"*). Acho que é por causa de muita coisa, dos professores, das escolas, dos alunos e da própria lei. É culpa é um pouco de cada coisa.

(Viviane) O estado não tem como exercer o poder pleno sobre a escola, em cima do professor. O professor da rede estadual tem muito mais liberdade para fazer o que ele quiser, da forma que ele quiser. Apesar da lei da mordaza - que está aí (*aponta para o próprio olho, agora arregalado*), mas o estado te dá essa liberdade.

(Viviane) Quando tem governo novo, vem também todo um material novo para a supervisão, direção. Se não tem uma mudança tão efetiva como teve no politécnico, em especial quanto a forma de avaliar, se é só dentro da teoria, não é executado. Diretriz só é executada se delibera

sobre a prática. O politécnico, bom ou ruim, teve impacto porque mudava a forma de trabalhar. Senão, é passado, mas não é absorvido. É o que sinto.

(Elaine) No estado para mim, como é uma coisa muito solta, ele é muito grande, não existe (*pensa, pensa, pensa...*) absolutamente nenhuma fiscalização para que uma política se cumpra tal e qual. Cada escola trabalha sozinha e faz o que quer (*Novamente, Elaine parece contar uma confidência quando algo me diz, mesmo que o faça megafoneando. Insurgir e discordar parecem as tarefas prediletas da sua docência. Seguidas de perto por socializar essas mesmas*). É exatamente isso que acontece. Se cumpre algumas normas que são realmente obrigatórias, mas se uma escola quiser trabalhar de tal modo e não de outro, faz (*Quantas redes existem quando cada uma faz o que quer? Quais são as escolas possíveis quando a sua complexidade atinge o nível do “cada uma faz o que quer”? Para mim, pode ser um exercício quase que apenas diegético, mas imagino como seja árdua a tarefa de quem precisa pensar e projetar a execução de políticas comuns no espectro dessa rede*).

(Elaine) A gente pegou aqueles livros e começamos a trabalhar e alguns professores trabalharam muito bem com o material enquanto outros largaram os livros de lado. Esse que largam os livros de lado, nunca vão se inteirar. Não é o Lições do RS; eles não vão se inteirar é de nada em relação a projetos de políticas públicas em educação, mesmo sendo as vezes obrigados. Porque se o professor não quiser ele não vai fazer.

(Viviane) Quanto ao Lições do Rio Grande nós tivemos formação, lemos o material, fizemos um PPP com a lições do RS - o último PPP que fizemos foi dessa época - e no papel, a gente fez tudo bonitinho, dentro das competências e habilidades, separou por ano e, na prática, cada um continuou trabalhando com aquilo que quer (*gargalhadas*). Estou sendo bem sincera, é assim que acontece (*a última frase é proferida como se o riso, incompleto, continuasse a reverberar na garganta, aprisionado pelas palavras que vieram a ocupar o lugar que pensavam ser delas por direito*).

(Elaine) “Tem que fazer, tem que fazer por que tem que responder essas perguntas aqui”. Eu lembro da fala da diretora na época. Daí terminou aquilo (O Lições do RS, no período Yeda), volta-se as práticas normais. Por exemplo, bem diferente da questão do politécnico.

(Viviane) As lições do RS chegou pelas mãos da diretora e da supervisora, que disse: "- agora nós vamos trabalhar assim, dentro disso aqui. Tem esses livros, a gente está com o PPP atrasado, a gente tem que atualizar. A gente discutia os livros dentro das áreas de conhecimento. Até gostamos, em alguns casos. Mas no nosso caso era má vontade mesmo [...]. E a gente geralmente fazia assim, uma dizia: "tu pega isso, tu faz isso, eu aquilo e desenrosca" (*Um termo bastante elucidativo, eu diria. O que chega, muitas vezes não vem permeado por um processo democrático. Vem como um "enrosco" que caberá ao professor lidar, tornar liso, reto*). No PPP fica bonito e na prática o professor que trabalha com aquela ideia vai colocar em prática e o que não trabalha deixa assim mesmo.

(Roseli) Nós fizemos algumas coisas. Até porque tivemos que apresentar, tivemos que enviar coisas para a secretaria para provar para eles que estávamos fazendo. Tudo faz de conta. A gente se organizava assim: "- numa aula a gente trabalha o Lições do RS e no outro a gente dá aula normal". Sou bem honesta em te dizer. A gente tinha que fazer, mas fazíamos sem acreditar naquilo. Quando tu faz uma coisa sem acreditar, não tem como funcionar. Não vou te dizer que o conteúdo era muito ruim. Haviam coisas que se tivessem chegado de uma outra maneira talvez dessem certo. Eu acho que na nossa biblioteca deve ter ainda um ou outra dessas relíquias guardadas. Faz agora parte da história. (*Pergunto se ela recomendaria essa leitura para alguém, ela responde...*) tu leu o documento? (*envergonhado, não sei porque, na medida que não fiz nada errado, me resigno e, vermelho, respondo: sim, sim.... a pergunta que ela decidiu fazer, me torna temporariamente o entrevistado. Quase como defesa, me ponho a sorrir uma quase gargalhada. Uma gargalhada que tomava lugar do incomodo que ela gentilmente havia me colocado*). Pelo o que a gente leu, quem escreveu são grandes professores, pessoas importantes para o pensamento da Educação Física. A nossa reação era mais em relação a forma como veio, ainda mais vindo de quem veio. Eu até me perguntava: porque esses professores se submeteram a isso? Eles acreditaram nisso? Que dessa maneira ia funcionar? Ou eles só foram também submetidos a terem que fazer e na verdade não sabiam a maneira como isso ia ser aplicado? Não sei, não sei, não consigo entender.

(Elaine) Agora no último ano tivemos que terminar o "tal de Pacto", já no governo Sartori, pois não houve término adequado (*da metade para o final da frase faz uso de um deboche engraçado*), mas que precisava ser terminado corretamente em função das verbas. Daí eu disse: "- então nós vamos terminar isso aqui". Faltavam textos que precisavam ser lidos e

cumpri que nem a minha cara! (risos) Entreguei porque tinha que entregar, e eu dizia "-não! Me poupe, né"? Algumas escolas, a essa altura, já tinham terminado, mas na nossa não vinha andando em função da resistência. E uma das mentoras da resistência foi eu (*grita orgulhosa*).

(Roseli) Na verdade, o pessoal aparecia aqui, vinha, a gente fazia, mais porque ia se ganhar um dinheirinho (sobre o Pacto pelo Ensino Médio).

7.4.2. Apatias? Resiliência também é lutar

Creio que nem sempre o que em princípio soa como apatia, de fato é. Diferentemente do que faço em um outro subcapítulo (intensidade compartilhada) - categorizado como potente no espectro das "Cegueiras" - aqui disponho sobre apatias seguidas por pontos de interrogação. Apatias aparentes aos olhos das políticas, dos seus formuladores e dos gerenciadores de suas execuções. Apatias, porém, que aqui disfarçam outras intensões.

Apatia aqui, remete apenas a um primeiro nível de análise. Uma primeira camada que invólucra esse contexto. Apatia é o que toca preliminarmente a retina; fluxo conhecido entre ouvido, imaginado e lembrado. O papel que assume quem avalia os professores como apáticos no âmbito das análises políticas muitas vezes se pauta na fácil e conveniente estratégia de torná-los responsáveis pelo fracasso da execução, minimizando e relativizando os limites engendrados na própria concepção da política pública deflagrada.

As apatias que aqui pretendo revelar teriam outros nomes se não me dispusesse a contestá-las irônica e simbolicamente pela presença desse ponto de interrogação. Essa interrogação é ação de contrapelo, um convite ao contraditório incandescente na história, assunção de alternativas e não produção de novas verdades. É no campo das alternativas que essas apatias em interrogação parecem se mostrar. Uma forma diferente de resistir. Uma forma de esconder, mostrada, disfarçada. Onde as políticas e os seus formuladores e gestores veem apatia, vivem incubadas algumas das possibilidades que talvez o campo empírico dispõe. As que aqui ganham espaço e nome de Raimundagem, palavra de dizer "não".

Apatias criadas, crescidas, nomeadas para que assim sejam?

Na esteira de Contreras (2012), acredito estarmos diante de um tempo de intensificação do trabalho docente. Tempo de asseveramento do neoliberalismo, que

disciplina a proximidade da escola com o mercado produzindo uma relação espúria entre o capital e o conhecimento. A educação se transforma em um modelo de negócio, enquanto a docência assume um papel análogo ao de prestação de serviços. A consequência é um crescente e irrefreável distanciamento do professor dos espaços decisórios políticos e pedagógicos, nos âmbitos micro e macrocontextuais. Além disso, o significativo número de demandas adjacentes à construção de docências de ordem crítico-reflexiva converge para um crescente menor comprometimento do professor com a mudança educativa.

Estamos, assim, ousaria dizer, mediante a reprodução do discurso da apatia como política de governo. Viviane disse isso. Frase que talvez jamais compreenderei completamente. A tarefa de constituir-se docente, nas palavras dela seria, então, apenas um esforço dedicado a produzir vitórias cotidianas e não mais um exercício calcado em utopias e em ideais de mundo?

Adianto que falhei quando decidi tentar abrir a sentença, transformá-la em mais uma intensidade. Juro que não fui apático, se de fato não pude, não foi nem por falta, nem por excesso de luta. Disputo com as palavras a chance de poder abrir essas e outras frases fechadas. Faço aguardando por senhas sopradas aos ouvidos que me foram possíveis. Ouvidos que aprendi não poderem ser meras ferramentas de escutar.

(Viviane) Por isso eu digo: o professor vir para a sala de aula e parar de estudar é uma política pública (*Talvez essa frase nem merecesse o rótulo de apatia seguida de ponto de interrogação. Estamos diante de uma frase insidiosa, uma das maiores. Quase poética. E assim permiti que continuasse. Acabei por não perguntar a Viviane o que ela de fato significava. Reproduziu essas mesmas palavras mais de uma vez. Parecia querer me provocar. Optei por tornar os meus ouvidos sempre atentos, moucos temporariamente. O que é parar de estudar como política pública? Resistir com as providências da academia é uma saída torpe? A academia e a formação estão do lado dos que impõe limitações à compreensão da docência e à vida da escola? Ou ela, Viviane, aqui percebe que a tentativa das políticas é mantê-los apáticos, distantes, desinteressados como forma de validar suas mudanças? As certezas colapsam. E como foi bom. De uma mesma frase, três ou mais questões para tentar abri-la. Viviane criou uma frase maior do que eu. Mostrou para mim a resistência própria às palavras, um dizer cuja pujança conclama à reflexão, entrelinhas explosivas. No campo minado das reflexões caminha o entendimento. Vão, passo ante passo, vão...)*

(Elaine) Professor não precisa ser obrigado a fazer formação todos os sábados (*remetia à exigência de participação no Pacto pelo ensino médio*). Se ele quiser fazer formação, ele vai fazer formação. Resisto muito, muito mesmo.

(João) Do tempo que eu trabalho aqui, nenhum tipo de formação foi pensado pelo estado pensando nas nossas necessidades. O que eu fiz e meus colegas, buscamos na Unisinos, buscamos nos congressos, que não tem nada a ver com o Estado. O que estado faz? Ele assina o ponto para eu ir lá fazer, por fora. Mas ele não custeia, ele não paga o curso, ele não pensa em nós (*Reluta. João entende o estado como alheio ao desejo por formação que o forja. Não é o governo do estado que ajuda a moldar João, não é ele quem lhe provê a melhor condição para ser docente. João é, portanto, obra do próprio João, das suas próprias vicissitudes e das suas reticências. Das suas próprias intenções e providências. Sua formação, suas artesanias*).

(Viviane) Um grande problema desse monte de legislação ficar só no papel para nós, é que elas fazem efeitos, talvez que a gente nem sinta. Por que na maioria das vezes o professor vai para dentro da sala de aula e pára de estudar. É uma política de governo o professor vir para sala de aula e parar de estudar (risos). (*Repete a frase que me fez admirá-la e cuja a dúvida quanto ao sentido ainda aguarda minha melhor condição de revelá-la. Provoca-me. Resisto - também tenho e crio as minhas próprias Raimundagens*).

(João) Durante o governo Rigotto eu trabalhava em três escolas ao mesmo tempo. Quando tu está um pouquinho em cada escola fica até ruim de participar da vida dela. Tu acabava perdendo a sequência, tu não faz formação nenhuma. As abordagens até são diferentes na maioria das vezes (*a justificativa para as dificuldades que João recorda exemplificam o que um professor muitas vezes costuma enfrentar para superar os condicionantes que a precarização salarial acaba por lhe impor. Conhecer a realidade em que o professor trabalha e forja a sua profissionalidade é basilar para superar um primeiro nível de análise, a de que um professor é apático e por isso necessita de formação. Ponto final. Ajudaria a pensar que talvez o professor é apático, ponto de interrogação. Encontrar, dessa forma porquês e sentidos para as resistências. Os nãos que se disfarçaram na necessidade de*

responderem “- sim, sim, sim”; que na verdade escondiam “- não posso mais”, “- estou esgotado” ou “- isso já é muito para mim”. Ponto de angústia, exclamação).

(Viviane) Os professores que estão por se aposentar são aqueles que ainda têm ideal de docência (*Viviane e mais uma de suas frases exclamativas, sentenciadas. Ela sabe que carrega consigo frases capazes de abrir clareiras na minha análise, para as quais necessito sempre recrutar outros ouvidos para compreender. Em nossas conversas ela pareceu sempre estar um passo a minha frente. Se escondia naquilo que dizia, acreditando que a nossa incompleta cumplicidade seria suficiente para que eu, no intuito de tentar compreendê-la, a perseguisse, revirasse. Se ela mesmo havia se escondido nas palavras, estava eu então feliz em poder brincar de encontrá-la. Fui buscar atrás das letras, no meio das frases, depois do ponto. Não achei. Os “antigos na profissão” teriam ideal de docência, os mais jovens não. Ela simplesmente desconstruía o senso comum com uma sentença incompleta. Nessa disputa, ela não contava, porém, com a forma que escolhi de lhe manter falando: apenas sorrir. Mostrei que a frase tinha força, mas não lhe dei a medida do quanto. Ela precisava me responder, mas agora a resposta arquitetada, a já montada, a já prevista, não seria mais a suficiente).* Eles ainda trabalham com ideais, eles trabalham com vontade, ainda pensam no aluno (*Agora sim, achei*). Um bom exemplo eu vou te dar: nós temos um grupo ali no 25. Naquele grupo a gente discute, a gente conversa, a gente fala sobre o aluno. [...] a mais nova sou eu, com 46 anos. As outras têm 48 e 50. Em cinco anos não vai ter mais ninguém dentro da escola. E eu vejo que são estes que ainda estão trabalhando que ainda estão motivados. Aquele que iniciou, que é o jovem na escola, está muitas vezes afastado. Está em licença saúde por depressão. O professor mais antigo está cansado; não desmotivado. Ele ainda busca formas de trabalhar (*a resposta tarda, mas chega. A palavra análoga entre o que se pensa dos docentes como ela e a real condição que acredita agora estar. O não-desmotivado que lutou, mas agora cansado, se preenche com um pouco mais e um pouco menos do que seus próprios ideais*).

(João) [...] eu agora com 20 e poucos anos de carreira é que estou me dando conta daquilo, porque a bagagem que a faculdade me deu foi insuficiente. Se eu não tivesse buscado por fora.... E daí o professor tem naquele dilema: “- como é que eu vou buscar por fora se eu não ganho para pagar um curso fora, para estar fazendo seminários e essas coisas? Então é entre a cruz e a espada, sempre.

(Hildeburg) E eu sou muito de brincar, não demonstro que as coisas estão complicadas. Agora que estamos recebendo 320 reais, não adianta eu vir pra cá chorar minhas mágoas, pois tu não vai poder fazer nada por mim (*A segurança com que Hilde enfrenta essa e outras situações semelhantes, – que ao menos eu considerava limites - são discutidas de modo tão plácido que me assombram. Ela me instiga sem possivelmente ter essa intenção. Como pode estar tão tranquila diante de algo tão grave como o recorrente atraso de salários dos professores? Como pode relativizar a questão a tal ponto de acreditarmos que os choradores de mágoas são na verdade fracos, menores, ou (quase) exagerados? Hilde fala e continua sentada da mesma forma. As palavras não lhe tocam. São ditas como se saíssem de um gravador. Continuo a encará-la, tímido como quase sempre estive durante as nossas entrevistas. Hilde nunca deixou de ser acessível, em tese. Na prática, meus ombros contraídos durante o caminho de volta para casa, ainda mostravam o contrário*). Quem tem que ouvir minhas mágoas e frustrações não vai nem me receber, que é o Governador. Aí eles dizem que eu não estou levando a sério! E tu acaba te frustrando também (*Suas últimas frases, proferidas num tom acima do habitual, impõem-se ainda mais. Baixo os olhos quando percebo que ela ainda não havia terminado. Simulo escrever alguma coisa, talvez realmente tenha rabiscado algo. Sua voz, parecia procurar meus olhos, na busca de um ponto final, uma vírgula ou um novo começo. Os mesmos que decidi esconder, fazer descansar*).

(Elaine) Eu trabalho como forma de resistir às injustiças que as políticas públicas promovem. Eu trabalho contra o que eu considero o que é injustiça com o professor e quando não se preocupam nem com o convencimento de que aquilo realmente vai ser bom, que seja dado de uma maneira justa, eu resisto! A minha resistência, porém, vai até um certo ponto. Por que se eu tenho que cumprir alguma coisa, já que eu tenho que fazer, eu vou fazer bem feito, vou tentar pelo menos (*Elaine constrói na mesma frase dois limites, duas extremidades. Em não mais do que cinco ou seis linhas transita da insurgência absoluta, à resiliência que quase me fez acreditar que a essa apatia não merecia um ponto de interrogação. Elaine mostrou, no tombo que a sua memória teve do platô do possível ao rigor do desalento uma fragilidade que eu desconhecia. Foi assim que me soou. Acho que ela me mostrou sem querer. Escapou pela brecha que eu pude usar para ouvi-la*).

(Viviane) Se continuar o PIBID eu volto para a sala de aula. Se eu perder o PIBID, aí eu acho que eu não teria motivação para continuar na sala de aula agora *(Como julgar Viviane e as suas crenças? Como responsabilizá-la pela frase que optou por dar pernas, ainda que sem saber onde estacioná-las? O PIBID mudou Viviane, fez ela andar. Permitiu que se tornasse o que desejava ser, mas que até então sozinha não conseguia. Perder o PIBID era para ela como perder uma referência. Restar-lhe-ia se assim fosse a tristeza e não muito mais do que a memória futura do que esse passado-presente havia lhe prometido. E se Viviane perdeu o PIBID? Não posso deixar de reconhecer, que enquanto finalizava as últimas linhas dessa tese ainda receava que isso tivesse ocorrido. E se Viviane perdeu o PIBID? Repeti. De uma forma ou de outra, a situação simboliza algumas incertezas enfrentadas pelos professores para constituírem suas carreiras no contexto dessa rede estadual. E se Viviane perdeu o PIBID, se Elaine e Francisco não conseguiram se aposentar, se João desistiu de ser vice-diretor...? Todas essas interrogações ficaram sem respostas, porque precisei abandonar esse campo, pôr fim a essa escrita e essa história sem bordas. O sentimento de escrever pairando sobre essas dúvidas, de certa forma, representa um pouco do que esses professores também continuamente sentem, em especial quando dependem da resolução delas e não podem metaforizar e tergiversar a questão como eu simplesmente faço. Não há recurso linguístico ou narrativo que substitua angústias e o risco da resposta chegar, ainda mais quando a não-convidada, é a única possível, a única real).*

(Roseli) No fundo, deixa eu te dizer uma coisa: no fundo nós somos bons. Nos falta as vezes é coragem de acreditar que aquilo é bom e por isso não apresentamos (refere-se ao Pacto pelo Ensino Médio). Existem práticas boas e que poderíamos compartilhá-las. Por isso foi bem interessante *(Roseli dispôs suas melhores palavras penduradas, em uma árvore de galhos que com o vento põe a dançar. O vento as conduz, passo ante a passo, tropeço, compasso. Sabe bem que ali é lugar de voar. As palavras balançam como forma de embalar, elas presas, prontas, prestes, vão escapar. O bom que por algum motivo perdeu a coragem. A frase é forte, o galho verga, vem de Roseli, Raimunda de lembrar profundo, que tolera o tempo da pressa, para medir as palavras que, metamórficas, conduz como quer que versem. Sua voz breve, superficial, diria quase labial, se esse tipo de voz existisse, contrasta com o tom, as frases que vem em sopro, avolumadas pelo tempo que se dedicou a inspirá-las. Roseli não as cospe, mantém suas frases como se não quisesse perdê-las, num misto de medo e possessão. Essas frases são minhas, talvez ela pense, segura com um sopro contrário o galho, o seu*

bastião. Sinto-me às vezes como se estivesse a roubar suas memórias, instigá-la ao ponto de me oferecer, como derradeira barricada, a voz que lhe foi possível, a lembrança que não conseguiu resistir. Roseli diz como se estivesse a confessar. E nesse momento confessa que é boa (voa, voa...). Como se alguém um dia tivesse lhe insinuado o contrário. A mim, tenta se afirmar, logo eu, que ao alcunhá-la de Raimunda, talvez sem que ela de verdade soubesse, intuía a sua força, a mesma que agora de novo via quando se pôs no galho que pendia ao vento, que pendia as palavras no mesmo lugar; ela é boa, mesmo que a pouca coragem profundamente lhe silencie, junto com os seus não que nunca puderam ser, senão ditos, expulsos; senão revelados, pendurados, senão soltos, dançados. Sou um ladrão de memórias, agora foi a minha vez de me confessar).

(João) Mas se tu me perguntar de quem é a culpa pelas políticas não funcionarem, eu vou ficar te devendo. Até porque eu não quero apanhar dos meus colegas amanhã! (risos). *(João faz uso de uma desfaçatez quase literária. Esconde o sentido e a resposta na própria frase. Que habilidoso! Espero que de fato ninguém nele tenha batido, nem que tenham revelado os culpados dessa história).*

(Roseli) Mesmo assim, a gente acredita que ainda vai mudar alguma coisa. No fundo, no fundo eu acredito que o cara está fazendo tudo isso *(O governador atual, Sartori)* para que no futuro a gente enxergue que foi uma coisa que ele fez para o bem do estado. Não sei *(o "não sei" parece ter saído como escorregado para fora. Monta ela mesma uma contradição ao que dizia, não deliberadamente, mas porque parece crer naquilo antes mesmo de não saber. Ela não tergiversou, não sofismou. Apenas parecia criar para si um cenário de futuro favorável, mesmo que o presente produza um feto outro, não parido, talvez nem concebido).* Eu não sei, Rodrigo! Talvez tu me diga algo diferente! *(Parecia envergonhar-se do que perguntava. Não era o meu papel produzir ali nem esperanças, nem desalentos. Ao mesmo tempo, ela parecia querer saber a minha opinião, a qual disse não saber. Queria dizer que não acreditava, mas não era esse o meu lugar ali. Ser porta-voz de notícias? Eu? Ela esperava a resposta debruçada sobre os braços bambos da cadeira. Ao dizer não saber, desarmeí seus alentos. Decepcionada volta-se contra a cadeira; abruptamente. Se joga. Não diz estar frustrada, mas perfumas "sins" ao suspirar. Melhor dizendo, bufa, uma e outra vez. Parece ser a tentativa que encontrou para arrefecer a mente e pensar se o que ela mesma dizia anteriormente merecia um delete ou um sublinho. Cada bufada um novo arranque como se fora um velho*

trem. Incandescente fica, as palavras voltam, voltam. Arranca.)). Acho que isso é coisa de professor: essa esperança. De nunca desacreditar, de achar que aquilo está perdido (fala como se estivesse recitando. Como se eu fora não um, mas uma audiência. Parecia orgulhosa do que acabara de compor. Havia achado uma conotação conveniente e palavras que ao menos ela entendia belas. Ao menos eu achava isso. Ela para mim, estava tentando salvaguardar-se com palavras tão belas quanto insuficientes (eu não posso mentir que a entendo). Esperança. Esperar. O quê? Por quem? Talvez todos tenham esperanças demais e desamparos vis de menos.

7.4.3. Estudar e Participar

Nem sempre há vazão para ser quem se quer com a completude que o desejo humano derrama naquilo que já somos. Quando a borda fissura, fissura o eu, colapsa o tempo e o presumível. Nascem as possibilidades, outras, as de montar. As que são capazes de jurar que o real é só um possível que ainda não sabe brincar sozinho, que necessita ser tomado pela mão, convidado a dançar no campo dos devires. Dançando se move, se torna outro, pura diferença, um além.

Nem sempre a docência é suficiente para sondar-se além. Não é que ela não possa, mas é porque aos poucos ela apenas resta. Ela é o que resta no desejo de um outro educar, é o que resta na intenção de um novo mundo para rabiscar, um outro novo de possibilidades criar-sonhar. Ser docente nos tempos e circunstâncias atuais, assim, é como portar ferramentas de desenho acreditando serem elas armas suficientes para recolorir os problemas do mundo; se desejarmos ser menos megalomaníacos, rascunhar um croqui de alternativas possíveis para uma escola e grupo de adolescentes que espelham um próprio mundo.

E quando o professor decide preencher com um pouco mais do que pode aquele pouco que (ainda) lhe resta, sobra-lhe outra coisa que não o pouco de docência que ainda lhe cabia ou o pouco de intenção que não mais lhe consolava. O professor se conhece então gestor, então coordenador, então formador. O professor se conhece. Precisou de um pouco de outra coisa para preencher o insuficiente da docência que lhe resta, para habitar os desejos com sonhos irrealizáveis que ainda lhe lotam, não lhe gerem, não lhe são. Lição agora.

(Elaine) Nós tivemos professores que foram de furão na formação que teve em POA, no Plaza São Rafael, um negócio bem grande (quando da discussão do Politécnico). Eu fui de furona, não tinha convite pois eram três ou quatro de cada escola, daí foram os professores que trabalhavam Seminário Integrado. E eu dizia para mim: "- eu quero participar, eu quero ver como é isso". Eu queria participar porque eu queria estar junto naquele momento (*Quando Elaine se chama de furona, sua voz parece evocar, transbordar, ocupar outros tantos lugares. O lugar do furão, do não-lugar. Estar ali sem poder. Ocupar o espaço que não lhe cabe, mas que precisa ser adentrado, como puder. Os professores parecem muitas vezes habitar não mais do que essa quimera no contexto de produção e execução das políticas públicas educativas. Estão presentes, quase sempre, somente se conseguiram furar, se escaparam dos olhos dos censores ou dos próprios convidados. Senta à mesa que era para ser ocupada pelo deputado convidado para aplaudir os interesses da política pública, por representantes de organismos internacionais e seus interesses econômicos e por barões da mídia e seus outros tantos. Talvez o politécnico tenha sido a mais emblemática das mesas, pois mesmo sem convite Elaine queria conhecê-lo, a ele simbolicamente se apresentar. Elaine, Raimunda, furona, a subversiva das brechas cujo o crime foi apenas querer participar*).

(Elaine) Já os conselhos escolares, Rodrigo, eu tinha uma diretora que funcionava assim, perguntava: "- tu quer fazer parte? Então estuda e vê o que é (*pega as folhas das perguntas de corte sobre o sofá e com avidez me oferece. O farfalhar das folhas é intimidante. Pensava eu que teria que usar aquelas mesmas folhas, agora amassadas, para a entrevista que faria quando dali saísse*).

(Hildeburg) Eu e os meus colegas percebemos que os professores também não têm mais aquele intuito de levar os alunos para os jogos. Eu percebi que nos últimos anos a nossa escola parou de ganhar o que ganhava antes nos jogos. E os alunos vem me pedir para eu dar treino, e eu aqui na direção tenho que parar para fazer o que os outros não estão fazendo. Na verdade, eu nunca parei de dar treino! Porque chegava na época de JERGS, eu via que meus colegas não iam fazer, aí eu ia lá dar treino! Me sinto frustrada por não conseguir dar um treino tranquila, pois tem outras coisas para resolver na direção.

(Viviane) Eu iniciei na vice-direção no ano passado (2016). Na realidade, em 2003, 2002, eu fui convidada para a vice-direção. E eu fui vice-diretora, e odiei. Me botaram meio que para tapar furo, mas também não deram abertura para discutir nada. Era uma outra realidade, eu tinha uma outra idade também. Fiquei um ano e no segundo me incomodei com a diretora, pus meu cargo à disposição e no último ano eu já estava fora. Jurei que eu nunca me envolveria em nada assim na escola, que eu ia só dar aula [...] E aí tinha eleição em 2015 (*voz de deboche*). E eu entrei para a comissão eleitoral. Fui presidente. A ideia era fazer uma eleição decente, para não dar problema. O problema é que para ser da equipe diretiva tu tem que ser concursado e não estar em estágio probatório. E hoje, no estado, tu não encontra essas pessoas na escola. Procura na escola hoje quantos estão nomeados e quantos estão fora do estágio probatório? Aí começaram: "- Viviane, tu vai para a direção!", daí eu respondi, "- tu nem sonha...!!!!". Começou uma campanha grande para eu entrar para a direção. Só que a gente tinha a que hoje é diretora, que seria vice na chapa de um cara que também saiu por sindicância. Daí eu disse: "Colega, tu pega a direção?" E assim foi. O nosso problema era com uma outra colega – antigreve, que perseguia professor, um monte de coisa. Daí eu pensei: "- eu não vou ficar com essa mulher na direção! Eu não estou aqui desde 99 para botar essa mulher na direção e eu ter que acatar. Então eu vou, eu vou ser tua vice"! E aí que eu fui parar na equipe diretiva [...] Só que eu já disse: o ano que vem é o meu último ano! Na próxima eleição, quem estava naquela época em estágio probatório que se candidate. Eu tenho eles aqui ó (*aponta para a palma da mão*). Risos. (*O desejo pela construção de um novo diferente parece não ter medida nessa docência que transborda. O que escorre, é esse lugar de direção que Viviane ocupa quase sem querer, quase que por ranço, quase por acreditar que não haviam outros melhores que ela para ocupá-lo. A direção como uma realização de impossíveis, ao menos os criados quando não se pode quase mais do que apenas ser docente. A necessidade dela se desmedia, e na negação do que havia, costurou um nó que atar não mais podia; o único. Há cicatrizes na palma da sua mão. Ela me mostra. Escorre...*).

(Hildeburg) [...] muito eu via através da minha concepção de abrir a escola para o esporte, que era possível resgatar as crianças para dentro da escola. Achava que ia fazer coisas legais com as crianças, com os professores, ter novas ideias. E como a gente consegue fazer isso? Ah! Vamos ser diretora! [...] Me tornei diretora um pouco pela fala dos colegas e um pouco pela minha frustração, a de que eu não conseguia fazer o que eu queria. Fazer com que aquela aluna se interessasse e talvez se tornasse “uma eu” (*Hilde diferentemente de Elaine e de*

Viviane, principalmente, não se mostrava Hilde pelo adorno de suas frases, pela potência de as querer abrir. Hilde era figura que gravadores normais não podem revelar, ou mesmo, as minhas palavras eram incapazes de complementar. Hilde revela nas linhas que costurou o que para alguns poderia ser um escracho, uma motivação política a ser execrada. Será que os seus colegas sabem disso(?), me perguntava. Hilde ali parecia depor contra si mesma. Nunca vou saber. Existem certas perguntas que de Hilde procurei esconder, as que pairavam e que por ali deixei que permanecessem. Como ocorreu quando ela disse “uma eu”, nestas aspas que por léxico me obriguei às palavras dependurar. Dizia querer encontrar “Hildes”. Queria que a lutadora que foi servisse de espelho para as lutas que ainda não foram perdidas por aquela jovem estudante e pela própria Educação Física que ela acredita. Não sei se a menina da sua história e outras tantas decidiram ser Hilde, mas as intenções de quem luta são melhores julgadas pelos calejados no ardor das mesmas batalhas. Os professores para continuarem a encontrar sentido, vivendo suas próprias situações limites, revelaram-se transbordantes, sensibilizadores de alternativas que talvez eles mesmos não tenham certeza se concordam, se concretizarão. De Hilde em Hilde, quem sabe?). Que quando eu era nova eu me dei bem. E se espelhasse nisso. Tu acaba indo para a direção para tentar fazer diferente, já que tu não consegue mais atingir teus adolescentes para que eles tenham essas vivências.

(Elaine) Então, resumindo, desde a época que eu entrei aqui - eu entrei em 1994 – mais de 20 anos - eu só fiquei três anos fora da direção da escola. Os outros anos todos eu estava de alguma maneira na direção. Eu sempre fui convidada para vir pra direção, mesmo sendo da Educação Física. As pessoas aqui já nos valorizavam desde aquela época.

(...)

Quando eu comecei a trabalhar na escola, em setembro de 1994, eu metia em tudo. Já no início de 1995 eu fazia parte do CPM, conselho escolar e outras coisas. Como as diretoras perceberam que eu queria estar comprometida com a escola, já me puxavam.

(...)

Eu sempre fui muito respeitada dentro dessa escola. Talvez por essa questão de trabalhar na direção, mas não é só isso. É principalmente por tentar participar de tudo o que acontecia, valorizando o trabalho dos meus colegas.

(Francisco) Aí os professores de educação física começaram a virar gestores. Tem um conhecido meu, que trabalha na SEDUC, que disse que vai fazer um estudo para saber

quantos professores de Educação Física hoje estão dentro da gestão. Acho que isso é pelo fato de que qualquer coisa que aconteça na escola, se for homem, chama o professor de Educação Física. Para fazer isso, aquilo, arrumar uma calha, aluno machucado, quando tem alunos fazendo esculhambação na frente da escola... é tudo com o professor de Educação Física (*A beligerância da frase de Francisco parece se estilhaçar no terreno da verdade, não o único possível, mas aquele que ensejei agora, ao menos por hora. Viviane, Elaine, Roseli, Hilde... Ele as conhecia, mas por algum motivo as esqueceu. As mulheres todas, diretoras, por motivos maiores do que a masculinidade que não possuem. Cada uma a fazer a Raimundagem que lhe convia, usando o pouco que ainda lhes resta na gestão de escolas e na gestão de perspectivas para futuras colheitas de si e de outras possibilidades políticas*).

(João) Eu procuro estar em contato sempre com o pessoal da academia, na Unisinos onde eu me formei. Em todos os anos a gente faz uma formação para professores de Educação Física - agora em agosto vai ter de novo. É uma iniciativa pequena, que partiu lá da faculdade, que levou para CRE, que abraçou. Procuro me informar e estar a par do que está acontecendo e poder ver onde eu posso melhorar pedagogicamente.

(Francisco) Eu fui um dos criadores do Conselho Federal de Educação Física, do conselho regional também, participei de todo o movimento. Fui conselheiro durante doze anos do CREF. Defendo muito que a Educação Física tenha um conselho. Hoje estou mais afastado, embora esteja participando ativamente de duas comissões do fórum da educação física escolar, de defesa da educação física na escola. E faço parte também de uma comissão que defende o esporte educacional, tanto escolar, quanto universitário. Isso porque durante muitos anos - no sou mais agora - mas eu fui coordenador de todas as equipes universitárias da Feevale.

(João) Mas, quando eu ainda estava na faculdade a minha vontade era sempre me envolver com projetos desse tipo, imaginando que eles seriam um diferencial na minha formação. Assim que surgiu o PIBID então eu abracei e fiquei de coordenador aqui na escola até o começo desse ano. O PIBID veio para que eu botasse em prática uma transformação que eu já estava fazendo. Eu já pensava em ser desse jeito, mas o PIBID me ajudou a ter perna para botar em prática mais coisas.

(Hildeburg) Uma coisa que eu nunca fui é política. Agora eu preciso ser política porque eu tenho que saber conversar contigo, com os professores tem que ser diferente. Então tem que ter jogo de cintura, que é muito diferente da relação com o aluno. Esse “jogo de cintura” o professor de Educação Física geralmente já tem. É preciso discutir hoje dentro da gestão e no outro dia voltar e continuar trabalhando, fazendo dar certo. Acho que quem é voltado para o esporte consegue fazer isso com mais facilidade, pois se tu tens um time e ele perde, no outro dia tu voltas lá para dar treino para aquelas mesmas pessoas. Com as crianças mais ainda, pois se tu não fores simpático no outro dia eles não voltam. Dentro da gestão é a mesma coisa, é preciso ter jogo de cintura!

(...)

Aqueles professores de Educação Física que só largam a bola para os alunos, estes nunca vão ser gestores. Já aquele que discute, que debate, este é gestor! Penso que quando terminar a minha geração nós não teremos tantos gestores da Educação Física *(No auge da singeleza das suas palavras, Hilde mostrava sua força. Política como dizia não ser, vestia-se de seus pequenos grandes sonhos para disfarçar-se de outra, de gestora. A Hilde que não atira a bola, e que, portanto, a mantém consigo, controla, a faz rolar quando vê sentido. A Hilde que controla um grupo de professores, porque sabe controlar a própria aula de Educação Física. Um fenômeno peculiar e original, o controle da bola, da Educação Física, da escola).*

(Elaine) Eu estou em final de carreira, entre aspas. Estou passada num concurso do município (São Leopoldo) e provavelmente vou ser chamada ano que vem - quero pegar umas 20 “horinhas”. Acho que eu ainda tenho muita condição de trabalhar. Isso, principalmente depois que eu percebi o quanto eu gostava de estar envolvida com a formação integral do aluno, com as famílias, na formação dos professores, construção de projetos... *(Os limites que já foram limítrofes, as lacunas que cansaram de se preencher, como desagues que inundam a cheia, as paixões que vilipendiam o poder. Como que se parar ser, principiasse e principiasse um intermitente ser para ser para ser para.... mesmo que não haja mais como, ser para ser).*

7.4.4. Greves, CPERS e legitimidade da categoria

Enquanto algumas lutas parecem apatias que brincam de se disfarçar de remorsos para servirem de barricada, outras são flagrantes, estão postas nas palavras e nas ações futuras ou pretéritas que os professores fazem questão de sublinhar. É o caso dos excertos aqui reunidos: incisivos, viscerais. Desde os palanques particulares que cada um criou, escuto as revoltas talvez mais explícitas, as bandeiras que empunharam com mais vigor, as que penduraram nas janelas de suas casas, de suas escolas, de si mesmos, a tremularem sempre, embora apenas algumas vezes livremente.

Um inventário de vozes beligerantes que ouvi sentado defronte deles, confortáveis que ali estávamos, na segurança das suas escolas ou destensionamento das suas próprias residências. Lembravam histórias para conversarem um pouco comigo e muito consigo mesmos.

O lugar de fala atual pouco se assemelha aos tempos e espaços onde levaram as suas memórias para contar. As vezes a pergunta tanto fazia; era mais imperativo e preponderante o dizer. A resposta a mover as perguntas e a deslocar fiapos de sentido insistentes agarrados a academicidade que eu ainda fazia me amarrar.

Os professores falam desde os seus sofás, aludindo a algumas lutas vencidas, mas, principalmente, as que não foram. As que perderam e continuam a perder no espectro do tempo de 22 anos. Lutas por representatividade, sobretudo. As lutas que insistem em perder na esperança de poder outras vezes continuarem a lutar. Os professores montam seus sofás-palanques, da minha presença uma multidão de expectadores interessados. Suas vozes assumem tons acima dos habituais. Soçobram escalas, desnudam seus posicionamentos políticos, suas ideias de mundo, suas intenções de docência. Defendem-se das pechas, assumem algumas deles. Bradam, reclamam, se acendem. Batem e não batem painéis. Clamam palavras e frases exclamativas, dirigidas a problemas próximos, cujas resoluções toleram apenas o que é distante. Defesas incandescentes, amarguras ainda vivas e sobressalentes. O que significa ser professor, defendido com unhas, argumentos, lágrimas e alguns dentes. Uma força ainda resistente, ainda porvir, intencionada, audaz, insistente.

Escritas próprias, as pequenas subversões, os centímetros conquistados, os possíveis. Me esforço para narrativamente alinhar o sentido e a direção de onde escovam o tempo e a história, um contrapelo cantado em prosa com vozes nem sempre consonantes. Acredito na força desses encontros obtusos, na reunião conluial, sobressalente, semi-caluniosa que forja colagens de experiências em memórias impossíveis. Gritos em um cômodo fechado e vozes que pareciam gemidos tornados hinos, expelidas desde o clamor das janelas por serem

forçadas, partidas, abertas a uma história outra. Janelas que de outro modo não se abrirão, pois, a mão que poderia rodar tem ouvidos moucos e olhos que apenas espreitam e se escondem nos protocolos da entreluz. Olhos vendados por mãos desocupadas da garanta que insiste em bradar. Fulguras de sentir.

As greves, o CPERS, o parcelamento, um funcionalismo e um profissionalismo assumido como incompetente. São pechas lhe impostas. As crises e derrocadas que não relutam em tentar reanimar como se fosse essa também sua necessidade, uma forma desse tempo reinterpretar. Ao mesmo tempo que parecem hábeis na condução das discussões - intuindo a mim a sensação de que por muitas vezes essas mesmas palavras necessitaram repetir – parecem, como já me havia alertado Viviane, cansados. Estão cansados, mas ainda não são desistentes. Continuam, se esmeram e por algum motivo, quase um consciente coletivo, ainda acreditam em algo que quase estão por se afastar, vide o tempo da aposentadoria a deles se aproximar. Pelo que lutam? Porque essa categoria continua a servir como guarida às intencionalidades políticas desses professores? Por que, contrariamente a outras tantas categorias, os professores continuam a se organizar, a fazerem as greves possíveis – mesmo em tamanho e engajamento crescentemente menores, como ressalta João – e a tentar fazerem-se ouvidos? Categoria que sobrevive mesmo menor, mais apática (?), menos voraz. Fruto proibido pela “demonização do papel dos sindicatos”, proveniente do movimento que elaborou e aprovou a chamada “modernização” das relações de trabalho e a nova CLT. O discutível esforço das políticas educativas para valorizar a profissionalização docente vem, na realidade, a prover uma perspectiva de proletarização do seu trabalho (ENGUITA, 2004).

Enguita (2004) entende que os professores, fruto da falta de reconhecimento financeiro e político do seu trabalho pela sociedade capitalista, materializado fortemente na grande maioria das políticas públicas recentes, alinha o seu status social e bandeiras de luta profissionais cada vez mais a interesses comuns com categorias que historicamente compuseram o proletariado. A proletarização docente se conjura quando o professorado assume imagem e atuação restritos às suas próprias carreiras; ideário crítico, representado como ideológico, partidário; lutas, a alcunha de baderna estéril; e o resultado dessas, talvez não mais do que o alegorizado por Francisco em um excerto abaixo: “o próprio rabo entre as pernas”.

(Elaine) Ele (O Olívio) tirou a nossa liderança e passou para o lado dele, entre aspas. O CPERS tem lado, claro que sempre tem. Enquanto presidente do CPERS ela nos representava muito bem. No CPERS ela pedia cento e poucos por cento de aumento, mas depois de secretária, ela não achava que merecíamos mais. Isso pega muito mal. Desde que a (Lúcia) Camini assumiu começou a bagunça no CPERS. Desde aquela época, com essa confusão de cargos. Afinal de contas: “- quem tu representa? Tu representa o governo ou tu representa os professores”? Por mais que o Olívio tenha sido um ótimo governador para nós, ou o Tarso que, para mim, não foi um mal governador, bem pelo contrário - foi birrento, mas foi um bom governador - eles poderiam escolher outras pessoas! Deixem as lideranças sindicais de fora dessa função! *(parece subir no palanque, voltando-se para a massa)*. Existem pessoas que são a nossa representatividade! Por melhor que eles sejam a gente sempre acha alguma coisa para solicitar, para reivindicar. Eu acho que nesse jogo político ele se ferrou! *(gargalhadas)*.

(Francisco) Esses dias eu tive uma discussão com a Viviane. Eu disse para ela: "-chega dessas greves"! Nós só perdemos. A gente não ganha mais nada em greve, sem ser o próprio rabo entre as pernas! Eu já saí do CPERS há muito tempo, mas eu disse para ela: "Viviane, com essas greves nós só levamos no...". Por que, no fim, os pais ficam contra nós, os alunos ficam sem aprender e nós ficamos fazendo de conta que eles estão recuperando aula depois. Agora de novo a mesma coisa! E provavelmente nesse ano vão haver outras greves! E não vamos ganhar nada! Tu acha que agora nós vamos ganhar o piso, nos pagar em dia? Não vão! *(O desalento de Francisco contrasta com o clima bélico de alguns dos seus demais colegas. Não poderia ser diferente, sobretudo em função do local que esse Raimundo atualmente ocupa na CRE. Não estar no CPERS, por exemplo, faz parte de ser quem ele precisa ser neste cenário. A proposição que faz para Viviane, outra colaboradora dessa pesquisa, parece irônica, na medida que suscita um debate que procuro recriar narrativamente, mas que na prática deve ter sido mais intenso, mais vivaz. Queria perguntar por Viviane, tentar dizer a ele o que imaginei que ela havia respondido, mas preferi insinuar que nem havia percebido a referência. Em alguns momentos como esse, talvez seja melhor fingir esquizofrenias, não ver rachaduras em paredes ou mesmo em algumas vozes)*.

(Roseli) Aqui (na sua escola) não se faz greve, mesmo essas que aconteceram no governo Sartori. Os nossos colegas aqui não fazem, pois, o retorno da greve sempre é muito doloroso. Na volta, os alunos estão desmotivados, pais revoltados, professores cansados e que ainda vão

ter que trabalhar nas férias. Aí, optamos por não fazer. Aí a gente também se sente mal. Tem um cara lá batalhando por uma coisa para ti também, e ao mesmo tempo tu tá ali, trabalhando. A questão do parcelamento tu só sente quando é contigo. Quando o teu colega não tá recebendo e tu tá, tranquilo. Mas quando chega assim para ti, tu para e pensa "-Opa?!" Nos dois últimos meses eu recebi salário só lá pelo dia 15. Não podemos fazer de conta que isso não está acontecendo. Banalizar, como se já estivéssemos acostumados. A gente tinha ainda uma frase até bem pouco tempo, mesmo com os problemas do estado: "bem ou mal, dia 30 o meu dinheiro está lá"! Nem isso agora. Então são coisas assim *(as sobranceiras de Roseli vergam, pendulam. Roseli as responsabilizou por encerrar a frase. Se reduzia por não estar na rua, misturada. Temperava a sua tristeza com um certo ceticismo quanto aos resultados dessas intenções. Ela traduzia com a fleuma um sentimento que lhe parecia crescente, arestas que agora queria deixar de esconder. Dizia-se frágil, envergonhava-se, não era a primeira vez. Sua transparência parecia espelhar o que outros docentes sentem quando veem lutas recém estereis serem deixadas de ganhar. Uma dualidade cruel, perfeitamente crível, quase sólida. Um limbo que o professor visita e cujas consequências sofre coletivamente, no juízo das suas certezas, escolhas e culminâncias).*

(João) Eu vejo que a gente não tem voz nem vez. A única forma de resistência minimamente efetiva ainda é a greve. Falar, gritar, fazer as pessoas refletirem acaba sendo o próprio estado de greve. Eu não vejo outra alternativa para sermos ouvidos. Mesmo que as pessoas acabem nos chamando de vagabundos, elas acabam pensando a respeito de os alunos não terem aula. Quando o filho não tem aula e precisa estar em casa, os pais se obrigam a pensar alguma coisa (risos). Enquanto ele está na escola, ele pode estar bagunçando, não fazendo nada, mas "-ok, que bom que eles estão na escola" pensam os pais. Temos um problema social (risos). *(As palavras de João são ditas, são fortes, mas parecem serem mais destinadas a um sarau do que um palanque. Reverbera com surpreendente serenidade um resumo-explicativo das intenções que os professores parecem ter em especial nas últimas greves. São greves que reivindicam, mas por vezes, parecem mais greves de fazer sentir. O professor parece saber de antemão que o resultado prático (aumento de salário, melhores condições de trabalho...) será exíguo, breve, torpe ou simplesmente não existirá. Todavia, sente ser preciso propagar uma ideia, uma sensibilidade mesmo que epitelial, colateralmente também dolorosa aos seus expectadores mais caros: as famílias e os próprios estudantes. Sensibilidades colaterais. O choque, o efeito sobre aqueles que os oprimem, todavia, é abrandado pelos ventos de um*

tempo que carrega poucos comuns partilhados, um futuro do pretérito porvir que trata a pele impoluta destes com o bálsamo do desdém, da bravata, do sarcasmo, cegueiras que fazem dos signatários dessas bandeiras muitos, travestidos de ninguém).

(...)

Eu sou participativo no sindicato. Eu defendo que, se eu quiser mudança, tenho que fazer a mudança, eu tenho que ser mais um que vai somar. E eu acho assim, é uma pena que o pessoal não se envolva mais. Teríamos condição de promover mudança, porque uma andorinha sozinha não faz verão. Então, a categoria dos professores hoje está esfacelada, ela já não consegue mais nada porque ela está muito desacreditada. Os professores simplesmente largaram, desacreditaram, foram se encolhendo e hoje o estado faz o que quer com eles. Os professores e alunos vão ter que se resolver entre eles, porque o governo até agora não fez nenhuma proposta.

(...)

Eu já fui sócio do CPERS, mandei cancelar, agora sou sócio de novo. Essas brigas entre sindicatos, de chapa A contra a chapa B, eu detesto. Todos são colegas professores, mas um querendo o rim do outro, todos na mesma situação. Eu atualmente já nem olho a chapa. Vou lá e voto em uma das duas. Eu acho que é brigar por osso de minhoca. É como quando marido briga com a mulher na frente dos filhos. Pouca gente ainda acredita no poder do CPERS. O que o CPERS oferece, está muito longe do que os professores esperam. Claro, porém, os professores gostam muito de esperar sentado, né? Esperam que o CPERS e alguns professores façam e aconteçam enquanto a maioria se restringe só a reclamar. Na hora de jogar pedra são bons. A Madalena que se cuide! Agora arregaçar as manguinhas, pegar junto, pleitear alguma outra condição...capaz! O CPERS virou uma chacota. O governo agora sabe que com professores eles não precisam se preocupar. Parcela o salário e deixa que eles tiram um empréstimo e não tem problema.

(...)

Eu tive problema no Madre Benícia (uma das escolas em que João trabalha) em função da greve. Um colega meu não quis aceitar a minha presença na escola em um dia que fui lá para receber informações. Me enfrentou, veio perguntar o que eu estava fazendo lá. Já que eu estava de greve, para ele, o meu lugar não deveria ser na escola.

(Elaine) O Sartori está aí para destruir a imagem dos professores. E é o que de pior ele está fazendo. Tirando totalmente a dignidade dos professores. Falta de respeito total. O parcelamento de salário é uma das coisas. Mas não é só com professor, é com o funcionalismo público de um modo geral. É uma falta de respeito geral. "Tô nem aí para vocês" (*durante muito tempo essas palavras penduradas às aspas intitulavam esse subcapítulo, essa intensidade compartilhada. Tamanho foi o sentimento que meu gravador, e principalmente as minhas vísceras e ouvidos testemunharam. Um distinto arroubo de raiva que se agargalava nas palavras que Elaine quase não conseguia singularizar. Eram tantas outras que pareciam querer sair, que essas cinco, quase não fazem jus à intensidade. A voracidade latente, presente, todavia, não parecia querer reivindicar apenas esse tempo. Era um sentimento de dolo cantado em tom próximo ao gutural, de arranhar a garanta dos incautos, mas não a de Elaine, voz treinada na aspereza da experiência de infringir seu ser contra o seu tempo, na luta pela reinvenção de inventários limites*). Começa para quem ele escolheu para ser (secretário) da fazenda: o Giovane Feltes. Eu fico com tanta raiva, que agora eu até esqueci o nome do secretário de educação... (*sopro, informando que é o Krumennauer*). (Ela responde...) "Ah é"!

(João) Esse último governador, o Sartori. Desde que o cara mandou os professores procurarem piso no Tumelero, perdeu qualquer chance de apoio. Para ti ver o nível de importância que o cara dá aos professores. Se o cara já dá esse recado, o que ele está esperando de nós? Para ti ter uma ideia, esse mês já está atrasado de novo. Eu recebi segunda-feira o meu salário, mas tem gente que não recebeu ainda (*aponta para um ponto qualquer, cardealmente desimportante. Aponta a esmo, mas não sem direção. Aponta para uma realidade que a ele e a mim - agora seu cúmplice-confidente - parecem tão nossas, embora sejam de muitos, menos minha. Aponta - agora lembro - para a direita fortuita, na impossibilidade de simultaneamente todos os lados apontar, poucos e insuficientes foram os braços que vida lhe deu. Faço minha parte, agora que com ele aprendi - realidade aos poucos um pouco minha. Uso dos recursos que posso, o do escrever, o do narrar, na performatividade que decidi ensejar. Escolhi inventar braços: eis. Agora, que todos possam dirigir-se aos seus alvos: apontar. Em riste todos, aqui meu limite talvez, não tenho tinta, nem tenho voz, nem mesmo literatura suficiente para fazê-los atirar. Pena!*).

(João) Em relação ao Sartori, fica difícil acreditar que um grupo o apoie - como é o nosso - sem desconsiderar a questão financeira. O bolso sempre vem primeiro. Então qualquer professor que for convidado a mudar, a pegar junto e se envolver, vai logo pensar primeiro no bolso, não vão nem ouvir. A questão financeira está nos castigando. Não que nós sejamos coitadinhos e nem menores injustiçados. Só que é um grupo bastante grande e que logo cria uma necessidade e um compromisso com toda a população. Se o professor não está satisfeito, ele não vai dar uma aula com qualidade. Nós temos professores chorando, que não tem dinheiro para vir trabalhar! Professor que trabalha em Canudos (bairro de Novo Hamburgo), que tem que vir de sapucaia, que leva três meses para receber o primeiro salário, e que não tem como se deslocar – acaba pedindo dinheiro emprestado para diretora! Essa é a situação! *(se comove. O tom festivo de grande parte da conversa ganha pesar. Nada naquele momento parecia digno de nos prover alegria. Ele realmente se deixa levar pela fala. Eu arrisco um sorriso, mas de nada adianta. A feição inapropriada era a minha. Nada mais desonesto àquele sentimento transparente, sobressalente)*. Se ela parar não recebe nada, se continua tem que viver nessa condição. Essa questão financeira é brutal para os professores. E isso vai fazer com que o Sartori nunca tenha o nosso apoio. É uma questão de bolso, mas no fundo é também humanitária. O Sartori está na garganta do professor *(cena vil, quase não-metafórica. Ele não parece estar, está. Talvez a faca não se veja, instrumento intuído do testemunho de João. Faca que corta de dentro para fora. Jorro, saliva-sangue, um cuspir-narrar)*.

(Viviane) Em todos os governos teve greve. Até no do Olívio *(sublinhe-se tão grande poder tem um “até”)*. Viviane conhece a certa nostalgia que paira sobre a lembrança dos professores a respeito do governo Olívio – vide Elaine. O “até” é uma rasteira na crença, no *modus operandi* desses 22 anos. Senão uma reescrita, uma borrada na moldura do desenho compartilhado).

(Francisco) O Olívio entrou e nunca pagou para os professores o que prometeu. Ele e a Camini, que era do CPERS nunca fizeram nada! O mesmo aconteceu com o Tarso! O Tarso assinou a lei do piso e nunca pagou o piso no governo dele. O nomezinho dele na lei, tá lá!

(Viviane) Hoje o professor não consegue discutir nada na escola. O salário não saiu ainda! Hoje é dia 08 *(de março)* e ninguém recebeu. Ninguém recebeu *(eleva o tom de voz)*

sensivelmente, tanto que desafina. A intensidade dada por Viviane era evidente. A potência da voz, as notas perdidas. Era simbólico e triste ao mesmo tempo). Desde a nossa greve parou de ser parcelado. O que ocorre agora é o atraso. Na greve ele mentiu que o sindicato pediu para que não se parcelasse e que se pagasse os mais baixos primeiros. O problema é que os mais baixos em relação a toda a folha, não somos nós. Quem ganha mil e pouco são apenas funcionários, estagiários ou quem trabalha 20h. Pouquíssimos professores trabalham 20h. O pior é que ele ainda disse que foi de acordo com a nossa reivindicação! Uma distorção! Cinismo! E este mês acho que nem os funcionários receberam. Que eu saiba ninguém recebeu.

(Viviane) No nosso plano de carreira não tem o que mexer. O que Sartori conseguiu foi colocar uma liminar que ninguém ia ascender de classe durante um tempo (que vai de A até F). O problema é que há muitos anos ninguém aumenta (*vai diminuindo a altura da voz a cada sílaba proferida. Parece quase cantar com versos narrados embebidos em afronta, talvez para intensificar o efeito do que agora me ensina*). Eu estou quase me aposentando e continuo na A. E a maioria que eu conheço continua na A. A minha mãe que é aposentada há muitos anos é B. Quando estava se aposentando passaram ela para a B. Os critérios são muito subjetivos, para não dizer estranhos. Um deles deveria ser antiguidade. Quando tu fecha 10 anos deveria passar; mas ninguém passa. Outro critério seria apresentar certificados. Aí a gente fazia um monte de curso, entregava e nada. Tem a avaliação de desempenho que parece que não está sendo feita. Eu sei que as pessoas nem estão entregando os documentos mais, porque não adianta (*se posta com os braços abertos. A inconformidade é tão grande que se mantém dessa forma até o final da próxima frase. Um ponto final para uma frase que só podia ser sentida. Os braços abertos como se fora preludiar um abraço, que se repele, se reprime pelo lembrar. Repete a cena, uma voz soçobrada em ombros, outra frase a morrer aberta – sugiro aqui um ponto*).

(Elaine) Também houve a tentativa de mudança no nosso plano de carreira, que vem desde sempre. (Fala do governo Britto) [...] Eu lembro que na época que eu entrei, se tu tinha vinte horas de concurso, eram vinte horas de sala de aula. Aí depois foi diminuindo. Não lembro quando a gente conseguiu isso, mas provavelmente foi em algum dos governos do PT.

(João) A Yeda tentou fazer um monte de coisa, todas ligadas a diminuir nossos direitos. Os professores achavam um absurdo tudo que que ela propunha. Queria mexer em plano de carreira, tinha alguma coisa a respeito de tentar aumentar a produtividade docente. Não lembro bem. Só não esqueço de uma coisa: ela quase não conseguiu nada, além de nos irritar, é claro (risos). Como tu vai tirar um professor para nota 10? E outro? Não presta?

7.4.5. Lutas epifenomenais e as políticas que inventaram

Embora tenha feito poucas vezes nessa “História do Não” o uso estrangeiro de referências alheias às falas dos próprios professores para esse bordejo de palavras, confesso que o termo que intitula essa sensibilidade é vilipendiado de Apple (2003), quando defende que as lutas travadas no interior da escola pela garantia de direitos e por reconhecimento também são deveras relevantes.

Lutas epifenomenais que amalgamam desejos por reparação. Que necessitam serem colhidas e transplantadas para um terreno comum, onde vivifiquem um pomar de alternativas alvissaras, de experiências tão impossíveis quanto presentes, a inspirar a reinterpretção do tempo. “Cavocagem” de outras realidades pretéritas a fazerem-se húmus de futuras. Frutificação de um outro mundo real.

Essas experiências epifenomenais são reais. Ao menos os professores me disseram. Portanto transcendem a ideia de sonho, que talvez anteriormente até fossem, mas aprenderam. Hoje fazem parte de realidades possíveis, que já ocorrem, ou que por um tempo se já permitiram existir.

Não há o que ver, sobretudo por aqueles que não acreditam no poder material que a voz que narra é capaz de produzir. Um “não”, não tem forma, mas tem efeito. É real, mas ainda não é de tocar ou de ver, mas de sentir. Muitas vezes depois de dito ele o é, forjado por revoltas ainda barrias, de desejo por alternativas. Uma usina particular de sentir, olarias próprias de sentimentos tão ígneos, tão magmáticos. De naturezas de expelir, devir vulcânico, lindo, tenso, arrebatador. Ouve-se, pelos ouvidos que querem escutar, alguns craquelares aqui, outros craquelar. A terra aos poucos se move, talvez seja hora de um outro lugar, um outro tempo, não um novo território tectônico, uma nova obra quente, uma vida, escola e docência de moldar. Oleiro eles, mãos ao barro já é passada a hora de fazer um novo objeto de lembrar. Roda o vaso, oleiro (!), roda o tempo, roda o oleiro, faz-se usina, faz serás.

(João) No caso dos lugares que eu trabalho, as políticas não têm efeito (*João sentencia. Esses parênteses se abrem, talvez nem precisassem. Penso: tantos esforços de governos, tanto dinheiro investido em formação, desestabilizado por uma frase. Como elas tem poder! Quanto elas dizem e suscitam quando dirigidas a ouvidos de sentir. Tantas medidas desestabilizadas por essa ação simplória, ainda que surpreendente para quem conhece a vida das escolas apenas pelos vidros do gabinete. João pronuncia a sua frase quiçá mais beligerante, com a naturalidade de quem está habituado a vestir essa certeza. Organiza suas próximas frases sob a sombra do seu próprio chapéu, taciturno e desvelado como sempre se dispôs a estar. Faz roncar o seu penúltimo gole de chimarrão. O ocaso do último sol se despede de Lomba Grande, toca as minhas folhas, sussurra possibilidades de entendimento ao momento. 17:30h. Parece cedo ainda, pensei*). O que mobiliza os professores na realidade são os anseios da comunidade. Nós aqui em Lomba Grande precisamos pensar no emprego, na produção de renda. E as políticas públicas não conseguem nos garantir isso. Estamos distantes dos centros urbanos. O nosso foco tem que ser aqui. Muitos alunos vivem da roça e precisam conhecer tanto o que a cidade pode oferecer, tanto o que o campo também pode. Não limitar a uma possibilidade apenas. Eles precisam ir em busca da renda. A gente na escola se organiza para ir em busca do que o aluno precisa. Se não for assim, não vai. Já que o governo demora a se mexer, a gente precisa dar conta e se munir do que é possível e necessário. Precisamos dar alguma coisa para os alunos, mesmo que o mínimo. O que move a escola é o local, as demandas da comunidade. Nas nossas reuniões do PIBID, por exemplo, a conversa é sempre tentando explorar o que nós temos de particularidade aqui em Lomba Grande. A questão rural - cavalos, agricultura, turismo - trazendo isso para dentro da escola, fazendo com que ele se sinta em casa. Ele está vivendo nesse meio. A gente procura valorizar essas experiências (*As alternativas que João escolhera compartilhar não me pareciam difíceis de viabilizar. Já não sei mais onde está aquele passado sol. “Ele poderia acender essas luzes”, pensei. O chimarrão já havia trocado de mão, mas eu ainda não havia renovado a minha responsabilidade nesse ritual. As alternativas de João eram possíveis, porém continuavam a serem apenas semi-quimeras pois continuavam escondidas pelas políticas que vem, deliberam e fazem esses professores e professoraras reiniciar e reiniciarem-se, como se eles não existissem ali, tal como a nossa presença, a mesma que naquela hora conhecia o breu. Trago a primeira água que já conhecia. Lomba Grande, 17:35h, tempo que se ia e*

tempo que se envolve no escuro que já não existia. “-Vou acender a luz”, informa João. Justo agora que eu achava que nem mais precisaria.

(Elaine) Nós tivemos uma política nossa, na escola, que foi muito interessante: no noturno, a gente sabe que tem vários dispositivos legais que abonariam a participação deles na Educação Física. Por uma série de motivos altamente discutíveis, não é Rodrigo? (risos), só que a gente não dá essa opção para o aluno. A gente sabe que é ilegal (*sorri com o canto da boca, fala baixo, como se tivesse escondendo de alguém além de nós essa pequena subversão*). Até porque o aluno tem que aprender a buscar. De vez em quando aparecia um: "- mas lá na minha escola não é obrigatório jogar pois o cara trabalha, tem prole ou não sei o quê". Daí a gente se obriga a dizer: "-ok, tu tem esse direito". Mas logo respondo: "-mas cara...é o momento que tu tem para ser feliz, para ti te liberar, se divertir, para ti aprender coisas novas..." Aí o cara continuava fazendo (gargalhadas). Bom, como eu te falei antes: no PIBID, turmas inteiras faziam. Os professores supervisores da universidade que nos apoia são apaixonados pela nossa escola. Uma vez me disseram: " - Elaine, eu fico impressionado com a receptividade desses alunos! Noturno? Fazer esse tipo de atividade com criança de 6º, 7º, 8º ano é fácil! No nosso caso, mesmo no noturno eles compraram a ideia fácil e rápido (*estala dos dedos algumas vezes como se tentasse acender luzes de realidades com essa fricção*). Os caras têm uma jornada de trabalho inteirinha - 99% trabalham antes de vir para escola. Eles vão até com roupa adequada para poder fazer as atividades que a gente propõe (*Elaine e as suas intrigantes subversões. Elaine parece sempre falar por uma escola inteira. Não quero com isso dizer que ela seja arrogante, prepotente, individualista. Falo como se ela tivesse incorporado a escola ao seu nome, como se fora algo que postulasse dentro de si, sobrenome. A escola e ela a mudarem a lei pelo silêncio. Um silêncio que responde pela demanda da escola, ao menos essa com a qual Elaine se confunde, se mistura, rematiza. Uma lei herdada da ditadura, uma lei que não faz sentido, a qual ela não pode mudar o texto, mas pode mudar a leitura. Uma aula que dá certo apesar da lei, aquela que não existe, ao menos onde Elaine assina suas construções, seus sujeitos, predicados e silêncios militantes que decidiu honrar*).

(Viviane) Muitas escolas em que eu já trabalhei reforçam a necessidade de participar de torneios. E eu me incomodo muito como as direções por isso. Eu quero fazer um trabalho em que todos participem, não montar equipes. No Bernardo (escola de Sapucaia) eu não tive esse problema. Porque a direção estava adorando o trabalho que eu fazia lá. As minhas aulas lá

eram diferentes, trabalhava com outras coisas além do esporte, e foi talvez por isso a única escola em que não me incomodei com a direção. Que eu não precisava levar aluno para jogar em lugar nenhum, que eu não precisei montar um time correndo, catando os alunos e levando para um campeonato sem preparação alguma, que é o que acontece em todas as escolas

(Elaine) “Como assim vai se fazer conselho de classe e o professor de Educação Física vai dar joguinho”? *(Elaine brada dirigindo-se a mim simulando a presença da pessoa que lhe ouvia na oportunidade, a coordenadora. Quando chamava o torneio de joguinho, gritava ofensas tão fortes, que não sei se a sua interlocutora tinha ouvidos suficientes para ouvir tamanho desapeço)*. Não, eu sou professora dessa turma e vou fazer parte! Nós nunca tivemos isso aqui tá, mesmo com todas as direções que nós tivemos, nunca foi permitido isso. Todos os professores têm o mesmo peso. Tu é muito ouvido, mas tu tem primeiro que construir isso.

(Francisco) Lá na 25, quando tinha conselho de classe a gente sempre dava um jeito de participar. Éramos oito professores. Quando era hora do conselho de um, o outro segurava lá no ginásio. E assim a gente ia se ajudando. Mas sempre tinha torneio sim.

(Retrato de lutas epifenomenais por reconhecimento de uma cadeira, de um espaço de opinar, de fazer valer o que o status do período pré-LDB/1996 ainda fazia ecoar, distanciava. Fazer torneios e ocupar o espaço onde os outros professores não precisavam estar, ocupados todos com a avaliação da aprendizagem dos alunos. Ocupar os alunos com torneios, distrações diversas, qualquer coisa que garantissem aos demais suficientes distâncias dos seus objetos animados de pensar. A mesma que esses Raimundos precisaram percorrer enquanto pavimentavam. Um caminho de lutas, da quadra de cimento ou do sol, dos 500 ou mais estudantes para ocupar, para a conquista da cadeira que nem mesmo sobrava ao lado do inestimável conhecimento do professor de Matemática, da relevância social do professor de Língua Portuguesa, do academicismo indiscutível do professor de Ciências... 1996, LDB, cadeira posta. Às vezes ainda no canto ou perto da porta, lugar distante do centro das questões pedagógicas, mas próxima de onde os ouvidos ainda um pouco necessitavam estar, dividindo atenção com os mesmos sons que história já antes havia lhes consagrado lá na quadra. A cadeira ainda, por vezes, mais silenciosa. Aquela onde Elaine, nesses 22 anos, aprendeu a subir. A que Francisco esquentava para os seus colegas logo poderem também sentar, mapear, nominar como suas).

(João) A maioria das vezes, quando se precisa de horas para atender o aumento de carga horária de uma disciplina, geralmente eles querem mexer no nosso horário. Diminuir um período de Educação Física para dar um para Sociologia, Filosofia, Seminário Integrado. Aí tu precisa se impor. Se não, é sempre nós.

(Roseli) Durante o politécnico, a Educação Física foi para o período da tarde. Os alunos quase não vinham a aula. Aumentaram os períodos de manhã e nos jogaram para a tarde. Eu briguei. Eu não tinha alunos! Chorei até. Implorei. *(Não eram os professores de Educação Física os relapsos, os especialistas em recreio e em largobol? Ouvi Roseli dizer que chorou. Suas lágrimas eu conheço, são as mesmas que senti em nossa primeira conversa. O que ela podia dizer com a boca, eu ouvia, o que ela sussurrava enquanto se rabiscava de pele, acho que também. Para o que não aprendia, garatujas narrativas onde simulava a invenção de um órgão de ouvidos-vísceras-caneta, tecidos de sentir, de me permitir arrepiar. Roseli, uma professora a lutar para ter alunos. Talvez por dar-se conta de que sem docência não há discência, não há razão, portanto, para Roseli ser. Lutava para que os alunos não fossem dela apenas na lista de chamada. Lutava também para que pudesse, assim, continuar a ser chamada pelo nome que lhe faria presente por completo: - “professora”. Roseli se forjava docente pelos tecidos que escolheu tatear o mundo. Pele de fora e a invenção de algum tipo de pele de dentro).*

(Elaine) Nós temos hoje na escola uma diretora que é professora de Educação Física. No ano retrasado a gente teve uma briga ferrenha, porque ela favoreceu a diminuição da carga horária da Educação Física onde até então nós tínhamos três períodos de Educação Física aprovados pela coordenadoria, e foi diminuído para dois. Eu digo que ela favoreceu, pois, o discurso foi dela *(aumenta o tom, abre a boca mais do que o adequado, apenas para não pairar dúvida, nem a mim que a olhava, nem a qualquer outro que por ventura viesse a ouvir a gravação no futuro)* para diminuir. Tudo em função de uma briga particular que eu e ela tivemos em função da greve. Tudo política. Como ela ficou comigo por aqui *(faz o clássico movimento com uma das mãos espalmada à altura da testa como se indicasse uma medida quase cheia, transbordante)* acabou por fazer isso por retaliação. Essa é a verdade. Típica retaliação burra. Cortou na carne *(ri, porém por breves instantes. Elaine fitava o chão da própria casa, como*

se não o reconhecesse mais. Olha como se lembrasse que o pesar que sentia era imune as metáforas que inventara. O peso da memória parece querer derrubá-la. Suas pálpebras quase se fecham. Por um instante temo que ela consiga). Cortou na carne (repete a metáfora para que talvez eu entenda que isso não é fortuito, mas um suicídio inqualificável) e agora está saindo da direção e vai perder as horas que ela mesma tirou. Vê se pode, dar mais um “periodozinho” (desdenha, como se reproduzisse a mesquinhez da atitude da diretora que procurava a todo custo escancarar) para a matemática. Mas essa luta eu ganhei, infelizmente não completamente, pois o conteúdo não foi para matemática. Eu aponte para ela e disse: “- já que tu vai tirar da Educação Física, então que vá para as humanas”. Aí aumentaram os períodos de história - se não me engano. Pelo menos isso.

(Elaine) Nós, por exemplo, optamos em fazer o ensino fundamental todo por conceito. Nós fizemos o processo inverso de muitas escolas que voltaram para nota. Toda a nossa escola é por conceito. Eu acho uma regressão total voltar para nota. Se lutou tanto para avaliar dessa forma, para isso? Mas tem uma coisa: adianta ter letrinha, se a forma de avaliar continua na realidade a mesma? No nosso caso, a gente inventou até um conceito diferente. Nós criamos um conceito de *excelência*. Isso porque nós temos vários alunos que consideramos que os conceitos disponíveis eram pouco, pois nós temos alunos que são bons demais. O conceito máximo seria o satisfatório. O que é satisfatório? Ele te satisfaz em quê? Ele satisfaz como um 7, como um 8, sabe? Ou ele é um aluno que 10 em todos os aspectos? Um aluno que busca o conhecimento, ele constrói conhecimento. E nós temos vários excelentes. Então nós criamos esse conceito para premiar esse aluno, que ele tem um algo a mais, que é mais comprometido que o normal com a própria educação. Então eu acho que isso, foi bem interessante, nós nos aproveitamos para reforçar um pensamento.

(Viviane) A avaliação, apesar de voltar a ser por nota continuava a ser por área. Isso a gente não conseguiu mudar. A única brecha que deram para a supervisão - agora eu participo mais das reuniões de direção - era poder permanecer com conceito ou ir para a nota. A gente fez votação na escola, rolaram brigas e polêmicas, e voltamos para a nota. O aluno tem uma nota por área, que a gente soma e divide entre os componentes. Então agora, aquele aluno que deixava um componente de lado e não fazia nada, pois não interferia na vida dele, agora, teve que passar a se preocupar. Porque tu vai ter que somar e dividir uma nota que, às vezes, é um zero (*abre os braços, faz cara de incapacidade, como se dissesse que o aluno assim estaria*

pisando na casca de banana que ele mesmo havia posto em seu caminho. Como se o fim fosse previsível, factível e tivesse sido previsto pelos professores). Eu acho que isso vai fazer uma diferença muito grande na sala de aula [...] Ele sentiu a diferença.

(Elaine) A gente precisava de professores para trabalhar no Seminário Integrado que fossem comprometidos. O que é diferente da grande maioria das escolas. Eu sei porque eu participava de todas as reuniões. Na maioria das escolas, eles faziam assim: se perguntava (*ela olha para cima, como se imitasse uma diretora ou coordenadora pedagógica*): "- tu dá Ensino Religioso, né? Vem para o Seminário Integrado". Nós não. Nós pegamos três ou quatro professores, perguntamos: "- Quer? Aceita? Essa é a proposta, nós temos que fazer curso, formação, parararara" (*encadeia com as mãos uma espécie de lista*).

(Viviane) Quando entrou as disciplinas de Seminário Integrado, os professores no início não faziam nada. Aquilo ali servia apenas para liberar os alunos. Só que claro, a gente começou a montar as feiras, aí se começou a cobrar que o professor de seminário seria aquele a cobrar e dar orientação para o aluno ir para a feira. Era na aula de Seminário que ele tinha que fazer isso. E hoje penso que foi uma perda muito grande. Caiu seminário integrado e voltou religião (*movimenta as mãos ao estilo "italiano"*). É praticamente incoerente. A gente continua trabalhando com pesquisa, mas como o professor tem que abrir mão do conteúdo para auxiliar, todos fazemos isso [...] Nós temos garantido dentro do PPP do 25 a questão da pesquisa.

(Elaine) Daí, quando o Sartori entrou, terminando o Politécnico, a gente se propôs a continuar, só que sem a disciplina de Seminário Integrado oficial. Então a gente fez um projeto para o terceiro trimestre com Mostra Científica, ao longo do ano, dentro das áreas, com a questão da pesquisa. É uma forma de resistência. "-Ah, vocês querem terminar com o politécnico? Não tem problema, a gente vai continuar trabalhando com pesquisa".

(O diálogo imaginário travado entre Elaine e Viviane expunha, da maneira como me aventurei a ordenar/ organizar, uma premissa que aos poucos fui me sentindo confortável de discorrer: a de que as políticas não sabem ter fim, ou que os pontos finais das políticas não são necessariamente definidos por promulgações e decretos. As políticas que os professores e as comunidades escolares decidem evitar que morram, se preservam na medida que

continuam a fazer sentido, viva em uma adaptação própria, particular, conveniente. O fim do Politécnico, por exemplo, provocou mudanças sensíveis, porém também carregou consigo a produção de resistências subliminares, locais, epifenomenais. A avaliação (emancipatória) e o seminário integrado, por exemplo, se preservaram nos desejos e na compreensão dos professores).

(Elaine) De vez em quando a gente faz umas coisinhas aí, tipo: “- se não vier na reunião não vão ganhar verba”! Daí os pais vêm ligeiro! Tipo assim, “- precisamos de pessoas para fazer parte do conselho escolar, se nós não tivermos um conselho escolar não tem verba, se não tem verba não tem merenda, não tem material”!... Os pais representantes do conselho escolar são eleitos no voto. Isso também é importante pois é momento em que tu chama a comunidade para vir escolher, eles as vezes não entendem muito bem, mas se sentem importantes quando podem escolher. E quem faz parte do conselho escolar se sente importante também, porque eles são chamados para todas as decisões, inclusive situação de professor, de aluno. Não é só para assinar ata.

7.5. ÓPERA 5: ENSAIOS COM ALGUMA LUCIDEZ

Nesta ópera, os próprios professores, desde os versos que escolheram para contar, admitem quais políticas educacionais melhor contemplaram suas pretensões profissionais; quais delas foram promissoras ou minimamente operacionais para qualificar a formação, o currículo ou, ainda, as necessidades primárias dos contextos locais.

Estes recortes aqui reunidos também de alguma forma sugerem que nem sempre são os professores que sepultam as políticas, tampouco o terreno da escola está necessariamente predisposto a fazê-las perecer. Os professores afirmam espontaneamente haverem aspectos dignos de reconhecimento em praticamente todas as políticas educativas do período. As políticas são executadas desde sentidos particulares e operativos, dependentes da condição que oferecem para qualificar práticas pedagógicas locais.

Aqui as políticas educativas – em execução ou não – são tomadas como as próprias intensidades compartilhadas. Intensidades que expõem a representação que os próprios professores fazem delas. Que ao lhes satisfizerem, batizam com um nome quase impróprio, apelidam como se os ordenamentos legais fossem seus objetos de estimação. Estamos aqui, portanto, falando dos “Livros da Yeda” quando discutimos o “Lições do Rio Grande”;

estamos simplesmente falando do “Politécnico” ou dos “PCN’s”, por exemplo. O número da lei e a sua nomenclatura oficial são deixados em segundo plano. A prioridade é o coloquialismo, a informalidade e a originalidade. Pelo fato de algumas das experiências políticas não terem sido referidas pelos professores, entendi que esta ópera não seria o seu lugar.

Sondo o cenário desde um movimento de avaliação subalterno e qualitativo, circunscrito pelas intensidades que as brechas das falas dos professores me fizeram espreitar de fora para dentro. O tom de otimismo desses colaboradores aqui parece quase um acinte, dado o contraste quase absoluto existente entre essa ópera e a intitulada “Histórias que se fazem Cercos”. A mesma política em cada uma das óperas ganhou adjetivos e conotações distintas, muitas vezes proferidos pela mesma voz. Essa ópera, ao reconhecer também o que pareceu alvissareiro aos professores no curso da política, me permitiu evitar recair em *confortáveis maniqueísmos*, evitando que determinados períodos da história fossem simplesmente encarados como “bons” e outros tantos como “ruins”. Uma forma de análise que se assim fosse feita, não revelariam as canhestras arestas, seria lisa e não uma história à contrapelo, portanto.

Os professores e as suas alquimias...

As políticas sempre carregam consigo alguma fuligem, um resto de sentido que continua operando no trabalho docente e na cultura escolar mesmo depois da sua descontinuidade. Esses restos são quase verdades; possuem quase vida própria. Em muitos casos, continuam a existir pois o professor continua a se respaldar nestas experiências, tornando as suas construções cotidianas menos marginais e um pouco mais oficiais. Um espaço de alquimia, onde ele reproduz o endereçamento, mesmo não consentindo completamente com ele e com os preceitos de subjetivação nele incorporados. A política que se deflagra é produzida como uma tradução própria, paralela, controversa, compósita e revelada como se feita em tubos de ensaio. Solução nada mágica. Um remédio contraindicado a certezas peremptórias e irredutíveis a simples aplicação dessa ou daquela política educativa na vida da escola.

“Ensaio sobre a Lucidez”, título de um livro de José Saramago lançado no Brasil em 2004, foi a inspiração para a construção dessa categoria-ópera. Nesse, o autor se dedica a retratar o processo eleitoral de um país onde 70% dos habitantes da sua capital decidiram por votar em branco. Na semana seguinte, repetido o processo, o contingente de votos inválidos

aumenta para 83%, o que faz com que o governo decreta estado de sítio com o intuito de enfraquecer o poder popular e a própria democracia.

A amalgamia que produzi aqui, neste “Ensaio com alguma lucidez”, retrata o reconhecimento dos professores às experiências que consideraram política e pedagogicamente lúcidas e que, por isso, mereceriam ser respeitadas, continuadas ou ampliadas, no âmbito da rede estadual de ensino do RS. Ouvir e respeitar as docências artesanais que desenvolvem a partir de políticas que identificaram potencialidades, representa uma aposta no poder da diferença e da democracia. Uma forma de acreditar que o instituído politicamente pode e deve ser criticizado, tornado biográfico e comum. Não simplesmente deliberado, transposto da realidade do papel da lei para a realidade das escolas. A aposta é que os professores, se convidados a participar seriam hábeis artífices de políticas. Aparariam as arestas evidentes e reconstruiriam uma superfície de prática pedagógica polida, lúbrica, mantida pelo tempo que as políticas continuassem a fazê-la potente, respeitando o tempo e a vida das escolas e não simplesmente os interesses daqueles que produziram e gerem a política pública.

7.5.1. Lições do Rio Grande (Ou os livros da Yeda)

Se não foi minha escolha trabalhar com cronologia, bastante incoerente também seria trabalhar com percentuais. Não foram essas as ferramentas que trouxe para essa história. Sendo assim, o que os ouvidos e vísceras me ensinaram até aqui, é que o rechaço aos “Livros da Yeda” (como os nomeia Hilde) foi agudo e substancial. Porém, as palavras que seguem, mesmo que não sejam em grande volume, tem a pretensão de revelar os possíveis também engendrados nessa experiência política iniciada em 2009. Experiência que tomou o rumo da estante e do pó (como lembra Francisco) com a chegada do “Politécnico”, em 2012.

Foi de certo modo importante iniciar retratando os pontos de lucidez dessa proposta, pois sobretudo a partir dela pude dar-me conta da necessidade de evitar incorrer em maniqueísmos. O descaso à proposta, presente em grande parte das memórias que os professores me confiaram, poderia fazer preponderar em minha análise um silenciamento aos excertos que seguem, simplesmente por crer que eles dessoavam de boa parte do material coletado.

O Lições do RS, no que aqui foi relatado, mostrou-se exequível para elaboração de aulas e até mesmo para alicerçar o processo de reformulação de Projetos Político-

pedagógicos das escolas. A linha teórica do material didático foi elogiada, embora os livros tenham vindo - nas palavras de João – tarde demais em relação as suas necessidades e expectativas.

Dissonante mesmo é a voz de Francisco. Seu posicionamento a respeito da proposta contrasta, é importante que se frise, com o que disseram os outros professores em “Os Evangelhos que se Fazem Cercos”. Quando Francisco diz que o “Lições do Rio Grande foi a melhor coisa que apareceu para a Educação Física no RS”, certamente estamos diante de uma frase que precisa ser melhor compreendida. Não porque eu esteja desmerecendo o que disse, mas porque é preciso vincular a fala ao narrador. As pistas para conhecer Francisco e a origem dessa frase estão pulverizadas ao longo das seis óperas que compõe esse processo analítico. Precisam ser decantadas de tal modo que não pareça ser um mero apreço fortuito ou até ideológico. Entre essas óperas, talvez a que mais sinalize caminhos compreensivos é “Todos os nomes”, muito embora não seja minha intenção fornecer mapas de compreensão a quem se pôs a ler essa experiência.

No âmbito dessa mesma região – 2ª CRE, pulverizado e em formato de quebra-cabeça, é possível também encontrar um outro lado dessa percepção, em especial no ponto de vista de Elaine a respeito da proposta. Ela, abertamente militante do Partido dos Trabalhadores, pareceu evitar concessões. Em nenhuma das suas frases se dispôs a pactuar uma trégua entre o ela e os conflitos ideológicos lhe provocados por essa política. A medida que conheci a trajetória de Elaine, senti ser bastante improvável que uma política de um Partido como o PSDB (o de Yeda Crussius) viesse minimamente a lhe contemplar enquanto cidadã ou professora. A premissa da política estava longe de lhe suscitar alguma estima, remontar alguma espécie de esperança, ou evidenciar, mesmo que de longe, alguma luz ou lucidez.

(Francisco) O Lições do Rio Grande foi a melhor coisa que apareceu para a Educação Física no RS. (Francisco solta a frase. Era como se um pequeno avião de papel se despedisse das suas mãos, insinuasse um voo e se dirigisse ao chão. Chegada que o destino já aguardava. Ele sabia que a frase lhe retornaria. Ela saía de sua voz, sabendo que assim que a acabasse ou mesmo antes disso, algo lhe interromperia. Eu não disse nada. Nem precisou. Ele começa a explicar...) Tinha uma questão ideológica envolvida com a negativa aos cadernos. Era porque a Yeda fez! Quem estava por trás do Lições do RS era o Alex (Branco Fraga), o Fernando Gonzalez, de Ijuí. Caras da pedagogia crítica! Gente de esquerda! Se eles não

fizessem, mesmo sendo de esquerda, quem é que iria fazer? E era um material muito bom. Podia muito bem ser aplicado. Tinha progressão de conhecimento. E aí hoje o professor sente falta disso.

(...)

Os professores eram contra isso aí. Eles diziam que era doutrinação! Tanto que logo depois abandonaram os livros! Eles tão pegando pó nas escolas. Vai em biblioteca de escolas e tem PCN e Lições do Rio Grande tudo atirado. E eram para estar sendo lidos até hoje.

(Viviane) O Lições do Rio Grande foi importante, pois a gente tinha que montar o PPP e daí nos obrigamos a olhar aquilo ali e vimos que o troço era bom. Mas era da Yeda. E aí entra a opção e formação política. Tu não pode gostar de coisa que é da Yeda. Mas a gente viu. E até hoje é valorizado, inclusive no PIBID é usado como referência. *(Aparentemente Francisco estava certo, e Viviane não muito preocupada com isso. Concordava com Francisco, sobre o fato e o motivo. Aparentemente concordava com tudo e com nada ao mesmo tempo. Uma simples escolha por outras palavras, outras formas de pensar. Era doutrinação! A formação política de Viviane disse que sim. Ele precisava continuar a ser usado, bradou Francisco, e o é respondeu fleumática, guardando quase todo o deboche apenas para si. Os livros que se imaginam viver no pó, mas que aparentemente sujaram mais a mão de quem diz do que aqueles que os assopram. Diálogo tão frutífero quanto inexistente, tão concordante, quanto discordante, tão possível, quanto não, imaginações que criamos e mentiras que “certamente” não são).*

(João) No governo Yeda eu não sei quem eram os pesquisadores por trás dos materiais didáticos, mas eles eram muito bons. Pena que demoraram tanto a chegar. Seria muito interessante se a coisa boa chegasse na velocidade da coisa ruim. Se espalhar logo (risos). *(João tira o pó dos livros ou os acaricia? É difícil entender seu gesto, na medida que a voz ajuda a não mais do que sofrer, sentir e imaginar. Independente do que faz, se põe diante do livro proibido, um livro de esperar e de dizer não. Ao menos foi o que eu senti enquanto escrevia “Evangélicos que se fazem cercos”. Desgostar de Lições do RS parece ser um imperativo, imposto pela sua simples existência e autoria. Aquele livro não se pode gostar. João, parece alheio ao mundo de Viviane e de Elaine, essa última, habitante de um espaço tão distante desse livro que nem pode ser vista desse ponto. Distância essa que talvez ajude João a elogiar o que entende que precisa ser reconhecido, agora que o livro já não*

precisa mais existir. Talvez seja mais fácil assim. Herege. João assume que o livro é ou foi bom, difícil identificar os tempos quando os verbos pouco sabem quais são suas ações. Só não é ou foi melhor, porque chegou tarde, se atrasou. Chegou nas mãos dos professores quando deles já se sabia que nada sairia, que tudo mudaria, tão logo Yeda conhecesse o destino que já se julgava certo. As notícias ruins chegam logo, mesmo que saibamos que tanto “ruim” como “logo” sejam palavras esperando tradução).

(Hildeburg) Como na época que vieram os “Livros da Yeda” e eu comecei a fazer um projeto em que os alunos fizeram, no final do ano, uma apresentação de dança. Muito boa! Um encanto! Então a gente acaba descobrindo e dando novas oportunidades para os alunos e para nós mesmos. Vendo que a Educação Física não é só uma quadra ou uma pista de atletismo.

(João) Um das coisas que me chamou a atenção e que eu trabalhei um pouco, foi com o resgate do brinquedo de criança. Os alunos construíram seus brinquedos, trouxeram para a escola, nos dedicamos aquelas coisas da antiga infância...O Lições, nesse sentido, me ajudou e continua hoje ainda a me ajudar. Fizemos carrinho de lombo, boneca, brincadeira de roda... então, me chamou atenção esse resgate que eles tentaram fazer naquele Lições, de trazer para dentro da escola o que foi importante pra ti em alguma fase da vida.

(Viviane) Uma coisa é importante reconhecer: antes das lições do RS, não vinha nada para nós. Vinha livros didáticos do MEC, mas nada para a Educação Física. E o Lições do RS tinha o mérito de ter coisas para o professor de Educação Física. Tinha as aulas prontas, exemplos *(Viviane parecia reconhecer naquele pouco, o muito que restava para contemplar o eventual desdém das políticas educativas pela educação Física. Dizia com olhos baixos. Parecia dizer, escondendo o braço para que esse não se obrigasse a torcer. Sua frase parecia intempestiva, como se ela tivesse dito, mas que em breve dela se arrependeria. Ela sabia que o gravador não poderia deixar que ela se arrependesse - gravadores são bons cumpridores de papéis. Viviane narrava as suas verdades com o rosto de sempre, escolhendo palavras que pareciam dissimuladas como sempre; incapaz fui, ao longo de todo processo, de superar mais do que a minha impressão, e tomá-la como real, como sempre).*

7.5.2. Constituinte escolar, conselhos escolares e orçamento participativo

Os professores mostraram dificuldades para lembrar a diferença entre algumas das políticas aqui reunidas: constituinte escolar, conselhos escolares e orçamento participativo. Dessa forma, certo ou errado sob o ponto de vista factual e legal, decidi por priorizar os entendimentos deles, aqueles que preservaram e que ainda povoavam os seus imaginários. Produzi, portanto, uma amálgama, pois acreditei que os sentimentos em relação a elas estavam catalogados no interior de um mesmo espectro. Desconsideradas as especificidades de cada uma, é possível perceber lembranças positivas destes períodos. Momentos em que viram ser contempladas intenções democráticas, cidadãs, de protagonismo e valorização das demandas locais das escolas.

“- A ideia de escola democrática, né?”. O questionamento de Roseli parece traduzir um pouco isso. O possível reinventado nesses protagonismos, impera nos relatos. Lembranças de um tempo que embora agora outro, não se extinguiu completamente, presente que continua a estar em outras tantas experiências subsequentes. Se não perseveraram enquanto política, continuaram sim de alguma forma análoga e pujante a formar-lhes professores quase na mesma medida.

As lembranças que pareceram mais densamente entrecruzadas às biografias, foram as me oferecidas por Elaine. No trecho que segue, é possível, sem muito esforço hermenêutico, identificar - pelos adjetivos superlativos que reiteradamente se propõe a usar para avaliar a experiência - momentos em que ela se sentiu verdadeiramente protagonista de uma proposta de rede e de escola. A sua memória parecia já aberta, quase não me cabendo provocá-la ou encontrar brechas, pois as janelas das suas histórias já estavam escancaradas. Elaine sorria à medida que a voz lhe construía as lembranças que de si-mesma vertiam. Elaine puxava o Fio de Ariadne pela própria voz, trazendo das memórias aquelas que orgulhava, observando o labirinto com a altivez de quem sabia o caminho. De quem já conhecia o Minotauro e por isso acreditava que, dela, ele já não conseguia mais se esconder.

João e Roseli também trouxeram para a história um pouco dessas experiências. Essas, porém, pareceram não mais do que memória fortuita, feita como forma de preencher a lacuna entre a minha pergunta e resposta podiam oferecer. A evocação da memória trouxe o tempo e a cronologia dos acontecimentos históricos, porém pouca intensidade. Como se houvesse ainda algo mais que os distanciasse daquelas experiências além do próprio tempo. Não quero desmerecer o que disseram. Roseli e João também conseguiam convocar a minha pele para o sentimento que o bastidor da política não revelava. Aqui, porém, ouvi falas e

lembranças, mas não as senti tanto assim. Talvez o problema fosse eu. ou talvez eu já tivesse gasto muito da minha sensibilidade ouvindo Elaine. Imparcialidade tão desejável, quanto impossível quando se decide reescrever mais do que palavras, historicizar mais do que lembranças. Escrevo o que senti e para continuar sentindo.

(Elaine) Na primeira reunião do conselho escolar que eu participei, a minha diretora tinha umas cartilhas a respeito do que era o conselho escolar, quais eram as atribuições de cada um dos participantes e tal. Ela reforçou enquanto me entregava, que tinha que estudar, e que em conselho escolar não é a diretora que manda. Quem manda agora é a comunidade escolar! Como eu já era formada politicamente dentro dessa concepção, não foi difícil para mim.

(...)

A constituinte escolar e os conselhos escolares vieram para qualificar e respaldar o que já existia na nossa escola. Essa questão da participação, já existia na minha comunidade. A comunidade sempre foi muito valorizada. Quando tu valoriza a comunidade escolar, ela vem contigo, ela participa, busca, constrói.

(João) Eu lembro que os conselhos escolares tinham muita força nessa época (do Olívio). Eu lembro que me chamou bastante a atenção a liberdade que as escolas tinham para gerenciar seus recursos.

(Elaine) A constituinte escolar, talvez poucos professores lembrem, pois talvez poucos sentissem a credibilidade que o governo Olívio Dutra tinha para mim. E quando ele desenvolveu a questão da constituinte escolar, nossa.... *(Elaine pausa. Não são só as suas palavras que entraram em modo espera. Ela parece vasculhar sua velha caixa de memórias, revira a moça que agora vive, vive a moça que se revira. Desenha a memória enquanto vírgula)* Ela se era mais ou menos assim: junta a comunidade, trabalha com a comunidade, constrói o que vai acontecer na escola, trabalha o PPP... Tudo o que vai acontecer na escola se trabalha na constituinte escolar. E, para mim, isso era tudo! *(Elaine, pelo que a pesquisa pode mostrar, já parecia possuir quase tudo. Era irônico ouvi-la dizer tal coisa. Como se soma tudo com tudo? Como se ocupa o que falta com este tudo que a nova experiência lhe permitiu preencher? A impressão, vou tentar transcender, é que as experiências que convergem para*

que nos compreendamos melhor, são aquelas que derramam. Que são maiores que a medida. Experiências bordeais são menos do que tudo, pois elas já sabem até onde podem ir. Elaine remexe na caixa, bagunça a si mesma enquanto derrama, vive moça naquilo que não deixa medir). Se tu tem a comunidade dentro da escola, tu consegue qualquer coisa! O governo Olívio também tinha a questão do orçamento participativo... então, trouxemos a comunidade para dentro da escola, lotamos a Sociedade de Cantores (em São Leopoldo) para conseguir um ginásio e prédio novo. Ficamos em primeiro lugar no orçamento participativo! Tudo isso foi conquistado através da constituinte escolar.

(Roseli) Em 2000 eu fiz concurso e entrei bem na época do Olívio. Era época da escola popular (*o tom de voz ganha outro contorno. A voz parece que sorri. O astral é outro. A naturalidade para se dizer, também!*). Era difícil. Nessa época eu estava em uma escola da Roselândia. A gente acreditava nessa ideia de escola popular. Sentia que essa política nos atendia melhor. Eu comecei a entender um pouco mais do papel do conselho escolar depois, mas a sementinha talvez tenha nascido ali. A participação da família é importante...

(Elaine) A constituinte escolar para nós, então foi fácil de fazer. Ela trouxe apenas uns direcionamentos para o que já fazíamos. Foi bom de trabalhar. Nos deram formação, tinha formação para ser coordenadora da constituinte escolar. Como eu tinha uma simpatia muito grande com o Olívio, aquilo para mim foi uma maravilha absoluta! Mas eu imagino como foi para quem não tinha (*fala baixinho como se valesse, orgulhosa, do que pôde ser e ao mesmo tempo pesarosa para com aqueles que não conseguiram o mesmo*). Infelizmente, quem tinha resistência, e não eram poucos, não fez! (*brada!*) Na época a resistência não era tão grande, pois os professores tinham muita esperança no governo Olívio.

(João) Por meio do orçamento participativo do Olívio lá, graças a Deus nós temos um ginásio hoje. Tu acha que pelo curso normal das coisas nós teríamos um ginásio hoje? Não teria! Mas todo mundo atira pedra. Pelo orçamento participativo tinha pelo menos alguém pensando em ouvir a comunidade, conhecer o anseio daquele pessoal lá, ver o que é possível fazer. O pior é que depois que ele saiu, tivemos que entrar na justiça várias vezes para desengavetar, pois os governos seguintes engavetaram umas três ou quatro vezes o projeto do ginásio. Mas saiu, está ali, hoje nós temos ginásio.

7.5.3. O Politécnico

O Ensino Médio Politécnico, a política educativa promovida pelo governo Tarso Genro desde o princípio da sua gestão, talvez pela proximidade temporal, foi a experiência mais recordada e também a mais celebrada por boa parte dos colaboradores. Embora a professora Viviane tenha se manifestado contrária à forma com a política foi executada e resignada quanto ao alcance dos seus efeitos, e Francisco tenha demonstrado algum desmerecimento por essa construção, João, Roseli e, principalmente, Elaine se mostraram alinhados teoricamente aos pressupostos da política e, inclusive, pareceram defender em muitos pontos, a forma como o Politécnico veio a se materializar na realidade das escolas de ensino médio do RS.

As memórias dos professores favoráveis recordam um tempo em que o Ensino Médio mostrou alguma evolução quanto ao atendimento dos interesses dos alunos, sobretudo porque garantia sentidos renovados ao processo de escolarização e também para o futuro pessoal e profissional daqueles adolescentes. Embora não deixem de reconhecer limites, valorizam o crescimento de vínculos interdisciplinares entre os diferentes componentes curriculares da área de linguagens e também o êxito dos chamados “Seminários Integrados” como espaço potente para o desenvolvimento de consciência e aprendizagem crítica aos estudantes, a partir da elaboração de projetos de pesquisa.

O politécnico teve um tempo de execução bastante curto, e seu fim foi declarado não mais do que extraoficialmente. O documento legal deixou pouco a pouco de representar um referencial curricular, sendo substituído por recomendações diversas e orientações outras, que vieram a fragilizá-lo. Talvez pudesse dizer que foi implodido, na medida que sobretudo duas das suas bases fundamentais, a Avaliação Emancipatória e o Seminário integrado, foram paulatinamente deslegitimados. O método de avaliação foi flexibilizado aos interesses e realidades de cada escola, enquanto o Seminário Integrado foi retirado da grade curricular e, ao menos em alguns dos casos aqui relatados, substituído pelo componente curricular Ensino Religioso. O incremento de carga horária permaneceu.

O ensino médio passou a ser agora “só ensino médio”, deixando desde então a se utilizar do sobrenome que lhe fora emprestado pela gestão Tarso Genro (PT). Tempo que alguns professores criaram para si próprios esperanças comuns. Comuns que nem

imaginavam viáveis. Um impossível que deu certo, mesmo que não para todos os executores, muito menos para o impiedoso curso do tempo, mediado politicamente por mudanças que precisam nascer para ver outras acabarem.

As políticas públicas educativas continuam quase sempre a viver porque não sabem padecer sozinhas. Elas até podem ser moribundas, vivendo à despeito dos desejos dos professores, mas também às vezes vivem porque não conseguem ir embora da vida da escola, ainda pulsam nas invenções cotidianas, em traduções particulares e originais, nos incorpóreos antes os quais elas e eles ungem os seus sentidos político-pedagógicos e profissionais, fundam as docências possíveis. Esta última forma de encarnação, habita as escolas escondidas nos planejamentos que os professores fazem questão disseminar, em PPP's que de antigos só levam a pecha, em uma ou mais marcas que os alunos levam da experiência para fora. Essas experiências para fora, essas que de tão grandes já não cabem mais na escola, essas que mesmo que haja "só ensino médio" não impedem que os professores com elas continuem a se identificar. Ainda não impedem que os professores as adotem de outras formas, com os seus próprios nomes próprios, com suas docências próprias docências.

O fato é que a execução deixou algumas lembranças positivas e uma certa nostalgia em relação a esse período da história. Um tempo que talvez tenha sido apenas mensurado depois, agora que ele começa a contar para trás, pelo que se avoluma diante da realidade que lhe recolhe. A prateleira da história que a memória vem chamar de "Politécnico" parece possuir um foco de luz especial. Dificuldades superadas pelo correr do tempo, como se fosse a superação de mais um dia.

(Elaine) E eu acho que a política mais democrática de todas foi o Politécnico. A gente foi ouvida. Até aqueles que não queriam o projeto foram ouvidos [...] No politécnico eles (a SEDUC) fizeram toda uma discussão. Mesmo sendo apenas um ano de gestão, que logicamente também é pouco, mas - como eles só têm quatro anos no RS - tudo tem que ser muito rápido. Nesse caso, já desde o primeiro ano de governo eles conseguiram trabalhar a política e a execução conosco. Então, para mim, o que mais me marcou foi o politécnico. Me sinto hoje enormemente frustrada com a perda disso. Uma grande perda para a educação do RS.

(...)

[...] eu por exemplo sempre gostei da proposta. A questão de trabalhar com a pesquisa: maravilhoso! *(os dois pontos serviram para pouca coisa. Elaine, usou uma pausa que talvez apenas eu tenha ouvido. Quase não pude transcrevê-la. Atropelou-a! Estava mesmo era interessada em colocar uma marca positiva na proposta. Mais uma. Elaine, o Politécnico e as políticas que foram propostas pelos governos do PT eram de uma simbiose recorrente)*. A gente incorporou isso de um jeito muito bacana. Tanto é que o politécnico foi e a pesquisa ficou. [...] O principal do politécnico para mim, foi justamente essa interlocução entre as áreas, porque as pessoas começaram a conversar mais, começaram a se reunir mais.

(...)

Para ti ter uma ideia, vieram escolas nos vi-si-tar *(soletra; semi-cerra os olhos; empina o queixo e o peito, não só exaltando tal feito verbalmente, mas com o corpo todo.)*, tamanha era a apropriação da nossa escola a respeito do Politécnico. Compramos mesmo a ideia por ser boa, não tinha ninguém filiado ao PT não. Quando alguma escola ligava para a CRE com dúvida sobre o que fazer, eles logo diziam "- liga para o pessoal da Emílio Sander que eles com certeza vão te ajudar pois estão trabalhando bem como é para ser". Veio um pessoal de São José dos Ausentes nos conhecer, foi uma tarde maravilhosa de troca de conhecimento *(Eram hospedeiros de algo diferente. Guardavam no Arroio da Manteiga em algum lugar de mostrar, neste bairro de periferia de São Leopoldo, algo que era passível de inspiração. Elaine, ao menos aqui, não disse o que era, mas talvez eu não tenha perguntado porque já não precisava mais saber)*.

(...)

Os nossos projetos que a gente fazia na área das linguagens...nossa! Eles eram maravilhosos! E o que a gente aprende com os colegas trabalhando dentro da área.... O que a gente fazia era demais!

(Roseli) O politécnico foi o que menos teve rejeição. Quem nos passou conseguiu em alguma medida nos convencer. Principalmente pelo foco na pesquisa. Na nossa escola, em particular, não fizemos objeções a ela. Não que a gente seja cordeirinho dizendo "-sim, nós vamos aceitar"! Mas dentro disso a gente sempre tenta aproveitar alguma coisa boa.

(...)

Se fosse 8 anos de politécnico, por exemplo, eu acho que talvez a gente se sentiria preparados. No politécnico, quando todo mundo se adaptou, quando todos estavam interiorizando isso... *(a mão bate na mesa. Transversal. O dedo mínimo é o primeiro, se choca violentamente contra a mesa, que reclama, da forma como as mesas desde sempre aprenderam agir quando agredidas. O movimento é um corte; rápido, preciso e a dividir em dois, de um lado o possível, do outro a incerteza)*. A grande maioria de nós queria que continuasse. Era notório que estava bem feito

(...)

No Politécnico é que a gente conseguiu afirmar a ideia de Educação Física na área de linguagens. Isso foi um pouco antes de eu ir para a direção. Foi difícil *(interrompe a construção de um pensamento para subitamente avaliar o que queria dizer com esse "foi difícil". Sentimentos fazem erupção às palavras. Essas, jorradadas sobre os ouvintes-cúmplices - eu e ela mesma - agora compunham um segredo nosso. Não era "tão difícil" até as palavras ebulirem à boca. Agora que ferve, o é. E isso não torna o fazer - ou mesmo esse dizer - "mais fácil")*. Não vou te dizer que foi fácil. Pensar junto dá muito cansaço. Cada um pensa do seu jeito. No nosso caso, eram três professores de Português, professor de Espanhol, professor de Inglês, de Educação Física nós éramos 2 também, mais Artes.... muita gente! No início nós até tínhamos dificuldades, principalmente por não ser nota. Era parecer descritivo. Isso para nós foi bem difícil. Foi difícil porque mudou bastante. Eu não fui formada nessa linha. E também não fui formada para fazer projetos (fala dos Seminário Integrados). A gente teve que estudar muito. Muito difícil. Fazer uma avaliação por parecer, escrever o que o "Rodrigo" é para toda uma área, isso não é fácil *(um reles jogo de palavras, mas continuava difícil. Esse sentimento ela já tinha feito vazar. Me trouxe à cena. Parecia querer me convocar para ver o que eu já tinha ouvido, tanto que quase poderia ajudá-la a soletrar, agora no papel de cúmplice)*.

(João) Há pouco tempo o governo montou o politécnico, que já foi tirado de cena. Essa tentativa foi uma das poucas que procurava permitir aos alunos projetar alguma perspectiva de futuro. Apesar de um pouco superficial, se procurava plantar alguma coisa que realmente fizesse diferença para eles

(...)

Eu fui orientador de Seminário Integrado no politécnico. Eu gosto de trabalhar com projetos, como eu te disse. Era uma forma de trabalhar para “além da minha Educação Física” (*“minha” parecera palavra dita para se perder em vielas de um inaudito. Uma distância entre eu o eu. Perdido, revolve, macera as peças de um quebra-cabeça de sempre, em busca das peças que nunca achara, as que a experiência recortou e a memória – impaciente - ainda aguarda a hora de suturar. João se mostra um pequeno com olhos de gigante. Vive na Educação Física querendo além, uma distância que talvez alguns dos seus projetos poderia abreviar. Projetos de impossíveis que fez menor, montado com frases compostas na senda, no rumo de encontrar um lugar no longe, casa onde os sonhadores escolheram morar - distantes de si mesmos mas perto de alguma outra coisa que se esforçam para evitar nominar*). Era muito bom para o aluno: pensar em uma proposta, fazer, elaborar, medir, somar, ver no que vai dar no resultado. Pegando um exemplo: durante o Politécnico, desenvolvemos uma horta ecológica - fazer um “canteirão”, plantar, cuidar, regar, colher... Eu sempre fiz questão de me empenhar e desenvolver esse projeto. Existiam entraves de coisas peculiares da escola, mas no geral favoreceu muito a interdisciplinaridade. Foram feitos trabalhos muito bons aqui, no ramo da Ciência, da Física, da Química, da Biologia... (*João sentia-se mais distante (esse distante de sonhar) sobretudo à medida que o trato com a terra e o cuidado com os animais lhe cabia nas mãos, lhe ocupava o querer da pele. Os olhos de João se voltavam para o além, para um tipo de educação que seria muito mais do que física, levando os olhos para trilhar na busca pelo que não nomina, pelo que ainda não tem medida, está aquém de fazer seus desejos apaziguar*).

(...)

O Politécnico me ajudou na questão de me abrir para além da Educação Física, me ajudou a me ver na área das Linguagens. Conseguir ver a Educação física fazendo projetos foi uma coisa que me ajudou muito. No politécnico, aqui no Madre Benícia, eu fui orientador de projetos do Seminário Integrado e foi um desafio legal, diferente do trabalho de sala de aula.

(...)

No politécnico haviam estratégias para valorizar as localidades. Se pegava grupos de alunos para estudar sobre turismo, sobre antiguidade, História. Usamos o cemitério de Lomba Grande, inclusive. Em Biologia, perguntávamos: o que está acontecendo na biologia de Lomba Grande?

(Roseli) Nos envolvemos. Até acreditamos. A gente trabalhou mais nele (no Politécnico) do que no Lições do RS. A gente acreditava na ideia de pesquisa que ele trazia. Que o aluno a partir da pesquisa ia pensar diferente.

(...)

A possibilidade deles fazerem os projetos, eles irem atrás da pesquisa... Eu acredito que hoje essas pessoas estão na universidade e que lá vão ter muito mais facilidade. Eu nunca tive uma experiência tão profunda com pesquisa, como eles tiveram no Politécnico. E eles sim. Fizeram trabalhos ótimos. Tu via que eles aprendiam! Os terceiros anos fizeram trabalhos premiados pelo CNPq! Nós fazíamos avaliação com banca. Era muito legal e diferente! Eles tinham que ir lá na frente expressar para a banca, para os professores, o que eles tinham aprendido. Nós tínhamos muitos professores que já trabalhavam com projetos antes. Que tiveram experiências semelhantes na universidade. E isso fortaleceu muito o Politécnico aqui. E nós acreditávamos nisso! Inclusive tiveram professores que no ano passado ainda davam projetos. Um que até foi premiado na CRE, que foi para uma amostra em Curitiba, que era sobre o Holocausto. Teve uma continuação, mesmo depois do fim do politécnico. Claro que não tão forte. Eu vou ser bem honesta para ti: eu acredito que essa seria sim uma forma da educação para esses jovens ter mais sentido!

7.5.4. 5.692/71

(Francisco) Antes, com a 5692/71, era obrigatório ter dois ou três períodos de aula. As escolas conseguiam fazer uma boa Educação Física. O 25 de Julho era uma. Naquela época eu trabalhava na 25. Nós tínhamos três períodos por dia de Educação Física. A nossa briga era para não ter dois períodos juntos. Em alguns casos, digamos que terça e quinta, um dia tinha que ser períodos juntos.

(Em 20 anos havia lugar para uma cronologia própria também, um tempo que apenas Francisco nesta história sabia contar. Era um excerto de jugo fácil, difícil era com ele lidar. Não custa lembrar, que “Chicão” busca no tempo uma memória de sentir dolorida, uma ferida que tenho e sinto por compaixão aos que dela houveram de sangrar e ainda sangram. Ele recolhe no trajeto como objeto de narrar uma experiência marcada pelas digitais de um regime militar, que alguns lutam para esquecer, outros querem celebrar, mas que, especialmente, não se pode é esquecer. Como ensina Gagnebin (2006) quando diz que

lembrar é uma tarefa, uma exigência de análise que nos esclarece mediante a construção de instrumentos que nos façam melhor compreender o tempo presente. Por que chega à lembrança, porque é importante recordar, tempos pretéritos tão distantes? Por que todos os tempos são presentes, basta a eles serem práticos, basta a eles serem sensíveis e exequíveis reais ou imaginariamente. Chico decide incorporar ao presente a experiência que tenha lhe favorecido ser docente, nos termos e condições que julgou que cabiam. Talvez nem lembrasse que estávamos em um regime militar, ou sim. Talvez não soubesse que a Educação Física tinha um outro invólucro epistemológico, ou sim. Desconsiderou por descuido que a presença da Educação Física na LDB como componente curricular obrigatório foi lutada, arduamente conquistada, duramente atacada, invariavelmente rediscutida e a duras penas preservada; ou não. Francisco não disse porque não provoquei, não disse porque se escondeu na própria lembrança que impávido decidiu compartilhar. Uma realidade que decidiu produzir tão logo se pôs a narrar. Uma realidade que não rima, ao menos não para mim, mas contra qual não podia me debruçar a contestar. Não era eu quem deveria enfrentar; ou sim).

7.5.5. PIBID

Acredito em poucas palavras cujo o rosto não ouvi dizer...

Quando organizei a história sistêmica, a que apresentaria aos professores os textos das políticas que iríamos discutir, quase esqueci de acrescentar o processo que resultou e os efeitos subsequentes da construção do PIBID. Depois de quase desconsiderá-lo, quase esqueci de mencioná-lo, interessado que estava nas políticas que julguei previamente terem sido as com maior possibilidade de impacto junto ao professorado. Aí está uma aprendizagem: nunca procurar ouvir antes o que eles ainda não disseram. Parece óbvio, eu sei, mas nem sempre toda a obviedade é clara o suficiente para evitar que nos ceguemos às vozes que já gritam no interior de cada um de nós.

E confesso que aprendi sobre o PIBID com esses professores. Eu sabia do que se tratava, mas, muito pouco. E aquilo que se aprende com alguém que se apaixonou, carrega consigo uma propriedade particular de condutibilidade. O que eu aprendi, não estava no texto, no teor, ou nos artigos que avaliaram essa política pública ao longo dos últimos anos. O que aprendi veio de algo que existia entre eu e as palavras que os professores descosturavam de si mesmos, das vestes que linha e agulha aditaram as suas docências, o

dito, o vivido e sentido no patchwork da memória. Os rostos e as palavras que João, Elaine e Viviane escolheram para me ensinar.

O PIBID quase não precisou ser evocado, porque foi tópos de cada conversa. Quando nos pusemos a conhecer alguém, próprio que é das pessoas educadas como esses professores e eu, é costumeiro que se diga, entre outras tantas formalidade: “- como vai, sou Rodrigo, professor de Educação Física”, respondido por, “- Bom dia! Vou bem. Sou ElaineJoãoViviane, coordenador(a) do PIBID. Na verdade, eles em nenhum momento apresentaram-se assim, mas nem sempre se precisa da anuência das palavras para conhecer um pouco mais de uma pessoa que para nós se apresenta. Estes três se dirigiam à experiência como que se sem ela lhes faltasse um braço, uma perna, um pedaço do coração, órgão que se confeccionou, entre outras funções, como instrumento de amar. Viviane, por exemplo, já não sabia nem se continuaria professora se o PIBID deixasse de existir. João se reconhecia como professor à medida que os projetos que essa experiência lhe ensinou continuassem a lhe encaminhar para o professor que sempre desejara ser. Elaine, esvai-se pelas suas palavras de maravilhar, lembrando da jovem Elaine que conheceu já no ocaso cronológico da sua carreira docente.

O PIBID, quando se interessou pela iniciação à docência, possivelmente sem querer, fez-se experiência de dobradura no tempo, onde os professores experimentaram uma relativização desse, algo que a física ainda não nem mesmo inventou, mas que alguns corpos já aprenderam a sentir. O PIBID pareceu ser uma “experiência de buraco de minhoca”³⁵. Os buracos de minhoca seriam uma forma de transcender, prescindir da passagem do tempo que conhecemos, para criar uma via topográfica alternativa, onde se atravessaria o universo de um ponto A para um ponto B, bastaria juntar os pontos, como fazemos ao furar um papel dobrado. Seria possível um trânsito entre o presente e o passado, por exemplo. Enquanto os físicos dividem-se sobre a viabilidade científica desse tipo de experiência, eu confesso que vi alguns diante dos meus incrédulos olhos, por estes buracos se irem. Não carregavam nada senão si mesmos (pesados são os existires e resistires daqueles que precisar se escapar para fazerem novos, de novo). Serem professores no paradoxo do ato de existirem. Refazerem seus inícios para poderem elaborar melhores recordações dos seus finais, das carreiras que

³⁵ Uma espécie de “túneis” no espaço-tempo, que estabeleceriam atalhos entre partes do universo e espaços-tempos distintos. A ideia seria que seres poderiam usar essa estratégia para diminuir distâncias de até milhares de anos. Em ambos os lados do espaço tempo haveriam buracos negros conectados. A teoria ainda não pode ser comprovada. Outras informações em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/08/150827_hawking_buraco_tg

fizeram, das que puderam, e as que ainda não (re) iniciaram, porque ainda não encontram todos os buracos de existir.

Tempos de praça, onde se escolhe ir, ficar, subir, rodar, cair. Tempo que se escolhe por escolher, simplesmente para reiniciar-se. Narrar é como se fosse tempo de praça. Na areia, na roda ou a balançar, se é qualquer um, quantas vezes se quiser. Todos os tempos presentes, e só. Um tempo que se basta. Talvez seja o tempo que buscamos, não para vivê-lo novamente, mas para sê-lo novamente, o que talvez as experiências buracos de minhoca, tempos de praça que ainda nos damos, nos reserve do outro lado da borda, espreitando o outro lado de um universo do qual não sabemos muito mais do que esperar existir.

(Elaine) Foi uma correspondência para as escolas convidando para fazer uma reunião na Unisinos a respeito do PIBID. A gente não sabia o que era. Como foram convidados os componentes História e Educação Física quem foi representando a Educação Física fui eu. E lá eles explicaram o que seria o PIBID. Nós fomos convidadas em função do IDEB da escola. Essa indicação saiu da 2ª CRE.

(...)

O PIBID me provou, sempre digo isso para o supervisor da Unisinos, que é possível trabalhar o que tu quiser com os alunos dentro das culturas corporais. [...] Por exemplo: eu não tenho conhecimento de capoeira; como é que eu vou dar uma aula de capoeira? Faz uma oficina! Busca quem faz! Isso a gente pode fazer com os alunos também, busca quem faz, quem sabe fazer. Dá para trabalhar Step, Pilates, Zumba, Alongamento... O nosso papel é fazer com que o aluno conheça, mostrar que existe. Que existe rugby, existe hóquei, e para os acadêmicos, que é possível fazer diferente.

(...)

Por que para mim foi tão gratificante? Tive muitos ganhos na minha formação. E daí eu vou lá na universidade e quem está por trás de tudo isso? Professores da Unisinos que eu admiro. Pessoas muito preocupadas com a educação e com a Educação Física em geral. O que eles fizeram desse PIBID... *(interrompe a frase, escolhe apenas continuar a me olhar. Mesmo sem mencionar as palavras que possivelmente completariam a frase, seus olhos se encarregaram de me dizer o que sentia. Reticências. Sorri. Continua...)*. Pelo que já soube, em outros cursos, não é igual. Não quero te dizer se é melhor ou pior. Só posso dizer que não é igual. Nós fazíamos reunião mensal, nos sábados, além de todas as formações que tínhamos que

fazer. A própria CAPES trazia formações para gente que eram maravilhosas. Trouxeram muito crescimento dentro da escola, trouxe impacto na Educação Física. O bolsista acadêmico trabalhava direto com o aluno, não dando aula, mas sempre supervisionado por nós. Se construía projetos sempre diferenciados dentro das culturas corporais. [...] Fizemos até trabalhos de pesquisa com o PIBID (*sorri enquanto relata. As lembranças parecem ser mais rápidas que as palavras a sua disposição para o momento*) que foi apresentado dentro do Seminário Integrado.

(...)

A iniciação à docência, a oportunidade que esses alunos tiveram de ver como é que funciona uma escola, foi única! Não tem estágio que faça isso! É totalmente diferente de um estágio.

(Elaine) Para mim também um projeto que fez toda a diferença na minha vida profissional - e olha que eu já tinha à época 20 anos de carreira - foi o PIBID. Foi em 2013 que eu comecei e estava até o ano passado. Mudou to-tal-men-te (*ênfases*), engrandeceu totalmente a minha maneira de pensar a prática da educação física.

(Viviane) A chegada do PIBID fez com que eu voltasse a fazer o projeto, voltei a trabalhar em cima de objetivos, voltei para dentro da faculdade (as reuniões são lá). O PIBID, assim, voltou a me dar prazer a lecionar.

(...)

A corda da minha docência voltou a ficar esticada apenas quando o PIBID chegou na escola 25 de Julho. Pela Física. E na época a diretora, se dava bem comigo, e disse: "tá Viviane, vamos tentar trazer o PIBID para a Educação Física! Vamos tentar trazer". E eu já fui a pessoa encaminhada a assumir. Quando eu cheguei na Unisinos - porque eu fui primeiro apresentada, se fez um trabalho, fui envolvida no conselho de Ed. Física.... Acabei ficando surpresa, pois senti o mesmo *boom* que eu tive lá em 1994! Eu me apaixonei novamente por essa forma de Educação Física. Pude voltar a ver e pensar em tudo aquilo que eu vivenciava na minha época de faculdade, mas não conseguia usar. Só que me chamou a atenção como isso hoje, se tornou novidade. Em 2013, 2012, foi quando eu entrei. Hoje, novamente, escuto aquela ansia por fugir do rendimento, de se tentar valorizar as culturas de movimento,

incluindo a dança e a luta na escola, embora eu veja que a realidade nas escolas, continua com o treinamento e apenas jogos.

(...)

Como professora coordenadora a gente fala da realidade do ensino público para eles (para os acadêmicos). A gente coloca a realidade que eles não veem na faculdade. O PIBID eu achei excelente por causa dessa oportunidade.

(...)

No PIBID eu peguei uma turma de alunos muito bons. Gente que não caminhava; voava! Quando chegou a primeira turma do PIBID, os acadêmicos diziam: "- o que tu acha disso, disso e disso...". Daí eu olhava e dizia: Tá bom! (*expressão de surpresa*) (risos gerais). Tá bom, tá bom, tá bom (risos). Então eu só dava o aval para eles, porque eles estavam ali (estala aos dedos sugerindo trabalho/velocidade). Sempre tem uns cinco alunos do PIBID lá dentro da nossa escola.

(João) Nós temos aqui na escola o projeto do PIBID, pela Unisinos, e justamente a gente ganhou esse projeto aqui com a perspectiva de poder explorar esta questão de valorizar o contexto da Lomba Grande. E nós decidimos trabalhar com o turismo rural: andar a cavalo, pedalar a bicicleta, ir fazer trilha, mais essas atividades na natureza que já em outras escolas mais urbanas não teriam...

(...)

O PIBID teve algum impacto para mim. Eu trabalhei como supervisor em 2016, 2017. E essa política sim teve um impacto forte. Isso porque a gente precisava sentar com os monitores, com professores da faculdade e professores da escola, para planejar e organizar as aulas.

7.5.6. PCN's

Um certo anacronismo também se faz presente nas linhas que seguem. Roseli e Viviane se viam quase como precursoras do que veio a ser os PCN's, não por acreditarem serem superiores aos que conheceram os parâmetros tão logo estes foram promulgados. Se sentiam como se fossem sentinelas, que em seus exercícios docentes inadequados ao que

havia até então, anunciavam outra Educação Física possível. Os parâmetros eram um pouco elas. Elas ajudaram, quem sabe, também a cunhar o que viria a ser os parâmetros. Elas inventavam Educações Físicas, sondavam um irreal com olhos grandes, olhos de avistar horizontes, e de criá-los, pois precisavam de alguma coisa mais tangível.

Elaine, com suas palavras de maravilhar-se, reconhece, diz “Meu Deus”. Era a forma que sabia dizer que havia encontrado no documento a transversalidade que a sua formação e os seus desejos profissionais nela já ocupavam. Os PCN’s que ela também tinha inventado. Se não foi, Viviane pôde ser Viviane nas construções que outros puderam lhe garantir, e desde então, criando-se, inventou outros tantos professores, eles e elas e uma outra potencial Educação Física.

(Viviane) Eu lembro bem da discussão dos PCN’s. Foi em cima dos PCN’s boa parte da minha formação na universidade. Ironicamente, mesmo eu tendo me formado em 1994! *(sorri, garbosa, como se mostrasse pela face que a sua formação tinha sido tão rica, que se adiantava a um documento criado alguns anos depois)*. Na verdade, isso veio a respaldar, veio ao encontro daquilo que aprendi na faculdade. Foi voltada para isso que eu cheguei na faculdade. Era importante para mim pois assim eu tinha a lei na minha mão, sabe? Eu não queria trabalhar rendimento, nem o esporte em si.

(Elaine) Os PCN’s eram maravilhosos! A impressão que eu tenho, é que em relação aos PCN’s o grande problema é que não houve uma divulgação muito grande deles. Eu fui começar a utilizar esse documento, para ti ter uma ideia, bem depois. Eu tinha só três anos de escola quando eles surgiram. E a gente a sempre estava sempre por dentro daquilo que estava acontecendo. E eu comecei a usar eles bem depois disso. Daí quando eu descobri os PCN’s eu disse: “- meu deus”!

(...)

Os PCN’s eram isso, essa transversalidade, o conhecimento passando por todas as áreas, e trabalhar na área das linguagens. Para mim a educação física tem tudo a ver com a área das linguagens. Houve muita resistência na implantação dos PCN’s nessa linha de educação física na perspectiva da cultura corporal do movimento.

(Roseli) Para os PCN's nós tivemos bastante formação. Estudamos muito. Os Parâmetros eram mais ou menos os meus parâmetros também (risos). Trabalhava muito com vínculo na ideia de saúde - a gente falava sobre a alimentação, sobre a postura. Eu já fazia isso mesmo antes dos PCN's, mas aí aflorou tudo. A gente começou a se descobrir. A gente nesse período também se sentiu mais à vontade para trabalhar dança, por exemplo. Eu consegui com os PCN's me complementar. Além disso, eu sempre fui muito batalhadora com a alimentação saudável. Ali eu tive suporte e fizemos bastante coisa. Eu vi que a coisa ficou diferente depois dos PCN's.

(...)

De todas as políticas que chegaram até mim, a que mais produziu sentido na minha forma de ser, foram os PCN's, sobretudo a partir da ideia de temas transversais, que foi onde eu me aprofundi mais. Ali eu pude ver o indivíduo a partir de um todo. Ali a gente a gente começou a ver uma Educação Física menos tecnicista e mais ampla. Os alunos aos poucos, talvez também por essa política, já pareciam saber que a Educação Física não é só vôlei, basquete e futebol, mas que tínhamos que discutir saúde, alimentação, postura, saber identificar dor, fazer alongamento. Ali a gente assumiu uma identidade. Uma outra, nova...

7.5.7. O “novo” Ensino Médio

(Francisco) Quando eu estudei, quando eu fiz científico - eu estudei em colégio particular - tinha o científico clássico, tinha científico das exatas, o científico para as áreas da saúde, fora contabilidade e o magistério, por exemplo. Na época que eu estudei, eu optei por seguir uma trilha da área da saúde. O meu currículo dos três anos de científico era diferente do currículo de quem já pensava em fazer engenharia. Já o pessoal do clássico era aquele que queria fazer Direito, Filosofia... Eu tô vendo que nesse Novo Ensino Médio vai mais ou menos haver esse retorno. Acho interessante, sim.

(Uma “bela” história narrada em futuro do pretérito. Uma história que Francisco recita em voz sola e que para o próprio Francisco também dirige. Eu escuto. Faço tentando compreender o que ele diz: o seu desejo é que este futuro porvir consiga aprender com um passado guardado tal qual aquelas jóias que, por segurança, são escondidas nos locais mais

improváveis. Francisco parece entender que a solução para o presente ainda gesta na escolha mal tomada no passado. Na alternativa que restava quando se decidiu pelo caminho outro, aquele materializado nisso que convenciamos chamar de hoje. Francisco remonta a esse presente como se este o estivesse esperando, disfarçado sob a alcunha de irreal ou ultrapassado. Vivemos tempos anacrônicos, eu quase tive um arroubo de dizer “que bom”, mas acho que, por hora, não quero. Se esse futuro mesmo chegar, porém, os braços deste estarão abertos a outros, mas não esses outros que aqui se puseram a narrar. Se o verbete do dicionário que agora consulto estiver correto, um abraço não poderá também ocorrer: não existe abraço, sem que haja um outro (ou outros) alguém (ns) para se abraçar. Talvez também se esteja reescrevendo dicionários, é verdade. O certo, é que parece que vivemos tempos de abraços pequenos. Abraços em que cabem poucos, alguns, nenhuns. Eu as vezes precisava dizer que bom, mas acho que ainda continuava a não ser a hora).

7.6. ÓPERA 6: DAS CONSTRUÇÕES DE PASSAROLAS

Eu me lembro muito bem de tudo isso. Como se fosse amanhã...

Contra a opressão que sentiam, um desejo. Um grande desejo. Um desejo que não deveriam ousar sentir, mas que sentiam, pois era só isso que tinham. Um desejo que neles não cabia, mas que ao mesmo tempo não era suficiente. Pouco daquela terra lhes cabia, para eles, no chão, lugar não havia. Para ter lugar, edifício e fundação, era hora da terra se afastar. Sonhando, cabeça nas nuvens, pássaro de forja aprendente inconsequente das suas próprias artes. É hora de captar vontades, mobilizar, fugir, sonhar, voar. Estou falando da obra de “Memorial do convento”, de José Saramago. Estou falando da passarola e das alternativas que o autor desenvolveu para pô-la a voar. Mas também poderia ser dos professores que aqui se puseram a narrar. Professores que desejaram, que sonharam e que agora também mostram o que reservaram das suas intenções para levar ao terreno dos sonhos.

Blimunda já havia dado por quase encerrada a sua missão. Já tinha visto as vontades que pôde, encontrado o que era possível voar naqueles e naquelas que são carnes deste tempo compartilhado. Era hora de colocar propósitos pelos ares. Testar a mecânica e os tripulantes naquela Passarola. Blimunda podia agora sentar a ela, ao lado de Baltasar, ao lado do Padre Bartolomeu. Porém, ainda haviam lugares para outros “alguéns” que nas suas coletas de sonho e desejo escolheu... Havia lugar para Raimundos e Raimundas e para alguns cegos que durante um tempo achavam que não podiam enxergar. Olham a passarola, espreitam sua

mecânica rudimentar, incrédulos que estavam em imaginar que aquele amontoado de peças e de combustível nada convencional pudesse vir a voar. A passarola era assim, frágil, como também são todas as seguranças que sonhos levantam e mantêm a voar.

Nesta categoria-ópera, relembro e recorro, a título de alegoria, a grande utopia que juntos, Blimunda, Baltasar e Pe. Bartolomeu alimentaram e, mesmo que por breves e indescritíveis momentos, conseguiram tornar real. Conseguiram ver-voar. O que pretendi aqui foi revirar o frasco das vontades, espalhá-las todas pela mesma, para uma revisão de viagem. Sobre a mesa Roseli, Hilde, Elaine, Francisco, Viviane e João.

A ideia foi “sobrevoarmos” todos juntos embarcados na passarola para uma jornada iniciada “no hoje”, mas que sobrevoasse também um tempo anacrônico, um tempo comum. Tempo da partilha de sensibilidades comuns, sobretudo no que tange à docência.

Em “Memorial do Convento”, Saramago com a sua mão firme e com alguma crueldade, jamais permitiu a Blimunda e aos outros manterem-se voando por muito tempo. As viagens que retrata foram atribuladas, como todas as primeiras normalmente são, ou tiveram desfechos tristes, como a que produziu o afastamento de nove anos entre Baltasar e Blimunda. Embora confesse que gostaria de ter lido e imaginado mais voos da passarola, talvez concorde com Saramago e entenda a partir do que escreveu, que sonhos e utopias são assim mesmo. São breves e lampejantes, imagens irruptivas como Benjamin (2013) nos ensina a ver. Servem para causar aberturas de possíveis, e é isso que talvez a passarola sempre inacabada e de dirigibilidade quase impossível tenha procurado nos ensinar: que é preciso vislumbrar impossíveis em um mundo farto de possibilidades. O que é impossível hoje talvez assim o seja (SAFATLE, 2016) simplesmente por não termos ferramentas para desfazê-lo da sua impassível condição.

Ao ler e me emocionar com os voos frustrantes da passarola, também encontrei alento em uma metáfora que Saramago não escreveu. Os voos da passarola retratados pelo autor, voavam tal como fazem os aviões de papel, aqueles que aprendemos a dobrar com as nossas mãos de criança, que abastecemos com os nossos olhos enquanto titubeiam em pleno voo, que de turbulências quase caem, apenas porque esquecemos de nos fazer criança. Os aviões de papel não são feitos mesmo para continuarem voando. Eles voam e caem simplesmente porque a brincadeira precisa continuar. O voo para nós adultos continua apenas até o momento em que aquela frágil folha sucumbe às intempéries que aprendeu sozinha a repelir enquanto pôde. Para as crianças, todavia, ele continua quando precisam explorar com seus próprios olhos os locais em que aqueles sonhos de papel aterrissaram, lhes dando a

oportunidade de continuar a explorar e ver o mundo seguindo esses rumos errantes, vacilantes; continuando simplesmente a brincar.

É irônico dizer que a arte talvez tenha sido a ferramenta que mais me ajudou nesse intenso processo de reflexão tornada Tese de Doutorado. Se não dispusesse dessas minhas insuficientes literaturas, certamente não teria conseguido aprender com o que diziam os professores, pois me faltaria a capacidade de sentir, e com isso elaborar essa outra história. Arte essa, que da escrita de Saramago e outras tantas que aos poucos também se fizeram presentes, vieram algumas epistemologias abissais para pensar essa tese. Nunca pensei que era arte o que eu estava fazendo, mas não ficarei incomodado se algum dia alguém disser sim, é. Flertar com a arte, é um salto no impossível. Escrever carregando a mão nos “es” para que o exercício não venha a parar e nas reticências - a forma gráfica de desenhar janelas e por elas olhar e continuar – dependendo da necessidade, caminhar ou ainda voar.

Ousaria dizer que desejos não bastam, que recolher sonhos pelo caminho não é, infelizmente, suficiente. Talvez falte experiência e indignação. Precisa-se somar rastros de histórias de vida e a capacidade de dizer não. Falta, assim, a presença de mais e mais Raimundos nos assentos que nessa passarola ainda nem se criou. Somar os desejos aos enfrentamentos, produto pujante, capazes de nos mostrar passado, futuro e também quem (ainda) esses professores são. A ideia é gerundiar, é fazer tudo acontecimento-acontecendo. Em uma breve digressão, fazer história enquanto a voam. *Historiando*, talvez... Talvez isso seja uma hermenêutica da consciência histórica – uma *saramagueada*, a propósito. Gerundiar a história com os nomes próprios, a rabiscar garatujas no céu, rastros e horizontes abertos guiados por vislumbres vaga-lumes.

Nessa ópera. os professores falam de sonhos. Dos seus. Os convidei a dizer quais eram, mesmo que não houvesse as melhores condições para as suas realizações - por hora. Sonharam no alto dessas passarolas, à espera da derrocada que certamente virá. Não sei se sabem, mas a vertigem da queda também algo pode dizer e muito tem para ensinar.

7.6.1. Viviane e outras histórias (ainda) possíveis ...

Se eu pudesse trabalhar, dentro do que eu gostaria de fazer.... eu queria fazer o mais diferenciado possível, dentro das culturas que estão ocorrendo hoje. É sonho, porque não tem material, não tem quem possa ajudar (*respondo dizendo que é sonho, e que ela deveria*

esquecer a realidade, uma sabotadora mais atroz), enfim... Um exemplo: esse ano eu trabalhei cada trimestre atenta a uma temática. Primeiro peguei saúde: IMC, peso, trabalhei os distúrbios alimentares, qualidade de vida. Não fiquei presa à questão do exercício apenas, mas também ao emocional e ao psicológico. Era uma possibilidade deles conhecerem o próprio corpo e saberem como lidar com isso na vida. No segundo trimestre eu peguei dança. Mas não para dançar simplesmente, mas para discutir os estilos em voga, para discutir a questão do corpo, o quanto eles têm vergonha do corpo. Eu acho que é um assunto que precisa ser trabalhado. No terceiro trimestre trabalhamos com esporte de aventura. Assim veio gente com skate para a escola, teve gente do Parkour para falar com eles. Coisas que eles conhecem, mas que nunca foi trabalhado na escola. Então trazer pessoas que trabalham profissionalmente com isso para que eles tenham essa vivência. A ideia não é fazer sair nenhum skatista dali, mas para eles saberem que existe, subirem num skate e terem essa experimentação. A gente trabalhou com rapel também. A gente trouxe um profissional para a escola, a gente trouxe fez num espaço pequeno. Eu acho que a escola pública deveria trabalhar com essas coisas. Sair daquela escola de jogo, campeão, treinamento... Para mim o jogo coloca uma turma contra outra. Se vocês não querem briga na escola, não joguem uma turma jogue contra a outra [...] Acho que deveria ser trazido o máximo de experiências possíveis. Essa era a minha ideia se eu pudesse trabalhar como eu quisesse.

(...)

O pior (*parece lembrar que ao sonhar, fala de algo que já fez*) é que eu tenho essa liberdade, eu consigo trabalhar, tanto que eu fiz! Só que para isso tinha o PIBID. A aceitação dos alunos foi muito boa.

(...)

O ideal seria, porém, não fazer isso sozinha. Seria legal ter outra área junto. No ensino médio, acho que o foco deveria ser a expressão corporal. O aluno sai do “médio” cheio de tabus, cheio de preconceito, cheio de problema. Ele não sabe fazer uma entrevista de emprego, ele tem problemas com o corpo dele. Fiz um concurso de debates, organizado para desenvolver oratória, por exemplo. Pensei que o aluno precisa aprender a defender a visão dele. Tem que vender o peixe no futuro trabalho onde quer que seja. O aluno não sabe fazer isso. Comecei a trabalhar com assuntos polêmicos. A gente em outro momento trabalhou com ansiedades. Eles pegaram como assunto, por exemplo, como funciona o uso de animais na indústria farmacêutica. Eu colocava para eles: "- eu quero que vocês estudem o positivo e negativo. Não saber se vocês concordam ou não! Vocês vão estudar os dois lados. Vai ser sorteado o

que vocês vão debater. Eu quero que aprendam e entendam o que é a construção de uma ideia". (*pergunto se eles receberam bem*). Não (*gargalhadas gerais*). Mas depois, no meio do processo, eles gostavam. No primeiro ano que eu fiz isso - eu trabalhei só no terceiro ano - eles queriam me matar, eles queriam ir para o ginásio jogar bola. Então foi toda uma resistência. Quando eles começaram a discutir na sala de aula e viram que eles teriam abertura para discutir, passaram a gostar. Um dos temas foi aborto - imagina - se eu fosse deixar cada um falar o que quisesse. Eu tive que evitar. Quando terminou o ano eles conseguiram ver. Disseram: "- bah, foi muito legal, gostei. Pena que eu estou saindo da escola". E eles passaram isso aí para os alunos que não haviam feito. Alguns se negaram a fazer, não iam participar, se emburraram. Eu disse que não seriam avaliados. E depois, no final, me perguntavam: "- posso participar ainda"? E aí eles foram se inserindo.

7.6.2. Elaine e outras histórias (ainda) possíveis ...

Se eu pudesse delinear um outro cenário para Educação Física? Hum... (*pensa, acho que era muita coisa para revirar, um baú inteiro de lembranças de experiências passadas servindo de andaimes para alcançar a altura almejada, onde estariam mal guardados seus impossíveis desse instante*) eu delinaria um espaço de formação para os professores de Educação Física que poderia até mesmo ser dentro das áreas de conhecimento; mas que fosse para trabalhar com projetos. Que fosse dentro da carga horária que se tem em uma escola, garantido como uma política pública. Que demandasse fazer isso quase como uma obrigatoriedade. [...] A nossa escola faz isso! Mas eu queria que mais crianças tivessem acesso! Elas também deveriam ter esse direito, sabe? Que fosse trabalhado mais projetos! E aí seria realmente desenvolvida as questões das áreas de conhecimento, uma interligando na outra. Os alunos aprendem mais quando se trabalha por projetos. Não que não se possa em um pouco da tua carga horária fazer lá o seu conteúdo (*sua fala e seno franzido, meio que tentam, talvez inconscientemente, desmerecer essa desculpa, justificativa primeira de muitos professores para não se filiarem a perspectivas ligadas à ideia de projetos de ensino-aprendizagem*). A grande preocupação é com o seu conteúdo. Que conteúdo!? O importante é que eles aprendam (*De novo, parece à beira do palanque. Estamos sozinhos na sala. Ela grita. Talvez os meus ouvidos não fossem suficientes*). "-Mas como eu vou trabalhar com projetos? E o meu conteúdo" É o que dizem! (risos). Eu tenho o maior orgulho do projeto folclore ser uma cria minha e de alguns parceiros na nossa escola. A gente viu o quanto é

possível trabalhar com projetos. E o quanto é possível trabalhar dentro da tua área de conhecimento interligando uma com a outra e tendo resultados. Dentro da área das linguagens, por exemplo, quando tu vai imaginar que a Educação Física vai trabalhar com contos? Fizemos! Dá para trabalhar mil coisas! Esse é o cenário que eu queria ver na educação, não apenas na Educação Física, mas na educação como um todo! Trabalhando com projetos, interligando as áreas de conhecimento, transversalizando esses conhecimentos.

7.6.3. Francisco e outras histórias (ainda) possíveis...

Meu sonho de Educação Física é que ela tenha conteúdos por série. Desde a Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Médio. Para isso acontecer, os professores têm que vir com esse conhecimento lá da academia. Prontos para chegar na escola e aplicar. Outra coisa: deveria se separar a Educação Física e o esporte na escola. Aquela história de esporte da escola ou esporte na escola, sabe? (*Sei...*). Educação Física obrigatória para todo mundo e tal; esporte é projeto. Educação Física é para todo mundo; esporte é para quem gosta e tem competência. Não adianta só gostar. Se não joga nada, se não tem habilidade, pode ser um desportista; mas nunca vai ser um atleta. O professor precisa fazê-lo compreender isso aí. Esporte é projeto. Não dá para fazer também aquela miscelânea do professor que dá tudo que é esporte e os alunos dele, na verdade, não sabem jogar nenhum direito. A Educação Física daria conta da cultura corporal, como está na lei. Daí na aula o professor identifica um e outro e convida: "- e aí, tu não quer participar da equipe da escola"?

(...)

Nós temos que pensar na saúde. E se a gente não criar essa cultura corporal ativa, nós vamos ter muitos problemas de saúde. E aí eu acho que a Educação Física, assim, encontraria a sua identidade. Não tanto pelo esporte. O esporte nem sempre é saúde. Mas na construção de uma cultura corporal voltada para uma vida ativa. Porque a criança leva isso para casa e assim ia transformar até em casa!

(...)

Agora eu tô me aposentando, né? Agora eu abril eu completo o meu tempo de serviço aqui. Eu vou ficar mais um pouco pois eu não tenho vontade de parar. Vou continuar brigando pela Educação Física como sempre briguei. Dando força para quem merece força e criticando

quem eu acho que tenho que criticar. [...] Eu vou continuar brigando, discutindo, falando... não sei até quando. Vou me aposentar e ficar brigando, mas vai ter uma hora que eu vou dizer: "- ah! (*simula o lançamento dos papéis que tinha diante de si para cima. Parece fazer do seu breve futuro, um breve tornado. Francisco, com 1:05 de entrevista parecia ainda ter disposição para muito mais conversa. O ponto que tocávamos, apesar de delicado, confluía para posicionamentos aparentemente muito caros a sua identidade docente e história de vida. Eu, particularmente, estava há cerca de 10 minutos engolindo seco o que pareciam indiretas, que ele talvez nem estivesse destinando a mim, mas que indiretamente me atingiam, sim*).

7.6.4. Roseli e outras histórias (ainda) possíveis ...

Eu gosto bastante do que nós já conseguimos fazer aqui. Não é só jogo, não é só fazer o que quer. Vamos em competição, mas isso não é uma prioridade, apenas é uma forma deles conhecerem outros espaços, conviver com outras pessoas. Quando eu levava eles para JERGS era sempre muito tranquilo. A minha opção nunca foi ganhar medalha, ir para o pódio. Minha pretensão era que eles fossem lá e fizessem o melhor deles. Meu sonho, talvez seria que os nossos espaços fossem melhores. Que a gente tivesse um ginásio que não fosse precário, que não precisasse de manutenção. E que os alunos se sentissem mais motivados. Eu acho que hoje eles até já estão mais. Fazem mais atividade física, estão buscando fora, eles têm conhecimento prévio, pesquisam, tem alimentação mais saudável. Acho que eu sou bem satisfeita com o que tenho. Eu não teria muito mais pretensões... De repente, talvez, uma sala com outros equipamentos, que pudesse servir, por exemplo, para uma aula de Pilates. Eu até tinha uma sala, mas ela virou depósito com o passar do tempo - é um ressentimento que eu tenho.

(...)

O aluno precisaria sair do ensino médio sabendo fazer pesquisa, projeto, apresentando bons trabalhos. Para que quando saíssem daqui tivessem noções de ética e de responsabilidade. Isso as vezes é muito mais importante que um monte de conteúdos e disciplinas. Eu acredito nisso, sinceramente. Aí saírem do ensino médio dizendo: "- agora em qualquer lugar que eu decidir me arriscar, eu vou conseguir".

7.6.5. João e outras histórias (ainda) possíveis...

Meu sonho de Educação Física, que tivesse amparo nas políticas públicas, seria a de valorização de brincadeiras. Brincar por brincar. Aprender a valorizar o ser feliz. Sem querer ser profissional, sem competir.... Brincar de jogar, brincar de dançar, brincar de correr. A gente vê que as pessoas não brincam mais. Muito cedo na sua juventude eles abandonam isso, se preocupam muito cedo com o profissional. As pessoas saem do infantil muito cedo. O que não dá certo na educação infantil? Tu já viu uma aula não dar certo na educação infantil? Brincar não deveria ser apenas coisa de criança. Os jovens se reprimem, um chega e diz para aquele que está brincando: " - para de ser criança, guri. Isso não é mais para ti"! E isso infelizmente é muito cedo. Eu retomaria o brincar entre as pessoas, fazendo coisas mais lúdicas (*João acelera a frequência de palavras como em nenhum outro momento havia feito. Parece acelerar à medida que se orgulhava do que ouvia. Como se fora uma criança que acaba de aprender aquilo que os adultos já achavam o mais trivial do mundo, mas que para ela merece ser dito. E o mais rápido possível antes que esquecesse. Como se precisasse dizer para que isso existisse. Dizer e escrever, duas formas de dar vida ao que não existe. Em nenhum outro momento da entrevista, João demonstrava tanta segurança quanto agora. Brincar. Parece ser esse o seu lema perdido, agora muito bem encontrado. Encontrou na última questão, na última página dessa história de sentir, aquilo que possivelmente gostaria de ter dito ao longo das outras 1h24min02seg. Uma entrevista inteira para revelar seu pressuposto, seu combustível. Ele não quer mais saber de parar. Como se de tanto dizer, um dia a realidade pudesse aprender. Como se ao povoar o hoje das palavras certas, pudesse ensinar o amanhã a ser diferente*). O lúdico pode ser um canal para outras questões. Te dá acesso a outros lugares, que a aprendizagem formal não consegue.

(...)

É preciso valorizar a inserção e a presença da Educação Física nas Linguagens. Talvez seja um dos poucos caminhos para nos fortalecermos. Sem isso, talvez o risco que estamos sentindo de sair fora do ensino médio também em breve possamos sentir no ensino fundamental, na educação infantil... precisamos parar de fazer Educação Física de quartel, que ainda tem muitos professores que reproduzem, mas valorizar a brincadeira espontânea e interessante

(...)

Outra coisa: nos dar conta do poder de trabalhar a interdisciplinaridade e dentro de projetos. O projeto permite fazer links nas disciplinas, o conhecimento não é de uma disciplina, ele não tem dono

7.6.6. Hildeburg e outras histórias (ainda) possíveis...

Eu acho que se nós conseguíssemos fazer com que a criança se interessasse mais pelo esporte, ter uma prática saudável, tenho certeza que muitas das realidades de muitas crianças não seriam essas: de rua, de se perderem na vida. Porque elas se tornaram muito ociosas. Por exemplo: eu tenho duas manhãs, uma tarde e uma noite com uma quadra vazia! [...] Eu tenho certeza que se nós, dentro do esporte, influenciássemos mais estas crianças a jogar, a competir, a acreditarem nelas mesmas, as coisas seriam muito diferentes

8. CONSIDERAÇÕES PANORÂMICAS

(Tempo, história, memória, narração, política, literatura, reparação...)

“Todas essas palavras descritas acima, somadas a algumas outras, em diferentes ordens, em minha consciência já há muito viviam, povoando minhas ideias, me indicando como e porque produzir esta tese. Viviam elas, essas palavras, em um ritmo difícil de acompanhar, ao mesmo tempo a me inspirar e também a me intimidar. Todas carregam inscrições de sentido importantes e até mesmo contrastantes, perigosas, porque por vezes dizem, mas também podem não dizer nada. Suas grafias construíram e mobilizaram vidas, lembranças, guerras, esperanças, sonhos, esquecimentos, fins, inícios e certamente incessantes recomeços para indivíduos como eu, ou coletivos diversos”.

Repriso o início para lembrar que esse não é qualquer fim. Inspirado e não menos intimidado, desejei ser esse um final visto de cima, roteiro de trás para frente, de frente para trás, perspectiva *panorâmica*. Decidi olhar sobre o percurso desde esse final de modo voado. Não como se viajássemos dentro de um avião, mas sim a sacudir e nos embaralhar nos assentos que ainda restam daquela Passarola. Relembrar os fluxos e capilares percorridos pelos Raimundos e Raimundas para chegarem e habitarem essa história. Histórias criadas, recriadas, inventadas, ou ainda escondidas atrás de clareiras por se abrir.

(Tempo...)

De cima também posso ver o tempo correr para qualquer lado, escapando do seu curso, deixando, ao menos por agora, de contar. Aprendeu nas linhas dessa história a se esconder, para que pudéssemos brincar de outro dele encontrar: um tempo intenso, que desconsidera se passado vem antes de presente ou se presente é alguma coisa que só se abre quando for hora do futuro chegar. Não-cronológico, foi assim que o escolhi batizar.

Tempo de 22 anos, tornado contemporâneo, tal qual – as suas próprias maneiras – Koselleck e Agamben me ensinaram a pensar. Tempo presente que no entendimento dos autores precisa das outras temporalidades para abri-lo à reflexão. Que ao se abrir, cria da jazida do passado e do esperançamento do que ainda não é futuro, um presente de tempos contraídos. Tempo tornado, tempo.

Nesse contemporâneo, esses seis Raimundos comporam as suas histórias. Aquelas que puderam contar, narrando aqui acontecimentos que até então eram entrelinhas em alíneas, parágrafos e decretos que outros escreveram e aos Raimundos sobrou não muito mais que a possibilidade de trabalhar, sentir e contrapô-las. Aqui sugeri que trouxessem ações, feitos e sentimentos que marcaram a constituição das suas docências neste tempo e espaço. E essa história aqui recontada é de *dizer não* também por isso: uma composição que mais do que a história de docências, relata emoções compartilhadas no interior das deflagrações dos acontecimentos políticos. Que mobilizando o desassossego revelou tanto vontades, quanto desistências de querer.

Esse contemporâneo, assim, mostrou pela linha das políticas educativas, a implantação de endereçamentos que pouco estiveram atentos ao conhecimento dos professores e às docências por eles até então cunhadas em seus contextos de prática. Neste cenário, a citação de Sarason (2003), de que *os formuladores de políticas desconhecem o que sabem os docentes*, se tornou quase sólida; uma legenda para explicar as palavras que os professores proferiram sobre acontecimentos dessa ordem.

Os endereçamentos invariavelmente vieram de cima, por cima dos professores. Chegaram “voando”, tentando mobilizá-los “goela abaixo”. Essas e outras tantas metáforas talvez tenham sido criadas por acreditarem que imaginação e ironia também poderiam ajudar a explicar evangelhos que lhes impuseram cercos, “boas novas” que trouxeram, além de incertezas, o sentimento que a esperança deixa quando resta como escombros. Sentidos criados e então solapados por novas e novas sequências de mudanças. *Políticas de políticos* que necessitaram colocar suas caras e que, por isso, deixaram poucos espaços para que os professores pleiteassem lugares para também pôrem as suas.

Esse tempo aqui montado em colagem de pontas soltas, sobrepostas, relatou um entre tantos cenários possíveis. Acontecimentos biográficos e coletivos que fizeram menos liso (FARGE, 2015) o curso dessa história. História de professores receptáculos de políticas quase sempre a eles alheias, que, para o bem executar delas, necessitaram ser formados e reformados reiteradamente. LDB, PCN's, Lições do RS, “Politécnico”, “Base”, para citar algumas, parecem, independentemente da natureza, políticas que desconsideram a existência de cenários prévios, de vidas dedicadas às docências que até então, adequadas ou não, eram as possíveis. Os objetivos pareceram sempre o de procurar fazer frutificar a terra preparando o solo com técnicas de queimada. As estratégias formativas, nos casos aqui relatados, partiram, via de regra, da ideia de que os professores eram sujeitos *tábula rasa*; que eles não sabiam

planejar ou organizar aulas, que não vinculavam seus saberes e fazeres à ciência alguma. Formações que desconsideraram o tempo do professor, o tempo do aluno, para priorizarem o tempo do gestor. “Professor não precisa de formação! Precisa de autonomia para trabalhar”, desabafo bradado por Elaine em certo momento.

Se outra metáfora ainda me cabe: as políticas públicas chegam à escola, muitas vezes, tentando fazer caberem peças de formato estrela nos espaços em que caberiam apenas peças de formato quadrado, equívoco que os bebês em pouco tempo aprendem a evitar desenvolvendo pensamento lógico. Exemplos dessas tentativas foram lembradas pelos professores-colaboradores quando retrataram a necessidade imposta pelas Lições do RS (2009) de as escolas reestruturarem os seus PPP’s para atenderem os pressupostos do ensino por competências ou, ainda, a reestruturação dos modelos de avaliação a partir do Ensino Médio Politécnico. A contestação dos professores – que acabo também por fazer um pouco minha – não é tanto pela desqualificação das premissas imbricadas às propostas (veem algumas como positivas e exequíveis, inclusive), mas à forma como historicamente são dirigidas a eles. Lembranças que fazem com que hoje, na aurora da chegada de novas políticas - BNCC e “Novo” Ensino Médio – veja-se regurgitados sentimentos críticos análogos aos praticados durante esse período, cujos impactos os colaboradores ainda hoje sentem, carregam e repercutem.

Tempos presentes que sinalizam futuros, que continuam a projetar sentidos aos professores, sujeitos que há muito, contudo, já não são mais os mesmos. Algumas políticas educativas públicas respeitaram, segundo os próprios colaboradores, um curso diferente, valorizaram as suas experiências e o que se sentiam aptos para oferecer profissional e politicamente. Foi o caso do PIBID, experiência que teve um papel decisivo na consolidação das trajetórias profissionais de João, Viviane e Elaine. Por meio dessa experiência, esses colaboradores afirmaram terem podido mobilizar e socializar os seus conhecimentos e capitais narrativos para o exercício da função de coordenadores de estagiários de cursos de Educação Física ligados ao projeto. Em contrapartida, narram que as suas docências foram simplesmente reinventadas pela experiência, aprendendo a serem os professores de Educação Física que durante muito tempo almejavam ser, mas que, sozinhos, não conseguiam sê-los. O PIBID lhes empoderou, lhes permitiu *serem outros*, sem deixarem de ser *si-mesmos*.

(...história...)

A história à contrapelo sugerida por Benjamin (2013) então se fez de modo a apresentar outras tramas, outros personagens, outras possíveis hermenêuticas. História feita

com pouco roteiro e alguns fundamentos. O principal deles foi o desejo de garantir escuta a outros protagonistas, aqueles que costumam habitar a entrelinha dos acontecimentos das políticas públicas. E essa história se pôs a assim a ser contada, procurando, acima de tudo, que os efeitos fossem reparadores, se não na qualificação de suas presenças na história oficial, que ao menos lhes oportunizasse aqui, ao serem Raimundos e Raimundas, a validação das suas memórias, recontadas para *dizerem não* ao que entendiam desmerecer os seus percursos no tempo e no espaço da rede estadual de ensino do RS nos últimos 22 anos.

Dizer não, como aconteceu no livro “História do cerco de Lisboa”, não implica em um simples remanejamento dos rescaldos decorrentes, deles se amparando para simplesmente escrever outros livros, fechados e empoeirados neles mesmos. Saramago ao fazer Raimundo dizer não, produziu uma reação em cadeia que veio a culminar em *outros possíveis* passados e futuros. Saramago, com esse livro, produziu uma *ucronia*, uma espécie de relato imaginário do que *poderia acontecer com o futuro se determinado acontecimento fosse diferente*. Aqui, embora não pudesse ou devesse inventar futuros, optei por distender ao máximo os presentes comprimidos, revirar alguns possíveis engendrados nesse contemporâneo, tornando-os prenhes de alternativas. O *não* como ferramenta de abrir.

História essa que ao inventariar experiências e práticas de enfrentamento às políticas e ao real que lhes tomavam pela mão - por vezes quase “aos puxões” – pôde ser reescrita, não para subverter os fatos, mas para criar um *terceiro tempo*, um *tempo narrativo*, criado enquanto trama, cujas ações se desmembram e se legitimam de acordo com o que acontece no interior dela mesma (RICOEUR, 2010b). Tempo que se não se compromete simplesmente em atender ao verdadeiro, mas à verossimilhança. Que se volta a atentar à *representância* (*idem*), a que nos convida a um real sem necessariamente pleitear que as linhas simplesmente o representem enquanto tal. Uma história de sentir, de dizer não, que apela ao leitor para que acredite tanto no que é dito, como também (e principalmente) naquilo que procura ensejar criar. Uma história que nos convida mais do que a saber, nos convida a pensar³⁶ sobre a realidade ali presente. Se de uma citação aqui preciso, não me vem outra, senão a de Ranciere (2009): “o real precisa ser ficcionalizado para ser pensado”. E foi a partir dessa pretensão que essa história também se fez, ficcionalizando um tempo não para torná-lo fábula ou diminuir a sua pretensão historiográfica, mas para que ele tivesse a condição de ser pensado de modo adensado, desde um real ampliado, nas vozes dos Raimundos, amplificado. O fiz, usando de

³⁶ Quando digo nós, me incluo na condição de quem pensa a respeito, tendo eu, a diferença de ser um dos arquitetos dessa história de montar.

todas as licenças poéticas que a história poderia me dar. Da escolha das fontes à estratégia de escrita: uma obsessão pelo real e não – necessariamente – pelo historiográfico.

A história que as vozes dos Raimundos contaram é a de que ser professor de Educação Física nesses últimos anos tem se mostrado um processo de construção que depende em grande parte da sua força micropolítica, em seus contextos de prática. O fato desse componente ter passado a partir da LDB/1996 a ser assumido como um componente curricular obrigatório e, por isso, também responsável pelos mesmos compromissos políticos e pedagógicos que qualquer outro, não se materializou “por decreto”. Exigiu dos professores que defendessem e validassem esse reconhecimento. Simboliza essa elucubração, o fato de muitas escolas, mesmo muito tempo depois da promulgação da LDB, ainda solicitarem que os professores de Educação Física organizassem torneios em horário de conselho de classe, por exemplo, de modo a permitirem aos seus colegas professores a condição de avaliarem os estudantes com maior tranquilidade e também como forma de oficializar esse dia como letivo.

Esse novo lugar, porém, na palavra desses professores, está pouco a pouco sendo conquistado. Isso se deve a crescente apropriação por parte do professorado de Educação Física do arcabouço teórico da área das Linguagens. Essa presença tem propiciado aos professores significarem seus conhecimentos pedagógicos e crescente legitimidade no tocante à participação em espaços de planejamento e avaliação coletivos. Essa mudança se mostrou mais evidente, no relato dos professores João, Roseli e Elaine, a partir da implantação do Ensino Médio politécnico (2012), que exigia a avaliação dos estudantes por área de conhecimento e não mais desde objetivos específicos de cada componente curricular.

Embora o professor Francisco, ao contrário dos seus colegas, sinalize a necessidade da Educação Física fortalecer-se identitariamente no interior da perspectiva da saúde coletiva, corrobora com os outros professores quanto a importância da organização curricular em áreas de conhecimento. Os professores, quando organizados em coletivos, reconheceram ser crescente a valorização pedagógica do componente curricular, em especial quando consegue transitar para além dos lugares a ela consagrados: materialmente, para além da quadra, e tematicamente, para além da aptidão física. Nesse sentido, a experiência aqui relatada sugere que a presença da Educação Física na área das linguagens, hoje, é tratada pelo professorado de modo menos conflitivo.

Algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores em lidarem com a ainda frágil legitimidade da Educação Física na cultura escolar, também tem sido por eles minimizadas pelo crescente interesse em participarem de equipes diretivas. Atualmente, todos os seis

professores colaboradores com esse estudo, atuam em cargos de gestão: Elaine como coordenadora pedagógica, Viviane, João e Roseli como vice-diretores e Hildeburg, como diretora. Se formos considerar o cargo em que hoje Francisco está – o de responsável pela Educação Física/JERGS junto a 2ª Coordenadoria Regional de Educação – completamos o quadro de professores-gestores. Um caso icônico desse fenômeno, é o da professora Hildeburg, quando relata ter se desafiado a assumir a direção em parte pela pressão dos seus colegas, mas muito também como forma de ser ouvida e, com isso, tentar fazer a Educação Física mais respeitada e valorizada na escola e na comunidade em que trabalha. Além desse exemplo, é possível também destacar o da professora Elaine, que criou um projeto transdisciplinar de folclore que envolve toda a comunidade escolar do contexto onde trabalha. A Educação Física no caso dessa escola, assume um papel de protagonismo enquanto prática de intervenção no próprio currículo escolar, se destacando, inclusive, em comparação aos outros componentes da área de linguagens.

(... memória, narração...)

Quando os professores se colocaram na condição de produzir memórias na esteira da discussão das políticas públicas educativas, não buscaram apenas um passado adormecido, como se este lhe esperasse inerte, profundo. Se Gastón Bachelard (2007) estiver correto, a busca dessas memórias se faz para montar o que o autor chama de *instante criador*. Cada uma dessas memórias, portanto, foi extremamente dependente do tempo, cenário e contexto que os professores vivenciavam no momento da evocação. Desde o grande e reinventado presente que retrata a fala dos professores, é preciso lembrar Benjamin (2013), para quem esse tempo narrado, evocado de memórias pulsantes e inventivas, é um *salto para fora da cronologia*, que é pura intensidade – *ursprung*. Isso significa dizer que mesmo as lembranças mais distantes estão carregadas de sentimentos presentes, de emoções e sentidos que povoam o corpo material daquele sujeito. Por isso, quando os professores falam do período do governo Germano Rigotto, por exemplo, estão criando lembranças desde uma memória carregada de percepções também *desse agora*, desse presente evocativo. Compõe-se assim uma amálgama, montada com sentidos de temporalidades diversas, cujos enlaces eles se puseram a costurar para assim poder me contar.

Talvez por isso, algumas percepções dos professores, desde essa renovada cronologia, precisam ser destacados: os professores não se reconhecem nas recentes políticas empreendidas em âmbito federal, seja o “novo ensino médio”, seja a nova BNCC. Entendem, à exceção do professor Francisco, haverem nelas significativo retrocesso, e que essas

deliberações tendem a diminuir a autonomia do professorado nas escolas. Os colaboradores destacam riscos que preveem quanto a permanência do componente no currículo obrigatório do ensino médio, temendo que ele retome o status de atividade que o concernia ao longo da vigência da LDB anterior (Lei nº 5.692/71), quando não possuía responsabilidades políticas e pedagógicas iguais as dos demais componentes. Os professores assim, fazem uso do passado para pensar no presente futuros que parecem querer repelir. Entre os professores que manifestaram mais acentuada aflição quanto a essas questões, destacam-se Elaine e Viviane. O fato das duas em muitos momentos recorrerem a questionamentos a respeito do que temem ser possível se deflagrar enquanto política pública em breve, deu o tom do sentimento de ambas. Pareciam pedir ajuda. Pareciam solicitar que eu revelasse alguma resposta que elas ainda (ainda) não tinham, ou confirmasse aquilo que, em alguma medida, já recebavam saber.

Essas lembranças, porém, são espaço de abertura carregados de possíveis abertos a outras composições. A história que remonta estilhaços de tempo, como ensina Gagnebin (2013), e que serviu superlativamente para a elaboração do passado e com isso, reinterpretação de outras temporalidades imbricadas. Um exercício de perlaboração que desfez certezas e provocou a reflexão, dando sentidos à medida que se ajustava a condição do discurso. Narrar é uma forma de produzir aprendizagens. Um apaziguamento da reflexão pelo intermédio da fala que racionaliza o que dizer, tomando essa produção, senão como uma certeza, ao menos como uma racionalidade nova, verossímil. Para Benjamin (2013), enquanto o acontecimento vivido tem seus rastros e horizontes, o lembrado tem outros tantos. E essas possibilidades foram exercitadas pelos colaboradores, trazendo à memória experiências que lhes pareceram positivas e que de certa forma poderiam permanecer escandidas enquanto possibilidades alvissareiras.

Esse distanciamento crítico entre o acontecimento vivido e o narrado, que comenta Benjamin, parece ter lhes permitido identificar potencialidade em experiências por eles mesmos muito criticadas, como a das Lições do Rio Grande, por exemplo. Nessa experiência, especificamente, identificaram que o material de apoio (cadernos de formação) à Educação Física era de ótimo nível, aplicável e tinha sobretudo o mérito de atender uma lacuna (segundo Viviane): a possibilidade de adoção de material de apoio à aprendizagem. Ressalvas que os professores fazem no presente e que, considerada a virulência do rechaço inicial (por eles mesmos reportados na ópera “evangelhos que se fazem cercos”), demonstra que a elaboração narrativa no tempo evocativo presente permitiu o reconhecimento de possibilidades escondidas no calor da deflagração do acontecimento. Permitiu que se

encontrasse “alguma lucidez” (se preferirmos fazer permanecer viva a metáfora que intitula uma das óperas) na produção do horizonte de expectativa de alguns acontecimentos políticos vivenciados.

No que tange ainda a narração, destaco a importância da escolha da História Oral, uma potente estratégia metodológica para a apreensão do “real” vivido, recordado e elaborado pelos professores. Essa opção acabou por garantir uma condição de escrita orgânica e original. Os professores assumidos como documentos vivos e dados humanos, para que fossem lidos, foram antes visceralmente ouvidos. A história decorrente desse modelo de pesquisar e aprender veio a produzir algumas convicções e muita sensibilidade. A crescente sensação de empatia pelos colaboradores e pelas suas memórias, aos poucos, quase me fizeram também um pouco *Raimundo*. Essa tese, assim, mais do que uma pesquisa sobre a história, foi uma pesquisa de sentir a história feita ou se fazendo, *gerundiada*. Política pela égide da estética, feita de capítulos de sentir e de fazer sentir.

(... política...)

Esse recorte, dessa história, acaba por nos ensinar mais algumas coisas. Dentre elas, citaria que os professores aprendem com as políticas – apesar de eventualmente os formuladores de políticas acreditarem que não – porém, acabam por utilizá-las com sentido próprio, original; também, que as políticas não deixam de fazer efeito no trabalho pedagógico das escolas e dos professores por decreto, sobrevivendo em ambos os casos por conveniência ou porque a vida da escola não quer que ela “morra”. Essas compreensões puderam ser vistas, na medida em que os professores demonstraram entendimento e suficiente clareza quanto às intenções ideológicas e político-pedagógicas de boa parte das políticas das quais foram alvo, em especial as propostas pela rede estadual de ensino. Os professores não são necessária e invariavelmente resistentes. Não se sentem é ouvidos, não se sentem é respeitados, seja pela forma como são subjetivados, seja pelo fato de não lhes ser conferido o tempo necessário para a devida compreensão e execução do que lhes é demandado. Quando a professora Roseli reconhece que houve impactos do Politécnico na vida das escolas, por exemplo, e que teria curiosidade de saber como seria se tivessem mais tempo para executá-lo, parece demonstrar que os pressupostos político-pedagógicos ali presentes estavam em processo ainda de assimilação no período que foi encerrado (transformado em “só ensino médio”, como ela e praticamente todos os demais professores reforçaram ao longo da ópera “Raimundagens”). O politécnico ensinou as escolas a pesquisarem, o PIBID, ensinou os professores o que significa fazer parte da área das linguagens, as Lições do Rio Grande a construir aulas

contextualizadas, a constituinte escolar sobre como se constroem espaços democráticos. As políticas podem ser deflagradas cronologicamente, porém as aprendizagens, ao menos no caso desse estudo, parecem ser transversais. Elas são do tempo presente, são contemporâneas, não tem (não são) passado, não tem (não são) futuro pré-determinados. São construções de temporalidades intempestivas por serem reveladas.

O fato é que essas aprendizagens, por mais que sejam demovidas de suas oficialidades, podem continuar a produzir efeitos nas escolas e na constituição da docência, preservando os seus sentidos por períodos por vezes muito maiores do que 4 anos, invariavelmente o tempo de mandato do poder executivo gaúcho. Vimos que o que transita entre os professores são marcas de políticas diversas e não cada uma delas. O PCN, o PIBID, o Politécnico, o Pacto, entre outras, são políticas públicas carregadas nos fazeres dos professores em forma de docência e de suas idiossincrasias. São intensidades que povoam a constituição da profissionalidade de cada um. Entendo assim, que pesquisar procurando perceber efeitos de determinada política na formação docente, sem a devida atenção à complexidade desse cenário no tempo e no espaço, resultará em respostas premeditadas ou insuficientes. Apesar dos limites desse estudo, sugiro ter compreendido esse movimento, o que mais do que garantir peremptória certeza, deu-me pistas sobre como abordar a potencial investigabilidade desses condicionantes em trabalhos e publicações futuras.

Para além da política pública “oficial”, essa história quis também conhecer a “política dos porões”. As “pequenas políticas”, as que quase não se mostraram à grande política, mas ainda assim foram e são ativas na luta pela partilha do sensível (RANCIERE, 2009), no caso aqui, a constituição da docência em Educação Física no tempo contemporâneo. Disputa que nem todos puderam assistir. Os professores pela memória trazida à tona e pelos sorrisos e lágrimas que vieram com ela a reboque, sinalizaram que fazem e inventam também as suas próprias políticas. Resistências e amálgamas que desenvolveram para continuarem a ser e a se reconhecerem docentes. Fazem buscando um (re)equilíbrio possível, estabelecendo dissensos, uma forma de fazer a política sob auspícios quiçá mais democráticos. Tecem assim *seus nãos*, dando respostas pedagógicas à escola, aos seus estudantes, às suas realidades, mas nem sempre ao oficial. Isso porque as políticas educativas públicas parecem ocupar espaço na escola, mas nem sempre ali permanecem. Vão e vem da vida da escola, como uma contingência a ser manejada, reinventada. Se rechaçada é, via de regra, tensionada até que as goelas dos professores, as mesmas que tiveram que engolir a política indesejada, regurgite e

coloque o que lhe foi imposto para fora, para longe (a alegria de Elaine e Viviane, quando escancaram esses exemplos, são casos dignos de registro).

Ainda sob o âmbito dessa ideia de política, é icônico também reconhecer a diferença abissal entre os modelos de docência e de Educação Física propostos por Francisco e ao menos quatro dos seus colegas professores – Elaine, Viviane, João e Roseli (Hilde permaneceu menos aberta a minha condição de sentir). Essa distância topográfica entre um lado e o outro foi sem dúvida ampliada pelos distintos lugares ocupados por um e pelos outros atualmente. Francisco é quase que um antagonista dos demais pelo que representa (assessor da Educação Física, na 2ª CRE), pela Educação Física que defende (vínculo estreito com a área da saúde, de mote epidemiológico), pelo lugar de suas memórias (fundamentalmente de sua vasta experiência como professor universitário). Além disso, Francisco, talvez por estar há muito tempo distante do exercício da docência no ensino médio, acaba por se dirigir aos professores de modo bastante distanciado, fazendo uso recorrente do pronome *eles* aos que trabalham no “chão da escola”. Em contrapartida, quando os professores relembram que quem está na gestão é Francisco e não qualquer outro professor, não percebi significativa animosidade. No caso aqui destacado, parece haver dissenso, parece haver, portanto, política nos termos *rancierianos*. Todavia, ao menos de parte dos professores, suas falas não se dirigem a culpá-lo diretamente, preferindo a projeção dessa culpa a uma espécie de *inominável*, que, por dedução, acreditei corresponder aos formuladores de políticas ou, ainda, os governantes e parlamentares.

(... literatura...)

O saramagueio que me propus a elaborar foi o possível e talvez um pouco mais. Não sei se teria eu condições de pensar o que aqui formalizei como pesquisa e entendi como resultados sem o amparo da literatura de José Saramago. Esse trabalho é organicamente inspirado em sua vida e obra. A aprendizagem que desde esse contato veio a me produzir transcendeu pouco a pouco o que o seu personagem Raimundo decidiu fazer para reivindicar também parte das consequências *desse não* por ele produzido. Isso porque entendi que *dizer não* era insuficiente. Era parte do processo, mas não um ponto final. É necessário que algo lhe siga. Ponto, depois outro e outro mais; reticências.

A literatura enquanto a arte do escrever (RANCIERE, 2017a), foi utilizada como ferramenta de alargar o real, de dar nome, espaço e presença ao que podia ser sentido, mas que nem sempre foi dito, era visível ou material. Foi a estratégia que a sensibilidade me permitiu dar à tona. A ficcionalidade possível a uma pesquisa qualitativa. Se é inerente a essa

forma de pesquisar a presença marcada e marcante do pesquisador, porque além dessa consciência, não radicalizar essa presença, essa escrita e essas condições de viabilidade? A literatura era a hermenêutica de que dispunha para alimentar minha condição de aprender com os colaboradores e com o próprio ato de pesquisar, pisando no texto, na escrita, no sentir que perpassa algum devir metodológico Jackson Pollock.

A ferramenta de sentir, a mais forte, foi certamente a de *Blimundagem*. Uma ferramenta de auscultar o fora do outro, no diálogo feito como se fossemos sujeitos de montar. Que a literatura cobra uma amálgama em devir, que é pouco de si e muito de um revoar. Trata-se de uma bisbilhoteira forma de pesquisar. Uma escrita do fora, que olha para dentro quando o desejo de quem fala se espalha na construção de um tempo sem tempo, que é pura intensidade. Um domínio para além do saber. Que procurei entender para vivificar o que sempre me pareceu mais forte, mais potente, mais voável: os desejos e suas octanagens. Segundo Blanchot (2011) a *experiência do fora* é simbolizada na sanha pela produção de um possível de escrever, como se a linguagem falasse por si mesma. O escritor é deixado de lado, para privilégio da criação. É pura potência, que não pode habitar o homem mas, de fora, vê na brecha um espaço de linhas por escrever. A literatura faz nem *ele* nem *eu*, nem *eu* ou *ele*. Nesse espectro apenas fala o ser, “[...] a palavra já não fala, mas é, mas consagra-se” (BLANCHOT, 2011, p.17). Não queria usar a brecha para dizer o que queria, mas apenas para reverberar o que poderia ser dito mesmo que eu não quisesse, mesmo que eles não quisessem. Como se *o fora* convidasse não a mim, mas à própria literatura para que, no choque de diferentes temporalidades, viesse a assumir-se presente. Presentes...

A prevalência da literatura, e do afã convidado pela escrita do fora, *Blimundagem*, permitiu não mais do que sondar esse tempo. Não acho que tenha sido ele privilegiado no que se tem o hábito de chamar de “resultados”. A blimundagem foi ponto médio, andaime hermenêutico, uma condição de pensar-sentir-escrever, que veio a produzir um entendimento histórico. Uma história para uso tópico.

(...reparação)

Nas linhas finais dessa tese aproveito para reafirmar o compromisso assumido com a construção de uma outra história do curso das políticas educativas, aceitando o “convite” de Benjamin (2013), desde as suas “Teses sobre o conceito de história”: aos historiadores críticos, fazer justiça aos vencidos pela história enquanto sinônimo de progresso, aos derrotados e subsumidos pelo curso dos grandes acontecimentos que formam as páginas do que se transformou em real e contingência. As decisões teóricas e metodológicas aqui, desde

o Saramagueio, existiram para materializar essa pretensão. Construir uma história montada para prospectar indícios, ouvidos, interlocutores e narradores outros. Todos interessados em experimentar condições possíveis ou ainda sondáveis de ensejar reparações.

E a História do Não tratou de ser assim. Uma grande ode ao *não*. Ao que se forjou no tempo e não foi historicizado. Ao que moldou a política no interior da política: o que foi possível enfrentar, ratificar, resistir, repudiar, validar, contrapor, ignorar, defender... E história a contrapelo assim se forjou, de Raimundagem em Raimundagens, Cegueira em Cegueiras, Passarolas em revoadas. Conheci e acredito que tenha podido apresentar quem eram e como esses colaboradores se fizeram mais do que professores: se fizeram João, Roseli, Hilde, Elaine, Francisco e Viviane. Se desenvolveram *desde, para, apesar* ou *contra* as políticas educativas. Todos *esses não*s, mesmo os que eventualmente tenham se materializado como *sins*, mas que as vezes são as formas de resistência que ainda jazem, restam disfarçadas em cenários de forças combalidas.

Mas é preciso mais que dizer não. Conseguir dizer não é um passo, importante, mas ainda assim, uma etapa. É preciso ir *além do não*, avançar um pouco mais. Segundo Rüsen (2016), o processo de construção da história precisa, além de prover narrativas que a critiquem, como essa história à contrapelo, também oferecer condições para que quem narra possa compreender a temporalidade de modo mais complexo. Uma nova consciência histórica depende da criação de *narrativas genéticas* (RÜSEN, 2016), capazes de consolidar novas condições de ser e de existir, nesse caso, ser docente na rede estadual de ensino do RS. Narrativas onde os professores possam alicerçar e verem validadas as suas experiências enquanto sujeitos de modo a melhor lidarem com os desafios da contemporaneidade. Ela provocaria, em outra extensão, um ajuste do homem a sua própria história nos diferentes espectros do tempo – passado, presente e futuro. Narrativas genéticas que ensinem que alterações das formas de vida produzem *identidades narrativas*, tal como sugere Ricoeur (2014), fortes e flexíveis o suficiente para garantirem que as forças das mudanças sejam suficientemente pedagógicas e abertas a incorporar criticamente as instabilidades.

Pensar e projetar a composição das narrativas genéticas, talvez seja ainda mais importante quando entendemos que em uma sociedade não circulam apenas bens e riquezas, mas que ela é, antes de tudo, como sugere Safatle (2016), um *circuito de afetos*. Entendo que no caso específico da constituição da docência no universo da rede estadual de ensino do RS no tempo contemporâneo, estamos diante socialmente de uma relação hegemônica com dois afetos distintos, porém de spectralidades de tempo equivalentes: o medo e a esperança.

Quando não mais do que a mudança parece ser a tônica, jaz hegemonicamente nos laços que conjuram essas comunidades educativas, ora o medo da perda ou incorporação de predicados produzidos pelas políticas enquanto marca identitária docente, ora a expectativa que mudanças eminentes produzam efeitos futuros mais alvissareiros. O fato é que esse tempo de expectativa, onde residem medo e esperança, segundo Safatle, vem a despotencializar o tempo da ação presente, desmobilizando saberes-fazeres para sondar apenas o terreno das possibilidades perdidas ou ainda não alcançadas. Safatle (2016) sugere, dessa feita, a construção de corpos políticos mobilizados por um outro afeto: o desamparo. Que forje uma identidade mínima, estratégica e não essencialista para a docência como força de defesa aos fluxos de “quase-violências” comuns, reiteradas, quase a-históricas que enfrentam. Porém, o nome e as experiências comuns não serviriam como lugar para pleitear objetos de possessão para si. Seria algo semelhante ao que Marx propõe com a sua ideia de proletariado: uma classe que nada tem que é seu, mas que tudo reivindica, não para ter ou incorporar, mas para que essa conquista se amplie para o terreno de um novo comum compartilhado capaz, ao fim e ao cabo, de dissolver a própria ideia de classe original.

Na prática, baseado na experiência aqui discutida, é impossível garantir a inevitabilidade de mudanças políticas e curriculares em um futuro breve, seja se considerarmos a história recente dessa rede estadual de ensino, seja por não sabermos o que o futuro ainda pode vir a reservar. Portanto, a afirmação de condições mínimas de desamparo enquanto afeto político talvez possa engendrar nesse coletivo condições de abarcar pressupostos que os despossuam, porém, sem que haja desqualificação de suas condições de ação e organização coletiva da experiência profissional. Uma organização coletiva universalista e não totalitarista. Para que a modelagem da docência não seja refém permanente de mãos alheias à vida da escola e da docência, mas do fortalecimento que as próprias contingências no espectro desse contemporâneo produziram e fortaleceram nesses sujeitos. Essa força quase endêmica, reitero, está no passado e futuros comuns compartilhados, na constituição de uma identidade narrativa que espelhe, ao mesmo tempo, experiências fulcrais constitutivas e outras mutantes, na montagem do tempo e espaço da sua narração.

Além disso, minimamente alinhado a essa perspectiva, também é importante que passado e futuro movam-se de suas certezas, para transformarem-se em conceitos operativos: lugar onde os professores possam se reinscreverem como protagonistas-críticos de versões mais complexas, quiçá revolucionárias, da história e de si mesmos. Trata-se do que White (2014) chama de criação de *passados práticos*, ou ainda, estruturas de presente ativas que

prescindem da necessidade de atestamento do que de fato no passado ocorreu, mas que, ao mesmo tempo, oferecem razões para ações que visem a construção de futuros. Estes passados seriam construídos nas simbioses possíveis entre memória, sonho e desejo. Em que comunidade queremos viver? Talvez essa seja a questão que mova decisivamente o trabalho de White, e que tomo lugar ao seu lado para como ela também me deslocar.

E é criando história, experimentando tecê-la, que penso estarmos construindo *hermenêuticas da consciência histórica* (RICOEUR, 2010b). Memória, esperança, reparação; passado vivo, de função mobilizadora. Lugares de onde possamos refigurar o passado de modo a torná-lo justo, espelhando um ideal de mundo onde possamos nos inspirar. Que pluralize e reconheça, dê ouvidos e prevalência a quem pode (e deve) ser ouvido nessa construção de passados e de novos (im)possíveis. Que se não são, serão, na luta travada pelo real, aquele que agora defendo, que é mais do que ver, tocar, ouvir. Um real ficcionalizado, que encontre e mostre também o que os olhos cansados de tanto enxergar desaprenderam a sentir.

(...)

Tempo, história, memória, narração, política, literatura, reparação... Todas elas, ferramentas importantes, em diferentes configurações. Peças de montar contemporâneos políticos diferentes e para enfrentar cruzes que um futuro possível insiste em nos revelar. Tempo contemporâneo que pede especial atenção a reinventáveis maneiras de abrir a todas elas, torná-las, então, vivas, ferramentas de sonhar. Se pedir posso, sugiro atenção a uma delas em especial: às reticências; pontilhões de onde podem partir revoadas de passarolas a sobrevoarem um tempo de espectralidade ampliada, tomado pela mão para fazer justiça a tantos cursos da história vis ou metonímicos; voo panorâmico, real, imaginário. Passarolas voam, voltam. *Tempo, história, memória, narração, política, reparação...* revoam, revoltam.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009
- APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003
- ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **Vozes de Tchernobyl: a história oral do desastre nuclear**. São Paulo: Companhia das letras, 2016a
- ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **Guerra não tem rosto de mulher**. São Paulo: Companhia das letras, 2016b
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Memórias da rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960)**. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007
- ALVES, Aline Aparecida Martini; CORSETTI, Berenice. História do ensino médio no Brasil república: implicações e contradições. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas T. **Ensino Médio: projetos em disputa**. Porto Alegre: IPA Metodista, 2015
- AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. A gestão democrática da educação na rede estadual de ensino do RS. **RBPAAE**. v.24, n.2, p. 249-271, mai-ago. 2008
- AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas T. **A reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santilhana, 2013
- AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas T. **Ensino Médio: projetos em disputa**. Porto Alegre: IPA Metodista, 2015
- BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante**. 1ª Ed. Campinas: Verus, 2007
- BALL, Stephen. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994
- BALL, Stephen. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-social: uma revisão das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez, 2006
- BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n.2, 2010, p. 37-55

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e Dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011

BALL, Stephen. Intelectuais ou técnicos: o papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e Dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011

BALL, Stephen. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: **Sociologia da educação: análise internacional**. APPLE, Michael; BALL, Stephen; GANDIN, Luis Armando. Porto Alegre: Penso, 2013

BARRETO, R. e LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60

BARROS, Ana B. M.; FISCHER, Maria Clara B. Notas sobre a reestruturação curricular do Ensino Médio politécnico na Rede Estadual do Rio Grande do Sul. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 4, n.2, pp.1-24, 2012

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011

BECKER, Jean-Jacques. Handicap do *a posteriori*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006

BÉDARIDA, François. **Tempo presente e presença do historiador**. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas, volume 1. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

BERNSTEIN, Serge; MILZA, Pierre. **Conclusão**. In: CHAUVEAU, A.; TÉTARD, Philippe (orgs.). **Questões para a história do presente**. Bauru: Edusc, 1999

BLANCHOT, Maurice. **O Espaço Literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013

BRASIL. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>.

Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 76,1975

BRASIL: Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN. Lei nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. Decreto Nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1997

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 15/98, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o§ 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004

BRASIL. Decreto Presidencial nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2007a

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. Parecer CNE/CP nº: 11/2009: Proposta de Experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio. Brasília, 2009a

BRASIL. Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no âmbito da CAPES. Brasília, 2009b

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 1.140/2013. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Brasília, 2013

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno IV: Linguagens / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20

de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília, 2017b

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Política e legislação da educação básica no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2010

BRUNO, Lúcia Emília Nuevo Barreto. Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto? In: **Crise da escola e políticas educativas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (org.). **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004

CAMINI, Lúcia. Reformas do Estado e a construção das políticas educacionais no RS no período 1999-2002: avanços, limites e contradições. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006

CARBONELL, Jaume. A. **A Aventura de Inovar; A mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002

CARDOSO, Clementina Marques. Livrar a educação da usurpação empreendedorista: da “escolha” individual e privada à ação pública. In: TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto (orgs.). **Educação Crítica & utopia: perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2006

CARNEIRO, Moaci A. **O nó do Ensino Médio**: 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2014

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015

CHARTIER, Roger. **A visão do historiador modernista**. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína (orgs.). Usos e abusos da história oral. 8.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006

COLETIVO DE AUTORES (CASTELLANI FILHO, L. et al). 2.Ed. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez 2009

CONSTANTINO, Nuncia S. Teoria da história e reabilitação da oralidade: convergência de um processo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: fundamentos e metodologia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 37-74

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012

DALE, Roger. Globalização e reavaliação da governação educacional: um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto (orgs.). **Educação Crítica & utopia: perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2006

DALL'IGNA, Maria Antonieta.; COSSIO, Maria de Fátima. As políticas estaduais de formação continuada de professores no Rio Grande do Sul (1990-2010). In: **XXV Simpósio brasileiro e II congresso Ibero-americano de política e administração da educação**. São Paulo. Cadernos ANPAE. v. 11. p. 01-11, 2011

DELGADO, Lucilia de Almeida N.; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **História do tempo presente**. Rio de Janeiro: FGV, 2014

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

DIAS, D. I.; CORREIA, W. R. A educação física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 2, p. 277-287, jun. 2013. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/58567/61588>>. Acesso em: 26 Mai. 2014

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: UFMG, 2011

DOSSE, François. **A história**. São Paulo: Unesp, 2012

DOSSE, François. **Renascimento do acontecimento**. São Paulo: Unesp, 2013

DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. 2.ed. São Paulo: USP, 2015

DRABACH, Neila Pedrotti ; MOUSQUER, M. E. L. . Trajetória da Gestão Democrática do Ensino público Estadual do rio Grande do Sul: uma análise do período de 1985 a 2010. In: **XXVI Simpósio de Política e Administração da Educação**, 2013, Recife/PE. Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social. Recife: **Biblioteca Anpae**, 2013. v. 01. p. 01-16.

DURAN, Maria Renata da Cruz; BENTIVOGLIO, Júlio. Paul Ricoeur e o lugar da memória na historiografia contemporânea. **Dimensões**, vol. 30, p. 213-244, 2013

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, A Memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: **História da Educação**. Vol. 4 – n. 8. Pelotas: UFPel. Setembro, 2000, p. 141 – 174.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Lei n. 10.576, de 14 de novembro de 1995. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Porto Alegre, 1995

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Lei n. 11.126, de 9 de fevereiro de 1998. Implanta Plano de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Público Estadual, dispõe sobre mecanismos de parceria e colaboração, institui Programa de Avaliação da Produtividade Docente, dispõe sobre vencimento e dá outras providências. Porto Alegre, 1998

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Constituinte Escolar. Fundamentação, Objetivos e Momentos da Constituinte Escolar. Caderno 1, Texto Base, 1999

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul. Lei nº. Disciplina a política de incremento da produtividade e da qualidade dos serviços públicos e da racionalização do uso dos recursos humanos e materiais do Estado. Porto Alegre, 2005

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Lições do Rio Grande. 2010.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014. Seduc-RS: Porto Alegre, 2011

FARGE, Arlette. **Lugares para a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

FELDFEBER, Myriam, Internacionalização da educação, “tratados de livre comércio” e políticas educativas na América Latina. FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil em tempos de crise. In: **Crise da escola e políticas educativas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil em tempos de crise. In: **Crise da escola e políticas educativas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

FRANÇOIS. Etienne. A fecundidade da história oral. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil em tempos de crise. In: **Crise da escola e políticas educativas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Prefácio. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, volume 1. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Apagar os rastros, recolher os restos**. In: SEDLMAYER, Sabina; GINZBURG, Jaime (orgs). Walter Benjamin: rastro, aura e história. Belo Horizonte: UFMG, 2012b

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013

GERGEN, Mary; GERGEN, Kenneth. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

GINZBURG, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1991

GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Fernando Jaime. Entre o “não-mais” e o “ainda não”: pensando saídas para a Educação Física escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009

GOODSON, Ivor; GILL, Scherto R. **Narrative Pedagogy**: life history and learning. New York, Peterlang, 2011

GOODSON, Ivor. **Developing narrative theory**: life histories and personal representation. Oxon, Routledge, 2013b

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2013

GOODSON, Ivor. **Curriculum, personal narrative and social future**. Londres: Routledge, 2014

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Em 1926**: vivendo no limite do tempo. Rio de Janeiro: Record, 1999

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção e presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **A presença realizada na linguagem**: com atenção especial para a presença do passado. História da historiografia. Ouro Preto. n.3, p. 10-22, setembro, 2009

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006

HARGREAVES, Andy. O tempo: qualidade ou quantidade? O pacto faustiano. In: HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998

HARGREAVES, Andy, et.al. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências no tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação**: Os Projetos de Trabalho Porto Alegre. Artmed, 1998

HERNANDEZ, Fernando *et. al.* **Aprendendo com as Inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000

HERNANDEZ, Fernando; RIFÁ, Montserrat. **Investigación autobiográfica y cambio social**. Barcelona: Octaedro, 2011

IVO, Andressa A; HYPOLITO, Álvaro M. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 365 - 379, maio/ago. 2015

JANELA AFONSO, Almerindo. A(s) autonomia (s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. In: LIMA, Licínio C.; JANELA AFONSO, Almerindo. **Reformas da educação pública**: democratização, modernização, neoliberalismo. Porto (Portugal): Afrontamento, 2002

JUNG, Hildegard S. **O pacto nacional do Ensino Médio**: um estudo comparativo entre escolas públicas de Santa Cruz do Sul/RS sob a perspectiva da evasão, emancipação, e/ou regulação. Frederico Westphalen: URI, 2015. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2015

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006

KRUEGER, R. **El grupo de discusión**: guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirâmide, 1991

LA CAPRA, Dominick. **Rethinking Intellectual History**: texts, contexts, language. Nova Iorque: Cornell University, 1993

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009

LIMA, Licínio. Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In: TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto (orgs.). **Educação Crítica & utopia: perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2006

LOPES, Alice Casimiro Lopes; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e Dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011

LOPES, Rodrigo A. **Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor principiante na zona rural de Ivoti/RS** [dissertação]. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação; 2012

LORIGA, Sabina. **O pequeno x: da biografia à história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

LOWY, Michael. **Walter Benjamin, aviso de incêndio: uma leitura das teses sobre o conceito de história**. São Paulo: Boitempo, 2005

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006

MARTINS, Ângela Maria. PIMENTA, Cláudia Oliveira e NOVAES, Gláucia Torres Franco. Planos municipais de educação: potencialidades e limites de municípios na elaboração de instrumentos de planejamento. IN: Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas. Donaldo Bello de Souza, Angela Maria Martins (orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2014

MAUES, Olgaíses Cabral. O papel da escola na construção de saberes e os limites da noção de competências. FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil em tempos de crise. In: **Crise da escola e políticas educativas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

McCARTHY, Cameron; PITTON, Viviana; KIM, Shoochul; MONJE, David. Movimento e estase na reorientação neoliberal da escolarização. ROBERTSON, Susan L.; DALE, Roger. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades de educação crítica. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução a pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015

MENDES, V.. A participação da sociedade na definição de uma política educacional: as lições tiradas da Constituinte Escolar no RS. In: **29ª Reunião Anual da ANPED**, 2006, Caxambu. 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

MOLINA, Rosane K. Pesquisar com narrativas docentes: experiência, epistemologia e ética. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20 n.44, 2011

MOLL, Jaqueline. **Prefácio**. AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas T (orgs.). Ensino Médio: projetos em disputa. Porto Alegre: IPA Metodista, 2015

MOSNA, Rosa Maria P. **Avaliação**: paradigmas, paradoxos no âmbito do ensino médio. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas T. **A reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santilhana, 2013

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalização e políticas educacionais. BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (org.). **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004

MUNSLOW, Alun. Desconstruindo a história. Petrópolis: Vozes, 2009

NIETZSCHE, Friederich. **Assim falava Zarathustra**: um livro para todos e para ninguém. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2011

OLIVEIRA, Anielle Aparecida Silva B.; PANDA, Maria Denise J. A educação física e a proposta pedagógica para o ensino médio politécnico – SE/RS. **Revista Biomotriz**. v.7, n.2, 2013

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil em tempos de crise. In: **Crise da escola e políticas educativas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: São Paulo: Papyrus, 1998

PELLAUER, David. **Compreender Ricoeur**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democracia da educação. Brasília: Liber Livro, 2013

PINHEIRO, Eula. **José Saramago**: tudo, provavelmente, são ficções; mas a literatura é vida. São Paulo: Musa Editora, 2012

PINTO, Aline Magalhães; VALINHAS, Manuella Luz de Oliveira. **Historicidade, retórica e ficção**: interlocuções com a historiografia de Dominick La Capra. *Revista Rhêtorikê*, n. 3, p. 1-18, 2010

POPKEWITZ, Thomas S. A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004

- QUERÉ, Louis. **A dupla vida do acontecimento**: por um realismo pragmatista. In: FRANÇA, Vera; OLIVEIRA, Luciana (Org). *Acontecimento: reverberações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012
- RANCIERE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996
- RANCIERE, Jacques. **A Partilha do Sensível**: estética e política. 2.ed. São Paulo. Ed. 34, 2009
- RANCIÈRE, Jacques. Política da literatura. **A!** Rio de Janeiro, v.05, n.05, p.110-31, jan./julho. 2016.
- RANCIERE, Jacques. **Políticas de Escrita**. 2.ed. São Paulo. Ed. 34, 2017a
- RANCIERE, Jacques. **O fio perdido**: ensaios sobre a ficção moderna. São Paulo: Martins Fontes, 2017b
- REIS, José Carlos. **Tempo, História e Compreensão Narrativa em Paul Ricoeur**. Locus, vol.12, n°1, jan/jul 2006
- REMÓND, René. Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa 1**: a intriga e a narrativa histórica. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2010a
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa 3**: o tempo narrado. São Paulo, WMF Martins, 2010b
- RICOEUR, Paul. **O si mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins, 2014
- RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma história do presente? In. CHAUVEAU. A; TÉTARD, Philippe (orgs.). **Questões para a história do presente**. Bauru: Edusc, 1999
- ROANI, Gérson L. **No limiar do texto**: literatura e história em José Saramago. São Paulo: Annablume, 2002
- ROBERTSON, Susan L.; DALE, Roger. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades de educação crítica. **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011
- RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994
- ROSSI, Alexandre José; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lúcia Hugo. Relação público-privada no Programa de Desenvolvimento da Educação: uma análise do Plano de Ações

Articuladas. PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democracia da educação. Brasília: Liber Livro, 2013

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000

SAFATLE, Vladimir. O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016

SANT`ANNA, Catarina. **Para ler Gastón Bachelard:** ciência e arte. Salvador: EDUFBA, 2010

SANTOS, Jean Mac Cole T.; OLIVEIRA, Maria B. Políticas curriculares no Ensino Médio: ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem fronteiras.** v. 13, nº 3. pp 97-513, set./dez. 2013

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia Prático da política educacional no Brasil:** ações, planos, programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2016

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003

SARAMAGO, José. **História do cerco de Lisboa.** São Paulo: Companhia das letras, 1989

SARAMAGO, José. **O evangelho segundo Jesus Cristo.** São Paulo: Companhia das letras, 1991

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Companhia das letras, 1995

SARAMAGO, José. **Todos os nomes.** São Paulo: Companhia das letras, 1997

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a lucidez.** São Paulo: Companhia das letras, 2004

SARAMAGO, José. **As palavras de Saramago.** São Paulo: Companhia das letras, 2010

SARAMAGO, José. **Memorial do Convento.** São Paulo: Companhia das letras, 2013

SARASON, S. B. **El predecible fracaso de la reforma educativa.** Barcelona: Octaedro, 2003

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, educação e saúde.** vol.1, n.1, pp.131-152, 2003

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselaine Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela educação. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais:** questões e Dilemas. São Paulo: Cortez, 2011

SILVA, Bruno de Oliveira e. Lições do Rio Grande: “A boa pedagogia” nos discursos sobre a produção de um currículo para a Educação Física escolar. [dissertação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano; 2014

SIRINELLI, Jean-François. **Abrir a história**: novos olhares sobre o século XX francês. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

STRATHERN, Marilyn. **Fora de contexto**: as ficções persuasivas da antropologia. São Paulo: Terceiro nome, 2013

TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto (orgs.). **Educação Crítica & utopia**: perspectivas para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2006

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992

VECHI, Roberto; RIBEIRO, Margarida. **A memória poética da guerra colonial de Portugal na África**: Os vestígios como material de uma construção possível. In: SEDLMAYER, Sabina; GINZBURG, Jaime (orgs.). Walter Benjamin: rastro, aura e história. Belo Horizonte: UFMG, 2012

VEYNE, Paul. Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história. 4.ed. Brasília: UNB, 2008

VOLDMAN, Danielle. **Definições e usos**. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína (orgs.). Usos e abusos da história oral. 8.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006

WELLER, W. Grupos de Discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio-agosto, 2006

WHITE, Hayden: **Trópicos do discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 2001

WHITE, Hayden. **Meta-história**: A imaginação Histórica do Século XIX. São Paulo: EDUSP, 2008

WHITE, Hayden. **Practical Past**. Chicago (EUA): Northwestern University, 2014

WITTIZORECKI, Elisandro S.et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e formação do(a) pesquisador(a). In: **Movimento**. Porto Alegre: UFRGS, v.12, n.02, p.09-33, maio/ago 2006

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartonilha Ramalho. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol.97.nº.245 Brasília Jan-Abr. 2016

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de VILELA, Rita Amélia

Teixeira (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia de educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287 – 309

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDOS QUALITATIVOS FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE - F3P-EFICE

Ao Exmo. Sr. Secretário de Estado da Educação

Prof. Dr. José Clóvis Azevedo

Senhor Secretário.

Ao cumprimentá-lo, vimos pelo presente encaminhar a Vossa Senhoria o projeto de pesquisa intitulado "A Educação Física no Ensino no Médio: estudos de casos na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul". Trata-se de um projeto que envolverá professores de graduação e pós-graduação da ESEF/UFRGS, além de estudantes de doutorado, mestrado e iniciação científica do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano.

Pretendemos, senhor secretário, observar as escolas estaduais de Ensino Médio que estão desenvolvendo o projeto implantado sob vossa liderança denominado "PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO 2011-2014" e conversar com professores de Educação Física sobre os efeitos desse projeto em seu trabalho docente.

Nesse sentido, é que a fim de viabilizar nosso projeto de pesquisa solicitamos vossa autorização para visitar as escolas da Rede Estadual de Ensino com o intuito de obter informações de campo para nossa projeto, sem interferir na rotina das escolas e dos professores.

Sem mais para o momento reiteramos nossa elevada consideração e apreço,

Atenciosamente.

Pro. Dr. Vicente Molina Neto
Coordenador do Grupo de Pesquisa - F3P-EFICE

Jose Clóvis de Azevedo
Secretário de Estado da Educação
Estado do Rio Grande do Sul

*Autor para
imediata em 04/11/14*

ANEXO 2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 – Conselho Nacional da Saúde (CNS)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma Pesquisa que tem como objetivo *Compreender a constituição da docência em educação Física no transcurso do tempo das políticas educativas contemporâneas, especialmente a partir dos rastros e das aberturas de possíveis engendradas na deflagração da reforma político-curricular chamada de “Ensino Médio Politécnico”*. O nome do responsável pela pesquisa é o do prof. Me. RODRIGO ALBERTO LOPES, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/UFRGS) e membro do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte” (F3P-EFICE).

Solicito que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

As decisões teórico-metodológicas previstas nesta pesquisa serão fundamentadas nos princípios da História oral, com uma abordagem de natureza qualitativa. Como procedimentos para obter as informações utilizaremos Entrevistas, Grupos de Discussão, Diários de campo. O trabalho de campo terá duração aproximada de 6 meses, com o término previsto para Julho de 2018.

As informações serão coletadas e tratadas de forma sigilosa pelo pesquisador e demais membros vinculados(as) ao grupo de pesquisa F3P-EFICE. A estas informações garantimos o direito da confidencialidade. Em função da natureza teórico-metodológica das pesquisas que se utilizam da história oral, os participantes serão convidados a utilizarem seus nomes civis reais. Em caso de recusa por parte dos colaboradores, em qualquer fase do estudo, a estes (as) colaboradores (as) será atribuído (a) um nome fictício que lhe garanta o devido anonimato.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os(as) pesquisadores(a) ou com a instituição que forneceu as informações. Você é totalmente livre para se recusar a participar, sem riscos ou prejuízo, pois sua recusa ou aceitação será mantida em sigilo.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Título:

A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESDE OS RASTROS E DOS HORIZONTES ABERTOS PELO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: um “saramagueio” pela história das políticas educativas implantadas na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

Justificativa:

Acreditamos que essa investigação possa contribuir para a discussão das políticas públicas em vigor para o ensino médio no estado do Rio Grande do Sul, em especial no contexto do campo

empírico pelo qual nos interessamos, 2ª Coordenadoria Regional de Educação. Nossas intenções estão voltadas a procurar, a partir da construção de uma história oral, desvelar dilemas e dificuldades que o professorado de Educação Física tem enfrentado para qualificar a sua formação profissional a partir dos ordenamentos legais implantados no estado nos últimos vinte anos (período pós-LDB/96), que culminaram com a implantação, em 2012, do ensino médio politécnico.

O termo “saramagueio” se refere a uma alegoria adotada pelo pesquisador no sentido de procurar ampliar a capacidade de teorização das temáticas ao qual esse estudo se dedica. Trata-se de uma experimentação teórico-metodológica que procura discutir tanto o curso como a significação das políticas educativas na perspectiva de professores (as) de Educação Física trabalham na rede estadual de ensino do RS. Tal como faz o romancista português José Saramago em seus livros, a intenção, metaforicamente, é conhecer as políticas “desde baixo”, desde a ótica dos cidadãos (ãs) “esquecidos (as)” pela chamada grande história. No caso de Saramago, seu foco está em protagonistas mulheres, em agricultores (as), em *flâneurs*, trabalhadores (as) da classe operária, entre outros. No nosso caso, o foco está nos professores (as) enquanto classe profissional.

Objetivos do Estudo:

- Identificar, inventariar e significar práticas, recursos ou táticas empreendidas pelos professores de Educação Física colaboradores com o estudo para enfrentar, ratificar, resistir, validar, contrapor, ignorar, defender (entre outras ações) os efeitos das políticas públicas na vida das escolas no transcurso do tempo presente.
- Elaborar uma “outra narrativa” das políticas educativas contemporâneas implementadas no Rio Grande do Sul, a partir da análise de memórias e vivências de ordem profissional e biográfica de professores de educação física experientes, que interroge, ratifique ou conteste o curso destas mesmas políticas, formalizadas a partir de narrativas historiográficas de caráter sistêmico (GOODSON, 2014).
- Compreender a constituição da docência em educação Física no transcurso do tempo das políticas educativas contemporâneas, a partir dos rastros e das aberturas de possíveis (DOSSE, 2013) engendrados na deflagração da atual reforma político-curricular, “Ensino Médio Politécnico”.

Procedimentos:

Participar de três entrevistas, previamente agendadas, a serem realizadas em local e horário estabelecido em comum acordo, com duração aproximada de sessenta (60) minutos. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação das informações coletadas.

Participar das sessões do grupo de discussão juntamente com os(a) outros(a) colaboradores(a) deste estudo, em data e local pré-agendado, em comum acordo com os(a) pesquisadores(a) e demais participantes. Cada sessão durará, em média, cento e vinte (120) minutos. Cada uma das sessões será gravada a partir de recursos de áudio e/ou vídeo.

Comprometimento:

Você receberá cópia da(s) sua(s) entrevista(s) e das sessões do Grupo de Discussão para que examine e valide suas declarações, ou para que faça as alterações que considerar necessárias, antes do texto ser transformado em fonte de informação. Estas interpretações e considerações serão colocadas à sua disposição e da dos demais colaboradores(a) quando estiverem concluídas.

Você será informado(a) de qualquer publicação realizada a partir dos dados coletados e sistematizados neste estudo - publicação de artigos científicos em periódicos nacionais ou internacionais, comunicações orais e publicações em anais de congressos científicos.

Você receberá uma cópia do Relatório Final em CD.

A apresentação do Relatório Final desse estudo, também, poderá ser realizada em sua escola de modo a socializar e discutir com a comunidade escolar os achados da pesquisa.

Riscos e Benefícios do Estudo:

Considerando que em toda e qualquer pesquisa com seres humanos há a possibilidade de ocasionar alguns riscos, constrangimentos e/ou situações de desconforto aos sujeitos participantes. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, a previsão de situações que possa ocasionar algum risco, constrangimento e/ou desconforto, bem como, o nosso compromisso como pesquisadores(a) de resguardar o bem estar dos sujeitos colaboradores(a) da pesquisa e as estratégias para prevenir, garantir e minimizar tais circunstâncias.

Como participante voluntário(a) da pesquisa estar ciente, que sua adesão como da pesquisa pode ocasionar alguns riscos, tais como:

Primeiro: Poderá ocorrer a quebra de sigilo das informações. Para diminuir os riscos de quebra de sigilo e/ou vazamento das informações, todos os instrumentos (entrevistas, grupos de discussão, diário de campo, narrativas e os documentos) e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) serão cuidadosamente arquivados. Após a análise das informações todos os instrumentos e materiais serão guardados por cinco (05) anos e eliminados por incineração após esse período.

Segundo: Durante as entrevistas e grupos de discussão, poderão ocorrer situações de desconforto e/ou constrangimento, pois, a temática a ser estudada pode, mesmo que momentânea, suscitar lembranças que provoquem mal estar. Caso você venha a sentir algo dentro dessa natureza, comunique o pesquisador responsável pela pesquisa para que sejam tomadas as devidas providências, como por exemplo, diálogo entre pesquisador e participante colaborador(a), visando decisões conjuntas. Além disso, assumimos o compromisso de auxiliar os(a) participantes colaboradores(a), em qualquer eventualidade originada pela pesquisa.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir tanto para o entendimento científico, quanto para a análise dos problemas relacionados ao trabalho docente na escola, possibilitando, também, informações à formação de professores. Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas dos(a) participantes da pesquisa e dos(a) pesquisadores(a) responsáveis, também, constarão em todas as páginas do TCLE as rubricas do pesquisador e do(a) participante da pesquisa. Caso o participante da pesquisa deseje, poderá pessoalmente, por telefone ou por email, entrar em contato com o pesquisador responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

Eu, _____, portador da Cédula de identidade, Nº _____, declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo acima descrito.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador do grupo preservarão a integridade moral do colaborador(a), assim como o seu anonimato, caso o colaborador (a) assim o deseje. As instituições (escolas sobretudo) não são objetos diretos dessa pesquisa. Havendo a necessidade, essas serão contatadas de modo a autorizar a veiculação das suas informações ao longo da redação da tese.

Voluntariedade:

A recusa do(a) participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Outras informações:

A qualquer momento os(a) participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o Projeto de Pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Contatos:

Escola de Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Felizardo, 750 – Jardim Botânico – Cep 90690-200 – Porto Alegre – RS.
LAPEX – sala: 210 - Fone: (51) 3308-5821

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS – CEP/UFRGS

Av. Paulo Gama, 110 – Sala 317 – Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
CEP: 90040 – 060 - Porto Alegre – RS
Fone: (051) 33083738
E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DOCENTES

Através deste você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma

alguma. Se desejar maior informação, pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo telefone (051) 33083738.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título: A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESDE OS RASTROS E DOS HORIZONTES ABERTOS PELO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: um “saramagueio” pela história das políticas educativas implantadas na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

Pesquisador responsável: Prof. Me. Rodrigo Alberto Lopes

Telefone de Contato: (51) 30371053

- **Objetivo da Pesquisa:** Compreender a constituição da docência em educação Física no transcurso do tempo das políticas educativas contemporâneas, a partir dos rastros e das aberturas de possíveis engendrados na deflagração da atual reforma político-curricular, “Ensino Médio Politécnico.
- Em toda e qualquer pesquisa com seres humanos há a possibilidade de ocasionar alguns constrangimentos e/ou situações de desconforto aos sujeitos participantes. Assim, assumimos o compromisso de resguardar o bem estar dos sujeitos participantes da pesquisa, tomando providencias e estratégias para prevenir, garantir e minimizar tais circunstâncias.
- A participação constituir-se-á de entrevistas que serão transcritas e posteriormente devolvidas para que você possa ler e fazer as alterações que julgarem necessárias e a participação das sessões do Grupo de Discussão juntamente com os(as) outros(as) colaboradores(as) deste estudo. Estas participações serão marcadas em local previamente combinado, sendo possível que você desista da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo.
- Garantimos a preservação da identidade, tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e asseguramos que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Você também tem garantia de poder retirar o consentimento a qualquer momento.

Nome do Pesquisador: Rodrigo Alberto Lopes

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO COLABORADOR DA PESQUISA

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Compreender a constituição da docência em educação Física no transcurso do tempo das políticas educativas contemporâneas, a partir dos rastros e das aberturas de possíveis engendrados na deflagração da atual reforma político-curricular, “Ensino Médio Politécnico. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Prof. Me. Rodrigo Alberto Lopes sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer sanção.

Nome e assinatura do sujeito colaborador da Pesquisa: _____

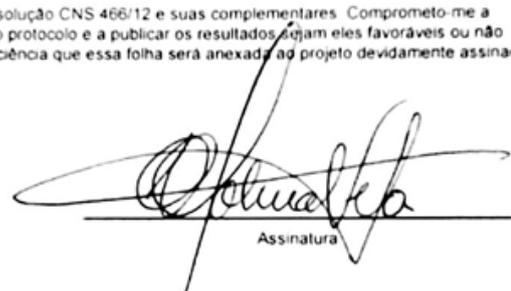
Data e Local: _____

ANEXO 3 PARECER COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1 Projeto de Pesquisa A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESDE OS RASTROS E DOS HORIZONTES ABERTOS PELO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO um <u>çaramagueiroç</u> pela história das políticas educativas implantadas na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul			
2 Número de Participantes da Pesquisa 5			
3 Área Temática			
4 Área do Conhecimento Grande Área 7 Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5 Nome Vicente Molina Neto			
6 CPF 179 763 240-04		7 Endereço (Rua, n.º) DONA LAURA 782 RIO BRANCO 704 PORTO ALEGRE RIO GRANDE DO SUL 90430090	
8 Nacionalidade BRASILEIRO	9 Telefone (51) 9999-1452	10 Outro Telefone	11 Email vicente neto@ufrgs.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data <u>08</u> / <u>12</u> / <u>2017</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12 Nome Universidade Federal do Rio Grande do Sul		13 CNPJ	14 Unidade/Órgão Escola de Educação Física da Universidade do Rio Grande do Sul
15 Telefone (51) 3308-5804		16 Outro Telefone	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável _____		CPF _____	
Cargo/Função _____			
Data _____ / _____ / _____		Assinatura _____	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica			

APÊNDICE 1 MATERIAL EVOCADOR DE MEMÓRIAS

curso de pós-graduação
f3p-efice

O curso das políticas educativas no RS: linha do tempo

_____ Rodrigo A. Lopes _____

Projeto: "A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESDE OS RASTROS E
 DOS HORIZONTES ABERTOS PELAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
 CONTEMPORÂNEAS: um "saramaguão" pela História da Rede
 Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul"

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

- ◊ Estabelece regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, em especial a responsabilização de cada ente por diferentes fases da educação básica.
- ◊ Carneiro (2012): Ensino Médio - etapa final da educação básica, buscando uma identidade perdida, sem presunção finalística/ propedéutica.
- ◊ Educação Física
- ◊ Componente Curricular obrigatório
- ◊ Responsabilidade por inter-relação entre a docência em Educação Física e a proposta pedagógica da escola

Governo Antônio Britto

- Reforma do Estado implicou na privatização de empresas estatais, na adoção de medidas de gestão para redução dos gastos públicos, incentivos fiscais às empresas multinacionais, tendo em vista a busca pelo ajuste fiscal do Estado e o impulso para o desenvolvimento econômico a partir do princípio neoliberal do livre mercado;
- Novo Plano de carreira (que não foi materializado).
- Programa de avaliação da produtividade docente (Lei 11.125/98; 11.126/98)

Parâmetros curriculares nacionais (PCN'S) (1997):

- Documento de caráter indicador e não regulador;
- Transversalização do conhecimento;
- Educação Física - área de linguagens;
- Foco na Cultura Corporal do Movimento.

- Decreto n. 228/97 separou a educação profissional e tecnológica do ensino médio

Diretrizes curriculares nacionais (1998)

- Processo não contou com a participação de outros que não os próprios membros do CNE
- Fortalecimento da ideia do ensino por competências
- Reforço ao ideário preconizado pelo Banco Mundial e outras agências multilaterais.
- Influência relator João Delors - aprender a aprender (desenvolvimento da capacidade adaptativa do indivíduo. Se desdobra em aprender a ser, a conhecer, a fazer e a viver (críticas e o aprender a pensar de forma autônoma). As competências acabaram por reforçar o saber-ser.
- Definida matriz de competências que se espelha dos alunos egressos do ensino médio (para atender as demandas do mercado).
- Reforço a uma ideia de Educação Física interdisciplinar (implicitamente não parece compor a linguagens), haja vista a referência específica (juntamente com Artes, sociologia e filosofia).
- Remete a necessidade de um BNCC.

Governo Clóvis Dutra

- Padrão referencial de currículo
- Constituinte escolar
 - ◊ Tentativa de valorização dos conselhos escolares
 - ◊ Definição de políticas e fortalecimento do controle social sobre o estado, a Constituinte passou a ser um processo concreto da Secretaria de Educação, para que educadores, pais, estudantes, funcionários, movimentos sociais populares, Instituições de Ensino Superior e Instituições do Poder Público ocupassem o seu lugar nas definições dos rumos da educação e da escola pública
- Embate entre a SEDUC x Governo estadual (CAMINI, 2015): participação vinculada a ajuste salarial.

Plano Nacional de Educação (2001-2010)

- Idéia era servir como política de estado, a impedir retornadas quando da eleição de novos gestores
- Metas: elevação da qualidade de ensino; elevação do nível de escolaridade; redução das desigualdades sociais; democratização da gestão no ensino público.
- Fez parte de sua missão articular as iniciativas da União, dos Estados e dos Municípios, aplicando, através de ações, metas e objetivos, os princípios norteadores da educação nacional formulados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Construído a partir de poucos atores (os mesmos, por exemplo, a darem o fechamento a base. Além do CNE, apenas Concede e Undime fizeram parte dos debates.

Governo Getulio Vargas

- lógica gerencial no setor público, ancorada no estabelecimento de metas, avaliação e gratificação.
- Substituiu-se o planejamento participativo por um planejamento pautado em técnicas e processos gerenciais identificados com a "eficiência" do mercado (Lei 12.257/2010 - Instituições que apresentarem dados positivos receberiam bônus financeiro como premiação.
- O Relatório das Ações da Secretaria Estadual da Educação destacou projetos pontuais: a Escola Aberta para a Cidadania, a Escola de Tempo Integral, os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul.
- Início do processo de construção do Plano Estadual de Educação, engavetado

Plano de Desenvolvimento da Educação (2007)

- Tentativa do governo federal de assumir-se como protagonista da definição de um sistema nacional de ensino que tivesse uma legislação vigente.
- Promulgado em 2007, o Plano de Metas é composto por [24 diretrizes para melhoria do ensino nacional](#), estabelecidas com base em estudos preliminares realizados em parceria com organismos internacionais.
- RNEEB
- Plano de ações articuladas (PAAs) - Lei 11.741/2008 - aporte de recursos para ações que não estivessem nos índices adequados inicialmente com a adesão ao compromisso todos pela educação
- Lei n. 11.741/2008 restabeceu a possibilidade de articulação mediante a modalidade "ensino médio integrado"
- Emenda constitucional n. 59/2009, que vem assegurar a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos.

Governo Yeda Crusius

- Modernização da gestão/ "novo jeito de governar" "déficit zero";
- Mudança no Plano de Carreira do Magistério e alterações na Lei de Gestão Democrática, que fazem parte das ações de um dos projetos do Programa Estruturante, o Projeto "Professor Nota 10 – Valorização do Magistério"
- Lições do Rio Grande

Diretrizes curriculares nacionais (2012)

- As novas DCNEM apontam como seu objetivo central possibilitar a definição de uma grade curricular mais atrativa e flexível, capaz de atrair o aluno para o ensino médio e combater a repetência e a evasão. Nessa direção, sugere-se uma estrutura curricular que articule uma base unitária com uma parte diversificada, que atenda à multiplicidade de interesses dos jovens

Governo Tarso Genro

- Ensino Médio politécnico
 - Formação pacto pelo ensino médio
 - Avaliação emancipatória – por área de conhecimento
 - Trabalho como princípio educativo
 - Seminários integrados
- Pacto pelo ensino médio

Governo José Ivo Sartori	Novo Ensino Médio
<ul style="list-style-type: none">• Política de governo (?);• Greves• Parcelamento de salário• Investimento?• Alinhamento estratégico com o governo federal	<ul style="list-style-type: none">• Justificada por dispostos presentes nas Diretrizes curriculares;• Elaborada por meio de medida provisória• Insegurança sobre a presença da Educação Física• Educação física: saberes e práticas• Flexibilidade; opção por trilhas• Ensino médio técnico profissional é uma das trilhas• Turno integral• Ainda não se encontra em execução

Base nacional curricular comum(2017)
<ul style="list-style-type: none">• Incógnita;• Indício dão conta que a base disporá a respeito de apenas dois componentes curriculares considerados obrigatórios: língua portuguesa e matemática

APÊNDICE 2 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA APRESENTADOS AOS COLABORADORES

PROJETO DE TESE DE DOUTORADO

A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESDE OS RASTROS E DOS HORIZONTES ABERTOS PELAS POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS: um “saramagueio” pela história da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

Rodrigo Alberto Lopes

Com a História oral abandona-se uma “história oficial que só fala do individual em termos universais, desafetivando acontecimentos. Assim, prestigia o sujeito – qualquer sujeito, tão significativo quanto outro, dentro de seu grupo, como agente histórico. Em nenhuma comunidade de destino há indivíduos mais importantes ou emblemáticos que outros” (MATTOS, 2001).

PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E ÉTICOS DA PESQUISA

1- Colaborador e a sua voz: características da entrevista com fontes orais

- a) tipologia das perguntas e das respostas;
- b) a investigação busca compreender e aprender *com* os colaboradores; estratégia teórico-metodológica não-judicativa
- c) a voz tem valor heurístico em si mesma.

2 – Inspirações quanto à forma;

- a) Raimundo Silva (SARAMAGO, 1989);
- b) Vozes de Tchernóbil (ALEKSIÉVITCH, 2016)

3 - História x memória;

4 - Compromissos entre pesquisador e colaborador;

- a) nome civil ou fictício?
- b) colaborador como protagonismo ativo;

5 - Fases da coleta de informações:

- a) 1ª Rodada de entrevistas: contextualização (História oral de vida com foco na atividade profissional);
- b) 2ª Rodada de entrevistas: dos endereçamentos aos enfrentamentos (História oral temática – políticas educativas contemporâneas)
- c) 3ª Rodada de entrevistas: horizontes de expectativa (arranjos possíveis, futuros sondáveis);

6) Divulgação dos resultados e publicações

APÊNDICE 3 BLOCOS TEMÁTICOS – FASE1: CONTEXTUALIZAÇÃO

Entrevistas

Colaborador: _____

Data: _____

Horário de início: _____ Horário de término: _____ Local: _____

Fase 1: contextualização

Blocos Temáticos:

1) Socialização primária

- Local de nascimento;
- Idade;
- Vínculos familiares;
- Experiências discentes/ Trajetória escolar
- Locais que residiu/ mudanças
- Perfil de sociedade que viveu

2) Profissionalidade

- Motivos que determinaram a escolha por essa profissão (docência)
- Outras atividades profissionais
- Trajetória Profissional
- Vínculos, atuações e perspectivas político-ideológicas
- Locais de atuação
- Dificuldades e frustrações na carreira docente
- Encontros
- Realizações profissionais

3) Educação Física

- Relação com a Educação Física
- Motivos que o/a levaram a escolher pela Ed. Física
- Perspectivas teóricas;
- Autores e referenciais
- Transcurso temporal da Educação Física e a sua vida profissional
- Atuação atual e vinculação com as questões atinentes a Ed. Física
- Perspectivas

APÊNDICE 4 BLOCOS TEMÁTICOS – FASE 2: DOS ENDEREÇAMENTOS AOS ENFRENTAMENTOS

A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESDE OS RASTROS E DOS HORIZONTES ABERTOS PELAS POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS: um “saramagueio” pela história da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

Colaborador: _____ Data: _____

Fase 2: Dos endereçamentos aos enfrentamentos

1) Memórias e histórico

- Definir o Ensino Médio gaúcho em poucas palavras
- Definir a Educação Física no Ensino Médio em poucas palavras
- Como as políticas educativas impactaram a sua profissionalidade
- O que as políticas educativas, via de regra, dizem dos docentes?
- Qual a participação dos professores na construção das políticas? Como veem esse cenário?
- (Percorrer uma a uma) – *que professor cada uma predicava?*
- Sequência de mudanças
- As mudanças que realmente puderam ser percebidas nas escolas
- E quais delas se mostraram importantes para definir a educação física que temos hoje.

2) Das resistências

- Como a escola geralmente recebe um novo ordenamento legal
- Como as redes e as escolas procuram garantir a efetividade das leis
- Os professores realmente se apropriam do que versam as leis?
- O tempo do gestor x o tempo do professor
- As políticas se esgotam?
- Resistências (como?)
- Desinvestimento pedagógico
- O político no interior da escola

APÊNDICE 5 BLOCOS TEMÁTICOS – FASE 3: PERSPECTIVAS

A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESDE OS RASTROS E DOS HORIZONTES ABERTOS PELAS POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS: um “saramagueio” pela história da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

Colaborador: _____ Data: _____

Fase 3: Perspectivas

- O que esperar em um futuro próximo da educação (física) a partir das políticas educativas prestes a serem postas em execução (novo ensino médio/ BNCC);
- Se pudesse delinear um outro cenário, como o arquitetaria?
- Sonhos profissionais
- Ideal de educação (física)?
- Imagina que a educação física, em um futuro breve tende a quê?