

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

André Osvaldo Furtado da Silva

**SONHOS DIURNOS: O TRABALHO E AS IDENTIDADES DO PROFESSORADO
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO
RIO GRANDE DO SUL FRENTE A UMA CONJUNTURA DE INCERTEZAS**

Porto Alegre

2023

André Osvaldo Furtado da Silva

**SONHOS DIURNOS: O TRABALHO E AS IDENTIDADES DO PROFESSORADO
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO
RIO GRANDE DO SUL FRENTE A UMA CONJUNTURA DE INCERTEZAS**

Tese de doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências
do Movimento Humano da Escola de
Educação Física, Fisioterapia e Dança da
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul.

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz
Wittizorecki

Porto Alegre

2023

André Osvaldo Furtado da Silva

**SONHOS DIURNOS: O TRABALHO E AS IDENTIDADES DO PROFESSORADO
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO
RIO GRANDE DO SUL FRENTE A UMA CONJUNTURA DE INCERTEZAS**

Conceito final: Aprovado

Aprovado em: 24/11/2023

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr.^a Roseli Belmonte Machado - UFRGS

Prof.^a. Dr. Álvaro Moreyra Hypolito - UPEL

Prof. Dr.^o. Vicente Molina Neto – UFRGS

Prof. Dr.^o. Tarcísio Mauro Vago – UFMG

CIP - Catalogação na Publicação

Furtado da Silva, André Osvaldo

SONHOS DIURNOS: O TRABALHO E AS IDENTIDADES DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL FRENTE A UMA CONJUNTURA DE INCERTEZAS / André Osvaldo Furtado da Silva. -- 2023.

386 f.

Orientador: Elisandro Schultz Wittizorecki.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Identidade. 2. Trabalho Docente. 3. Histórias de vida. 4. Pesquisa Narrativa. 5. Sonho diurno. I. Schultz Wittizorecki, Elisandro, orient. II. Título.

A elas, as mulheres da minha vida:
Jovina, Alda, Jurema, Maiara e Cecília.

Na bruma leve das paixões que vêm de dentro
Tu vens chegando pra brincar no meu quintal

[...]

A voz de um anjo sussurrou no meu ouvido
E eu não duvido já escuto os teus sinais.
Que tu virias numa manhã de domingo
Eu te anuncio nos sinos das catedrais

Tu vens, tu vens

Eu já escuto os teus sinais

(Anunciação, Alceu Valença, 1983)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Elisandro Schultz Wittizorecki, que confiou na proposição desta tese. Sou grato pelos seus ensinamentos e pela possibilidade de continuar aprendendo com ele em diferentes momentos da minha trajetória de vida, além da grande parceria, confiabilidade e amizade ao longo desse processo que, ao todo, durou oito anos.

Sou grato aos colegas do grupo de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), em especial as colegas Angélica Madela, Natacha Tavares, Simone Kunh e Amanda Assis, pelos momentos propulsores e de diferentes aprendizagens que tive ao longo destes anos. Além de outros colegas do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) como Lucas Skolaude e Leandro Rocha, cujos diálogos foram importantes ao longo da minha trajetória. Sem vocês, o sonho diurno de um doutorado não teria se concretizado. Obrigado por esses momentos!

Tenho gratidão pelo coletivo docente que me emprestou as suas histórias que deram corpo aos meus estudos. O seu compromisso com a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, a sua deferência está registrada, e essas histórias são uma força de luta e resistência frente a todos os ataques que a educação pública sofre cotidianamente.

Neste estudo, emergi em uma retrospectiva comigo mesmo. Portanto, nesse contexto, são significativas as aprendizagens que tive com o professorado que atravessou a minha história. Aos coletivos da E. E. Euclides da Cunha, E. E. Padre Balduíno Rambo, E. E. Otávio Rocha. E. E. Visconde do Rio Branco, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), fica o meu agradecimento às aprendizagens e experiências que desenvolvi.

Sou imensamente grato ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), no qual fui membro da Secretaria Administrativa, juntamente com a colega Simone Kunh, sob a supervisão dos professores Elisandro Wittizorecki e Vicente Molina Neto. Foi um espaço onde aprendi muito entre os anos de 2018 e 2021. Por isso, meu muito obrigado.

Não só agradeço, mas dedico os pensamentos deste estudo à minha mãe que, literalmente, sacrificou-se para que o seu único filho transitasse a espaços que ela

desejou e nunca frequentou. O seu sorriso permanece nas minhas memórias cotidianamente.

Postumamente, dedico este trabalho aos meus padrinhos e às minhas madrinhas Jorge Cunha, Lenine Linera, Alda Cunha, Jovina Cunha. Eles me possibilitaram um arcabouço cultural inigualável para que eu conseguisse ter o senso crítico e o conhecimento popular, social, cultural e, até mesmo, comportamental. Meu sincero e saudoso muito obrigado.

Agradeço à banca de qualificação e de defesa pelo seu olhar atento, cuidadoso e pelo desprendimento de tempo, assim como pelas aprendizagens que tive ao longo do processo de doutoramento. Assim, eu agradeço enormemente à professora Roseli Belmonte Machado e aos professores Álvaro Moreira Hypolito, Tarcísio Mauro Vago e Vicente Molina neto. Fica a minha gratidão.

“Primeiro levaram os negros, mas não me importei com isso.
Eu não era negro
Em seguida levaram alguns operários, mas não me importei com isso Eu também não era
operário
Depois prenderam os miseráveis, mas não me importei com isso. Porque eu não sou
miserável
Depois agarraram uns desempregados, mas como tenho meu emprego. Também não me
importei
Agora estão me levando, mas já é tarde. Como eu não me importei com ninguém, ninguém se
importa comigo”.
(Brecht, 1919)

“Eu fecho meus olhos apenas por um momento
E o momento se foi
Todos os meus sonhos passam diante dos meus olhos, uma curiosidade
Poeira no vento
Tudo o que nós somos é poeira no vento
A mesma velha música
Apenas uma gota d'água em um mar infinito
Tudo o que fazemos
Cai em pedaços embora nós nos recusemos a enxergar
Poeira no vento
Tudo o que somos é poeira no vento
Agora, não fique esperando
Nada dura para sempre, apenas a terra e o céu
O tempo foge e todo o seu dinheiro não comprará outro minuto
Poeira no vento
Tudo o que somos é poeira no vento”.
(Livgren, 1977)

"O mundo existente é o mundo passado, porém o anseio humano, em ambas suas formas –
como inquietude e como sonho acordado – é a vela que leva ao outro mundo".
(Bloch, 2005)

“A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” em que vivemos é a regra.
Temos de chegar a um conceito de história que corresponda a essa ideia.
Só então se perfilará diante dos nossos olhos, como nossa tarefa, a necessidade de provocar
o verdadeiro “estado de exceção; e assim a nossa posição na luta contra o fascismo melhorará”.
(Benjamin, 2013)

“Então, então você acha que consegue distinguir o paraíso do inferno?
Céus azuis da dor?
Você consegue distinguir um campo esverdeado de um trilho de aço gelado?
Um sorriso de uma máscara?
Você acha que consegue distinguir?
[...]
Como eu queria, como eu queria que você estivesse aqui
Nós somos apenas duas almas perdidas nadando num aquário ano após ano
Correndo sobre o mesmo velho chão
O que nós encontramos?
Os mesmos velhos medos
Eu queria que você estivesse aqui”.
(Waters; Gilmour, 1975)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. **NOME:** André Osvaldo Furtado da Silva
2. **NATUREZA DO ESTUDO:** Tese de doutorado
3. **INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul
4. **DEPARTAMENTO:** Escola de Educação Física Fisioterapia e Dança (ESEFID)
5. **PROGRAMA:** Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH)
6. **ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** Movimento Humano, Cultura e Educação
7. **LINHA DE PESQUISA:** Formação de professores e prática pedagógica
8. **ORIENTADOR:** Elisandro Schultz Wittizorecki
9. **TEMA DA PESQUISA:** O trabalho e as identidades do professorado de Educação Física de escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.
10. **TÍTULO DA PESQUISA:** SONHOS DIURNOS: o trabalho e as identidades do professorado de Educação Física das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul frente a uma conjuntura de incertezas.
11. **PROBLEMA DE PESQUISA:** Como docentes de Educação Física das escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, frente à atual conjuntura política, social e educacional significam o seu trabalho e movimentam as suas identidades formuladas ao longo das suas histórias de vida?
12. **OBJETIVO GERAL:** Compreender a partir das histórias de vida como docentes de Educação Física das escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, significam o seu trabalho e movimentam as suas identidades frente à conjuntura, política, social e educacional do tempo presente.
13. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** a) Compreender como docentes do componente curricular Educação Física, entendem a conjuntura política, social e educacional do tempo presente; b) Entender que contextos experimentados nas histórias de vida do professorado são fundantes para a construção identitária e o seu trabalho; c) Identificar quais elementos o professorado compreende tensionar o seu trabalho no tempo presente frente a conjuntura política, social e educacional; d) Compreender como a conjuntura política, social e educacional do tempo presente influenciou na movimentação das identidades de docentes de Educação Física.
14. **METODOLOGIA:** Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa com a utilização da pesquisa narrativa a fim de compreender as histórias de vida.

RESUMO

O que nos estimula a fazermos o que fazemos? Qual é a nossa pulsão? Qual é o nosso sonho diurno? O que faz o professor acordar todas as manhãs e ir até à escola para realizar o seu trabalho? O tempo presente (2016-2023) da conjuntura política, educacional e social em que o Brasil se encontra prospecta um momento mais particular que os demais na nossa história. Frente a um contexto social e político distópico, esta tese volta as suas lentes para entender como docentes de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul significam o seu trabalho e movimentam as suas identidades. Parto da consideração de que essas identidades são construídas ao longo das histórias de vida desse coletivo. Dessa forma, para entender esse processo, realizei uma pesquisa qualitativa por meio de narrativas a respeito das histórias de vida desses sujeitos. Assim, a partir do material empírico produzido no campo de estudo, aprendi que o professorado não é constituído apenas por uma, mas sim por diversas identidades, que são calcadas nas suas crenças e pulsões. Portanto, o tempo presente encoraja-os a condensar, sublimar, solidificar, vaporizar e até liquefazer as identidades para que a sua pulsão, que é a ascensão dos estudantes, seja materializada e não permaneça apenas como um sonho esperançoso.

Palavras-chave: identidade; trabalho docente; histórias de vida; pesquisa narrativa; sonho diurno.

ABSTRACT

What motivates us to do what we do? What is our drive? What is our daydream? What makes the teacher wake up every morning and go to school to do his work? The present time (2016-2023) of the political, educational and social conjuncture in which Brazil finds itself prospects a more particular moment than the others in our history. Faced with a dystopian social and political context, this thesis turns its lens to understand how the Physical Education teacher of the State Education Network of Rio Grande do Sul signifies their work and move their identities. I start from the consideration that these identities are constructed throughout the life history of this collective. Thus, in order to understand this process, I conducted qualitative research through narratives about the life history of these subjects. Thus, from the empirical material produced in the field of study, I learned that the professorship is not constituted by just one, but by several identities, which are based on their beliefs and drives. Therefore, the present time encourages them to condense, sublimate, solidify, vaporize and even liquefy identities so that the drive of the professorship, which is the ascension of the students, is materialized and does not remain only as a hopeful dream.

Keywords: Identity; teaching work; life histories; narrative research; day dream.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses selecionadas do Catálogo de Teses da Capes	116
Quadro 2 – Resultados das buscas em periódicos da área 21 Classificação 2018-2022	121

SUMÁRIO

1 O SONHO DIURNO	14
2 O OBJETO DA MINHA PULSÃO	32
3 ESTUDANDO SOBRE AS HISTÓRIAS DE VIDA E IDENTIDADES	40
3.1 As experiências: diz-me com quem andas que te direi quem és	42
3.2 As Histórias de Vida.....	49
3.2.1 A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz	49
3.2.2 A Vida do Professorado como Tema de Estudo	60
3.2.3 Compreendendo a Vida do Professorado.....	63
3.2.4 O Estudo de Histórias de Vida no Campo da Educação Física	76
3.3 As Identidades do Professorado.....	85
3.3.1 As Identidades na Modernidade	90
3.3.2 A Crise das Identidades	97
3.3.3 A identidade narrativa: o encontro de si mesmo	107
4 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS IDENTIDADES	114
4.1 Perseguindo as identidades: pesquisa em teses na plataforma sucupira	115
4.2 Perseguindo as identidades na educação física: pesquisa em periódicos nacionais da área 21.....	120
5 O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS OBSCUROS: A INTELLECTUALIDADE DO PROFESSORADO EM XEQUE.....	126
5.1 Educação pública: um jogo de constantes incertezas	127
5.2 A Escola e o Professorado	137
5.3 Os Movimentos de Tensionamento da Educação	141
5.3.1 A Aliança de Modernização Conservadora.....	142
5.3.2 O <i>Global Education Reform Moviment</i> (GERM)	144
5.3.3 Os Movimentos “Sociais”	149
5.4 O Trabalho Docente em Tempos Esquisitos.....	151
5.5 A Educação Física: que componente curricular temos?	158
6 O BRASIL DO SÉCULO XXI COM NUANCES DO SÉCULO XX: SIMILARIDADES DE GESTÕES OU ESTAMOS REVIVENDO A HISTÓRIA?.....	165
6.1 Mentes malignas que plantam a destruição: o autoritarismo, o totalitarismo e a pandemia do passado.....	166
6.2 Generais reunidos em suas massas: ditaduras militares permeiam a América do Sul.....	178
6.3 O Brasil brutal do século XXI	185
6.3.1 Morte e ódio à humanidade: a conjuntura do século XXI.....	185
6.3.2 Nos campos, corpos são enterrados, enquanto a máquina de guerra continua girando: o Bolsonarismo–17 e a covid-19	198
6.3.3 As contrarreformas e a covid-19 chegam ao Rio Grande do Sul: pessoas são tratadas como peões de xadrez	215
7 O SONHO UTÓPICO EM UM PRESENTE DISTÓPICO: OS CAMINHOS POSSÍVEIS PARA ENTENDER A VIDA DOS CAVALEIROS DA ESPERANÇA .	224
7.1 Participantes do estudo.....	228

7.1.1 Ayrton Senna da Silva	230
7.1.2 Carlos Eugênio Simon	231
7.1.3 Gustavo Kuerten	231
7.1.4 Ivano Balic.....	232
7.1.5 Larry Bird.....	233
7.1.6 Marta Vieira da Silva	233
7.2 Pesquisa qualitativa: os significados das vidas	234
7.3 Pesquisa narrativa: a escuta do professorado	236
7.4 Instrumentos para Produção de Informações.....	241
7.4.1 Observação participante	242
7.4.2 Diário de campo	243
7.4.3 Entrevista semiestruturada.....	243
7.4.4 Análise documental	244
7.4.5 Preceitos éticos.....	245
7.4.6 Análise e tratamento das informações	246
7.4.7 Validez interpretativa.....	248
8 DAS UTOPIAS: O PRINCÍPIO, ESPERANÇA	250
8.1 Ser humano, um sujeito de pulsões	253
8.1.1 Pressão: ascensão dos estudantes.....	256
8.1.2 Objeto: trabalhar com esporte	258
8.1.3 Fonte: a estabilidade	261
8.1.4 Finalidade: participar de eventos competitivos	263
9 OS SONHOS DIURNOS DO PROFESSORADO.....	266
9.1 O Sonho Diurno de Ayrton Senna.....	268
9.2 O Sonho Diurno de Carlos Simon.....	270
9.3 O Sonho Diurno de Gustavo Kuerten	271
9.4 O sonho Diurno de Larry Bird	275
9.5 O Sonho Diurno de Marta Silva.....	277
10 AS IDENTIDADES DO PROFESSORADO NO TEMPO PRESENTE.....	279
10.1 A ipseidade e a mesmidade: os acordos consigo mesmo na formação identitária.....	281
10.1.1 Identidade comunitária	284
10.1.2 Identidade herdada	288
10.2 As Identidades do Tempo Presente	292
10.2.1 Identidade sólida: identidade docente	294
10.2.1.1 <i>Compromisso com a Educação Pública</i>	<i>298</i>
10.2.1.2 <i>Comprometimento com o estudante</i>	<i>304</i>
10.2.1.3 <i>Tradição esportiva</i>	<i>311</i>
10.2.2 Identidade líquida: identidade profissional.....	318
10.2.2.1 <i>Sujeito Aprendiz</i>	<i>322</i>
10.2.2.2 <i>Elemento Sujeito Profissional</i>	<i>327</i>
10.2.2.3 <i>Elemento Professor Treinador.....</i>	<i>333</i>
10.2.3 Identidade flutuante: identidade política	338
10.2.3.1 <i>Elemento Sujeito Político.....</i>	<i>342</i>
10.2.3.2 <i>Elemento Sujeito Sindicalista</i>	<i>347</i>
10.2.3.3 <i>Elemento Sujeito Grevista</i>	<i>350</i>

11 NOVUM: MOVENDO AS CORRENTES QUENTES	358
REFERÊNCIAS	369

1 O SONHO DIURNO

E agora, José? A festa acabou, a luz apagou, o povo sumiu, a noite esfriou, e agora, José? e agora, você? você que é sem nome, que zomba dos outros, você que faz versos, que ama, protesta? e agora, José? [...] Sozinho no escuro qual bicho-do-mato, sem teogonia, sem parede nua para se encostar, sem cavalo preto que fuja a galope, você marcha, José! José, para onde? (De Andrade, 2012, p. 104).

Estudar, estudar e estudar. Quantas vezes ouvi de meu pai essa frase. Talvez, em razão de tanto ouvir, essa frase tenha entranhado em minha mente e, até hoje, eu não tenha parado de tentar aprender. Essa é uma marca, dentre tantas outras, que me moldou ao longo da minha vida. Essa é uma de diversas histórias. Acredito que a vida é composta de constantes aprendizagens e que nada é estanque. Na busca do conhecimento, dedico-me a ler, ouvir e trabalhar no âmbito educativo. Imerso na cultura docente, como me ensinou Molina Neto (2003):

A atividade do dia-a-dia do professorado de educação física, nas escolas públicas, não é uma atividade solitária e asséptica. Está imersa em um mundo de relações e de interações que se estabelecem entre as diferentes parcelas da comunidade escolar. Nesse sentido, o professorado de educação física ajusta seus procedimentos e projeta representações, crenças, pensamentos e sua atividade material – sua cultura docente (Molina Neto, 2003, p. 146).

Nesse contexto, como diz a eterna música, tenho tentado desfrutar da beleza de ser um eterno aprendiz. Porém, nesse momento, desafio-me a tentar comunicar o que me foi confiado e narrado pelos meus colegas professores, com quem, de antemão, informo que muito aprendi.

No meu desenvolvimento como professor e pesquisador, uma das primeiras aprendizagens que trago é a que tive com o meu orientador. Em meio a inúmeros desleixos meus com a nossa língua materna, ele, então, sempre reverberou que as palavras possuem história e significado. E, nesse caminho, para além de pensarmos sobre José e André, acredito que esta tese tem como central uma palavra. Não foi uma palavra escolhida, mas sim aquela que emergiu ao longo desses escritos e de minhas reflexões sobre as minhas histórias de vida e o meu momento neste trabalho. Essa palavra, entretanto, não foi somente destacada por mim, mas também pelas histórias narradas que aprendi com os meus colegas. Seria ela, dessa forma, o grande combustível do nosso viver? Pode ser, mas, para além de uma proposição egocentrista, acredito que esta palavra é o que motiva a todos os brasileiros. O

momento não poderia ser outro de destacar como central neste estudo a “ESPERANÇA”.

Poderia eu, academicamente, debruçar-me a escrever linhas e mais linhas sobre os ensinamentos freireanos a respeito do esperar. Poderia eu, ainda, começar a trilhar o caminho desvelado por Ernst Bloch sobre o seu legado que traz a esperança como o pilar para tratar das utopias, a chamada esperança ativa. Seria legítimo reverberar, politicamente, que após o golpe político-administrativo de 2016, só nos restou ter esperança e tentar, aos poucos, enxergar a luz nos dias sombrios que presenciamos. Porém, debruço-me, nesta fase inicial, a tratar das minhas histórias de vida e das histórias de esperança que atravessaram e constituíram a minha biografia, não em uma ação egocêntrica, mas sim para justificar os meus posicionamentos e as minhas escolhas ao longo deste escrito.

Iniciar esta tese com a minha biografia não se trata de um preciosismo para trazer o que é fabuloso sobre mim e o que me constitui como sujeito, professor e pesquisador, mas sim o ato de realizar, sem o mesmo brilhantismo, as anúncias que me foram ensinadas por Wittizorecki (2009), Bloch (2005), Benjamin (2018, 2019). Nessas concepções, de acordo com Benjamin (2018), coloco-me como um contador de histórias. “O contador de histórias tira o que ele conta da sua própria experiência ou da que lhe foi relatada por outros. E ele, por sua vez, o transforma em experiência para aqueles que escutam sua história” (Benjamin, 2018, p. 26).

A escolha de iniciar estes escritos com a epígrafe do genial Carlos Drummond de Andrade é uma síntese das reflexões, sensações e dos sentimentos que habitam o meu pensar e parte das minhas histórias de vida. Essa epígrafe remete a um dos maiores poemas da história brasileira, e eu interpreto-o como a expressão da solidão de um sujeito. José é um indivíduo que, por vezes, perde a esperança e, em outros momentos, sente-se perdido na vida ou não pertencente aos locais em que circula. Como ele, interrogo-me: estou no lugar certo? Estou onde deveria estar? As semelhanças com José, cujo nome é comum, estão nas interrogações que nós realizamos sobre o rumo que devemos tomar, sobre o sentido que buscamos para a vida, pois, mesmo nos questionando, não conseguimos encontrar respostas. Ao ler Carlos Drummond de Andrade, identifico-me com José e penso que nos assemelhamos em alguns dilemas da vida.

As minhas interrogações vão ao encontro dos dilemas de José e, também, de outros cidadãos brasileiros que realizam uma luta diária pela sobrevivência e pela

vida. Reflito que dessa forma são também os professores, pois superamos inúmeras dificuldades para batalhar, reivindicar e pensar criticamente sobre um futuro melhor e sobre o melhor trabalho a realizar. Como José, muitos brasileiros buscam incansavelmente soluções para os dilemas do cotidiano, porém, concluímos que nenhuma delas funcionará ou terá o sucesso que pretendemos. José, eu e muitos brasileiros seguimos firmes, vivos e em frente, mesmo nos interrogando: para onde?

Na busca de compreender um “para onde?” possível, lanço mão do passado, não somente nesse trecho introdutório, mas sim ao longo deste estudo, pois assumo uma postura que Walter Benjamin ensina lembrando que “articular historicamente o passado não significa reconhecê-lo tal como ele foi. Significa apoderar-nos de uma recordação quando ela surge como um clarão num momento de perigo [...]” (Eninnerung, 2010, p. 10). Dessa forma, entendendo os estudos biográficos e as histórias de vida como as lentes mais adequadas para o meu estudo, entender o passado é de suma importância, como aprendi com Wittizorecki (2009):

Como a opção metodológica de construir histórias de vida de professores, pude aprofundar uma compreensão dos processos através dos quais essas pessoas se formam e como leem seu percurso laboral nesse momento em suas vidas. Foi possível aprender com os professores a enorme multiplicidade de experiências que cada um vive, de onde tira lições, acumula preocupações, improvisa soluções e se reinventa permanentemente. Mais do que o passado, as histórias de vida pensam o futuro. Ou seja, para além da reflexão acerca dos balanços, retrospectivas e memórias, eles estão potencialmente carregados de futuro (Wittizorecki, 2009, p. 176-177).

Frente a esses ensinamentos e lançando mão de outros (Bloch, 2005; Lopes, 2018), apoio-me na minha experiência e nas minhas histórias de vida para situar o leitor de qual espaço e quais as experiências possuo para que se possa estabelecer uma conexão das minhas histórias com as escolhas que realizei nesse estudo, como aprendi também com Bogdan e Biklen (1994, p. 56):

Os significados são construídos através das interações. As pessoas, em situações particulares (uma aluna em uma sala de aula), desenvolvem frequentemente definições comuns (ou “partilham perspectivas”, na terminologia do internacionalismo simbólico) porque interagem regularmente e partilham experiências, problemas e passados comuns; mas o consenso não é inevitável.

Sou um professor de escola pública que se coloca como pesquisador. Um observador que, nos últimos anos, tem-se aproximado de leituras e reflexões sobre a sociedade em que vivemos. Frente a essas aprendizagens, tenho sido afetado pelos

dilemas do nosso cotidiano, muitos deles carregados de agruras para os pensamentos mais democráticos. Nesse cenário, experimentamos o isolamento social como medida de contenção a uma pandemia. Presenciamos o avanço de movimentos neoliberais que desconstroem a importância dos serviços públicos, do qual faço parte, trazendo a concepção de que a nossa sociedade é um grande supermercado, onde somos produtos, e que devemos estar nos “(re)inventando” para estarmos melhor colocados ou na vitrine, para o consumo. Dessa forma, eu, na condição de professor e pesquisador, coloco-me na mesma condição de José: um indivíduo que, diante diversas questões, visualiza que os ecos desse tempo invocam a olhar para as suas histórias e, frente a isso, buscar forças para resistir ao contexto que atravessamos. Desta forma, nesta introdução, apresento a narrativa da minha história em um processo semelhante ao indicado por Ricoeur (2019) e fundamentado por Clandinin e Connelly (2011, p. 106):

Um dos pontos de partida da pesquisa narrativa é a própria narrativa de experiências do pesquisador, sua autobiografia. Esta tarefa de compor nossas próprias narrativas de experiências é central para a pesquisa narrativa. A partir dela, dizemos que é possível compormos narrativas introdutórias conforme o pesquisador começa seu trabalho.

Percebo que a travessia que realizamos é dura, a vida não é fácil, viver é um uma resistência eterna. Enquanto criança, descobri o que era a tirania através das ações de meu pai. Aos meus dois anos, surgiu a primeira surra quando desobedeci à ordem de ficar longe de uma árvore da qual ele podava galhos. Minha avó, arredia, não admitia isso e fez com que meu pai se afastasse e não quisesse saber do filho por longos nove anos. Essa ruptura refletiu no meu primeiro documento de identidade, que tinha a filiação só de mãe. Mesmo meu pai tendo todos os recursos, ele se omitiu aos seus deveres de genitor. Nesse cenário, minha avó, mãe e eu tivemos dias árduos, muito por conta do desafio que minha avó lançou ao poder de meu pai ao confrontá-lo. Nossa casa, alugada, era velha e um dia caiu. Tal situação fez com que fôssemos morar em porões de aluguel, onde, muitas vezes, resíduos do andar superior pingavam em nossos alimentos. Minha mãe era doméstica e minha avó, além de me cuidar, também, lavava e passava roupas “para fora”¹, para que tivéssemos o

¹ Prática de lavar e passar roupas para pessoas que eram estranhas ao convívio familiar. Tais roupas eram deixadas para lavar e passar por militares, pelo fato de morarmos perto do quartel, ou por famílias que não tinham tempo para realizar tal serviço. Após, o serviço era pago um determinado

mínimo de dinheiro para sobreviver. O dia de carne era um dia celebrado, por vezes meio frango para três pessoas era um banquete! Isso quando as crianças que moravam na parte “da casa” não urinavam no chão e a urina escorria pelas frestas de madeira e caía diretamente nos nossos pratos, implicando escolher em comer ou descartar os alimentos e ficar com fome.

Nessa fase de minha vida, deixamos de morar em uma casa e passamos a morar em “cortiços”². Por nove anos, a figura do que era o meu pai estava simbolizado em uma foto, a foto de alguém fardado com uma metralhadora na mão em um campo, com um quepe³ que encobria o rosto de tal forma que somente a boca e o queixo eram possíveis de serem visualizados.

Penso ser importante relatar que a figura masculina da minha infância e adolescência foram muito bem supridas pelos meus padrinhos, homens que me davam todos os conselhos e as orientações para uma vida saudável e digna. Minha família e eu passamos dificuldades de subsistência, mas superamos. Como mais da metade dos brasileiros, éramos pobres, vivíamos à margem da miserabilidade.

Neste momento, acredito ser importante relatar o que me foi narrado sobre a história de minha avó, pois acredito que as histórias de vida se entrelaçam e as experiências de nossos antepassados refletem muito nas nossas escolhas.

Minha avó era a pessoa responsável pela minha criação, enquanto a minha mãe trabalhava. Dona Alda era uma senhora com traços indígenas, parda, que foi responsável por criar seus oito irmãos enquanto sua mãe trabalhava na roça e seu pai estava na guerra com o seu avô. Vovó, nas adversidades, sabia benzer para tirar todos os espíritos malignos. Ao longo da sua vida, transitava entre a devoção por Santo Antônio – pela qual todo o dia 13 subia o morro para pegar o pãozinho benzido pelo Frei Irineu – e os Batuques, em que era filha de Ogum. Eu, como seu neto, a acompanhava nas suas devoções e muitas vezes participei tanto da festa de Nossa Senhora dos Navegantes, Santo Antônio e São Jorge quanto das festas para os orixás, em que eu adorava a canja que era servida na “mesa das crianças” de Cosme e Damião.

valor pela “trouxa de roupa” (conjunto de roupas que eram unidas por um lençol). Também era cobrado um valor para a farda (roupa militar) lavada e engomada (substância que deixa a roupa mais firme e dura).

² Aqui faço referência a obra literária de Aloísio Azevedo – “O cortiço” (Azevedo, 1980).

³ Utensílio utilizado na cabeça pelos militares para proteger os olhos do sol.

Como toda criança, eu adorava ganhar os pacotinhos com balas, pirulitos e pipoca doce. Mas tinha um certo receio quando começava a passar pela roda de passes, tinha muito medo da figura de Xapanã, que sempre estava com uma toalha no rosto e sentado. Minha avó foi casada com o seu Olívio Osvaldo Furtado, que era funcionário do Departamento Municipal de Água e Esgoto (DMAE) da cidade de Porto Alegre, porém quando nasci eles já estavam separados. Dona Alda era muito querida por todos, não conheci uma pessoa que dela não gostasse e não a admirasse. Ela era conhecida como uma pessoa boa e querida, que adorava beber um garrafão de vinho quando recebia os seus proventos. Vovó era quieta. Não me recorde de ela ter me dado uma surra sequer. Tinha orgulho toda vez que saía com ela de braços dados, quando íamos aos mercados ou visitar os seus irmãos, sobrinhos e os meus padrinhos, mesmo às vezes tendo que passar por debaixo da roleta do ônibus porque não tínhamos como pagar passagem e ela entrava pela porta da frente⁴. Em todas as fotos que tenho com ela quando eu era pequeno vejo-a cuidando de mim. Ora ela está me penteando, ora está trocando fraldas ou fazendo carinho.

Minha avó, essa mulher que criou oito irmãos e me criou, teve duas filhas de criação, teve a minha mãe e viveu com grandes dificuldades financeiras por toda a vida. Ela sabia as artimanhas para driblar as necessidades, era uma guerreira. Enquanto a minha mãe trabalhava, ela assava gordura no forno para comermos com farinha de mandioca e, do óleo que era resultante disso, se faziam “casquinhas” de farinha de trigo para comermos tomando um café preto e, dessa forma, íamos passando dia após dia. Enquanto eu assistia a televisão de tubo preta e branca, ela passava roupas, todos os dias, pois esse era outro ganha pão dela, ou seja, lavar e passar roupas. Éramos felizes à nossa maneira.

Quando eu cheguei aos meus dez anos, minha mãe resolveu tomar uma atitude sobre o meu pai e a relação dele comigo. Ao ingressar com o processo no Poder Judiciário, ele resolveu retornar e, com a sua ótima lábia, convenceu a minha mãe a com ele voltar a coabitar. Entendo, para este estudo, fazer um pouco de sentido descrever o que sei sobre a história de meu pai.

Meu pai era um militar, quando finalmente o conheci já era reformado⁵. Se chamava André como eu, foi oficial do exército brasileiro, atuou durante toda a

⁴ Na época, na cidade de Porto Alegre, os idosos tinham isenção da tarifa de ônibus. Então, para gozar desta isenção os idosos entravam pela porta da frente do ônibus mostrando a carteira de identidade.

⁵ Situação na qual o sujeito passa a inatividade do serviço militar, ou seja, se aposenta.

ditadura militar. O que sei de sua história foi o que minha mãe contava, sem nunca denegrir a imagem dele. Pouco meus tios, irmãos de meu pai, falaram até hoje sobre ele e sua vida, pois não convivo muito com esse laço familiar. As memórias que ele partilhou em vida foram de um filho entre muitos irmãos, que desde cedo trabalhou na roça em Passo Fundo, depois Bento Gonçalves. Tornou-se militar de carreira, foi atuante no exército de 1964 até a sua reforma em 1988, quando já era findada a ditadura militar, foi aposentado pelo desenvolvimento de uma doença, a Esquizofrenia Paranoide.

Atuou em várias missões no norte do Brasil, principalmente no Acre. Coordenou equipes, fez parte da Polícia do Exército (PE), por vezes atuou junto aos generais do Centro Preparatório de Oficiais da Reserva (CPOR), sob a “arma” da engenharia. Sei que durante a ditadura esteve durante um momento preso, situação em que sofreu várias surras que tiveram como consequências problemas no estômago.

Meu pai teve sete filhos, frutos de três relacionamentos dentre tantos que teve, sendo alguns concomitantes. Tal situação, resultou no fato de eu ter a mesma idade e somente um mês de diferença com uma de minhas irmãs. Em vida, notei que ele tinha um movimento de tentar aproximar-me de minhas irmãs e irmãos. Levava-me em aniversários, até que nos meus treze anos escutei uma irmã dizer: “O dinheiro chegou, tomara que o tio patinhas vá embora logo para irmos na pizzaria! Agora o pai anda para cima e para baixo com este bastardo”. Penso que ele nunca soube disso, mas esta foi uma barreira construída na minha relação com os meus irmãos, pois nunca me senti acolhido e considerado por eles, hoje não faço mais questão.

Seu André tinha a esquizofrenia controlada, mas quando sofria surtos, ele sempre fazia referência a uma perseguição e, assim, acabava sendo internado em clínicas na cidade de Porto Alegre, e quando restabelecia a sua “sanidade”, ele retornava para casa. Durante os seus surtos, era muito complicado contê-lo, pois tínhamos que chamar a PE para dominá-lo com uso da força. Isso só acontecia se um militar superior ao seu posto, um tenente, viesse presente e conduzisse a situação. As condições de saúde de meu pai eram sempre uma incógnita até que, em 2003 e 2004, ele passou a ficar internado no Hospital do Exército, com problemas no estômago, sendo que os médicos tinham suspeita de câncer. Com a saúde estabelecida e aguardando exames de diagnóstico, ele voltou para casa e por vezes escrevia cartas com caneta hidrocor, sempre me falava do desejo de sua filha caçula ser veterinária. O tenente, na véspera de meu aniversário, em 2004, surtou e saiu

correndo de casa com a roupa do corpo, sem documentos, sem dinheiro, sem nada. Procuramos ele por meses, fazendo anúncios em jornais e rádios, mas não o encontramos. Somente em novembro fomos procurados pela Polícia Civil que, após longos meses de perícia para descobrir a identidade de um cadáver, concluíram, com os dados do exército, que ele havia se enforcado em um matagal próximo a Freeway em Porto Alegre e estava sepultado como um indigente.

Retornando ao relato da minha vida, meses depois de meu pai voltar a visitar e a conviver conosco e relacionar-se com a minha mãe, vieram as eleições municipais de Porto Alegre/RS em 1996, das quais recordo-me e sinto como se fosse hoje. Eu gostava de uma menina, e mesmo eu não sendo exemplo de beleza, ela foi “trabalhar” com “bandeiraços” no dia das eleições. Fui junto acompanhar a linda moça, descemos a rua Barão do Amazonas e passamos uma parte do dia na Avenida Bento Gonçalves, no Bairro Partenon. A época das eleições era um momento que minha mãe e minha avó ganhavam muitas bandeiras que os candidatos forneciam, pois os canos de PVC e os cabos de vassoura serviam para colocar as cortinas e fechar os janelões e fazer divisórias na peça em que morávamos de aluguel.

Quando retornei para casa, minha avó aflita abraçou-me e disse: “onde tu andavas, guri?” Abraçou-me e acarinhou-me, quando parecia que iria chorar. Meu pai com os olhos vermelhos repletos de raiva, sem indícios de choro, disse que eu iria aprender a não sair mais de casa sem autorização. Lembro-me como hoje, foram dezessete canos de PVC e nove cabos de vassoura quebrados em mim; ele batia com um ódio sem tamanho, foi até hoje uma das maiores surras da minha vida, pois fiz algo sem a sua autorização, ou seja, coloquei em xeque a sua autoridade. Fui, durante um mês e meio, para a escola em pleno calor de calças compridas e camisas de moletom para os vergões não aparecerem – era horrível – só de a peça de roupa tocar em mim, a dor já era sem tamanho. O medo e um terror imprevisível chegavam a minha vida pela primeira vez, e assim começa uma época de temor sem precedentes e um medo constante do que poderia acontecer.

Foi desse modo que eu entendo ter experimentado um regime militar na minha vida, mesmo nascido em meio ao processo democrático e já com anos de uma democracia social no país, no interior da residência onde passamos a morar em Canoas/RS, por determinação de meu pai, começaram os tempos obscuros onde o seu poder e autoridade não poderiam ser questionados! Nesse sentido, Giroux (2019) sinaliza que “alguns significados têm uma força que outros não têm, especialmente

porque o poder confere autoridade e pode colocar em movimento uma série de efeitos (Giroux, 2019, p. 74).

Meu pai valeu-se da prerrogativa genética, mesmo eu não sendo ainda registrado com o seu nome, para determinar como seria a minha vida e a vida de minha mãe e avó, o que era certo e o que era errado, já que quem detinha o poder financeiro da “família” era ele. Assim, nas suas palavras, meu pai passou a determinar ações para a minha mãe: “tu não vais mais trabalhar, vai ficar em casa para cuidar desse guri. Para não virar um marginal e não virar um veado”. Dessa forma, minha mãe deixava o trabalho e ficava à mercê das determinações do meu pai. Outras determinações vieram: dona Alda (minha avó), fumante, não poderá mais fumar dentro de casa: “não gosto de cigarro, se quiser fumar saia para a rua!”, minha avó, do alto de sua sapiência, decidiu não confrontar a autoridade de meu pai, ficando ali com olhos atentos para defender quem ela chamava de amor da sua vida, eu. Essas foram algumas das determinações do meu pai, que não suportava quando a sua autoridade era contestada.

Nessa parte da minha história de vida foi que aprendi que os militares não têm nome, mas sim uma patente e o zelo a ela. E era assim que todos os vizinhos em Canoas/RS conheciam o meu pai: “o tenente”. Aqui esboço uma reflexão a respeito da identidade dos indivíduos. Meu pai tinha uma identidade um significado para mim, já para os vizinhos a sua condição e posto de trabalho, tenente do exército, era a sua identidade, e na sua forma de pensar havia uma outra identidade. Nesse processo, passo a pensar sobre a existência de uma identidade que o sujeito atribui a si e outra que é atribuída pelos outros indivíduos do seu convívio e da sociedade.

Ao viver e conviver com ele, perdemos os nossos nomes, passamos a nos chamar de “mulher do tenente”, “filho do tenente”. A família de minha mãe, antes do meu nascimento, por conhecer parte das “infâmias” de meu pai, não aceitavam chamar-me de André, pois esse era também o nome do meu pai, e assim eles me chamam de Osvaldo. Para meus familiares, esse era um nome “honrado”, não por riquezas, mas pelo caráter que meu avô preservou ao longo da sua vida. Dessa forma, todos que, ao longo da minha vida, encontravam meus familiares diziam: “você é parente do André?”, pois assim era meu nome no trabalho e nas escolas, os familiares ficavam confusos e, por vezes, perguntavam: “o Osvaldo”? Até os seus últimos dias em uma cama de hospital minha mãe não me chama de André e sim de Osvaldo, não

me recordo de uma vez em sua vida ela ou minha avó terem me chamado de André, todas as vezes foi de Osvaldo.

Nesse contexto, todas as vezes que eu fazia algo que o “tenente” julgava errado era uma surra, não com cinta, não com chinelo, mas sim com o que tivesse pela frente. Pois no regime autoritário dele, não existem questionamentos nem oposições, só devemos cumprir as missões, como ele chamava. Por vezes, ele dizia para a minha mãe: “vá lá e tome uma atitude para não criar um filho veado” e minha mãe batia em mim, muito. Ele sempre dizia: “se tem os fios de luz, para que usar chinelo? Tu vai estragar o chinelo e a cinta, além de machucar a tua mão, já o fio é eficaz!” Isto quando ele mesmo não usava um desses vergalhões que ficavam com parte enterrada no chão com a função de segurar os postes de madeira onde passavam os fios de luz, pois na opinião dele era mais fácil, pois tinha até uma curva onde pegar e encaixar bem a mão. O “tenente” deixava claro que era vergonhoso ter um filho obeso e como combate a essa minha condição ele determinou que eu teria uma série de exercícios abdominais, apoios e barras para fazer todos os dias. Na escola, minhas notas não poderiam baixar de 9,0 porque, se não, eu apanhava, já que no colégio militar a nota mínima era 8,0 e eu estudava em uma escola estadual, mesmo a nota para a aprovação sendo 7,0, a nota para a aprovação do “tenente” em casa era 9,0 se não nas palavras do “tenente”, “o pau pegava”. Meu único desejo nesse período era completar 18 anos, a tão sonhada maioridade para sumir de casa.

Pelo fato de a própria vida ainda estar afastada, todo lugar longínquo é embelezado. O desejo não só arrasta em direção a ele, mas o próprio desejo, agora sem esconderijo, foge para lá, com tanto mais veemência quanto mais limitada for a sua condição (Bloch, 2005, p. 34).

Ao longo da minha trajetória percebi uma perplexidade de minha avó sobre as ações do “tenente”. Em algumas oportunidades, a sua oposição gerava o confronto físico, momentos em que minha mãe era submissa. O receio, por se tratar de um militar do exército, era forte, muito pelo fato dela ter residido quase que a vida inteira na rua Correia Lima, conhecida em Porto Alegre como a rua dos quartéis, e assim ter conhecimento de todo o contexto que existia, pois morou neste local durante toda a ditadura militar.

Nesse contexto, na minha adolescência, eu não podia ter relações sociais de nenhuma ordem, pois para o “tenente” eu tinha uma só “missão”, como ele chamava: “estudar”, pois se os outros, nas suas palavras, seriam vagabundos e guris de rua, eu

não poderia ser. Eu era vigiado e, por vezes, ele pegava uma bicicleta e ia me observar no recreio da escola, no trajeto de retorno da escola para casa, tudo sobre a prerrogativa de “ver se este guri, não está fazendo nada de errado”. Se eu demorasse dois minutos além do tempo habitual para chegar em casa, eu apanhava. Aliás havia um horário estipulado para eu chegar e, às vezes, eu tinha que correr para chegar em casa no horário, mas sempre havia um motivo para eu apanhar. O “tenente” tinha que ter o controle, tinha que ter todas as informações e tinha que ter além do meu respeito, o medo.

Com todas estas questões cheguei a fase adulta, finalizei a educação básica, e o “tenente” afirmava que eu não havia feito mais que a minha obrigação, e chegava a hora de eu trabalhar, pois o dinheiro dele não era para eu cursar a universidade, e eu teria que trabalhar para isso. Tal situação gerou um conflito em casa, pois minha mãe disse sempre economizar para ele poder dar tudo para as filhas que não eram dela, e ela não abria mão do filho dela “fazer faculdade”. Após muito debate, tive a autorização de me inscrever para fazer o curso de licenciatura plena em Geografia, porém o “tenente” informou: “tu vais ter que trabalhar e pagar uma parte, só pagarei duas cadeiras”⁶. Dessa forma, fui vender livros infantis, aqueles que algumas pessoas batem de porta em porta vendendo. Não tinha um salário, a empresa nos levou para a cidade de Portão/RS, cerca de 50 quilômetros da minha casa, e tínhamos que vender os livros para poder pagar o almoço (um pão com uma fatia de mortadela e um pão com uma banana), e a passagem de volta para Canoas/RS. Se não vendêssemos, ficaríamos devendo para a empresa o valor da passagem, mais os R\$ 15,00 do almoço, isso no início dos anos 2000. No primeiro dia não vendi nada e contei com ajuda de um amigo que colocou uma venda para mim, do contrário não saberia o que fazer. Isso durou pouco tempo, pois eu não tinha talento para as vendas.

Após a influência de alguns amigos e de dois ex-professores do Ensino Médio, depois de um semestre cursando a licenciatura em geografia, decidi mudar para o curso de Licenciatura plena em Educação Física. A decisão já estava alinhada com minha mãe e minha avó, pois não me sentia confortável cursando geografia, mas faltava falar para o “tenente”, que possivelmente me daria uma surra por ter desperdiçado parte do seu dinheiro. Para informar isso, minha avó e eu arquitetamos para contar a minha decisão somente no dia do meu aniversário, 24 de julho do ano

⁶ Cadeiras é o nome popularmente conhecido dos componentes curriculares que fazem parte de um curso universitário.

de 2004. Porém, não foi possível. Na madrugada do dia 24 de julho de 2004, o “tenente” surtou, como em outros momentos da minha adolescência, tentou se afogar em casa e não conseguiu. Enquanto tentávamos nos organizar com água e fechando os fundos da casa, ele abriu a porta e saiu correndo, pois “tinha um histórico de atleta”, era maratonista do exército e tinha um físico de bom porte mesmo aos 58 anos. Em meio a isso decidi trocar de curso, deixei de cursar geografia e passei a cursar Educação Física. Porém o “tenente” havia desaparecido. Foram meses procurando, até que em novembro nos foi informado que ele havia sido encontrado enforcado em 08 de agosto, quando os dados civis e militares foram cruzados pelo ministério da defesa, conseguiram nos localizar e avisar. Era o fim da “minha” ditadura militar, chegava ao término o autoritarismo que vivi, foram meses de procura incessante sem saber onde ele estava, e, no fim, soubemos que ele resolveu tirar a sua vida. Voltamos a ser uma família somente minha mãe, avó e eu, nós três.

Com 18 anos, em meio a faculdade, vão-se os tempos obscuros e retornam os tempos de incertezas, pois não sabia se iria continuar a estudar. Minha avó ganhava muito pouco, e minha mãe não tinha condições de trabalhar por motivos de doença. Logo, com o falecimento do meu pai, começamos a voltar aos tempos de gordura com farinha de mandioca, casquinha, maragatos⁷ e café preto, literalmente. Quando muito, os primos de minha mãe ajudavam com um pedaço de carne, com coisas para auxiliar na nossa subsistência. Somente um ano depois passei a receber parte da pensão do meu pai, logo, a situação estava para melhorar, mas minha avó em meus braços faleceu em maio de 2005, uma tristeza em um momento muito importante na minha vida, não superado até hoje. A minha protetora, a minha referência, a minha mãe moral, a minha madrinha, essa foi uma das minhas maiores perdas que sinto até hoje, neste momento final nós nos olhávamos como se ela quisesse dizer algo, frase essa que a saúde não a deixou proferir. Passamos a viver somente minha mãe e eu, e inúmeras incertezas pairavam no ar. A nossa relação não era de carinhos, somente açoites por ordem do “tenente”, não tínhamos uma relação amorosa, mas sentia por ela um amor e carinho incondicional, entendíamos-nos pelo olhar e conseguia ver o “orgulho” que ela tinha do pouco que eu sou. Na universidade, passei a cursar nove disciplinas, pois precisava me formar para trabalhar e sustentar minha mãe e eu. Tive a sorte de ser contemplado com o programa de Financiamento Estudantil do Governo

⁷ Maragato era um bolinho maçudo frito feito de farinha de trigo e erva doce que tinham o formato de três dedos fechados.

Federal (FIES), com o auxílio de um ex-professor que se sensibilizou com a minha situação, pois eu possivelmente deixaria de estudar, e decidiu ser meu avalista no financiamento.

Ao longo da minha história de vida, a minha relação com a minha mãe era de incertezas, era sempre como pisar em um campo minado, pois ela me olhava, mas não expressava um carinho, era um olhar perdido, talvez por sentir culpa de tudo que sofremos nessa vida ou talvez por não saber como agir com um filho com quem ela nunca teve uma relação estreita de afeição e que apesar de tudo a ama. Em seus escritos na época do meu nascimento havia frases de amor e textos dizendo o quanto eu era importante e o quanto ela me amava. Minha mãe não era letrada, mas sabia escrever coisas bonitas.

A minha história foi passando, formei-me na universidade em 2007. Em seguida, ingressei na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, onde sou professor desde 2009 quando assinei um contrato emergencial⁸ e depois fui admitido como concursado em 2014. Cursei cinco pós-graduações entre os anos de 2010 e 2015. Estudei, fui professor, treinador, instrutor de ginástica laboral, fazia de tudo na minha área, conforme houvesse a oportunidade e a vaga de trabalho. Porém, minha paixão maior é a docência.

Ao passar dos anos, a vida que tive melhorou e junto comigo minha mãe estava sempre com o mesmo olhar, sempre com um dizer de orgulho, sempre agradecendo as pessoas por me ajudarem a me tornar um bom profissional e ter uma carreira. Talvez ela tivesse orgulho, talvez tivesse remorso, não sei. Sobre a nossa vida ela nunca fala, nunca falou, mas nos amávamos, nos entendíamos pelo olhar como jamais conseguirei conversar com alguém. O seu olhar para mim, mesmo que não tenha sido falado, sempre foi apaixonado. E ela não se cansava de dizer: “quis ter outro filho para ser meu parceiro, meu companheiro, para cuidar de mim!”

E agora André? E agora Osvaldo? Parte da minha vida passou, tive tempos obscuros, tempos de incertezas, tive/tenho, meu trabalho de professor. Hoje, mais um dia dentre tantos outros, curiosamente escrevi parte desta tese no Hospital Militar de Área de Porto Alegre (HMAPA), pois acompanhei a minha mãe que estava hospitalizada. A diabetes, hipertensão e os problemas cardíacos atravessaram a

⁸ É a forma como o professor da rede educacional de ensino do Rio Grande do Sul é contratado para fazer parte do magistério por necessidade do ensino, sem possuir estabilidade ou plano de carreira. Pode também ser chamado de contrato temporário.

nossa vida e lhe tiraram muitas coisas como parte da visão, a função renal, dois dedos, a força nas pernas, parte da lucidez, sensações neurais, a clareza na fala e parte da função digestiva. Seguidamente ela me olhava e pedia desculpas, por não comer, não beber água, mas vejo nos olhos um outro pedido de desculpas, quando ela diz não querer ser um estorvo ou um “peso”. Nas nossas conversas, sempre que se trata das atitudes ríspidas do “tenente” ela justifica que tais ações não me mataram, mas me ajudaram a chegar aonde cheguei. Frente a isso me questiono: será este um afago por tudo que aconteceu ao longo de nossas vidas? Me pergunto, porque ela enxerga os seus possíveis “erros” e não enxerga os erros dele? Seria isso um exemplo da sensação e sentimento do momento social que o Brasil passou a ter após o golpe de 2016?

As experiências que tive ao longo da vida em muito caracterizam a pessoa que sou. Acesso essas experiências para constituir-me, sejam elas no sentido de reproduzi-las ou para não as repetir. Entendo que a figura do “tenente” foi marcante em minha vida, não somente por ser meu pai, mas por conta da sua ausência e depois pela sua presença. Me questionei inúmeras vezes se a sua ausência não seria melhor do que a presença que experimentei? Será que meus receios no tempo presente, com o “tenente” na presidência da república, deve-se as minhas histórias de vida com o meu pai “tenente”? E o meu desejo incessante de não ser como ele? “Os meninos movem-se em direção a uma vida mais nobre que a do pai, em direção a feitos descomuns. Tenta-se a felicidade, que tem gosto de proibido e torna-se tudo novo” (Bloch, 2005, p. 32).

Penso sobre o André, o Osvaldo, o André Furtado, o professor e o filho do tenente, quais desses sou? Tenho uma identidade documental, uma identidade social, uma identidade profissional e acredito que uma identidade familiar. Questiono-me: que identidade possuo? Quais delas têm acesso para constituir o professor que está à frente de diferentes estudantes? Assumo ter diversas características que foram formadas pelas minhas experiências e idiosincrasias. No entanto, nesse processo, nessa vida, existem características e pensamentos dos outros sobre mim. Então, talvez a identidade que eu penso ter não seja a mesma que o outro atribui a mim quando me chamam de André ou de Osvaldo. Essas reflexões se tornam um combustível para que eu passe a refletir como isso ocorre com os outros sujeitos que são professores de Educação Física. Assim, indago-me como isso se constitui no

momento que vivemos (2016 – 2023)? Como essa conjuntura nos implica em (re)construir a nossa identidade?

Questiono-me se o obscurantismo que penso ter vivido e que experimentamos na conjuntura política, social e educacional brasileira não é necessário para que possamos entender o quão valiosa é a nossa democracia, os nossos direitos, as nossas liberdades. Percebo que o tempo presente é caracterizado por um cenário permeado por um autoritarismo crescente no nosso país, cabe ressaltar que este movimento já foi visto ao longo da história da humanidade com outras roupagens. Tal contexto semelhante ao autoritarismo que presenciei do “tenente” em casa, percebi no “tenente” que estava na gestão federal e os outros “tenentes” de gestões totalitárias. Frente a isso, questiono-me, também, se essas atitudes obscuras não modificam as nossas identidades e se não mexem com as nossas crenças e com as nossas formas de pensar. Será que viver terrores, medos, incertezas não faz com que a construção identitária dos sujeitos se altere? Como isso ocorre? A história de vida e o posicionamento dos sujeitos construídos por lutas e conquistas, quando atravessado por imposições, pela desconstrução de direitos e pelo medo não mudam a sua identidade? Não fragiliza os sujeitos? E agora?

Com essas reflexões, chego ao doutorado e a essa tese construída em um momento que compreendo como obscuro, incerto e marcado por um medo iminente por parte de uma parcela da sociedade, a qual entendo ser a mais vulnerável. Entendo haver um receio frente às ações e determinações de um gestor centralizador e impositivo que chegou ao poder por meio das eleições com manobras sociais e políticas, nas quais ele se valeu de um ideário mundial de organização de uma “aliança de modernização conservadora” (Apple, 2002). Ainda pesa o contexto sanitário, negado pelos gestores federais. Tal situação que levou a se ter mais de 700 mil pessoas mortas por uma pandemia sem controle, sem plano de vacinação da população, com número de casos crescente e também pela resistência de uma parcela da sociedade que não aderiu às precauções sanitárias. O Bolsonarismo-17 e a Covid-19, são situações que aos meus olhos parecem incontroláveis e disseminadas no nosso país.

Com essas premissas, apresento essa Tese que se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS) e encontra-se sob a linha de pesquisa intitulada Formação de

Professores e Prática Pedagógica, cujo tema de pesquisa é as identidades e o trabalho de docentes de Educação Física. Neste estudo, realizei uma pesquisa qualitativa com o uso da pesquisa narrativa cujo principal objetivo é dar escuta ao professorado e estudar com eles sobre o seu trabalho e as suas histórias de vida com a intenção de compreender os fatores que lhes são mais significantes na atual conjuntura.

Nesse processo, os professores emprestaram-me algumas das suas histórias de vida, para que eu pudesse compreender as diversas minúcias da sua trajetória profissional e até mesmo pessoal. A partir disso, desenvolvi um debate sobre o trabalho docente frente ao obscurantismo, frente a um terror imprevisto, frente à conjuntura que atravessou as histórias de vida dos professores. Com isso, formulei o seguinte questionamento: **como docentes de Educação Física das escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, frente à atual conjuntura política, social e educacional significam o seu trabalho e movimentam as suas identidades formadas ao longo da sua história de vida?**

Ao encontro do problema elencado, construí o seguinte objetivo: **Compreender a partir das histórias de vida, como docentes de Educação Física das escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, significam o seu trabalho e movimentam as suas identidades frente à conjuntura política, social e educacional do tempo presente.**

O objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

1. Compreender como docentes do componente curricular Educação Física, entendem a conjuntura política, social e educacional do tempo presente;
2. Entender que contextos experimentados nas histórias de vida do professorado são fundantes para as suas construções identitárias e o seu trabalho;
3. Identificar quais elementos o professorado compreende tensionar o seu trabalho no tempo presente frente à conjuntura política, social e educacional;
4. Compreender como a conjuntura política, social e educacional do tempo presente influi na movimentação das identidades de docentes de Educação Física.

Com a intenção de compreender esse questionamento e os objetivos aqui elencados, foram-me confiadas as histórias de vida de cinco professores de Educação Física, da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul – que estudei –, sendo eles

lotados nas escolas pertencentes as coordenadorias regionais de educação situadas nas cidades de São Leopoldo, Osório, Porto Alegre, Canoas e Guaíba.

Entendo que adentrar as histórias de vida dos escutados, neste estudo, é um caminho sem volta. Assumo que haverá atravessamentos, como já houve outrora na minha própria história de vida, no meu trabalho docente e no meu pensamento como professor e pesquisador. Compreendo, também, que a vida dos sujeitos será impactada também por este estudo. Pois, um dos objetivos deste estudo é propiciar aos sujeitos uma reflexão sobre a sua prática.

Informo, ainda, que parte deste texto introdutório foi descrito entre maio e junho de 2020, um momento muito importante na minha história de vida, pois em meio aos escritos desta tese, em 20 de junho de 2020, minha mãe faleceu. Desse modo, os dias que passamos juntos no hospital foram em meio a reuniões de grupo e aos escritos desta tese e do texto final. Isso ocorria enquanto minha mãe estava em uma cama com dificuldades de saúde e reverberando: “tenho muito orgulho de ti, tu foi o que eu quis, o meu companheiro, não quero te dar mais trabalho”.

Saliento que minha mãe nunca me deu trabalho, pois na minha vida ela foi fundamental e os seus ensinamentos populares e não acadêmicos seguem até hoje permeando a minha história de vida, na qual me encontro agora com poucas pessoas que sabem e viveram parte das minhas histórias. Não me vejo sozinho, pois tenho duas filhas lindas e queridas que me motivam a seguir em frente e tentar ser o pai que não tive e o companheiro que elas precisam, pois, em um momento de profunda dor, um bebê chegou em minha vida. Entendo ser o percurso natural da vida, no qual os filhos se despedem dos pais após muitas experiências que, quando positivas, são reproduzidas e, quando negativas, servem de alerta para não se repetirem.

Ainda, o cenário epidêmico, além de nos tirar o convívio social e o contato com outros, afetou-me com mais uma perda muito significativa. A ausência de um plano de vacinação, a imperícia na compra de vacinas e a desídia com a população foram fatores que contribuíram para que o meu padrinho não tivesse acesso à vacina em tempo hábil para imunizar-se contra a Covid-19, o que o levou ao óbito ainda em março de 2021. Perdi a outra referência em minha vida, aquele que muito me aconselhou, aquele que me ensinou a cozinhar, ele que em conjunto com meu outro padrinho foi meu pai de verdade!

Essas foram consequências de uma gestão permeada pela tirania do presidente da república. Acredito que, se as vacinas tivessem chegado uma semana

antes, meu padrinho, assim como milhares de brasileiros, poderia ter superado e vencido esse vírus.

Enfim, estas histórias não se estancam aqui. Elas seguem e vão sendo contadas com o passar dos dias, com o passar da minha história e da história dos participantes deste estudo. As minhas histórias foram acontecendo ao longo da escrita desta tese e recheada de elementos que podem ser contados ao longo do estudo ou suprimidas para não correr o risco da minha história ser o cerne do estudo. Mas acredito ser importante ressaltar que não foi fácil chegar até aqui. A vida não é fácil, muito percalços ocorrem, temos muitas perdas. Perdas que estão na ordem de bens materiais, bens sentimentais ou da presença de amigos seja pela distância ou pela temporalidade da vida neste plano. Esse conjunto de situações remete-me a um questionamento constante: E agora André Furtado? Como seguir?

2 O OBJETO DA MINHA PULSÃO

Olá escuridão, minha velha amiga. Eu vim para conversar com você novamente
 Por causa de uma visão que se aproxima suavemente e deixou suas sementes enquanto eu estava dormindo
 E a visão que foi plantada em meu cérebro, ainda permanece dentro do som do silêncio!
 Em sonhos sem descanso eu caminhei só em ruas estreitas de paralelepípedos. Sob a áurea de uma lâmpada da rua virei minha gola para me proteger do o frio e da umidade.
 Foi quando meus olhos foram esfaqueados pelo flash de uma luz de neon que dividiu a noite e tocou o som do silêncio
 E na luz nua eu vi dez mil pessoas, talvez mais, conversando sem estar falando.
 Pessoas ouvindo sem estar escutando
 Pessoas escrevendo canções que vozes jamais compartilharão e ninguém ousou perturbar o som do silêncio!
 "Tolos," eu disse, "vocês não sabem, o silêncio cresce como um câncer.
 Ouçam as palavras que eu posso lhes ensinar.
 Peguem em meus braços que eu posso lhes estender"
 Mas minhas palavras como silenciosas gotas de chuva caíram.
 E ecoaram nos poços do silêncio!
 E as pessoas se curvaram e rezaram para o deus de neon que elas criaram e um sinal faiscou o seu aviso.
 Nas palavras que se formava na placa dizia: "As palavras dos profetas estão escritas nas paredes do metrô e nos corredores dos cortiços e sussurradas ao som do silêncio
 (Paul Simon, 1964)

Ao me apropriar nesta tese, dos estudos de Freud (2021), passo a entender que os indivíduos são movidos por pulsões. As nossas pulsões na teorização do autor possuem um objeto. Desta forma, o objeto se trata do elemento em que a pulsão vai se alicerçar para atingir o seu algo. Ao longo deste estudo pretendo esclarecer o meu pensamento a respeito das pulsões do professorado e dialogar com a teoria freudiana de "*trieb*" ou das pulsões. No entanto, neste momento de escrita me dedico a tratar do objeto da minha pulsão neste estudo. Logo, passo a esclarecer os gatilhos que me levaram a construção deste estudo.

A compreensão a respeito do problema de pesquisa que vertebraliza este estudo vai ao encontro dos ensinamentos de Wittizorecki (2009, p. 23), que versa:

[...] o problema de pesquisa não existe por si só. O pesquisador é que problematiza a realidade, ou seja, é a adoção de uma postura curiosa, insatisfeita, questionante, ouvinte, reflexiva, que busca compreender o que considera ainda pouco compreensível que forma/conforma/deforma o problema de pesquisa. Ou seja, são construções que a comunidade acadêmica e o pesquisador elaboram e que, portanto, revelam nossa parcialidade e envolvimento com o tema da investigação.

Nesse sentido, compreendo que o pesquisador avança suas reflexões a partir das suas curiosidades, que se desdobram em um problema de pesquisa e que dão origem aos objetivos de um estudo. No caso desta tese, o fato de eu ser professor da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, presenciando diferentes situações e refletindo sobre diversos momentos da minha docência nestes 15 anos potencializou o meu pensar e inquietou-me constantemente na direção de uma reflexão a respeito de como os meus colegas estavam reconhecendo o momento que estamos perpassando e como essa conjuntura reverbera nas suas histórias de vida e se esses movimentos impactam na sua identidade, no seu trabalho e no seu modo de significar-se no mundo. Dessa forma, acredito que Wittizorecki (2009), aponta-me um caminho possível a seguir “na linha de entendimento de que o sujeito pesquisador não se constitui como tal solitariamente e não constrói suas ações e sua formação sem ser mediado pelas forças de determinadas comunidades científicas” (p. 24).

Assim, em busca de compreensão sobre o contexto educacional e a sociologia da Educação, passei a participar dos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). A aproximação com essas duas instituições foi um combustível para que eu compreendesse melhor o cenário da educação nacional e as pesquisas que ocorrem na área. Nesse movimento com as entidades científicas, também foi de suma importância o meu envolvimento com o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), em que além de participar dos debates e das reuniões científicas desde 2017, destaco a passagem pela secretaria administrativa na direção nacional (2018/2021), que foi de grande importância para a minha formação como professor e pesquisador.

Partindo dessas ações e a aproximação com alguns teóricos, em conjunto com a circulação nos eventos dessas instituições, experimentei situações e debates importantíssimos para que eu tivesse um leque de escolhas teóricas a seguir. Esses momentos fomentaram as indagações que eu tive durante o projeto de pesquisa e até mesmo na escrita desta tese. Nesse sentido, anteriormente, após a defesa da dissertação de mestrado, diversas indagações emergiram no meu pensar quando o professor Suely partilhou comigo a sua reflexão:

Aí eu parei olhei de novo e pensei assim: O que estou fazendo aqui? O que eu estou fazendo aqui dentro? Estou reivindicando receber, não era nem aumento de salário, não era reajuste, não era reposição. Era só para a gente

receber. Estavam aqueles atrasos que estão até hoje. E aí assim, a gente está reivindicando para receber uma merreca, puts, olha a gente ta tipo, a gente esta reivindicando para receber uma merreca. O estado está se negando de pagar uma esmola para a gente e o pessoal está aqui se digladiando, bah, pera ai, só um pouquinho. Cara eu não estudei para isto, não me formei para isto, aí eu vi assim, o governo “caga” olhando para nós, os professores, a sociedade pouco se importa com a nossa situação se estamos recebendo ou não, os alunos cada vez mais desvalorizando o papel do professor, a escola sucateada. Eu pensei assim este monte de coisa errada. Sabe, tipo, a educação em si, de forma geral, cara esta largada as traças, a educação não tem interesse por parte do poder público, os caras não estão nem ai para nós, a gente poderia ficar, 90, 180 dias até um ano inteiro de greve e o cara não estava nem ta ai para nós, ai olhei e pensei não quero mais, enchi o saco, cansei disso ai, sabe. Aí eu coloquei tudo na panela. Analisei tudo, as aulas de Educação Física. Como o aluno é dentro da escola, dentro das aulas, os colegas, a direção, aí assim, aqui dentro do Coliseu tipo uns descasos por parte da coordenação, supervisão, comecei a analisar de uma forma ampla tudo. Aí disse deu, chega, não quero mais isto (Furtado, 2018, p. 228).

Após essa partilha de Suely, o meu pensar fervilhou e diversos questionamentos emergiram. Dentre as indagações que surgiram foi sobre a capacidade de (re)ação do professorado frente às diversidades do cotidiano. O que motiva o professorado a levantar todas as manhãs? O que os leva a se manter acreditando? Quais os fatores que os motivam a não perder o encanto pela docência?

Frente a essas reflexões e à narrativa de Suely, surgiu a curiosidade de entender se essa situação que ocorreu com ele também perpassa o fazer diário de outros docentes. Entendo que o professorado pode, ao longo da sua história de vida, formar posicionamentos, e situações como a experimentada por Suely os façam mudar seu ponto de vista. Esses contextos podem convidá-los a abandonar ou afastar-se de uma determinada formulação e investir em outra em um processo de (re)significação.

Ao longo dos meus estudos, nos últimos anos, tive o contato com as reflexões de Zygmunt Bauman. Esse autor convida a pensar sobre as relações humanas e sociais, traçando um paralelo sobre os líquidos e os sólidos, contribuindo para que eu entendesse academicamente o que Suely estava a me revelar.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, e a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (Bauman, 2005, p. 17).

Em conjunto com o pensamento de Bauman (2005), outro autor cujo pensamento é uma ferramenta valiosa para entender o cenário que estudei é Ernst Bloch. Este, por sua vez, é conhecido pelo seu debate filosófico amplo e denso sobre a esperança ativa e o ato de esperar. Para Bloch (2005), o esperar não garante a mudança, mas pode, baseado em um contexto transformador, ser identificada como um otimismo militante. Porém, cabe salientar que o autor deixa claro que a razão é um elemento que influi na esperança e por vezes faz com que deixamos de esperar. Com esse discurso, o autor desenvolve um conceito de utopia concreta. Essa formulação distancia-se da ideia de um sonho não realizável que ele denomina de sonho noturno e passa a teorizar sobre um sonho diurno que é realizável, por meio do qual podemos pensar em um mundo melhor. Nesse sentido, ele faz a reflexão de que o presente não ocorre naturalmente, mas retorna ao passado e perspectiva-se no futuro (Bloch, 2005).

Esse pensamento vai ao encontro da compreensão de Walter Benjamin que salienta a necessidade de não esquecermos o passado e que devemos recordá-lo constantemente no presente, para que no futuro ele não retorne com as agruras já experimentadas pelos nossos antepassados.

Nessa mesma linha, contextualizando o crescente autoritarismo norte-americano que entendo refletir no Brasil, Giroux (2019) destaca ser importante “saber como outros no passado lutaram com sucesso contra demagogos eleitos como Trump é crucial para uma estratégia política que reverte a iminente catástrofe global” (p. 76-77).

Acredito que o pensamento destes autores contribui para as reflexões nesse estudo com os professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, pois na concepção de Bloch (2005), como anteriormente sinalizado, os sujeitos têm desejos, e estes são entendidos por eles como sonhos diurnos. Nesses preceitos, questiono se existe sonho diurno maior do que acreditar na educação?

Para Bloch (2005), uma parte desses sonhos estimula os indivíduos a não se conformarem que os acontecimentos estão como dados e, nesse processo, os sujeitos não se permitem a submissão, ao insuficiente e ao escasso. Dessa forma, para o autor a existência humana gera inquietações no espírito que colocam os sujeitos em um estado denominado por ele de “efervescência utópica” (Bloch, 2005). Esta existência intensa revela um ser em constante excitação, com sonhos em

fermentação, por onde “circula o possível que talvez nunca poderá se tornar exterior”. (Bloch, 2005, p. 81)

Agora vejamos, as teorias deste estudioso parecerem-me tão pertinentes e atuais para compreender o contexto brasileiro e os achados deste estudo que ele pode ser fonte de diálogo para dois contextos. O contexto dos oprimidos que possuem sonhos diurnos de um mundo melhor onde se tenha uma igualdade social em que não ocupem somente o lugar da subalternidade. De outro lado, o contexto da burguesia, com seus sonhos diurnos que vão ao encontro de uma sociedade elitizada e conservadora, na qual os proletários eternamente lhes servirão, ou até mesmo com sua loucura travestida de sonhos diurnos permeados pelo desejo de intervenção militar ou da anulação de uma eleição legítima.

A intenção humana é construída sobre o fundamento de sonhos por uma vida melhor, a partir da esperança concretamente autêntica, “que irrompe subjetivamente com mais força contra o medo, a que objetivamente leva com mais habilidade à interrupção causal dos conteúdos do medo, junto com a insatisfação manifesta que faz parte da esperança, porque ambas brotam do não à carência” (Bloch, 2005, p. 15-16).

Mesmo considerando o pensamento do autor, ressalto que vivemos em um mundo moderno, talvez não tão fluído como sinaliza Bauman (2005). Estamos em um contexto em que os sujeitos não experimentam com prazer o presente, mas já estão prospectando o futuro que seja próspero, vivendo assim em um presente quase que imediato. Nesse futuro está o que é temido ou o que se espera com tanto fervor, estando de acordo com a intenção humana que é pautada na perspectiva de uma vida melhor, consistindo somente do que é esperado.

Nessa reflexão, acredito ser importante sinalizar que, nas argumentações de Bloch (2005), o futuro vem sempre com a força de algo novo e inesperado. Para o filósofo, as experiências do cotidiano refletem em um desejar que ainda não se revelou. Esse é outro elemento que me leva a acreditar o quão é importante entender as experimentações que ocorreram ao longo das histórias de vida do professorado.

Ao aprender com Ernst Bloch (2005) a respeito da utopia que nos leva a esperar, deparo-me com as suas reflexões a respeito das pulsões, pelas quais ele vai buscar sustentação na teorização de Sigmund Freud. Dessa forma, passo a entender que as pulsões são o grande combustível para que ser humano possa esperar.

Nesse sentido, trago para dialogar com o material produzido no campo de pesquisa as teorias de Freud (2021) sobre as pulsões. Em uma primeira fase do pensamento freudiano, ele constituiu uma teoria do sujeito a partir da noção da teoria topográfica na qual a psique dos sujeitos é dividida em consciente, pré-consciente e inconsciente. Em uma segunda fase do pensamento freudiano, “segunda tópica”, ele disserta sobre a teoria estrutural onde se tem o Ego, Superego e o Id. As reflexões de Freud (2021) vão ao encontro de um conceito onde a personalidade dos sujeitos movimentam conflitos internos e constantemente realiza alguns “acordos” psíquicos para que os indivíduos se contemham em seus impulsos, pois na sua compreensão a mente humana tem uma tendência a minimizar o desprazer e maximizar o prazer.

Nessa senda, a partir da visão da teoria estrutural, o Id é uma estrutura original da personalidade. Ele é constituído por desejos contraditórios pela sua característica desorganizada, caótica e sem forma. O Id é a fonte de energia das pulsões e busca o monopólio de energia, tensão e excitação. Em outras palavras pode-se relacionar que o Id tem o princípio do prazer.

O Ego passa a se desenvolver pelo Id. Ele passa a atender e aplacar as solicitações do Id, tentando manter a saúde, segurança e sanidade. O Ego é lógico e racional, de forma que ele passa a ser o principal elo entre o interno e o externo. Ele realiza o esforço intenso pelo prazer e tenta inibir o desprazer observando as limitações e oportunidades e tentando controlar as demandas do Id. Com essa constituição, pode-se entender que o Ego tem o princípio da realidade.

Já o Superego passa a ser o juiz das ações e pensamento do Ego. Ele é responsável pelos códigos de conduta aprendidas no convívio social, propaga as inibições, tem ideais e é responsável por proibir ou limitar certos pensamentos e atitudes.

Nessa relação entre o Id, Ego e Superego, o Ego passa a sofrer as pressões do Id, que são os desejos internos, e do Superego, que tem as exigências da realidade externa. É dessa forma que as pulsões ou os instintos são gerados e carregados na psique dos sujeitos.

Freud (2006) chama a atenção para pensar sobre a categoria pulsões, instintos e as suas vicissitudes. Assim, a pulsão está subordinada, nos sujeitos, a um estímulo. No caso do estímulo, é possível pensar que ele provém do exterior, não é constante, e o sujeito pode em grande parte do tempo fugir a partir de uma ação motora. Contrariamente, a pulsão advém do interior do próprio corpo do sujeito. Nesse

contexto, ao exercer uma força constante, não existe uma hipótese de fuga do indivíduo.

A pulsão trata-se da necessidade que chega ao aparelho psíquico por meio da ação que o representa (ideia), e exige uma satisfação (execução da ideia). Assim, remete-se novamente à teoria topográfica e a teoria estrutural.

[...] se agora nos dedicarmos a considerar a vida mental de um ponto de vista biológico, um “instinto” nos parecerá como sendo um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, com o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, com uma medida da exigência feita a mente no sentido de trabalhar em consequência da sua ligação com o corpo (Freud, 2006, p. 127).

O objeto da pulsão, em Freud (2021, p. 60), torna-se “[...] aquilo junto a que, ou através de que, a pulsão pode atingir o seu alvo”. Este objeto da pulsão para Freud (2021, p. 60) “é coordenado à pulsão em consequência de sua aptidão a tornar possível a satisfação”.

Assim, a pulsão torna-se um combustível para que os sujeitos possam alcançar os seus sonhos diurnos pois:

[...] a pulsão tem como fonte uma excitação proveniente do corpo, manifesta-se no aparelho psíquico como uma pressão que busca descarga, o que leva a buscar investir a representação de um objeto e a buscar percebê-lo, para poder realizar, junto a este objeto, o alvo que proporcionará uma satisfação (Gomes, 2001, p. 253).

Nesse sentido, acredito que as pulsões são, por vezes o combustível dos sonhos diurnos idealizados e apresentados por Ernst Bloch (2005). É importante salientar que o pensamento e os estudos de Ernst Bloch (2005) datam da primeira metade do século XX. Ao longo desta tese, pretendo tratar de parte dos seus estudos.

Acredito ser importante nesse momento destacar que semelhantemente a Ernest Bloch, mas segunda metade do século XX, Paulo Freire tomou notoriedade com os seus estudos voltados ao campo educacional, tendo como destaque as suas obras “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Esperança”, nas quais esse autor debruça-se a refletir sobre o ato de esperar, diferente de Ernst Bloch, que explicita a teoria de uma esperança ativa.

Ao aproximar-me do problema de pesquisa, apresento as inquietações que me auxiliam a arquitetar este estudo. A primeira delas está na ordem de sinalizar: sobre o que é estudar sobre as histórias de vida e as identidades? Na sequência, apresento,

em parte, a conjuntura política, social e educacional que se movimenta mundialmente e como esses movimentos permeiam o nosso país no tempo presente.

Na continuidade deste estudo, trago o arcabouço teórico pelo qual busco sustentar as minhas reflexões, bem como a metodologia utilizada para poder acessar as histórias de vida emprestadas pelo professorado e assim poder entender as identidades movimentadas ao longo das suas trajetórias docentes. Nesse ponto, apresento, também, uma análise sobre o que já se estudou sobre as identidades na literatura acadêmica brasileira. Por fim, reflexiono sobre as pulsões que pude observar nesse coletivo, a sua ipseidade, bem como o modo como eles se entendem como um outro e as suas crenças que formam as suas identidades. Dessa forma, realizo o esforço intelectual de compreender como o professorado de Educação Física das escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul significam o seu trabalho e reconstroem as suas identidades na conjuntura política, social e educacional do tempo presente.

3 ESTUDANDO SOBRE AS HISTÓRIAS DE VIDA E IDENTIDADES

Eu não tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro,
Nem estes olhos tão vazios,
Nem o lábio amargo.
Eu não tinha estas mãos sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.
Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
Em que espelho ficou perdida
a minha face?
(Maireles, 2017)

Neste momento, apresento o referencial que sustenta o meu estudo ao tratar das histórias de vida e a identidade dos sujeitos. Esclareço que a escolha pelo poema “Retrato”, de Cecília Meireles, não foi por acaso. Cecília Meireles era o nome de uma das escolas onde iniciei a minha trajetória docente na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Sempre que chegava à escola, via o busto da escritora brasileira. Assim, aproximei-me dos seus escritos. De muitos não lembro, mas, remexendo caixas e caixas de coisas que estavam na casa da minha falecida mãe, encontrei esse poema. Achei-o escrito em um pedaço de papel amarelado e borrado, pois a chuva que permeava o telhado em meu antigo quarto danificou-o com o tempo, mas não o apagou. Tratava-se de uma lembrança do Dia dos Professores em que fui presenteado pela escola.

Buscando compreender melhor esse poema, aprendi que se trata de um autorretrato, que traz no seu cerne a transitoriedade da vida. O fato de ser curto o espaço de tempo em que estamos neste mundo traz-me inúmeras reflexões, e algumas delas elegi para partilhar neste estudo. Nessa epígrafe, percebo que a autora se refere ao seu presente como um espaço no qual a solidão impera. Além de uma tristeza com o presente, transparece um cansaço proveniente da sua trajetória e das marcas do tempo que se passou. Suspeito que, nas linhas desse verso, Cecília Meireles realiza um questionamento sobre o que pode ter ocorrido no passado para que o presente faça sentido. Percebo que a autora se questiona sobre o que deu errado e qual a sua identidade naquele tempo. Essa indagação é uma das diversas reflexões epistemológicas que faço.

No momento da escrita desta tese, acredito que seja importante situar o leitor na minha compreensão sobre o tempo presente. Orientado pelos estudos de Lopes

(2018) e Benjamin (2012), compreendo que o tempo presente para mim tem a “demarcação de início” no ano de 2016 a partir do golpe político-legislativo (Ramos; Frigotto, 2016; Vago, 2020) e estende-se até o momento de fechamento desta tese de doutorado (julho de 2023). Este é o momento histórico para o qual posicionei as minhas lentes.

Penso que o poema pode retratar o momento em que vivemos. Que momento é esse que o professorado perpassa? Que histórias estão sendo constituídas e como a conjuntura política, social ou educacional os atravessa? Além disso, ao longo do trabalho de campo, questionei-me que identidades construídas ao longo do tempo modificaram-se, como o “Retrato” de Cecília Meireles? Será que os docentes possuem, ainda, pedaços de papel borrados com o tempo? As suas identidades e as formas de significar o seu trabalho transformaram-se?

Hoje fui do interior ao litoral. Delicioso percurso, mas vejo a preocupação de Gustavo com as avaliações de larga escala. Claro eles não dão esta nomenclatura, mas obrigar os estudantes a ensaiarem para uma prova a nível nacional, nada mais é na minha opinião do que maquiagem a educação. Gustavo e Ivano. Que momento esse vivido pelo professorado, os dois pareciam estar em choque com as determinações do governador, triste isso (Notas de Campo do Autor).

Frente a isso, nesse momento pretendo fundamentar a necessidade de solicitar o acesso às histórias de vida do professorado. Com a permissão dos participantes, busquei, a partir da pesquisa narrativa, elaborar uma compreensão de como docentes de Educação Física das escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul significam o seu trabalho e movimentam as suas identidades na conjuntura política social e educacional do tempo presente

Para tal estudo, inspiro-me nos aprendizados de Wittizorecki (2009, p. 176-177), que descreve:

Como a opção metodológica de construir histórias de vida de professores, pude aprofundar uma compreensão dos processos através dos quais essas pessoas se formam e como leem seu percurso laboral nesse momento em suas vidas. Foi possível aprender com os professores a enorme multiplicidade de experiências que cada um vive, de onde tira lições, acumula preocupações, improvisa soluções e se reinventa permanentemente. Mais do que o passado, as histórias de vida pensam o futuro. Ou seja, para além da reflexão acerca dos balanços, retrospectivas e memórias, eles estão potencialmente carregados de futuro.

A partir de tal aprendizado, busquei o empréstimo mencionado e acredito que isso significa acessar as experiências de sujeitos. Penso que esse processo possibilita também que as memórias do professorado se invistam de esperança para o tempo presente e para o futuro. Assim, busquei aprender com os professores como eles se (re)significam frente aos fatores que tensionam o seu trabalho na conjuntura do tempo presente, na qual as nuances de medo deram o tom do nosso dia a dia em um passado/presente.

3.1 As experiências: diz-me com quem andas que te direi quem és

Um primeiro ponto que me debruço a compreender é sobre a experiência. Acredito que as histórias de vida do professorado são permeadas de experiências e a partir disso são constituídas as identidades.

Anteriormente neste escrito, na narração que realizei, creio que tenha ficado implícita a minha filiação a concepção de experiência que acredito. No entanto, penso ser necessário dedicar algumas linhas para sustentar epistemologicamente a minha escolha.

Saliento que reconheço e me apropriei dos estudos de Diehl (2016) a respeito das experiências do professorado, um estudo potente que voltou as suas lentes para a Rede Municipal de Porto Alegre/RS. No entanto, a autora se debruça a calcar o conceito de experiência no autor Edward P. Thompson na concepção do materialismo histórico dialético, mas para este meu estudo, mesmo entendendo a potência e relevância dos escritos da autora, me debruço a compreender a experiência em outra luz do grande prisma da teoria crítica.

Nesse tocante, para Benjamin (2018, 2019), a experiência é como uma prática comum, ela é concebida como uma tradição. Esse pensador encara-a como se fosse um conjunto de ensinamentos transmitidos de geração para geração. Partindo dessa concepção, ela tem a ver com o que é assimilado pelas pessoas mais velhas e esse saber é transmitido as gerações mais jovens, pela ancestralidade.

Benjamin (2018) apresenta, também, a compreensão de que a experiência é narrada e contada para um outro. Desta forma, o autor apresenta a importância de um contador de histórias, pois “a experiência que se transmite oralmente é a fonte da qual beberam todos os contadores de histórias” (p. 21). A partir disso é possível aprender que os indivíduos, à medida que vão vivendo, reúnem experiências e esse acumulado

de uma vida é transmitido conscientemente ou inconscientemente pela fala ou pelos modos de ação deles no universo.

Nos nossos livros de leitura havia aquela fábula do homem velho que no leito de morte revela aos filhos que há um tesouro escondido na sua vinha. Tudo o que tinha a fazer era cavar. Os filhos puseram-se a cavar, mas, do tesouro, nem sombra. Quando o outono chegou, porém, a vinha deu uma colheita como nunca se vira em toda a região. E foi então que os filhos perceberam que o pai lhes legara uma experiência: a benção não está no ouro, mas no trabalho (Benjamin, 2019, p. 85).

Assumindo essa concepção, compreende-se que a experiência é transmitida de maneira linguística, ou seja, pelo modo da linguagem. Essa linguagem, no meu entender, ao voltar as lentes para o contexto da Educação Física Escolar, pode ser pela escrita, narrada ou até mesmo comunicada pela expressão corporal. No entanto, Benjamin (2019) dedica-se a desvendar a linguagem por dois vieses: os ditos populares e os contos.

O primeiro deles seriam os ditos populares, como em parte eu trouxe na narração sobre a minha história de vida. Benjamin (2019) acredita que os ditos populares são uma condensação de trajetórias, conceitos e práticas. Assim, inclusive os mais populares conseguem condensar e transmitir a sua experiência. Um exemplo que pode ser tomado é a frase: “diz-me com quem andas que te direi quem és”. Nesse trecho, a meu ver, os antepassados, no caso minha mãe e minha avó, ao repetir inúmeras vezes esse dito, queriam salientar a mim que cuidasse com as pessoas com quem me relaciono e quem escolho para trilhar os meus caminhos, pois se estas pessoas praticam más ações, eu poderia ser taxado como alguém que também as pratica. Na atualidade, muito vem se usando a frase: “se há dez pessoas sentadas à mesa, um nazista chega e também se senta, e nenhuma pessoa se levanta, então existem onze nazistas sentados à mesa”.

Também a nós, enquanto crescíamos, nos foram transmitidas experiências como essa, de modo benevolente ou ameaçador: “Já a formiga tem catarro!”; “Espera, que ainda tens muito caminho para andar!”. Sabia-se muito bem o que era a experiência: as pessoas mais velhas passavam-na sempre aos mais novos. De forma concisa, com a autoridade da idade, nos provérbios; em termos mais prolixos e com maior loquacidade, nos contos; por vezes através de histórias de países distantes, à lareira, para filhos e netos (Benjamin, 2019, p. 85).

Uma segunda forma de transmissão das experiências elencada pelo autor pode ser a partir dos contos. Os contos aqui descritos por ele estão na ordem de contos populares, contação de histórias e contos de fadas. Nesse contexto, os mais experientes utilizam esses contos para além de entreter, pois é a partir deles que se transmitem valores ou se tecem críticas.

Benjamin (2019) destaca que os contos de fadas podem expressar uma série de experiências e devemos estar atentos que eles possuem uma dimensão moral imensurável, pois eles inserem-nos em diversos campos da vida. Na concepção do autor, devemos assumir que os contos de fadas trazem experiências não somente às crianças, mas para os adultos também. Assim essas ideias, conceitos e práticas presentes nos mais diversos contos podem transmitir diversas experiências para as próximas gerações, seja na idade que for. Neste ponto é possível destacar os contos que muito escutamos quando crianças, como as histórias e anedotas que me foram contadas pela minha mãe e avó a respeito de como seria meu pai ou até mesmo as histórias e os medos que uma mentira pode trazer grandes consequências para as nossas vidas trazem experiências que podem ser significativas para a nossa formação. Como exemplo pode-se citar a fábula do pinóquio, onde por vezes quando criança temos o receio que o nosso nariz cresça.

Refletindo sobre a(s) experiência(s), o autor apresenta outra faceta que estaria na ordem de uma condensação e transmissão, realizada pela contação de histórias de pessoas que viajaram para locais distantes. Assim, os contos sobre outros povos e outros países propiciam diversos aprendizados. Essas histórias ou as que ouviram dos seus ancestrais muitas vezes tinham como local de prática uma lareira ou uma fogueira, como podemos identificar em diversos filmes de época ou até mesmo em propagandas que são veiculadas na maioria das vezes no Dia das Mães ou dos Pais, nas quais um sujeito está com o seu filho(a) contando uma história através de um livro de recordações ou apreciando uma bebida. Esses seriam espaços nos quais os mais velhos sentavam-se com os mais novos, não em uma prática de um mero entretenimento, mas com a ideia de passar conhecimento, crenças e valores que fossem de seu interesse através de histórias.

“Quem viaja muito tem sempre muito o que contar”, diz a voz do povo, que representa o contador como aquele que vem de longe. Mas também é com prazer que ouvimos os casos daquele que ficou na sua terra, ganhando honestamente sua vida, e conhece suas histórias e tradições (Benjamin, 2018, p. 21-22).

Ao pensar sobre este conceito de experiência, posso afirmar que o professorado, com quem desenvolvi este estudo, pode estar vinculado aos dois modelos apresentados por Benjamin (2018, 2019) pois, nas minhas interpretações, Larry assume a figura daquele que viaja, vem de longe e traz nas suas histórias uma gama de culturas que provém das suas viagens, das suas práticas, da sua infância e adolescência em outras cidades com as culturas que esteve imerso.

Eu fui de Uruguaiana para Santa Maria para poder jogar basquete no Corinthians lá que era muito forte [...]. Eu vim para São Leopoldo estudar na Unisinos nem sei porque fiz aquele curso, depois fui para Novo Hamburgo e aí eu fiz Educação Física na Feevale. Nesse período eu joguei basquete no CMD em São Leopoldo e depois em Novo Hamburgo (Narrativa de Larry⁹).

Já Gustavo e Ivano, no meu pensar, assemelham-se àqueles que possuem a experiência da cultura local, mesmo que ao longo das suas trajetórias eles tenham viajado e aprendido consideravelmente em outras culturas.

Eu fui estudar na cidade de Santa Cruz na UNISC, porque lá eu tive a oportunidade estudar na sexta a noite e no sábado o dia todo e aí eu consegui fazer a graduação, porque todos os dias era inviável para mim. Eu aprendi muito com essas viagens (Narrativa de Larry).

Eu sempre morei aqui, a gente morava no interior da cidade eu estudava em uma escola pública depois fui estudar na escola particular que só tinha as pessoas mais ricas do litoral. E eu era pobre, não entendia o porquê das coisas, como eu estudava ali se eu era entregador dos jornais dos pais dos meus colegas. Eu era revoltado porque eu não tinha as coisas e eles tinham tudo e eu não entendia o porquê, depois com o tempo eu entendi. Também sai muito da cidade para campeonatos e aprendi bastante (Entrevistado professor Ivano).

Essas são as experiências que o professorado desvelou para mim pelas suas histórias de vida. No entanto, para além desses conceitos, Benjamin (2019) também se dedicou a dialogar sobre um possível declínio dessa experiência que ele chama de pobreza.

Pobreza de experiência: a expressão não significa que as pessoas sintam a nostalgia de uma nova experiência. Não, o que elas anseiam é libertar-se das experiências, anseiam por um mundo em que possam afirmar de forma tão pura e clara a sua pobreza, a exterior e também a interior, que daí nasça alguma coisa que se veja (Benjamin, 2019, p. 89).

⁹ Refere-se ao nome fictício dos professores com quem estudei nesta tese de doutorado, sendo eles: Ayrton, Carlos, Gustavo, Ivano, Larry, Marta.

O empobrecimento da experiência ocorre na perda de autoridade ou na perda de aura dos mais velhos. Muito disso ocorre quando os mais jovens renegam os saberes dos mais velhos, não querendo saber mais daquilo que eles querem transmitir. O desejo de sair de casa e a rebeldia estariam em parte nessa ordem.

Acredito que um dos problemas da nossa sociedade está nesse processo. Se os nossos antepassados tivessem transmitido ou reconhecido o período ditatorial brasileiro como um episódio triste do nosso país para ser lembrado com agrura e transmitido às gerações futuras, talvez, no tempo presente, alguns jovens das classes menos favorecidas da sociedade não estariam flertando com a volta desse período para si e para os seus familiares. A respeito de um movimento semelhante e talvez inspirador do contexto brasileiro, Giroux (2019) aponta o contexto americano:

OS PESADELOS que moldaram o passado e aguardam o retorno um pouco abaixo da superfície da sociedade americana estão prestes a causar estragos em nós novamente. A América atingiu uma encruzilhada distinta em que os princípios e práticas de um passado fascista e um presente neoliberal se fundiram para produzir o que Philip Roth certa vez chamou de "o terror do imprevisto" (Giroux, 2019, p. 43).

Acredito que o contexto americano influenciou diretamente no brasileiro, e tal conjuntura social influenciou diretamente na conjuntura educacional. No contexto educacional podemos dedicar-nos a compreender como houve, também, um declínio na crença no professorado que se constitui por sujeitos mais velhos que tentam desenvolver saberes a partir das suas experiências. Como podemos aprender se existir um esmaecimento da reverência na autoridade – e aqui entende-se a autoridade como credibilidade – docente?

Onde é que se encontram ainda pessoas capazes de contar uma história como deve ser? Haverá moribundos que digam palavras tão perduráveis, que passam como um anel de geração em geração? Um provérbio ser hoje para alguma coisa? Quem é que ainda acha que pode lidar com a juventude invocando a sua experiência? (Benjamin, 2019, p. 85)

Essa renegação e arrogância dos mais jovens por vezes cai por terra quando amadurecem. Essa aura de que os mais experimentados possuem é de suma importância. Acredito que na história do nosso país a reverência, a experiência dos nossos ancestrais é de suma importância para concebemos o contexto experimentado no tempo presente. Os mais velhos realizam narrativas para os mais jovens sobre o que lhes foi significativo, mais uma vez utilizando das teorias de Benjamin (2019)

pode-se dizer que a frase “faça o que eu digo, não faça o que eu faço” expressa com clareza a aura dos nossos antepassados.

Na mesma ordem de um esmaecimento da experiência, para Benjamin (2019), estão os traumas. A importância das angústias, padecimentos e sofrimentos são importantes para que se possa entender a experiência e o seu possível esmaecimento. De acordo com o autor, as experiências dolorosas e frustrantes que perpassamos podem ser um combustível para o declínio da crença nos mais experientes. Os traumas podem repercutir no sujeito, por exemplo, como uma retração que pode estimular o empobrecimento da experiência. Para Benjamin (2019), as experiências obtidas na Primeira Guerra Mundial e, guardadas as devidas proporções, experimentadas no Brasil através de uma ditadura militar ou da gestão de um presidente genocida que ainda é apoiado por muitos brasileiros, faz com seja abandonada a crença no ser humano. E com o declínio dessa crença, conseqüentemente, temos o declínio da experiência. Nesse contexto, pode emergir o questionamento: “como podemos ouvir os outros falando e significando as suas experiências se o próprio ser humano é capaz das mais diversas atrocidades?”

Não se tinha, naquela época, a experiência de que os homens voltavam mudos do campo de batalha? Não voltavam mais ricos, mas mais pobres de experiências partilháveis. Aquilo que, dez anos mais tarde, fomos encontrar na grande vaga de livros de guerra era tudo menos experiência contada e ouvida. Não, o fenômeno, não é assim tão estranho, porque nunca a experiência foi mais desmentida: a da estratégia da guerra de trincheiras, as econômicas pela inflação, as do corpo pela fome, as morais pelos detentores do poder. Uma geração que ainda foi à escola nos carros puxados a cavalos, viu-se de repente num descampado, numa paisagem em que nada se manteve inalterado a não ser as nuvens, e no meio dela, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, o corpo humano, minúsculo e frágil (Benjamin, 2019, p. 86).

Outro ponto importante para Benjamin (2019) é a falsificação de notícias na mídia. Ora, se ele já tratava esse como um ponto de suma importância para o declínio da experiência, como seria no universo das mais diversas *fake news* em que estamos imersos? Para o autor, quando as notícias que circulam são inverídicas coloca-se a narrativa em descrédito e conseqüentemente as experiências perdem a sua credibilidade. Ressalto acreditar que as narrativas são investidas das mais diversas trajetórias que os sujeitos perpassam.

Benjamin (2019) coloca, também, as revoluções tecnológicas como um fator que pode empobrecer a transmissão das experiências. Ora, se, na primeira metade

do século XX, já existiam essas preocupações, e o autor trazia essas reflexões à baila, imagine na geração *hi-tech* em que vivemos, na qual por muitas vezes a vida passa-se nos ambientes virtuais. Nesse cenário é importante salientar que presenciamos um período pandêmico (2019-2023) e experimentamos o contexto de isolamento social entre os anos de 2019 e 2021.

Em outro ponto, Benjamin (2019) trata da questão arquitetônica quando dialoga sobre os prédios construídos por vidros e a perda da aura do mistério. A relação aqui estabelecida pelo autor, faz-nos crer que a ausência de curiosidade também contribuiu para um declínio da experiência. A ideia dos prédios e fachadas transparentes tiram a aura da arquitetura e afasta a curiosidade e o desejo de se querer saber o que há lá dentro. Trazendo esse ensinamento para o nosso contexto social, podemos identificar isso nas redes sociais, inclusive no aplicativo Instagram, no qual as pessoas expõem cotidianamente a sua vida e os seus afazeres. Acredito que tal situação por vezes faz desaparecer a curiosidade e debilita o diálogo entre os sujeitos. Um exemplo é quando nos sentamos para conversar e perguntamos “como foi o seu dia?”, de pronto a pessoa pode responder: “você curtiu todas as minhas publicações, foi daquela forma”. Essa situação pode exemplificar o quadro referido, uma vez que os sujeitos não realizam trocas e não transmitem experiências do dia um com o outro através dos seus sentimentos, das suas sensações e percepções.

Benjamin (2018) argumenta a importância da narração da contação de histórias como experiência e o quão é valiosa a narrativa. Assim, narrar a história de outros não está somente na ordem de reverberar o que fora contado, mas também a narração é permeada pela história daquele que conta.

O contador deixa sua marca no conto, assim como o oleiro deixa a impressão de sua mão na argila do vaso. Os contadores têm sempre a tendência a começar suas histórias com uma apresentação das circunstâncias em que tomaram conhecimento do que irão em seguida contar, isso quando não preferem dizer que o enviaram pessoalmente (Benjamin, 2018, p. 32).

Nesses pressupostos, pretendo apresentar o contexto do professorado que narra as suas histórias tomando-as emprestadas. Assim, acredito localizar o leitor no contexto em que aprendi com eles e as situações que permeavam o ambiente. A partir disso, o coletivo docente com quem aprendo traz-me a sua experiência moldando e deixando as suas marcas, mesmo que se trate de um outro. O mesmo faço quando narro a minha chegada aos espaços. Acredito que esse movimento também ocorre

na entrevista com pessoas próximas ao professorado com quem aprendo nesse estudo. “Assim deixa a sua marca naquilo que conta de diversos modos, seja como aquele que o viveu, seja como aquele que o relata” (Benjamin, 2018, p. 33).

Benjamin (2019), ensina que o homem moderno vem a ser um homem empobrecido de experiências. Para ele, na modernidade, há um declínio de pessoas capazes de narrá-las, ou seja, há um esmaecimento das pessoas capazes de intercambiar os saberes. O autor destaca que a figura do narrador era de sua importância, pois se tratava de alguém capaz de transmitir as tradições para as novas gerações. É a figura do patriarca morrendo dentro de casa ensinando para os filhos, netos e bisnetos sobre todos os ensinamentos que ele obteve e tem para lhes passar e ajudá-los nas suas interpretações de mundo. Na modernidade esse patriarca está morrendo na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) de um hospital, seja pelos males que temos como o câncer ou uma pandemia, sem ter para quem transmitir as suas experiências. Entendo, a partir das leituras que realizei para a escrita desta tese, que a modernidade é marcada pela escassez de narradores. E por isso acredito na potencialidade de uma pesquisa narrativa em que seja propiciado que o professorado possa trazer a sua palavra, contar a sua história e transmitir a sua experiência de toda uma vida.

3.2 As Histórias de Vida

Nas reflexões realizadas nessa tese, acredito que as histórias dos sujeitos são carregadas de experiências. Benjamin (2012, 2016, 2018, 2019), ensina como elas podem ocorrer e a sua importância na constituição dos sujeitos. Neste estudo, o professorado emprestou-me as suas histórias. Desse modo, acredito que conhecer as histórias dos sujeitos é adentrar as suas trajetórias. Assim, acredito que pude aprender com o professorado e também entender como as suas identidades foram forjadas e movimentadas a partir das suas histórias de vida.

3.2.1 A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz

De acordo com Jeanne Marie Gagnebin (1985, p. 8-9), que redigiu o prefácio de *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, Walter Benjamin:

[...] escreveu as teses sob o impacto do acordo realizado de agosto de 1939 entre Stalin e Hitler, critica duas maneiras aparentemente opostas de escrever a história que, na realidade, tem sua origem em uma estrutura epistemológica comum: a historiografia “progressista” [...] e a historiografia “burguesa” contemporânea [...].

A partir dessa compreensão, pretendo, na sequência deste estudo, trazer alguns ensinamentos de Walter Benjamin que me auxiliaram a pensar sobre a temática sobre a qual me debruço a compreender. As lentes propiciadas por autor são importantes para a análise a respeito das histórias de vida do professorado de Educação Física das escolas públicas.

O título que trago em conjunto com esse autor trata-se de uma frase que está em uma de suas obras, na qual Walter Benjamin redige linhas significativas, que expressam o seu pensamento sobre a situação experienciada no século XX frente ao desenvolvimento fascista e nazista na Europa. Além do estudo a que me referi, é importante ressaltar a obra *Sobre a crítica do poder como violência do ano de 1921*, em que Walter Benjamin passa a teorizar amparado em alguns estudos situados na filosofia do direito sobre o uso da violência. A partir disso, o autor realiza uma reflexão sobre três indagações: É justo lançar mão da violência como meio para alcançar fins justos? Em que medida o uso da violência é ético? O que legitima o uso da violência? Nessa seara, Benjamin (2019) argumenta que, do ponto de vista do proletariado e dos oprimidos, a greve, por exemplo, seria um ato de violência, mas para o estado não.

[...] pode ocorrer de vez enquanto um caso de greve que corresponda a esses pressupostos e pretenda apenas manifestar um “voltar costas” ou um “alheamento” em relação ao patrão. O momento de violência pode, no entanto, acontecer no âmbito dessa recusa, sob a forma de chantagem, nomeadamente quando naquela se encontra uma disposição de princípio para voltar a praticar a ação recusada em determinadas condições que ou não tem nada a ver com ela ou atuam apenas sobre o seu aspecto exterior (Benjamin, 2019, p. 64).

Ao teorizar sobre a greve e o seu simbolismo de violência, Benjamin (2019) afirma que pelo medo de que a greve dos trabalhadores se transforme em uma greve geral revolucionária, o Estado atua contra a paralisação, sob a justificativa de manter uma legalidade existente. Nesse sentido, os trabalhadores, em dado momento, reivindicam os seus direitos a partir da greve, mas o Estado, mesmo a greve sendo um direito, não a reconhece, e, como explana Benjamin (2019, p. 64), “[...] o Estado verá nessa reivindicação um abuso, uma vez que o direito à greve não deve ser

entendido “assim”, e promulgará decretos especiais”. O pensamento do autor, mesmo datado de 1920/1921, parece-me atual, muito em função do que tenho presenciado ao longo da minha trajetória docente. Mas, para o professorado, o que é a greve? O que ela simboliza na sua história e no seu trabalho? Como a greve afeta a sua história, o seu trabalho e a sua concepção acerca dos seus direitos?

O autor retoma a posição dos oprimidos na história e, a partir disso, percebo que esse pensamento é mais atual do que nunca. Entendo que, ao longo da história, nunca os oprimidos, os pobres e a classe vulnerável estiveram em uma posição privilegiada. Reconheço que tivemos uma ascensão de movimentos mais socialistas, mas nunca a massa trabalhadora deixou de ocupar a posição de oprimida.

Diante dessa reflexão, percebo que os opressores, por um dado momento na nossa história, só estavam à espreita atrás da cortina, aguardando atentamente o momento de ressurgir com força e, se me permitem a sagacidade, neste momento, aguardando o instante certo para pegar a bandeira do Brasil e ir às ruas pedindo *impeachment*, apoiando o totalitarismo, fazendo parte de movimentos antidemocráticos e até mesmo indo (em seus carros, com toda a segurança) às ruas para pedir que os trabalhadores aglomerem-se, colocando a sua vida em risco para que o comércio abrisse e a economia não parasse, tudo isso frente a uma pandemia letal, que matou milhares de pessoas todos os dias. Ainda, essa parcela da sociedade ousou repetir ações antidemocráticas que ocorreram nos Estados Unidos e invadiu, no dia 8 de janeiro de 2023, o Congresso Nacional, o Supremo Tribunal Federal e, também, o Palácio do Planalto depredando bens históricos do patrimônio nacional.

Aproximando-me e adentrando na leitura dos escritos do autor, chama-me a atenção o modo “atual” como Walter Benjamin descreveu em meados do século XX os fatos que ocorriam. Tais acontecimentos, entendo, aproximarem-se dos do tempo presente no Brasil. Ao operar com a teoria de Benjamin (2016), posso sinalizar uma compreensão sobre como ocorrem os movimentos da política de direita no nosso país. Quando o autor se refere à guerra, ele não está somente descrevendo as minúcias de um momento histórico, mas, também, trazendo à tona os significados do momento ao qual se refere.

Qual o significado de ganhar ou perder uma guerra? Nas duas palavras, chama a atenção o sentido duplo. O primeiro, o sentido manifesto, significa decerto o desfecho, o segundo, porém, que dá a concavidade, a ressonância especial a ambas as palavras, significa a guerra em sua totalidade, indica como o seu desfecho para nós altera seu modo de existência para nós. Ele

diz: o vencedor conserva a guerra, o derrotado deixa de possuí-la; diz: o vencedor a incorpora a seu patrimônio, transforma-a em coisa sua, o vencido não a tem mais, é obrigado a viver sem ela. E não somente a guerra, tomada assim em si e em geral, mas todas as suas peripécias, até a mais ínfima, cada uma de suas jogadas enxadrísticas, inclusive as mais sutis, cada uma de suas ações, por mais remotas que sejam. Ganhar ou perder uma guerra, segundo a lógica da linguagem, é algo que penetra tão fundo na estrutura de nossa existência que nos tornamos com isso, para o resto da vida, mais ricos ou mais pobres em momentos, imagens, descobertas. E pode-se avaliar o que essa perda significa se levarmos em conta que perdemos uma das maiores guerras da história mundial, uma guerra à qual se vincula toda a substância material e espiritual do povo (Benjamin, 2016, p. 67-68).

Os sujeitos que representam uma política de direita no Brasil incorporam a ditadura que ocorreu entre 1964 e 1988 como uma vitória, preservando esses valores e mantendo os acontecimentos daquele fragmento histórico como os mais prósperos. A partir dos significados trazidos por Benjamin (2016), atrevo-me a pensar que os movimentos socialistas brasileiros entendem que a ditadura foi uma derrota, um momento nebuloso. De fato, eu concordo com essa compreensão, no entanto, atrevo-me a afirmar que caímos na armadilha trazida pelo autor: esquecemos, não reverberamos ou lembramos constantemente o que essa derrota significou e, de outro lado, os “ditadores” a exaltaram a todo instante como uma grande vitória para a população. Talvez por conta disso, na atual conjuntura social do Brasil existam tantas pessoas que defendem o AI-5, a intervenção militar. Acredito que o grande ensinamento, ao menos para mim, de Walter Benjamin é que a história nunca deve ser esquecida e sim deve ser reverberada a todo o instante para que não possamos esquecer e assim possamos preservar o que de tão valioso foi conquistado.

Ainda, compreendi que os textos descritos para o público ao qual é endereçado devem trazer significados com os quais os leitores identifiquem-se e, a partir disso, eles possam incorporá-los e até mesmo utilizá-los como motivação para as suas ações diárias. É assim que Benjamin (2016) realiza uma análise crítica aos escritos sobre a guerra, em que os guerreiros são vistos como heróis e não como matadores inescrupulosos.

Penso que esse ponto muito se assemelha à nossa história. Idolatramos Castelo Branco¹⁰, dando-lhe nome de avenida¹¹ por ser presidente. Assim, nós o homenageamos, mas que presidente foi esse? Pouco se fala sobre ele ter sido um dos principais articuladores do golpe militar de 1964. Será que meus filhos e netos

¹⁰ Humberto de Alencar Castelo Branco foi presidente do Brasil no período ditatorial, assumindo a gestão federal em 1964 e permanecendo até 1967.

¹¹ Principal via de acesso a Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul.

irão presenciar homenagens de tal tom ao gestor corresponsável pela morte de mais de setecentas mil pessoas? Creio ser importante ressaltar que houve um movimento para a troca do nome dessa avenida para *Avenida da Legalidade e da Democracia*, sendo essa uma antítese a Castelo Branco. No entanto, imbróglis jurídicos, acompanhados de manifestações dos vereadores contra a mudança, em 2017, resultaram na manutenção do nome *Avenida Castelo Branco*.

Anteriormente, em 2015, o conjunto de anéis viários na entrada do centro da cidade de Porto Alegre (uma sequência da *Avenida Castelo Branco*) recebeu o nome de *Complexo Viário Telmo Thompson Flores*, sendo este um prefeito indicado pela ditadura militar. Penso que essas são pequenas nuances de um movimento que entende a ditadura, o AI-5 e os demais atos antidemocráticos como necessários e os seus idealizadores sendo lembrados como mártires. Tal situação consigo identificar como semelhante as ocorridas na copa de 1934, em que Benito Mussolini determinou que todos os estádios de futebol tivessem um viés, o nome e a estrutura em homenagem a ícones e objetos fascistas. Nessa seara, percebo a força de uma parcela da sociedade brasileira com traços ditatoriais fortalecendo-se, sujeitos esses que até pouco tempo atrás estavam por trás de uma cortina, cuidando tudo o que acontecia e realizando somente pequenos movimentos à espreita, esperando o momento oportuno para chegar/retornar ao poder.

Benjamin (2016) descreve como os outros escritores daquela época dão outro tom aos textos. Nessa mesma linha, as figuras, tanto no que diz respeito à linguagem quanto ao desenho, são manobradas e, assim, apresentadas pelos autores ao público com os simbolismos e as subjetividades expressas na intimidade das obras, carregando a mensagem que os autores queriam passar. Frente a isso, Benjamin (2016) faz a relação dos escritos sobre a guerra e a imagem de um soldado na trincheira. As críticas realizadas pelo autor alertaram-me sobre o fato de que, no processo de escuta, no campo de pesquisa, ficasse atento aos elementos que atravessaram as histórias de vida do professorado e quais os conceitos sobre a sociedade e a vida foram-lhes significados em outros momentos das suas histórias.

O que se forjou aqui, a princípio sob a máscara do voluntário, na guerra mundial, e depois sob a do mercenário, no pós-guerra, foi na verdade um competente guerreiro fascista para a luta de classes, e o que os autores entendem por nação, é de fato uma classe senhorial apoiada nesses indivíduos, a qual, não sendo responsável perante ninguém e muito menos perante si mesma, instalada num trono excelso, tem em sua fisionomia os

traços de esfinge do produtor, que promete tornar-se, em breve, o único consumidor das suas mercadorias. A nação dos fascistas apresenta-se com esse seu rosto de esfinge, como um novo mistério econômico da natureza, ao lado do antigo, que, longe de diminuir-se em sua técnica, revela agora os seus traços constituídos pela natureza e pela nação, a diagonal é a guerra (Benjamin, 2016, p. 73-74).

Os escritos do autor instigam-me a pensar que, a partir da linguagem escrita, a história pode ser contada de diversas formas, e que no passado os “destinos” e “heroísmos” foram colocados em um pedestal ao qual não pertenciam. Foi dessa forma que, no meu pensar, os escritos da guerra de 1919 muito fomentaram a guerra de 1945, pois quem nunca almejou, mesmo quando criança, ser um herói? Lembrando que na primeira guerra mundial estiveram na trincheira dois homens que, no transcorrer da história, seriam os pensadores por trás das ditaduras nazista e fascista.

Benjamin (2016) provoca-me inúmeras reflexões que para esse estudo, talvez, não faça sentido trazer à tona, mas é importante estar atento para a ideia de que a história contada sobre um “herói” ou um “mito” pode seduzir, enganar e convencer. Dessa forma, por meio do tipo de escritos, pode-se mudar a visão de uma nação.

[...] suas vítimas não são apenas os filhos dos homens, mas também os filhos do pensamento. Tudo o que foi pensado de sóbrio, de puro e de ingênuo sobre o melhoramento da convivência humana entra nas goelas gastas desses ídolos canibais, que respondem com os arrotos dos seus morteiros de 42 cm. Às vezes os autores encontram uma certa dificuldade em conciliar a tensão entre o heroísmo e a guerra de material. Mas nem todos sentem essa dificuldade, e nada é mais comprometedor que as digressões lamuriantes com que dão voz a sua decepção com a “forma da guerra”, com a “guerra de material mecânica, sem sentido”, da qual os espíritos mais nobres estavam “visivelmente cansados”. Onde, porém, eles tentam individualmente encarar as coisas de frente mostram claramente o quanto o conceito do heroico se transformou sub-repticiamente, e até que ponto as virtudes da dureza, da taciturnidade, da implacabilidade, por eles celebradas, não são tanto as virtudes do soldado como as do combatente na luta de classes (Benjamin, 2016, p. 73).

O autor, nas suas tramas, cuidadosamente descreve outras formas de entender a arte e as histórias. Assim, torna-se possível realizar uma outra relação com os fatos narrados e observar as outras intenções e os fatos que surgem no subjetivo dos contos e das obras de arte. Walter Benjamin (2012) traz a ideia de que o passado é impreterivelmente influente no presente e no futuro:

[...] na ideia que fazemos da felicidade vibra também inevitavelmente a da redenção. O mesmo se passa com a ideia de passado de que a história se apropriou. O passado traz consigo um índice 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 a que damos ouvidos um eco de outras já silenciadas? As mulheres que cortejamos não têm irmãs que já não conheceram? A ser assim, então existe um acordo secreto entre as gerações passadas e a nossa (Benjamin, 2012, p. 10).

Entendo que o passado é significativo na história dos sujeitos. O que ocorreu no pretérito da humanidade, perdas, conquistas, dores, alegrias e toda a gama de acontecimentos fundantes são lições para o presente, e como Bloch (2005) sinaliza, são importantes para se prospectar o futuro. Os acontecimentos trazem significados, formam situações que podem ser iluminadas ou ofuscadas no presente. Assim, Benjamin (2012, p. 10) chama a atenção para o fato de que

o cronista que narra os acontecimentos em cadeia, sem distinguir entre grandes e pequenos, faz jus à verdade, na medida em que nada do que uma vez aconteceu pode ser dado como perdido para a história. É verdade que só a humanidade redimida será dada a plenitude do seu passado.

O autor joga luz à importância da história e do passado. Ele também salienta como elas são importantes no presente. Reconhecer a história, para ele, é identificar o nosso lugar no espaço, no tempo e na luta de classes. Compreender e entender o nosso espaço faz parte de um exercício histórico que advém não só das nossas histórias, mas também da narrativa dos nossos antepassados, que devemos atentamente e constantemente observar.

Articular historicamente o passado não significa reconhecê-lo “tal como ele foi”. Significa apoderarmo-nos de uma recordação (Eninnerung) quando ela surge como um clarão num momento de perigo [...] O perigo ameaça tanto o corpo da tradição como aqueles que a recebem. Para ambos, esse perigo é um e apenas um: o de nos transformarmos em instrumentos das classes dominantes. Cada época deve tentar sempre arrancar a tradição da esfera do conformismo que se prepara para dominá-la. Pois o Messias não vem apenas como redentor, mas como aquele que superará o Anticristo. Só terá o dom de atizar no passado a centelha da esperança aquele historiador que tiver apreendido isto: nem os mortos estarão seguros se o inimigo vencer. E esse inimigo nunca deixou de vencer (Benjamin, 2012, p. 11-12).

A história traz o ensinamento de que as forças dominantes não conseguiram, até então, tornar-se hegemônicas. No entanto, se pararmos para realizar uma análise mais profunda, podemos entender que, ao longo do tempo, os “dominadores” avançaram em suas linhas. Entendo que, se fizermos uma tomada histórica, será fácil compreender que sempre houve resistência. Mesmo assim, sempre houve um avanço dos dominadores sobre os dominados. Se voltarmos as lentes para o Brasil, podemos rememorar que a nossa história é formada por dominados: portugueses rejeitados do

seu país, imigrantes que fugiram da guerra, escravos que constantemente eram açoitados, assim como os indígenas, que tiveram as suas terras tomadas e foram isolados. Compreendo que o traço da subalternidade está presente na constituição social brasileira, como é o caso do racismo. A nossa biografia mostra momentos de resistência sucedidos por momentos de dominação. Se olharmos para o nosso passado atual, em 14 anos, demos dois passos para frente que, em cinco anos, fizeram com que regredíssemos 57 anos, e, hoje, lutamos para darmos ao menos um passo para a frente.

Admito que tivemos uma fase obscura, que ingenuamente entendemos que estava superada. No entanto, os simpatizantes desse período parecerem-me nunca ter desaparecido. Assim, passo a questionar-me como o que nos foi narrado sobre os períodos que não experimentamos repercute no nosso modo de significar no presente. Será que as histórias de uma avó que criou os irmãos enquanto a mãe estava na roça e o pai na guerra, aliadas às histórias da mãe que eternamente foi doméstica, diarista, não repercutem na história de um professor e na sua identidade nos tempos de hoje? Aqui chamo a atenção, ainda, para a palavra doméstica, cujo simbolismo já expressa a posição ocupada pela família e as pessoas na história.

Desse modo, reflito sobre o seguinte questionamento: O que simboliza o momento que vivemos? Percebo que essas tonalidades, tomadas pelo bolsonarismo ou pela Covid-19, colocam-nos novamente na posição de acossados. Um momento em que predomina, no meu entender, para as classes subalternas, um estado de exceção.

A tradição dos oprimidos ensina-nos que o “estado de exceção” em que vivemos é a regra. Temos que chegar a um conceito de história que corresponda a essa ideia. Só então se perfilará diante dos nossos olhos, como nossa tarefa, a necessidade de provocar verdadeiro estado de exceção; e assim a nossa posição na luta contra o fascismo melhorará. A hipótese de ele se afirmar reside em grande parte no fato de os seus opositores o verem como uma norma histórica, em nome do progresso (Benjamin, 2019, p. 13).

O fascismo e o nazismo ao qual o autor se refere faz menção ao início do século XX, porém, parece-me tão atual no século XXI. Por quê? Penso que os momentos de um avanço social do final do século XX fizeram-nos descuidar do terror que nossos antepassados presenciaram. Mas em que momento estamos vivendo? Onde se

encontram os nossos representantes? Como mobilizar a nossa resistência? Sobre isso, outra lição do autor auxilia-me a pensar.

Os objetos de meditação recomendados aos frades pela regra do convento tinham a função de afastá-los do mundo e da sua atividade. [...] Num momento em que os políticos, nos quais os adversários do fascismo tinham depositado as suas esperanças, estão em decadência e acentuam a derrota com a traição da sua própria causa, a intenção dessa ordem de ideias é a de libertar o cidadão político do mundo das redes em que eles o enredaram. Partimos do princípio de que a crença cega no progresso por parte desses políticos, a confiança que tem nas suas “bases de apoio” e finalmente a sua inserção servil num aparelho incontrolável constituíram três aspectos do mesmo problema. E procuramos evidenciar o alto preço que o nosso habitual pensar tem de pagar por uma concepção da história que evita qualquer tipo de cumplicidade com aquela em que continuam a acreditar esses políticos (Benjamin, 2012, p. 14-15).

Acredito que ao longo destes últimos anos, realizamos um exercício de “resiliência” frente aos constantes ataques de uma gestão (2019-2022) que se aproximou do totalitarismo. Desde 2016, há um movimento constante de desconstrução da figura dos políticos mais socialistas. De fato, os pactos realizados pelos que deveriam primar pela legalidade, além de manchar a imagem de políticos que poderiam realizar um movimento contra o totalitarismo, também, em parte, acanharam as nossas esperanças em dias melhores.

Um jogo de interesses é o meu pensamento. Eu vejo assim, que não existe mais um pensamento, não existe mais assim um a política. Não existe mais um objetivo maior que seria a sociedade, eu penso que a política hoje é um jogo de interesses uma hora eu estou no lado esquerdo porque me favorece depois eu venho pro meio porque me favorece depois eu vou lá pro lado direito porque me favorece e as questões estão mais voltadas para o seu eu do que propriamente para o bem coletivo ou para a sociedade. Então tudo que eu percebo que tudo que se faz é feito pensando no grupo de amigos, no grupo de pessoas que estão ali do que na própria comunidade (Entrevistado professor Gustavo)

Outrora, neste estudo, escrevo sobre a compreensão de que o grande “ganho” do sistema capitalista neoliberal foi o “fatiamento” da nossa sociedade em classes. Essa divisão, realizada pela tendência capitalista, de acordo com a qual a sociedade brasileira é dividida por letras, de “A” até “E” – sendo a primeira classe a mais rica, com salários acima dos 30 mil reais, e a última a mais pobre, englobando aqueles que ganham até 1 salário-mínimo – distancia-nos e não propicia um cenário para que haja uma mobilização como classe trabalhadora.

Nesse sentido, retomo a ideia de que o professorado também foi dividido em classes: concursados, contratados emergencialmente, contratados temporariamente,

aposentados etc. Percebo que a vida e a posição que os sujeitos ocupam tornam-se regradas por esses fatiamentos. Frente a isso, reflito: Quem os fez? Quem os considera? Talvez um dos grandes paradoxos no contexto educacional, trazendo a minha experiência na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, seja a categoria “contratados”, que por vezes ocupa e denomina-se como professores que possuem o seu lugar na escola, a sua vaga, o seu espaço pétreo. Em alguns momentos, porém, a vida desses professores é uma mistura de medo, por ter o seu contato cancelado, e segurança, por entender que está há um tempo considerável naquele espaço e ninguém terá força de retirá-lo por conta da escassez de professores, por exemplo.

Percebo um movimento semelhante na sociedade brasileira, em um contexto no qual as classes menos abonadas, por vezes, não compreendem o seu espaço de luta. Nós não nos identificamos como pessoas pobres ou humildes, pois, segundo o capitalismo, estamos na classe média, na classe média baixa ou na classe média alta. Porém, é notório que quem percebe proventos de dois ou três salários-mínimos está longe de fazer parte da classe dominante ou do *hall* dos mais abastados. Entretanto, a vida desses sujeitos é pensada e refletida sobre uma realidade que não é a sua, pois quando passamos a falar em pobres, oprimidos, subalternos, eles não se reconhecem, pois estão em uma “classe superior” à pobreza. Nesse passo, os indivíduos, ao longo da sua história, não reconhecem a subalternidade e passam a partilhar dos pensamentos das classes mais abonadas, e concordam com a posição dos dominadores, passando a acreditar que fazem parte desse grupo, quando ao fim e ao cabo são prejudicados por um regime menos social.

Essas massas, que são uma mistura de dominantes e dominados, passam a manifestar-se de forma adversa à vacina¹², às políticas sociais, à social-democracia, aos movimentos socialistas e às ideias do comunismo – em nuances que, por vezes, trazem este último como vilão. Entendo que é dessa forma que eles solicitam a reabertura do comércio¹³ porque precisam trabalhar, necessitam lecionar para poder ter o seu “ganha-pão”. Eles não compreendem que é dever do Estado auxiliá-los no momento em que vivemos, e que é função dos mais afortunados auxiliar nesse

¹² Pessoas que, em conjunto com o gestor federal, acusam a vacina de causar distúrbios e problemas de saúde e não de ser um elemento capaz de frear a pandemia.

¹³ Com o isolamento social, em meio à pandemia de Coronavírus, os estabelecimentos comerciais tiveram de fechar as portas, e os seus proprietários passaram a pressionar os gestores municipais, estaduais e federais, além dos funcionários, a uma retomada da rotina, reabrindo os estabelecimentos sob a justificativa de que a economia não poderia parar.

processo. As minorias (Vago, 2020; Benjamin, 2019) não entendem que estão expostas a uma doença mortal para que os seus patrões aumentem as suas riquezas ou, como uma colega de profissão disse-me anteriormente em uma academia sobre o não pagamento dos educadores físicos na integralidade, “[...] mas é que tu tens que entender, André, os donos daqui já possuem um padrão de vida que não dá para reduzir. Eles já estão acostumados a viver bem, não dá para exigir que eles mudem o seu padrão de vida”.

Toda essa narrativa trazida faz com que eu reflita sobre o estudo da tese XI de Walter Benjamin, pois, em um cenário muito distante do brasileiro, mais precisamente o alemão, ele nos brinda com um ensinamento que não me parece datar do século XX, mas sim do tempo presente:

Nada corrompeu mais as classes trabalhadoras alemãs do que a ideia de que elas estavam integradas na corrente dominante. O desenvolvimento técnico foi visto por elas como o declive da corrente que julgavam acompanhar. Daqui até a ilusão de que o trabalho na fábrica, visto como fazendo parte desse progresso técnico representava uma conquista política, foi apenas um passo. A velha moral protestante do trabalho, agora em forma secularizada, comemorava com os trabalhadores alemães a sua ressurreição (Benjamin, 2012, p. 15).

Refletindo sobre esse cenário, interrogo-me: estaria o professorado, ao longo da sua história de vida, deslumbrando-se frente aos encantos das divisões de classes, uma vez que historicamente ocupa/ocupou o espaço de classe desvalorizada, e deixou de entender o seu papel e a sua relevância para o embate com as classes dominantes? Não estaria a classe lutadora (Benjamin, 2012) adormecida, apagada ou renunciada no pensamento do professorado? Como os professores que não se reconhecem “nesta luta de classes atual” podem auxiliar na emersão de intelectuais orgânicos? Será que, ao longo das suas histórias de vida, eles reconheceram-se como intelectuais transformadores? É possível que, no cenário atual de desconstruções, terror e medo, essa sua identidade possa erguer-se contra o totalitarismo?

Desse modo, de posse dos estudos realizados por Benjamin (2012), posso pensar que a história de vida do professorado, bem como a história dos sujeitos das classes menos abonadas, é compreendida como a história das classes responsáveis por modificar o futuro, para que, desse modo, tenhamos um amanhã muito melhor do que o que possuímos hoje.

Enfim, poderia aqui trazer os demais conceitos de história, uma leitura mais densa sobre os capítulos que tratam das *Teorias do fascismo alemão*; *Sobre a crítica do poder como violência*; a respeito da *Experiência e pobreza*, entre outros estudos de Walter Benjamin que me auxiliam a pensar sobre a minha curiosidade epistemológica, a respeito das histórias de vida do professorado, sobre as histórias da luta de classes, sobre política, sobre o terror e o fascismo alemão, que me parecem muito assemelhar-se ao momento que vivemos no Brasil no tempo presente. No entanto, esta tese seria muito mais longa do que realmente já é. Por conta disso, opto por trazer alguns apontamentos que me auxiliam a pensar sobre o meu objeto de estudo, tentando dar profundidade ao estudo a partir da teorização que aqui apresento.

Ao aproximar-me dos estudos biográficos ou autobiográficos, neste momento sinto a necessidade de associar-me a estudos voltados a entender o cenário da Educação Física Escolar e, conseqüentemente, o trabalho e as identidades dos professores de Educação Física. Nesse sentido, compreendo ser importante para esta pesquisa trazer à baila os estudos realizados pelo grupo de pesquisa ao qual pertencço, o *F3p-eficie*. Acredito que os estudos do grupo podem apontar-me possíveis caminhos para compreender as histórias de vida do professorado de Educação Física e o seu trabalho docente.

3.2.2 A Vida do Professorado como Tema de Estudo

Ao aproximar-me dos estudos sobre as histórias de vida, associo-me aos pensamentos de Nóvoa (2013, p. 16), que faz uma reflexão a respeito da vida de professores:

A resposta à questão, por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula? obriga a evocar essa mistura de vontades, gostos, de experiências, de acasos até que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional.

Parece-me pertinente avaliar tal citação neste momento, pois, ao adentrar as histórias de vida dos professores, entendo que estou acessando as suas experiências, o seu modo de significar o mundo e o modo como realizam o seu trabalho.

Compreendo que cada docente tem a sua particularidade, porém, é preciso salientar que, ao longo da sua trajetória de vida, o professorado pode cair na armadilha do que Nóvoa (2013, p. 17) identifica como efeito da moda:

[...] os professores são um grupo profissional particularmente sensível ao efeito de moda, o que levou certos pedagogos a criarem ortodoxias como defesa contra o abastardamento dos seus métodos ou técnicas. Uma vez na praça pública, as técnicas e os métodos pedagógicos são rapidamente assimilados, perdendo-se de imediato o controle sobre a forma como são utilizados. As modas estão cada vez mais presentes no terreno educativo, em grande parte devido à impressionante circulação de ideias no mundo atual.

É importante salientar que acessar as histórias de vida deste coletivo, bem como suas identidades, é um processo no qual me coloco na posição de estar aprendendo com eles sobre a docência. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2017, p. 36).

Nesse sentido é importante sublinhar que no período ditatorial brasileiro, aprendi que este recorte temporal foi marcado pela fase da Educação Física identificada como “Esportivista”. Nessa perspectiva, as aulas de Educação Física eram permeadas pela prática de uma cultura em que o ensino somente dos esportes era significativo. Dessa forma, futebol, voleibol, basquetebol, handebol e por vezes o atletismo eram os conteúdos nos quais o professorado arquitetava o seu trabalho e, conseqüentemente, perspectivava o treinamento e o aprimoramento dessas modalidades esportivas.

O esporte determina dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva (Coletivo de Autores, 2012, p. 57).

Por compreender que a escolarização e a graduação podem marcar de forma significativa a vida dos professores e, conseqüentemente, ser um alicerce para a formação de suas identidades, penso ser pertinente a compreensão de que o “efeito de moda” do componente curricular Educação Física era o esportivismo e o tecnicismo. Tal tendência focava no ensino e no aprimoramento da prática “perfeita” dos esportes, situação essa, por vezes, assumida pelo professorado de Educação

Física. Porém, na atualidade, essa prática tornou-se inexecutável frente ao período de isolamento social provocado pela pandemia do Coronavírus (Covid-19) entre os anos de 2020 e 2021. Além disso, nessa conjuntura educacional, social e política, o bolsonarismo-17 instituiu em algumas escolas a educação cívico-militar. Tal movimento pode colocar em suspeição o trabalho construído a partir das histórias de vida dos professores, que conta com as suas experiências e a sua identidade, pelo fato de inserir um ator “novo” no contexto escolar.

A partir disso, entendo que o estudo, sobre histórias de vida, pode ser enquadrado na “matriz” que Nóvoa (2013, p. 20) identifica como uma “forma de compreender os aspectos que são objeto de uma maior atenção”, mais precisamente localizado nos “objetivos essencialmente teóricos relacionados com a investigação versus prática (dos professores)”. Nesse escrito, Nóvoa (2013) apresenta um leque de autores que podem fornecer pistas e orientaram as minhas reflexões sobre as histórias de vida, como Connely e Clandinin, Gudmundsdottir, Goodson, Zabalza Beraza, Aitken e Mildon e Tamir. Porém, o autor salienta que “esta descrição, aliás bastante incompleta, ilustra bem a profusão de interesses, de concepções e de estratégias que se acomodam sob a designação de “histórias de vida” (Nóvoa, 2013, p. 23).

Ao ajustar as minhas lentes de forma para o contexto da Educação Física, o estudo de Wittizorecki (2009) estimula-me a acessar as histórias de vida do professorado na intenção de compreender o momento vivido por eles no seu trabalho, que deixou de ser realizado precisamente na escola por dois anos e depois retornou. Também, esse estudo possibilita que eu aprenda com eles sobre as suas constituições históricas e sobre o contexto escolar em que atuam.

[...] a pesquisa com histórias de vida revela-se como uma potencialidade para atuar no binômio investigação/formação, permitindo aos professores colaboradores e ao pesquisador, uma resignificação da vida vivida nas escolas [...] as histórias de vida de docentes podem contribuir para que se possa convidar outros docentes a se autorizarem a narrar suas histórias e que essas possam gozar igualmente de validade e força, ao conectar o particular e o geral, o detalhe e a globalidade (Wittizorecki, 2009, p. 194).

Na sequência apresento alguns autores que me ajudaram na compreensão do acesso as histórias de vida do professorado e na identificação das identidades que eles assumiam e constituíam na arquitetura do seu trabalho com o passar dos anos.

Tudo isso com um olhar para o modo como a conjuntura política, social e educacional os tocou.

3.2.3 Compreendendo a Vida do Professorado

Avançando no diálogo sobre as histórias de vida do professorado, foi importante apropriar-me dos estudos de Michaël Huberman, o seu pensamento pode contribuir para as reflexões que realizo neste estudo. Nessa linha, o autor aponta que os estudos científicos a respeito da vida humana são atuais. Compreendo essa situação não como um entrave, mas como uma possibilidade para que haja um avanço nesse estilo de investigação. Nessa mesma linha, Goodson (2013) defende que a pesquisa a respeito da vida do professorado pode trazer um ganho significativo para a formação docente. De fato, é notório e sabido que os estudos sobre o contexto escolar que envolvem a vida dos professores são pouco reconhecidos na nossa comunidade científica, principalmente quando se trata do contexto da Educação Física, que é atravessada por diversas vertentes e perspectivas de ensino na escola.

Considero importante que se compreenda o desenvolvimento do professor e do currículo e, para desenhar este último de modo adequado, necessitamos de saber muito mais sobre as prioridades dos professores. Em suma, precisamos saber mais sobre as vidas dos professores (Goodson, 2013, p. 66).

Percebo essa “modernidade” nos estudos muito pelo fato de anteriormente não haver uma curiosidade epistemológica dos pesquisadores acerca do indivíduo professor, usualmente focada em estudos sobre métodos de ensino e docência. Nesse sentido, compreendo ser necessário frisar a importância de um estudo que dê escuta a docentes, pois são elas e eles que estão no dia a dia no chão da escola, são elas e eles que são afetados e tocados, junto aos estudantes, pelas interações que ocorrem no contexto escolar. É este coletivo que atinge vidas e auxilia a desenvolvê-las, e são elas e eles que são movidos pelas vidas que tentam influir. A partir da análise da produção do conhecimento que realizei, percebo um aumento dos estudos biográficos nos últimos anos. Assim, compreendo existir um amparo científico crescente, e agora esses estudos passam a galgar um espaço notório na literatura. “Essa literatura está repleta de justificativas sobre essa adesão, exibindo

especialmente as potencialidades dos novos métodos para a pesquisa e para as práticas de formação” (Bueno, 2002, p. 13).

Entendo que a vida do professorado atravessa o seu trabalho. Por vezes, a intencionalidade das professoras e dos professores não está apenas situada no espaço/tempo da escola, mas transcende esse universo e, por mais improvável que pareça, pode chegar aos lares dos estudantes e, conseqüentemente, intervir na seqüência da vida deles. Nesse sentido, Goodson (2013) defende que o processo de investigação educacional traga não somente o professorado como protagonista, mas também que haja um processo de escuta deles.

Em que pese a jovial história sobre os estudos biográficos ou autobiográficos, entendo que o momento histórico que perpassamos carece de um estudo que, além de dar escuta ao professorado, entenda os motivos pelos quais os docentes manifestam-se de tal forma. Pensando em um processo de compreensão dos seus modos de significar, as suas idiossincrasias e a sua atuação como educadores, acredito que a sua escuta é um fator primordial. Nessa senda, Goodson (2013, p. 67) ensina que o seu projeto “respeita a reconceitualização da investigação educacional, de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”. A partir disso, questionei-me: Quais as experiências do professorado são atravessadas pela atual conjuntura política, social e educacional? Como eles entendem esse movimento?

Ainda sobre esse ponto, em outro estudo, aprendi com Molina Neto e Molina (2002) que a formação desenvolvida ao longo da história da Educação Física falha ao não dar escuta aos professores. Ainda, os autores interrogam: “Como podemos ser reflexivos se não escutamos o que os outros têm a nos dizer?” (Molina Neto; Molina, 2002, p. 60). Frente a essa e a outras provocações, eles dissertam sobre uma das possibilidades de escuta do professorado de Educação Física:

Uma das alternativas para responder a essas perguntas seria incentivar a capacidade de escuta nas atividades de formação docente que pode gerar efeitos importantes no desenvolvimento da área de conhecimento e na qualificação dos professores de Educação Física. Possibilitará ao coletivo docente descortinar múltiplas percepções sobre os problemas educacionais, e construir modelos de ação educativa mais adequados aos tempos atuais, através de juízos autônomos e decisões didaticamente qualificadas sobre situações semelhantes em diferentes contextos sociais (Molina Neto; Molina, 2002, p. 60).

Diante dessas aprendizagens, percebi a necessidade e a importância dessa investigação com um viés de dar escuta ao professorado. Compreendi que era necessário que este estudo lhe desse escuta e, a partir disso, realizasse um processo de reflexão no professorado não somente em relação à prática, mas a todo o processo social e educacional. Penso que a temática estudada invocou um processo de dar escuta às histórias de vida as quais o professorado permitiu acesso e que fosse possível uma reflexão.

Voltando aos estudos de Huberman (2013, p. 35-36) uma série de questionamentos convocaram-me a pensar na pesquisa com as histórias do professorado, tais como: “Será que há ‘fases’ ou ‘estágios’ no ensino?”; “Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos?”; “Será que os professores, independente da “geração” que pertencem, perpassam pelos mesmos percursos de acordo com o momento histórico da sua carreira?”; “Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira?”; “O que é que constitui os melhores anos da sua docência?”.

Entendo que tais questionamentos vão ao encontro do pensamento de Goodson (2013), pois, para ele, o professor ocupa o papel central da investigação. O autor considera a vida dos professores em duas perspectivas: o professor como “investigador” e a “investiga-ção”. A partir disso, o autor disserta sobre a importância desse tipo de estudo para compreender o cenário educacional; porém, ele chama a atenção para um outro elemento muito relevante, no meu ponto de vista, durante um estudo que dê escuta ao professorado, que é a empatia do pesquisador.

Devemos, em minha opinião, recordar como a maior parte de nós se sente profundamente inseguro e ansioso acerca do nosso trabalho como professores, quer nas salas de aula, quer nos anfiteatros universitários. Estes são, muitas vezes, os locais de maior ansiedade e insegurança – bem como, ocasionalmente, de realização (Goodson, 2013, p. 69).

Diante da reflexão do autor, penso que, antes da Covid-19 e do bolsonarismo, nós, professores, já vivíamos em um cenário de ansiedade frente à desvalorização e à precarização do trabalho docente, fatores acentuados pela demanda burocrática, pelo esgotamento profissional e, também, pela mecanização do trabalho docente. Acredito que no tempo presente, por conta das peculiaridades explanadas neste estudo, estamos muito mais ansiosos e inseguros, mas, para além disso, incito-me a

refletir que este momento tem provocado muitos efeitos, gerando ressonâncias nos laços sociais dos indivíduos, já que isso tudo que vem acontecendo reflete na história de docentes, afeta o seu trabalho e as suas identidades. Um exemplo são os constantes ataques ao estado democrático de direito. Como os atos antidemocráticos afetaram o contexto social do professorado, se afastaram de pessoas? Como isso interferiu na sua identidade?

Nesse contexto, em um momento o nosso trabalho é presencial, depois passa a ser a distância, após algumas semanas modifica-se novamente para o modelo híbrido, e assim por diante, até termos o final do estado de isolamento social. De fato, acredito que provavelmente, ao longo da história da educação, não se vivenciou um momento de tanta ansiedade, insegurança e incerteza.

Goodson (2013) argumenta que os estudos sobre os professores possuem uma maior potencialidade quando partem de uma observação sobre o trabalho docente do ponto de vista da vida profissional de docentes. O autor defende esse estilo de pesquisa por acreditar que ele propicia ao professorado um “[...] fluxo rico em diálogo e dados” (Goodson, 2013, p. 69). Além disso, o estudo pode propiciar que o professorado se invista de autoridade e controle da investigação a ser realizada. O autor reforça o pensamento de que um ponto crucial para um estudo a respeito da docência, e, neste caso, sobre o trabalho e a identidade dos professores, é ouvi-los, dar escuta, ter a voz do professorado investida de valor.

O que afirmo, aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto “prático”. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isto significa que as estratégias de estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor (Goodson, 2013, p. 69).

O autor enfatiza que os estudos que tratam da Educação devem trazer como eixo fundamental a voz do professor, no sentido do protagonismo no cenário educacional ser demandado a eles. Do mesmo modo, Goodson (2013) exprime a sua preocupação com os rumos que as pesquisas em Educação podem tomar quando os estudos são calcados somente em como incidir na prática docente.

Por vezes, os estudos sobre a vida do professorado e o seu trabalho são deixados de lado, porque os pesquisadores entendem que esse estilo de estudo é

idiossincrático, flexível e demasiadamente pessoal. Esse movimento ocorre muito no contexto da Educação Física Escolar. Por vezes, na nossa área (Educação Física Escolar), são valorizados os estudos que têm como foco o modo como o professorado deve atuar. Como exemplo, posso citar os métodos pedagógicos de como ensinar os esportes para uma melhor técnica ou condicionamento físico dos estudantes, e, por vezes, os testes para buscar o melhor índice de saúde e de rendimento físico dos estudantes, sejam eles de ensino fundamental ou ensino médio. Assim, identifico que, no caso específico da Educação Física, há uma corrente na formação de professores que vêm escrevendo e debruçando-se a desenvolver estudos de modo prescritivo, sem a escuta do professorado.

Os pensamentos de Goodson (2013) provocam-me inúmeras reflexões e acompanham as minhas reflexões a respeito da pesquisa sobre a Educação Física Escolar. Acredito que os ensinamentos do autor foram de suma importância para este estudo, tendo a concordar com ele em diversos aspectos. No entanto, alguns elementos penso só serem desvelados no campo empírico.

Até agora eu tenho vindo a argumentar que os dados sobre as vidas dos professores são um fator importante para os estudos de investigação educacional. Tenho defendido que estrategicamente isto é desejável, de modo a envolver os professores como investigadores e a desenvolver o espírito de colaboração. Mas há também uma razão substantiva. A razão primordial é que, segundo a minha experiência, quando falo com professores sobre problemas de desenvolvimento curricular, matérias de ensino, gestão escolar e organização geral das escolas, eles trazem à colação, constantemente, dados sobre as suas próprias vidas. Isto pode ser tomado como prova razoável de que os próprios professores consideram estes problemas de maior relevância. Uma das razões por que estes dados não tem sido muito utilizados deve-se ao fato dos investigadores os rotularem de demasiado “pessoais”, “idiossincráticos” ou “flexíveis”; constitui, em suma, mais um exemplo da utilização seletiva da “voz do professor”. O investigador só escuta o que quer ouvir e sabe o que tem melhor aceitação por parte da comunidade científica (Goodson, 2013, p. 70).

O pensamento do autor desvela a potencialidade desta investigação. Ele traz a possibilidade de haver uma classificação acerca das histórias de vida do professorado. Porém, em um primeiro momento, o autor argumenta os fatores que contribuem para a potencialidade deste estudo, sendo o primeiro deles a escuta ao professorado ou, nas suas palavras, dar voz aos professores.

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este fato surpreendente. O que

considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes (Goodson, 2013, p. 71).

Acredito que um dos principais atores do cenário educacional é o professorado. Ao longo do seu estudo, Goodson (2013, p. 71) ressalta que, em outros estilos de pesquisa, “tradicionalmente, os dados que não servem aos interesses do investigador e as incidências previstas são postos de lado”. Nessa mesma linha, o autor defende que o ambiente onde o sujeito, passou parte da sua constituição histórica, pode ser propício para que ele forme “identidades”. Nesse caso, torna-se de suma importância estudar as histórias do professorado e os fatores que contribuíram para ele estar engajado na docência e a sua forma de significar o seu trabalho. Assim, “[...] ter sido educado num ambiente sociocultural próprio da classe trabalhadora pode, por exemplo, propiciar conhecimentos e experiências valiosos para um ensino semelhante” (Goodson, 2013, p. 72).

De outro lado, Huberman (2013) busca explicar sobre o ciclo de vida dos professores e o ciclo de vida humana, a partir dos estudos clássicos. Ao pensar sobre o ciclo de vida profissional do professorado, o autor traz o pensamento de que o coletivo docente passa pelos momentos de: entrada na carreira; estabilização; diversificação; pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo; conservadorismo e lamentações; e, por fim, o desinvestimento.

Saliento que embora a noção de “ciclos de vida” seja uma expressão consagrada, nesta tese irei trabalhar com outra noção. Assim, ao longo do trabalho, compreendo que seja muito mais plausível entender a vida dos sujeitos com quem aprendi nesta tese não como ciclos, mas como percursos biográficos sendo estes individuais, mas que em alguns aspectos são coletivos e possuem convergências. Assim, as identidades dos sujeitos são mobilizadas e passam por crises e desestabilizações que os conduzem a outros lugares no seu percurso biográfico.

No que diz respeito à entrada da carreira, Huberman (2013), ao investigar os estudos que tratavam dos primeiros anos de docência e os fatores que motivam os sujeitos a escolher essa profissão, compreendeu que se trata de dois estágios: a “sobrevivência” e a “descoberta”. Ao abordar sobre a sobrevivência, o autor versa que esse momento, por vezes, é evidenciado como um “choque real”, um momento no qual o professorado pode sentir apreensão, angústia e até mesmo medo. A partir

disso, o professor iniciante passa a questionar se irá aguentar a profissão, se irá dar conta da docência.

Muito me recordo da minha história nesse momento, da universidade onde estudei, dos componentes curriculares que cursei, dos planos de aula, dos planejamentos e práticas, da vastidão de material, que era imensurável. Porém, ao chegar na escola onde iniciei a minha docência no estágio supervisionado, e, também, na escola onde ingressei na rede estadual de ensino, a realidade não era a mesma que tive na universidade. O choque real que tive foi sobre a precariedade de materiais, além da grande demanda burocrática que era enviada pelos gestores. Aliado a isso, no caso da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, ainda havia uma grande troca nas políticas educacionais. Essas situações foram um combustível para que, anos depois, eu fosse cursar o mestrado e passasse a refletir e investigar sobre a troca das políticas educacionais, fato esse que vai ao encontro do pensamento de Goodson (2013) quando indica o professor como investigador.

Outro elemento que o autor traz para o debate diz respeito ao estilo de vida do professorado. De acordo com Goodson (2013, p. 72), “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”. Se um professor ostenta valores e não se refuta de exaltar os “benefícios” de uma vida regrada pelo capitalismo, é natural que, em alguns momentos, ele reverbere isso na sua docência, assim como o inverso pode ocorrer. Nesse contexto, que vertentes podemos presenciar no contexto escolar? Indago-me como as pessoas, em especial o professorado, têm nomeado e reconhecido este tempo. Como este tempo vem ressoando no trabalho do professorado e quais ecos da sua história emergem?

Goodson (2013) aponta que outro aspecto que deve ser considerado ao se escutar o professorado é o percurso de vida. Nesse sentido, o autor defende que “a incidência no ciclo de vida ajudará a compreender os elementos únicos do processo de ensino” (Goodson, 2013, p. 73). Dessa forma, é possível pensar que o estágio da vida na qual os sujeitos estão torna-se um fator de suma importância para compreender por que ele atua de tal modo na docência. Um estudo que considere tais fatores “[...] propicia conhecimentos que dão origem a reflexões sobre o modo como as nossas perspectivas em estágios particulares da vida influenciam decisivamente o nosso trabalho profissional” (Goodson, 2013, p. 72).

Alinhado ao pensamento anteriormente destacado, Goodson (2013) aponta como outro fator a ser analisado os estágios referentes à carreira profissional e as decisões relativas à carreira docente. Nesse ponto, o autor desvela que há um redirecionamento dos estudos sobre a docência que coloca esses elementos no epicentro das pesquisas relacionadas à Educação. Sob essa perspectiva, Huberman (2013) traz um ponto de análise significativo, que aponta dados para uma análise mais profunda do porquê os professores fazerem o que fazem, sendo essa outra análise que realizo neste estudo, propiciando a este coletivo uma reflexão sobre a sua prática.

Ao tratar da fase da descoberta, Huberman (2013) entende que esta traduz um entusiasmo inicial. Esse momento também simboliza para o autor a responsabilidade do sujeito de estar finalmente realizando o seu trabalho, sem supervisão da universidade, sem apoio de um professor regente de classe. Nesse momento, identifico que ficamos isolados com a docência, ou seja, deparados frente a frente com o contexto escolar.

Recordo-me, mais uma vez, do início da minha trajetória docente, em que, ao ingressar na escola, havia muito entusiasmo, porque esse momento era, para mim, a realização de um sonho. Então, a euforia do momento inicial da carreira e a possibilidade de colocar em prática todos os aprendizados faziam meus olhos fervilharem. Nesse momento, senti o que Huberman (2013, p. 39) relata como “[...] se sentir colega num determinado corpo profissional”.

Ao apropriar-me dos escritos do autor, creio ser importante ressaltar que a relação “sobrevivência” e “descoberta” não é paradoxal, e que existem outras vertentes a respeito do início da carreira professoral.

Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. Mas verifica-se igualmente, a existência de perfis com uma só destes componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou os perfis de outra característica: a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contra gosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que tem já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno ingrato de encargos ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação inicial) (Huberman, 2013, p. 39).

As reflexões do autor também me levam a pensar sobre uma situação peculiar, a qual experimentei na Rede Estadual de Ensino, o contrato emergencial. Quando ingressei como contratado, até alguns momentos depois, fui muito reticente quanto a

minha prática, pois, a qualquer momento, a gestão estadual poderia cancelar o meu contrato ou até mesmo trocar a escola onde eu realizava o meu trabalho, sendo este último um fato que ocorreu algumas vezes durante o meu percurso docente. Essa incerteza por vezes fazia-me não participar de greves, não me dedicar plenamente à escola, realizando apenas um trabalho seguindo os preceitos da minha concepção de Educação Física Escolar. Mesmo eu estando imbricado com a comunidade onde a escola estava constituída, esse receio por vezes fez com que eu recuasse na minha prática e não tivesse um envolvimento maior com a escola.

No caso de um compromisso provisório, à partida, esta fase pode prolongar-se, uma vez que as pessoas irão medir bem as consequências de um comprometimento definitivo com uma profissão que terão procurado com algum desagrado ou na sequência de grandes hesitações (Huberman, 2013, p. 39).

Muito embora, ao explanar sobre a categoria entrada na carreira (Huberman, 2013), eu tenha-me colocado e trazido as minhas experiências, peço, neste momento, excusas pela delonga. No entanto, penso ser necessário para que o leitor entenda as minhas escolhas neste estudo. Creio ser importante ressaltar que não pretendo durante estes escritos realizar comparações entre as minhas experiências e as histórias que a mim foram emprestadas.

Ao avançar nos estudos de Huberman (2013), no que diz respeito à fase da estabilização, observo que ele a caracteriza, também, como fase do “comprometimento definitivo” e da “tomada de responsabilidades”. Calcado em outros autores, Huberman (2013) ressalta que, nesse momento, o professorado realiza uma forte afirmação do eu e, nesse processo, é realizada a construção da identidade profissional como um fator decisivo no desenvolvimento do sujeito educador. Assim, o autor trata do momento em que há “[...] uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial)” (Huberman, 2013, p. 40).

A partir das leituras, entendo que nesse período da vida profissional os sujeitos compreendem que passam a ser notados como professores, realmente. A estabilização na perspectiva do professorado é um momento no qual eles passam a fazer parte de uma classe e atingem uma independência pedagógica. Conforme o autor, “um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação” (Huberman, 2013, p. 40).

Nesse momento da carreira, o professorado passa a ter um sentimento de competência e segurança no seu fazer diário. Nesse sentido, a partir das histórias de vida dos professores, torna-se possível compreender em que momento da carreira do professorado isso ocorreu. Em paralelo, o que pode ocorrer é uma compreensão acerca da seguinte questão: no contexto atual, as experiências e as identidades do professorado permanecem intactas?

Após dissertar sobre a estabilização, Huberman (2013) joga luz sobre a fase da diversificação. O autor faz uma ressalva de que, após a fase de estabilização, é menos recorrente os estudos que se atenham a investigar a continuação da profissão docente. O autor intitula a fase posterior à estabilização como uma fase de diversificação: “as pessoas lançam-se, então numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” (Huberman, 2013, p. 41).

Nessa fase, Huberman (2013, p. 41) informa que existe um engrossamento do perfil profissional e de diversos desejos sobre a profissão, uma “[...] tomada de consciência mais aguda dos fatores institucionais que contrariam esse desejo”. Assim, nesse momento da carreira, o professorado, investido de segurança na sua profissão, passa a mobilizar-se para dar um maior sentido a sua intelectualidade e a sua carreira. Desse modo, na fase da diversificação, o professorado acaba de adquirir a sensação e a segurança de ser um profissional eficaz e competente. O autor, amparado por outros pensadores, descreve que esse estímulo do professorado vai em muito ao encontro de uma necessidade de manter-se entusiasmado sobre a profissão e, também, de não cair na rotina.

Após a fase da diversificação, Huberman (2013) faz referência a uma fase na qual o professorado põe-se em questão. Nessa fase, os professores podem apresentar uma sensação de rotina e, em alguns pontos, até uma “crise” existencial sobre a sua carreira. Para elas e eles, há a ausência de uma etapa inovadora que seja significativa. Isso pode levar o professorado a sentir-se em uma rotina, ou seja, sempre fazendo a mesma coisa.

Para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a “crise” (Huberman, 2013, p. 43).

Nessa senda, Goodson (2013) elenca que outro tema a ser explorado diz respeito aos incidentes críticos que ocorrem na vida do professorado, e, por vezes, as problematizações acerca de uma possível “escassez” de professores pode tornar a reflexão mais densa:

[...] alguns países com graves problemas em relação à falta de professores têm se preocupado em empreender estudos rigorosos sobre a vida dos professores, com vista a examinar e alargar a nossa compreensão sobre os problemas dos professores falhados. Assevero que apenas esta abordagem poderá propiciar a possibilidade de alargamentos da nossa compreensão. De igual modo se deverá proceder relativamente a outros temas importantes referente ao trabalho do professor. A questão do “stress” do professor, em minha opinião, deveria ser convenientemente estudada através da perspectiva das histórias de vida, e bem assim, o problema do ensino eficaz e a questão das inovações empreendidas e de novas iniciativas administrativas (Goodson, 2013, p. 75).

Ao tocar nesse ponto, o autor desvela uma gama de situações que podem ser problematizadas por mim neste estudo. Talvez seja demasiado lembrar, insistentemente, que vivemos em um momento de exceção na nossa história, cenário este que atravessa as nossas vidas particulares e profissionais, de ordem política, educacional e social. Como exemplo, talvez somente no início do século XX tenha sido experimentado um cenário de isolamento social tão rígido.

Entendo que a vida do professorado passa por uma reflexão que, em muito, conta com as características dos locais onde atua, dos contextos políticos e econômicos. Desse modo, os acontecimentos da vida familiar passam a ser elementos determinantes para o seguimento da carreira. Frente a isso, o professorado coloca-se em questão. Sobre esse ponto, o estudo de Huberman (2013) leva-me a refletir: será que, ao longo das histórias de vida dos professores das escolas da Rede Estadual de Ensino, perpassaram por um momento que entendem ser semelhante ao que presenciamos hoje? Como elas e eles refletem sobre a atual conjuntura? Será que o professorado se coloca/se colocou em questão? Será que essa fase de questionar a profissão não chegou em conjunto com os desafios da pandemia e do Bolsonarismo?

Nos estudos de Huberman (2013), após a fase na qual o professorado coloca-se em questão a respeito da sua carreira e do modo de significar o mundo, eles ingressam na fase de serenidade e distanciamento afetivo. Nesse momento da carreira, o autor coloca que professorado se sentiria seguro sobre o seu trabalho. Nessa fase, surge aquela ocasião na qual o professor relata: “Consigo prever

praticamente tudo o que vai acontecer e tenho as respostas na manga” (Huberman, 2013, p. 44).

Amparado em outro estudo seu (Huberman; Schapira, 1979), o autor descreve que o distanciamento afetivo está na ordem das percepções e das (re)ações dos estudantes. No momento em que o professor é jovial, na maioria das vezes, o estudante assemelha a sua figura a de um irmão, primo, talvez até mesmo um amigo. Nessa condição, o professor torna-se o indivíduo mais próximo ou, nas palavras de Molina Neto (2003), um professor companheiro. Já após uma trajetória docente, o professor, possivelmente, não goza de tal juventude e a sua figura fica mais próxima a de um pai, um tio ou até mesmo um avô, provocando um distanciamento dos estudantes com relação às questões mais íntimas.

Após a fase da serenidade e do distanciamento, Huberman (2013) refere-se aos estágios da vida profissional nos quais o professorado lamenta-se e conserva os seus pensamentos construídos ao longo da sua carreira. Nesse sentido, os lamentos estão na ordem das dificuldades dos momentos que eles experimentam, já sem a mesma vitalidade de outrora.

[...] queixam-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decadentes”), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes “demasiado” frouxa) dos seis colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), etc. (Huberman, 2013, p. 45).

As “queixas” do professorado, muitas vezes, são o reflexo das suas experiências. Não as vejo, na atualidade, somente como um ato de reclamar, mas como a ação de expor o que está errado segundo a sua visão de mundo. Dessa forma, elas e eles narram e descrevem os problemas que existem nas escolas e até mesmo na educação, dificuldades que, em outros momentos, foram suprimidas pelo seu entusiasmo, pela sua felicidade de ser docente e, talvez, até mesmo pelo choque de realidade que ocorreu no início da sua docência.

Fechando a categoria de percursos de vida do professorado, Huberman (2013) aponta que existe uma fase de desinvestimento. Outrora, no meu estudo de mestrado, fiz um esforço intelectual a partir dos estudos de Machado *et al.* (2010) e outros autores, sobre um possível desinvestimento pedagógico, estágio no qual se encontravam alguns professores desta rede de ensino. Nesse estudo que realizei, uma parte dos professores relataram que as políticas educacionais e a sua celeridade,

além do processo burocrático que as envolvem, poderiam ser um terreno fértil para que o professorado de Educação Física experimentasse o estado de desinvestimento pedagógico (Furtado, 2018).

Talvez esse fato tenha surgido na minha pesquisa por conta do tempo de docência que os meus colaboradores possuíam. Huberman (2013, p. 46) exalta que há “[...] um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional”. Frente a isso, no fim da carreira o professorado poderia estar pensando na sua aposentadoria, no seu descanso. Assim, o entusiasmo e a vitalidade do início e do meio da carreira deram espaço às lamentações, em um primeiro momento, e depois para um desinvestimento que não lhe convoca mais a lutar.

O período dito de recuo face às ambições e aos ideais presentes à partida. A fase dita de “conservantismo” corresponde a uma discordância face à evolução de momento, conduzindo a uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar (Huberman, 2013, p. 46).

Frente aos ensinamentos de Goodson (2013) e Huberman (2013), trago uma explanação do elemento “história referente às vidas dos professores”. Um estudo com este enfoque, principalmente no pensamento Goodson (2013), pode trazer uma melhor compreensão do fazer pedagógico do professorado. Como o trabalho delas e deles é afetado por suas histórias? Como a história de vida é afetada pela atual conjuntura?

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. “Histórias de vida” das escolas, das disciplinas e da profissão docente proporcionariam um contexto fundamental. A incidência inicial sobre as vidas dos professores conceitualizaria, por assim dizer, os nossos estudos sobre a escolaridade e o currículo (Goodson, 2013, p. 75).

A reflexão do autor ecoa de diversas formas no meu pensar. Os seus ensinamentos fazem com que eu gere inúmeras reflexões sobre o pensamento do professorado, as suas histórias e o momento no qual vivemos. Então, existem divergências ou convergências entre as histórias de vida do professorado da Rede Pública de Ensino e a conjuntura que estamos experimentando? Será que não

existem conflitos no modo de pensar e agir do professorado? Que conflitos seriam estes e o que eles produzem?

Dessa forma, após refletir a respeito do estudo sobre as histórias de vida e os percursos dos sujeitos, compreendo que é necessário avançar para um estudo sobre a história em si. Acredito que seja necessário desenvolver saberes a respeito de história. Neste caso, aproximo-me de alguns referenciais pertinentes para a temática aqui investigada.

3.2.4 O Estudo de Histórias de Vida no Campo da Educação Física

No âmbito da Educação Física, já há um percurso para a compreensão das histórias de vida, principalmente com a utilização da pesquisa qualitativa e a pesquisa narrativa como metodologia para acessar as histórias dos sujeitos. Assim, alguns estudos auxiliam-me a refletir.

Pesquisar com histórias de vida busca romper com uma racionalidade instrumental de concepção de formação de professores e investir numa compreensão contextual e complexa dos processos educativos onde as valorações pessoais, emocionais, técnicas e políticas acerca desses, ganham especial importância (Wittizorecki; Molina Neto; Bossle, 2012, p. 157).

A partir disso, compreendo que a pesquisa a partir de tais preceitos toma grandes proporções, pelo fato de não se utilizar somente dados factíveis, mas de entender também o sentimento histórico do outro e os fatores que o fazem atuar de corpo e alma com as suas emoções e sensações, ou seja, compreende as entregas que o professorado faz e como se dedica à docência. Desse modo, neste estudo realizei o movimento de acessar o que há de mais intrínseco no seu pensar e no seu modo de atuar frente à conjuntura política, social e educacional que estamos presenciando no tempo presente. Nessa linha, Wittizorecki (2009) aponta como o estudo com histórias de vida, narradas por professores de Educação Física, pode ser significativo para entender a vida do professorado que está imbricado com o seu fazer docente.

[...] aprendi ao trabalhar com narrativas – entrevistando professores e com isso retomando suas histórias da vida – que é inevitável recobrar emoções vividas (agradáveis ou não), reviver sentimentos e, algumas vezes, remexer

os silenciamentos, às vezes meus; às vezes dos colaboradores (Wittizorecki, 2009, p. 41).

Ao aproximar-me dos estudos sobre histórias de vida, entendo que, durante a investigação com esse viés, foi inevitável que as respostas e as histórias narradas para mim repercutiram no meu fazer diário, na minha identidade e na minha história. Com esse viés, ao retornar ao meu trabalho após cada entrevista, diversas indagações surgiram, inclusive no que dizia respeito às reuniões pedagógicas e sobre as questões que ocorriam na micropolítica escolar. Dessa forma, compreendo que as outras histórias de vida também me afetaram e reverberaram nas minhas ações como pesquisador e professor. Nesse sentido, posso entender que os medos, os receios e até mesmo as dores que o professorado manifestou, oportunamente, puderam ser sentidas por mim, uma vez que, além de pesquisador, também estou professor da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Tal movimento é sublinhado por Wittizorecki (2009, p. 191):

Dor que pude sentir realmente, e manifestada ainda de outras formas, quando, ao estudar e procurar interpretar histórias de vidas tão diversas, percebi-me, analisando e interpretando, ao mesmo tempo, minha própria história, e, dessa forma, minhas próprias escolhas, frustrações, desencantos, desejos e esperanças.

Tais definições desafiam-me a pensar sobre a potencialidade da pesquisa com o acesso às histórias de vida e, também, como a utilização da pesquisa narrativa pode ser de extrema valia como método de estudo no contexto em que vivemos. Assim, assumo a compreensão que este estudo não se esgota somente na escrita desta tese. Tenho ciência de que está recorrente em meus escritos o momento ímpar que somos atravessados pelo bolsonarismo e pela Covid-19, porém, esses acontecimentos, principalmente nos últimos oito anos, com certeza ficarão marcados na nossa história e serão repercutidos pelos nossos filhos, lembrados aos nossos netos e estudados pelos nossos bisnetos.

No exercício de compreender as possibilidades da pesquisa narrativa, tentando observar melhor a conjuntura política, volto as minhas atenções para o estudo de Lopes (2018). Ao pensar sobre a política e as políticas educacionais, Lopes (2018) acessa histórias do professorado com a intenção de desnudar as tramas que envolvem as políticas educacionais contemporâneas e como elas surtiram efeito na vida do professorado.

[...] 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 (Lopes, 2018, p. 33).

O autor lança mão de um vasto referencial teórico que lhe auxiliou a pensar sobre “[...] as diferentes temporalidades implícitas à estruturação da narrativa histórica [...]” (Lopes, 2018, p. 33). Desse modo, o estudioso chama a atenção para uma pesquisa que jogue luz à história do tempo presente. Nesse sentido, ele convoca para o debate os estudos de: Chartier (2006); Dosse (2012); Remónd (2006); Bedárida (2006); e Delgado e Ferreira (2014). Penso que as suas reflexões sobre uma história do tempo presente são importantes para este meu estudo. Percebo, a partir da minha experiência em escolas, que o possível sentimento de medo enfrentado pelo professorado pode provir de outras histórias de vida que lhes atravessaram.

Rememoro, neste momento, que anteriormente descrevi aqui partes de uma das minhas histórias de vida, na qual houve a “intervenção” do “tenente”. Similarmente, a meu ver, na última gestão federal (2018/2022) percebi as ações nocivas da intervenção do “capitão” no cotidiano das pessoas. Ressalto que, ao utilizar o termo “intervenção”, não estou colocando em xeque a legitimidade das ações, mas as rupturas bruscas nas questões sociais que esse sujeito ocasionou no nosso país. Como essa conjuntura do tempo presente interferiu nas histórias deste coletivo? Como o seu trabalho construído historicamente foi impactado pelas mudanças políticas, educacionais e sociais?

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 (Lopes, 2018, p. 34).

O autor opera, também, com as teorias de Paul Ricoeur e Walter Benjamin, sobre os estudos dos quais, na sequência, discorro com as lentes voltadas para o meu problema de pesquisa. Saliento que concentrei esforços para seguir as mesmas tradições de Lopes (2018, p. 34), que no seu trabalho descreve que está “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”. Sublinho que o autor se ateve a jogar luz sobre as políticas educacionais.

Ao pensar sobre o trabalho do professorado e os processos sociais, Wittizorecki (2009), além de instigar-me a pensar em como dar conta dos meus questionamentos sobre a atual conjuntura, demonstra-me um caminho viável para as minhas interrogações epistemológicas. É importante ressaltar que o estudo do autor teve como foco a investigação sobre as mudanças sociais, sobre a globalização e como esses fatores impactam o trabalho docente. Entendo que neste momento estamos vivendo uma mudança social que é influenciada por um contexto global. Assim, provocada por uma parcela da sociedade que estava silenciosa e hoje sai detrás de uma cortina e ataca as minorias, estando à frente da gestão do país e, caso contrário, discute a legitimidade da gestão.

O fato de ocorrerem mudanças no mundo e na sociedade não é novidade. O desafio do estudo foi precisar de que mudança se falava e explorar objetivamente o problema de pesquisa, quando em muitas oportunidades, o colaborador manifestava vontade e satisfação de narrar suas experiências, seus dilemas, aprendizagens, episódios marcantes, o que, sem dúvida deve ser valorizado num estudo que utilize as histórias de vida (Wittizorecki, 2009, p. 192).

Neste estudo o foco estava no esforço de compreender, a partir das histórias de vida, como o professorado de Educação Física das escolas públicas significam o seu trabalho e movimentam as suas identidades frente à atual conjuntura política, social e educacional. Nesse sentido, concordo com a ideia de Wittizorecki (2009) de que as mudanças sociais não são novidades, mas a excepcionalidade do momento demonstra a potencialidade do estudo e a necessidade de dar escuta ao professorado que, em grande parte, possivelmente movimentou o seu modo de trabalhar. Em seus estudos, Wittizorecki (2009) teoriza sobre as possibilidades das narrativas acerca de histórias de vida e a sua potencialidade para entender o que os professores fazem e por que fazem, como se posicionam e por que se posicionam, e instiga esses “narradores” a refletirem sobre as situações passadas e as atitudes tomadas.

[...] a pesquisa com histórias de vida revela-se como uma potencialidade para atuar no binômio investigação/formação, permitindo aos professores colaboradores e ao pesquisador, uma ressignificação da vida vivida nas escolas [...] as histórias de vida de docentes podem contribuir para que se possa convidar outros docentes a se autorizarem a narrar suas histórias e que essas possam gozar igualmente de validade e força, ao conectar o particular e o geral, o detalhe e a globalidade (Wittizorecki, 2009, p. 194).

Frente aos ensinamentos do autor e passando a refletir a respeito do meu estudo, compreendo que esta pesquisa mobiliza a capacidade de repercutir na formação dos participantes e, conseqüentemente, na minha formação, pois, para além de uma pesquisa de doutorado, creio que esta escrita poderá ecoar no professorado que a ela tiverem acesso. Acredito que a partir da partilha de histórias, da escuta a docentes, da troca de experiências, pesquisador, docentes e leitores poderão aprender juntos sobre os possíveis desafios que o atual cenário político, educacional e social nos apresenta. Entendo que o professorado que tiver a oportunidade de conhecer as histórias dos envolvidos neste estudo, em contraste com as suas próprias histórias, poderão realizar um processo formativo, pois penso que estamos em constante desenvolvimento, sempre aprendendo um com o outro.

[...] a pesquisa com histórias de vida revela-se como uma potencialidade para atuar no binômio investigação/formação, permitindo aos professores colaboradores e aos pesquisadores, uma resignificação da vida vivida nas escolas (Wittizorecki; Molina Neto; Bossle, 2012, 166).

A partir dos estudos de Wittizorecki (2009) e Wittizorecki, Molina Neto e Bossle (2012), compreendo que as experiências narradas nas histórias de vida tornam-se significativas também para os sujeitos que as narram. Isso porque o ato de lembrar as suas experiências faz com que eles acessem a lembrança dos motivos que os fazem realizar ou deixar de realizar determinadas ações. Além disso, as recordações podem causar uma mudança formativa no professorado.

A partir da história de vida, foi possível resgatar o relato de experiências individuais que estabelecem comunicação ou relação com determinados fatos, instantes e/ou momentos, com as histórias que ouvimos ou lemos e que, para os/as jovens, são [foram] decisivos e constitutivos de uma experiência vivida. Tais experiências constituem-nos e são produzidas e mediadas no interior de determinados espaços como a escola ou os espaços que remetem às experimentações nela conhecidas ou, ainda, no interior de determinadas práticas sociais (Wittizorecki, 2009, p. 41).

No processo de acessar as histórias de vida dos professores, narradas por eles, assumo que adentrei, em parte, nas suas experiências, nas suas marcas, nas suas idiossincrasias e em parte do que compreende as suas vidas e o seu trabalho. Assim, busquei ter um cuidado e extrema sensibilidade ao lidar com as histórias do outro, pois esse processo por vezes foi permeado por situações que não podem e não devem ser descritas nesse estudo, mas me possibilitam entender o pensamento, a

história e o posicionamento do professorado. Percebi que, em algumas oportunidades, os sujeitos abriram um diário privado, e frente a isso deparei-me com experiências profundas, algumas das quais me causara choque, outras, identificação.

Nessa perspectiva, Wittizorecki (2009) fornece lentes para compreender que um estudo que contemple as histórias de vida dos professores auxilia na compreensão do cenário educacional do presente e do passado, e creio que possivelmente da atual conjuntura política, social e educacional.

Do ponto de vista ontológico, e pensando os temas da educação e da docência, entendo que é possível aproximar-se de uma compreensão acerca de suas dinâmicas de suas contradições, de seus dilemas e conflitos, considerando as ambiguidades, as culturas e as histórias dos sujeitos e instituições nelas envolvidos (Wittizorecki, 2009, p. 25).

Frente a esses ensinamos, creio que compreendi, ao menos em parte, as estratégias que este coletivo utilizou para perpassar o momento sombrio que os assolou. Nesse movimento, entendo ser possível compreender como eles manejam as suas experiências e as suas identidades para poder realizar o seu trabalho. Outro elemento a destacar é que realizei o esforço intelectual de compreender como essas nuances podem afetar a docência e a vida do professorado. Diante disso, outro questionamento que tive foi na ordem de entender: Que histórias eles estariam acessando e construindo para significar o seu dia a dia?

Assim, acredito que estar sensível às histórias desse grupo, em conjunto com a receptividade encontrada, foram um combustível para diversas trocas entre mim – neste momento professor e pesquisador - e os participantes deste estudo. Nessa ótica, percebi que cada cenário é diferente, cada vida é distinta e, por vezes, o outro tem necessidade de falar e nós temos a necessidade de aprender. Tal situação produziu um cenário de mútuas aprendizagens. Além disso, acredito que o falar e escutar não necessariamente são atos de aprender, pois o narrar pode ser um ato de denunciar.

O período de trabalho de campo nos permitiu aprender que há uma necessidade dos professores falarem de si, do que vivenciam, do que sentem. As mudanças sociais, seus efeitos e experimentação (problema de pesquisa em tela) figura como um dos temas candentes nas suas narrativas, entretanto, não é o único; o que nos faz refletir que talvez não seja o nó central na vida profissional dos colaboradores. Essa vontade de falar pode estar ligada a uma certa apreensão dos professores acerca de sua condição no mundo, onde narram uma fragilização e individualismo dos laços entre os

sujeitos na atualidade, talvez fruto de uma globalização cultural (Wittizorecki; Molina Neto, 2011, p. 9).

Para além de tentar compreender como o professorado construiu a sua história ao longo da sua docência e como as conjunturas política, social e educacional podem ter atravessado o seu trabalho, acredito que seja necessário demarcar o hoje ou o tempo presente. Nessa perspectiva, ao apropriar-me do percurso de Lopes (2018) e estar atento aos seus apontamentos sobre a pesquisa a respeito das histórias de vida, percebo que a sua jornada trouxe experiência e reflexões importantes para eu pensar sobre o estudo com o professorado

[...] 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 (Lopes, 2018, p. 39).

A partir desse entendimento, penso ser possível (re)conhecer os pontos fundantes nas histórias de vida do professorado. Ao acessar histórias de vida, realizei o esforço intelectual de entender as situações que colaboraram para docentes construírem as suas identidades. Além disso, entendo que é possível realizar uma reflexão acerca das ações do professorado neste momento histórico no qual estamos realizando essa travessia.

É importante destacar que Lopes (2018) apresenta-me uma compreensão sobre a história do tempo presente, porém, o autor desvela que entender o tempo presente é um desafio. Nesse sentido, para traçar uma reflexão a respeito disso, é necessário que o pesquisador se interrogue.

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 (Lopes, 2018, p. 43).

Frente aos pensamentos do autor sobre as políticas educacionais, percebo que ele compreende como início da análise a data da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) – 20 de dezembro de 1996 – até o presente momento do seu estudo, em 2018. Ao associar-me ao pensamento do autor,

ouso “demarcar” como o “início” do presente o golpe político/legislativo de 2016 (Ramos; Frigotto, 2016; Vago, 2020) até o momento do término deste estudo, outubro de 2023. Assim, como o autor, demarco um momento histórico para estarmos refletindo.

Lopes (2018, p. 50), ao refletir sobre a história do tempo presente, chama a atenção que deve ser considerado que “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”. Além do compromisso como pesquisador, percebo a potencialidade de um estudo historiográfico e o quanto este estudo pode ser significativo para compreendermos os movimentos das identidades e do trabalho do professorado neste estado de exceção no qual vivemos (Agabem, 2017; Benjamin, 2013). Ainda, no conjunto de indagações que realizei, busquei compreender se o professorado de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul compreende este momento da nossa história como um cenário de exceção e os motivos que fomentam tal compreensão.

Nesse sentido, sobre os cuidados com a pesquisa a respeito de histórias de vida, Lopes (2018, p. 33) chama a atenção para a constatação de que “a história, porém, não é uma “simples narrativa” e um historiador não é apenas um contador de histórias”. Frente a isso, compreendo que o pesquisador que lança mão desse estilo de estudo compromete-se a exprimir as suas percepções e experiências sobre as histórias de vida de outros sujeitos e não apenas transcrever o que lhe foi contado, confiando e permitindo acesso.

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 (Lopes, 2018, p. 50).

Ao pensar sobre as histórias de vida e a perspectiva da história do tempo presente, o estudo de Lopes (2018) traz importantes apontamentos para uma compreensão do enlace histórico que é possível. O autor detém-se a salientar que as histórias são singulares e, por isso, há uma necessidade de que os sujeitos sejam preservados. Por esse motivo, o cuidado e a responsabilidade, além dos princípios éticos por parte do pesquisador, devem sempre nos orientar.

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 (Lopes, 2018, p. 51).

Entendo que a história do tempo presente é significativa e traz elementos para a análise deste estudo e para que eu desenhe o caminho percorrido pelos participantes. Dessa forma, aproximei-me de alguns autores com os quais Lopes (2018) dialogou, sem a intenção de reproduzir os pensamentos, mas de entender como esses possíveis referenciais auxiliaram-me a compreender o fenômeno que estudo.

Nessa seara, penso que estudar sobre histórias de vida é colocar-se na posição de um historiador, não como alguém que somente conta uma história ou estuda a história, mas ocupando o lugar de um sujeito a quem as histórias dos outros importam e permitem-lhe compreender a realidade, pensar o presente e prospectar um futuro. Essas histórias significam experiências, aprendizagens, visões de mundo e formas de os sujeitos significarem no espaço.

A par de tudo o que foi descrito neste texto, entendo que, ao longo do percurso desta pesquisa, o processo de dar escuta para aqueles que estão vencidos no chão da escola foi primordial para compreender suas histórias de vida. Outro ponto que destaca a potencialidade deste tipo de estudo, neste momento, se dá por conta do contexto de isolamento social, que não torna viável as históricas manifestações dos professores nas ruas da capital do estado do Rio Grande do Sul contra as políticas verticais realizadas pelos gestores.

Frente a isso, mais uma vez demonstra-se que a classe professoral, independente do regime jurídico que possui, ocupa o lugar de dominada na história. No meu pensar, dar escuta e reverberar o que foi narrado neste estudo avança para além de uma pesquisa. Este estudo poderá ocupar, além de um lugar de aprendizagens, um espaço de denúncia, por conta do envolvimento que ocorre entre pesquisa, pesquisador e participantes.

[...] pudemos aprofundar uma compreensão dos processos através dos quais essas pessoas se formam e como significam seu percurso laboral nesse

momento de suas vidas. Foi possível aprender com os professores a enorme multiplicidade de experiências que cada um vive, de onde extrai lições, acumula preocupações, improvisa soluções e se reinventa permanentemente. Mais do que o passado, as histórias de vida pensam o futuro. Ou seja, para além da reflexão acerca dos balanços, retrospectivas e memórias, estes estão potencialmente carregados de futuro (Wittizorecki; Molina Neto, 2011, p. 8).

O pensamento de Wittizorecki (2009), Wittizorecki e Molina Neto (2011), Wittizorecki, Molina Neto e Bossle (2012) e Lopes (2018), associado ao pensamento dos outros autores aqui evocados, estimulam-me a pensar não somente a respeito da vida dos professores, mas, também, os inúmeros caminhos que são e poderão ser construídos pela potencialidade da pesquisa narrativa.

Através da narrativa, é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de tornar-se professor, pois falam de si, reinventando o passado, resignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos.

A partir da história de vida, foi possível resgatar o relato de experiências individuais que estabelecem comunicação ou relação com determinados fatos, instantes e/ou momentos, com as histórias que ouvimos ou lemos e que, para os/as jovens, são [foram] decisivos e constitutivos de uma experiência vivida (Wittizorecki, 2009, p. 41).

Assim, assumindo como forma de dar escuta ao professorado, neste estudo, solicitei aos participantes a permissão para acessar as suas histórias de vida e, a partir disso, realizei o esforço intelectual de compreender como as conjunturas políticas, educacionais e sociais atravessaram e atravessam suas vidas. Nessa mesma perspectiva, compreendo que as identidades dos professores foram construídas a partir das suas histórias ao longo da sua vida. Nesse sentido, busquei também compreender como essas histórias são significativas para a identidade docente neste momento ímpar que estamos atravessando.

Frente a essas reflexões, avanço nos estudos sobre histórias. Nesse contexto, acredito que o pensamento de Walter Benjamin me auxilia a pensar sobre a pesquisa que apresento, e é sobre parte dos seus estudos que dialogo nesta tese.

3.3 As Identidades do Professorado

Anteriormente, detive-me a traçar um caminho possível para refletir, argumentar e analisar as histórias de vida do professorado de Educação Física. Um dos motivos para essa escolha é a minha curiosidade científica de entender que

contextos experimentados nas histórias de vida dos docentes são fundantes para a construção da sua identidade e do seu trabalho.

Percebo como uma problemática da nossa sociedade, no tempo presente é a questão da identidade dos sujeitos. As identidades podem flutuar no ar ou solidificar-se na terra? Este é um questionamento que permeou o meu pensar durante o trabalho de campo e a escrita desta tese. No entanto, acredito que a melhor forma de escrever essas ideias é através da problemática que ecoou ao longo da introdução: Quem sou/estou eu? Se fizermos uma busca no *Google* por André Silva, encontraremos uma resposta rápida, que é de um jovem talento do futebol português. Se for André Furtado o nome a ser procurado, várias respostas diferentes serão encontradas, dentre elas a de um professor de política científica e tecnologia da Universidade Estadual de Campinas. Ambas as “caçadas” na internet não remeteram a mim. Mas na terceira busca, por André Osvaldo, houve o encontro. Encontrei um “homônimo”, que é professor da Universidade Católica de Brasília. Esse colega também é professor de Educação Física, no entanto, nossos caminhos e modos de trabalhar a Educação Física são distintos, em que pese o fato de, ao longo da minha trajetória profissional, eu ter flertado com a fisiologia e a anatomia. Mas quem sou eu?

O André que vos escreve é um professor de escola pública que tenta realizar uma reflexão sobre a sua prática e a prática dos colegas. Alguém que ama a Educação e a Escola, mas que busca entender a complexidade do momento que atravessando no nosso país. Esse meu movimento ocorre por conta da minha história de vida, na qual as minhas experiências passam a ecoar e inquietar-me.

As reflexões sobre mim, que desembocam em um questionamento sobre quem sou/estou, levam-me a rememorar a minha história e a história daqueles que experimentaram momentos comigo. Porém, os sujeitos que vivenciaram momentos da minha vida são capazes de formar uma “identidade” de quem é o André para outras pessoas?

Hoje deparo-me com um saudosismo daqueles que já foram, daqueles que faleceram. As fotografias, as lembranças e os objetos que formam símbolos da minha vida, como uma coleção de calhambeques, por exemplo, ou o brinquedo bate-bate que meus padrinhos me deram, ajudam-me a lembrar de onde eu vim e quem é esse que vos escreve.

A partir disso penso que analisar as identidades convoca-nos a refletir sobre as descontinuidades e as transformações pelas quais a nossa sociedade perpassa, seja

política, social ou educacional. Acredito que a nossa identidade pode ser formada por experiências múltiplas da nossa história de vida. No entanto, a conjuntura do tempo presente é inesperada, plural e, por vezes, intimidadora.

Em um estudo anterior, na minha dissertação de mestrado, ao reflexionar sobre as marcas que auxiliaram os professores a arquitetarem a sua prática pedagógica, pude compreender que os meus colegas formam signos que, ao longo da sua trajetória de vida, são renunciadas em detrimento de outros ou também são desabilitados pelo professorado por não fazerem sentido naquele momento da história.

Um exemplo que trago são as marcas sindicais e crítica do professorado. No estudo anterior, ao qual me referi, em um dado momento um professor revelou que, para ele, não fazia mais sentido participar de mobilizações sindicais e dos atos realizados pelo sindicato dos professores, considerando que, desde o seu ingresso como professor concursado (doze anos antes da pesquisa), não houve um ano sequer em que ele deixou de participar de uma ação do sindicato (Furtado, 2018). Essa situação foi um combustível para eu pensar como ocorre esse processo, se ele acontece também com outros docentes e os motivos que fomentam tal ruptura.

A partir do relato desse professor, emergiram no meu pensar diversas situações que fizeram e fazem parte das minhas histórias. Episódios, como esse narrado, contribuíram para eu suspeitar que algumas identidades do professorado, frente à conjuntura política, social e educacional do tempo presente, passam a ser desabilitadas ou a movimentarem-se.

No tempo presente, faz catorze anos que estou na posição de professor da Rede Estadual de Ensino, esse tempo foi marcado por “desvios” de diferentes modos, desde a alteração dos conteúdos até a disposição da Educação Física na grade curricular. Tudo isso por conta das constantes tentativas de influência dos gestores no meu trabalho. Entendo que esse cenário propiciou uma movimentação nas minhas identidades, que foram formadas ao longo do meu percurso de vida. Nesse sentido, compreendo que a identidade de professor que construí no início da minha carreira teve renúncias ou alguns elementos que foram tonificados em detrimento de outros. Entendo que as minhas histórias foram ferramentas para que eu formasse a minha identidade. Assim, ao longo da minha docência, a conjuntura que se apresentava, em alguns momentos, convocava-me a renunciar a algumas características e repensar algumas ações. Essa situação é mais uma entre outras que entendo colocarem-me

na posição de um professor que se interroga, um sujeito que questiona a vida e a própria prática e que elenco como algo constituinte da minha identidade.

Através do que foi exposto até então, suspeito que o projeto de sociedade que avança, proposto pelos mais diversos gestores estão alinhados ao que Apple (2002) afirma como uma aliança de modernização conservadora. Tal aliança, tenta influenciar o trabalho docente e, conseqüentemente, movimenta as identidades do professorado. Penso que elas e eles movimentam identidades, do modo como Hall (2003, p. 11) aponta: “a identidade se constitui ao tempo em que apreende o espaço entre o interior e o exterior – mundo pessoal e o público”. A partir disso, reflito que, ao estudar as identidades, além de estar atento aos processos de construção individual, também devo estar atento para o cenário no qual os sujeitos transitam, bem como às relações e aos discursos pelos quais eles perpassam. “Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado” (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005, p. 47).

Na esteira dessas percepções, compreendo que o professorado de Educação Física constrói identidades com as suas diversas crenças e perspectivas de mundo. Dessa forma, as lentes apresentadas por Dubar (2005) ajudam-me a refletir que as identidades são o resultado de um processo biográfico e relacional, que está alicerçado em histórias de vida do professorado, sendo fruto das experiências profissionais, familiares e escolares. Nesse sentido, as identidades dos docentes podem ser consideradas identidades “especializadas”, que são aquelas ligadas às especialidades da função, neste caso, conectadas ao ser educador.

Ao pensar sobre a construção das identidades, acredito que esse processo pode ser realizado de modo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural. Considero que esse exercício intelectual se potencializa quando são consideradas as histórias de vida dos sujeitos. Acredito que, através do processo de socialização, os indivíduos, potencialmente, constroem-se, e as instituições podem ser definidas (Dubar, 2005). Desse modo, desconfio que docentes podem manobrar identidades construídas historicamente. Tais suspeitas tornam-se um combustível para que eu trace como um dos objetivos deste estudo entender quais contextos experimentados nas histórias de vida dos docentes são fundantes para a construção de suas identidades.

[...] as identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas de cima, mas sim construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação (Dubar, 2005, p. 328-329).

Percebo que a relação de trabalho é um elemento importante na construção das identidades dos sujeitos, bem como a sua relação com os demais indivíduos que com ele coabitam nesse espaço de laboro. A partir disso, penso que as identidades construídas ao longo das histórias de vida do professorado estão em movimento frente ao avanço de um projeto de sociedade que os gestores, no tempo presente, prospectam instituir no país.

Sob essa perspectiva, acredito que os tempos incertos perpassados pelo professorado e pela educação na contemporaneidade podem movimentar as identidades. Suspeito que uma das intenções da aliança de modernização conservadora (Apple, 2002) é tornar o trabalho do professor uma atividade asséptica, muito por conta dos documentos que são demandados a nós e das exigências de trabalho que ocorrem dentro dessas determinações. Nesse cenário, ainda pesa o fato da tentativa de proliferar-se no Brasil as escolas cívico-militares, que visam colocar um sujeito estranho ao cotidiano escolar com o poder de interferir quando entender ser necessário. Nesse compasso, presumo a constituição de um cenário no qual poderão ocorrer veementes tentativas de modificar a escola, a educação e o trabalho do professorado.

Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou pelo contrário tomadas mais claras. As 'identidades' flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas (Bauman, 2005, p. 19).

Através da reflexão propiciada pelo autor, posso compreender que as identidades, mesmo sendo construções históricas, também sofrem tensionamentos por parte de um modelo gerencial de educação que está em movimento, bem como a influência dos demais atores do cenário escolar. Com a intenção de compreender as identidades constituídas pelo professorado, penso ser necessário entender as relações estabelecidas entre eles e os demais sujeitos do seu cotidiano, através das suas narrativas. Após esse conhecimento, pode ser possível compreender se os

docentes renunciam às suas identidades em detrimento do conceito de outros ou não, e, como esses processos se desenrolam.

3.3.1 As Identidades na Modernidade

Avançando os estudos para compreender como, ao longo da sua história de vida, o professorado de Educação Física foi constituindo as suas identidades e como elas podem movimentar-se, a teorização de Bauman (2005, 2014) convida-me a pensar sobre como os sujeitos têm-se comportado socialmente na modernidade. Anteriormente, neste estudo, eu sinalizei uma aproximação com as teorias de Zygmunt Bauman a respeito da sua trama entre líquidos e sólidos. No entanto, neste momento, entendo ser importante reflexionar a respeito da compreensão dele sobre a modernidade e a identidade dos sujeitos.

“Fluidez” é a qualidade de líquidos e gases. O que os distingue dos sólidos [...] é que eles não podem suportar uma força tangencial ou deformante quando imóveis e assim sofrem uma constante mudança de forma quando submetidos a tal tensão. [...] Os líquidos, uma variedade de fluídos, devem essas notáveis qualidades ao fato de que as suas “moléculas são mantidas num arranjo ordenado que atinge apenas poucos diâmetros moleculares”, enquanto “a variedade de comportamentos exibida pelos sólidos é um resultado direto do tipo de liga que une os seus átomos e dos arranjos estruturais destes”. “Liga”, por sua vez, é um termo que indica a estabilidade dos sólidos – a resistência que eles “opõem à separação dos átomos” (Bauman, 2014, p. 7-8).

Frente a essa ideia, e ajustando as lentes para uma compreensão das identidades do professorado, suscito a pensar que, no início da carreira e ao longo do seu percurso de vida, eles manobram suas experiências positivas e negativas para formar suas identidades. Suspeito que essa construção, realizada pelo professorado, por vezes, descende de outras histórias de vida e, nesse caminho, elas e eles movimentam as suas identidades. Essas elaborações, por meio da teorização de Bauman (2014), possuem nuances sólidas, líquidas e gasosas.

Nessa seara, existem características das quais o professorado não abre mão, não muda de modo algum, já outros aspectos ele negocia e pode modificar, dependendo da importância elegida para a sua docência ou da “tensão” que essa formulação pode sofrer. A partir disso, compreendo que existem concepções que os professores mudam sem pestanejar, de forma simples e rápida, pois, mesmo fazendo parte da sua identidade, esses elementos possuem uma significância “líquida” para

elas e eles, ou, em alguns casos, é necessário abrir mão desses recursos para preservar as concepções que lhes são mais importantes ou “sólidas”.

Ao refletir sobre as formulações do autor, interrogo-me sobre as particularidades que o professorado atribui à sua identidade e de que modo ele as constitui. Se suspeito que as identidades do professorado estão em movimento, faz sentido pensar que existem características que são sólidas, líquidas e gasosas. Saliento que a minha curiosidade epistemológica movimenta o viés de compreender como a atual conjuntura política, social e educacional influi na movimentação das identidades dos professores.

Os estudos de Bauman propiciam-me refletir sobre a sociedade na qual nós vivemos. Nesse compasso, as ações do capitalismo, do neoliberalismo e, por que não agora arriscar em afirmar, do liberalismo econômico ou do capitalismo voraz, estão na ordem de um derretimento dos sólidos, mas, de certo modo, não para torná-los líquidos, mas tornando-os sólidos mais eficientes para as elites (Bauman, 2014). Nessa linha, penso que as mudanças realizadas pelos gestores através das reformas e da alteração dos estatutos – como no caso do magistério do Rio Grande do Sul – estão na ordem dessa “nova organização” dos sólidos. Porém, chamo a atenção para ressaltar que nem todo o sólido modificou-se para um novo e aperfeiçoado sólido (Bauman, 2014). Percebo que, a partir do “antigo” sólido, algumas características ficaram líquidas, como os reajustes salariais do professorado, por exemplo.

O derretimento dos sólidos levou à progressiva libertação da economia de seus tradicionais embaraços políticos, éticos e culturais. Sedimentou uma nova ordem, definida principalmente em termos econômicos. Essa nova ordem deveria ser mais “sólida” que as ordens que substituíra, porque, diferentemente delas, era imune a desafios por qualquer ação que não fosse econômica (Bauman, 2014, p. 11).

Nessa ordem, suspeito que as características da sociedade se alteraram e, em conjunto a essas mudanças, possivelmente, as identidades do professorado movimentam-se, mas como ocorreu esse processo? Frente às teorias de Bauman (2014), entendo ser viável que os indivíduos passem a adaptar-se aos novos sólidos, e percebo que estes sólidos são como moldes. No meu pensar, o professorado modifica a sua forma de atuar, de manobrar o seu trabalho e movimentar as suas identidades. Nesse contexto, a partir da conjuntura que lhes é imposta, elas e eles estariam “abandonando” um “molde” e associando-se a outro. Penso que essas novas

escolhas e adaptações tornariam a identidade dos sujeitos mais líquidas. No entanto, esse líquido irá adequar-se ao molde desde que existam concepções que possuam similaridades às crenças e às histórias dos sujeitos. Frente a isso, o professorado “abandonaria” os antigos “molde” e iria associar-se a outro.

Na verdade, nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro; as pessoas foram libertadas de suas velhas gaiolas apenas para ser admoestadas e censuradas caso não conseguissem se realocar, através de seus próprios esforços dedicados, contínuos e verdadeiramente infundáveis, nos nichos pré-fabricados da nova ordem: nas classes, as molduras que (tão intransigentemente como os estamentos já dissolvidos) encapsulavam a totalidade das condições e perspectivas de vida e determinavam o âmbito dos projetos e estratégias realistas de vida (Bauman, 2014, p. 14).

Ao reflexionar sobre as compreensões do autor a respeito dos sólidos, percebo que é plausível trazer à baila os escritos de Bauman (2005) para poder discutir de modo mais coeso o seu pensamento a respeito das identidades. As considerações do autor levam-me a acreditar, inclusive, que as identidades dos sujeitos, nesse caso o professorado de Educação Física, podem liquefazer-se. A partir disso, entendo que as crenças e as idiossincrasias dos sujeitos passam a inserir-se em novos moldes, que são forjados pela cultura na qual o professorado está imerso, pelas percepções dos seus colegas e, também, por que não, pelas prescrições dos gestores.

Na introdução da obra *Identidade* (Bauman, 2005), Benedetto Vecchi salienta que o autor estaria tendendo a pensar que as identidades sociais, culturais e sexuais, ao tornarem-se incertas, momentâneas e precárias, ter-se-iam liquefeito, sem a perspectiva de tornarem-se sólidas outra vez. Diante desse pensamento, questiono-me se realmente são as identidades dos professores que se liquefizeram ou liquefazem, e, posteriormente, passam a ter pouca possibilidade de tornarem-se sólidas. Será que com uma mudança de conjuntura essas identidades não passariam a ser solidificadas outra vez?

Nos seus estudos, Bauman (2005) aponta, em um primeiro momento, que se faz necessária a compreensão de pertencimento e de comunidade para que seja entendida a sua noção sobre identidade. Para o autor, a identidade está intimamente relacionada à noção de comunidade.

Como observou amargamente Eric Hobsbawn, “a palavra ‘comunidade’ nunca foi utilizada tão indiscriminadamente quanto nas décadas em que as comunidades no sentido sociológico se tornaram difíceis de encontrar na vida real”. “Homens e mulheres procuram grupos de que possam fazer parte, com certeza e para sempre, num mundo em que tudo o mais se desloca e muda,

em que nada mais é certo”. Jock Young faz um sumário sucinto da observação de Hobsbawm: “Exatamente quando a comunidade entra em colapso, inventa-se a identidade.” Pode-se dizer que a “comunidade” do evangelho comunitário (*Community of the communitarian gospel*) não é a *Gemeinschaft* preestabelecida e seguramente fundada da teoria social (e formulada como “lei da história” por Ferdinand Tönnies), mas um criptônimo para a “identidade” zelosamente buscada, mas nunca encontrada. E como observou Orlando Patterson (citado por Eric Hobsbawm), embora as pessoas tenham que escolher entre diferentes grupos de referência de identidade, sua escolha implica a forte crença de que quem escolhe não tem opção a não ser o grupo específico a que “pertence” (Bauman, 2014, p. 214).

A partir da leitura das obras do autor, percebo que os sujeitos, ao sentirem-se pertencentes a um cenário ou a uma comunidade, passam a assumir a identidade desse local/espço. Esse fato ocorre mesmo que os indivíduos estejam figurando um sentimento de pertencimento para que eles possam alcançar os seus objetivos. Frente a isso, para Bauman (2005), a noção de pertencimento ocupa um lugar de destaque para que possamos pensar a respeito das identidades.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, e a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (Bauman, 2005, p. 17).

O autor convida a pensar que o pertencimento e a identidade na época em que vivemos, um tempo líquido-moderno, estão desmembradas, separadas e espalhadas, mas, mesmo assim, o que nos rodeia acaba por caminhar em conjunto. Nessa atribuição, as individualidades dos sujeitos estariam “[...] fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (Bauman, 2005, p. 18-19).

Frente aos argumentos do autor, suscito a pensar que as identidades dos sujeitos, neste caso o professorado de Educação Física, teria um direcionamento. Mas quais objetivos seriam? Reconhecimento? Respeito? Melhoria das condições de trabalho? Valorização financeira? Todos eles? São muitos pontos sobre os quais pensar.

[...] a “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (Bauman, 2005, p. 22).

No pensamento sobre a(s) identidade(s), o autor aponta um caminho em que as reflexões em torno de um conceito ou da elaboração das identidades provieram de uma crise de pertencimento. Além disso, ele indica um esforço realizado para pensar-se a respeito da lacuna que habita entre o “deve” e o “é”. A partir disso, torna-se possível pensar que se ergue uma realidade a partir das perspectivas do sujeito, da sua forma de ver o mundo, tornando, assim, a sua realidade uma semelhança da sua ideia, e, por consequência, esse processo forma a identidade.

Destoante desse cenário, quando as cordas que prendem os sujeitos aos laços sociais rompem-se, as suas identidades, que estariam “acomodadas”, passam a movimentar-se. Frente a essa dinâmica, os sujeitos passam a buscar incessantemente outra comunidade, da qual se sintam pertencentes ou, nas palavras de Bauman (2005, p. 30), “[...] um “nós” a que possam pedir acesso”.

Nesse contexto, refletindo sobre o cenário bem peculiar das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, como já explanei anteriormente, elas contam com professores contratados que realizam o seu trabalho. Esse trabalho, que deveria ser provisório, torna-se, por vezes, perene. No entanto, após ocorrer um concurso público, depois de muitos anos, esses profissionais são impelidos a trocar de escola para manter o seu contrato, e assim realizar o seu trabalho. Frente a essa “troca”, o professorado deve adaptar-se a sua nova escola ou as suas novas escolas, caso contrário, eles acabam trocando novamente de estabelecimento de ensino. No entanto, percebe-se, em parte, que esse professorado busca a aprovação em outros concursos públicos, com o objetivo de assegurar a sua tão sonhada estabilidade profissional e financeira. Percebo esse processo como uma troca constante de comunidades, de forma que o pertencimento se torne líquido.

É nisso que nós, habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades em movimento – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo (Bauman, 2005).

Para Bauman (2005), as identidades dos sujeitos são como grandes quebra-cabeças. Sob essa perspectiva, o autor faz uma relação com o brinquedo que adquirimos em uma loja, o qual vem com todas as peças e com um gabarito para que possa ser conferido se o indivíduo conseguiu atar todas as peças corretamente, sem

que faltasse nenhuma. No caso das identidades, esse instrumento, o gabarito, não existe, e o “quebra-cabeças” está sempre incompleto.

Na modernidade de Bauman (2005, 2014), denominam-se como líquido-modernos os sujeitos que passam a construir as suas relações e, conseqüentemente, as suas identidades, afastando-se de conexões mais fixas ou sólidas. O autor aponta que as identidades devem fluir e estarem preparadas para o momento em que for necessário serem abandonadas em prol de outras que estabeleçam relações mais vantajosas. Nesse sentido, o pertencimento que, em dado momento da nossa existência, era atribuído a uma construção sólida, como a família e a profissão, passou a movimentar-se. Concordo, nesse ponto, com o autor, muito pelo fato desse pensamento ser compatível com as minhas experiências no caso da família e no meu estudo de mestrado, no qual os participantes explicaram que teriam a intenção de trocar de profissão.

Na sua teoria, Bauman (2005) faz a referência a Levi-Strauss, de acordo com o qual a tarefa da construção de uma identidade estaria relacionada a um *bricoleur*, que constrói todo o tipo de coisa com o material que tem na mão, em uma construção artesanal que se assemelha a uma colcha de retalhos. O autor apresenta o pensamento de que a solidez que tivemos outrora hoje desmancha-se no ar, pois muitas concepções, na contemporaneidade, dissipam-se ou flutuam no ar como uma neblina.

No caso da identidade, não funciona nem um pouco assim: o trabalho total é direcionado para os meios. Não se começa pela imagem final, mas por uma série de peças já obtidas ou que pareçam valer a pena ter, e então se tenta descobrir como é possível agrupá-las e reagrupá-las para montar imagens (quantas?) agradáveis. Você está experimentando com o que tem. Seu problema não é o que você precisa para “chegar lá”, ao ponto que pretende alcançar, mas quais são os pontos que podem ser alcançados com os recursos que você já possui e quais deles merecem os esforços para serem alcançados (Bauman, 2005, p. 55).

Frente a isso, o indivíduo líquido moderno mobiliza conexões estreitas, pois os seus vínculos passaram a ser fragilizados e, com a modernidade, acrescidos do momento de isolamento social que vivenciamos, tornaram-se virtuais e elimináveis. Dessa forma, as alianças e amarras desses novos tempos devem trazer vantagens e, a partir disso, os sujeitos remoldam a sua identidade para experimentar essas benesses. É possível pensar que a identidade dos sujeitos passe a ser/estar moldada e escolhida para associar-se ao que é conveniente. Essa concepção, no meu modo

de pensar, não faz com que os indivíduos sejam obscenos, mas os impelem a solidificar certas concepções para obter o seu sucesso.

Em nosso mundo de “individualização” em excesso, as identidades são bençãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas, de identidade coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência. Num ambiente de vida líquido-moderno, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mais aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras da ambivalência. É por isso, diria eu, que estão firmemente assentadas no próprio cerne da atenção dos indivíduos líquido-modernos e colocadas no topo de seus debates existenciais (Bauman, 2005, p. 38).

Penso ser importante salientar que, na busca do êxito, a identidade pessoal pode render-se à sedução do capitalismo voraz que se apresenta no tempo presente. Tal situação torna-se um terreno fértil para moldar um sujeito que seja como uma mercadoria na prateleira de um supermercado, em que facilmente pode ser comprado e, também, pode ser um consumidor com os recursos necessários para a compra. Nesse momento em que vivemos, penso que nós professores, por vezes, colocamos-nos como produtos em gôndolas, buscando estar no local mais vistoso do supermercado, um lugar de destaque e de fácil acesso para o consumo ou, como dizem: “o professor adaptando-se à modernidade e ao novo mercado de trabalho, sendo atualizado”.

Na esteira dos pensamentos do autor, o seu descontentamento com o modo como a sociedade, os sujeitos e as identidades vêm constituindo-se, por vezes, facilita a cristalização de um capitalismo e liberalismo voraz. Os indivíduos passaram a pensar somente em si e, em alguns momentos, forjam uma identidade pensando no eu, abandonando, assim, um senso coletivo. Esse fato muito me lembra a questão das greves do magistério público estadual, às quais parte dos professores contratados não aderem por entenderem que não pertencem a essa luta, deixando de lado o senso coletivo. Penso que, outrora, o professorado iria-se unificar em prol da categoria ou da classe de professores, como já relatei neste estudo.

Entre as pessoas que vivem de um projeto para outro, pessoas cujos processos de vida são desmembrados numa sucessão de projetos de curta duração, não há tempo para que descontentamentos difusos reduzam-se à busca por um mundo melhor... Tais pessoas prefeririam um hoje diferente para cada um a pensarem seriamente num futuro melhor para todos. Em meio ao esforço diário apenas para manter-se à tona, não há espaço nem tempo para uma visão da “boa sociedade” (Bauman, 2005, p. 41).

O posicionamento do autor provoca-me a pensar se as identidades do professorado passam realmente por esse processo. A relevância da teorização de Bauman (2005, 2014) sobre a sociedade é consagrada. Porém, respeitosamente, questiono também se as identidades do professorado que estão em fase final de carreira possuem maleabilidade. Penso que essa característica pode estar mais voltada aos professores que no tempo presente estão no início ou na “metade” de suas carreiras. Também indago se, entre o início da carreira docente e o seu final, não pode ocorrer uma crise de identidades.

3.3.2 A Crise das Identidades

Na tentativa de compreender sobre como movimentam-se as identidades dos sujeitos, aproximo-me das formulações do sociólogo francês Claude Dubar. Esse pesquisador dedica-se a pensar e a articular teorias a respeito das identidades profissionais e sociais dos indivíduos. As lentes que o autor fornece levam-me a pensar que as identidades dos sujeitos são construídas a partir do seu interior, em um caminho reflexivo de olhar para dentro de si. Para o autor, “a noção de identidade poliforme e bulímica diz respeito a dois objetos e a domínios diferentes, em ações diversas que podem todavia ser repartidas em dois grandes grupos, unidos, para simplificar, a duas grandes correntes [...]” (Dubar, 2006, p. 7). A partir do estudo sobre os escritos de Claude Dubar, fortifico o entendimento de que a escolha metodológica da pesquisa qualitativa, através de narrativas das histórias de vida, foi o caminho mais adequado para a realização deste estudo. Acredito que, ao acessar o que é mais pulsante, as histórias que lhes foram mais significativas, é possível que o professorado passe a fortificar ou a reformular as suas identidades.

Na compreensão de Dubar (2006), existem correntes que buscam pensar sobre as identidades dos indivíduos. Uma delas estaria em uma ordem essencialista, que está alicerçada na natureza e no âmago dos sujeitos. Assim, reflito que, nessa concepção, as identidades estão ligadas potencialmente às questões imutáveis e originais.

[...] a identidade dos seres empíricos, sejam eles quais forem, é o que se mantém na mesma a despeito das mudanças, à sua similitude a eles próprios, para além do tempo, o que permanece idêntico: <<A mudança é excluída do

Ser>>, escreve Perménides. A permanência no tempo, a que podemos chamar mesmidade, é aqui concebida como uma realidade <<em si>> (Dubar, 2006, p. 8).

O autor, ao mesmo tempo em que fornece elementos para pensar sobre a construção identitária, constituída por elementos fundantes do interior dos sujeitos, também traz a compreensão de que a identidade dos indivíduos pode ser construída por elementos externos que o envolvem no seu existir. Dubar (1997) aponta que o processo de construção das identidades é uma articulação entre as operações internas do indivíduo e as externas, que são estabelecidas entre ele e as instituições com as quais há uma interação. Dubar (1997, p. 103) salienta que a construção identitária “[...] dá importância tão grande aos processos “culturais” como às estratégias de ordem “econômica” [...]”. O autor chama a atenção para a ideia de que esse processo não é binário ou definitivo, mas fornece elementos para pensar como ocorre a construção das identidades.

Ao pensar sobre as identidades, Dubar (1997) evoca os estudos de outros autores, como Freud, Lacan e Erickson. A partir das teorias desses pensadores, de vertente psicanalítica, o autor disserta que as identidades dos sujeitos são inacabadas e, de certo modo, poderiam estar em movimento. Nessa mesma linha, entendo existir um movimento das identidades dos professores frente à conjuntura política, social e educacional que, no meu entender, apresenta-se instável, inconstante e imprevisível no nosso país, mesmo com a troca de gestão a partir das eleições de 2022. Apoiado em Erickson (1968), o autor concorda que a “[...] identidade nunca está instalada, nunca está acabada, já que aquilo que envolve o Eu é instável” (Dubar, 1997, p. 104).

Dubar (1997) apresenta como possíveis lentes para observar as identidades a versão de que o sujeito prospecta estar abarcando diversas experiências, sendo essa uma ideia de construção identitária para si. De outra banda, o autor explica existir, também, a formulação de uma identidade que é atribuída pelos demais sujeitos com os quais o indivíduo interage, considerando que essa interação ocorre em diversos momentos da sua trajetória profissional. Para Dubar (1997), essa formulação fica na ordem de uma identidade atribuída pelos outros. Vale salientar que o autor explica que tal formulação não é binária, e que essas composições podem entrelaçar-se e misturar-se, construindo as identidades dos sujeitos.

Para entender a construção identitária dos indivíduos, Dubar (1997), em grande parte do seu estudo, lança mão dos pensamentos de Erik Erikson, que calca as suas

reflexões em uma concepção na qual sujeitos estão seres inacabados. Essa ideia de incompletude dos indivíduos está alicerçada no pensamento de que tudo o que os envolve está instável. Nesse sentido, por conta do eu ser estável, os sujeitos estão concebidos como seres inacabados.

A divisão intrínseca da identidade tem de, sobretudo, ser esclarecida pela dualidade da sua própria definição: identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis e estão ligadas de uma forma problemática. Inseparáveis porque a identidade para si é correlativa do outro e do seu conhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do outro (Dubar, 1997, p. 104).

Nessa trajetória, o autor traz o pensamento de que a ideia do outro é fundamental para a formação identitária dos sujeitos. Dubar (1997) identifica essa situação como uma problemática, considerando que os indivíduos possuem pensamentos distintos. Dessa forma, torna-se possível pensar que a interação entre os sujeitos faz com que a identidade atribuída pelo outro seja-nos evidenciada. Nesse processo, reconhecendo esse conhecimento, entendo que o indivíduo, para construir a sua identidade, lança mão das suas experiências e, por vezes, das elaborações do outro sobre ele.

Nessa mesma linha, é plausível pensar que as relações entre os sujeitos são incertas. Nesse caso, os indivíduos podem realizar uma formulação das perspectivas que o outro tem sobre o mundo, sobre si e sobre eles. Porém, o autor salienta que ser o outro torna-se uma ação impraticável. Os elementos fornecidos por Dubar (1997, p. 104) instigam-me a pensar que “[...] a identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável”.

A visão propiciada pelo autor incita-me a questionar como esse processo de (re)construção das identidades pode estar ocorrendo frente ao momento em que tomam mais cor os contornos de “exceção” vivenciados por uma parcela da sociedade brasileira. O professorado, que tem o seu trabalho marcado historicamente pelas relações sociais, pela interação com outros na escola, na atual conjuntura social, é impelido, em muitos momentos, a realizar ações solitárias.

Muitas das concepções forjadas na grande arena da sala dos professores deixaram de existir, e rupturas podem ter sido causadas. O grande choque de culturas que ocorre no momento do intervalo, seja ele entre os turnos de trabalho ou no intervalo de um turno (recreio), foi pausado por conta da necessidade de isolamento social, e o trabalho do professorado passou a ser à distância. É nesse contexto social,

político e educacional que me coloco a pensar de quais identidades os professores abrem mão, na atualidade, em detrimento de outras identidades. Frente a esse questionamento, coloco-me a pensar na construção sociológica das identidades.

Dubar (1997) chama a atenção para um cenário contraditório, no qual a noção de identidade pode ser incluída em uma perspectiva social ou não. Nesse caso, aproximo-me da indicação do autor de que ele compreende que sim, esta pode ser incluída em uma perspectiva social.

[...] se restituirmos essa relação de identidade para si/ identidade para outro ao interior do processo comum que a torna possível e que constitui o processo de socialização. Deste ponto de vista, a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (Dubar, 1997, p. 105).

Em que pese o momento de exceção no qual vivemos, ao retornar às aulas presenciais, que outras visões de mundo o professorado teve? Como o choque cultural ocorre na grande arena da sala dos professores? Como as identidades se movimentaram? Essas são reflexões que tenho, porém, compreendo que é por conta dessa distopia que vivemos no tempo presente que tudo se torna instável?

No processo de compreensão das identidades, Dubar (1997) ressalta que pode ocorrer a inversão das concepções mais internas dos sujeitos. Assim, aquilo que lhe é mais significativo pode confundir-se com as concepções do que ocorre no seu cotidiano social em um processo no qual, para o autor, há uma amálgama de mundos subjetivos, mundos vividos e mundos expressos.

Essa inversão justifica-se pela tentativa de compreender as identidades e as suas eventuais fraturas como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social (entre o agir instrumental e o comunicacional, o societário e o comunitário, o econômico e o cultural, etc.) e nunca em primeiro lugar como resultados do funcionamento psíquico e dos seus recalamentos biográficos (Dubar, 1997, p. 105).

Ao longo da sua teoria, Claude Dubar traz a concepção de algumas categorias de análise dos processos de construção de identidades. Ao explicar sobre esse processo, o autor evidencia dois caminhos. O primeiro está na ordem de um processo relacional, que caminha para a compreensão da identidade para o outro. Nessa perspectiva, os sujeitos realizam atos de atribuição em que os seus “colegas” são

interrogados sobre que tipo de sujeito o indivíduo é/está. Nesse movimento, concebe-se uma identidade numérica e genérica, que forma uma identidade social de ordem virtual, em que os sujeitos mostram/revelam a identidade que querem. Esse processo desdobra-se em uma transação objetiva entre as identidades que são atribuídas ou propostas e as identidades que são assumidas e incorporadas. Essa formulação gera uma alternativa entre a cooperação, os reconhecimentos e os conflitos e não-reconhecimentos, gerando, assim, uma experiência relacional e social do poder, em que os sujeitos criam uma identificação com as instituições julgadas estruturantes ou legítimas (Dubar, 1997).

Já no que diz respeito ao segundo “caminho”, este estaria na ordem de um processo biográfico, que se encaminha para a compreensão da identidade para si, de modo que os indivíduos realizam atos de pertencimento em que eles se questionam: “que tipo de sujeito você quer ser?”. Nesse processo, gera-se uma identidade predicativa do eu, em um pertencimento reivindicado que forma uma identidade social de ordem real, na qual os indivíduos mostram como são. Esse encadeamento desdobra-se em uma transação subjetiva entre as identidades que são herdadas e as identidades que são visadas. Tal formulação gera uma alternativa entre a continuidade, que é a reprodução do que se experimentou, e as rupturas, que estão em uma ordem de produção. Assim, os sujeitos geram uma experiência das estratificações, das discriminações e das desigualdades sociais em que eles criam uma identificação com categorias julgadas atrativas ou protetoras (Dubar, 1997).

A partir dos apontamentos do autor, os dois processos desembocam em uma identidade social marcada pela dualidade. Ao longo desse decurso, os sujeitos identificam-se e são identificados.

Cada um é identificado por outro, mas pode recusar esta identificação e definir-se de outra forma. Nos dois casos a identificação utiliza categorias socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas a níveis diferentes (nomeações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais, até diferentes idiossincrasias...) (Dubar, 1997, p. 106).

Mesmo sendo identificados por outros, os indivíduos possuem a prerrogativa de assumir e aceitar as formulações do outro sobre si ou de discordar totalmente delas. Creio ser importante pensar que em muito o pensamento do outro sobre nós é construído pela identidade que expomos nas nossas relações. Acredito que seja necessário considerar que o outro, por vezes, atribui-nos uma identidade que

fortuitamente consegue acessar o recôndito de experiências e significâncias que eles possuem. Essa situação talvez leve a uma formulação precipitada da identidade que possuímos.

Na esteira desses elementos, acredito que a pesquisa narrativa, a partir da escuta de docentes de Educação Física, torna-se uma oportunidade possível para que se possa conhecer, a partir da história de vida dos sujeitos, o que lhe é mais privado ou os seus episódios mais impactantes. Em que pese a permissão que os sujeitos darão, acredito que esse é um caminho importante para a compreensão dos indivíduos. A partir disso, entendo ser possível compreender os elementos fundantes para uma movimentação identitária do professorado nessas conjunturas que, na minha perspectiva, nós experimentamos.

A partir dos pensamentos de Dubar (1997), considero que foi de suma importância construir uma relação de confidencialidade entre mim (pesquisador) e o professorado participante deste estudo. Com essa proximidade, os indivíduos puderam ficar mais suscetíveis a narrar as suas histórias mais fundantes e mais profundas e, assim, foi possível acessar, em parte, o que está no seu âmago.

Ao refletir sobre a construção de uma identidade profissional dos indivíduos, nos meus estudos, recorro a afirmação de Dubar (2012) onde o autor disserta que, em alguns momentos, as identidades profissionais são entendidas por meio de um jargão popular: “[...] GANHE A VIDA fazendo o que lhe dá prazer, e você estará seguro de nunca trabalhar” (Dubar, 2012, p. 1). Porém, o autor explica que tal definição provém do latim e estaria alicerçada em três grandes pilares: “[...] uma obrigação (para ganhar a vida), uma subordinação (a um empregador, a um cliente, etc.) e uma fonte de sofrimentos (físicos e mentais)” (Dubar, 2012, p. 1). Entretanto, o autor traz a compreensão de que algumas atividades laborais não estariam ligadas ao trabalho como uma fonte específica de renda, mas sim a uma satisfação pessoal, e essa identificação dos sujeitos com a sua profissão pode forjá-lo e categorizá-lo:

Há muito tempo, porém, certas atividades que proporcionam renda não são associadas *a priori* a essa definição “negativa”, nem por aqueles que as exercem, nem por outros. Ainda que sejam chamadas genericamente de trabalho, essas atividades que possibilitam uma identificação positiva são, ao mesmo tempo, escolhidas (ou, pelo menos, entendidas como tal), autônomas (isto é, vividas desse modo) e abertas para carreiras (no sentido de uma progressão ao longo da vida). Essas atividades de trabalho, qualificadas de profissionais, são produtoras de obras, quer se trate de arte, artesanato, ciências ou outras atividades criadoras de algo de si, ou produtoras de serviços úteis a outro (médicos, jurídicos, educativos). Elas dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos. Quer sejam chamadas

de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social (Dubar, 2012, p. 353-354).

Os estudos que realizei na minha dissertação de mestrado caminham ao encontro dessa percepção do autor. Em dado momento do meu estudo etnográfico, um dos colaboradores confessou-me a sua escolha pela docência. Esse professor, mesmo tendo realizado também uma formação em uma área gerencial, admitiu a docência como a profissão que lhe contemplava e lhe realizava, com a qual ele se identificava. Nesse cenário, quando questionado sobre o que ele pensava sobre a carreira docente nos tempos atuais, o professor responde da seguinte forma:

[...] É uma carreira árdua, eu digo que é uma missão. É uma vocação. Que por opção o cara vai procurar um outro trabalho e vai ir ganhar mais. Então, o professor tem uma vocação que é desenvolver os seres humanos e ele gosta desta missão (Furtado, 2018).

É possível pensar que a “missão” apontada pelo professor esteja na linha de algo que é realizado por prazer e, ao mesmo tempo, como algo que lhe é único e peculiar. Nesse cenário, ser professor já estaria “identificado” como uma profissão que possui uma remuneração abaixo das demais graduações. Nesse sentido, pode-se pensar que ser professor é ser “reconhecido” pela função que exerce na comunidade, mesmo que, por vezes, esse papel não possua a gratificação – entenda-se ela como um reconhecimento e não somente como valores de laboro da qual o professorado é digno.

Providas de um nome coletivo, permite-se àqueles que as exercem identificar-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos. Fontes de identidades profissionais, essas atividades possibilitam mudar de empregos ao longo da vida, ao mesmo tempo garantindo uma continuidade de trajetória. É por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais” (Dubar, 2012, p. 354).

No Brasil, particularmente, percebo que ser professor é estar ligado a uma profissão identificada por um trabalho árduo, proletarizado, desvalorizado, desgastante e algumas vezes desmotivador. Em que pesem os movimentos para a melhoria das condições de trabalho e de remunerações aos profissionais da educação, a sociedade brasileira ainda vê a profissão de professor como um trabalho cuja identidade está à margem de outras profissões, embora o professorado seja, por

vezes, o grande responsável pela formação educacional dos sujeitos, sendo a base para a construção de outras profissões. Nesse passo, Dubar (2006, p. 85) destaca que “[...] as identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego”. Nesse sentido, compreendo ser importante retomar os aspectos que permeiam a profissão docente.

O trabalho de professor no Brasil, no estado do Rio Grande do Sul, é um trabalho que movimenta uma identidade que fomenta um fazer coletivo entre o professorado (Bossle; Molina Neto; Wittizorecki, 2013). Independente de uma parte dos professores optar por um trabalho individualizado, torna-se possível pensar que existe uma socialização profissional entre os sujeitos que são professores de Educação Física e os professores de outros componentes curriculares, como Língua Portuguesa, Matemática etc. Ser/estar professor, na minha compreensão, nos espaços que citei anteriormente, é um processo de construção permanente dos indivíduos. Sequencialmente, o professorado é atravessado por políticas que tentam permear e modificar o contexto educacional, além das diferentes culturas dos indivíduos que com ele coabitam o chão da escola. Frente a esses pensamentos, entendo que a identidade da profissão professor é construída a partir de uma mistura entre as relações que são estabelecidas no contexto educacional e as experiências mais expressivas da sua trajetória. Assim, por vezes, os professores são definidos pelo seu trabalho, pela sua ação coletiva, e identificados pela sua profissão e pelas relações que eles estabelecem no seu cotidiano.

[...] a vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros (patrões, colegas, clientes, público, etc.) inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos. A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho (Dubar, 2012, p. 358).

Diante das questões trazidas à baila, posso pensar que as identidades e o trabalho do professorado são marcados por mudanças e reconstruções. Nessa relação, tanto as identidades são movimentadas pelo trabalho como o trabalho vai sendo acavalado pelas identidades que foram forjadas ao longo das histórias de vida

dos sujeitos. Percebo a profissão de professor alinhada ao grande paradoxo formulado por Sócrates: “só sei que nada sei”. Essa proposição, no meu entender, indica que quanto mais buscamos aprender, mais temos a descobrir, o que vai ao encontro do pensamento da incompletude dos sujeitos. Nesse cenário, penso que ser professor é estar em constante descoberta e em uma ininterrupta formação. Mais precisamente, alinhado a Dubar (2012, p. 364), é uma profissão que traz o ensinamento de que “[...] a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida ativa e mesmo além dela”.

Refletindo sobre a identidade da profissão docente, Dubar (2012), além dos ensinamentos trazidos ao longo deste capítulo, também me auxilia a reflexionar que o trabalho, bem como a identidade das profissões, por vezes, está condicionado à lógica de mercado. Ao longo deste estudo, venho-me dedicando a pensar sobre como a educação do nosso país está relacionada a uma lógica de mercado. As constantes avaliações em larga escala e o predomínio de conteúdos que atendem a uma lógica mercadológica, por vezes, forjam e movimentam a profissão e o trabalho docente.

[...] a organização dos empregos, da formação profissional e das carreiras está sujeita às imposições de rentabilidade e da concorrência mundial, mas é igualmente tributária de tradições sociais que fazem com que as instituições e os atores da socialização profissional variem bastante segundo o país, e também os ramos e os regimes políticos em questão (Dubar, 2012, p. 365).

As políticas neoliberais, neste momento, aliadas a uma perspectiva conservadora, atravessam a nossa sociedade, sejam elas advindas da esfera federal ou da estadual, no Rio Grande do Sul. Essa perspectiva que se entranha no nosso cotidiano por vezes faz-nos pensar que existe uma força maior de desconstrução de uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos. A partir disso, uma parcela dos professores passa a desconfiar da sua identidade, mesmo essa sendo construída ao longo do seu percurso de vida. Nesse passo, podemos estar presenciando uma movimentação das identidades ou, como Dubar (2006) denomina, uma “crise das identidades”.

Na perspectiva desenvolvida por Dubar (2006), as formas identitárias desenvolveram-se ao longo da história por três grandes processos: o civilizatório, o da racionalização e o da libertação e consciência de classe. Nessa seara, o autor indica que o primeiro estaria relacionado às características culturais (que englobam a cultura dos indivíduos, as suas heranças e posições sociais herdadas, ou seja, aquilo

que a cultura lhe caracterizou) e sociais (abarcadas na ideia do que os sujeitos pretendem obter ou despertar o olhar dos outros indivíduos, buscando, dessa forma, o seu triunfo pessoal e profissional). Essa proposição estaria caracterizada pelas relações sociais dos sujeitos, pois, por vezes, há um autocontrole das suas particularidades. Ambos, no pensamento do autor, formariam uma “apelação” estatutária.

O segundo estaria ligado às dádivas divinas ou, em uma definição mais complexa, seriam os tipos de relações sociais que não possuem mais o desejo e o fascínio pela sua profissão. Nesse caminho, os sujeitos ainda mantêm o comprometimento por um mundo melhor e entendem o seu laboro como uma vocação. Dessa forma, essa segunda “apelação” é denominada por Dubar (2006) como narrativas.

Já o terceiro processo está relacionado a uma perspectiva revolucionária, na qual pode ocorrer uma libertação crítica dos sujeitos. Esse movimento ocorre quando a exploração econômica é visibilizada. Nesse processo, os sujeitos passam de uma alienação tonificada pela exploração econômica para um estado de construção crítica e reflexiva sobre o trabalho e a sociedade à qual pertencem e na qual vivem. Nesse caso, a “apelação” multidimensional estaria alicerçada pelos “Eus críticos” e livremente associada a uma “apelação” reflexiva.

Estas quatro apelações (cultural, narrativa, reflexiva e estatutária) constituem tentativas de nomeação da combinação de transações relacionais (comunitárias ou societárias) e de transações biográficas (para outrem e para si) que tomam em consideração análises históricas (Dubar, 2006, p. 49).

Os estudos de Dubar (2006) levam-me a transitar em um caminho em que passo a entender que a construção das identidades está intimamente ligada ao processo histórico da nossa sociedade. A partir disso, percebo que inúmeros fatores, como a modernização, a evolução dos empregos e as transformações históricas do trabalho, contribuem para uma transformação das identidades ou para uma possível (re)construção delas. Como exemplo, o magistério sempre foi relacionado a uma profissão de/para mulheres, no entanto, atualmente, identificamos muitos homens engajados na profissão docente. Esses fatores, à luz dos estudos de Dubar (2006), conduzem-me a acreditar em uma possível crise das identidades profissionais.

No bojo das crises e mudanças das profissões, as incivildades crescem dia após dia. Vertentes políticas que, em outros momentos, eram aliadas, hoje são marcadas pela oposição e pelo acirramento. As lutas sindicais que ontem eram marcadas por conquistas e lembranças dos direitos historicamente conquistados, no tempo presente, agonizam por migalhas que são concedidas aos funcionários públicos, como no caso do professorado. Acredito que esse cenário fomenta, ainda, uma descrença no sindicalismo e na militância. Esses argumentos que trago neste momento estão relacionados ao que Dubar (2006) compreende como uma crise das identidades simbólicas.

A partir desses conhecimentos que me foram propiciados por Dubar (2006), acredito que os sujeitos podem permanecer silenciados, mantendo seus princípios, suas crenças e suas identidades, mas, por outro lado, podem estar em conjunto, reconstruindo estas últimas frente às contradições e singularidades do momento em que vivemos, optando, assim, por desativar algumas perspectivas, crenças e idiosincrasias em prol de um bem maior que estes sujeitos tenham estabelecido.

Acredito, nesse sentido, que o autor colabora com a perspectiva de que os sujeitos – no caso deste estudo, o professorado de Educação Física – são profissionais que estão em constante aprendizagem. Em um entendimento que vai ao encontro da ideia de que somos seres inacabados, essa incompletude também pode colaborar, como os demais fatores e as diferentes crises, o que aprendi com Dubar (2006), para uma possível crise de identidade pessoal, pois, por vezes, os sujeitos podem narrar a identidade que eles acreditam mobilizar sem realizar um encontro de si mesmo com o outro.

3.3.3 A identidade narrativa: o encontro de si mesmo

A interpretação que trago no fim do texto sobre as minhas impressões a respeito do pensamento de Claude Dubar faz-me refletir sobre a possibilidade de os sujeitos narrarem uma identidade diferente das que construíram historicamente. Anteriormente, ainda, Zygmunt Bauman apontou-me na direção de pensar que os sujeitos podem mobilizar uma identidade líquida, que é capaz de adaptar-se e ressignificar-se com uma certa frequência por causa de uma modernidade que implica que os sujeitos sejam mais maleáveis. Retrocedendo ainda mais, na introdução em dado momento, questionei-me quem sou/estou. Frente a essas reflexões, ao ler a tese

de doutorado de Lopes (2018), optei por aproximar-me do pensamento de Paul Ricoeur, mesmo entendendo que é uma leitura deveras densa e ampla, porém faz parte do meu flerte com as teorias filosóficas. Nesse sentido, Lopes (2018) salienta que o pensamento de Paul Ricoeur sustenta que:

[...] 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 (Lopes, 2018, p. 35).

Ao aproximar-me dos escritos de Paul Ricoeur, decidi aventurar-me a trazer o seu pensamento para dialogar, muito por eu ter compreendido que o autor traz uma contribuição muito pertinente para o estudo sobre identidade, narrativas e histórias de vida. Nesse sentido, mesmo tendo adquirido algumas obras do autor, como “O Tempo e Narrativa I, II e III” e “A Memória, a História, o Esquecimento”, acredito que a sua obra “O Si Mesmo como um Outro” colabora com o estudo aqui apresentado e para um diálogo em contraponto com o que explicita Claude Dubar.

Ricoeur (2019) aponta que, em diversos estudos cuja temática tratava da identidade ou da identificação dos sujeitos, não eram realizadas reflexões robustas sobre as histórias da vida dos indivíduos. Nesse processo, Ricoeur (2019) salienta que o sujeito de quem se trata a identidade em evidência movimenta uma história, e ela deve ser levada em consideração.

Nem a definição de pessoa na perspectiva da referência identificadora, nem a de agente no âmbito da semântica da ação – que no entanto considero capaz de enriquecer a primeira abordagem – levaram em conta o fato de que a pessoa de quem se fala e o agente do qual a ação depende têm uma história, sua própria história (Ricoeur, 2019, p. 111-112).

A partir disso, o autor traz a ideia que existe uma identidade pessoal e uma identidade narrativa. Nesse passo, o seu pensamento sugere que os indivíduos devem-se enxergar como um objeto, devem “narrar-se” como se o seu próprio eu estivesse comunicando com ele.

O processo que Ricoeur (2019) propõe é tratar o sujeito narrando sobre si, observando-se, interpretando-se, dando ênfase para um estranhamento durante essa

elaboração, como se estivesse narrando sobre um outro indivíduo. Dessa forma, o texto dos sujeitos ou as suas narrativas seriam realizadas na terceira pessoa do singular. No exercício de formar esse argumento, Ricoeur (2019) traz grandes aportes teóricos da filosofia, como Descartes, Heidegger, Hegel, Kant, Locke e outros. No entanto, o autor afirma que seu estudo está alicerçado no conceito de uma ipseidade.

Os debates contemporâneos sobre a questão da identidade pessoal, muito vivos no campo da filosofia anglo-americana, parecem oferecer excelente ensejo para abordar de frente a distinção entre mesmidade e ipseidade, sempre pressuposta nos estudos anteriores, mas nunca tratada tematicamente. Esperamos mostrar que é no âmbito da teoria narrativa que a dialética concreta entre ipseidade e mesmidade – não apenas a distinção nominal entre os dois termos invocados até agora – atinge pleno desenvolvimento (Ricoeur, 2019, p. 112).

Ao invocar os estudos do filósofo René Descartes, o autor destaca a compreensão de que a identidade estaria sustentada em uma reflexão introspectiva. Nesse exercício, os sujeitos podem acessar a sua essência ou, nas palavras do autor, a consciência. Nesse caminho, o autor faz referência à conhecida frase “penso, logo existo”, todavia, deixa claro que a célebre frase de Descartes traz implícita a subjetividade e a consciência. O ponto central que traz o pensamento sobre identidade está expresso no fragmento “Eu penso”. No entanto, essa afirmação é acompanhada de uma dúvida: “sou?”.

Nessa seara, Ricoeur (2019) aponta que também existem identificações que são um espelho do ambiente ou dos sujeitos que, na nossa trajetória de vida, foram mais significativos. Nesse cenário, o autor ressalta que um dos signos que diz respeito à disposição é a identificação adquirida.

Em grande parte, com efeito, a identidade de uma pessoa, de uma comunidade, é feita dessas identificações a valores, normas, ideais, modelos, heróis, nos quais a pessoa ou a comunidade reconhecem-se. O reconhecer-se em contribui para o reconhecer-se por (Ricoeur, 2019).

Nesse passo, o autor avança na sua teoria, apresentando as reflexões sobre as identidades *ipse* e *idem*. Ricoeur (2019) aponta que esses conceitos estariam alicerçados a dois tipos de consciência, sendo a primeira imediata e a segunda mediata. O autor argumenta que a “identidade *idem*” traz o sentido de algo permanente e inalterado no tempo. O *idem* carrega o significado de “idêntico”, ou, nas palavras do autor, encontra-se na “mesmidade”.

A mesmidade é um conceito de relação e uma relação de relações. Em primeiro lugar vem a identidade numérica: assim de duas ocorrências de uma coisa designada por um nome invariável na linguagem ordinária, dizemos que não formam duas coisas diferentes, mas “uma única e mesma” coisa. Identidade aqui significa unicidade. O contrário é pluralidade (não uma, mas duas ou várias). A esse primeiro componente da noção de identidade corresponde a operação de identificação, entendida no sentido de reidentificação do mesmo, de tal modo que conhecer é reconhecer: a mesma coisa duas vezes, n vezes (Ricouer, 2019, p. 115).

Logo, a “identidade *idem*” estaria relacionada a um caráter-hábito, a um conjunto de experiências distintas que permitem reconhecer imediatamente o indivíduo. Nesse caso, os sujeitos seriam identificados pelas suas preferências, seus valores, seu comportamento etc. Nesse processo, forma-se uma identidade que é, também, numérica, permanente e semelhante, sendo esse o sujeito que utiliza as mesmas roupas e mantém os mesmos costumes. Essa identidade estaria relacionada com a resposta à pergunta “o que sou?”, na qual o verbo é colocado na primeira pessoa, eu.

De outra banda, a “identidade *ipse*” traz a problemática de uma dialética complementar. O autor, na sua argumentação, seleciona como um viés a construção de uma autointerpretação narrativa dos sujeitos. Assim, os indivíduos são implicados a deparar-se com uma “alteridade íntima”, que está presente no eu, na perspectiva de um si mesmo. Nesse caso, os sujeitos refletem que existem outros em si, mantendo uma alteridade constituinte que se torna interna à identidade. Então, nesse processo, os sujeitos tomam-se como referência, como um outro, e passam a tratar de si, passando a perceber-se como múltiplos, diversos e nunca idênticos ao mesmo ou ao *idem*.

No pensamento de Ricouer (2019), a “identidade *ipse*” supera a “identidade *idem*”, pois ela movimenta a prerrogativa de permanecer no tempo, ser investida de narração e reflexão. No entanto, o si mesmo não consegue existir sem a figura de um outro. Logo, é possível pensar que, na perspectiva do autor, os sujeitos tomam-se como um outro na terceira pessoa (ele). Nesse processo, os sujeitos narram-se como se estivessem conversando diante de um espelho e reconhecendo-se através de um outro.

A polaridade que vou perscrutar sugere uma intervenção da identidade narrativa na constituição conceitual da identidade pessoal, ao modo de uma medianidade específica entre o polo do caráter – em que *idem* e *ipse* tendem a coincidir – e o polo da manutenção de si mesmo – em que a ipseidade desvencilha-se da mesmidade (Ricouer, 2019, p. 119).

Sobre a construção do pensamento acerca da identidade narrativa, retornamos ao debate do autor sobre a provocação de Descartes, “penso, logo existo”. Frente a isso, Ricoeur (2019) destaca a reflexão de que existem dois vieses a seguir, um na perspectiva do “eu penso” e outro na ordem do “eu falo de mim, como se fosse um outro”. Nesse sentido, o “eu penso”, para o autor, teria uma percepção imediata e imprecisa do “eu existo”, estando essa relacionada à identidade *idem*.

Nessa perspectiva, o autor desvela que o questionamento sobre “quem sou eu?” não encontra resposta do eu que é imediato, impreciso e breve, mas poderia ter um resultado plausível no si mesmo, pelo fato deste ser reflexivo e não buscar uma resolução apenas introspectiva. “[...] alguma forma de permanência no tempo se deixara vincular à pergunta quem? que seja irreduzível a toda pergunta o quê? Alguma forma de permanência no tempo que seja uma resposta à pergunta ‘quem sou?’ [...]” (Ricoeur, 2019, p. 118).

Falando de nós mesmos, dispomos de fato, de dois modelos de permanência no tempo, que resumo com dois termos descritivos e emblemáticos caráter e palavra cumprida. Em ambos, tendemos a reconhecer uma permanência que dizemos ser de nós mesmos (Ricoeur, 2019, p. 118).

Nessa linha o autor aponta para uma dimensão na qual o si mesmo abarca a sua experiência de vida de forma interpretativa, em uma narração que conta as suas diversas ações. Nesse caso, o si mesmo, para dar conta do “eu existo”, passa a assumir um modo interpretativo-narrativo. Nesse cenário, é possível compreender que há um caminho viável no exercício narrativo, pois nele o sujeito interpreta como sendo um outro. Assim, o indivíduo é capaz de designar a si mesmo e, dessa forma, a narração de si automaticamente necessita da capacidade de escuta de um outro, pois ela não é única e definitiva, mas sempre é reiniciada.

Durante o exercício narrativo, o sujeito, no caso o si mesmo, realiza uma reflexão sobre si, uma análise sobre a própria prática de vida. A partir disso, o indivíduo assimila que movimenta um “eu” antes desconhecido, que se difere do que ele entende ter. Nesse processo, a narrativa realiza a reflexão de reunir esse “eu” com um “eu mediato”. Desse modo, as narrativas provocam os sujeitos a superar a fragmentação de um “eu” que passa a ser (re)integrado à sua identidade (Ricoeur, 2019).

Ricouer (2019), no seu trabalho intelectual de argumentar sobre uma identidade narrativa, sustenta que a identidade pessoal é frágil, fracionada e atravessada pela singularidade. No entanto, ao realizar o esforço intelectual de narrar-se e de designar-se, para o autor, o sujeito torna-se uma pessoa capaz de criticar-se e de realizar uma interpretação narrativa de si mesmo.

Nessa perspectiva, o autor defende que o “si mesmo” pode construir uma identidade *ipse*, ou seja, uma identidade narrativa. Ricouer (2019) menciona que o “penso, logo existo” pode dar lugar ao “sou, porque me penso narrando”, ou seja, o sujeito reflete sobre si por meio da interpretação realizada no exercício narrativo. Nessa dinâmica apresentada por Ricouer (2019), o sujeito é plural, diverso e formado por marcas que são atravessadas por diversas questões que descontinuum o seu modo de atuar no mundo, gerando uma ruptura. Assim, o indivíduo não tem uma consciência imediata da sua presença no universo e do impacto que ela traz, mas é capaz de reconhecer e construir essa consciência através do exercício narrativo.

Ricouer (2019) traz a noção de que a “identidade narrativa” não se trata somente de um exercício narrativo que o sujeito realiza, mas de uma reflexão diante de um outro que, mesmo sendo ele, é estranho. Nesse exercício, o sujeito está narrando-se e refletindo sobre as suas experiências. Essa condição propicia pensar, também, que os ecos gerados pelo exercício de narrar-se a um outro pode ser um trabalho de conquista e de reconhecimento desse outro, que pode ser o si mesmo. É importante salientar que, para o autor, o processo de narrar-se e de significar a sua presença envolve um exercício de constante reflexão ou uma constante reconquista.

Nesse desenvolvimento, a identidade narrativa constitui-se através de um processo (auto)reflexivo de um indivíduo que é múltiplo, mas que se articula em um todo. Assim, a identidade que se busca é um processo reflexivo e interpretativo de si que permanece no tempo. Ao realizar esse exercício, o sujeito passa a existir, a “ser alguém” para si mesmo.

No pensamento de Ricouer (2019), o indivíduo que participa do processo de narrar-se reflete sobre si e indaga-se sobre o mundo em que vive. Além disso, esse sujeito deseja ser estimado e estimar-se. Sob essa perspectiva, o exercício de narrar-se pode organizar uma retrospectiva das experiências dos indivíduos ao longo da sua história de vida e projetar o seu caminho na sequência da sua história. Ao narrar-se, o sujeito avalia as suas ações e as suas relações com os outros. Para o autor, os indivíduos e as suas identidades estão sempre em crise, no entanto, em meio a isso,

ele realiza um exercício de reunião dos seus outros “eus”. Porém, o autor chama a atenção para o fato de que a identidade narrativa não se trata de uma identidade completa, pois o exercício de narrar-se pode ser dinâmico. Dessa forma, a completude do sujeito ou da sua identidade continuaria circundado pelo mistério para responder à pergunta “quem sou/estou?”.

Ao realizar um exercício de reflexão sobre este capítulo, passo a acreditar que as noções a respeito das identidades aqui apresentadas trazem o sujeito, nesse caso o professorado, não somente como um simples colaborador deste estudo, mas o coloca como protagonistas e propicia uma reflexão não somente sobre a prática, mas sobre a vida. Ao encontro disso, Bauman (2005, 2014), Ricouer (2019) e Dubar (1997, 2006, 2012) colocam o sujeito moderno a realizar uma reflexão sobre o seu pertencimento, a sua comunidade, a visão que o outro tem sobre o professorado e, também, sobre a interpretação que este tem de si. Para tudo isso, tem-se como pano de fundo a retrospectiva da sua história. Creio que o momento de exceção ou distópico que presenciamos pode ser um momento de crise, a qual pode não ser a econômica, tão ventilada pelos gestores, mas a crise profissional e identitária.

Nesse cenário, acredito que o trabalho e a identidade do professorado que historicamente caminham lado a lado passam a ser questionados. Mas que questionamentos são esses? O que o professorado de Educação Física no seu âmago questiona? Que posição ocupa? Que história movimenta? E que identidade ele forja ou reconstrói?

4 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS IDENTIDADES



(Rodin, 1904)

Na intenção de compreender o campo de estudo acerca da temática identidade, considerando o que já foi estudado, investigado e descrito sobre ela, realizei um estudo de revisão que nomeio de análise da produção do conhecimento. Utilizo esse termo por entender que nas três buscas realizadas – duas na fase de projeto e uma na fase de escrita final da tese –, através dos dados obtidos, realizo uma análise do que fora produzido na área e quais colaborações podem trazer para o estudo que apresento. Esse processo se divide em duas pesquisas semelhantes, mas em bancos de dados diferentes.

A primeira pesquisa diz respeito à busca de teses no catálogo de teses e dissertações da Capes, a fim de inventariar se existe algum estudo igual ou semelhante ao que propus. Em caso de identificar a existência de um estudo nesse sentido, proponho-me a dialogar com ele na intenção de qualificar o aporte teórico desta tese. A pesquisa foi realizada na sua primeira versão em 5 de abril de 2020; a segunda, em 17 de maio de 2021 – fase de escrita do projeto de pesquisa –; e a terceira, em 10 maio de 2023, sendo essa a fase final de escrita desta tese.

A segunda pesquisa debruçou-se a identificar os estudos que estivessem relacionados ao trabalho docente e às identidades nas revistas nacionais, em 20 de abril de 2020 e, posteriormente, em 10 de maio 2021 – fase de escrita do projeto de pesquisa – e 10 de julho de 2023 – fase final de escrita da tese. A terceira pesquisa, realizada em 15 junho de 2023 considerou o novo estrato da Capes.

Desta forma, na sequência deste estudo, dedico-me a apresentar os dados que emergiram das pesquisas realizadas. Em conjunto com isso, também exponho a análise que foi possível realizar com os resultados obtidos, na qual alguns desses estudos são utilizados na análise do campo de pesquisa.

4.1 Perseguindo as identidades: pesquisa em teses na plataforma sucupira

Na intenção de compreender as teses que abordaram o trabalho docente e as identidades, no dia 5 de abril de 2019 e, posteriormente, no dia 17 de maio de 2021, acessei o catálogo de teses e dissertações da Capes, utilizando como termo de busca a expressão “identidade”. Surgiram, então, 36.550 resultados, os quais diminuíram para 8.435 ao escolher como filtro “Doutorado (Tese)”. Por fim, selecionando a área do conhecimento “Educação” e “Educação Física”, a busca encontrou 644 resultados, e a área “Educação Física” apresentou 37 resultados, em um total de 681 estudos. Nesse caso, para uma melhor delimitação e análise da produção, considerei relevante jogar luz nos estudos publicados nos últimos 10 anos, que coincidem com a reeleição da presidenta Dilma Rouseff, passando pelo golpe político legislativo de 2016 e as eleições de 2018.

Nessa temporalidade, o banco de teses e dissertações apresenta o seguinte resultado: 2 (2021); 91 (2020); 80 (2019); 103 (2018); 120 (2017); 102 (2016); 97 (2015); e 86 (2014). Após esse processo de busca, realizei a leitura dos títulos, dos resumos e das temáticas das teses, restando, assim, 24 estudos que tratavam das identidades e envolviam o contexto educacional, sendo eles: Badaro (2019), Malgeri (2020), Ruiz (2018), Tedeschi (2016), Santos (2020), Araújo (2019), Alves (2015), Silva (2016), Oliveira (2018), Da Conceição (2014), Flores (2018), Anversa (2017), Melo (2018), Freitas (2014), Kuhn (2016), Vanzuita (2016), Mendes (2018), Probst (2017), Santos (2015), Mota (2017), Silva (2014), Silva (2017), Oliveira (2014) e Monti (2015). No entanto, após uma primeira leitura elegi, destes, somente 12 estudos, que entendo tratem da identidade de professores da educação básica, que me poderiam auxiliar a pensar sobre as identidades do professorado.

Após a imersão no campo de pesquisa e na escrita final da tese, realizei nova pesquisa no banco de dados da plataforma sucupira em 15 junho de 2023, nos mesmos termos da pesquisa anterior, no entanto o lapso temporal que considerei foi entre os anos de 2021 e 2023, desconsiderando os estudos selecionados na pesquisa

anterior. Nesse sentido a plataforma apresentou 2.691 resultados, os quais diminuíram para 672 ao escolher como filtro “Doutorado (Tese)”. Por fim, selecionando a área do conhecimento “Educação” e “Educação Física”, a busca encontrou 85 resultados. Após esse processo de busca, realizei a leitura dos títulos, dos resumos e das temáticas das teses, restando, assim, 5 estudos que tratavam das identidades e envolviam o contexto educacional sendo eles: Costa (2023), Parrilla (2023), Utta (2022), Luz (2022) e Souza (2021).

Assim, cruzando os dados formou-se o quadro a seguir:

Quadro 1 – Teses selecionadas do Catálogo de Teses da Capes

(continua)

AUTOR	TÍTULO	ANO	PROGRAMA (UNIVERSIDADE)
COSTA, Thiago Batista	CORPO NEGRO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA: uma análise fanoniana sobre as contradições e possibilidades para constituição de identidades insurgentes'	2023	Educação (USP)
PARRILLA, Marlene Biscolo	A Construção Identitária de Docentes Formados na Modalidade da Educação a Distância'	2023	Educação (USP)
UTTA, Bergson Pereira.	Constituição da identidade profissional dos docentes encantadores'	2022	Educação (UFRN)
LUZ, Alexandra Garrote Angiolin	(Re)significando as experiências vividas: um olhar para a constituição identitária de professores de matemática, por meio das narrativas (auto)biográficas'	2022	Educação (Psicologia da educação) (PUCSP)
SOUZA, Gahelyka Agha Pantano	Representações sociais sobre ser professor e o processo de (re)construção da identidade docente: um estudo no curso de licenciatura em química da UFAC - Rio Branco'	2021	Educação (UFPR)
MALGERI, Leonardo	Identidade docente e currículo nos <i>teacher movies</i> do século 21	2020	Educação (UFRJ)

ARAÚJO, Samara Carla Lopes Guerra de	Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre identidades das professoras de 1º Ciclo de Belo Horizonte	2019	Educação (UFMG)
SILVA, Beatriz Sales da	Currículos e identidades: tiroteio narrado ao som do Maracá	2017	Educação (UNICAMP)
MOTA, Lucius Batista	Identidades profissionais: um estudo de narrativas (auto)biográficas de professores de Oboé	2017	Educação (UFSM)
KUHN, Martin	O professor: identidade e protagonismo – os muitos modos de dizer o ser e o fazer do professor e de se dizer	2016	Educação em Ciências (UNIJUI)

Quadro 1 – Teses selecionadas do Catálogo de Teses da Capes

(conclusão)

AUTOR	TÍTULO	ANO	PROGRAMA (UNIVERSIDADE)
SILVA, Copérnico Mota da	A constituição da identidade dos professores e o significado da melhoria da qualidade da educação na escola diante das políticas educacionais contemporâneas	2016	Educação (UFAL)
TEDESCH, Sirley Lizott	Concepções epistemológicas e a produção das identidades e diferenças dos sujeitos no espaço escolar.	2016	Educação (UCDB)
SANTOS, Jonildo Viana dos	Identidade docente e formação de professores Macuxi: do imaginário negativo à afirmação identitária na contemporaneidade.	2015	Educação (UFAM)
ALVES, Danielle Maria Vieira	Identidade profissional docente e participação sindical	2015	Educação (UFJF)
OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva	As formas identitárias nos contextos de trabalho: uma análise da profissionalidade docente	2014	Educação, História, Política e Sociedade (PUC-SP)
DA CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos	A construção da identidade docente de professores de educação física no início da carreira: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS	2014	Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano (UFRGS)

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da	Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação	2014	Educação (UFSC)
--	---	------	-----------------

Fonte: elaborado pelo autor.

Vale ressaltar que o meu estudo aqui está relacionado com o professorado de Educação Física das escolas públicas. Logo, ao apropriar-me da temática abordada pelas teses, identifiquei que somente o estudo de Conceição (2014) e Costa (2023) foi realizado com professores de Educação Física. No entanto o estudo de Da Conceição (2014) foi realizado mais precisamente em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, enquanto o estudo de Costa (2023) buscou:

[...] analisar o componente curricular da Educação Física e sua construção curricular, a fim de investigar a ação que o mesmo exerce – ou não – nos estudantes negros dos anos finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de São Paulo quanto ao processo de construção/reconstrução de suas identidades (Costa, 2023, p. 15).

Frente a isso, reconheço a importância do estudo de Costa (2023), sua atualidade e pertinência, porém ele não tem como cerne a identidade do professorado de Educação Física, logo entendo não ser pertinente, neste momento da tese, aprofundar o debate sobre este estudo. Assim, nesse processo de mapeamento do campo da Educação Física e dos estudos que tratam das identidades deles na rede pública, entendo que cabe debruçar-me, neste momento, somente a dialogar sobre o estudo realizado por Conceição (2014).

Ao apropriar-me do estudo de Conceição (2014), percebo que o autor traz a compreensão de que o processo de escolarização e a cultura escolar possuem grande importância na formação dos sujeitos. De fato, foi possível aprender mais sobre isso com o coletivo com o qual estudei durante o processo de doutoramento. Ao pensar sobre o problema de pesquisa elencado pelo autor, entendo que ele se ateve a compreender a construção das identidades docentes no início da carreira profissional dos professores atuantes em escolas públicas:

Compreender o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira, a partir das relações que estabelecem com a cultura escolar em duas escolas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS (RMEPOA) (Conceição, 2014, p. 51).

Dessa forma, acredito que poderei evocar algumas reflexões do autor na sequência deste estudo.

Acredito ser importante salientar que o estudo aqui realizado tem as lentes voltadas para as identidades do professorado com uma caminhada no ensino público. A partir disso, saliento que o meu problema de pesquisa está alicerçado na importância de compreender, a partir das histórias de vida como o professorado de Educação Física das escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, como esse grupo significa o seu trabalho e (re)constrói as suas identidades frente à conjuntura, política, social e educacional do tempo presente. Nesse sentido, entender o início da docência e as identidades ali formadas é de suma importância para compreender como o professorado maneja as identidades já existentes na construção de novas ou, ainda, entender se essas identidades se cristalizam ao longo da carreira docente.

O estudo de Conceição (2014) é uma etnografia educativa crítica, que perpassou por duas escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, contando com dois colaboradores. Como instrumento para a obtenção de informações, o autor utilizou-se da observação participante, do registro em diários de campo, das entrevistas semiestruturadas e da análise documental. Dessa forma, o autor formulou quatro categorias de análise que orientaram os resultados do estudo. À luz disso, reflexiono, através dele, a complexidade de um trabalho sobre as identidades docentes no processo de aproximação com a temática, uma vez que acredito que o processo de construção das identidades docentes ocorre não só no início da formação, mas durante todo o desenvolvimento dela.

Penso a identidade docente como um processo, um percurso, um caminho que se faz com as experiências na e da cultura escolar. A construção dessa identidade não aparece em um período específico, mas é apoiada e constituída durante toda a vida de professor (Conceição, 2014, p. 236).

À vista disso, busquei compreender como as identidades são manobradas frente às tentativas dos gestores de influir no trabalho docente do professorado de Educação Física atuante nas escolas públicas. Nesse sentido, Conceição (2014, p. 237) aconselha que “[...] entender a identidade do professor é compreender temporalmente as relações estabelecidas dentro da cultura escolar, relações que constituem a cultura docente”. Seguindo tal aconselhamento debruicei-me sobre o

contexto atual, isto é, a conjuntura experimentada pelo professorado, como anteriormente já exposto, na qual avançou um novo projeto de Estado que tenta influir no trabalho docente de forma a modificar a especificidade do trabalho do professor, controlá-lo e, até mesmo, desconstituí-lo, por mais que ainda estejamos impondo-lhes resistência.

Destaco que, na busca e seleção de estudos realizados sobre as identidades, após o processo de seleção, apenas o estudo de Conceição (2014) trata da temática identidade. Compreendo que outros estudos tratam de identidade e identização, no entanto, no escopo realizado, somente esse estudo atendeu a todos os critérios elencados para me auxiliar nas reflexões desta tese. Ressalto a importante contribuição do autor para o campo da Educação Física Escolar, porém, penso que, após o processo de busca pela temática das identidades no banco de teses da Capes, há uma lacuna sobre o assunto no campo da Educação Física. Dessa forma, justifico que o estudo aqui apresentado, com as suspeitas que elenco, pode também trazer uma boa contribuição para a formação de professores na Educação Física.

4.2 Perseguindo as identidades na educação física: pesquisa em periódicos nacionais da área 21

Na tentativa de mapear as publicações sobre as identidades, realizei uma primeira busca em periódicos nacionais no novo *qualis*, cuja classificação se dá pela área mãe. Nesse contexto foram analisados os periódicos que estivessem relacionados com as ciências humanas e sociais. Assim, investiguei aqueles que se encontravam on-line, gratuitos, em língua portuguesa e de estrato A1, A2, A3, A4, B1 e B2, considerando a Classificação de Periódicos do Quadriênio 2017-2020. Nesse processo, optei, também, por realizar a busca em apenas três extratos da Educação Física para obter uma perspectiva do que está sendo produzido no campo no contexto escolar. Assim, entendo que, para uma tese, cabe uma análise do campo nos extratos em que se prospecta futuramente publicar os resultados do estudo, por este motivo não realizei uma busca em todos os periódicos.

Tal processo foi realizado por meio das seguintes etapas: a) pesquisa nos periódicos através dos termos de busca (escopo “todos”); b) seleção dos artigos que continham os termos de busca “identidade” no título ou nas palavras-chave; c) leitura dos resumos e seleção dos artigos que tratavam das identidades; d) leitura na íntegra

dos artigos selecionados. Após esse processo, construí o quadro a seguir, em que constam os periódicos dos 1483 artigos encontrados e os 155 artigos selecionados envolvendo todas as revistas.

Quadro 2 – Resultados das buscas em periódicos da área 21 Classificação 2018-2022

(continua)

Nº	Nome do periódico	Qualis	Encontrados	Selecionados
1	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	A1	155	07
2	Revista Educação em Questão	A1	16	06
3	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP-INEP)	A1	12	05
4	Educação e Pesquisa	A1	71	05

Quadro 2 – Resultados das buscas em periódicos da área 21 Classificação 2018-2022

(continuação)

5	Pró-posições	A1	09	04
6	Educar em Revista	A1	17	04
7	Práxis Educativa (UEPG)	A1	47	03
8	Revista Pesquisa Qualitativa	A1	02	02
9	Educação em Revista (UFMG)	A1	01	01
10	Revista Brasileira de Educação	A1	04	01
11	Educação e Realidade	A1	07	01
12	Educação Temática Digital	A1	13	01
13	Currículo Sem Fronteiras	A1	93	01
14	Ensaio – Avaliação e políticas públicas em Educação	A1	02	00
15	Revista sociedade e estado	A1	04	00
16	Revista Educação (UFSM)	A2	71	08
17	Práxis Educacional	A2	24	07
18	Educação e cultura contemporânea	A2	27	07
19	Educação: Teoria e prática	A2	173	07
20	Revista Educação Pública (UFMT)	A2	05	03
21	E-Currículo (PUCSP)	A2	29	03
22	Revista Educação Sociedade & Culturas	A2	04	01
23	Jornal de Políticas Educacionais	A2	05	01
24	Revista Filosofia e Educação	A2	05	01
25	Revista de Educação Especial	A2	10	01
26	Educação (UNISINOS)	A2	01	00
27	Retratos da escola	A2	01	00

28	Diálogos	A2	03	00
29	EAD em foco	A2	03	00
30	Revista Horizontes	A2	14	00
31	Revista Educação & Emancipação	A3	15	05
32	Educação em Foco (UFJF)	A3	10	03
33	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	A3	25	03
34	Reflexão e ação	A3	12	02
35	Educação e Sociedade	A3	01	01
36	Revista Educação & Formação	A3	01	01
37	Revista Práxis	A3	04	01
38	Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas	A3	12	01
39	Política e Gestão educacional (online)	A3	101	01
40	Revista Fórum identidades	A4	49	08

Quadro 2 – Resultados das buscas em periódicos da área 21 Classificação 2018-2022

(continuação)

41	Teoria e prática da educação (UEM)	A4	07	04
42	Momento – Diálogos em Educação	A4	08	04
43	Revista Educação Popular	A4	04	02
44	Revista temas em Educação	A4	04	02
45	Revista Contemporânea de Educação	A4	08	02
46	Educação e Filosofia	A4	24	02
47	Revista interfaces científicas	A4	01	01
48	Revista Educação e Linguagens	A4	94	01
49	Cadernos de Formação (RBCE)	A4	01	00
50	Revista Pedagógica (Chapecó)	A4	07	00
51	Imagens da Educação	A4	09	00
52	Revista Docência no Ensino Superior	A4	11	00
53	Movimento (UFRGS)	B1	29	07
54	Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)	B1	29	0
55	Pensar a Prática (UFG)	B2	42	03
56	Motrivivência (UFSC)	B2	11	02
57	Revista FSA	B2	38	02
58	Coleção Pesquisa em Educação Física	B2	01	01
59	Diálogos Interdisciplinares	B2	02	01
60	Revista E-Mosaico	B2	05	01

61	Revista Keri-Kere	B2	08	01
62	Revista Conexões (UEPG)	B2	09	01
63	Revista Hipóteses	B2	13	01
64	Cinergis	B2	01	00
65	Em Extensão (UFU)	B2	01	00
66	Revista interdisciplinar Sulear	B2	01	00
67	Revista Valore	B2	03	00
68	Revista da Educação Física (UEM)	B2	04	0
69	Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura	B2	04	00
70	Conexões (UNICAMP)	B2	05	00
71	Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia	B2	06	00
72	Cadernos de Educação Básica	B3	03	03
73	Arquivos em Movimento	B3	04	02

Quadro 2 – Resultados das buscas em periódicos da área 21 Classificação 2018-2022

(conclusão)

74	Revista Biomotriz	B3	01	01
75	Revista Movimenta	B3	02	01
76	Caderno de Educação Física e Esporte	B3	03	01
77	Revista Carioca de Educação Física	B3	01	00
78	Revista Kinesis	B3	02	00
79	Revista Brasileira de estudos do lazer	B3	03	00
80	Caderno de Educação Física (Unioeste)	B4	03	00
	Total		1481	155

Fonte: elaborado pelo autor

No entanto, posicionando as lentes para os periódicos da Educação Física, foram escolhidos 16 textos. Saliento que mesmo que os outros periódicos não tenham uma relação direta com o componente curricular Educação Física, foram identificados textos que tem como lócus de pesquisa a Educação Física Escolar, o trabalho docente e a prática pedagógica do professorado de Educação Física, e por esse motivo estes textos serão abordados neste capítulo desta tese.

Ao transitar pelos periódicos nacionais em busca das identidades, percebi que grande parte dos artigos publicados tratam da formação inicial, do ensino superior, da formação continuada, bem como dos estágios curriculares. Mesmo em meio à gama

de estudos que tratam do campo da Educação Física na escola, ficou evidente que poucos voltam o olhar para as identidades do professorado de Educação Física. Tal déficit fica mais evidente quando as lentes são ajustadas para o professorado que já possua uma caminhada docente e cujo campo de atuação seja a escola pública. Nesse sentido, entendo ser pertinente, neste momento, apresentar quatro estudos que entendo aproximarem-se do contexto problematizado nessa tese.

De certo modo, parece clichê retomar à estudos relacionados com o mesmo autor que tem relação com o grupo do qual tenho filiação acadêmica. Porém, dentre os critérios elencados, o estudo de Conceição e Molina Neto (2017) retoma o que foi abordado na tese de Conceição (2014), denominada *A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação básica no início da docência*. Assim, entendo que essa obra faz parte dos estudos que problematizam a identidade do professorado de Educação Física, mesmo que as lentes do autor estejam posicionadas para entender o contexto daqueles que são iniciantes na profissão.

O estudo de Ferreira (2007) colabora com a minha compreensão sobre as identidades docentes, traçando uma relação entre as identidades docentes e o fenômeno da sindicalização dos professores. O autor fornece lentes para compreender a ligação que existe entre a produção das identidades e os processos de regulação dos professores e das suas ações. Destaco que, mesmo esse estudo sendo publicado em meados de 2007, na conjuntura atual, percebe-se um movimento de influência no trabalho docente, e suspeito que um desses movimentos seja o controle. O autor comenta sobre o processo de modernização do trabalho, o que ele entende como a proletarização do trabalho docente.

[...] aquele que se ocupa da localização da categoria na divisão social do trabalho, abordando mais propriamente o que chamamos de proletarização do trabalho docente. Trata-se, aí, de examinar se o professorado vem sofrendo redução de autonomia em seu processo de trabalho, de forma semelhante ao que vem ocorrendo com outros ofícios, em especial a partir das últimas décadas do século passado, e as relações disso com a diminuição do status e o empobrecimento da categoria (Ferreira, 2007, p. 378-379).

Nesse sentido, durante a apresentação desta tese, defendo existir um movimento de controle na educação, conduzido por uma “Aliança Modernizadora Conservadora” (Apple, 2003), com o propósito de influir na sociedade para alicerçar

os preceitos de um movimento global de reformas educacionais (Hypolito, 2019). Compreendo que, conforme avança esse projeto, mais precarizado, regulado e intensificado torna-se o trabalho docente.

Na minha perseguição por identidades, penso que o estudo de Garcia, Hypolito e Vieira (2005) auxilia-me a compreender como os professores posicionaram-se frente aos discursos educacionais nas últimas décadas. Nele também se busca discutir as identidades do professorado em relação às posições que lhes são atribuídas na realização do seu trabalho. Este estudo ainda desvela que as reestruturações educativas que estimulam modelos de profissionalismo podem construir identidades docentes mais ou menos articuladas com os objetivos das reformas. Entendo a pertinência do estudo para esta tese, uma vez que, na conjuntura atual, no Brasil, estão em movimento constantes reformas, entre elas a do Ensino Médio, bem como a solidificação de um currículo único. Assim, entendo que esse estudo contribui com o objetivo de identificar e compreender as identidades que o professorado assume na conjuntura atual.

Ainda, destaco a obra de Rodrigues, Figueiredo e Andrade Filho (2012) em que se investiga como uma professora de Educação Física constrói as suas identidades. Nesse estudo, os autores buscam entender as identidades de uma professora através das experiências relacionais vivenciadas por ela. Para isso, foram consideradas a instituição em que a docente trabalha e as suas relações com outros sujeitos dos cenários escolares no qual ela transitava. Direcionando o olhar para esses aspectos, os autores realizaram uma análise da narrativa da professora, que atuava no componente curricular Educação Física na Educação Infantil.

Penso que os estudos de Conceição (2014) e de Rodrigues, Figueiredo e Andrade Filho (2012) podem auxiliar-me a compreender melhor como o campo da Educação Física tem percebido a construção das identidades por parte dos docentes. Já os estudos de Ferreira (2007) e Garcia, Hypolito e Vieira (2005) contribuem para que eu possa compreender melhor a construção e o manejo das identidades no campo educacional, mesmo que esses estudos não perpassem pela Educação Física.

5 O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS OBSCUROS: A INTELLECTUALIDADE DO PROFESSORADO EM XEQUE

Os neoliberais nos dizem que somente entregando nossas escolas, professores e crianças ao controle do mercado competitivo encontraremos uma solução. Neoconservadores nos dizem que a única saída é a volta ao “verdadeiro conhecimento”. O Conhecimento popular, o conhecimento que é ligado e organizado em torno da vida dos membros mais desfavorecidos de nossas comunidades não é legítimo (Gandin; Apple, 2017, p. 164).

No tempo presente, a nossa vida, a docência, a educação, a escola e o professorado encontram-se em um grande tabuleiro de xadrez. Estamos como as peças do jogo, tencionados à mudança e a movimentos de ação e reação que a conjuntura impõe. Como em um jogo de xadrez, é necessário ponderar, pois não apenas o rei, mas todas as peças são colocadas em xeque a todo o instante para que o jogador possa demonstrar o seu poder durante a partida e assim chegar ao ápice que é tomar o poder no ato de encurralar o rei, ou seja, chegar ao xeque-mate. É assim, em movimentos síncronos e assíncronos, que o jogo se desenvolve, como a vida. Por vezes, nos movimentamos uma casa de cada vez, outra vez várias casas, em um momento de lado, outro em diagonal e, ocasionalmente, até mesmo recuamos dos nossos pensamentos para defender nossos propósitos. Acabamos nos metamorfoseando, assumindo a cada instante a característica de uma peça.

Reflieto que, por essas ações, em algumas vezes, a docência, a educação e a escola são colocadas em xeque e alguma peça é entregue, seja ela um plano de carreira, seja uma reforma educacional, seja uma política nova. Desse modo, para além de uma arena de disputas, o jogo vai desenvolvendo-se até que o xeque-mate seja quase iminente. É sobre esses movimentos e essas relações que pretendo abordar neste estudo, a fim de tentar compreender as ações do outro jogador, já que nós, professores, estamos do lado de cá, historicamente como as peças pretas, sempre uma jogada atrás.

5.1 Educação pública: um jogo de constantes incertezas

Entendo a educação como um processo complexo, como uma grande arena de disputas, para além do debate sobre a melhor ação educacional ou o melhor modelo para que os indivíduos desenvolvam seus saberes. Voltando os olhares para o sentido vocabular da palavra educação, podemos afirmar que é o ato ou efeito de educar, processo que busca o desenvolvimento harmônico da pessoa nos seus aspectos intelectual, moral e físico, e sua inserção na sociedade (Antunes, 2014). Penso que a educação está em constante mutação, assim, acredito que o seu significado também é mutável.

Observando a evolução da humanidade, a concepção de educação modificou-se. Em um primeiro momento, buscava-se contemplar os elementos que o instinto humano não conseguia, como os hábitos de higiene, os cuidados com a saúde e o corpo, a alimentação, as relações interpessoais, além dos outros inúmeros modos de proceder frente ao cotidiano (Antunes, 2014). No entanto, penso que a educação movimentou outras funções para além da premissa de tornar os sujeitos seres civilizados.

A importância da educação transcende em muito a preparação para o mundo do trabalho e das relações humanas e em muitos aspectos se confunde com o próprio sentido de felicidade. Considerando que a raiz etimológica da palavra “felicidade”, latina, como a da palavra “educação” expressa um estado de ventura e contentamento e que sua conquista supõe o alcance dos sonhos materializados em metas, a educação representa ao mesmo tempo uma ferramenta para se construir a felicidade e um meio para plenamente avaliá-la (Antunes, 2014, p. 13).

Na tentativa de refletir sobre o fenômeno educacional e a sua mutação, Ponce (2015, p. 22) fornece elementos para pensar que “a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral”. Essa característica histórica possibilita-me entender que o ser humano desenvolve saberes e não tem esses “ensinamentos” depositados, pois, como a nossa origem primata, os saberes são desenvolvidos e aprimorados por meio das aprendizagens. Em outras palavras, compreendo que os estudantes não são esponjas que simplesmente absorvem o conhecimento. No meu pensar, o que ocorre é o desenvolvimento de saberes através das trocas de experiências.

Após a época primitiva, a educação passou a ser reorientada quando se começou a refletir sobre o fato da nossa construção social ser dividida por classes.

Nesse contexto, a obra *Manifesto do Partido Comunista* ajuda-me a compreender que a sociedade é composta por duas classes que se digladiam de modo constante ao longo da história:

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e artífice, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante antagonismo entre si, travaram uma luta ininterrupta, umas vezes oculta, outras aberta, uma luta que acabou sempre ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou com o declínio comum das classes em luta (Marx; Engels, 2017, p. 62).

Tais ensinamentos possibilitam-me compreender que a educação, também, é marcada pela luta: opressores contra oprimidos. Entendo essa concepção como fundamental para entender como os sujeitos operam na educação com o passar dos tempos. Esse pensamento converge para a compreensão de que “no plano da educação, a classe dominante opera em três frentes distintas, e ainda que cada uma dessas frentes exija uma atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante nunca as esquece” (Ponce, 2015, p. 42). Frente a esse ensinamento, na curiosidade de compreender que finalidades seriam essas, a autora apresenta o seguinte entendimento:

Para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades essenciais seguintes: 1º) destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º) consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º) prevenir uma possível rebelião das classes dominadas (Ponce, 2015, p. 42).

No tempo presente, mais do que nunca, é pertinente que haja uma reflexão na direção de entender os fatores que contribuem para que a educação projetada pelas classes proprietárias ou dominantes não seja a mesma prospectada pelas classes dominadas. Dessa forma, não há uma visão homogênea e hegemônica de escolha e acesso à educação, mas uma constante disputa para que o pensamento de uma determinada classe seja privilegiado, deixando as demais perspectivas à margem. Nesse cenário, as classes mais vulneráveis passam a ser oprimidas.

A partir dessa compreensão, entendo ser necessário realizar uma retomada histórica sobre o processo educacional no Brasil. Ao que tudo indica, a educação brasileira começou a ser difundida pela catequização dos índios por intermédio de

Manoel de Nóbrega em 1549, em Salvador/BA, através da Companhia de Jesus¹⁴ (Castanha, 2009).

Em um salto histórico, para quando se iniciou o processo de industrialização no Brasil, as imigrações, tanto de povos orientais quanto de povos europeus, trouxeram a cultura de valorização da escola e a necessidade da aprendizagem básica, ler e escrever, considerando que esses povos, por meio das suas lutas históricas, traziam consigo a concepção de que a educação é um bem público e a compreensão de que ela é dever do Estado. Assim, percebo que as imigrações, no desenvolvimento industrial brasileiro, fomentaram o processo educacional no século XIX.

Eram em verdade, trabalhadores mais qualificados, trazidos para ajudar em nosso processo de industrialização e expansão econômica. Esses trabalhadores ajudaram também na exigência de uma escola básica e pública para toda a população, pois de seus países de origem traziam a experiência de lutar, conceber e conquistar uma educação elementar como direito de cidadania e dever do Estado (Hypolito, 1997, p. 49).

Entendo ser dessa forma que a concepção eurocêntrica se alicerçou na educação brasileira, de modo que até hoje os traços europeus ou elitistas estão presentes no pensamento educacional dos gestores neoliberais. Muito embora ao longo da história da educação brasileira outras perspectivas tenham emergido, o pensamento eurocêntrico mantém-se alicerçado e enraizado na nossa sociedade. Acredito que outra vertente importante na construção da nossa história foi o iluminismo, este difundido no pombalismo¹⁵.

Ao posicionar a lupa sobre o processo educacional no Rio Grande do Sul, os estudos de Vargas, Santos e Tambara (2013) e Alves (1995) ajudam-me a compreender que a educação começou a desenvolver-se no estado através das primeiras incursões da Companhia de Jesus, que chegou no início do século XVII com a finalidade de catequizar os índios, a fim de dar conta dessa atribuição, que era entendida pelos religiosos como missão. Partindo da concepção religiosa dos jesuítas,

¹⁴ A Companhia de Jesus é conhecida popularmente pelos seus representantes, os jesuítas. Trata-se de uma ordem religiosa que foi fundada no ano de 1534 por um coletivo de estudantes da Universidade de Paris. Esse grupo foi reconhecido pelo papa através da bula papal em 1540.

¹⁵ Época em que o ministro da educação era Marquês de Pombal, que trouxe os princípios iluministas para a colônia, deixando de lado os preceitos de uma construção educacional ligada à religiosidade (Castanha, 2009).

formaram-se as reduções¹⁶. Essas construções eram localizadas na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, e estão presentes até hoje nos locais. Foi nesse cenário que foram implantados os rudimentos pedagógicos dentro da concepção moderna de instrução. Porém a história que é contada é que devido à belicosidade entre o acordo de portugueses e espanhóis contra os índios, ilustrado pela guerra jesuítica, na qual houve a morte de Sepé Tiaraju¹⁷, as reduções acabaram sendo desmanteladas.

Após o período jesuítico, a educação foi mantida pelo Império, momento em que houve o desenvolvimento e o aprimoramento dos processos educacionais. No ano de 1834, por meio do Ato Adicional à Constituição, o que era conhecido como educação primária (Ensino Fundamental) e educação secundária (Ensino Médio) passou a ser de responsabilidade das províncias (estados). Nesse período histórico, o Rio Grande do Sul recebia o nome de São Pedro do Rio Grande do Sul.

Através das aprendizagens por meio dos estudos de Castanha (2009), entendo que, desde os primeiros anos da construção identitária educacional brasileira, já havia uma “influência” do modelo educacional capitalista.

O Brasil incorporou-se ao mundo capitalista desde sua colonização, apesar de sua produção se fazer mediante o emprego do trabalho escravo. A preparação para o trabalho, em decorrência, fez-se nas frestas do sistema escravista, lá onde podia existir o trabalho não compulsório (Castanha, 2009, p. 136).

Dessa forma, penso que o alicerce da educação brasileira já advinha de uma lógica capitalista, aliado, em alguns momentos, pelos preceitos religiosos. Nesse contexto, a origem opressora, com contornos escravocratas, capitalistas e, por vezes, religiosos, está presente na educação brasileira. Mesmo que, em alguns momentos, haja rupturas em relação a essa lógica na atual conjuntura política, social e

¹⁶ As reduções foram os aldeamentos indígenas organizados e administrados pelos padres jesuítas no que seria o Novo Mundo, como parte de sua obra de cunho civilizador e evangelizador. No Rio Grande do Sul, as missões, ou reduções, localizam-se em São Luiz Gonzaga, onde ficavam as reduções São Lourenço Mártir e São Luiz Gonzaga; em São Nicolau, estava São Nicolau do Piratini; em Entre-Ijuís localizava-se São João Batista; em Santo Ângelo, havia a redução Santo Ângelo Custódio; em São Miguel das Missões, encontrava-se São Miguel Arcanjo; e, por fim, em São Borja, situava-se a redução São Francisco de Borja.

¹⁷ Sepé Tiaraju é um ícone heroico, líder indígena da comunidade Guarani que faz parte da identidade e do território do Rio Grande do Sul, pois ele foi um guerreiro da resistência indígena contra o tratado de Madrid, celebrado entre os portugueses e os espanhóis e que visava a movimentar os índios nos sete povos das missões gaúchas.

educacional do país, esse nexos passou a ter retoques e tons reforçados. Percebo que essa identidade estava sempre viva e prestes a emergir na nossa sociedade. Assim, essa situação ou tensão pode gerar instabilidades e até mesmo incertezas no cenário público educacional brasileiro, cuja predominância dos estudantes pertence às classes menos abonadas da sociedade.

Na esteira dessas reflexões, sobre a educação, no tempo presente, pairam no ar inúmeros dilemas, questionamentos e incertezas. Entendo esse contexto por conta do temor latente que permeia o nosso cenário político e social, como explanado anteriormente. Percebo, em que pese a mudança na gestão federal, uma tensão na conjuntura política, e isso influi diretamente na educação. Tal compreensão ocorre pelo fato de eu acreditar que toda a ação docente se caracteriza também como uma ação política. Diante desses elementos, penso que educação e política estão constantemente conectadas. Compreendo que o cenário educacional está em constante mutação e, neste momento da nossa jovial história democrática, tons obscuros tomam conta de nossas vidas e tentam pintar um cenário diferente do que idealizamos e conhecemos.

Frente a tudo isso, o que tínhamos concebido como educação para as classes menos abonadas da sociedade, além de ser contestado, passa a ser desconstituído pelos movimentos da escola sem partido, pela filantropia 4.0, pela aliança de modernização conservadora e principalmente pelo *Global Education Reform Movement* (GERM). A educação passa a ser atravessada por incertezas de todas as ordens e em diversas vertentes, situação já observada por Hypólito e Gandin no ano de 2003. Em que pese a temporalidade, as reflexões desses autores são tão atuais que os seus escritos parecem-me datar do tempo presente. Nesse contexto, acredito que os professores se encontram como uma peça “cravada¹⁸” no tabuleiro de xadrez. A partir disso, permito-me pensar que estamos em um momento, além de obscuro, repleto de incertezas.

Tempos incertos. Tempos de incertezas. Não só as certezas e as utopias estão sendo colocadas em dúvida, mas também – e talvez principalmente – a forma como a crise é vista e entendida. Novas visões são discutidas, certas

¹⁸ É a situação na qual uma peça não pode ou não deve ser movida por estar cumprindo a função de proteção para alguma outra peça, que pode ocorrer de duas formas. A primeira é chamada de relativa, pois não se deve mover a peça para não perder uma de valor maior. A segunda é a absoluta: quando a peça não pode ser movida, pois o rei ficaria em xeque (jogada ilegal). Ou seja, a peça fica estática, sem poder movimentar-se.

análises são questionadas, novos paradigmas surgem, outros são reafirmados, enfim, há um intenso movimento em nossos tempos (Hypolito; Gandin, 2003, p. 7).

Penso a educação, no tempo presente, como uma grande arena de disputas, pois, nas palavras de Ball (1989), Ball e Bowe (1992), Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), a arena de disputas é um local em que diversas “vozes” ou concepções de mundo digladiam-se com a intenção de tornar o seu discurso mais valoroso. Refletindo sobre isso, entendo que a educação é constituída em uma grande arena de disputas, onde o contexto é acirrado e pulsante, por conta do cenário de incertezas em que vivemos. Calson e Apple (2003, p. 11) ajudam-me a pensar que, “em tempos de incertezas, visões rivais de mudança disputam umas com as outras para ver qual estabelecerá uma nova “certeza”, baseada em um novo discurso do senso comum em progresso”.

Na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, foi por um tempo constante o movimento de atraso/parcelamento/não pagamento dos proventos dos professores, sob a justificativa de uma crise econômica. A constante incerteza sobre o pagamento dos proventos, aliada à desvalorização salarial do professorado, vai ao encontro da crença da pouca valorização docente (Molina Neto, 2003). Nesse cenário, quando os gestores atrasam e/ou parcelam os proventos dos professores, eles, por consequência, colaboram para um estado de incerteza e imprevisibilidade. Desse modo, os professores passam a receber um valor que não fornece condições para a sua subsistência, muito menos para a uma formação permanente, pois os seus proventos não são reajustados nem atualizados.

O preço médio do trabalho assalariado é o salário-mínimo, isto é, a soma dos meios de subsistência que são absolutamente necessários para manter vivo um operário como operário. Portanto, o salário que o operário obtém pela sua atividade é meramente para prolongar e reproduzir a sua simples existência (Marx; Engels, 2015, p. 80).

Frente a isso, o professorado tem sobrevivido somente com o salário básico, porém, no tempo presente, muitas vezes, nem o básico nós recebemos. Essa situação tonifica a desvalorização histórica do professorado. Dessa forma, muitas vezes o professor possui uma jornada de 40h ou até mesmo 60h para poder “sobreviver”. Em algumas situações, o coletivo docente busca até outras formas de manter o sustento da sua família, como trabalhar como motoristas de aplicativo, vender quentinhas, fazer

panfletagem, vender bijuterias, entre tantas outras atividades, no intuito de manter a sua subsistência e a de seus familiares. Assim, nós passamos a ter uma carga horária de trabalho muito superior à ideal para a nossa saúde física e mental.

Nessa lógica, Lélis (2014, p. 58) aponta que “a dupla ou tripla jornada de trabalho tem repercussões no cotidiano das professoras primárias de baixo status socioeconômico [...]” – isto é, tal cenário contribui para que as atividades culturais e de lazer a serem realizadas pelo professorado sejam diminuídas ou extinguidas. Acredito que o lazer é necessário para a arquitetura do trabalho docente, a fim de que o professorado não venha a experimentar o esgotamento profissional. A ausência de tempo para o lazer e para a família colabora para que o professorado ceda aos encantos das filantropias apresentadas (BALL, 2000). A exemplo disso, pode-se citar os aplicativos e os programas fornecidos pelas grandes empresas com planos de aula e planejamentos já pré-arquitetados.

Estes argumentos foram um combustível para que eu suspeitasse que no tempo presente uma movimentação de identidades por parte do professorado. Tais conjecturas emergiram durante o processo de escrita da minha dissertação de mestrado e após várias releituras do material empírico produzido durante o trabalho de campo daquele estudo. Aquele trabalho de campo, por sinal, foi atravessado por um período de greves na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, houve inúmeros entraves para a sua realização. Alguns dos diversos pontos que me chamaram a atenção foram o motivo de aderência ou não dos professores à greve e os receios de participar de uma pesquisa qualitativa, durante ou depois do processo de greve, ou seja, um pseudomedo dos gestores.

Desde aquele tempo até o tempo presente, são constantes os ataques das classes dominantes à instituição escolar e, conseqüentemente, aos professores, reforçando a sua condição não só de subordinados, mas, também, de proletários. Retomo a compreensão de que, ao longo da história, travou-se uma luta incessante entre o proletariado, que são os trabalhadores, e a burguesia, que são os detentores do poder. Dessas lutas e da organização do proletariado, começam a formar-se coligações contra os burgueses, que dão origem aos sindicatos, os quais se unem em defesa dos direitos dos sujeitos, como melhores condições de trabalho e um salário digno (Marx; Engels, 2015).

As reflexões sobre o tempo presente suscitam-me a compreender que a educação vem sendo convidada a adequar-se a uma nova ordem estipulada pelos

gestores e pautada por uma “agenda” não só nacional, mas também global. Percebo que essa “agenda” segue as premissas das diretrizes neoliberais e até mesmo neoconservadoras. Assim, acredito que o projeto atual é alicerçado pela concepção de que, “cada vez mais, sob o poder crescente de formas ideológicas neoliberais, a educação está sendo comoditizada. Suas instituições estão sendo transformadas em “produtos” que devem ser sujeitos à lógica de mercado [...]” (Apple, 2017, p. 35).

Refletindo sobre toda essa conjuntura, penso que a luta pela educação e pelo discurso hegemônico no ambiente educacional é constante, talvez desde as reflexões de Marx e Engels. Logo, os professores que estão no chão da escola são os principais afetados, pois, por vezes, o professorado manifesta-se e confronta as manobras dos gestores, que tentam influir na educação e concretizar um projeto de sociedade, ou dos grupos que eles representam. Nesse processo, a voz do professorado é desconsiderada ou minimizada frente aos demais discursos da arena educacional.

A defesa dos ganhos democráticos em nossas escolas e comunidades – é inerentemente política. De fato, isso é tornado constantemente visível pelo fato de que movimentos neoliberais e neoconservadores tornaram o ensino e os currículos os alvos de ataques conjuntos por anos. Uma das alegações das forças da direita é que as escolas estão “fora de contato” com os pais e as comunidades (Apple, 2017, p. 165).

Frente a essa situação, não resta ao professorado uma alternativa a não ser reivindicar e realizar manobras junto ao seu sindicato e à sociedade para tornar a sua voz mais valorada na disputa das arenas educacionais e, assim, ser escutado. Tal ação, por vezes, é necessária para preservar os direitos construídos historicamente e os possíveis ganhos para uma melhoria nas condições gerais do seu trabalho. Nesse sentido, na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, o professorado é representado pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), que, dentro da sua história, vem-se manifestando contra as forças neoliberais e neoconservadoras que tentam influir na escola, sendo, assim, uma entidade de grande força do professorado.

É um referente político para a população e para os trabalhadores e trabalhadoras, um símbolo de luta por justiça social, democracia e educação pública. Esse sindicato transformou-se num símbolo de luta, como parte dos movimentos sociais, muito por suas ações e batalhas políticas e sociais contra as políticas neoliberais em educação. A sineta é o símbolo, o referente ao sindicato. É um exemplo de como um signo hegemônico pode ser transformado, ressignificado e passar a representar um signo da luta contra a hegemonia (Hypolito; Gandin, 2003, p. 85).

Entendo que, por meio das suas “sinetas”, o professorado passou a ser ouvido pelos gestores e a sua voz na arena educacional passou não só a ser mais valorada, mas, também, escutada e investida de valor. Creio ser importante salientar que as lutas históricas dos professores e a sua valorização na arena educacional só ocorriam por conta de uma possível consciência de classe que os professores tinham, e as suas reivindicações, que eram investidas de valor e, para além do barulho das sinetas, também eram notadas pelas grandes manifestações e mobilizações, que tomavam o centro da capital do Rio Grande do Sul.

Diariamente, milhares e milhares de professores e professoras se encaminhavam para a frente do palácio de governo para reivindicar a abertura das negociações e o atendimento das reivindicações. Foram inúmeras marchas com centenas e centenas de sinetas. Sinetas politicamente barulhentas. Nessas primeiras lutas, o movimento docente atingiu, em boa parte, suas reivindicações (Hypolito; Gandin, 2003, p. 84).

Essa articulação docente, que durou/dura por décadas, fazia parte da identidade do professorado, mas, com o passar dos anos, a mobilização foi perdendo força, muito pelas manobras neoliberais e neoconservadoras que, aos poucos, articulavam-se e rearticulavam-se toda as vezes em que um dos seus gestores chega ao poder, e, aos poucos, tolhe o direito do professorado de manifestar-se e realizar as suas reivindicações. Assim, com o tempo, no tabuleiro educacional, o professorado passou a realizar vários “zug’s”¹⁹. Nesse sentido, a intenção dos gestores era a desconstrução do plano de carreira construído há muitas mãos na década de 1970. Muitos tentaram, mas somente em 2020 houve uma alteração por parte do gestor estadual no plano de carreira. Em um estudo anterior que realizei, no mestrado (FURTADO, 2018), através de um dos professores com que aprendi, compreendi que houve uma desmobilização docente e uma espécie de sucesso dos gestores na sua manobra.

O ano passando quando nós estávamos no período de greve, eu fui lá na assembleia, nestas que tem lá no gigantinho, em uma sexta-feira à tarde. Eu entrei, sentei lá, tava sentado ali. Galera toda ali no gigantinho, até não tinha muita gente, mas tinha uma metade do gigantinho. Ai tô sentado e o pessoal todo lá, o CPERS “papapá”, aquela gritaria no microfone as caixas de som em um volume alto que parecia que iria explodir, tamanha a intensidade que estava o volume. Aquela berraçada porque o governo “papapa”, a galera ali votando pela continuidade ou não da greve. Porque era aquela época assim,

¹⁹ Situação no jogo de xadrez quando se é obrigado a realizar uma jogada mesmo que ela lhe leve a perder alguma vantagem ou até mesmo a partida.

continua ou não a greve. Aí estava bem dividido assim, uns queriam que continuasse outros não. Aí eu parei olhei de novo e pensei assim: O que estou fazendo aqui? O que eu estou fazendo aqui dentro? Estou reivindicando receber, não era nem aumento de salário, não era reajuste, não era reposição. Era só para a gente receber. Estavam aqueles atrasos que estão até hoje. E aí assim, a gente está reivindicando para receber uma merreca, puts, olha a gente ta tipo, a gente está reivindicando para receber uma merreca. O estado está se negando de pagar uma esmola para a gente e o pessoal está aqui se digladiando, bah, pera aí, só um pouquinho. Cara, eu não estudei para isto, não me formei para isto, aí eu vi assim, o governo “caga” olhando para nós, os professores, a sociedade pouco se importa com a nossa situação se estamos recebendo ou não, os alunos cada vez mais desvalorizando o papel do professor, a escola sucateada. Eu pensei assim este monte de coisa errada. Sabe, tipo, a educação em si, de forma geral, cara está largada às traças, a educação não tem interesse por parte do poder público, os caras não estão nem aí para nós, a gente poderia ficar, 90, 180 dias até um ano inteiro de greve e o cara não estava nem tá aí para nós, aí olhei e pensei não quero mais, enchi o saco, cansei disso aí, sabe (Furtado, 2018, p. 229).

Tal situação faz-me refletir acerca das consequências da desvalorização do pensamento e da voz dos sindicatos e, conseqüentemente, do professorado. Assim, suspeito que a desmobilização do professorado ocorra por um sucesso do projeto capitalista de sociedade, que desmobiliza as classes e a subdivide. Nesse cenário, não existe uma classe única de professores. Ao longo da minha trajetória docente, pude compreender que, na Rede Estadual, existem os professores antigos, os professores novos, os professores concursados e os professores contratados. Todos eles realizam ou realizavam o mesmo trabalho, no entanto, a única classe – professores – foi subdividida de modo que o professorado é implicado a enquadrar-se em lutas diferentes e não em uma luta única. Esse contexto propicia um terreno movediço para que os professores não consigam mobilizar-se contra as ações dos gestores.

No tempo presente, os pensamentos de Bauman (2005) provocam-me a pensar que a conjuntura vivenciada pelo professorado é instável e inconstante, pois, nas tramas realizadas pelo autor sobre os sólidos e líquidos, posso entender a sociedade atual, a carreira e o trabalho docente como atividades líquidas, instáveis e inconstantes, que devem moldar-se conforme a conjuntura que se apresenta. A partir desses apontamentos, reflito que a educação projetada pelos gestores se torna como copos ou moldes, nos quais a identidade e o trabalho do professorado, como a água, são movimentados e devem moldar-se e preencher o vasilhame com o formato ao qual a conjuntura apresentar, seja ela por ações totalitárias ou por uma pandemia emerge na sociedade. Diante desses elementos, o trabalho professoral, além de

formas diferenciadas, passa a ter tonalidades que contemplem as necessidades da conjuntura ou dos gestores.

Aqui percebo diversos “garfos”²⁰ realizados pelo gestor. É nesse contexto que diversos movimentos passam a surgir, tentando permear o cenário educacional e, como tinturas, modificar a identidade do líquido presente no copo, ou seja, modificar o trabalho e a identidade do professorado, não somente na sua estrutura, mas, também, no seu conteúdo e no seu modo de ser e de se significar na escola. Outro ponto que entendo ser importante salientar é que esses acontecimentos estão envoltos de ameaças que convidam o professorado a experimentar um medo quase que constante por um gestor federal que instituiu uma política de escolas cívico-militares ou um gestor estadual que permanece e fomenta a continuidade de tal projeto, além de pressionar o professorado a alcançar os índices nas avaliações de larga escala. Dessa forma, a conjuntura educacional e o cenário escolar passam a ser constantemente modificados, tornando-se um contexto de incertezas que, a todo instante, pressionam o professorado e os colocando acuados ou em xeque.

5.2 A Escola e o Professorado

Penso que a escola se estruturou a partir da história colonial e capitalista dos preceitos da educação brasileira. Percebo a escola como um cenário multifacetado, por onde perpassam diversas culturas que se chocam, em um processo que, no olhar de Perez Gómez (1996), constitui uma encruzilhada de culturas. Retomo que entendo a escola como uma arena de disputas dentro da grande arena educacional, em que os projetos dos professores, da equipe diretiva, dos estudantes, da comunidade e dos gestores digladiam-se em busca de tornar o seu discurso mais valoroso e prioritário. Vale ressaltar que, por vezes, a voz do gestor torna-se mais valorosa por conta da posição privilegiada que eles ocupam, por meio da legitimidade que a sociedade lhe conferiu através das eleições. Penso, à luz de Apple (2017), que a escola com essas características é um reflexo ou a representação do que é a nossa sociedade na atual

²⁰ Essa situação ocorre no jogo de xadrez quando um jogador realiza ações atacando duas peças que estejam desprotegidas, ou então, uma tentativa de atacar o Rei, e qualquer outra peça que esteja aos arredores. Assim, o jogador que realiza o movimento de ataque, sempre ganhará uma peça. O que sempre se faz nessa tática é atacar uma peça que possa vir a proteger o rei, obrigando assim o adversário a ficar sem saída e deixar, de forma inevitável, o rei desprotegido, para que aconteça o xeque-mate.

conjuntura. Ainda, a compreendo como um espaço onde as histórias de vida, principalmente do professorado, influenciam ou tornam-se significantes na vida do estudante.

[...] são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas *particulares* de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e do poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e do futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes (Giroux, 1997, p. 162).

No entanto, na atualidade, a sociedade constitui-se de modo plural, e é nesse cenário que o professorado tenta significar o seu trabalho. Ao refletir sobre a escola pública e professores que nela realizam o seu trabalho, os ensinamentos de Molina Neto (2003) ajudam-me a compreender que o professorado, em seu fazer diário, não realizam uma ação solitária ou asséptica.

Envoltas, nesse momento da nossa história, pela efervescência do neoconservadorismo e do neoliberalismo, as necessidades do professorado são deixadas de lado pelos gestores. Essa conjuntura, no meu modo de pensar, influi diretamente na arquitetura do trabalho docente. A aspiração de ser valorizado e de ter as suas necessidades atendidas para proferir um trabalho com mais qualidade é uma bandeira do coletivo docente.

A postura de desvalorização por parte dos gestores acaba influenciando na relação do professorado com a escola. Nesse contexto, percebo que o professor é um operário, como o sapateiro da esquina da nossa casa, mas o seu trabalho não tem o devido valor. Tal situação, mais do que nunca, alinha-se à crença do pouco valor docente (Molina Neto, 2003).

Reforço a compreensão de que, talvez, o grande ganho do capitalismo frente ao professorado seja a sua separação em classes. Na escola, encontramos os professores concursados, que são aqueles que “possuem” uma certa estabilidade; temos os professores contratados temporariamente, cuja atuação no cenário escolar é por um determinado tempo, ou seja, com prazo de validade; os professores contratados de forma emergencial, atuam pelo tempo que a administração necessitar, podendo até mesmo aposentar-se nessa função; e os professores estagiários, que

ainda não estão formados, mas exercem a função docente para saciar as necessidades dos educandários por um tempo determinado.

Frente a isso, penso que o neoliberalismo desconstrói a classe professoral, no contexto gaúcho. Tal separação assemelha-se ao que ocorre na nossa sociedade com a divisão em diversos níveis de classes. O ideário neoliberal denomina os sujeitos como pertencentes à classe média, à classe média emergente, à classe média baixa, à classe média alta e assim por diante. Ou seja, há um processo de esvaziamento do proletariado, favorecendo o avanço das políticas neoliberais e neoconservadoras na sociedade, pois a organização desses grupos torna-se mais difícil pelo fato de as suas lutas serem distintas, como o que ocorre, muitas vezes, com o professorado da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Neste contexto, torna-se difícil a emergência de intelectuais orgânicos, pois o proletariado deixou de existir. Dessa forma, as pessoas não conseguem organizar-se e os gestores passam a fazer concessões aos “pobres”, excluindo o sentido de conquista de direitos. Penso, à luz dos estudos de Giroux (1997), que somente com a ação de professores críticos e empenhados no processo de formação de indivíduos socialmente críticos poderemos provocar uma virada democrática. Assim, compreendo que o professorado, na condição de intelectual transformador, pode não só auxiliar na manutenção da democracia que é colocada em xeque, mas atuar de modo contra-hegemônico.

[...] professores e administradores poderiam desempenhar como intelectuais transformadores que desenvolvem pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos para a ação transformadora. Isto significa educá-los para assumirem riscos para esforçarem-se pela mudança institucional e para lutarem contra a opressão e a favor da democracia fora das escolas, em outras esferas públicas de oposição e na arena social mais ampla (Giroux, 1997, p. 28-29).

Na atualidade, o professorado passa a ter dificuldade de organizar-se, e os gestores passam a realizar concessões ao professorado, diferentemente de outrora, quando os docentes conquistaram as suas demandas a partir das suas lutas. No momento em que ocorre o processo de organização do professorado para uma greve, muitos não são adeptos. Isso se dá pelo fato de professores entre si não partilharem das mesmas motivações. Frente a isso, muitos despertam o medo de realizar uma mobilização e ter o seu “contrato” cancelado, ficando assim desempregados. Esse

receio torna o movimento dos professores frágil e, como consequência, a classe fica enfraquecida para realizar ou manter as suas conquistas.

A partir disso, penso que o cenário escolar é composto das mais diferentes culturas, e propicia aos professores uma série de relações que são capazes de repercutir de diversas formas no seu trabalho. Tal situação suscita-me a pensar que o professorado movimenta as suas crenças, seus pensamentos, suas idiosincrasias e marcas, que são construídos ao longo da sua trajetória de vida. Entendo que os professores lançam mão dessas concepções para arquitetar o seu trabalho e materializar a sua prática pedagógica. Logo, entendo que o professor é o principal sujeito na condução do processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos, como refere Calson e Apple (2003, p. 42): “O professor é visto como alguém que assume um papel central na orientação e na facilitação do processo de aprendizagem num diálogo com seus alunos e em resposta às situações que emergem”. Nessa seara, mesmo permeado de diversas concepções sobre o contexto escolar, a educação e o processo de ensino-aprendizagem, o professorado passa por um tempo de incertezas frente aos cenários sociais e políticos que se apresentam no nosso país e no estado do Rio Grande do Sul.

O cenário educacional, no tempo presente, é permeado por reformas, atravessado por um vírus, seja ele de ordem sanitária ou de ordem política. Nesse contexto, o professor, por meio do processo educacional, torna-se um elemento de resistência, conscientização e criticidade, pois, mais do que nunca, as camadas mais frágeis da nossa sociedade encontram-se no foco de constantes ataques, que se configuram em incertezas ligadas ao futuro.

Empregos podem ser perdidos; carreiras podem ser arruinadas; falidas; podem enfrentar dificuldades econômicas, professores podem ser vistos como “não exercendo seus deveres” de ensinar o que é devido para que se possa aumentar as notas em testes; estudantes e pais são de fato pegos em situações delicadas [...] (Apple, 2017, p. 271).

As fragilidades do professorado no tempo presente nunca estiveram tão despidas. A precarização da condição educacional brasileira nunca esteve tão evidente. O professor torna-se um indivíduo resistente em um cenário em que a escola passa a ser digital e as relações passam a ser virtuais. Isso tudo ocorre sem que seja sinalizada pelos gestores uma formação docente para uma melhor compreensão dos mecanismos digitais, das políticas e do momento inédito atravessado pela nossa

sociedade. Dessa forma, mais uma vez o professorado passa a (re)significar o seu trabalho e modificar a sua ação em um cenário jamais visto e nunca pensado durante toda a sua formação docente. Em outras palavras, valho-me aqui da expressão de Bossle e Molina Neto (2009), que apontam, em meio a um contexto de violência e drogas, que os professores de uma escola se encontravam no “olho de um furacão”. É assim que percebo o professorado em meio à atual conjuntura política, social e educacional do nosso país.

Em meio a esse contexto, o professorado é tensionado a mudar para atender as demandas advindas dos gestores que pressionam a escola. Frente a essas pressões que o professorado tenta significar-se no seu ambiente natural, no ambiente ao qual ele é comprometido. No entanto de onde surgem tais pressões? Por que a escola é atacada e por quem?

5.3 Os Movimentos de Tensionamento da Educação

Ao longo deste estudo realizo o esforço intelectual de compreender a conjuntura educacional que perpassamos. Nesse passo, entendo que diversos atores tentam influenciar no cenário educacional, mas porque há este movimento de influência?

Apple (2017) ensina que por diferentes vieses a educação pode modificar a sociedade em que vivemos. No entanto, o que percebo é que existem movimentos locais, nacionais e até mesmo globais que buscam não só influir, mas colocar em movimento a modulação da sociedade que almejam.

Nesse contexto, por tudo o que aprendi até esse momento, suscito a reflexão de que existem movimentos nacionais e internacionais que visam a construir uma sociedade na qual a educação pública venha produzir a mão de obra necessária para o mercado, sob a justificativa de formar pessoas empreendedoras e com expertise.

Nesse sentido, me detenho a discutir sobre uma “Aliança de Modernização Conservadora” (Apple, 2003), em que diferentes atores, de diferentes perspectivas (re)articulam-se na intenção de moldar a educação e manterem-se no poder. Junto a isso, frente aos discursos que presenciei, entendo também haver uma agenda global que fomenta a formulação de currículos únicos e reformas educacionais, denominada *Global Education Reform Movement* (GERM), (Hypólito, 2019, 2021). Assim, tento compreender como os movimentos que permeiam a sociedade brasileira, muitos deles

buscando atender a “Aliança de Modernização Conservadora” e ao GERM, além de influir na postura do professorado e no que deve ser ensinado nas escolas, afetam as identidades do professorado.

5.3.1 A Aliança de Modernização Conservadora

Ao longo da minha formação, venho buscando compreender como as políticas educacionais e como os gestores tentam influir no contexto educacional por meio de determinações, avaliações e cobrança de desempenho por parte do professorado. Nesse sentido, também, tento compreender como esses processos ocorrem.

Através dos diversos escritos de Michael Apple, venho realizando o esforço intelectual de compreender como a sociedade comporta-se e como as “alianças” políticas e sociais ocorrem na direção de moldar a nossa sociedade. Pois, na concepção do autor, a educação tem o grande potencial de modificar a sociedade (Apple, 2017). Nessa seara, Apple (2002), ensinou-me que existe uma “Aliança de Modernização Conservadora”. Esse movimento é formado por quatro grupos da nossa sociedade: neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e nova classe média profissional. Na concepção do autor, esses grupos articulam-se e rearticulam-se, abrindo mão de alguns de seus princípios para poder participar das decisões tomadas pela gestão e dessa forma influir na formação de uma nova sociedade através da educação.

Na composição dessa aliança, Apple (2002) aponta que os neoliberais primam pelo entendimento de que o Estado deve estar enfraquecido e de que todo e qualquer serviço público é ruim ou não tem serventia, reverberando esse discurso para a população e as camadas menos abonadas da sociedade. A partir disso, os neoliberais acreditam, na sua visão de mundo, que a vida se passa em um grande supermercado, em que as relações de consumo são primordiais, de modo que as escolas devem observar os estudantes como um grande capital humano para essa relação de consumo. Nesse contexto, o empreendedorismo é uma grande ferramenta, pois ela fomentaria a construção de sujeitos autônomos. Assim, no grande supermercado da vida adulta, o sujeito seria um produto mais vistoso e de maior destaque nas gôndolas.

A partir das lentes propiciadas por Apple (2002), compreendo que os neoconservadores são o segundo grupo mais poderoso da aliança. Entendo que eles, paradoxalmente aos neoliberais, defendem um Estado forte e com valores cujo centro

seja o corpo. É possível pensar que esses aspectos contribuem para um controle do Estado no sentido de remeterem aos valores tradicionais, ao nacionalismo e à “moralidade”. Nesse movimento de constituição de um controle, os neoconservadores colocam em ação uma série de diretrizes para a educação. Além disso, para que suas propostas obtenham sucesso, eles difundem a ideia de que o currículo tradicional (Apple, 2008) e a história do país, bem como os valores e os costumes, estão em declínio, e que a fé está-se perdendo, o que vai ao encontro do que os grupos populistas autoritários projetam. A partir destes princípios, os neoconservadores, por vezes, passam a prospectar uma militarização das escolas, como ocorreu no século XX, para que a disciplina e os altos índices educacionais fortaleçam-se.

Outro grupo que compõe a “aliança” são os populistas autoritários, que se constituem por grupos ativistas, cuja posição financeira é privilegiada, como os institutos, por exemplo. Esse grupo tenta influir na sociedade e na educação a partir do que Ball (2014) convida a pensar como “filantropia”, isto é, passa-se a “disponibilizar” e “doar” ferramentas para diversas ações, como exemplo podem ser os recursos didáticos para diversos profissionais da educação. No entanto, é possível entender que, por meio dessas “benesses”, procura-se um modo implícito de intervir na sociedade com mobilizações e financiamento para tal controle. Ainda, existe a tentativa desse grupo atuar na educação proporcionando auxílios, como, por exemplo, livros e cursos sobre os conteúdos que devem permear a aula, realizando, dessa forma, um controle sobre os assuntos que permeiam os estudantes e, também, desconstruindo o caráter artesanal do trabalho docente.

Nessa mesma linha, está o grupo emergente dos religiosos, que tentam significar a sua posição sobre a educação, a política e as premissas de como deve ser composta a sociedade. Na perspectiva dos religiosos, a sociedade deve estar calcada na autoridade bíblica, prospectando, assim, uma “moral cristã” repleta de valores. Para os populistas autoritários, a causa da crise do país está na perda das ligações bíblicas e na desconstituição das “dádivas de Deus”, o que afeta e destrói as famílias (Apple, 2002).

Por fim, destaco a nova classe média profissional, que é um grupo composto pelos peritos da eficiência e da gestão. A sua colaboração para o projeto da aliança ocorre a partir da elaboração e da aplicação de testes técnicos que justificam o movimento de elaboração e constituição das políticas de modernização conservadora (Apple, 2002). Esse grupo é constituído por indivíduos que possuem experiência

técnica gerencial, área em que prevalece a concepção da eficiência sistemática, de modo a sempre apoiar o que é técnico e profissional, as medidas e as avaliações, além do controle produtivo. Nesse sentido, a nova classe média efetiva avaliações que atendem aos objetivos dos neoliberais e busca o controle central e rigoroso da educação, defendido pelos neoconservadores e dos populistas autoritários. Além disso, para promover-se, o grupo utiliza-se do discurso da preocupação com o futuro das crianças em meio ao contexto de uma economia e um futuro de nação incerto e temerário. A partir dessas concepções, eles compactuam em uma “aliança” para atender aos propósitos neoconservadores, que pregam a necessidade de tratar dos conteúdos tradicionais nas escolas e de manter um sistema de testes, de modo que o ensino funcione como um mecanismo estratificador (Apple, 2002). Desse modo, esse grupo está relacionado com a aferição do que Apple (2002, p. 73) aponta como sendo os “resultados acadêmicos das disciplinas tradicionais e no ensino prático tradicional”, como percebo ocorrer com os componentes curriculares Matemática e Português.

A partir do exposto, compreendo que os grupos que formam a “aliança” articulam-se, desarticulam-se e rearticulam-se constantemente, na tentativa de influenciar a educação e, dessa forma, também movimentar a sociedade e a cultura. É importante destacar que esse fenômeno ocorre mesmo que os grupos tenham perspectivas e projetos de sociedade totalmente diferentes. “É mais do que provável que a modernização conservadora que está implicada nesta aliança pode ultrapassar as suas próprias contradições internas com sucesso e transformar radicalmente as políticas e práticas educativas” (Apple, 2002, p. 74). Nesse sentido, acredito que esses grupos são perceptíveis na sociedade brasileira, como é o caso da bancada evangélica na câmara dos deputados. No entanto, não é somente a Aliança de Modernização Conservadora que tenta influir na educação. Acredito que junto a este alinhamento, também tensiona a educação o Movimento Global de Reformas Educacionais (GERM), que é um movimento global que tenta moldar o contexto educacional o qual acredito atuar em conjunto com essa Aliança.

5.3.2 O *Global Education Reform Movement* (GERM)

Nos meus estudos sobre os movimentos que ocorrem no contexto educacional, aproximo-me dos estudos de Hypolito (2019, 2021), que destaca haver um movimento global de reformas educacionais denominado pelo ex-ministro da Educação da

Finlândia Pasi Sahlberg de *Global Education Reform Movement (GERM)*. Nessa seara, Costa (2016), ressalta que, para o ex-ministro, esse movimento constitui-se por uma perspectiva cognitivista e construtivista de aprendizagem em um cenário em que se busca a efetividade e um padrão de ensino voltado para o ensino da língua materna, que no caso do Brasil é a língua portuguesa, e da matemática. Nesse sentido, as avaliações em larga escala no Brasil contemplam somente esses dois componentes curriculares.

[...] o avanço do GERM é propulsionado por perspectivas cognitivistas e construtivistas de aprendizagem; pela busca da efetividade de determinado padrão de ensino para crianças (majoritariamente voltado para língua materna e matemática); e pelo aumento da competição e da contabilização/mensuração na educação, o que incide na descentralização dos serviços públicos. Nessa perspectiva insere-se a difusão de exames centralizados para nações inteiras, como forma de controlar o trabalho de professores e alunos (Costa, 2016, p. 258-259).

Ao pensar sobre o contexto do GERM, Hypólito (2021) destaca que o “movimento” denunciado por Pasi Sahlberg tornou-se mais pulsante no nosso país com o avanço do neoliberalismo e a sua influência nas políticas educacionais. Nesse sentido, a formulação de um currículo único e as reformas no âmbito educacional brasileiro – como a reforma do Ensino Médio – bradam a melhoria da qualidade da educação, quando na verdade buscam a consolidação do viés neoliberal. Nesse contexto, Hypólito (2021) destaca o conjunto de cinco políticas que se movimentam conjuntamente na constituição do GERM:

1. Padronização da educação - que implica tanto em um foco nos desempenhos dos estudantes e das escolas, quanto nas prescrições centralizadas de currículos;
2. Foco em disciplinas consideradas nucleares - tais como, Linguagem, Matemática e Ciências. Os exames e testes nacionais e internacionais (PISA, ENEM etc.) são baseados nessas disciplinas;
3. Caminhos de baixo risco para atingir os objetivos de aprendizagem - o que, como afirma Sahlberg “[...] minimiza a experimentação, reduz o uso de abordagens pedagógicas alternativas e limita a busca de riscos nas escolas e salas de aula”. As recomendações devem ser baseadas em modelos, indicadores e técnicas de ensino que facilitem a aprendizagem para um bom desempenho nos processos de avaliação;
4. Uso de modelos de gestão corporativa - modelos gerencialistas, baseados na NGP - Nova Gestão Pública, com fortes acentos no desempenho e na produtividade e despreocupação com a formação moral de desenvolvimento humano;
5. Políticas de *accountability* para as escolas - ao mesmo tempo, responsabilização e prestação de contas -, baseadas em testes e sistemas de avaliação, o que induz as escolas e professores a um ensino com foco na preparação para os exames, o que engessa o trabalho

escolar a formas de medição do desempenho com políticas de punição ou de premiação (Hypolito, 2021, p. 38-39).

Nesse sentido, Verger *et al.* (2018) indicam que o GERM está calcado em três princípios que estruturam as políticas educacionais, a citar: os padrões, a prestação de contas e a descentralização. Tais pontos são apresentados por Hypolito (2019, p. 189) no sentido de que "em termos de padronização, basicamente está prescrito um currículo nacional que estabeleça padrões de qualidade, a partir de avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis".

No contexto brasileiro, pode-se apontar a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, em conjunto com as avaliações que passam a ser o diagnóstico em larga escala da educação brasileira como os dados do SAEB.

Hypólito (2019) ensina que o GERM traz as concepções de uma agenda global que deve ser cumprida para que a educação do país possua qualidade. Dessa forma, os gestores justificam que os documentos formulados teriam passado por uma análise minuciosa por pesquisadores renomados. Ainda, tais formulações são chanceladas por agências multilaterais, como o movimento "Todos pela Educação" por exemplo, para que assim o projeto de educação passe a estar alinhado a um projeto global. Desta forma, o GERM fomenta as reformas educacionais com o brado de que tais mudanças podem garantir a eficácia dos sistemas educacionais. Estando assim, esse movimento calcado em três princípios básicos: padrões, prestação de contas e descentralização.

Hypolito (2019, p. 189) reflete que "em termos de padronização, basicamente está prescrito um currículo nacional que estabeleça padrões de qualidade, a partir de avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis". Assim, o SAEB, em conjunto com a Base Nacional Comum Curricular atendem esse tentáculo do GERM.

Entendendo que o GERM é fortalecido pelas parcerias público-privadas, flertando com a terceirização de produção de materiais didáticos e com a venda de sistemas de apostilas, com a inclusão de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o setor administrativo e pedagógico. Tal situação retira das escolas e do professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e de que maneira. Neste ponto, Hypolito (2019), ressalta que:

[...] Muitos dos argumentos em defesa de uma base curricular são sedutores, pois apresentam um discurso que aparenta ser verdadeiro: como as crianças de classes trabalhadoras, pobres, com pouco capital cultural, poderão ficar sem direitos de aprendizagem? como poderão obter um conhecimento valioso se não estiver garantido um currículo que seja comum para todos? Muitos acadêmicos respeitáveis, a meu ver, embarcaram nessa canoa furada e trabalharam muito para obter o melhor produto possível, em termos de qualidade curricular. Muitos contribuíram na elaboração tanto da primeira como da segunda versão da BNCC. A terceira versão já foi bastante conservadora e não absorveu muitos dos preceitos liberais para uma educação pública (Hypolito, 2019, p.189).

A sinalização de Hypolito (2019) materializa-se no pensamento de Holanda, Lasch e Dias (2021), que entendem a BNCC como um documento comprometido com um projeto republicano de escola. Ainda, esses pensadores indicam que a BNCC é [...] uma possibilidade real para organização dos currículos da Educação Física [...] (Holanda; Lasch; Dias, 2021, p. 15). Contrariamente, Apple (1999), ensina que a definição de um conhecimento oficial propicia a exclusão de diversas vozes e de culturas subalternas da nossa sociedade. Nesse sentido, Apple (2003), sublinha que os documentos, como é o caso dos livros didáticos que devem ser fundamentados na BNCC, podem realizar um controle sobre o conteúdo a ser “ensinado” na escola. Desse modo, os seus textos expõem a visão de mundo de uma parcela da sociedade, em que estão manifestos a sua perspectiva sobre a questões de gênero, família, evolucionismo, criacionismo ou qualquer outro tema "polêmico" que esteja em torno do currículo.

No debate sobre a construção de um currículo único, a BNCC, Hypolito (2019) ajuda-me a pensar que esse documento busca uma homogeneização da cultura, de modo que algumas vozes são silenciadas e outras são investidas de robustez. Esse contexto, segundo as reflexões do autor, fomenta o empobrecimento curricular.

Hypólito (2021) ensina que outro pilar de sustentação do GERM é a descentralização:

Em termos de descentralização, advoga-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de modo que as avaliações nacionais sirvam para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência. Esta descentralização tem por meta responsabilizar as equipes diretivas e as escolas pelo desempenho nas avaliações e, assim, os sistemas de avaliação são utilizados como um governo à distância por meio de uma gestão de resultados (Hypolito, 2019, p. 189).

Frente a isso, posso entender que a educação brasileira, bem como a gaúcha está seguindo as premissas do GERM, ao menos ao que diz respeito à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Na minha experiência, percebo nos últimos tempos um avanço das demandas para as direções escolares e essa demanda é transmitida ao professorado.

Estudando sobre o GERM, Hypólito (2019) disserta sobre a compreensão de que o terceiro pilar deste movimento está alinhado a prestação de contas.

Em termos de accountability, tanto no sentido de responsabilização como de prestação de contas, os atores educacionais são responsabilizados pelo desempenho/performance por intermédio de avaliações com consequências, o que pretende ser alcançado tanto por uma accountability administrativa, em que os resultados dos exames são vinculados a prêmios ou sanções, na forma de incentivos salariais ou de recursos financeiros ou materiais para as escolas, e/ou por uma accountability de mercado, em que os resultados são utilizados tanto para a políticas de escolha escolar como para incentivar a competição entre escolas (Hypólito, 2019, p. 189).

Ao encontro disso, percebo os repasses de verbas para as escolas. Os índices cobrados pelas gestões (federal e estadual), se alcançados pelos educandários, são revertidos em um maior repasse de verbas para que a escola possa desenvolver o seu projeto político pedagógico.

Nesse momento, opto por não me aprofundar em um debate mais denso sobre os tentáculos do GERM e como ele influi na conjuntura educacional brasileira e os seus impactos na Educação Física Escolar. Coloco um ponto por entender que esta tese de doutorado não tem como foco uma análise densa das políticas educacionais e suas ressonâncias no contexto educativo. Porém, a partir do trabalho de campo, observo que a instituição do GERM pode estar influenciando nas identidades do professorado e assim buscarei futuramente me deter a debater sobre outros pontos deste movimento.

Saliento que o avanço do GERM provoca um esmaecimento do componente curricular Educação Física na escola pública, por conta do seu caráter reflexivo, calcado no desenvolvimento de saberes relacionados à cultura corporal de movimento. O esmaecimento que denuncio nesta tese muito se dá pela incapacidade de a Educação Física ser aferida em avaliações em larga escala.

Entendo que a permeabilidade desse movimento no contexto brasileiro, interfere diretamente na consolidação do componente curricular Educação Física, que ao longo da sua história busca a legitimidade na educação básica (Bracht, 2019).

Diante disso, acredito que as aprendizagens propiciadas por Kunz (2018) e Castellani Filho (1992) sobre as teorias crítico-emancipatória e crítico-superadora, sobre o desenvolvimento crítico e autônomo dos estudantes, a respeito do movimentar-se e sobre os elementos da cultura corporal para uma vida adulta são deixados de lado, esmaecendo o significado do componente curricular na Educação Básica no que diz respeito a Educação Básica.

5.3.3 Os Movimentos “Sociais”

Ao longo desta escrita, realizo o esforço intelectual de reflexionar sobre a conjuntura pela qual nós professores perpassamos. De fato, em que pesem os movimentos democráticos e progressistas que permearam os cenários educacionais, gerando grandes debates e até mesmo desconstruções históricas, como as teorias de Paulo Freire, essas ações somente conseguiram criar uma resistência momentânea ao capital, pois as suas raízes são fortes e tentam “(re)florescer” na nossa educação.

Nesse sentido, Lima e Hypolito (2019) denunciam que o neoconservadorismo avança a passos largos no nosso país, e que essa situação ocorre com uma manobra articulada de grupos que impõem uma agenda na educação e nas definições do papel do Estado. Nessa visão, tal agenda é pautada por uma inviabilização da formação crítica dos estudantes, que ocorre por meio dos princípios neoconservadores e neoliberais nas definições do Plano Nacional de Educação (PNE), na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além do Movimento Escola sem Partido, que a todo instante tenta indicar os rumos que a nossa educação deve seguir.

Frente a isso, penso que compreender a conjuntura política e educacional do Brasil é também um esforço de tentar compreender as alianças e os movimentos que a precedem. Entendo que realizar uma análise em educação é analisar as alianças e os movimentos que ocorrem nos bastidores dos discursos e textos políticos, como Calson e Apple (2003) salientam:

Quando levantamos questões a respeito de como é formulada a política educacional e de como se iniciam certos movimentos de reforma curricular, estamos provocando questionamentos que têm a ver com macroanálises da mudança educacional e com o papel do estado (Calson; Apple, 2003, p. 17).

É possível pensar que, na conjuntura educacional brasileira, para além de uma agenda neoconservadora e neoliberal, existe, também, uma rede de influências que não mede esforços para capitalizar, no sentido monetário da palavra, a educação.

Em meio a esse contexto, o professor é atacado pelo neoliberalismo, que tenta transformar a escola pública em um negócio mais lucrativo, por meio do discurso de que a educação tem sido uma despesa sem fim que compromete a economia. O professor é pressionado pelos populistas autoritários, como os ministros da educação, que estiveram na gestão no tempo presente, tais sujeitos discursaram a necessidade de os conteúdos a serem ministrados pelos professores estarem alinhados à “moral e aos bons costumes”. Além disso, os gestores estaduais e federais buscam atender a uma agenda neoliberal na qual a autonomia docente é provocada a mudança.

Frente as estas questões apontadas, quando os professores e a sociedade estão mais frágeis, os gestores cortam direitos conquistados através de lutas históricas e, com o tempo, as linhas de ataque dos gestores vão avançando e realizando as mudanças necessárias para atender os preceitos da economia e das grandes empresas. Frente a isso, percebo, na atual conjuntura, que a perda do entusiasmo do professorado é crescente. Além das outras questões que permeiam o cenário escolar, como a intensificação do trabalho e o medo de não dar conta das suas demandas (Hargreaves, 2005), está o receio das ações dos gestores. Esse ambiente encoraja os gestores a fazer as adequações neoliberais de modo mais rápido em uma mesma tocada ou, parafraseando um ex-gestor federal, “[...] é momento de ir passando a boiada e mudando todo o regramento”.

Além desses elementos, o trabalho do professorado passou a ser visualizado, por meio digital, pelos gestores das escolas (diretores) e até mesmo pelos gestores educacionais, através das plataformas de ensino. Essas plataformas, necessárias por conta da excepcionalidade da pandemia, teriam despido o professor no seu fazer diário, que foi vigiado como em um *reality show* por pessoas que sequer ele consegue perceber quem são.

Na tentativa de compreender o professorado nesse contexto, os estudos de Hargreaves (2005) provocam-me a refletir que o professorado vivencia o sentimento de culpabilização, a intensificação do seu trabalho e as diferenças das dimensões temporais do seu tempo policrônico e do tempo monocrônico do gestor. Assim, as suas ações devem ser céleres para atender às novas demandas do mundo pós-moderno ou do mundo frente a uma pandemia e à nova conjuntura política, que é

investida de traços neoliberais, neoconservadores e até mesmo fascistas, ou seja, o relógio dos professores está com o ponteiro na *flag*²¹.

O professorado é provocado pelos neoconservadores que visualizam a prática pedagógica como um elemento que deve voltar ao passado e ser conduzido com rigor, punição e disciplina, como nos projetos das escolas cívico-militares, que em muitos aspectos lembram a *Opera Nazionale Balilla* e a *Hitler-junged*²². Tal situação é conduzida pela justificativa de que o insucesso educacional está ligado à ausência de disciplina dos estudantes. Além disso, os professores são sufocados pela nova classe média profissional, que, através de testes e de avaliações elaborados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com métricas como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Esses instrumentos visam a aferir uma possível aprendizagem dos estudantes, se o trabalho do professorado está sendo realizado conforme as necessidades educacionais estabelecidas pelos gestores e também se a educação do Brasil chegou aos melhores índices possíveis. Na esteira desses elementos, é possível pensar que a aliança de modernização conservadora tenta influir na educação colocando cada vez mais o professor sob suspeita (Apple, 2003), ou seja, o “*zug*²³” está armado e o professor está encurralado, sem muitas alternativas para um contrajogo²⁴ no grande tabuleiro educacional.

5.4 O Trabalho Docente em Tempos Esquisitos

Ao refletir sobre o contexto atual e pensar que nós professores somos uma classe de trabalhadores que estabelece uma relação de trabalho com a escola, rememoro as minhas histórias de vida, a partir das quais passei a compreender a educação como um processo reflexivo de auxílio ao desenvolvimento da criticidade dos estudantes. Entendo ser essa a principal atuação de trabalho do professor. Ao

²¹ Flag é um pequeno ponteiro vermelho próximo do número "12", e que é acionado pela passagem do ponteiro dos minutos. Quando o ponteiro passa por ele, o tempo do jogador de xadrez encerra-se e a partida é finalizada.

²² Irei dedicar-me a explicar esses movimentos na sequência deste estudo.

²³ É a abreviação de “*zugzwang*”, que significa que o jogador terá a obrigação de realizar uma jogada que levará à perda de uma vantagem no jogo ou até mesmo da partida.

²⁴ Contrajogo é uma expressão muito utilizada quando um dos jogadores responde aos ataques do seu oponente com a tentativa de igualar a pressão do oponente e tomar o controle e as iniciativas do jogo.

longo dos anos, fui arquitetando uma forma de trabalhar e de materializar esse trabalho em uma prática pedagógica calcada na perspectiva de que o estudante pode desenvolver aprendizagens para que consiga tecer uma análise crítica dos contextos macro e micro, posicionando-se frente a uma gama de situações.

É possível compreender que o projeto de sociedade que se movimenta no Brasil tem a intenção de manter ou de aumentar as lacunas sociais. Assim, reflito, através das lentes de Gramsci (2001), que a escola tem o papel de diminuir as distâncias sociais e de, assim, propiciar ao estudante que se torne também um governante e que não seja fadado a ser “governado” eternamente.

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa tornar-se governante e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessária para essa finalidade. Mas o tipo de escola que se desenvolver como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada (Gramsci, 2001, p. 50).

Em meio ao avanço do projeto, que visa a influir na escola com uma lógica de mercado, o professorado das escolas públicas articula-se para arquitetar o seu trabalho. Penso que o trabalho docente é fruto de constante reflexão, estudo, formação permanente e construção intelectual. Logo, esse é o principal trabalho dos professores, que requer muito planejamento sobre os saberes que auxiliarão os estudantes a se desenvolver. Nesse sentido, compreendo que o ato de formação permanente também é um ato de trabalho.

[...] o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, e um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento (Gramsci, 2001, p. 51).

Entendo que a materialização do trabalho dos professores é a prática pedagógica. Tal ação é pensada, repensada, ensaiada e materializada no espaço da aula (Sacristán, 1999). Quanto à prática pedagógica em Educação Física nas escolas, é possível pensar que esta possui o foco nas práticas corporais, partindo do princípio

da cultura corporal, em uma lógica na qual o corpo é percebido como um dos elementos das relações sociais.

Além disso, a partir dos ensinamentos de Molina Neto (1999, 2003), entendo que o professorado de Educação Física atuante nas escolas públicas arquiteta a sua prática pedagógica com o uso do que lhe é significativo nas suas histórias de vida. Portanto, a sua prática é carregada pelas suas crenças.

A atividade do dia-a-dia do professorado de educação física, nas escolas públicas, não é uma atividade solitária e asséptica. Está imersa em um mundo de relações e de interações que se estabelecem entre as diferentes parcelas da comunidade escolar. Nesse sentido, o professorado de educação física ajusta seus procedimentos e projeta representações, crenças, pensamentos e sua atividade material – sua cultura docente (Molina Neto, 2003, p. 146).

Nessa perspectiva de manejo das crenças em um cenário que tenta ser influenciado constantemente pelos gestores, penso que o trabalho docente não se trata de uma atividade asséptica, mesmo que haja um avanço em relação às reformas e ao apoio das “filantropias”, que se movimentam para intervir na atividade do dia a dia do professorado, disseminando a ideia de serem um auxílio aos professores que estão solitários no difícil momento que atravessamos.

A conjuntura política, social e educacional brasileira no tempo presente leva-me a pensar que, para além das incertezas deste momento. Frente a uma gestão federal totalitária – que, no meu entender, alinha-se à Aliança de Modernização Conservadora, como anunciado por Apple (2003) –, a uma gestão estadual com fortes contornos neoliberais e diante da crise sanitária do vírus da Covid-19, nós professores, mais do que nunca, somos implicados a (re)significar o nosso trabalho.

Entendo, nessa conjuntura, que o trabalho do professor passa a ser questionado e até mesmo vigiado. Tais questionamentos e policiamentos emergem das mais diversas parcelas da sociedade. O trabalho dos professores passou a ser materializado de modo remoto ou digital. Assim, pais, estudantes, a gestão local (equipe diretiva) e as gestões municipal e estadual (secretarias de educação) passam a ter livre acesso ao trabalho artesanal realizado pelo professorado e a monitorar a sua prática. Mais precisamente, por meio dessa vigilância, o trabalho dos professores passa a ser questionado sobre o seu modo de condução e a seleção de conteúdos para o momento áulico. Reflito que tal situação toma tons mais fortes quando se trata

do componente curricular Educação Física, cuja significância no cenário educacional é historicamente contestada.

Acredito ser importante salientar que faço referência a aulas de modo remoto não somente no período de distanciamento social. No tempo presente, e inclusive no ano de 2023, quando as aulas retornaram ao modo presencial, em alguns momentos que a aula é cancelada por questões climáticas ou até mesmo por questões do cotidiano escolar (estudantes afastados, de licença etc.) o professorado é impelido a realizar as práticas pelo aplicativo *google classroom*, ou seja, de modo digital.

Entendo que o debate sobre a importância do componente curricular na Educação Básica é realizado por conta da sua característica atitudinal procedimental, que torna difícil a tarefa dos gestores de estabelecer uma relação direta com a economia e, a partir disso, estipular métricas para aferir o conhecimento necessário a ser obtido pelos estudantes no componente. Nesse sentido, Molina Neto (2003) fornece lentes para compreender a ideia de que o componente Educação Física tem uma finalidade diferente dos demais componentes curriculares do contexto escolar.

De todas as formas, mesmo com importantes avanços teóricos, parece que, no âmbito da escola, o professorado de educação física enfrenta a seguinte situação: enquanto a programação do ensino escolar predominante nas escolas públicas de Porto Alegre trata da transmissão do conteúdo fático, conceitual e informativo acumulado, na educação física eles trabalham com ênfase em conteúdos mais procedimentais e atitudinais. Essa situação favorece o surgimento de certa incredulidade ao trabalho do professor de educação física e contribui para que o coletivo represente a si mesmo como diferente dos demais professores (Molina Neto, 2003, p. 160).

Seguindo as reflexões sobre o trabalho docente, com o olhar voltado para o trabalho do professorado de Educação Física, Tardif e Lessard (2005) ensinam-me que o trabalho do professorado pode ser estudado a partir de três dimensões, na ordem de trabalho como atividade, trabalho como *status* e docência como experiência. A partir disso, reflito sobre a primeira categoria, com a lupa voltada para a Educação Física escolar, à qual os autores se referem como um trabalho que pode ser estruturado e organizado, mas permeado pelas interações contínuas entre o professor, seu produto, seus objetivos, seus recursos, seus saberes e os resultados do trabalho.

Frente a essas premissas, compreendo que o trabalho arquitetado pelo professorado de Educação Física, na maioria das vezes, é pautado pelas interações sociais. Segundo Kunz (2014), a coparticipação dos estudantes no processo de

arquitetura das aulas de Educação Física é um movimento didático de suma importância. Tal situação, ainda, pode ser complementada com o pensamento de Tardif e Lessard (2014), que compreendem que

[...] o trabalho interativo supera alguns obstáculos importantes perante a burocratização das organizações do trabalho e as abordagens exclusivamente tecnológicas ou instrumentais da atividade profissional (Tardif; Lessard, 2014, p. 50).

Ainda, Ilha e Ivo (2014, p. 76) chamam a atenção para o fato de que “a intervenção pedagógica do professor não é algo dado a priori, ela sofre influência da maneira como se pensa e se age nos diferentes espaços educativos [...]”.

Acredito que a conjuntura política, social e educacional que vivenciamos trouxe consigo, além do traço gerencial totalitarista e a pandemia, a burocratização e a intensificação do trabalho docente, fatores que ocorrem por conta das práticas remotas ou digitais arquitetadas e materializadas pelo professorado. Além disso, reflito sobre as seguintes questões: Como são as interações dos professores com os estudantes? Como são as práticas da Educação Física escolar?

No que diz respeito à categoria trabalho como *status*, Tardif e Lessard (2014) fornecem elementos para que eu esteja atento à importância de não realizar uma análise equivocada com relação ao regime jurídico estatutário ou contratual do professorado. Entendo que na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul há um grande ganho histórico do capitalismo por conta da divisão de classe existente entre os professores. Essa situação forma um terreno movediço para a mobilização do coletivo docente formado por concursados, contratados emergencialmente, contratados temporariamente, concursados no plano de carreira novo, concursados no plano de carreira antigo. Nesse sentido, os autores chamam a atenção para a seguinte constatação:

[...] o *status* remete a questão da identidade do trabalhador, tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores (Tardif; Lessard, 2014, p. 50).

Penso que essa compreensão joga luz ao problema deste estudo: Como o professorado de Educação Física das escolas públicas, frente à atual conjuntura política, social e educacional significa o seu trabalho e (re)constrói as identidades

formadas ao longo da sua história de vida? Ainda, a conjuntura política, social e educacional à qual perpassam os professores das escolas públicas no Rio Grande do Sul parecem estar alinhadas às reflexões dos autores, pois:

[...] o *status* dos professores, tanto no plano normativo quanto no das funções cotidianas que eles precisam exercer, atualmente parece por demais fragilizado e como que sacudido por expectativas, necessidades, pressões antagônicas. O trabalho de composição da identidade pertence, agora, cada vez mais ao docente, seja individual ou coletivamente, e cada vez menos à instituição escolar, como era outrora (Tardif; Lessard, 2014, p. 50-51).

Ao avançar na leitura das reflexões de Tardif e Lessard (2014), entendo que o trabalho como *status* pode ser compreendido como a identidade construída pelos professores a partir da sua história de vida. Nesse sentido, compreendo que os fatores que os atravessaram na sua jornada de vida lhes conferiram marcas, que podem ser construídas desde a sua infância até os dias atuais. Tais marcas são constituintes da sua identidade docente e podem sofrer metamorfoses ao longo da sua trajetória por meio das situações experienciadas, como as que perpassam o atual cenário brasileiro.

Tardif e Lessard (2014) ensinam, como um dos prismas de análise do trabalho do professorado, a docência como experiência. No entender dos autores, a docência como experiência pode ser compreendida de dois modos: “a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações de trabalho que se repetem” (Tardif; Lessard, 2014, p. 51). Sobre as ações que se repetem, podemos pensar que as situações “corriqueiras” do cotidiano escolar, que já foram vivenciadas e experimentadas pelo professorado, podem formar as suas crenças, idiosincrasias e modos de agir frente às situações do contexto educacional, podendo, assim, constituir a sua experiência com a docência.

No entanto, penso que a atual conjuntura política, social e educacional coloca em dúvida ou em xeque essas experiências do professorado. As relações e as interações realizadas pelos professores ao longo de toda a sua docência sofrem uma mutação quando o seu trabalho deixa de ser presencial e ter atividades práticas de interação e passa a ser realizado através de mecanismos digitais. Frente a isso, tenho notado que essa situação ocorre sem que haja um processo de formação dos professores para a conjuntura que se apresenta.

Em relação a essas questões, concordo com o pensamento dos autores de que o professor experiente é aquele que “[...] conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver problemas típicos” (Tardif; Lessard, 2014, p. 51). Porém, na atual conjuntura, esse professor passa a ter as suas certezas diluídas por conta da mudança que o contexto escolar atual exige.

Na compreensão de Tardif e Lessard (2014, p. 51), a docência como experiência também pode ser entendida pela “[...] intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo”. Nessa situação, a partir dessas lentes, posso compreender que as situações do cotidiano e da história de vida dos sujeitos podem influir significativamente nas suas identidades ou no seu modo de atuar durante a arquitetura e a materialização do seu trabalho. Como expressam os autores:

[...] experiência que muda uma vida, que não tem necessidade de repetir-se, mas influenciam de uma só e única vez toda a existência profundamente. Por exemplo, uma doença grave, uma perda, uma ruptura amorosa, um acidente, etc., são experiências únicas, mas que transformam, às vezes, todas as crenças anteriores e fazem encarar ao mesmo tempo o presente e o futuro de maneira, quem sabe, completamente diferente (Tardif; Lessard, 2014, p. 51).

Ao trazer essa compreensão para a conjuntura política, educacional e até mesmo sanitária que o Brasil experimenta no tempo presente, reflito como o contexto vem influenciando na experiência e na história de vida dos professores. Assim, entendo que os elementos fundantes são capazes de estruturar as crenças, idiosincrasias e identidades dos sujeitos.

Nesse contexto, Tardif e Lessard (2014) chamam a atenção para a finalidade do trabalho do professorado, que não pode ser entendido como uma ação acessória, ainda mais quando se trata de um trabalho com e para seres humanos. Desta forma, o trabalho dos professores mobiliza finalidades que emergem durante a sua arquitetura: “Motivos, intenções, objetivos, projetos, planos, programas, planejamento, etc.” (Tardif; Lessard, 2005, p. 195). Assim, compreendo que essas finalidades não emergem imediatamente, por vezes elas são temporais, formais ou informais, sendo situadas entre a antecipação e a sua realização, com espaços para mudanças durante a materialização do trabalho, que pode ser transformado ao passo que o professor adquire experiência.

Refletindo, ainda, sobre o trabalho do professorado, os ensinamentos de Hargreaves (2005) instigam-me a pensar que, em tempos pós-modernos, existe o desafio da conexão entre as narrativas locais deles, dos estudantes e das famílias. Assim, as mudanças sociais, como no caso do “teletrabalho”, e as atividades docentes passam a acontecer para além dos muros da escola, como no caso do ensino através dos aplicativos e as práticas por meios digitais. Logo, uma “nova” realidade transforma as relações entre o professorado e todos os outros sujeitos que outrora circulam no chão da escola agora se cruzam e realizam as suas interações por meio dos ambientes virtuais, o que, no meu entender, restringe a função social da escola.

É importante destacar que a escola, como instituição social, está profundamente implicada com o meio em que se insere, de forma que respira, transpira, reproduz, contesta valores, técnicas, emoções e modelos. Em outras palavras é possível pensar, portanto, que esses processos macroeconômicos descritos se desdobram em efeitos no cotidiano escolar (Wittizorecki, 2009, p. 35).

Frente ao pensamento do autor, reflito sobre como a escola torna-se um ambiente expressivo na atual conjuntura política, social e educacional em um episódio da nossa história em que experimentamos diferentes mudanças, seja nos direitos construídos ao longo desta, como a democracia, seja na instituição escola. Que escola temos hoje? Como os professores prospectam o retorno e a materialização do seu trabalho após mais de um ano de isolamento social? Quais as certezas e as incertezas do professorado com relação ao seu trabalho? São estes os questionamentos que emergem no meu pensar e que foram possíveis de se refletir em conjunto com o professorado de Educação Física.

5.5 A Educação Física: que componente curricular temos?

Ao realizar uma retomada do histórico e da função do componente curricular Educação Física na escola, entendo que a sua inserção se deu pela necessidade de uma educação dos corpos para que estes fossem saudáveis. Logo, com o avançar dos tempos, a Educação Física foi utilizada como um componente curricular que auxiliava a política a formar não só corpos saudáveis, mas corpos preparados para a guerra e para a luta. Partindo dessas concepções, faz sentido a aproximação das escolas totais do século XX com a Educação Física. No contexto brasileiro, anos

depois, o esporte foi entendido como conteúdo único das aulas de Educação Física, no contexto ditatorial.

O nascimento da Educação Física se deu, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, com uma educação estética e foi legitimada também pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo. [...] Nos séculos XIX e XX a prática corporal associada ao treinamento esportivo e a ginástica promovendo a aptidão física ganhou força. Na década de 1970 a pedagogia da Educação Física incorporou o esporte, e a prática da Educação Física estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto (Ilha; Ivo, 2014, p. 71).

Frente a esses conhecimentos, assimilo que o esporte pode ter sido fonte de propaganda ou de controle durante o período ditatorial brasileiro. A partir dessa suspeita, não é de espantar que o gestor do Brasil, em 2021, traga um ideário de que o esporte é uma das formas de construir a sociedade que eles prospectam. Assim, a Educação Física seria a ferramenta para levar o esporte para os jovens, pois, na visão do gestor do país, o “[...] esporte evita que o garoto vá para um caminho diferente, evita que ele vá pra esquerda. Ele vai para direita. Ele vai para o lado do bem” (Soares, 2021). Essa narrativa do gestor federal em muito se assemelha ao momento em que o cortejo da tocha olímpica chegava a Berlim e encontrava um sino gigante com a inscrição "*Ich rufe die Jugend der Welt*" (Eu chamo os jovens do mundo), quando, nos jogos olímpicos de 1936, Hitler utilizou o esporte e os jogos para publicizar o nazismo.

Saliento que a Educação Física que prospecto como a exequível e necessária no contexto escolar difere-se do ensino somente dos esportes. Nesse sentido, penso que a Educação Física escolar é uma área do conhecimento e que o professor, para desenvolvê-la, realiza intervenções pedagógicas e não um treinamento. Assim, concordo com a afirmação de Ilha e Ivo (2014, p. 75) de que “[...] a ação do professor tem uma intencionalidade pedagógica, a sua prática pedagógica vai ser influenciada pelo objetivo ou resultado final que o professor persegue com a sua ação pedagógica”.

Buscando compreender mais precisamente sobre o trabalho do professorado de Educação Física, os estudos de Wittizorecki (2009) ensinam que o trabalho docente pode ser impactado por diversas mudanças sociais, e que o seu significado histórico estaria subestimado no momento em que vivemos. Em que pese a época dos seus estudos, atrevo-me a aproximar as reflexões do autor ao contexto da atual

conjuntura política, educacional e sanitária que vivenciando, no tempo presente, pois partilho do entendimento de que:

[...] os docentes se encontram no centro do furacão da inegável situação da crise social, econômica, política e cultural que vive nossa sociedade no atual momento, o que lhes provoca uma sensação de perplexidade, em virtude da transformação dos fundamentos que orientavam e legitimavam a sua prática (Wittizorecki, 2009, p. 27).

Nessas premissas, percebo o professorado no olho de um furacão, em que o seu trabalho e o momento áulico deixaram de ser realizados em um determinado local, tempo e espaço e o estudante que retorna à instituição escola é transformado e não tem o mesmo entusiasmo de outrora. Ainda, é possível pensar que a precariedade da formação permanente nas redes públicas de educação deixa os professores para além de estarem no olho de um furacão, mas à deriva em meio à imensidão das “novidades” que lhes são demandadas e que flertam com o neoliberalismo, o neoconservadorismo e o neofascismo, diante dos quais, para os professores, só restam incertezas.

Estes são de fato tempos incertos, tempos de inquietude. Este é o momento de um triunfalismo conservador, em que nos dizem que o público é necessariamente mal e o privado, bom. É um momento em que os discursos racistas circulam com crescente virulência em algumas nações, alguns deles encobertos pelo verniz da legitimidade científica [...] (Calson; Apple, 2003, p. 51).

Esses momentos inquietos e incertos provocam o professor a reconstruir-se. Se de um lado temos a visão neoconservadora que a escola e a prática pedagógica da Educação Física, calcada na saúde renovadora e no esportivismo, seduz os professores a cristalizarem a sua prática pedagógica nos esportes tradicionais, como futebol, voleibol, basquetebol e handebol, de outro as demandas das aulas digitais e a necessidade de movimentar-se podem implicar em uma reestruturação do seu trabalho. Tal situação impacta não só na história de vida dos professores, mas também nas suas crenças sobre o trabalho docente em Educação Física. Assim, percebo que neste momento o professorado pode estar acuado e amedrontado, modificando as suas histórias por conta de um terror instaurado pelos gestores.

Na ausência do discurso da comunidade, compaixão e respeito mútuo, o medo e a violência tornaram-se a nova moeda que medeia as relações sociais em todos os níveis da sociedade. A desigualdade massiva, a miséria

generalizada, a perda de provisões sociais e uma cultura que se alimenta do medo e do ódio do outro reconfigura a democracia como inimiga do povo. Sob tais circunstâncias, o autogoverno e a governança coletiva são frustrados, a soberania popular desaparece e as restrições radicais impostas pelo neoliberalismo reduzem a escolha a uma competição tóxica entre vencedores e perdedores (Giroux, 2019, p. 138).

Compreendo o professorado de Educação Física como um coletivo mais próximo à comunidade, com uma maior implicação em relação aos elementos e à função social da escola. É importante frisar que isso não o torna melhor ou pior, mas percebo que a constituição histórica do componente curricular aproxima os docentes dos estudantes e, conseqüentemente, da comunidade. Wittizorecki e Molina Neto (2005) destacam o professor dessa disciplina como um trabalhador que exerce atividades comuns aos demais professores, porém, singular em uma série de elementos, pois a sua prática educativa é fortemente marcada pelo desenvolvimento de aspectos procedimentais.

O professorado de Educação Física realiza um trabalho nas escolas, ao mesmo tempo, comum àquele dos outros professores, em função da consonância com os propósitos da instituição escolar; e singular, em função da especificidade dos conhecimentos e das práticas da área. Tal especificidade pode ser facilmente visualizada na natureza dos espaços que os professores de Educação Física utilizam para sua intervenção, na peculiaridade dos materiais e recursos que esses fazem uso, no trato pedagógico com as manifestações da cultura corporal e com o movimento, e mesmo, nas relações que esses docentes estabelecem com outros professores e com o alunado (Wittizorecki; Molina Neto, 2005, p. 52).

Historicamente, temos como prática diferenciada do trabalho em Educação Física na escola a relação professor/estudante, estudante/professor, os materiais para a prática pedagógica e as crenças do professorado (Molina Neto, 2003). No tempo presente, durante o período de isolamento social, os professores precisam desenvolver outros aspectos na sua prática, como uma densidade maior nos elementos conceituais da Educação Física escolar. Nessa nova condição, as particularidades destacadas pelos autores são restringidas e o trabalho dos professores de Educação Física podem aproximar-se mais ao fazer docente de seus colegas, professores de outros componentes curriculares.

Frente aos meus aprendizados, neste momento histórico, reflito como o isolamento social pode ter impactado/estar impactando ou modificado as crenças do professorado ou a construção histórica do seu trabalho. Entendo que o trabalho do professor, em especial na escola pública, é direcionado às parcelas mais vulneráveis

da sociedade. Porém, suspeito que, neste momento, essa parcela da sociedade pode estar enfrentando dificuldades de acesso à educação. Diante disso, penso que o professorado foi movido a modificar-se em nome dos seus princípios históricos.

E muitos de nós temos que ser constantemente lembrados sobre a necessidade de basear nossos trabalhos em um entendimento muito mais completo das realidades que os oprimidos enfrentam todos os dias. [...] qualquer trabalho em educação que não seja baseado nessas realidades pode se tornar um ato de colonização (Apple, 2017, p. 65).

O pensamento de Apple (2017) instiga-me a refletir como o professorado está arquitetando o seu trabalho para não cair nas armadilhas dos gestores. Em outro momento, o texto de Giroux (1997, p. 161) enfatiza que os professores, no cenário escolar, têm a incumbência de “assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando”. Ainda, mais precisamente sobre o professorado de Educação Física, Ilha e Krug (2013), em outra oportunidade, salientam a importância de os professores realizarem um trabalho arquitetado para a formação crítica dos estudantes. Como já explanado neste texto, há uma agenda que tenta inviabilizar tal formação. No tempo presente, identifico uma sociedade permeada pelas notícias falsas na internet e nas redes sociais, circunstâncias que favorecem o questionamento sobre a formação crítica. Assim, o autoritarismo nacionalista faz com que seja disseminada a ideia de que o pensamento contrário é errado e as palavras do gestor são a única verdade a ser considerada.

À medida que o autoritarismo ganha força, as culturas formativas que dão origem à dissidência tornam-se mais conflitantes, juntamente com os espaços públicos e as instituições que tornam possível o pensamento crítico consciente. Palavras que falam a verdade, revelam injustiças e fornecem uma análise crítica informada começam a desaparecer, tornando ainda mais difícil, senão perigoso, responsabilizar o poder dominante (Giroux, 2019, p. 25).

Nesse contexto, questioneimei-me, insistentemente: Como o trabalho dos professores pode estar focado nas parcelas mais vulneráveis da sociedade neste momento, nesta conjuntura, considerando que muitos desses estudantes, historicamente conhecidos como oprimidos, não possuem condições de acesso aos mecanismos digitais que são necessários para as aulas?

No tempo presente tenho refletido se as aulas ministradas e gravadas em ambientes virtuais nas plataformas indicadas e supervisionadas pelos gestores

poderão ser utilizadas por eles para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de outros estudantes. Considerando que o professorado agora é tensionado a seguir “um currículo único”, na face da BNCC e do Referencial Gaúcho Curricular, seria pertinente e mais “lucrativo” ao gestor se uma aula for disseminada para três ou quatro escolas. Lembro, ainda, que o professorado empresta o seu trabalho em troca dos seus proventos que, por vezes, são pagos de forma atrasada, parcelada ou fracionada no contexto que estudei.

Além deste cenário ímpar pelo qual perpassa o professorado de Educação Física, chama a atenção o fato de eles estarem sendo impelidos a reduzir a sua prática pedagógica e sufocar o seu trabalho na Rede Estadual de Ensino. No tempo presente, ocorre uma redução histórica no tempo áulico e no número de períodos para a prática pedagógica em Educação Física.

O professorado com quem aprendo neste estudo, no início da sua trajetória docente, encontrou um contexto em que a Educação Física Escolar tinha a sua disposição entre dois e três períodos de 50 minutos para a materialização do seu trabalho, nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. No entanto, com o avanço das políticas neoliberais a Educação Física, bem como outros componentes curriculares crítico-reflexivos, teve a sua carga horária reduzida. Nesse contexto, o professorado passou a ter disponibilizado na matriz curricular apenas um período de 45min para a materialização do seu trabalho no que diz respeito ao Ensino Médio e dois períodos de 50min no que diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental. Essa redução do tempo, na perspectiva do professorado, torna-se um entrave para um desenvolvimento dos estudantes, pois difere das suas crenças e idiosincrasias.

Em contrapartida a esse contexto reducionista na prática pedagógica do professorado no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, a gestão estadual do Rio Grande do Sul determinou que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as aulas de Educação Física fossem ministradas por professores de Educação Física, diferentemente de outrora, quando era chancelado que o professorado de anos iniciais era o responsável por essa prática. No entanto, não podemos ser ingênuos em acreditar que este foi um ganho de nossa categoria, pois foi retirado o regime de unidocência do professorado de anos iniciais do Ensino Fundamental e, em conjunto a isso, a carga horária e os adicionais desse coletivo docente também foram reduzidos.

Saliento que sou professor da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e que já fui professor das redes municipal, estadual e federal. Ao voltar os meus olhos e rememorar a minha história de 15 anos de docência, passo a compreender como o meu trabalho foi realizado. Identifico que, ao longo da minha trajetória docente, construí uma identidade. Ao fazer essa “retrospectiva”, percebo a relevância e a importância dos estudos de Wittizorecki (2003, 2008), pois as mudanças sociais que ocorreram durante a minha docência e impactaram o meu trabalho como professor. Porém, nunca no meu fazer pedagógico presenciei uma alteração tão forte como as provocadas pelo Covid-19 e o Bolsonarismo-17.

Anteriormente, trouxe uma compreensão sobre as escolas cívico-militares. Ressaltei como no século XX os gestores autoritários utilizaram a Educação e, também, a Educação Física, para alicerçar a sua visão de mundo e a sua política.

6 O BRASIL DO SÉCULO XXI COM NUANCES DO SÉCULO XX: SIMILARIDADES DE GESTÕES OU ESTAMOS REVIVENDO A HISTÓRIA?

Vários generais reunidos em suas massas.
 assim como bruxas em missas negras!
 Mentas malignas que tramam a destruição,
 feiticeiros da construção da morte!
 Nos campos os corpos queimando,
 enquanto a máquina de guerra continua girando!
 Morte e ódio para humanidade,
 envenenando suas mentes com lavagens cerebrais!
 Políticos se escondem, eles apenas iniciaram a guerra.
 Porque eles deveriam sair para lutar?
 Este papel eles deixam para os pobres.
 O tempo mostrará a força de suas mentes.
 fazendo guerra só por diversão.
 Tratando pessoas como peões no xadrez! [...]
 (Osbourne; Iommi; Butler e Ward, 1970)

Guerra de porcos ou pequenas guerras fomentadas por porcos? Quando a banda britânica *Black Sabbath*, na década de 1970, compôs a música *War Pigs*, um sucesso até o tempo presente, a sua intenção não era debater sobre política ou tratar dela, mas sim abordar uma relação entre o bem e o mal, porém, hoje esta música pode ser vista como uma denúncia a um terror existente. Acredito que um movimento de extrema direita e as suas concepções conservadoras, por muito tempo, esteve adormecido na sociedade brasileira. Todavia, ao revisitar essa música e o seu clip, coincidentemente no início do meu estudo de doutorado, entendi fazer sentido a trazer para a epígrafe deste capítulo, pois identifico uma relação dela com o que ocorre na nossa sociedade atualmente, e assim vou estruturando este meu escrito.

Mesmo considerando a dualidade bem/mal, o esforço intelectual que realizo neste momento é para além da visão “inocente” dela, mas sim um exercício de compreender como o cenário que permeou a conjuntura brasileira (2016-2022) constituiu-se e emergiu, relacionando os acontecimentos do tempo presente com a história, que pode apontar a possíveis inspiradores de uma parcela da população. Compreendo que a história não se repete, mas pode inspirar as situações que estamos vivenciando.

Frente às reflexões até então, passo a suspeitar que o século XXI é pintado sobre os fortes traços da história totalitária do século XX. O esforço intelectual que realizo neste momento não se trata de recontar a história, mas de lembrar seus

tons mais significativos ou obscenos, que podem vir a influir na vida dos professores e da sociedade brasileira neste no tempo presente e na nossa construção identitária.

6.1 Mentes malignas que plantam a destruição: o autoritarismo, o totalitarismo e a pandemia do passado

Ao longo da história, regimes autoritários chegaram ao poder e plantaram a destruição na crença de uma sociedade igualitária. A partir disso, rememoro algumas gestões para refletirmos sobre o momento pelo qual o Brasil (re)passou no tempo presente. Ao revisitar a história, rememoro o reinado de Luís XIV, conhecido como o Rei Sol, sendo este um dos mais longos da história, 72 anos. O seu legado foi a centralização do poder em um momento em que o absolutismo europeu era crescente. Luís XIV escolheu o sol como emblema, muito pelo fato de o sol ser o astro que dá vida a qualquer coisa, além de o astro também ser um símbolo de ordem e regularidade. No seu reinado, Luís XIV teceu inúmeras frases que exaltaram o seu regime autoritário, no entanto, a frase mais famosa e impactante foi externada quando ele se definiu como sendo o Estado, ao narrar *“Je suis la Loi. Je suis l’Etat c’est moi”* – “Eu sou a lei, eu sou o estado; o estado sou eu!”. Com isso, o rei tentou deixar claro que todas as ações fundamentais eram canalizadas para ele, toda e qualquer ação deveria ser tomada pelo crivo da sua autoridade. Nesse tocante, Luís XIV, para ter a manutenção da sua autoridade, realizou pactos com a burguesia francesa, e, nesse processo, reduziu ao máximo o poder da nobreza. As ações de Luís XIV e seu totalitarismo ocorreram nos séculos XVII e XVIII.

Ao revisitar a história política mundial do século XX, provoço a reflexão de que, no século XXI, estamos propensos e/ou expostos a viver a história que nossos antepassados experimentaram. Se eu fosse aqui traçar um paralelo histórico, seria plausível identificar que o início do século XXI muito se assemelha ao início do século XX, mas, claro, no presente temos uma evolução tecnológica inimaginável àquela época. O início do século XX foi marcado por regimes totalitários que chegaram ao poder (Fascismo, Nazismo etc.) e uma pandemia (gripe espanhola), fatos estes que se assemelham ao início do século XXI.

O início do século XX foi marcado pela pandemia de influenza, a Gripe Espanhola (1918-1920). Tal crise sanitária matou entre 50 e 100 milhões de pessoas, necessitando-se de um isolamento social para as pessoas protegerem-se contra um

vírus que se espalhava rapidamente. Mesmo sendo uma crise sanitária mundial, a gripe espanhola foi marcada pelo negacionismo de alguns gestores do nosso país. No entanto, mesmo reconhecendo o impacto e a importância da pandemia àquela época, concentro-me em trazer alguns aspectos políticos referente aos regimes totalitários que deram o tom de preto e branco a esse momento histórico.

Ao revisitar a história – a partir de uma perspectiva política e social que reconhece as desigualdades, percebe os regimes totalitários, que reconhece as crueldades e injustiças que ocorreram no passado –, percebo que, na primeira metade do século XX, os regimes de Antônio Oliveira Salazar (Portugal), General Francisco Franco (Espanha), Benito Mussolini (Itália) e Adolf Hitler (Alemanha) jogam luz às formas de totalitarismo de extrema direita que chegaram ao poder. Como um dos mais famosos, na Itália, o totalitarismo fascista esteve manifesto no regime de Benito Mussolini, que iniciou no ano de 1919, em Milão.

É importante destacar que esse regime não iniciou com uma ditadura. No início, o fascismo deu-se pelo fortalecimento das suas organizações. Tal atitude resultou na fundação das milícias de voluntários para a segurança nacional, que eram denominados “camisas negras”. Com a consolidação do fascismo, a ditadura foi uma questão de tempo. Esse regime trazia como princípios a defesa de um governo forte e centralizado. Por meio da censura, houve perseguição política e a prisão de opositores. Os fascistas passaram a ocupar todos os setores do Estado, excluindo outros partidos políticos, encerrando o processo de eleições e dismanteland o parlamento (Rosa, 2009).

Entendo ser válido ressaltar que o fascismo italiano trazia como grande movimento antagônico o socialismo, tornando, dessa forma, a esquerda como um inimigo de todos, ou seja, um ódio e desejo de morte à esquerda. Nesse processo, os sindicatos dos trabalhadores passaram a ser controlados pelo Estado. Instaurou-se um processo de censura em que os partidos de oposição foram dissolvidos. Para isso, foi criada uma polícia secreta fascista, chamada de “*Organizzazione per la Vigilanza e la Repressione dell’Antifascismo*” (OVRA), que era a instituição de confiança de Mussolini. Os seguidores fascistas chamavam o comandante de “*Il Duce*”, ou seja, “O líder”. Dessa forma, os fascistas, toda vez que fossem cumprimentar o “*Duce*”, deveriam esticar o braço direito com a mão à frente e a palma voltada para baixo. Essa saudação emerge da Roma Antiga, quando as pessoas se cumprimentavam dessa forma, e foi incorporada por Mussolini ao tomar o poder.

O fascismo, a exemplo de outros regimes totalitários, busca inimigos internos e inimigos externos, além da dissolução de qualquer outra forma de poder ou de regulação do Estado. Assim, ao galgar o poder, os fascistas não possuíam um plano de governo. Para os totalitários, debater não é o caminho, pois eles não suportam ter a sua visão de mundo questionada ou contrariada.

O primeiro a considerar programas e plataformas como desnecessários pedaços de papel e embaraçosas promessas, não condizentes com o estilo e o ímpeto de um movimento, foi Mussolini com a sua filosofia fascista de ativismo e inspiração no próprio momento histórico. “Todo líder da ralé é caracterizado pela mera sede de poder e pelo desprezo à “tagarelice” quando se pergunta o que pretende fazer com ele (Arendt, 2020, p. 455).

É possível pensar que os fascistas não possuíam um plano de governo aberto, mas tinham objetivos bem definidos²⁵ ao tomar o poder e instalar a “elite” fascista no governo. Para tal situação, o regime utilizou a educação, a Educação Física e o esporte para intervir e construir uma sociedade fascista.

Através da educação, com o objetivo de modificar o contexto italiano, os fascistas, aos poucos, introduziram na Itália a educação militar. Tal atitude visava a formar cidadãos que fossem também soldados (Rosa, 2009). Assim, as aulas de Educação Física foram utilizadas como um dos mecanismos para que os jovens italianos recebessem os primeiros ensinamentos militares, voltando, assim, as aulas do componente curricular para o fortalecimento do corpo e do espírito (Rosa, 2009). Conforme avançou o fascismo de Benito Mussolini, a educação militar foi ganhando mais força na formação das crianças e adolescentes, tornando a escola um espaço de formação da ideologia fascista como um saber único. Já no que diz respeito às mulheres, estas deveriam ter uma formação voltada aos valores da família, em um cenário no qual a mulher deveria ser formada para ser “bela, recatada e do lar”.

Nas instituições do Fascismo, meninos e meninas recebiam uma educação voltada para a vida fascista, onde aprendiam que valores internalizar, como se comportar no dia a dia, a quem idolatrar e que papéis sociais assumir. Os meninos eram educados para serem bons pais de família, bons trabalhadores e bons soldados, enquanto as meninas aprendiam que a função da mulher era cuidar do lar, do marido, da prole, além de reproduzir o maior número de filhos para que compusessem os exércitos de trabalhadores e soldados do Fascismo (Rosa, 2009, p. 622).

²⁵ Os objetivos específicos dos fascistas na Itália eram tornar o Estado forte, criar um protecionismo econômico e combater todo o tipo de movimento socialista ou comunista.

Nesse contexto, no ano de 1926, foi criada a *Opera Nazionale Balilla*, que trazia como princípios a educação moral, psicológica e física dos jovens fascistas. Integravam, nesse processo, jovens entre seis e dezoito anos. Mesmo havendo um foco inicial nos jovens do sexo masculino – com a intenção de formá-los para a guerra –, no ano de 1929 também houve a inserção das mulheres, sendo este um braço da educação fascista sobre o controle do setor feminino do Partido Nacional Fascista. Vale ressaltar que a matrícula na *Opera Nazionale Balilla* era obrigatória aos italianos. Em caso de ausência de matrícula, poderia haver a interpretação de que as famílias eram antifascistas, ou seja, eram criminosas (Rosa, 2009).

Ao ingressar na *Opera Nazionale Balilla*, os jovens deveriam realizar a chamada “Leva Fascista” na praça de Veneza ou na praça central da sua cidade quando era muito distante de Veneza. Nessa cerimônia, diante de Benito Mussolini, os estudantes deveriam reafirmar a sua fé no fascismo e no “*Duce*”, ao repetir a seguinte frase: “Em nome de Deus e da Itália juro seguir as ordens do ‘*Duce*’ e servir com todas as minhas forças e se necessário com o meu sangue à causa da Revolução fascista” (Rosa, 2009, p. 626). Nesse ritual, os jovens italianos recebiam a carteira fascista, que era um símbolo de fé, e uma arma de fogo de fácil manuseio chamada de *Moschetto* como símbolo de força. Ainda, os traços da discriminação das mulheres e a formação dos homens (soldados) eram marcos do regime fascista, uma vez que nessa concepção a mulher deveria ter uma formação para a família e o homem/soldado a formação de um guerreiro. Tudo isso sob o olhar atento de Renato Ricci, que era um dos chefes regionais do Partido Nacional Fascista e era o responsável pela estrutura *Balilla* (Rosa, 2009).

A educação da juventude idealizada por Ricci seguia o lema: *Libro e Moschetto*, que consistia em formar moralmente e fisicamente cada membro e menina pertencente à organização. Deste modo, a formação militar dos meninos reunia atividades de tipo psicológicas e físicas como: palestras, viagens, acampamentos, cerimônia de culto aos mortos, educação física, exercícios militares e práticas desportivas. Todas estavam inter-relacionadas de forma a proporcionar aos jovens uma boa formação moral, social e física (Rosa, 2009, p. 627).

Dessa forma, percebo que a educação idealizada pelo regime fascista prospectava um modelo de educação doutrinadora, para a formação de um indivíduo para a guerra, para servir à nação, e mulheres para os cuidados do lar desses guerreiros. Tais sinais, entendo, refletem-se na formação de um indivíduo “tamente a

Deus” e com uma preocupação da família voltada às tradições e ao conservadorismo. Nesse cenário, de educação militarizada, o componente curricular Educação Física ganhou grande notoriedade, por conta da sua especificidade:

É importante ressaltar que o Fascismo visava preparar os rapazes, também, para serem bons trabalhadores e bons agricultores e a educação física e a ginástica artística eram excelentes neste sentido, pois melhoravam os músculos e harmonizavam as grandes funções do corpo humano como a respiração, a circulação, a digestão e o controle do sistema nervoso. [...] O treinamento militar, a ginástica artística, a corrida e a educação física atuavam de forma eugênica, pois fortaleciam a raça à medida que deixavam o corpo fortalecido, higienizado e preparado para o combate. As atividades físicas proporcionavam um controle sobre o próprio corpo estimulando o domínio dos centros nervosos e melhorando o uso da energia. O controle e o conhecimento do corpo eram fundamentais para a formação de um soldado, que, com isto, teria ciência dos seus limites e da sua capacidade física e mental (Rosa, 2009, p. 628-629).

Ao apropriar-me do *modus operandi* da educação fascista a partir dos estudos de Rosa (2009), penso que o alicerce educacional do regime prospectava a formação de um indivíduo que atendesse e preservasse os valores estabelecidos pelos “ditadores” que estavam no poder, ou seja, a formação de uma nova cultura ou um “novo homem”, que tivesse apreço pela forma de governo e considerasse a nação fascista acima de tudo e Deus acima de todos.

[...] esperavam que o “novo homem” fascista internalizasse as seguintes qualidades: coragem, virilidade, respeito à hierarquia, disciplina, força, vontade. Todas eram qualidades militares e masculinas, que ao serem absorvidas fariam dos jovens e das crianças bons soldados, bons pais de família, bons maridos, bons trabalhadores e seguidores fiéis do Fascismo. Vale observar que homens e mulheres tinham papéis sociais diferentes e o funcionamento perfeito da sociedade fascista dependia de que cada um assumisse o papel que lhe cabia. Neste contexto, as atividades recreativas e intelectuais eram tão importantes para a formação militar como a educação física ou os exercícios militares (Rosa, 2009, p. 627).

Na esteira desses elementos, penso que a educação, no regime fascista, estabelecia uma doutrinação dos jovens para tornarem-se novos homens que seguissem os princípios do regime, ou seja, para tornarem-se “jovens de bem”. Nesse sentido, Rosa (2009, p. 623) chama a atenção para o fato de que “[...] o Fascismo foi evoluindo internamente, consolidando objetivos e projetos que refletiram diretamente na formação da juventude”. Ainda, a autora salienta que, nesse cenário, a educação militar passou de um elemento complementar na educação italiana para transformar-se em um elemento fundamental para a construção do cidadão-soldado.

O regime fascista italiano foi um dos mais duradouros do início do século XX e a sua singularidade ficou conhecida mundialmente. O fascismo italiano é um exemplo de regime total que se consolidou, serviu de inspiração para outros regimes no restante do mundo, como o nazismo, por exemplo, que se tornou um parceiro do fascismo, aliando dois governantes europeus, Adolf Hitler e Benito Mussolini.

Cerca de uma década após a instauração do fascismo na Itália, na Alemanha outro regime totalitário emergiu, o nazismo. O regime nazista alemão foi liderado por Adolf Hitler, em meados da década de 1930, quando ele utilizou os movimentos fascistas italiano e espanhol para alicerçar as concepções do seu regime. O nazismo, ou nacional-socialismo, nasce como um movimento de extrema direita que incorporou, além do fascismo, o racismo científico e o antissemitismo, trazendo como pano de fundo as concepções pangermânicas, que nada mais eram do que o pensamento voltado para a união de uma suposta raça alemã. Tal concepção defende a formação de uma única raça e o extermínio das minorias alemãs, como os alemães-judeus (Arendt, 2020)

Sob essa perspectiva, os nazistas tentaram superar as divisões sociais na Alemanha, trazendo a concepção de uma sociedade homogênea, buscando sempre uma unidade nacional e o fortalecimento do tradicionalismo alemão. Nesse processo, os seguidores nazistas chamavam o comandante de “*Führer*”, ou seja, “Comandante”. Ainda, no nazismo, ao idolatrar o “Terceiro *Reich*” ou o “*Führer*”, os alemães deveriam esticar o braço direito no ar com a palma estendida para baixo – a exemplo da saudação fascista – e falar fervorosamente a frase “*Sieg Heil! Heil Hitler! Heil mein Führer*” – “Viva a vitória! Salve Hitler! Salve meu líder!”. Ainda, os nazistas, ao encontrarem-se, deveriam sempre se cumprimentar com a frase “*Heil Hitler*” – “Salve Hitler” (Hitler, 2005).

Ao estudar a história, compreendi que o nazismo nasce dos ditos “renegados” pela elite, como Hitler. A camada da população que era pouco escutada, pouco considerada, passou a ter uma atenção especial dos nazistas. Tal situação colaborou para que o regime fosse encorpado e que aquele público de extrema direita, antes desconsiderado, identificasse-se e sentisse-se contemplado nos ideais do movimento.

[...] recrutaram os seus membros dentre essa massa de pessoas aparentemente indiferentes, que todos os outros partidos haviam abandonado por lhes parecerem demasiado apáticas ou estupidas para lhes merecerem a atenção. A maioria dos seus membros, portanto, consistia em elementos que nunca antes haviam participado de política. Isso permitiu a

introdução de métodos inteiramente novos de propaganda política e a indiferença aos argumentos da oposição: os movimentos, até então colocados fora do sistema de partidos e rejeitados por ele, puderam moldar um grupo que nunca havia sido atingido por nenhum dos partidos tradicionais (Arendt, 2020, p. 439).

Foi utilizando a propaganda que os nazistas conseguiram chegar às camadas menos consideradas, naquele momento, na Alemanha. Os apontamentos de Evans (2017) demonstram que os cidadãos que não eram escutados sentiram-se acolhidos pelos nazistas, e, dando essa atenção, o movimento foi tomando forma e força. Ao compreender do contexto histórico, percebi uma união de indivíduos com pensamentos antagônicos à gestão que estava no poder da Alemanha e aos partidos que detinham o poder. Entendo que o nazismo nasce de uma aversão à política alemã, ou seja, o nazismo, supostamente, nasceria para combater o que seria a velha política.

As discórdias ideológicas com outros partidos ser-lhes iam desvantajosas se eles competissem sinceramente com esses partidos; não o eram, porém, porquanto lidavam com pessoas que tinham motivos para hostilizar igualmente todos os partidos (Arendt, 2020, p. 439).

Os regimes totalitários, particularmente o nazismo, por vezes se utilizam dessa “inocência” da sociedade para constituir-se. Entendo ser importante ressaltar que as necessidades políticas fazem com que os líderes do movimento se unam a um partido para poderem permear politicamente a sociedade e galgar o poder.

Os líderes do regime eram tão minuciosos que se alinhavam a pequenos e pouco notórios partidos para que não tivessem de ter compromissos com os grandes partidos e com alianças. Essa manobra propiciaria a eles, no futuro, um poder quase total e sem as amarras da articulação com os partidos tradicionais. Assim, Hitler alinhou-se ao pequeno partido nazista sem abrir mão de seus princípios e modificando os ideais do partido com a finalidade de emergir das cinzas para o poder, uma vez que Hitler, anteriormente, havia sido expurgado pela sua própria classe.

A grande realização de Hitler ao organizar o movimento nazista – que ele gradualmente construiu a partir de um pequeno partido tipicamente nacionalista formado por gente obscura e meio louca – é que ele liberou o movimento do antigo programa do partido, não por mudá-lo ou aboli-lo ou discutir os seus pontos (Arendt, 2020, p. 440).

Nesse contexto, as ideias de Hitler são as novas e revolucionárias ideias do partido. Assim, o regime nazista construiu-se e, seguindo os preceitos dos regimes

totalitários, era caracterizado pela marcação bem definida dos inimigos internos e dos inimigos externos. Dessa forma, o inimigo interno pode ser alguém que faça parte da gestão, e o inimigo externo é alguém que não faz parte da gestão, mas está intimamente ligado ao governo. Logo, o regime necessita desses dois inimigos para obter seus próprios benefícios.

Em dado momento, o inimigo externo é necessário para que o regime mostre que há um inimigo, um mal para ele combater, já que se coloca no lugar de construtor do bem comum. Já o inimigo interno é alguém que participa da gestão, como um chefe de tropas ou até mesmo um estadista. Essa figura é necessária para que o regime se fortaleça. Uma vez fortalecido, depois, brevemente, o inimigo interno é descartado. Por vezes, no nazismo, o inimigo interno é alguém que tomou maior notoriedade do que o “*Führer*”. Assim, esse indivíduo torna-se um inimigo, pois não existe espaço para dois líderes. Na história, a partir das lentes de Arendt (2020), é possível entender que o regime nazista elencou como inimigo o parlamento. Isso ocorreu porque, na visão nazista, essa instituição atravança a evolução dos seus preceitos, que eram de suma importância para que a nação prosperasse, no seu ponto de vista.

[...] quando os movimentos totalitários invadiram o parlamento com o seu desprezo pelo governo parlamentar, pareceram simplesmente contraditórios; mas, na verdade, conseguiram convencer o povo em geral de que as maiorias parlamentares eram espúrias e não correspondiam necessariamente à realidade do país, solapando com isso a dignidade e a confiança dos governos na soberania da maioria (Arendt, 2020, p. 440).

Com esses preceitos, os nazistas emergiram para o poder, e, por meio da educação, do esporte, da Educação Física e de atividades extracurriculares, buscavam influir ou criar uma nova sociedade. O regime começou a conduzir o processo de intervenção na sociedade, por meio da Educação, semelhante ao que fora realizado pelos fascistas anos antes. A intenção era formar um novo homem, uma nova cultura, “uma nova Alemanha”. Para isso, a Educação Física foi novamente utilizada como componente curricular para formar um soldado forte, vigoroso e capaz de lutar para defender a nação.

Devido a isso, as aulas de Educação Física passaram a representar uma das matérias mais importantes. A principal intenção do Estado deveria ser a formação de jovens saudáveis fisicamente, com um caráter fortalecido (conforme os padrões nazistas) e que com isso pudessem dar ao mundo novos seres tão qualificados quanto eles através da procriação. Hitler culpa em parte a educação ensinada à juventude antes de sua subida ao poder,

pela derrota anterior da Alemanha na Primeira Guerra Mundial. Segundo ele, se os cidadãos tivessem aprendido lutas como o boxe e fortalecido seu físico através da prática esportiva e não focando tanto no aprendizado intelectual, os resultados teriam sido diferentes (Vicente; Witt, 2018, p. 75).

Na Alemanha nazista, a Educação Física toma notoriedade, pois ela seria capaz de comprovar a tese da superioridade ariana. Nessas aulas, no ideário de Hitler, os jovens teriam uma formação de vigor físico e de caráter, formando, assim, um espírito forte, que não seria vencido por qualquer outro indivíduo. Para Hitler (2005, p. 15), “[...] o Estado nacionalista, na sua missão educativa deve dar a maior importância a Educação Física e ao caráter”. Nesses princípios, os jovens, por meio da Educação Física, passaram a ser moldados através de aulas com duração de três a cinco horas semanais de ginástica. Houve, ainda, a inclusão do conteúdo de boxe nas aulas, pois, nas palavras de Hitler (2005, p. 312):

toda a sua educação, todo o seu treinamento, devem ser dirigidos no sentido de dar-lhe a convicção da sua superioridade. Certa da sua força e da sua habilidade, a mocidade deve readquirir a fé na invencibilidade da sua nação.

Nesse contexto, as meninas não deveriam ser treinadas para a guerra ou para essa invencibilidade. Elas recebiam nas aulas de Educação Física diversas tarefas e treinamentos corporais para tornarem-se fortes e férteis. Tal direcionamento tinha como pano de fundo uma preparação para que elas estivessem prontas a exercerem de modo impecável a sua tarefa de mães da nova e forte geração ariana. Em outras palavras, “fortes, procriadoras e do lar” (Hitler, 2005).

Dessa forma, os nazistas afirmavam que a grande ênfase em conhecimentos teóricos deveria ser evitada para que o tempo fosse melhor utilizado para o benefício do pleno conhecimento físico dos adolescentes. Em dado momento, penso que essa pode ser uma característica ou marca de uma época. Porém, suscito a reflexão de que, nesse momento histórico, o conservadorismo, em conjunto ao fortalecimento do machismo por conta do poder e da necessidade de o homem ir à guerra, acabava marginalizando as mulheres. No entanto, neste momento, reflito que os movimentos totalitários do século XX, em conjunto com o processo de industrialização e o avanço do capitalismo colaboraram para uma “inferiorização” do trabalho docente uma vez que este era considerado um trabalho de mulheres.

A partir desses princípios de Educação, os nazistas, cumprindo o desejo do “Führer”, tratavam a Educação Física como o componente curricular de maior

protagonismo na escola, em conjunto com a ginástica, pois, através dos corpos sadios, o sucesso do regime seria permanente e vitalício, além de demonstrar a superioridade da raça ariana (Arendt, 2020; Vicente; Witt, 2018).

A fim de avançar no seu projeto de Estado, os nazistas interferiram de modo significativo no currículo escolar, não somente nas aulas de Educação Física. Para eles, os jovens deveriam estar preparados para as profissões e para a soberania da raça ariana. Logo no início do regime, diversos conteúdos foram retirados do currículo, dentre eles as línguas estrangeiras, como o francês. Nessa seara, o regime nazista propôs uma escola diferente, composta por atividades extracurriculares, nas quais os estudantes poderiam ter uma “formação integral” para a nação.

Ao longo do governo do Terceiro Reich, o Partido Nazista, além de utilizar do sistema escolar regular para propagar a ideologia nazista, investiu em outras frentes que compunham o ensino obrigatório. Essas atividades que podem ser entendidas como extracurriculares, tornaram-se também obrigatórias para as crianças e jovens alemães objetivando envolvê-los ainda mais profundamente nos projetos da nova Alemanha ambicionada por Hitler (Vicente; Witt, 2018, p. 80).

Na Alemanha nazista, o programa de educação para os jovens de seis até dezoito anos foi chamado de “*Hitler-jugend*”, muito semelhante à “*Opera Nazionale Balilla*” idealizada pelos fascistas. A escola, dentro desse programa, tinha como preceito criar um “novo homem”, adepto e leal às ordens do regime nazista e ao “*Führer*”. Nessa perspectiva, os jovens eram moldados com o pensamento de que o Estado e o nazismo eram mais importantes do que qualquer outra coisa. Nesse contexto, os jovens deveriam estar preparados para, se necessário, doarem a vida pela nação ou pelo “*Führer*”. Assim, a escola nazista tinha como finalidade um protagonismo da juventude. Tal atitude desdobrava-se posteriormente em uma seleção daqueles cuja natureza tornou superiores, ou seja, a velha máxima da supremacia ariana.

Esta escola deve fazer do rapazinho um homem; não deve ensinar-lhe apenas a obedecer, mas sim torná-lo capaz de comandar, um dia; aprenderá a calar-se, não só quando lhe é feita uma censura justificada, mas também suportar a injustiça em silêncio (Hitler, 2005, p. 135).

Foi nesse cenário que Hitler tentou moldar uma nação através da Educação. Muitos foram convocados para a “*Hitler-junged*”, mais precisamente cerca de 7.287.740 jovens (Vicente; Witt, 2018). Com essa adesão e com a grande massa ao

seu lado, a gestão de Hitler não foi difícil. É possível pensar que, nessas escolas, os jovens, além da instrução militar, recebiam também altos níveis de doutrinação nazista. Para eles, não havia mais sentido em uma vida sem o nazismo, nada fazia sentido a não ser as ordens do “*Führer*” ou do partido, inclusive, caso seus pais estivessem contra o regime, poderiam ser delatados pelos seus próprios filhos.

A situação chegou a tal ponto que os pais não podiam mais confiar nos seus filhos, pois esses dificilmente hesitariam em delatar a própria família para a Gestapo, já que haviam sido convencidos pelo Partido que nada tinha maior importância do que agradar ao “*Führer*” (Vicente; Witt, 2018, p. 82).

O regime nazista, a exemplo dos regimes totalitários, era alicerçado em uma concepção ideológica nacionalista com os princípios da “nação acima de tudo”. Nesse sentido, somente a palavra de Adolf Hitler e de seus comandados – que profetizavam as suas palavras – era valorosa. Como o próprio lema do regime aponta: “pelo líder, pelo povo e pela pátria”. Para fazer jus a isso, os comandados de Hitler deveriam ter sempre junto a si uma fotografia do “*Führer*” em um quadro, mostrando a sua lealdade e crença maior no líder, bem como a sua presença e onipotência. Assim, o nazismo traz nuances e influências do fascismo. É importante ressaltar que em dado momento na história, os dois regimes estiveram unidos na Europa (Vicente; Witt, 2018).

Durante a década de 1930, o fascismo e o nazismo andaram em conjunto. Alguns registros fotográficos demonstram Benito Mussolini e Adolf Hittler marchando juntos e participando de reuniões. Nesse contexto, ambos os planos dos governantes tiveram um olhar para o esporte, pois intencionavam, através dele, tornarem significativas as suas perspectivas. Ou seja, “através do esporte o jovem ia para a direita, para o lado do bem²⁶”.

Ao refletir sobre a relação dos regimes com o esporte, Benito Mussolini utilizou toda a sua influência na Europa e todas as artimanhas políticas para, na Copa do Mundo de 1934, demonstrar ao mundo o regime fascista e a sua soberania. Uma das ações foi a construção e a alteração do nome dos estádios de futebol: Estádio Nacional do Partido Nacional Fascista (Roma), Estádio Benito Mussolini (Turim) e Estádio Vesúvio (Nápoles) que durante a copa, teve seu nome modificado por Mussolini para Estádio Partenopeo e, por fim, para Estádio Giovanni Berta, que era

²⁶ Fala de Jair Bolsonaro, presidente do Brasil, em 04/02/2021, durante discurso em um evento na cidade de Cascavel (PR).

um mártir fascista. Para os fascistas, era necessário demarcar o regime. Assim, tudo deveria estar ligado ao fascismo, inclusive o nome dos programas de governo.

Dois anos após a Copa do Mundo, outro evento esportivo foi foco dos regimes totalitários, os Jogos Olímpicos de 1936, que foram realizados na Alemanha. Dessa vez, a oportunidade era para o nazismo de Hitler, que, a partir do seu secretário de Estado, Joseph Goebbels, teria a oportunidade de mostrar ao mundo a soberania da Alemanha nazista e da raça ariana, ou seja, alemães natos. Como registro na história, pela primeira vez foi introduzido nos jogos olímpicos o cortejo da tocha olímpica, pois, para Goebbels, essa era uma oportunidade única para convidar os jovens para o nazismo. Para isso, um sino gigantesco soava com a frase “*Ich rufe die jugend der welt*” – “Eu chamo os jovens do mundo” (Riefenstahl, 1938).

As intenções nazistas eram nítidas, para o fortalecimento do regime e o registro histórico dos jogos como uma prova e um legado à nação alemã, o secretário Goebbels contratou uma cineasta para gravar e contextualizar a realidade, na visão nazista, dos jogos, através do documentário intitulado *Os Deuses dos Estádios (Olympia)*. As olimpíadas de Berlim, em 1936, foram a grande oportunidade de propaganda para o nazismo de Hitler. Ao final de cada prova, os vencedores deveriam subir na tribuna de honra para serem cumprimentados pelo governante nazista e, assim, receber a honra dos cumprimentos do *Fuhrer*. Nesses jogos, a organização alemã tentou realizar manobras políticas para que os negros e os judeus não competissem, pois, na Alemanha nazista, o racismo e a desconsideração de qualquer raça que não fosse a ariana eram latentes. Como exemplo, pode ser citada a recusa de Hitler em cumprimentar o grande campeão do atletismo Jesse Owens, que era negro e norte-americano (Hopkins, 2016).

Opto em trazer esses dois regimes totalitários por compreender que eles possuem elementos robustos para que seja realizada a compreensão de como os movimentos totalitários de extrema direita do século XX podem inspirar/alicerçar um possível totalitarismo no século XXI. Ressalvo que no século XXI vivemos uma democracia, que torna mais difícil a consolidação desses movimentos, mas acredito que os elementos abordados até aqui inspiraram os gestores federais (2016-2022). Assumo como limitação deste estudo um melhor aprofundamento nas conjunturas educacionais e políticas dos regimes totalitários do século XX.

Na sequência, tento situar os regimes ditatoriais na América Latina, pois entendo que esses movimentos também são “inspirações” aos gestores que estiveram

no poder entre os anos de 2016 e 2022, no Brasil e, também fazem parte dos desejos de uma parcela da sociedade do nosso país. Ressalto que não pretendo realizar uma análise linear dos regimes, mas entender os principais pontos, para entendermos as inspirações nas atitudes tomadas pelos gestores que estiveram no governo do nosso país. Nesse sentido, realizo um salto histórico e temporal da primeira metade do século XX para a segunda metade do mesmo século.

6.2 Gerais reunidos em suas massas: ditaduras militares permeiam a América do Sul

Após o fim da Guerra Fria, no final da década de 1950, entre Estados Unidos e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), os norte-americanos entenderam que seria necessário fortalecer as suas concepções no “seu” continente. Com essas premissas, pequenos movimentos conservadores e capitalistas, financiados pelos americanos, permearam a América Latina com o objetivo de enfraquecer os movimentos comunistas. A partir disso, foram instauradas ditaduras militares com um viés conservador, em que pesem as diferentes concepções em cada um dos países da América do Sul. Durante essas ditaduras na segunda metade do século XX, houve repressão, tortura e, por vezes, a eliminação dos opositores aos regimes.

Um dos primeiros países a instaurar uma ditadura foi o Paraguai, na década de 1950, por meio do general Alfredo Stroessner. Esse regime durou 35 anos e, após o seu término, foram constatados mais de 20 casos de violação dos direitos humanos.

Na Argentina, a ditadura militar chegou na década de 1970 e levou ao poder Jorge Videla, que, ao longo de sua gestão, foi responsável por atacar os movimentos esquerdistas, perseguindo, torturando e levando a óbito mais de 30 mil argentinos. Ainda, essa ditadura, como outras, foi marcada pela destruição de todo e qualquer livro de matriz marxista ou com pensamentos esquerdistas.

Na mesma época, no Chile, Augusto Pinochet comandou a ditadura que atacou a gestão de Salvador Allende, que, em sua resistência, preferiu suicidar-se ao entregar-se ao ditador. Existem indícios de que cerca de 40 mil pessoas foram torturadas durante a ditadura chilena. Nesse período, o Estádio Nacional de Santiago do Chile, palco da final da Copa do Mundo de 1962, foi transformado em uma prisão, além de ser um dos locais onde os atos de tortura eram cometidos.

No Brasil, a ditadura militar foi instaurada em 1964, com a posse de João Goulart. Porém, sem um completo contentamento norte-americano, contrário aos demais países da América do Sul, a ditadura brasileira teve como pano de fundo o viés conservador, disciplinador, além do fortalecimento do Estado brasileiro. Diferentemente de outros movimentos na América do Sul, a ditadura militar no Brasil não foi totalmente subordinada aos interesses americanos (Lara; Silva, 2015).

O Brasil, com um gestor militar, conservador, mas não submisso aos interesses estadunidenses, provocou a administração americana a realizar uma ação conjunta com os gestores estaduais. Tal movimento ocorreu a partir da Aliança para o Progresso e da Operação Brother Sam. Mesmo com essa resistência, a ditadura no Brasil durou 21 anos. A ditadura à brasileira perseguiu e eliminou os seus opositores, além de realizar constante censura no período. Esse regime foi condenado no dia 3 de julho de 2018 pela Corte Interamericana de Direitos Humanos como um crime contra a humanidade por conta das mortes e torturas realizadas durante o período ditatorial (Lara; Silva, 2015).

A ditadura brasileira, com início em 1 de abril de 1964, emergiu após uma aproximação do governo brasileiro com o governo esquerdista de Cuba. O golpe de Estado deflagrado em 1964, dito pelos seus simpatizantes como uma revolução, constituiu-se sob a alegação de que o Brasil estava sob grande ameaça de tornar-se um país comunista. A investida militar iniciou-se com a suspensão da liberdade de imprensa, a cessação das eleições e as cassações de direitos políticos, além de prisões pelo posicionamento político adverso ao regime. Inicialmente, o “golpe de 64” teve um apoio dos Estados Unidos da América, tendo como líder o General Castelo Branco. Outro fator que fomentou o “golpe de 64” foram as reformas projetadas por João Goulart, que, em dado momento, iriam de encontro ao pensamento dos setores mais conservadores da sociedade brasileira (Lara; Silva, 2015).

O presidente João Goulart (PTB) desenvolvia um governo voltado para a promoção da justiça social e da soberania nacional. Sua política de valorização dos direitos trabalhistas, de defesa das reformas de base — agrária, tributária, urbana, educacional e eleitoral — e de independência nas relações exteriores, juntamente com a tentativa de limitar a remessa dos lucros do capital estrangeiro para fora do país, desagradou aos interesses da burguesia brasileira associada ao capital imperialista (Lara; Silva, 2015, p. 277).

Nessa senda, à luz dos estudos de Lara e Silva (2015, p. 277), é possível pensar que “o golpe civil-militar foi a resistência capitalista às possibilidades de reformas e avanços sociais”. As reformas sociais realizadas por João Goulart, como a desapropriação de terras e a tabela de aluguéis de imóveis, foram algumas ações que fomentaram um movimento da classe capitalista brasileira. Entendo ser importante ressaltar que não havia um consenso entre os militares, havia uma cisão ideológica entre as forças armadas. Portanto, é possível pensar que a “ameaça comunista” tão temida pelos militares e capitalistas não existia.

Ao ingressar no poder durante o regime militar, Castelo Branco organizou a sua gestão com políticos que faziam parte da União Democrática Nacional (UDN), um movimento que estava alinhado à classe conservadora brasileira, cujo lema era “o preço da liberdade é a eterna vigilância”. Essa situação fez-me rememorar nos meus estudos sobre o fascismo ao movimento dos “Camisas Negras” na Itália. No poder, Castelo Branco foi responsável por colocar em ação os primeiros Atos Institucionais (AI’s), que foram utilizados como mecanismos de repressão aos opositores do regime.

Em 7 de abril de 1964, iniciou-se a série de Atos Institucionais (AI’s). Ao longo de vinte e um anos, foram decretados dezessete atos, além dos cento e quatro atos complementares aos AI’s. Sobre isso, os documentos estavam com a redação escrita no sentido de “mandados a cumprir”. Nessa seara, o AI-1 trazia como princípios a suspensão por dez anos dos direitos políticos de todos os cidadãos que fossem opositores ao regime, a formulação da lei de segurança nacional e a eleição indireta para o cargo de presidente e vice-presidente da república. Essa situação prospectou que os eleitos gestariam o país até o dia 31 de janeiro de 1966 e, posteriormente, seriam sucedidos pelos vencedores na eleição direta prevista para 1965.

No dia 27 de outubro de 1965, além do resultado das eleições, a segunda edição do Ato Institucional (AI-2) trazia 33 artigos, que revogavam a Constituição nacional promulgada em 1946. Segundo os militares, tais documentos não eram compatíveis com a nova ordem que, nas suas palavras, era “revolucionária”. Já o AI-3, além de determinar eleições indiretas, trouxe como curiosidade o seu art. 6, cuja redação excluía a apreciação judicial dos atos praticados no regime com fundamento no Ato Institucional e nos atos complementares a ele. Tal ação significou que não poderia haver contestação judicial sobre a legalidade da decisão tomada pelos ditadores. Entendo que esse documento configurou o início do endurecimento do regime militar. No que diz respeito ao Ato Institucional número 4, esse foi responsável

por trazer as diretrizes que iriam pautar a nova Constituição brasileira, uma vez que, na visão dos gestores militares, a de 1946 estaria ultrapassada.

Muito embora, na visão dos gestores, os quatro primeiros Atos Institucionais, construídos e promulgados durante a gestão de Castelo Branco, tenham sido necessários para alicerçar o regime, o ato institucional mais significativo ainda estaria por vir. No ano de 1968, já com Arthur da Costa e Silva na presidência, o ato mais endurecedor da ditadura militar foi promulgado, o Ato Institucional n.º 5 (AI-5). Tal documento, na sua redação, preconizava:

Art. 2º - O Presidente da República poderá decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, por Ato Complementar, em estado de sitio ou fora dele, só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República.

§ 1º - Decretado o recesso parlamentar, o Poder Executivo correspondente fica autorizado a legislar em todas as matérias e exercer as atribuições previstas nas Constituições ou na Lei Orgânica dos Municípios.[...]

Art. 3º - O Presidente da República, no interesse nacional, poderá decretar a intervenção nos Estados e Municípios, sem as limitações previstas na Constituição.

Parágrafo único - Os interventores nos Estados e Municípios serão nomeados pelo Presidente da República e exercerão todas as funções e atribuições que caibam, respectivamente, aos Governadores ou Prefeitos, e gozarão das prerrogativas, vencimentos e vantagens fixados em lei.

Art. 4º - No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais.

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;

II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;

III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;

IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:

a) liberdade vigiada;

b) proibição de frequentar determinados lugares;

c) domicílio determinado (Brasil, 1968).

A partir desse documento, o presidente tomou a autoridade para fechar o congresso e as assembleias legislativas dos estados. Assim, os governadores e o presidente passaram a ter o Poder Legislativo e Executivo. O Governo Federal teve liberdade para intervir nos estados e municípios, suspendendo as autoridades locais, sob a justificativa da “segurança nacional”. Houve a censura prévia da imprensa e da comunicação, além da música, do cinema, do teatro e da televisão. O AI-5 tornou ilegais as reuniões políticas não autorizadas pela polícia, além de estabelecer toques de recolher, adotados em todo o país. Esse documento concedeu plenos poderes ao

presidente da república de exonerar qualquer funcionário público, seja ele um simples servidor, político, oficiais eleitos e até mesmo juízes, se fossem subversivos ou não-cooperativos com o regime. Além disso, os militares tinham o poder de suspender os direitos políticos dos cidadãos que fossem considerados subversivos, privando-os de voto e de eleição.

O Brasil passou por um período ditatorial que durou 21 anos. Durante esse período, há indícios de pessoas que foram mortas e até mesmo que estão “desaparecidas” até hoje, além de um genocídio de mais de 8 mil indígenas. Nessa gestão, passaram pelo Governo Federal cinco militares. O fim da ditadura iniciou-se em 1982, quando foram eleitos nos estados brasileiros políticos de oposição ao regime militar, incluindo toda a região sudeste. Aliado a isso, a queda da economia brasileira, em conjunto com o estado de estagnação econômico e a alta inflação, foram o estopim para o fim da ditadura. Em consequência, nos anos 1983 e 1984, um movimento conhecido como *Diretas já*, que visava a eleições diretas para a presidência da república, tomou conta do país e pressionou o fim da ditadura militar, em que o cerne do movimento eram os caras pintadas²⁷. Por fim, no dia 8 de maio de 1985, o Congresso Nacional votou a aprovação da emenda à constituição que encerrava a ditadura militar, aprovando também a eleição direta para presidente do país.

Na sequência dos acontecimentos, mais precisamente em 28 de julho de 1985, foi publicada a emenda que convocou a Assembleia Nacional Constituinte, que seria composta pelos mesmos deputados que eram legisladores. Eleita em 15 de novembro de 1986 e empossada em 1 de fevereiro de 1987, a constituinte realizou os seus trabalhos até o dia 5 de outubro de 1988, quando entregou o parecer final para a promulgação da Constituição Democrática Brasileira, conhecida popularmente como Constituição de 1988.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução

²⁷ O movimento denominado caras pintadas foi uma organização estudantil que ocorreu no ano de 1992. Essa organização de estudantes do país inteiro surgiu quando houve a deflagração dos esquemas de corrupção envolvendo o presidente da república, à época Fernando Collor de Mello. Esse grupo reivindicava o impeachment do presidente e recebeu tal nomenclatura pelo fato de os estudantes saírem as ruas com as caras pintadas com as cores da bandeira do país.

pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (Brasil, 1988).

Com o princípio de que “[...] todo o poder emana do povo” (Brasil, 1988), posso considerar que, a partir das premissas fundamentais desse documento, a população brasileira passou a enquadrar-se na categoria de Estado Democrático de Direito, configurando, assim, que a gestão federal teria como características a soberania popular e a garantia dos direitos humanos, colocando, de uma vez por todas, até o presente momento, uma pedra sobre o período ditatorial, o qual, no meu ponto de vista, não devemos trazer à tona com orgulho, mas sim com tristeza.

Ao refletir sobre o período ditatorial brasileiro, questiono-me: será que as ações que vivenciei na minha infância e adolescência com “o tenente” não foram fruto da experiência que ele teve nesse período? Seriam essas experiências de quem estava ao lado da ditadura realizando ações contra pessoas que se opunham às ordens do regime ou de quem sofreu as consequências por estar desse lado da história e não conseguir, por vezes, seguir as diretrizes e ser preso?

Na esteira do debate apresentado até então, aprendi que, ao longo da história, tivemos os mais diferentes regimes totalitários. Em que pese as especificidades de cada um deles, elenco que foram de extrema esquerda na versão do comunismo (Cuba, Rússia e China) e de extrema direita na versão do fascismo (Portugal, Espanha e Itália), do nazismo (Alemanha) e de ditaduras militares (América do Sul), considerando que algumas ditaduras estiveram relacionadas intimamente com o capitalismo norte-americano.

Entendo que o totalitarismo de extrema direita se utiliza do terror como arma política, propagando supostas relações da esquerda a uma crise social que pode levar as nações ao colapso. Percebo, também, o culto a um único líder, seja ele o “*Führer*”, o “*Duce*” ou até mesmo o “Mito”. O uso da censura como meio de corte de um possível diálogo à oposição de ideias, como o mandado de prisão aos contrários aos regimes, por exemplo, ou o gestor que, ao ser indagado por uma repórter, informa que sente vontade de “encher a tua cara de porrada²⁸”. Ainda, faz-se presente a supressão de direitos políticos dos opositores, os definindo como os inimigos políticos. Identifico também que o totalitarismo possui a necessidade de criar sempre inimigos externos e

²⁸ Frase dita pelo presidente da república Jair Bolsonaro ao ser indagado por uma repórter sobre os depósitos que somam 89 mil reais a Fabrício Queiroz. Tal situação pode ser relacionada a um esquema de corrupção.

internos, sendo este um líder esquerdista ou até mesmo os ministros que ganham maior notoriedade na gestão.

Ao voltar as lentes mais precisamente ao que toca o fascismo idealizado por Benito Mussolini, posso elencar alguns elementos bem característicos, como: o proveito do capital, a extinção dos sindicatos, os interesses de velhas classes dominantes em reação às agitações esquerdistas revolucionárias, o poder nas mãos de um chefe de estado centralizado, o incentivo à educação e à preparação dos sujeitos à guerra, a definição de que as mulheres deveriam ser formadas e ser as responsáveis pelo cuidado da família e do lar, o desprezo pelo marxismo, a negação de valores modernos, o controle total do Estado sobre a economia, a política e a cultura, além de uma gestão voltada para a solução de uma “possível” crise econômica.

No que tange ao regime nazista, podem ser elencados como características a centralização do poder, o uso do terror para atingir os objetivos estratégicos, a militarização, o culto e idolatria a um líder único, a supremacia de uma raça única, o nacionalismo exacerbado, a censura aos opositores, além do unipartidarismo.

A partir do que foi revisto e aprendido por mim até esse momento, neste estudo, creio existir um flerte ou uma idolatria dos gestores do Brasil durante os anos de 2019 a 2022 com os regimes totalitários e com a ditadura brasileira do século XX. Parece-me que, no início desta década no Brasil, houve uma junção de sentimentos entre os movimentos de extrema direita, os nacionalistas e os religiosos. Frente a essa conjuntura, não pretendo realizar uma comparação dos acontecimentos históricos com os episódios vivenciados na atualidade, mas tento realizar o esforço intelectual de compreender essas similaridades e os simbolismos existentes, compreendendo que necessitamos observar o passado para projetarmos o presente. Logo, temos que estar atentos para a história, que nos é fugidia. A curiosidade epistemológica que tomou o meu pensar está localizada no sentido de compreender como esses fatores e esses movimentos repercutem e impactam o trabalho do professorado, sendo este um Estado que não reconhece até hoje os seus erros, que até hoje não se responsabilizou pelo que aconteceu com a sua sociedade.

6.3 O Brasil brutal do século XXI

No momento da escrita dessa tese de doutorado, realizo o esforço intelectual de tentar compreender a conjuntura política que permeia o nosso país. Saliento que esta tese tem um marco temporal que chamo de tempo presente. Esse período tem como “demarcação de início” o ano de 2016 a partir do golpe político-legislativo (Ramos; Frigotto, 2016; Vago, 2020) e estende-se até o momento de fechamento desta tese de doutorado – julho de 2023. Este é o momento histórico para o qual posicionei as minhas lentes.

Reforço que grande parte desse escrito, principalmente no que diz respeito à questão política, grande parte da minha análise e das minhas reflexões tratou-se da gestão de Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Em que pese a vitória de Luís Inácio Lula da Silva em 2022 e sua posse em janeiro de 2023 e as alterações legislativas ocorridas nesse período, entendo que ainda estejamos encharcados das ações das gestões anteriores e por esse motivo algumas mudanças significativas, como a estagnação de algumas políticas educacionais e a revogação de alguns decretos como o que diz respeito ao armamento, ainda não tenham repercutido de modo mais significativo na nossa sociedade. Desse modo, cabe salientar que a conjuntura política que entendo influir na identidade do professorado é a das últimas duas gestões federais e a última gestão estadual que em 2023 segue a mesma linha anterior, pois o governador do Rio Grande do Sul segue sendo Eduardo Leite. É sobre esse contexto que me debruço a tentar compreender.

6.3.1 Morte e ódio à humanidade: a conjuntura do século XXI

A partir das colocações de Apple (Shaughnessy; Peca; Siegel, 2001), entendo existir o avanço de uma “ordem” global que movimenta os países a formular, constituir e executar reformas e diretrizes políticas no intuito de atender aos interesses econômicos, em um contexto em que a economia dita o ritmo das nações. Frente a isso, Apple (2000, 2002, 2003, 2017) e Ball (2014) vêm desenvolvendo estudos para compreender os cenários macro e micro do avanço de tal projeto de sociedade, o qual tenta influir na cultura e na educação, tendo como pauta o sucesso econômico e o avanço do capitalismo.

Em vista de tratar-se de um movimento global, evidentemente, ele está presente também na América Latina e, por consequência, no Brasil. Nesse cenário, o país pode ter sido “afetado” por esse movimento, que é apontado por Apple (2002) como uma aliança de modernização conservadora. Em que pese o fato da análise do autor ser, predominantemente, no contexto norte-americano, percebo tal movimento em outros países do mundo, inclusive no Brasil, considerando, ainda, o fato dos gestores do período entre 2016 e 2022 flertarem com o sonho de igualarem-se ao país do norte do nosso continente. Através das lentes desse autor, suscito a pensar que há um “alinhamento”, mesmo que momentâneo, de grupos políticos que outrora foram antagônicos, com um propósito comum: colocar em movimento um projeto de Estado cujas premissas econômicas e conservadoras imperem, no caso do Brasil, o avanço de uma agenda liberal.

Entendo que esse processo eclodiu no Brasil em 2016, quando um movimento político visou a retirar do cargo a presidenta Dilma Rousseff. Essa situação é nominada por Ramos e Frigotto (2016) e Vago (2020) como o “golpe político” em que, por 55 votos a 22, houve a retirada da presidenta, assumindo assim a gestão federal o vice-presidente Michel Temer. Após esse “golpe”, foram formuladas pelos gestores diversas alterações na legislação nacional, por meio de reformas (trabalhista, educacional, previdenciária) ou contrarreformas.

Nessa conjuntura, esse movimento neoliberal, para manter-se no poder, necessitava aliar-se a outros grupos que formam a política brasileira, tais como: os populistas autoritários, os neoconservadores e a nova classe média profissional, constituindo, desse modo, o que Michael Apple (2002) denomina como aliança de modernização conservadora, como já abordei no capítulo anterior sobre a conjuntura educacional.

Penso que, no Brasil, mais precisamente nas eleições de 2018, essa “aliança” movimentou-se na internet e em outros meios de comunicação digitais, apoiando como candidato à presidência da república o então deputado federal, Jair Messias Bolsonaro. Entendo que esse político visualizou a oportunidade de juntar os seus interesses aos desses grupos e, assim, formar uma “aliança” para chegar ao poder. De uso das mídias digitais e dos aplicativos, entendo que a “aliança” movimentou-se permeando diversas parcelas da sociedade, propagando discursos que projetavam uma melhoria na segurança, na educação, na saúde e um duro combate à corrupção. Sendo esse um movimento político global, percebo que não somente no Brasil, mas

nos Estados Unidos da América, como muito bem aponta Apple (2002) nos seus estudos, ganhou força e chegou ao poder com um “discurso de ódio” e com políticas nada sociais, pois, na concepção de uma parcela da sociedade, as políticas de assistencialismo nada mais são do que manobras para “sustentar vagabundos”²⁹. Compreendo ser com essas premissas e discursos que Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil.

[...] Ao mesmo tempo que a extrema direita no mundo impõe um processo descivilizatório, ela está se colocando como alternativa de futuro para muita gente. Ao mesmo tempo em que se constrói com base em negações políticas, está fazendo com que muitos indivíduos se sintam empoderados politicamente porque não se apresenta como elitista e sim como popular, fazendo apelos contínuos as suas bases e a militância e se dirigindo às massas que foram abandonadas pelo sistema político tradicional (Solano, 2019, p. 320).

Com a posse do novo presidente do Brasil em janeiro de 2019, uma série de mudanças de cunho liberal, conservador, nacionalista e totalitário passam a ocorrer no país, algumas dessas alterações foram atenuadas ou reconfiguradas pelo parlamento. Ao analisar a composição da gestão do país, no início do mandato em 2019, percebo aproximações dos gestores com a composição da aliança de modernização conservadora. No meu ponto de vista, é possível apontar que o Ministério da Educação foi gerenciado, nessa gestão, por uma perspectiva neoliberal e conservadora; o Ministério da Cidadania gerido pela perspectiva neoconservadora; o Ministério da Fazenda, pela neoliberal; o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos foi gerenciado pelo grupo dos populistas autoritários. Além disso, os demais Ministérios foram delegados a gestores com histórico militar ou conservador, como foi com a Casa Civil. No que diz respeito à nova classe média, percebo uma transitoriedade dela em toda a gestão, pois a gestão federal afirma basear as suas decisões em dados técnicos constituídos por testes.

Nesse período de gestão (2019-2022), as ações do gestor federal impeliram-me a pensar que a sua forma de gerir estava para além de uma liderança conservadora dentro da aliança de modernização. Tendo a pensar que o gestor, anteriormente candidato, tenha utilizado essa aliança para chegar ao poder e, em

²⁹ Esse termo é utilizado por uma parcela da sociedade brasileira com o intuito de identificar as pessoas que não têm acesso ao trabalho e têm como uma das possibilidades de subsistência o recebimento de um auxílio financeiro por meio de políticas sociais.

2020, realizou um movimento de abandono dos preceitos de tal movimento. Porém, com as constantes derrotas no parlamento e uma possível “crise política”, o gestor passou a fortalecer os laços novamente com a aliança ao aproximar-se do que chamamos de “centrão”³⁰, muito semelhante ao movimento que Luís XIV realizou na França à sua época. À vista dessa atitude e de tantas outras, penso que a sua perspectiva está alinhada ao pensamento totalitário e ditatorial que existiu no século XX, que, por vezes, parecem assemelhar-se ao nazismo e, em outros momentos, aproximam-se do fascismo, mesmo havendo um flerte com o período ditatorial do Brasil. Tal compreensão emerge das declarações do gestor, porém, os seus seguidores entendem as suas ações como naturais e necessárias.

Outra característica marcante é o fato do fascismo se apresentar como um fenômeno natural. O fascismo e as práticas fascistas aparecem para os seus adeptos como consequências necessárias do Estado ou da vida em sociedade, dessa relação entre homens que dominam outros homens através do recurso à violência. Assim, como toda a forma de ideologia, o fascismo não é percebido como tal por seus agentes: tem-se, então, a naturalização de práticas fascistas, mesmo em ambientes formalmente democráticos (Casara, 2019, p. 11).

Nesse período (2019-2022), a gestão iniciou-se com um inimigo em comum da parcela mais abonada da sociedade, o socialismo, o comunismo na figura de um partido, o Partido dos Trabalhadores (PT). Houve, assim, a disseminação de um ódio constante ao partido e aos seus representantes, bem como aos movimentos socialistas, pois, para uma parcela da sociedade, “os petistas” ou “petralhas” governavam somente para os mais pobres, e isso era um problema para a visão de mundo da elite conservadora brasileira.

Nesse contexto, também, houve a acusação de uma aliança com a Cuba comunista, tal como ocorreu na época do “golpe de 64”, lembrando que Cuba é um dos países “inimigos” da política americana. Ainda, inúmeras inverdades e acusações partiram do gestor federal, como uma acusação de aliança com a China que, meses depois, seria acusada pelo gestor de propagar propositalmente um vírus. Além da ameaça do país ter uma crise social semelhante ao que ocorre no nosso país vizinho,

³⁰ Centrão é o nome dado no Brasil ao conjunto de partidos que não possuem uma orientação política específica, mas tem por objetivo orbitar o poder. Ainda tal grupo possui uma orientação mais próxima ao conservadorismo.

Venezuela³¹. Penso, nesse momento ser importante sublinhar que, na visão totalitária, como antes aprendi, há a necessidade de um opositor, ou seja, ao menos um inimigo externo ou um mal a ser combatido.

Mas o antagonismo não é só erguido sobre o PT. Durante a campanha de Bolsonaro, a figura do inimigo sofre um alargamento que contempla todo o campo progressista. A campanha construiu o simbolismo de que as esquerdas seriam uma categoria polissêmica que abrangia ativistas pelos direitos humanos, professores e manifestantes. Em grupos de WhatsApp, em conversas entre bolsonaristas e nas próprias redes sociais do MBL ou do Bolsonaro era muito recorrente ler ou escutar que esses grupos seriam um “bando de vagabundos”, que “mamam das tetas do Estado” e “querem direitos para bandidos”, na lógica binária do cidadão de bem, que se encaixa nos padrões conservadores e meritocráticos, e o bandido é todo aquele que se opõe a esta figura. Professores são atacados pelo MBL, por seguidores de Bolsonaro, por deputados do PSL porque estariam doutrinando os alunos e transformando as salas de aula em palanque político. É a Lógica do Escola Sem Partido: um ensino neutro, despolitizado, desideologizado frente a perversão política e partidária das salas de aula (Solano, 2019, p. 316-317).

Assim, o gestor federal “criou” os seus inimigos externos, alguém ou algo para combater. Revisitando a história, lembro que os regimes totais necessitam, também, de inimigos internos. Seguindo esta linha de raciocínio, observo que Jair Bolsonaro passa a mostrar-se contrário aos membros da sua gestão, como o ministro da justiça, que, ao sair da gestão federal, acusa o presidente de tentativa de interferência na política federal, com a intenção de “bloquear” os processos contra os seus familiares. Outro inimigo interno construído pelo gestor foi o ministro da saúde, pois, contrariamente ao pensamento do presidente, o gestor da saúde resistiu a recomendar o uso de um medicamento (hidróxido cloroquina) que é exaltado pelo presidente como a cura do vírus que propaga a pandemia – mesmo não havendo nenhuma comprovação científica sobre isso. Além disso, o gestor da saúde divulgava muitos dados sobre o número de mortos durante a pandemia e, também, recomendava o isolamento social como medida preventiva à contaminação pelo vírus, situações essas que eram contrárias ao pensamento do presidente, que utilizava a justificativa da necessidade econômica do país para fundamentar o seu pensamento.

³¹ A Venezuela passa por um momento em que se tem uma crise do petróleo. Este produto é a principal receita do país e seus valores despencaram. Existe, ainda, uma sanção internacional a respeito do câmbio monetário. O país passa por uma hiperinflação, que reduziu a pó o poder de compra da população. Além do país vivenciar por uma crise política simbolizada pela divisão entre os apoiadores e os opositores do chavismo em que ocorre a violação de diversos direitos humanos.

A principal qualificação de um líder de massas é a sua infinita infalibilidade; jamais pode admitir que errou. Além disso, a pressuposição de infalibilidade baseia-se não tanto na inteligência superior quanto na correta interpretação das forças históricas ou naturais essencialmente seguras, forças que nem a derrota nem a ruína podem invalidar porque, a longo prazo, tendem a prevalecer. Uma vez no poder, os líderes da massa cuidam de algo que está acima de quaisquer considerações utilitárias: fazem com que as suas predições se tornem verdadeiras (Arendt, 2020, p. 482).

Na esteira desses acontecimentos, outro fato que contribuiu para que eu entendesse que tenham existido traços totalitaristas na gestão federal foi a manifestação do secretário nacional da cultura no dia 16 de janeiro de 2020. Nesse pronunciamento, ele utilizou discurso semelhante ao de Joseph Goebbels, ministro de Adolf Hitler, no momento da ditadura totalitária nazista na Alemanha, na primeira metade do século XX:

[Secretário da cultura³².:]

A arte brasileira da próxima década será heroica e será nacional, será dotada de grande capacidade de envolvimento emocional, e será igualmente imperativa, posto que profundamente vinculada às aspirações urgentes do nosso povo – ou então não será nada.

[Joseph Goebbels:]

A arte alemã da próxima década será heroica, será ferreamente romântica, será objetiva e livre de sentimentalismo, será nacional com grande páthos e igualmente imperativa e vinculante, ou então não será nada (Xavier, 2020).

Nessa mesma linha, durante a sua fala em vídeo, o gestor da cultura brasileira estava sentado em uma mesa com a imagem do gestor federal e uma bandeira do Brasil (ANEXO 1) ao som da obra Lohengrin, de autoria de Richard Wagner, que era um maestro e compositor alemão que tinha entre as suas obras ensaios nacionalistas e antissemitas. Esse artista era considerado pelos nazistas como um símbolo de superioridade intelectual e musical (Xavier, 2020).

Semelhantemente, os secretários e ministros da gestão brasileira, por vezes, ao realizarem manifestações nos seus gabinetes, apresentam ao lado ou atrás de si a imagem do presidente que estava na gestão. Tal situação fez-me recordar a perspectiva nazista e fascista do “*Duce*” e do “*Führer*”, que no caso em tela, no Brasil, é conhecido como “Mito”, fazendo assim uma referência ao conceito do chefe de Estado como um ser onipotente.

Nessa gestão brasileira (2019-2022), identifico a necessidade de ser demonstrada a lealdade e a crença exacerbada no “Líder”, assim como se fundaram

³² Secretário Nacional da Cultura. Roberto Alvim.

os regimes totalitários da primeira metade do século XX. Essas aproximações ou o flerte do atual gestor do Brasil com os regimes totalitários instigaram-me a refletir sobre a sua trajetória e a sua ascensão ao poder. Nesse sentido, Jair Bolsonaro foi um militar de baixa expressão que foi reformado (aposentado) cedo e excluído da sua corporação.

A onda bolsonarista atropelou a política brasileira como uma força inesperada. Jair Bolsonaro ganhou as eleições com oito segundos de campanha televisiva, conseguiu que o até então insignificante PSL obtivesse 52 deputados e pôs o número 17 na boca da população, desafiando as análises clássicas da ciência política [...] (Solano, 2019, p. 307).

Através de um pequeno partido nacionalista e por meio das redes sociais, a sua propaganda, mesmo que pequena no meio televisivo, conseguiu atingir uma parcela “abandonada” da população, que apoiou a sua ascensão ao poder. Desse modo, o político de baixa expressão acabou sendo eleito pela maioria dos votantes da população brasileira, pois, no seu discurso, ele acabou “[...] capturando o sentimento de frustração e desesperança e se apresentando com discursos de renovação” (Solano, 2019, p. 308). Nesse contexto, percebo similaridades com a ascensão de Adolf Hitler na Alemanha, mas penso que a grande similaridade deles foi na propaganda realizada para as camadas nacionalistas e conservadoras da nação.

A propaganda dos movimentos totalitários, que precede a instauração dos regimes totalitários e os acompanha é invariável tão franca quanto mentirosa, e os governantes totalitários em potencial geralmente iniciam suas carreiras vangloriando-se de crimes passados e planejando cuidadosamente crimes futuros (Arendt, 2020, p. 435).

O gestor que o Brasil teve no mandato de 2019 a 2022, na sua propaganda, enalteceu o armamento da população, bradava o extermínio do PT sob a acusação de corrupção e flertava com a tortura do período ditatorial do Brasil, além de demonstrar um desejo constante de uma reedição do Ato Institucional n.º 5. Nesse sentido, o enaltecimento do histórico militar, a formação conservadora e o flerte com a ditadura que iniciou no Brasil em 1964 fizeram de Jair Bolsonaro o gestor do Brasil a ter o brado de “Mito”, que no meu pensar, em alguns momentos, assemelha-se ao grito de “*Führer*” e “*Duce*”, mesmo o gestor possuindo um poder menor no nosso contexto social, pois ainda vivemos sob o manto de uma democracia. Além disso, é preciso destacar o ódio sistemático ao comunismo e aos movimentos socialistas de

esquerda, que, segundo o gestor, tentaram alicerçar-se no Brasil. Outro discurso utilizado pelo candidato e depois presidente foi de que a economia e a crise política no país eram insustentáveis, assim como ocorreu com os regimes totalitários e militares do século XX.

No Brasil, Bolsonaro segue essa trajetória. Consegue capturar a insatisfação causada pelas crises econômica e política nacionais, aqui exacerbadas pelos escândalos de corrupção, e transformar a insatisfação em potência eleitoral. Segundo a lógica de Bolsonaro, a culpa da situação atual em que se encontra o Brasil é do sistema político no seu conjunto (Solano, 2019, p. 308-309).

Além dos elementos que me levam a entender o totalitarismo como um viés político possível da gestão federal entre os anos de 2019 e 2022, uma série de discursos e manifestações dos gestores tentam ressignificar a história do Brasil, trazendo à tona, e exaltando, fatos históricos antes conhecidos como insalubres para a vida humana, tempos estes considerados como antidemocráticos. Uma época considerada como “ditadura militar”, dessa forma, passa a ser enaltecida, além da glorificação das ações dos gestores daquele momento histórico e trágico da nação brasileira.

Estamos mesmo diante do perigo. Penso que está em movimento a produção de uma estética, para a qual usarei a expressão “Estética Brasil Brutal”. Esse “Brasil Brutal” que se deseja impor representa também um “certo passado que ainda não passou” tentando se manter nesse “presente” e no “futuro”: temos uma forte herança colonial e escravista, que nunca superamos totalmente, e há sempre o perigo de sua atualização. É que, se é certo que “a história nunca se repete”, é preciso ter em conta também, que por vezes a história “toma emprestado do passado” algumas ideias práticas [...] (Vago, 2020, p. 30).

Nesse contexto, a gestão tentou recontar a história com o discurso de que nesse período havia segurança, saúde e educação de excelência. Um dos alicerces dos adeptos dessa gestão é a valorização do AI-5, que passa a ser enaltecido e evocado como necessário para a atualidade. Ilustrando isso, além dos seguidores do gestor, um dos seus filhos afirma em uma entrevista: “[...] não é mais uma opinião de se, mas sim de quando isso vai ocorrer. E não se engane, as pessoas discutem isso. Porque a gente estuda história, a gente sabe que ela se repete”³³ (Bolsonaro, 2020).

³³ Entrevista de Eduardo Bolsonaro, em 27/05/2020.

Na intenção de tonificar o discurso de retorno do AI-5, o gestor e seus apoiadores iniciaram movimentos de ataque ao parlamento e ao Supremo Tribunal Federal (STF), com discursos e problematizações que tentam convencer a população de que é necessário o fechamento das instituições, sendo este um desejo do gestor federal, que evocou uma parcela da sociedade às ruas para que este pensamento seja apoiado e enaltecido:

O presidente pediu, em discurso em Boa Vista (RR), que a população participe dos atos e afirmou quem tem medo de rua não serve para ser político.

As manifestações são organizadas por ativistas conservadores e tem bandeira como a defesa do governo e das Forças Armadas, além de fortes críticas ao congresso. Nas redes, há algumas convocações de caráter autoritário, pedindo o fim do Legislativo e do STF (Supremo Tribunal Federal) (Gauchazh, 2020).

Tal ação fez-me recordar dos artigos que compõem o AI-5. Aliadas a isso, penso que as manifestações realizadas no dia 15 de março de 2020, que se seguiram em muitos outros domingos, como no dia 31 de maio de 2020 e por fim em 7 de setembro de 2022, emergem de uma parcela da sociedade alinhada ao neoconservadorismo e ao neoliberalismo. Nesse sentido, Solano (2019) desvela que tais mobilizações de uma parcela da sociedade iniciaram-se muito antes das eleições de 2018, pois em 2015 já era possível identificar nuances da ascensão conservadora no país.

[...] os grupos que organizaram as manifestações, principalmente Movimento Brasil Livre (MBL), Vem para a Rua, Revoltados On-line, mobilizaram com uma potência enorme o discurso antipetista, que em frequentes ocasiões deriva para um anticomunismo em moldes retóricos que remetiam aos tempos de Guerra Fria. Esse antipetismo estava marcado por um forte conteúdo de classe e anti-igualitarista (Solano, 2019, p. 311).

Acredito que essa parcela da sociedade é, também, uma parcela que compõe a aliança de modernização conservadora. Nesse sentido, Apple (2002) aponta que a “aliança” entre os grupos neoconservadores, neoliberais, populistas autoritários e a nova classe média somente obtém o sucesso por mobilizar e por contar com o medo da sociedade. Nesse sentido, os movimentos e as mobilizações no Brasil obtiveram sucesso e apoiaram a eleição de Bolsonaro em 2018, porque houve “[...] uma articulação de temas muito criativa que faz eco das experiências, dos medos, das

esperanças e dos sonhos das pessoas nas suas vidas quotidianas” (Apple, 2002, p. 81).

Penso ser importante ressaltar que, ao tentar compreender a gestão federal no período de 2019 a 2022, não obtive um olhar somente a figura do gestor, realizei um esforço intelectual em tentar esmiuçar a conjuntura política do Brasil. Nesse tocante, percebo que os neoliberais e a sua preocupação com a economia tornaram-se um dos principais alicerces da gestão federal. No discurso dos gestores, havia o desejo de que houvesse um rápido crescimento econômico da nação no primeiro ano de gestão (2019), o que não ocorreu. Mesmo com as reformas previdenciária, trabalhista e educacional, os resultados econômicos não foram os desejados pelos gestores, resultado esse tonificado por uma desvalorização da moeda (Real) frente às demais moedas do mundo. Logo, passo a entender que as camadas mais vulneráveis da sociedade passariam a ser atacadas novamente. No ano de 2020, isso materializou-se a partir de uma nova modificação das regras trabalhistas, deixando as diretrizes mais duras a uma parcela da população brasileira que entendo ser composta pelos menos abastados.

Os autoritários sempre usaram políticas linguísticas para trazer o poder do Estado e seus cultos de personalidade para a vida cotidiana. Essas políticas afetam não apenas o que podemos dizer e escrever no trabalho e em público, mas também [tentar] mudar a maneira como pensamos sobre nós mesmos e sobre os outros. Quanto mais fracos se tornam nossos sentimentos de solidariedade e humanidade - ou quanto mais forte nosso impulso de comprometê-los sob pressão - mais fácil é para os autoritários encontrarem parceiros para realizar suas políticas repressivas (Giroux, 2019, p. 30).

Nesse compasso, no que diz respeito à Educação, o Governo Federal do Brasil foi impelido a fazer parte das diretrizes do banco mundial. Entendo ser importante ressaltar que essa entidade fomenta um movimento global que tenta influir e modificar a educação, estimulando um “adestramento” das nações para uma lógica de mercado. Esse movimento tomou tons mais fortes no Brasil a partir do ano de 2016. Percebo que tais acontecimentos tencionam uma mudança no sentido de transformar em mero rascunho o significado do direito à Educação Pública descrito na nossa Carta Magna de 1988.

Essa perda do ‘sentido público da Educação’ cresceu assustadoramente nos últimos três anos, desde 2016, em iniciativas como: a Emenda Constitucional 95/2016 (a conhecida PEC da morte, que congela o investimento em Educação e em Saúde por 20 anos); o abandono do Plano Nacional de

Educação (o PNE, com suas metas); o fim da destinação dos *royalties* do Pré-sal à Educação (75%) e para a Saúde (25%), comprometendo sobremaneira o financiamento da Educação; a Reforma do Ensino Fundamental e a Reforma do Ensino Médio impostas sem discussão; a tentativa de imposição de uma 'Escola Sem Partido'; a possibilidade de aprovação da 'Educação Doméstica' (*Homeschooling*) que, além de permitir uma desinstitucionalização da escola, é também uma maneira de privatização do ensino, que produz ainda mais desigualdade de acesso aos bens educacionais; a 'militarização de Escolas', que explicita uma criminalização de estudantes de Escolas Públicas, tidos por perigosos; o ataque à Ciência; o contingenciamento orçamentário para as Universidades Públicas, a CAPES e o CNPq; o corte de fomento às Fundações Estaduais de Apoio à Pesquisa; a redução do orçamento de Programas de Pós-graduação; e corte de bolsas de Pesquisadores, de Mestrado, de Doutorado e de Pós-doutorado; o Projeto 'Future-se' (que pode significar o fim das Universidades Públicas tal como as conhecemos, produzindo uma 'reforma universitária' após mais de 50 anos daquela promovida em 1968 pela Ditadura Civil-Militar) (Vago, 2020, p. 40-41).

A par de todos esses movimentos realizados pelos gestores desde 2016, é possível pensar em um avanço desta Aliança no nosso país. Ainda, no segundo dia da gestão 2019/2022, foi formulado o Decreto Lei nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019³⁴. Tal documento altera as diretrizes que regem o Ministério da Educação. O parágrafo único do artigo primeiro desse documento estabelece que: “para o cumprimento de suas competências, o Ministério da Educação poderá estabelecer parcerias com instituições civis e militares que apresentam experiências exitosas dos índices alcançados em educação” (Brasil, 2019). O presente documento traz uma ideia de que o sucesso das escolas militares nas avaliações em larga escala é um fator a ser considerado para a realização de parcerias com a instituição militar. Frente ao documento, alguns estados buscaram criar projetos de lei que estabelecessem a transformação da escola de um espaço educacional plural para um ambiente com os preceitos cívico-militares.

Nessa seara, os gestores, que são os responsáveis por formular leis, diretrizes e normatizações ligadas à educação, demonstraram a necessidade de que um “adestramento” ou “disciplinamento” da população fosse realizado. Entendo que, nessa conjuntura, os gestores atacavam a instituição escola, tentando tornar mero rascunho a sua construção histórica. Tal ataque, em minha concepção, existe por conta da capacidade que a escola possui de modificar a sociedade (Apple, 2017).

³⁴ Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE (BRASIL, 2019).

Penso que, por vezes, os gestores realizam alterações nas leis, diretrizes e normativas educacionais com a suposta finalidade de melhorar os índices e combater o fracasso da instituição escolar, no entanto, na realidade, sabe-se que é uma tentativa de colocar a sua concepção de educação em prática.

Com a justificativa de dirimir o insucesso dos estudantes e melhorar os índices educacionais, o Governo Federal, por meio dos seus gestores, formulou o Decreto-Lei nº 9.465/2019, que traz na sua redação a inserção de premissas cívico-militares para as escolas públicas, a exemplo do que ocorre nas escolas das forças armadas, dos bombeiros militares e das polícias militares. Esse documento decreta que uma das competências do Ministério da Educação é estabelecer parcerias com as instituições civis e militares que apresentam experiências exitosas em educação. Mas questiono-me, que êxito seria esse? Apropriando-me do documento, percebo que ele não lança pistas nem mesmo define o que seriam tais “experiências exitosas”.

Ao lançar luz sobre as premissas do documento, percebo que os índices alcançados com sucesso pelas instituições militares são, por vezes, elaborados e mensurados pela nova classe média profissional, que é um dos grupos que compõe a “aliança de modernização conservadora”. Tal concepção, aliada aos índices mensurados, é utilizada para justificar a possível militarização das escolas. O Decreto-Lei nº 9.465/2019 modificou a estrutura organizacional do Ministério da Educação no que diz respeito à Secretaria de Educação Básica. Frente a essa ação, entendo que há um movimento de retomada de códigos da instituição militar e de algumas de suas premissas ao contexto das escolas públicas.

Acredito que trazer a disciplinarização, a “educação moral e cívica”, é o caminho para uma melhoria nas condições de acesso, permanência e desenvolvimento de saberes pelos nossos estudantes é um absurdo descabido. Ressalto que esse documento não estabelece, nem mesmo traz sinais explícitos e balizadores de como esse processo seria conduzido. Será que o flerte do gestor com as premissas autoritárias e ditatoriais provocaria com uma reedição moderna da censura e dos temas e livros que devem ser abordados na escola? Percebo que o documento, na redação do seu artigo 11º, traz-nos indícios do que os gestores pretendiam com a instauração de tal diretriz, quando apresentaram o que competiria à Secretaria da Educação Básica:

XVI - promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares (Brasil, 2019).

Além de estabelecer as competências para a Secretaria da Educação Básica e da implementação das escolas cívico-militares, os gestores, ainda, nesse documento, frisavam e salientavam a importância de tais premissas educacionais. Tal imprescindibilidade é percebida pela criação de uma subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares, como institui o Decreto Presidencial 9.465/2019. Considerando esses documentos, entendo que o cenário estabelecido era de imposição, que permeava o panorama educacional, seja pelas possíveis parcerias cívico-militares, por uma reforma do Ensino Médio ou através da instituição de uma Base Nacional Comum Curricular de viés totalmente conservador.

Esses movimentos, colocariam um sujeito “estranho” ao ambiente escolar para que houvesse a manutenção da ordem e o desenvolvimento das premissas cívico-militares durante a atuação do professorado. A redação de tal documento trazia aspectos que podem ameaçaram transformar em mero rascunho a autonomia dos professores sobre o seu trabalho; “I - criar, gerenciar e coordenar programas nos campos didático-pedagógicos e de gestão educacional que considerem valores cívicos, de cidadania e capacitação profissional necessários aos jovens” (Brasil, 2019).

Dessa forma, estabeleceu-se a criação da subsecretaria de fomento às Escolas Cívico-Militares. Ora, se o documento já traz nas suas premissas o fomento a essas instituições, por que havia a necessidade de criação de uma subsecretaria? Seria o fomento a uma escola semelhante aos projetos totais de escola como “*Opera Nazionale Balilla*” ou a “*Hitler-junged*”?

As evidências permitiram-me pensar que a gestão que se apresentava no nível macro do Estado brasileiro intencionava não somente propagar princípios cívicos e militares nas escolas, mas também disciplinar e adestrar a nação, além de influir no trabalho docente. Novamente, considero apropriado fazer referência ao pensamento de Apple (2017), que acredita que a escola pode mudar a sociedade. Mesmo que estejamos em um Estado democrático de direito e tenhamos o direito de liberdade de cátedra, podemos pensar que as intenções dos gestores eram de controle e de imposição dos modos de agir dos estudantes, do professorado e da escola e de seus

movimentos, situação que em muito se assemelha aos projetos de educação da Itália e da Alemanha totalitaristas.

Nesse tocante, para justificar as medidas adotadas, foi evocada a necessidade de que os estudantes brasileiros alcancem os índices esperados nas avaliações de larga escala, muitas delas formuladas pela nova classe média profissional que pertencia à gestão federal. Essa situação fez-me recordar o pensamento dos gestores da década de 1960, em que o estudante deveria atender ao modelo econômico brasileiro e havia a necessidade de que os indivíduos fossem incapazes de resistir às normativas e às imposições dos gestores através da disciplinarização nas escolas. Nesse contexto, havia disciplinas como educação moral e cívica, que, na gestão de 2020, tentou retornar com outra roupagem, com o nome de cidadania moral e ética, voltada para o Ensino Fundamental.

Em meio a essas questões, a gestão federal (2019-2022) bem como a comunidade internacional, não esperavam que na China emergiria um vírus que se propagaria em todo o mundo. O cenário que já era de temor por conta das iniciativas dos gestores brasileiros foi acentuado pelo temor a um outro inimigo, o Coronavírus (Covid-19).

Frente a todas as questões aqui abordadas e à proliferação de um vírus no contexto mundial, penso que a Covid-19 uniu-se ao Bolsonarismo-17 e estes passam a ser o grande temor de uma parcela da sociedade que entendo serem os menos afortunados, os menos abastados, a classe trabalhadora. É importante salientar que o texto aqui descrito, em grande parte, perpassou os anos de 2019 e 2022. Saliento que, no ano de 2023, tomou posse Luís Inácio Lula da Silva, como gestor do país.

Mesmo com a posse de Lula e o início da sua gestão em 2023. Muito do que foi construído pelo antigo gestor ainda está em movimento. Ainda, saliento que mesmo com a queda de Bolsonaro, suas políticas, seus textos jurídicos e, também a sua vertente política segue pulsando no nosso país durante o fechamento desta tese.

6.3.2 Nos campos, corpos são enterrados, enquanto a máquina de guerra continua girando: o Bolsonarismo-17 e a covid-19

Entendo como Bolsonarismo-17 o momento que o Brasil vive na gestão do então presidente Jair Bolsonaro, na qual o gestor acumula seguidores fervorosos, que não se importam com o que seja feito e defendem o líder acima de qualquer princípio.

A bolsonarização da sociedade é um fenômeno complexo e multifatorial que irrompeu nossa realidade com muita força. Elementos que são altamente corrosivos para a democracia, como a retórica antissistema e a instrumentalização dos anseios de renovação política, o louvor a uma justiça messiânica, o antipartidarismo, a visão do adversário político como inimigo a ser aniquilado, o anti-intelectualismo, foram fundamentais na vitória de Bolsonaro junto ao apoio das principais igrejas evangélicas e amplos setores das Forças Armadas (Solano, 2019, p. 25).

A partir das reflexões da autora, penso que o processo de bolsonarização do Brasil está ocorrendo como a disseminação de um vírus, mesmo entendendo que a extrema direita imputa rupturas e traz novas modelagens de um processo civilizatório que estamos criando há um longo tempo no Brasil. O Bolsonarismo apresenta-se à sociedade, outrora abandonada pelos partidos de esquerda, não só como uma opção, mas como a alternativa para que haja um empoderamento dos que outrora foram “esquecidos” pelo sistema político tradicional (Solano, 2019), como na história foi visto no início do século XX na Alemanha nazista (Arendt, 2020).

Em que pese todo o cenário distópico que presenciamos, entendo que não podemos cair na armadilha de que o Bolsonarismo-17 não possui um projeto de nação. Penso que os seus princípios são bem explícitos. Dessa forma, compreendo que avança um projeto de estado neoliberal e neoconservador. Como outrora já aprendi com Apple (2003), a extrema direita – ou, no caso do Brasil, o Bolsonarismo – comunica-se seduzindo os seus seguidores com palavras anteriormente bradadas pela esquerda, tais como: democracia, antagonismo a velha política, fim dos privilégios, combate à corrupção. Sobre esse ponto, é importante estarmos atentos às indicações de Arendt (2020, p. 29):

A diferença fundamental entre as ditaduras modernas e as tiranias do passado está no uso do terror não como meio de extermínio e amedrontamento dos oponentes, mas como instrumento corriqueiro para governar as massas perfeitamente obedientes.

A insegurança existencial e os aspectos emocionais são elementos propícios para que as pessoas contraiam esse “vírus”, que se propaga a cada dia e implica com que as pessoas saiam às ruas utilizando a bandeira nacional e as cores verde e amarelo como instrumentos de luta. Esses símbolos, em outros momentos da nossa história, foram elementos significantes de luta para chegarmos a vivenciar uma democracia nacional.

No Brasil, um país cujas feridas históricas não foram fechadas, Bolsonaro consegue mobilizar essas cicatrizes, os ressentimentos, as raivas, as angústias ontológicas de muitos. Nesse sentido, a extrema direita está trazendo a política de volta porque faz a disputa de imaginários e subjetividades, coloca a emoção no centro do debate (Solano, 2019, p. 26).

Desde a campanha até a ascensão ao poder, a “nova política” e os seus seguidores, ou as pessoas que contraíram o Bolsonarismo, tomaram para si os discursos do gestor de modo incondicional. Dessa forma, essa massa não é composta apenas por indivíduos da direita ou da elite brasileira, mas por todas as camadas sociais nas quais o agora gestor do Brasil conseguiu permear e convencer que o seu modo de gerir o país é o melhor que pode haver. Grande parte desses sujeitos, a exemplo do gestor, comunicam-se com valores de negação, com ações que amedrontam, com ódio, com a incapacidade de enxergar o outro indivíduo como ser humano, ou seja, são pessoas que possuem uma série de fascismos no seu cotidiano.

Tal movimento, que ocorre hoje no Brasil, tem em muito uma inspiração na gestão de Donald Trump nos Estados Unidos da América. Vale ressaltar que o gestor do Brasil não se contém em idolatrar o gestor americano e suas ações são inspiradas fortemente pelos direcionamentos dados pelo gestor do país do norte do nosso continente. Penso ser desse modo que a história brasileira começa a ser reescrita, a exemplo do que ocorre no contexto norte-americano.

A história está sendo reescrita tanto para eliminar memórias perigosas quanto para alinhar o passado com ideias que reforçam ideologias antidemocráticas e relações sociais. O terror torna-se a essência da política sustentada pela denegrição e apagamento de qualquer noção viável de moralidade e responsabilidade pessoal e social. Noções de virtude, honra, respeito e compaixão são policiadas, e aqueles que as defendem são punidos (Giroux, 2019, p. 26).

Entendo que devemos estar atentos às narrativas realizadas pelo gestor federal e pelos seus seguidores, pois, para além de uma fala desconexa com a realidade, existem fortes e reais intenções que vão de encontro ao Estado democrático de direito. Penso que “a ideologia fascista, porém, deve ser levada a sério, pois, além de nublar a percepção da realidade, produz efeitos concretos contrários ao projeto constitucional de vida digna para todos” (Casara, 2019, p. 11).

Frente ao Bolsonarismo (Bolsonarismo-17), ainda, surge o Coronavírus (Covid-19), que por sua vez não se trata de um vírus político, mas de um vírus que ataca principalmente o sistema respiratório dos indivíduos, causando problemas graves e

infecções que podem levar os sujeitos a óbito. Além disso, esse vírus pode gerar outros sintomas, como febre, tosse seca e cansaço. No contexto mundial, a Covid-19 passou a ser tratada como o grande mal da humanidade, uma pandemia. Na Itália e na Espanha, no final de março de 2020, cerca de 700 pessoas chegaram a óbito por dia, não havendo uma cura conhecida para a doença (OMS, 2020).

No Brasil, a pandemia chegou no início de março e na segunda quinzena do mês houve um crescimento diário (15%) no número de pessoas infectadas com a doença. Em conjunto a isso, houve um aumento diário no número de vítimas fatais. Como medida cautelar com relação à doença, foi recomendada à população a utilização de álcool em gel fator 70%, hábitos de higiene e, também, que não houvesse aglomeração de pessoas e que fosse realizado o isolamento social, uma vez que o vírus pode durar até dois dias sobre diversos tipos de superfícies (OMS, 2020).

Penso também que, de certo modo, o Bolsonarismo tornou-se tão forte no Brasil que tentou sufocar e amordaçar aqueles que possuem os ideários mais alinhados a um socialismo. A partir disso, é possível pensar que ambos os fatores, a doença e o viés ideológico, por vezes tiram-nos o prazer de respirar livremente.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), uma das formas de combate à covid-19 é o isolamento social. Essa medida implica que as pessoas permaneçam nas suas residências, sem que possam circular nas ruas como habitualmente faziam, pois, a exemplo da gripe espanhola no início do século XX, o vírus propaga-se a partir do contato entre as pessoas ou com superfícies onde ele esteja. Frente a isso, boa parte da população foi levada a realizar os seus trabalhos em casa. Esses trabalhos foram intitulados como *home office*, de modo que a população realizaria o trabalho de modo síncrono ou assíncrono.

Na sequência deste estudo, no próximo capítulo, pretendo trazer as inquietações que me fazem pensar nos medos que a Covid-19 trouxe ao professorado e como eles influíram na construção do seu trabalho. Neste momento, entendo ser válido debater sobre a conjuntura política, em que a grande questão que permeia o debate sobre o isolamento social são os seus danos à economia e a forma como a Covid-19 pode influir no comércio e nos serviços, sem que haja, por parte do gestor, uma preocupação com a saúde das pessoas, pois, nas suas palavras:

Até porque o brasileiro tem que ser estudado. Ele não pega nada. Você vê o cara pulando em esgoto ali, sai, mergulha, tá certo? E não acontece nada com ele. Eu acho até que muita gente já foi infectada no Brasil, há poucas

semanas ou meses, e ele já tem anticorpos que ajuda a não proliferar isso daí (Bolsonaro, 2020).

Além desse pronunciamento, o gestor federal passou a negar a existência do vírus, considerando-o uma “gripezinha”. Ele ignorou a utilização de equipamentos de proteção individual contra o vírus. Dessa forma, os adeptos ao Bolsonarismo passaram a negar a existência e a letalidade do vírus. Essa ação dos bolsonaristas, por vezes, culminou na contestação de atestados de óbito e, também, na objeção às possíveis vacinas que fossem produzidas pela China. Essa situação foi tonificada quando, em algumas oportunidades, o gestor proferiu frases que me fazem recordar o antissemitismo que permeava o totalitarismo do século XX, enaltecendo que:

No meu caso em particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar. Nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho, como bem disse aquele conhecido médico daquela conhecida televisão (Pronunciamento [...], 2020).

A exemplo da gestão brasileira, alguns países negaram a existência do vírus Covid-19 e foram contra as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). O curioso é que esses países flertam com o autoritarismo, demonstrando sinais de uma gestão ditatorial. Um exemplo é a Bielorrússia, que está sob a gestão do mesmo mandatário desde 1994, sem que haja eleições livres. Em um pronunciamento, o gestor do país informa que as pessoas deveriam tomar vodca e ir à sauna para que pudessem prevenir-se contra o Coronavírus. Outro país que teve um procedimento semelhante foi a Nicarágua, onde houve diversas atividades, inclusive na Páscoa, propiciando a aglomeração de pessoas. Nesse país, o gestor informou que, das mais de 1.300 mortes no país, somente um caso teve como causa de óbito a covid-19. Na mesma linha desses países, o Turcomenistão, por meio da gestão federal, negou a existência vírus no país. Vale ressaltar que, nesse último país, não há liberdade de expressão, nem mesmo liberdade de imprensa, além de existir indícios de tortura e desaparecimento de opositores ao governo. Frente a esse cenário, além do Turcomenistão, alguns desses países não divulgaram o número de óbitos que tiveram como causa o Coronavírus.

Sob essa perspectiva, em meio a uma crise viral, econômica e administrativa, o gestor federal brasileiro realizou ações que me levam a refletir sobre o seu flerte com os regimes totalitários do século XX. Essa suspeita emerge quando percebo,

novamente, surgir a figura dos inimigos internos e externos da gestão federal, que, em algumas vezes, são utilizados como distração para fortalecer a aprovação de temas polêmicos, como o armamento da nação, por exemplo. Frente à pandemia da Covid-19, naturalmente, o primeiro-ministro da saúde, Luiz Henrique Mandetta, passou a defender o isolamento social e a negar a eficácia do medicamento hidróxido cloroquina como possível fármaco para o tratamento da doença. Esse posicionamento foi de encontro aos interesses do presidente da república, que passou a rechaçar as atitudes do seu próprio ministro. Meses depois, o presidente exonerou do cargo o ministro da saúde.

Nesse posto assumiu outro gestor, também médico. O segundo ministro da saúde, Nelson Teich, também acreditava que uma das soluções para a diminuição da proliferação do vírus era o isolamento social. Em meio a contradições e embates com o presidente da república, o gestor da saúde entregou o seu cargo. No seu lugar assumiu, interinamente, um militar da área da logística, porém, este estava alinhado ao pensamento do presidente – em cerca de três meses (setembro de 2020), ele foi efetivado como ministro da saúde e até o presente momento, janeiro de 2021, não existe um plano claro de imunização da nação.

Em meio a uma pandemia crescente no país e ao negacionismo do presidente da república sob a justificativa de que “a economia não poderia parar”, outro inimigo interno surgiu, o ministro da justiça. Esse ator da gestão federal passou a ser pressionado pelo presidente a entregar dados secretos de instituições autônomas como a polícia federal. Em meio à pressão realizada pelo presidente, o ministro da justiça entregou o cargo. Em uma entrevista coletiva, o então ex-gestor da justiça informou à população brasileira que havia o risco de o presidente intervir na autonomia da polícia federal. Essa situação, novamente, fez-me rememorar as ações dos gestores totalitários da primeira metade do século XX. Como prova da veracidade dos fatos narrados, o ex-ministro citou uma reunião interministerial, ato esse gravado, realizado em 22 de abril de 2020.

A reunião interministerial do dia 22 de abril de 2020, no meu pensar, é a grande evidência do flerte dos gestores federais com o totalitarismo. Frases e ações antidemocráticas foram proferidas nessa reunião. Enquanto, na região do Amazonas, centenas de pessoas eram enterradas mortas por conta da pandemia, os gestores, além de negarem a importância de tal situação epidemiológica, reuniam-se para buscar as melhores saídas para os seus interesses. A gestão federal ou a “máquina

pública de guerra” continuava o seu projeto de Estado sem se preocupar com as vidas que estavam em risco ou que foram perdidas.

As falas que trago a seguir retratam a postura dos gestores em uma reunião de planejamento para o país, ato esse que deveria primar não só pela saúde da população, mas, também, pela elaboração de projetos, para que tivéssemos um país mais igualitário, em que as diferenças sociais fossem minimizadas. Na sequência, descrevo trechos das narrativas dos gestores que se reuniram como um congresso de mentes malignas, em que a maior intenção era defender os interesses ou as predileções da fatia da sociedade à qual eles pertencem e não a organização de medidas econômicas, sociais e sanitárias para a população do nosso país.

Senhores, bom dia. É, essa reunião é por solicitação minha ao Presidente da República, porque nós iríamos apresentar isso à imprensa que não foi apresentado e começaram uma série de especulações sobre esse plano de retomada. Então eu solicitei ao presidente uma reunião com os ministros, porque o plano não vai ter efeito se todos os senhores não nos ajudarem, cada um na sua área, é claro. Tá? Na hora que nós precisarmos das pessoas para a coordenação do plano, o ministério que não colocar uma pessoa realmente que seja envolvida e tenha capacidade pra poder coordenar e executar esse ministério vai ficar mais fraco, e aí o plano todo fica meio capenga. [...] Eu pediria também aos senhores que não é a finalidade não é reunião de ministros para nós discutirmos nada. É simplesmente para apresentarmos o plano. Como é que saiu essa ideia? Tá, eu estava conversando com diversos ministros, [...] É um Plano Marshall brasileiro, né? E eu comecei a observar que tinha plano do ministério é de Desenvolvimento Regional, que a Economia tem plano, que a Saúde tem plano, e não estava havendo uma coordenação, uma sinergia. Então esse foi o motivo dessa reunião aqui. Eu vou procurar ser bem breve e objetivo³⁵ (Netto, 2020).

O plano *Marshall* foi o principal plano dos Estados Unidos da América para a reconstrução dos países aliados no fim da segunda guerra mundial. Essa estratégia, além de ser uma homenagem ao ex-general do exército americano George Marshall, visava a conter o avanço dos partidos comunistas na França e na Itália, além de realizar uma propaganda maciça contra a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Ao jogar luz na narrativa do ministro, compreendo as intenções dos gestores ou o fio condutor de nação que eles vislumbram. Para além de um alinhamento com a “Aliança de Modernização Conservadora, suspeito existir uma relação promíscua entre a gestão federal e a massa da direita e da extrema direita brasileira. Percebo, também, uma aproximação com os regimes totais do passado, muitas vezes materializado na idealização de um inimigo externo, a esquerda, e os seus projetos

³⁵ Narrativa do segundo ministro da casa civil, Walter Souza Braga Netto.

socialistas de nação. Nas narrativas dos gestores, observo que existem outros relatos que tonificam o pensamento de que avança um ideário de regime total no Brasil, pois a gestão do país pode estar flertando com a censura.

A questão da imprensa. Eu acho que eu resumi hoje na frente do palácio em vinte segundos: "Eu não vou falar com vocês, porque vocês não deturpam, vocês inventam, e potencializam.". Tem que ser o papel de cada um, não pode um sair daqui no cantinho "A, foi mais ou menos isso", não pode falar nada. Tem que ignorar esses caras, cem por cento. Senão a gente não, não vai para frente³⁶ (Bolsonaro, 2020).

A manifestação do gestor federal, presidente da república, demonstra que a liberdade de imprensa e o acesso à informação estariam sendo reduzidos ou cerceados. Esse "possível" negacionismo muito se assemelha com o contexto norte-americano da gestão de Donald Trump. Identifico, nesse momento da reunião, mais uma vez, um alinhamento com os pensamentos e ações de Donald Trump nos Estados Unidos da América.

Com o advento da presidência de Trump, a linguagem está passando por uma mudança nos Estados Unidos: agora trata a dissidência, a mídia crítica e as evidências científicas como uma espécie de "notícia falsa". "O governo também vê a mídia crítica como o" inimigo de o povo americano. "De fato, o governo Trump repetiu essa visão da mídia com tanta frequência que" quase um terço dos americanos acredita "e" favorece as restrições do governo à imprensa ". A linguagem tornou-se livre da razão crítica e informada debate - o peso da evidência científica e agora está sendo reconfigurado dentro de novas relações de poder vinculadas à pompa, ao teatro político e a um Anti-intelectualismo arraigado (Giroux, 2019, p. 26).

Considerando a idolatria do gestor brasileiro com relação às ações do gestor americano, percebo que há a tentativa de realização de uma manobra semelhante aqui no Brasil. A ordem explícita do gestor federal sobre a divulgação de informações acerca da gestão federal, no meu pensar, remontam um dos alicerces do totalitarismo e fazem-me refletir sobre as semelhanças com o que ocorre nos países que possuem regimes totais explícitos, como o Turcomenistão e a Bielorrússia, por exemplo.

Presidente, eu tava assistindo atentamente à apresentação do colega, ministro [...] no slide das questões transversais tá o Meio Ambiente, mas eu acho que o que eu vou dizer aqui sobre o meio ambiente se aplica a diversas outras matérias. Nós temos a possibilidade nesse momento que a atenção da imprensa tá voltada exclusiva ... quase que exclusivamente pro COVID, e daqui a pouco para a Amazônia, [...]. A oportunidade que nós temos, que a

³⁶ Narrativa do presidente da república, Jair Bolsonaro, em reunião ministerial (22/05/2020).

imprensa tá nos dando um pouco de alívio nos outros temas, é passar as reformas infralegais de desregulamentação, simplificação, todas as reformas que o mundo inteiro nessas viagens que se referiu o ministro da cidadania certamente cobrou dele, cobrou do Ministro da Economia, [...] cobrou de todo mundo, da segurança jurídica, da previsibilidade, da simplificação, essa grande parte dessa matéria ela se dá em portarias e norma dos ministérios que aqui estão, inclusive o de Meio Ambiente. E que são muito difíceis, nesse aspecto eu acho que o Meio Ambiente é o mais difícil, de passar qualquer mudança infralegal em termos de infraestrutura e é instrução normativa e portaria, porque tudo que a gente faz é pau do judiciário, no dia seguinte. Então pra isso precisa ter um esforço nosso aqui enquanto estamos nesse momento de tranquilidade no aspecto de cobertura de imprensa, porque só fala de COVID e ir passando a boiada e mudando todo o regramento e simplificando normas. De IPHAN, de ministério da Agricultura, de ministério de Meio Ambiente, de ministério disso, de ministério daquilo. Agora é hora de unir esforços pra dar de baciada a simplificação é de regulatório que nós precisamos, em todos os aspectos.

[...] E deixar a AGU de *stand by* pra cada pau que tiver, porque vai ter, essa semana mesmo nós assinamos uma medida a pedido do ministério da Agricultura, que foi a simplificação da lei da mata atlântica, pra usar o código florestal. Hoje já tá nos jornais dizendo que vão entrar com medidas e com ações judiciais e ação civil pública no Brasil inteiro contra a medida. Então pra isso nós temos que tá com a artilharia da AGU preparada pra cada linha que a gente avança ter uma coisa, mas tem uma lista enorme, em todos os ministérios que têm papel regulatório aqui, pra simplificar. Não precisamos de congresso. Porque coisa que precisa de congresso também, nesse, nesse fuzuê que está aí, nós não vamos conseguir aprovar. Agora tem um monte de coisa que é só, parecer, caneta, parecer, caneta. Sem parecer também não tem caneta, porque dar uma canetada sem parecer é cana. Então, isso aí vale muito a pena. A gente tem um espaço enorme pra fazer (Leia [...], 2020).

A narrativa do gestor do meio ambiente do país, durante a reunião entre todos os ministros, no meu entender, é explícita no que pretende tratar da “simplificação” das questões legais. O ministro sugeriu utilizar a “desatenção” da mídia que, nesse momento, não estaria concentrada nas normativas federais, mas estaria voltada para a pandemia que assola o nosso país. Assimilo essa ação como semelhante ao movimento realizado por Donald Trump nos Estados Unidos da América, pois, sob a luz dos estudos de Giroux (2019, p. 29), compreendo que “[...] o fascismo começa com palavras e o uso da linguagem de Trump e seu uso manipulador da mídia como teatro político ecoam períodos anteriores de propaganda, censura e repressão”. Frente a isso, suscito o questionamento de que os constantes embates dos gestores brasileiros pode ser um “teatro” para que pautas mais relevantes para os menos afortunados fiquem no breu.

Em meio à reunião, a gestora do Ministério da Família e dos Direitos Humanos explana o seu pensamento sobre as alterações que deveriam fazer parte da mudança do nosso país, além de deixar explícita a sua visão de sociedade.

Nós vamos ter que fazer algumas revisões de políticas públicas no Brasil, então por favor, ministro, coloque aí a questão de valores. E quando eu falo valores aí eu quero olhar pro nosso novo ministro aqui da saúde e dizer: ministro, valores estão lá no seu ministério também. Neste momento de pandemia a gente tá vendo aí a palhaçada do STF trazer o aborto de novo para a pauta, e lá estava a questão das mulheres que são vítimas do Zika vírus vão abortar, e agora vem do coronavírus? Será que vão querer liberar que todos que tiveram coronavírus poderão abortar no Brasil? Vão liberar geral? O seu ministério, ministro, tá lotado de feminista que tem uma pauta única que é a liberação de aborto. Quero te lembrar ministro, que tá chegando agora, este governo é um governo pró-vida, um governo pró-família. Então, por favor. E aí quando a gente fala de valores, ministro, eu quero dizer que nós estávamos sim no caminho certo (Leia [...], 2020).

No meu pensar, essa fala tonifica o ideário de que existe, em uma versão brasileira, a composição de uma aliança de modernização conservadora na gestão federal. A gestora dos direitos humanos demonstra, ao longo da sua trajetória e nessa reunião, o seu viés conservador e o seu alinhamento com os grupos que, a partir das lentes de Apple (2003), podem ser os populistas autoritários. Ao referir-se a uma gestão na qual deve-se primar os “valores” e o sentido “pró-família”, ela evoca uma série de perspectivas de viés conservador que se alinham, também, com os interesses religiosos. Nesse tocante, a ministra ainda ataca o Supremo Tribunal Federal. Tal instituição, mesmo que contestada pela sociedade brasileira, é responsável por resguardar a legislação do país e fazer cumprir a nossa Carta Magna. Porém, o curioso é que esse não é um pensamento apenas dessa gestora. O primeiro-ministro da educação, Abraham Weintraub, traz um pensamento que em muito se assemelha ao dela:

Eu, por mim, botava esses vagabundos todos na cadeia. Começando no STF. E é isso que me choca. Era só isso presidente, eu realmente acho que toda essa discussão de “vamos fazer isso”, “vamos fazer aquilo”, ouvi muitos ministros que vi, chegaram, foram embora. [...] odeio o termo “povos indígenas”, odeio esse termo. Odeio. O “povo cigano”. Só tem um povo nesse país. Quer, quer. Não quer, sai de ré. É povo brasileiro, só tem um povo. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro, pô! Acabar com esse negócio de povos e privilégios. Só pode ter um povo, não pode ter ministro que acha que é melhor do que o povo (Leia [...], 2020).

A narrativa do gestor da educação brasileira, no meu entendimento, remete aos primórdios do antissemitismo do século XX, em que houve o preconceito contra os povos judeus na Europa. Assim, o antissemitismo difamou os judeus como inferiores e negou-lhes o direito de serem parte de uma nação, como foi o caso da Alemanha

nazista. “Embora os sentimentos antijudaicos fossem correntes entre as classes educadas da Europa no século XIX, o antissemitismo como ideologia constituía, com muitas poucas exceções, era a área de atuação dos malucos e lunáticos” (Arendt, 2020, p. 20). No caso do Brasil no século XXI, a meu ver, o gestor da educação realiza uma ação semelhante com os povos indígenas quando desconsidera a sua história e a sua cultura. Além disso, ele deixa evidente a sua posição contra as políticas de cotas raciais.

É recorrente, nos discursos dos gestores do país (ministros e presidente), elementos que me fazem remeter aos movimentos totais de direita da primeira metade do século XX e, também, aos respingos da ditadura militar brasileira. Confesso, ser uma limitação intelectual minha não conseguir realizar uma conexão mais profunda, estabelecer se a gestão federal possui uma tendência fascista, nazista ou ditatorial. No entanto, percebo que há um alinhamento com o que Apple (2003) aponta como uma “aliança de modernização conservadora”. Em que pese as diferenças entre Brasil e Estados Unidos, noto uma aproximação nessa organização. Porém, questiono-me se essa composição foi intencional ou casual. Por mais que eu identifique um avanço do conservadorismo no Brasil, suspeito da astúcia do gestor em compor e alinhar tais perspectivas de sociedade. Essa compreensão, para mim, fica mais evidente nas tratativas neoliberais do gestor da economia, quando informa, nessa reunião, os fatores que entendo alinharem-se com o viés neoliberal para que o país prospere.

E aprovamos a reforma da previdência o ano passado, enquanto os franceses fizeram passeatas contra a reforma da previdência. Agora, a mesma coisa, eu tô dizendo: nós vamos continuar aprofundando as reformas, nós vamos seguir. [...] Então nós sabemos e é nessa confusão toda, todo mundo tá achando que tão distraído, abraçaram a gente, enrolaram com a gente. Nós já botamos a granada no bolso do inimigo. Dois anos sem aumento de salário. Era a terceira torre que nós pedimos pra derrubar. Nós vamos derrubar agora, também. Isso vai nos dar tranquilidade de ir até o final. Não tem jeito de fazer um impeachment se a gente tiver com as contas arrumadas, tudo em dia (Leia [...], 2020).

As reformas proferidas pelo ministro ressoaram como um retrocesso nas conquistas históricas do proletariado, mais precisamente dos servidores públicos. Além disso, as novas legislações afetaram a população em todos os níveis. A “granada colocada no bolso do inimigo” na figura do congelamento de salário dos servidores públicos, como professores, gera uma tensão neles, lembrando que tal normativa não busca afetar somente os servidores federais, mas prolonga-se até os servidores estaduais e municipais. Ou seja, os professores, que são uma classe que

em muitos locais já sofre uma desvalorização salarial, terão os seus salários congelados, não acompanhando o aumento no valor dos produtos e serviços. Além disso, eles são vistos pelo gestor como um inimigo. Logo, o viés neoliberal em que os preceitos da economia devem regular a vida das pessoas ganha mais força e, desse modo, a força de trabalho passa a ser reduzida.

Em geral, a redução do valor da força de trabalho pode ocorrer de modo direto, quando se diminui a remuneração ou se implementa medidas que em última instância tem esse fim, como a desregulação das proteções trabalhistas e a legalização ou o consentimento dos diferentes tipos de subemprego; ou de modo indireto, quando se reduz o poder de compra do trabalhador, seja pela depreciação decorrente da inflação ou através de privatizações de serviços públicos, implicando em novas ou maiores tarifas, como por exemplo em educação, saúde, água, esgoto, energia elétrica, etc. (Taffarel; Beltrão, 2019, p. 106).

Nesse contexto, é possível pensar que a resistência francesa informada pelo gestor da economia, quando narra que “[...] franceses fizeram passeatas contra a reforma da previdência”, muito se deva por conta do conhecimento e da preservação histórica, por parte dos franceses, da comuna de Paris, que ocorreu de 18 de março de 1871 à 28 de maio de 1871, quando foram levantadas bandeiras fundamentais para a sociedade e a classe trabalhadora, como o acesso irrestrito ao patrimônio cultural, além da bandeira da educação pública como sendo um dever do Estado.

Saliento que esse movimento trouxe, também: a abolição de todos os descontos em salário, a legalização de sindicatos, a instituição de igualdade entre os sexos, a abolição da pena de morte, a educação gratuita, laica e compulsória, a naturalização do fato de ser estrangeiro, a abolição do serviço militar obrigatório, a autogestão de teatros e editoras por artistas e a duplicação do salário dos professores. Esse contexto, que foi uma conquista histórica do século XIX para os franceses e que serviu de exemplo para toda a comunidade mundial, é atacado constantemente pelos neoliberais. Para os neoliberalistas, os princípios da comuna de Paris vão de encontro aos seus preceitos. Para eles, a gestão deve primar pela desresponsabilização do Estado, passando para um Estado máximo para o capital e mínimo para os trabalhadores. Além disso, eles primam pela destruição das forças produtivas pelo capital. Assim, o capital passa a regular a vida das pessoas, a história e a cultura, em um cenário no qual quem detém mais capital possui mais acesso.

Nessa seara, em meio a diversas narrativas dos gestores, o presidente ainda expressa o seu descontentamento por não ter conhecimento acerca dos detalhes das

investigações da Polícia Federal. Ele entende que, por ser presidente, tem a prerrogativa de ter informações privilegiadas. No entanto, segundo a legislação, por ser autônoma, a Polícia Federal não deve prestar informações de investigações, sejam elas quais forem e sobre quem forem. No meu entender, tal atitude evidencia um viés do totalitarismo que foi muito presente na Itália fascista, quando Benito Mussolini decidiu interferir na polícia.

[...] é a putaria o tempo todo pra me atingir, mexendo com a minha família. Já tentei trocar gente da segurança nossa no Rio de Janeiro, oficialmente, e não consegui! E isso acabou. Eu não vou esperar foder a minha família toda, de sacanagem, ou amigos meus, porque eu não posso trocar alguém da segurança na ponta da linha que pertence a estrutura nossa. Vai trocar! Se não puder trocar, troca o chefe dele! Não pode trocar o chefe dele? Troca o ministro! E ponto final! Não estamos aqui pra brincadeira [...] Olha, eu tô, como é fácil impor uma ditadura no Brasil. Como é fácil. O povo tá dentro de casa. Por isso que eu quero, ministro da Justiça e ministro da Defesa, que o povo se arme! Que é a garantia que não vai ter um filho da puta aparecer pra impor uma ditadura aqui! Que é fácil impor uma ditadura! Fácilimo! Um bosta de um prefeito faz um bosta de um decreto, algema, e deixa todo mundo dentro de casa. Se tivesse armado, ia pra rua. E se eu fosse ditador, né? Eu queria desarmar a população, como todos fizeram no passado quando queriam, antes de impor a sua respectiva ditadura. [...] Quem não aceitar a minha, as minhas bandeiras, Damares: família, Deus, Brasil, armamento, liberdade de expressão, livre mercado. Quem não aceitar isso, está no governo errado (EM REUNIÃO [...], 2020).

A narrativa do gestor, no meu entender, evoca o totalitarismo do século XX, pois compreendo que a sua posição está além dos pensamentos de um viés direitista. A apologia ao armamento remonta um dos princípios da “*Opera Nazionale Balilla*”. Nessa visão de Educação, as crianças deveriam, desde cedo, aprender a manejar o “*Moschetto*”, sob a justificativa de proteger-se e de defender a sua nação. Entendo ser pertinente salientar que o armamento é um preceito dessa gestão brasileira, pois o gestor nacional reverbera que, se a população estiver armada, estará segura.

O posicionamento do gestor federal, associado à toda a conjuntura política e às outras ações dos seus ministros, leva-me a entender um flerte muito forte dele não só com a gestão americana de Donald Trump, mas com o fascismo, que foi uma das formas de totalitarismo da direita do século XX.

Fascista é aquela pessoa que luta contra laços sociais reais enquanto sustenta relações autoritárias, relações de dominação. Às vezes por trás de uma aparência esteticamente correta de justiça e bondade. Mesmo em circunstâncias esteticamente as mais corretas, e politicamente as mais decentes, o ódio é uma força que tende a falar bem alto. O fascista usa o afeto destrutivo do ódio para cortar laços potenciais, ao mesmo tempo que

sustenta, pelo ódio, a submissão do outro. Como personalidade autoritária, ele luta contra o amor e as formas de prazer em geral. Um fascista não abraça. Ele não recebe. É um sacerdote que pratica o autoritarismo como religião e usa falas prontas e apressadas que sempre convergem para o extermínio do outro, seja o outro quem for (Tiburi, 2018, p. 24).

Os apontamentos da autora fazem-me refletir sobre as aproximações dos atos do gestor com o fascismo, tais como: armar a população, alicerçar-se em uma dádiva divina, além, obviamente, do nacionalismo exacerbado. Em que pesem todas essas questões, ainda sigo desconfiado se esta gestão pode ser taxada como fascista. Muito embora inúmeros caminhos levem para essa compreensão, existem também muitas aproximações com o nazismo hitleriano. Percebo ser possível pensar que a gestão federal não somente flerta com o fascismo, mas trá-lo como um dos pilares da atual gestão. Entendo existir, também, as influências do nazismo e da ditadura militar brasileira do século XX. A partir desses elementos, penso que esta gestão assume uma postura totalitarista, pois:

Não suportam a democracia, entendida como concretização dos direitos fundamentais de todos, como processo de educação para a liberdade, de governo através do consenso, de limites ao exercício do poder e de substituição da força pela persuasão. Essa mistura de pouca reflexão (o fascismo, nesse particular, aproxima-se dos fundamentalismos, ambos marcados pela ode à ignorância) e recurso à força (como resposta preferencial para os mais variados problemas sociais) produz reflexos em toda a sociedade (Casara, 2019, p. 11).

Frente às reflexões instigadas pelos autores neste debate, compreendo que o totalitarismo é presente na gestão federal, e, com as aproximações às gestões fascista de Mussolini e nazista de Adolf Hitler, tomam contornos mais fortes. Vejo como tarefa árdua relacionar a gestão brasileira ao fascismo, muito pelo fato de serem fortes as ações que se assemelham ao nazismo e à ditadura militar da segunda metade do século XX no Brasil. No entanto, quando me deparo a tantas questões, como a denúncia de existir um “gabinete do ódio”, identifico que a gestão federal atua enaltecendo o poder que lhe foi concedido pelas eleições, por meio de um ódio sistemático, que assola uma parcela da sociedade. Percebo que esse movimento se assemelha com o que ocorre no contexto norte-americano, com o qual o gestor do Brasil não se cansa de declarar-se alinhado.

Sob o regime de Donald Trump, o Ministério da Verdade tornou-se o Ministério das Notícias Falsas, e a linguagem da "Novilíngua" tem múltiplas

plataformas, transformando-se em uma gigantesca máquina de desimaginação de propaganda, ignomínia, hipocrisia e medo. A linguagem e a política de Trump têm um alto limiar de desaparecimento e zonas de exclusão terminal e, como forma de regulamentação pedagógica, trabalha duro para eliminar as expressões de descontentamento, resistência e lutas democráticas populares (Giroux, 2019, p. 26).

No nosso cenário, percebo que o ódio potencializa o racismo estrutural brasileiro. Esse ódio traz consigo o desejo de “aniquilar” os inimigos, sejam eles internos ou externos. Um ódio que busca armar-se para defender-se. Esse contexto, no meu ver, demonstra que parte da população brasileira se “[...] comunica com valores da negação, com o medo, com o ódio, com a incapacidade de enxergar o outro como ser humano, com os fascismos do cotidiano” (Solano, 2019, p. 321).

Todo esse ódio da gestão é colocado na “ponta da caneta”. Lanço mão desse termo por entender que o gestor utiliza a sua prerrogativa de ser o Poder Executivo para sancionar leis e definir as diretrizes para a população. Conseqüentemente, essas diretrizes instauram uma sensação de “medo” para algumas parcelas da sociedade. Porém, por vezes, o gestor não consegue efetivar definitivamente as suas ações, pois ou elas são barradas, ou, por serem medidas provisórias, perdem a validade. Tal situação deve-se ao fato de vivermos, ainda, em uma democracia.

Na democracia brasileira, os outros poderes, legislativo e judiciário, por vezes restringem o poder do presidente. No Brasil, as medidas provisórias devem ser aprovadas como leis pelo Poder Legislativo e devem passar por uma análise do poder judiciário para verificar se elas não ferem a legislação do país. Por conta dessa prerrogativa, essas instituições passam a ser atacadas pelos bolsonaristas. Isso ocorre porque a nossa democracia não permite que o gestor efetive incondicionalmente os seus interesses. Desse modo, transita na sociedade o discurso de que as instituições não possibilitam que o gestor governe. A partir desse cenário, passa a ser cobiçada a alteração da nossa Carta Magna e a restrição dos poderes das instituições democráticas (Supremo Tribunal Federal, Senado e Câmara dos Deputados), aumentando o poder do gestor. Nessa impossibilidade, outra medida aventada pelos bolsonaristas é o retorno do AI-5, pois, dessa forma, o poder do gestor seria elevado.

O possuir poder significa o confronto direto com a realidade, e o totalitarismo no poder procura constantemente evitar esse confronto, mantendo o seu desprezo pelos fatos e impondo a rígida observância das normas do mundo fictício que criou. Já não basta que a propaganda e a organização afirmem

que o impossível é possível, que o incrível é verdadeiro e que uma coerente loucura governa o mundo; o principal esteio psicológico da ficção totalitária – o ativo ressentimento contra o status quo, que as massas recusaram aceitar como único mundo possível – já não existe, e cada fragmento de informação concreta que se infiltra através da cortina de ferro, construída para deter a sempre perigosa torrente da realidade vinda do lado não totalitário, é uma ameaça maior para o domínio totalitário do que era a contrapropaganda para o movimento totalitário (Arendt, 2020, p. 530).

Frente a tudo o que foi explanado e narrado até aqui, percebo que o terror foi crescente na primeira metade do século XX, e, com isso, os regimes totalitários utilizaram-se dos partidos de oposição para gerar um medo constante, no entanto, a oposição, conforme relata Arendt (2020), era um dos poucos fatores que barravam uma fúria total dos ditadores. Nesse cenário, a alavancada dos regimes totalitários assemelhava-se à gestão do Brasil iniciada em janeiro de 2019, pois, para os totalitaristas, novas leis devem permear a nação e o respeito às leis antigas caem por terra, iniciando o terror a permear o cenário nacional.

Mais perturbador, ainda era o modo pelo qual os regimes totalitários tratavam a questão constitucional. Nos primeiros anos de poder, os nazistas desencadearam uma avalanche de leis e decretos, mas nunca se deram ao trabalho de abolir oficialmente a constituição de Weimar; chegaram até a deixar mais ou menos intactos os serviços públicos [...] (Arendt, 2020, p. 532).

A partir das leituras realizadas, entendo que a grande aspiração dos totalitaristas do século XXI não é revogar, destruir ou modificar a constituição, mas mantê-la e atacá-la constantemente, assim como os órgãos que a defendem ou deveriam defendê-la, como o STF, a Câmara dos Deputados, o Senado, etc. Ainda que esses órgãos tenham limites, dificuldades e desafios existentes, como já relatado, para os totalitaristas, a necessidade dos oponentes externos e, nesse cenário, a constituição, é de suma importância para auxiliar o regime total (Arendt, 2020). Nesse contexto, nos regimes totais, começam a ser decididos quais os relatórios e documentos serão levados em consideração, ou seja, aqueles que estão de acordo com as vontades do “*Duce*”, do “*Führer*” ou do “*Mito*”. Outra necessidade dos regimes totalitários é ter o controle das leis ou do julgamento de quem é inocente ou de quem é culpado. Nas palavras do presidente do país: “eu sou a Constituição”.

Dessa forma, penso que a postura do atual gestor federal colabora para que haja a sensação, ao menos de uma parcela da sociedade, de que o Estado democrático de direito está em risco, ou, na linguagem mais popular, a democracia

está em risco (Vago, 2020; Solano, 2019). Nesse sentido, entendo ser necessário estarmos atentos ao apontamento de Arendt (2020, p. 30), que alerta:

O terror, contudo, assume a simples forma do governo só no último estágio do seu desenvolvimento. O estabelecimento de um regime totalitário requer a apresentação do terror como instrumento necessário para a realização de uma ideologia específica, e essa ideologia deve obter a adesão de muitos, até mesmo da maioria, antes que o terror possa ser estabelecido.

O terror que o Bolsonarismo-17 prega em uma parcela da sociedade, associado à Covid-19, faz emergir um medo e um receio de uma parcela da sociedade, muito por conta da nossa democracia ser muito jovem e por, há pouco tempo, termos experimentado a ditadura militar. Pesam, também, as atitudes do gestor, cujos preceitos englobam o imperialismo, o capitalismo, o neoliberalismo da extrema direita e da direita, com a intenção de destruir o que é público e inviabilizar que as parcelas mais vulneráveis da sociedade, os trabalhadores, tenham acesso não só ao patrimônio cultural, mas também às tecnologias de ponta que são essenciais neste período em que vivemos, em 2021.

Estão especialmente vulneráveis e sob permanente ameaça as populações minorizadas – de fato, não são ‘minorias’, como é comum ouvir: são populações minorizadas. Refiro-me especialmente às comunidades indígenas e quilombolas; aos homens, às mulheres, aos jovens (notadamente jovens negros/as) e às crianças, tanto dos campos como das periferias das cidades; e à população LGBTQI+. Pessoas que ainda não tem garantidos os seus direitos como cidadãos e cidadãs, ignorados quando não completamente invisibilizados e criminalizados (Vago, 2020, p. 18-19).

Esse contexto convoca-me a pensar que as diferenças sociais estão aumentando em uma velocidade recorde e, em conjunto com isso, há um medo crescente pelo terror imposto pelos gestores, pois, segundo eles, o país está quebrado e não há o que se fazer porque estamos à beira de um colapso.

Frente a essas questões, percebo que existem, sim, movimentos de resistência que são contrários à direita, assim como ocorre nos Estados Unidos da América, na gestão de Donald Trump. Ressalto que a gestão americana de Trump foi enaltecida, admirada e inspiradora para o gestor brasileiro. Movimentos como no caso da morte de Jorge Floyd³⁷ crescem não somente nos Estados Unidos, mas, também, no Brasil,

³⁷ Caso de um homem negro que foi asfixiado nos Estados Unidos por um policial. Este caso é tratado como um crime racial.

como o assassinato de um homem negro em uma rede de supermercados³⁸, muito embora o gestor da Fundação Zumbi dos Palmares³⁹ negue o racismo estrutural que existe no Brasil. Na minha visão acerca da nossa sociedade, são evidentes as ações dos gestores para negar não somente a ditadura e os regimes totais, mas também o racismo e o preconceito, que é estrutural no nosso país. Essa situação, no meu pensar, gera um medo e um terror constante em algumas parcelas da sociedade brasileira, como a dos professores.

Frente a todo esse contexto, estão os professores. Nós somos atacados – com a retirada de direitos como a licença prêmio, os avanços de carreira, os triênios e assim por diante – como inimigos e temos os nossos direitos reduzidos. Os nossos proventos, por vezes, não são pagos, e, em alguns momentos, não possuímos condições digitais, sanitárias e emocionais para efetivarmos o nosso trabalho na atual conjuntura. Compreendo nós, professores, como trabalhadores e pertencentes a uma parcela menos abastada da sociedade, que se localiza às margens.

Entendo que a conjuntura não é estanque, ela se movimenta. Porém, percebo que existe a temporalidade da escrita e, por esse motivo, alguns cenários aqui não foram descritos, como a crise da falta de oxigênio no Amazonas ou o plano nacional de imunização contra a Covid-19, ação esta que pode estancar as mortes pelo Coronavírus. No entanto, penso, que o vírus mais letal que temos hoje no país ainda não tem uma “vacina” conhecida, pois o Bolsonarismo-17 permeia diversas camadas da sociedade e mantém-se firme e com o apoio de uma considerável parcela da sociedade. Entretanto, percebo que devo pausar aqui uma compreensão sobre a política brasileira e o contexto social, mas sem esquecer de que ainda continuamos realizando uma travessia por esses tempos difíceis.

6.3.3 As contrarreformas e a covid-19 chegam ao Rio Grande do Sul: pessoas são tratadas como peões de xadrez

Ao refletir mais especificamente sobre a gestão estadual no Rio Grande do Sul e a municipal em Porto Alegre, penso que os neoliberais, outra parcela estruturante da “aliança de modernização conservadora”, e a sua preocupação com a economia,

³⁸ Caso de um homem negro que foi morto em uma rede de supermercados em Porto Alegre/RS por um segurança privado da instituição. O caso é tratado como um crime Racial.

³⁹ Instituição pública voltada para a promoção e a preservação da arte e da cultura afro-brasileira.

são um dos principais alicerces destas gestões. Frente ao insucesso do rápido crescimento econômico, esperado para a nação no primeiro ano de gestão federal (2019), mesmo com as reformas realizadas, pressionaram as gestões estaduais e municipais a modificar os seus regramentos. Logo, as camadas sociais mais vulneráveis da sociedade passariam a ser atacadas novamente no ano de 2020.

No que tange à gestão estadual do Rio Grande do Sul, com a eleição de um novo mandatário empossado em 2019, uma série de reformas passaram a ser pautadas para os servidores estaduais e, também, mais especificamente a retirada de direitos construídos historicamente pelo professorado. Nesse contexto, o estatuto dos servidores do estado do Rio Grande do Sul foi alterado através do projeto de lei complementar (PLC) 2/2020, retirando a incorporação das vantagens temporais, as funções gratificadas, entre outras vantagens aos servidores (Rio Grande Do Sul, 2020). No compasso dessa alteração, foi modificado também o estatuto do magistério, através da PLC 3/2020, a partir da qual os professores tiveram a retirada de diversos direitos, como o dos avanços trienais (Rio Grande Do Sul, 2020b). A justificativa da gestão estadual para tais alterações foi a necessidade de adequação do estado para melhorar a situação econômica, pois, na visão dos gestores, os estatutos, da forma como estavam dispostos, levaram o estado do Rio Grande do Sul a uma profunda crise econômica, e, para “sair” dessa crise e melhorar os serviços à população, os documentos necessitavam ser modernizados e readequados à nova realidade do Estado.

Leite lembrou que o Rio Grande do Sul tem a pior situação previdenciária proporcional à população no país, com déficit de R\$ 12 bilhões. “Quem está pagando esta conta, com altos impostos e precarização dos serviços públicos, é toda a população gaúcha. Com a aprovação da Reforma, que não é a que sonhamos ou almejamos, mas a possível neste momento, não vamos mudar a situação do Estado do dia para a noite. Mas passamos a ter uma perspectiva de futuro” (Kannenber, 2020).

Em meio a essa situação, o professorado do estado do Rio Grande do Sul foi às ruas e protestou. Nesse período de greve geral, que ocorreu no final do ano de 2019, os professores tiveram o seu ponto cortado, logo, não receberam a sua remuneração e nem a receberão futuramente, mesmo recuperando os dias letivos em que houve a paralização. Tal situação ocorreu pelo fato de a gestão estadual entender que o movimento do professorado não era legítimo. Nesse sentido, as retaliações à

greve provocam um efeito de temor e de desmobilização do professorado, que já vinha com os seus proventos atrasados e parcelados há cinco anos.

No início do ano de 2020, uma série de mudanças no regime de trabalho passaram a ser prospectadas pelos gestores. A nível estadual, o estatuto dos servidores e o plano de carreira do magistério foi alterado, retirando algumas das conquistas do professorado, como a mudança das categorias e classes do plano de carreira dos professores, a retirada do difícil acesso para as escolas mais distantes do transporte público, além dos avanços temporais. Nesse contexto, o Coronavírus chegou ao estado do Rio Grande do Sul.

Com o avanço da pandemia, a gestão estadual decidiu descontinuar o ano letivo de modo presencial. Na sequência, foi definido que o professorado deveria realizar atividades a distância por meio de envio de tarefas aos estudantes, sendo estas retiradas na escola para serem desenvolvidas em casa. Posteriormente, houve uma alteração no regramento e as aulas passaram a ser realizadas por aplicativos de celular e, na sequência, os professores foram implicados a efetivar o seu trabalho docente através de plataformas digitais. Nessa situação, além da pandemia, que gerava um medo no professorado, houve, também, o aumento da demanda para os docentes e a imposição de um conhecimento digital de modo instantâneo. Nessa seara, as aulas dos professores passaram a ser monitoradas tanto pela gestão da escola onde os docentes atuam quanto pela gestão estadual da educação, pois ambas as administrações possuem acesso às aulas realizadas pelo professorado. Esta situação é possível pelo fato de a escola gerenciar as turmas e a secretaria de educação gerenciar o sistema, tendo um acesso mais simples ao trabalho dos professores.

No que diz respeito ao município de Porto Alegre/RS, a gestão municipal determinou – através dos decretos municipais de Porto Alegre nº 20.500, de 16 de março de 2020; nº 20.499, de 16 de março de 2020; e nº 20.502, de 17 de março de 2020 –, no mesmo compasso que a gestão estadual – por meio dos decretos estaduais nº 55.118, de 16 de março de 2020; nº 55.128, de 19 de março de 2020; e nº 55.130 de 20 de março de 2020 –, que a população ficasse de quarentena, ou seja, não deveria sair de casa, havendo, assim, a recomendação de um isolamento social. Esses documentos decretaram que somente os serviços essenciais deveriam ser mantidos, e o comércio deveria fechar para que o vírus não fosse propagado em toda a sociedade. Essa situação levou as camadas mais privilegiadas da sociedade a

manifestarem-se, afinal de contas, com menos consumidores, por conta da diminuição da circulação de pessoas, haveria não só um prejuízo na economia, mas uma diminuição nos lucros dos grandes empresários.

Frente a essa situação, os neoliberais, lembrando que este é um dos alicerces da atual gestão federal, foram movidos a manifestar-se e a solicitar, por meio das redes sociais e de carreatas pelas ruas da cidade, do estado e do país, que a população voltasse a trabalhar, com a justificativa de que a economia do país não poderia parar. Aliado a isso, os líderes religiosos, que são outro alicerce da atual gestão federal, pois fazem parte do grupo dos populistas autoritários, passaram a manifestar-se, também, para que os cultos, as missas e as reuniões religiosas pudessem ocorrer normalmente. Essas manobras neoliberais e religiosas suscitaram no pronunciamento do gestor federal em 24.03.2020, em cadeia nacional de rádio e televisão, no qual o presidente relatou os problemas que o isolamento social levaria à economia, evocando, assim, a população a voltar ao trabalho com a justificativa de que a pandemia não afetava crianças e era fatal “somente” para idosos.

O sustento das famílias deve ser preservado. Devemos, sim, voltar à normalidade. Algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, como proibição de transporte, fechamento de comércio e confinamento em massa. O que se passa no mundo tem mostrado que o grupo de risco é o das pessoas acima dos 60 anos. Então, por que fechar escolas? Raros são os casos fatais de pessoas sãs, com menos de 40 anos de idade. 90% de nós não teremos qualquer manifestação caso se contamine. Devemos, sim, é ter extrema preocupação em não transmitir o vírus para os outros, em especial aos nossos queridos pais e avós [...] ⁴⁰ (Pronunciamento [...], 2020).

Essa ação do gestor federal ocorreu na contramão do que preconizava até o momento a Organização Mundial da Saúde (OMS) e os decretos estaduais e municipais, além do seu próprio ministro, que expunha o isolamento social como uma medida necessária para a contenção e a erradicação do vírus com mais celeridade, impedindo um aumento no número de vítimas fatais da Covid-19. Esse descompasso gerou um embate entre os gestores estaduais e o gestor federal. Ao mesmo tempo em que, a nível macro, o gestor federal evocava a população a retornar para a sua rotina, os gestores estaduais exaltavam a necessidade do isolamento social para a contenção do vírus.

⁴⁰ Pronunciamento do presidente Jair Bolsonaro em 24/03/2020 - transcrição do autor.

O impasse de determinações afetou o cenário educacional. Além das reformas a nível federal e a nível estadual ocorridas no início do ano, no dia 23.03.2020, o gestor da educação nacional informou ações para que as aulas fossem retomadas e para que as crianças voltassem às escolas normalmente, já na semana seguinte. Tal iniciativa tinha como justificativa que houvesse o cumprimento dos dias letivos e que as aulas não fossem afetadas pelo isolamento social. O retorno às aulas presenciais deixou o professorado amedrontado, pois estariam mais expostos ao vírus, considerando que uma parte dos docentes estaria mais vulnerável por ser idosa ou possuir comorbidades, situações que tornam o vírus mais letal.

O gestor da educação justificou o retorno às aulas presenciais por conta das pesquisas que informavam que as crianças não eram um grupo de risco frente ao Coronavírus. No entanto, as crianças tornam-se transmissores assintomáticos. Vale ressaltar que essas ações foram endossadas pelo pronunciamento realizado pelo gestor federal no dia 24.03.2020. Esse movimento dos gestores ocorreu em descompasso com a normativa da OMS, que classifica as crianças como transmissores do vírus e como possíveis vítimas da doença. Além disso, o retorno às aulas desconsidera a distância mínima entre os indivíduos e a necessidade de não haver aglomerações para que o vírus não seja proliferado.

No Brasil, a ação dos gestores indica um possível negacionismo com relação à existência, à proliferação e à letalidade do vírus. Parece-me que os gestores preconizaram os fatores econômicos, sendo, dessa forma, adeptos à lógica neoliberal. Esses posicionamentos que vão na contramão de um entendimento global e dos gestores estaduais e até mesmo municipais parecem saciar somente os desejos de grupos formadores da aliança de modernização conservadora, que em parte estão presentes também nas gestões municipais e estaduais.

As condutas realizadas pelo gestor federal estão em desacordo com o direito constitucional da saúde, por expor as camadas mais vulneráveis da sociedade à Covid-19. Tal entendimento solidifica-se ao analisar a medida tomada pelo gestor federal em 25.03.2020, através do decreto presidencial nº 10.292, que alterou o decreto presidencial nº 10.282, de 20 de março de 2020:

Art. 3º As medidas previstas na Lei nº 13.979, de 2020, deverão resguardar o exercício e o funcionamento dos serviços públicos e atividades essenciais a que se refere o § 1º. § 1º São serviços públicos e atividades essenciais aqueles indispensáveis ao atendimento das necessidades inadiáveis da

comunidade, assim considerados aqueles que, se não atendidos, colocam em perigo a sobrevivência, a saúde ou a segurança da população, tais como: [...] XXXIX - atividades religiosas de qualquer natureza, obedecidas as determinações do Ministério da Saúde (Brasil, 2020).

Na esteira desses elementos e acompanhando as recomendações dos decretos estaduais, municipais e da OMS, o Conselho Estadual de Educação (CEED) aprovou o parecer nº 01 de 2020, fundado no parecer CNE/CEB nº 01 de 2002, que, frente à pandemia da Covid-19, determina que as mantenedoras passam a ter autonomia para autorizar os professores a realizar a substituição das atividades presenciais por outras formas de atividades, inclusive na Educação Básica. Tal determinação foi realizada com a finalidade dos dias letivos e das aprendizagens dos estudantes não serem prejudicadas por conta do isolamento social. Essa resolução tem vigência no período em que perdurar o decreto estadual de isolamento social, bem como a excepcionalidade do momento em que vivemos.

[...] este Colegiado entende que se caracteriza a situação emergencial para o momento atual e que as alternativas possíveis, para validação do ano letivo 2020, podem ser por meio de atividades domiciliares e/ou de reorganização do Calendário Escolar com atividades presenciais, findo o período de excepcionalidade (CEED, 2020).

Essa ação causou uma ruptura nos modos como se construíam as relações pedagógicas com os estudantes, além de uma mudança nas relações professor/estudante e estudante/professor. Essas alterações no trabalho docente, logo no início do ano letivo de 2020, conseqüentemente, alteraram a forma do professorado significar o seu trabalho. Tal situação provocou os professores a replanejar o seu fazer pedagógico, além de suscitar uma mudança considerável no histórico de como era realizado o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. A partir disso, os professores da rede estadual e da municipal estariam autorizados a realizar videoaulas ou práticas digitais, até mesmo por aplicativos. Logo, penso que essas mudanças permeiam a construção histórica do trabalho docente, além, obviamente, da confusão que essa situação gerou no planejamento e no pensar dos professores. O medo dos docentes é tonificado pela exposição que as aulas presenciais ocasionam, pois o estado e os municípios não possuem recursos para a compra do material necessário para a prevenção ao vírus.

A respeito da influência do período pandêmico na educação, no mês de setembro 2020 iniciaram-se as aulas síncronas, nas quais cada professor precisou

realizar duas aulas, uma a cada quinze dias, com duração de 45 minutos, via plataforma *Google Classroom*⁴¹. Algumas dessas práticas dos professores, também, deveriam ser gravadas e realizadas pelo aplicativo *Google Meet*⁴². Nessa situação, o estudante ou qualquer outra pessoa poderia acessar as aulas mesmo depois da realização da prática pedagógica por parte do professor. Além disso, o professorado deveria realizar a gravação das aulas desde que o primeiro aluno ingressasse na sala. Essa situação, a meu ver, além de expor o professor, permite um patrulhamento por parte dos gestores.

Nesse contexto, frente a uma grande pressão de uma parcela da sociedade, o gestor estadual cedeu e determinou, no mês de outubro de 2020, a reabertura das escolas, deliberando que os educandários confeccionassem um calendário, no qual os professores deveriam informar os dias e horários em que iriam retornar às atividades presenciais, fato que gerou perplexidade nos professores. Se o professorado não retornasse às atividades presenciais, mesmo com um número diminuto de estudantes, teriam o seu livro de ponto cortado, ou seja, a sua efetividade interrompida e, conseqüentemente, a interrupção do pagamento dos seus proventos.

Em conjunto a essa determinação, o único grupo que poderia solicitar o não retorno às atividades presenciais seriam os professores pertencentes a grupos de risco (gestantes, idosos, pessoas com doenças respiratórias, cardiopatas, etc.), desde que comprovassem tal estado por meio de laudo médico. Considerando que grande parte dos professores da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul atuam sob o regime de contrato emergencial, esses profissionais, mesmo com tal comprovação de um histórico de risco frente ao vírus, teriam apenas quinze dias de validade do seu atestado médico com o amparo do estado. Após esse período, o professorado teria de buscar amparo no Instituto Nacional de Serviço Social (INSS), situação em que o seu contrato poderia ser cancelado e os professores estariam desempregados.

Nesse cenário, frente às imposições dos gestores estaduais, muitos professores sentiam medo em retornar às suas atividades presenciais, pois, em outubro de 2020, ainda vivíamos em um período pandêmico, e o risco de contrair o vírus era gigantesco. Nas definições dos gestores estaduais, as escolas deveriam confeccionar o calendário escolar e o quadro de horários dos professores. Após o

⁴¹ Programa destinado à prática pedagógica por meio virtual.

⁴² Ferramenta da plataforma *Google* em que é possível realizar reuniões, chamadas de vídeo e até mesmo aulas síncronas no modo on-line.

encaminhamento dos documentos, os educandários iriam receber materiais de prevenção à Covid-19 (álcool em gel, máscaras, entre outros Equipamentos de Proteção Individual – EPI's) para estarem habilitados a iniciarem as atividades. Em meio a essas determinações, as instituições deveriam realizar uma pesquisa para entender se a comunidade era a favor ou contra o retorno às aulas presenciais, pesquisa esta que trouxe como resultado o desejo de uma parte da sociedade em retornar às atividades. Esse resultado muito se deu por conta da necessidade de as crianças e adolescentes terem um local para ficar enquanto os seus responsáveis trabalhavam.

Em algumas escolas, na véspera do retorno às atividades, alguns funcionários que estavam atuando de forma interna atestaram positivo para a contaminação com o vírus. Essa situação colaborou para que alguns educandários não retornassem às atividades. Frente a todas essas questões, o Poder Judiciário, visualizando que diversas escolas não receberam os EPI's e que uma parte considerável da sociedade rejeitava o retorno das aulas, determinou que as aulas continuassem ocorrendo de modo on-line e que o retorno às atividades presenciais estava suspenso. Frente a isso, as escolas estariam abertas somente para o atendimento a pais e estudantes, em formato de plantão. Esse cenário somente mudaria caso todas as condições de prevenção ao vírus e a segurança da saúde dos servidores fosse assegurada pelo estado, contexto esse que, até fevereiro de 2021, não se modificou.

A narrativa trazida neste capítulo sobre algumas dimensões do século XXI que entendo serem importantes para esta tese, leva-me a pensar que parte da população brasileira, bem como uma parte dos profissionais da educação, traz nuances de um terror imprevisto. Entendo que tal situação seja consolidada pelas nuances totalitaristas demonstradas pelo gestor federal em diversos momentos aqui narrados. Isso tudo soma-se aos outros medos trazidos aos trabalhadores da educação por meio de uma reforma estadual e federal nas diretrizes educacionais, por meio da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela Reforma do Ensino Médio, formulação de alterações na LDB, inserção e disseminação de uma escola cívico-militar, reforma no estatuto dos servidores estaduais, inserção de um Referencial Curricular Gaúcho, determinação de uma Nova Matriz Curricular, possível exposição do professorado a um vírus e pelas alterações no estatuto do magistério.

Essa conjuntura convida-me a pensar que houve um ataque às condições de vida do professorado, seja pelas condições para significar o seu trabalho, seja por

determinações estipuladas pelos gestores ou pela exposição a um vírus que pode afetar as suas condições de vida. Ressalto que existe uma considerável parcela de professores da Rede Estadual de Ensino e da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que são idosos e fariam parte de um grupo de risco frente ao vírus Covid-19.

Na esteira de todos estes elementos narrados e evidenciados, é possível pensar que, para além de uma alteração nas condições de trabalho do professorado, houve também uma alteração considerável na sua vida. Penso que tais mudanças permeiam inclusive a sua identidade, construída ao longo da sua história de vida. Frente a isso tudo, acredito que o terror imprevisto que vivemos no tempo presente pode ser o cerne de tais mudanças. Ainda, nesse contexto, questiono-me como os acontecimentos do passado, em conjunto com a atualidade, afetam a nossa sociedade. Como repercute ter tido ou ter um Estado que não consegue ser a salvaguarda do direito constitucional à vida, à saúde e ao trabalho, seja por realizar ações ditatoriais ou até mesmo pelo “simples” atraso ou não pagamento dos salários? Como o trabalho do professorado significa-se?

7 O SONHO UTÓPICO EM UM PRESENTE DISTÓPICO: OS CAMINHOS POSSÍVEIS PARA ENTENDER A VIDA DOS CAVALEIROS DA ESPERANÇA⁴³

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
a presença das estrelas!
(Quintana, 2005)

Quem não quer ser feliz? Acredito que a felicidade seja uma busca constante e incessante de todos os indivíduos. Penso que passamos a vida buscando essa tal felicidade e, além disso, sempre temos um propósito a buscar. Durante o trabalho de campo, aprendi que este coletivo sonha diurnamente, de modo incessante, com um estado, país ou mundo mais justo, mais igual, assim como acreditam na felicidade.

Estar na posição de professor no tempo presente é uma atitude de resistência, é ter esperança e buscar incessantemente a igualdade e a felicidade, é sonhar diurnamente. O professorado tem o propósito não só de desenvolver saberes, mas, também, de auxiliar no desenvolvimento de pessoas melhores e buscar a construção de um mundo mais justo.

Esse mundo do seu sonho diurno por vezes não é alcançado, mas temos que estar atentos, porque uma ideia pode vir a movimentar e, talvez, mudar o mundo, deixando mais distante esse nosso desejo. No universo em que vivemos, acredito que as ideias têm o potencial de mobilizar as pessoas. Durante os meus estudos, aprendi que a fidedignidade dos sujeitos aos seus ideais os leva a realizar as coisas mais absurdas que existem, no entanto para estes indivíduos, tais ações fazem sentido. Muito embora as ideias mobilizem as pessoas, é possível entender, principalmente na conjuntura política, que algumas delas não possuem sentimentos, e pensar na vida e em como ela se movimenta acredito que é considerar os sentimentos.

Penso que devemos estar vigilantes e sempre lembrar das ideias e não apenas dos homens que estiveram/estão por trás delas, pois, como mencionei em outro momento deste estudo, o tempo passa, e nesse compasso os homens são presos e morrem, têm morte cerebral, suicidam-se e podem até mesmo ser executados, mas

⁴³ Cavaleiros da Esperança faz referência a obra biografia poética do líder revolucionário Luís Carlos Prestes, escrita por Jorge Amado e publicada em 1942.

as ideias deles não morrem. Algumas destas perspectivas permanecem vivas podendo ser acessadas ou propagadas pelos seus “seguidores”

Nessa seara, Thomas Morus (2001) criou um país no seu imaginário e colocou-o no papel. Nessa comunidade, as pessoas tinham a sensação de pertencimento, a gestão era organizada promovendo excelentes condições de vida para a subsistência feliz e equilibrada dos indivíduos dessa coletividade. Nessa sociedade, os sujeitos teriam a posse de casas e bens, e o seu lazer era destinado à literatura e ao desenvolvimento de saberes acerca das artes e suas manifestações. Nesse cenário, não havia guerras e o povo mantinha-se em constante paz.

Mas a utopia de Morus (2001) pode ser muito bem fundamentada por Bloch (2005), que nos seus estudos desenvolveu um conceito de utopia baseado na esperança dos sujeitos pelos seus sonhos conscientes que são formados pelas suas pulsões, pelas coisas que para eles fazem sentido e assim constituem a sua esperança.

Nessa linha, acredito que esta é a utopia que buscamos. No entanto, Galeano sinaliza-me, a partir de uma conversa sua com o cineasta Fernando Birri, que:

Ela está no horizonte – me disse Fernando Birri. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Galeano, 2001, p. 230).

Nesse passo, acredito que o professorado não desiste, e escutar elas e eles faz com que a nossa vida se encha de esperança. Compreendo que sempre, em um período da nossa história, aproximamo-nos do cenário utópico que buscamos. No entanto, os cenários distópicos distanciam-nos do mundo ou do país mais ideal que projetamos. No meu pensar, caminhamos em direção ao horizonte por casualmente treze anos, e, no décimo quarto ano, as coisas começaram a “ruir”. Em 2016, após o golpe jurídico-legislativo, acredito que uma distopia passou a instaurar-se no nosso país, não por um homem, não por uma família, mas sim pelas ideias que nunca morreram, às quais nós deixamos de estar atentos.

Ora, como essa ideia pode ser despercebida se o *Ku Klux Klan*⁴⁴ está há muitos anos mantendo pensamentos anticomunistas, homofóbicos, neonazistas e

⁴⁴ O “Ku Klux Klan” (KKK) refere-se a um grupo ou “clã” que representa três movimentos distintos ligados ao passado e ao presente nos Estados Unidos da América. Esse grupo possui uma vertente

antisemitistas em evidência? Será que caímos na armadilha de pensar que isso é coisa de americano ou porque tínhamos total confiança do nosso movimento de *Diretas já* que se desdobrou na nossa constituição democrática?

Reflito se nós não temos o nosso *Ku Klux Klan* com outra roupagem, igualmente fanática, mas nem tanto cruel, manifestado em diferentes movimentos extremistas ultraconservadores, que entendo terem mostrado a sua face nos acontecimentos de 08 de janeiro de 2023⁴⁵. Sim, acredito que vivemos um momento distópico no Brasil. No tempo presente, penso que vivemos em uma sociedade que pode ser controlada pelos mais diversos meios de opressão. Suportamos condições de vida que, por vezes, são inaceitáveis, que levam muitos brasileiros aos sinais para vender objetos e alimentos ou até mesmo para pedir um socorro financeiro e, em último caso, furtar.

Além das políticas que, mesmo revogadas, ainda possuem ressonâncias, colocando não só a ciência, a pesquisa e as condições de sobrevivência em risco, mas também a vida, lembrando que estes são direitos básicos e pétreos. Habitamos em um país onde houve uma gestão para os grupos abastados, que acentuou as diferenças já existentes. Essa situação, acredito, levou o povo ou as minorias à desesperança, à angústia e até mesmo ao ódio, que nos pode levar ao corrompimento e a acreditar que o regime total, o AI-5 ou a intervenção militar é um caminho necessário para a melhoria da sociedade.

Em meio a tudo isso, há o professorado, classe essa de pessoas que tenta manter sua esperança, seus sonhos e estimular esse sentimento nas crianças e adolescentes. Essa categoria, a meu ver, em grande parte, tenta manter a utopia pulsante, mesmo que o cenário seja distópico. Frente a isso, compreender quais são as histórias de vida dessa comunidade, como eles e elas significam o seu trabalho, como compreendem a atual conjuntura política, educacional e social, além de entender como as suas identidades construídas historicamente movimentam-se é necessário.

reacionária e extremista. No bojo dessas questões, eles defendem a supremacia branca, o nacionalismo e a anti-imigração. Nesse sentido, eles realizam ações alinhadas ao nordicismo, ao antissemitismo e ao anticatolicismo. Tal vertente prega a purificação de toda a sociedade americana. Esse clã é considerado uma organização de três vertentes de extrema direita.

⁴⁵ No dia 08 de janeiro de 2023, centena de pessoas apoiadoras do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro invadiram e destruíram os prédios do Congresso Nacional, Palácio do Planalto e Supremo Tribunal Federal em Brasília. O saldo da invasão ao Congresso: fachadas pichadas, moveis quebrados, obras de arte rasgadas, salas reviradas, objetos queimados.

Foi com esse olhar que realizei o esforço intelectual de tecer os textos deste estudo. Ao longo dos escritos que realizei, uma série de indagações emergiram no meu pensar. Nesse sentido, neste estudo segui os apontamentos de Wittizorecki, Molina Neto e Bossle (2012, p. 150):

O pesquisador é que problematiza a realidade através de uma postura curiosa, insatisfeita, questionante, ouvinte, reflexiva, que busca ampliar seu grau de entendimento sobre o que considera ainda pouco compreensível, que forma/conforma/deforma o problema de pesquisa.

A partir desse ensinamento e da formulação, estive atento ao manejar as minhas curiosidades para compreender o cenário em que habito, a escola. Nesse contexto, respeitando os espaços e tentando compreender o professorado, busco aprender sobre a minha prática e, ao implicar meus colegas, buscar que eles tenham o mesmo impacto, como sinalizam Witizorecki, Molina Neto e Bossle (2012, p. 151-152):

[...] tão importante quanto compreender o que os docentes fazem ou vêm podendo fazer, é compreender com eles o que reflexionam e como valoram sua experiência. Ou seja, assumimos uma posição que busca deslizar do lugar de pesquisador prescritivo para uma noção de sujeito presente na investigação, dialogante, aprendente, e que ao pesquisar com o outro, se reconstrói, se reconhece e cria espaços para que o outro também o faça.

Nesse sentido, acredito que é importante evidenciar que este processo foi possível:

[...] ontem estávamos conversando e eu refleti sobre o que me comentasse sobre os estudantes, na minha época de estudante as coisas eram bem diferentes. Até mesmo quando eu comecei a dar aula, até a uns cinco, dez anos atrás. O aluno tinha mais interesse, mais vontade. Hoje em dia eles parecem muito desestimulados (trecho de conversa com Gustavo)

[...] depois que falamos eu fui para casa e estava pensando, realmente aquele tempo no 25 foi um tempo onde fui muito feliz. Trabalhava com basquetebol. Porque não se tinha essas coisas de dar aula de outras coisas, era somente esporte e eu dava aula de Basquete. Eu amava, foi a melhor fase da minha vida (Entrevistado professor Larry)

Foi desta forma, partindo das minhas interrogações sobre a conjuntura que entendo estarmos experimentando, manobrando os meus questionamentos e as experiências do contexto escolar que percebi ecos da minha história na conjuntura política, social e educacional que experimento no tempo presente. A partir das minhas

experiências, da minha história e do meu fazer, questionei-me: Será que meus colegas têm as mesmas angústias que eu? Frente a esse questionamento, os apontamentos de Wittizorecki (2009) esclarecem-me o caminho mais plausível para responder intelectualmente a essa indagação.

[...] penso que as histórias de vida de docentes podem contribuir para que se possa convidar outros docentes a se autorizarem a narrar suas histórias e que essas possam gozar igualmente de validade e força, ao conectar o particular e o geral, o detalhe e a globalidade (Wittizorecki, 2009, p. 194).

Acredito que, para acessar as histórias de vida que me forem disponibilizadas, a escuta ao professorado é necessária. Desse modo, a pesquisa narrativa sob o manto da pesquisa qualitativa foi o caminho mais exequível para este estudo. Foi calcado nessas reflexões, que realizei as minhas escolhas para abarcar o referencial teórico, as indagações e o entender do contexto que expliquei até aqui.

Diante do exposto, a proposta que trago nessa tese de doutorado é realizar um estudo a respeito das identidades dos sujeitos que são professores de Educação Física. Nesse processo, busco entender a sua história de vida (Benjamin, 2012; Goodson; 2013; Wittizorecki, 2009) para a partir disso entender como eles se narram (Ricoeur, 2019), quais as suas pulsões (Freud, 2021), quais os seus sonhos diurnos (Bloch, 2005), entender as identidades dos sujeitos (Dubar, 2005; 2006; Bauman, 2005; Ricoeur, 2019) e o lugar na história que tais biografias e identidades se instauram (Benjamin, 2018). Assim, acredito que este estudo traz como um pano de fundo o contexto educacional, social e político que esses sujeitos presenciaram durante a sua docência e as ressonâncias que tais conjunturas lhes provocaram. Desse modo, esta pesquisa está abarcada em professores de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Sul que são experientes, conforme os critérios que elencarei na sequência deste estudo.

7.1 Participantes do estudo

Nesta tese de doutorado, a proposição realizada foi de compreender a partir das histórias de vida como docentes de Educação Física das escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, significam o seu trabalho e movimentam as suas identidades frente à conjuntura, política, social e educacional do tempo presente. Nesse sentido, como critério para manter a potencialidade e a exiguidade

da pesquisa, escolhi uma fatia da organização estruturante da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Para isso considerei a região onde resido (Canoas), onde atuo (São Leopoldo e Novo Hamburgo) e onde estudo (Porto Alegre). Assim, cabe esclarecer que a estrutura organizacional da Rede de Ensino separa as cidades por coordenadorias regionais de educação (CRE) e por Regiões⁴⁶. No caso das cidades que citei, elas fazem parte da primeira região.

A partir disso, fiz o movimento de compreender a identidade do professorado pertencente à 1ª Região da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, composta pela 1ª Coordenadoria Regional de Educação (Porto Alegre), 2ª Coordenadoria Regional de Educação (São Leopoldo), 11ª Coordenadoria Regional de Educação (Osório), 12ª Coordenadoria Regional de Educação (Guaíba) e 27ª Coordenadoria Regional de Educação (Canoas).

Nesta estrutura organizacional, a primeira região é formada por seis coordenadorias regionais sendo elas: 1ª CRE, situada na cidade de Porto Alegre e responsável pelo gerenciamento das escolas estaduais da cidade de Porto Alegre, com um total de 242 escolas; a 2ª CRE fica situada na cidade de São Leopoldo e na sua estrutura é responsável pelas escolas estaduais situadas nas cidades de Alto Feliz, Araricá, Barão, Bom Princípio, Brochier, Campo Bom, Capela de Santana, Dois Irmãos, Estância Velha, Feliz, Harmonia, Igrejinha, Ivoti, Lindolfo Collor, Linha Nova, Maratá, Montenegro, Morro Reuter, Nova Hartz, Novo Hamburgo, Pareci Novo, Parobé, Poço das Antas, Portão, Presidente Lucena, Salvador do Sul, Santa Maria do Herval, São José do Hortêncio, São José do Sul, São Leopoldo, São Pedro da Serra, São Sebastião do Caí, São Vendelino, Sapiranga, Taquara, Três Coroas, Tupandi e Vale Real, com um total de 167 escolas; 11ª CRE, situada na cidade de Osório e responsável pelas escolas estaduais das cidades de Arroio do Sal, Balneário Pinhal, Capão da Canoa, Capivari do Sul, Caraá, Cidreira, Dom Pedro de Alcântara, Imbé, Itati, Mampituba, Maquiné, Morrinhos do Sul, Mostardas, Osório, Palmares do Sul, Riozinho, Rolante, Santo Antônio da Patrulha, Tavares, Terra de Areia, Torres, Tramandaí, Três Cachoeiras, Três Forquilhas e Xangri-lá, com um total de 95 escolas; 12ª CRE, situada na cidade de Guaíba é responsável pelas escolas estaduais situadas nas cidades de Arambaré, Arroio dos Ratos, Barão do Triunfo, Barra do Ribeiro, Butiá,

⁴⁶ Divisão realizada pelo setor de esporte educacional (Educação Física) da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS). Tal divisão muitas vezes é realizada como modo de organização dos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS)

Camaquã, Cerro Grande do Sul, Charqueadas, Chuvisca, Dom Feliciano, Eldorado do Sul, General Câmara, Guaíba, Mariana Pimentel, Minas do Leão, São Jerônimo, Sentinela do Sul, Sertão Santana e Tapes, com um total de 89 escolas; 27ª CRE, com sua sede na cidade de Canoas é responsável pelo gerenciamento das escolas estaduais das cidades de Canoas, Esteio, Nova Santa Rita, Sapucaia do Sul e Triunfo, com um total de 75 escolas;

Nesse sentido, buscou-se dar escuta a um docente que realizasse a sua regência de classe no âmbito de cada coordenadoria regional de educação em alguma das cidades acima citadas. Outro critério de seleção foi que este professor(a), fosse regente de classe da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul há no mínimo 20 anos. Sendo assim, professores, com uma extensa trajetória biográfica dentro da docência e desta rede de ensino. Frente a isso foi, possível escutar cinco docentes. Não foi possível acessar a 28ª Coordenadoria Regional de Educação – Coordenadoria a qual me propus estudar no projeto de tese - já que, além do imbróglio burocrático imposto por essa coordenadoria, ainda, nenhum professor(a) disponibilizou-se a participar deste estudo. Nesse cenário foram escutados uma professora de Porto Alegre (1ª CRE), um professor de São Leopoldo (2ª CRE), um professor de Osório (11ª CRE), um professor de Cerro Grande do Sul (12ª CRE), e dois professores de Canoas (27ª CRE).

Ao ter acesso ao professorado, eles foram convidados a participar e a partilhar as suas histórias conforme os preceitos éticos descritos neste estudo. Ainda, como critério de seleção, entendo que os colaboradores deveriam ser graduados em Licenciatura em Educação Física. Sendo assim passo a apresentar os cinco docentes com quem pude muito aprender durante a jornada do trabalho de campo:

7.1.1 Ayrton Senna da Silva

Ayrton Senna da Silva, é um ex-piloto de Fórmula 1, branco, nascido no dia 21 de março de 1960 em São Paulo/SP no Brasil. Senna, como era chamado, é considerado mundialmente como um dos maiores e mais talentosos pilotos do mundo. Ayrton Senna foi campeão de fórmula 1 por três vezes, 1988, 1990 e 1991. Até hoje alguns recordes de Senna ainda permanecem intactos. O ídolo brasileiro teve a sua carreira abreviada no Grande Prêmio de San Marino na Itália, quando, na curva tamburello, teve um acidente fatal em que perdeu a vida.

O professor Ayrton Senna é negro, não possui filhos, possui 49 anos, nasceu na cidade de Canoas/RS. cursou a Educação Básica parte na rede pública, parte na rede privada de ensino. Realizou sua graduação na rede privada de ensino na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), concluindo licenciatura plena em Educação Física no ano de 2001. É professor da Rede Estadual de Ensino desde 2001. Atua em outra profissão que não a docência nessa Rede de Ensino, como *personal trainer*, tutor de universidade privada. Trabalha em uma escola da 27ª Coordenadoria Regional de Ensino do Rio Grande do Sul. Realiza o seu trabalho docente em uma cidade situada na região metropolitana de Porto Alegre.

7.1.2 Carlos Eugênio Simon

Carlos Eugênio Simon é um ex-árbitro de futebol, nascido na cidade de Braga, na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1965. Além de um árbitro gaúcho é jornalista formado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS) e pós-graduado em Ciências do Esporte pela mesma instituição. Simon foi árbitro de três copas do mundo (2002/2006/2010). Arbitrou seis finais de campeonatos brasileiros, cinco finais de Copa do Brasil. Atualmente Carlos Eugênio Simon é comentarista de arbitragem de um canal fechado de televisão a cabo.

O professor Carlos Simon é branco, possui duas filhas, tem 57 anos, nasceu na cidade de Porto Alegre/RS. cursou a Educação Básica parte na rede pública, parte na rede privada de ensino. Realizou sua graduação na rede pública de ensino na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), concluindo licenciatura plena em Educação Física no ano de 1994. É professor da Rede Estadual de Ensino desde 1996. Atua em outra profissão com as filhas em um trabalho familiar. Além da docência nessa Rede de Ensino, ainda atua em uma escola privada. Trabalha em uma escola da 27ª Coordenadoria Regional de Ensino do Rio Grande do Sul. Realiza o seu trabalho docente em uma cidade situada na região metropolitana de Porto Alegre/RS.

7.1.3 Gustavo Kuerten

Gustavo Kuerten, é um ex-jogador de Tênis, branco, nascido no dia 10 de setembro de 1976 em Florianópolis/SC, no Brasil. Guga, como é chamado pelos

especialistas em tênis, é considerado o maior jogador da modalidade na história do Brasil. Ele faz parte do Hall da Fama da Associação dos Tenistas Profissionais (ATP), ainda liderou o *ranking* da instituição no ano de 2000, sendo assim o primeiro latino-americano a fechar o ano como número um do mundo.

O professor Gustavo Kurten é branco, possui dois filhos, tem 50 anos, nasceu na cidade de Cerro Grande do Sul/RS. cursou a Educação Básica na rede pública de Ensino e realizou sua graduação na rede privada de ensino na Universidade de Santa Cruz do Sul, concluindo licenciatura plena em Educação Física no ano de 2000. É professor da Rede Estadual de Ensino desde 2002. Não atua em outra profissão a não ser a docência nessa Rede de Ensino. Trabalha em uma escola da 12ª Coordenadoria Regional de Ensino do Rio Grande do Sul e realiza o seu trabalho docente uma cidade situada na região da costa doce do estado do Rio Grande do Sul.

7.1.4 Ivano Balic

Ivano Balic é um jogador de Handebol, branco, nascido no dia 1 de abril de 1979 em Split, na Croácia. Balic é considerado pelos especialistas em handebol um dos maiores jogadores da história. Ele foi considerado o melhor jogador do mundo nos anos de 2003 e 2006. Ainda com a seleção croata venceu o campeonato mundial de handebol em 2003 e os jogos olímpicos de 2004. E este nome foi escolhido por um dos professores com quem estudei para o representar.

O professor Ivano é branco, não possui filhos, possui 53 anos, nasceu na cidade de Osório/RS. cursou a Educação Básica em parte na rede pública e em parte na rede privada de Ensino. Realizou sua graduação na rede privada de ensino na Faculdade Cinecista de Osório (FACOS), concluindo licenciatura plena em Educação Física, no ano de 2004. É professor da Rede Estadual de Ensino desde 2005. Não atua em outra profissão a não ser a docência nessa Rede de Ensino. Trabalha em duas escolas públicas da 11ª Coordenadoria Regional de Ensino do Rio Grande do Sul. Realiza o seu trabalho docente uma cidade situada na região do litoral norte do estado do Rio Grande do Sul.

7.1.5 Larry Bird

Larry Bird é um ex-jogador de basquetebol, branco, nasceu no dia 7 de dezembro de 1956 em Indiana, nos Estados Unidos da América. Bird, pelos especialistas em basquetebol, é considerado um dos maiores jogadores e um dos maiores arremessadores da história. Ele ganhou por três vezes o título da NBA e foi o MVP em três anos consecutivos. Além de ter sido o campeão por três vezes consecutivas do torneio de arremesso de três pontos, Larry Bird faz parte do Hall da Fama da NBA desde 1998 e foi escolhido como um dos 75 maiores jogadores da história da NBA. E este nome foi escolhido por um dos professores com quem estudei para o representar.

O nosso professor Larry Bird é branco, possui dois filhos, tem 66 anos, nasceu na cidade de Uruguaiana/RS. cursou a Educação Básica uma parte na rede pública e outra na rede privada de Ensino. Realizou sua graduação na rede privada de ensino Centro Universitário FEEVALE, concluindo licenciatura plena em Educação Física no ano de 1976. É professor da Rede Estadual de Ensino desde 1978. Atuou como professor de Ensino Superior no Centro Universitário FEEVALE e hoje é presidente da Federação Gaúcha de Esportes (FUGE). Além da docente na Rede Estadual de Ensino, atuou também na 2ª Coordenadoria Regional de Ensino do Rio Grande do Sul. Realiza o seu trabalho docente em uma cidade situada na região do vale do rio dos sinos estado do Rio Grande do Sul.

7.1.6 Marta Vieira da Silva

Marta Silva é uma ex-jogadora de futebol, negra, nasceu no dia 19 de fevereiro de 1986 em Dois Riachos no estado de Alagoas, Brasil. É considerada a rainha do futebol, conquistou por seis vezes o título de melhor jogadora do mundo (cinco de maneira consecutiva) e é considerada uma das 100 brasileiras mais influentes no ano de 2009. É também a maior artilheira da história da Copa do Mundo de Futebol Feminino, com 17 gols.

A professora Marta é branca, possui um filho, tem 45 anos, nasceu na cidade de Porto Alegre/RS. cursou a Educação Básica na rede pública de ensino e realizou sua graduação na rede privada de ensino no Instituto Porto Alegre Metodista de Educação (IPA), concluindo sua Licenciatura Plena em Educação Física no ano de

2000. É professora da Rede Estadual de Ensino desde 1999 e realiza o seu trabalho docente em uma escola da cidade de Porto Alegre/RS.

7.2 Pesquisa qualitativa: os significados das vidas

Entendo como assertivo o caminho da pesquisa qualitativa quanto ao método de investigação que realizei por conta da gama de instrumentos que ela dispõe para a produção de informações do fenômeno pesquisado. Os significados das informações são de grande valia para que seja possível conhecer o outro, enquanto a pesquisa quantitativa detém-se na apuração de dados numéricos que são utilizados para justificar os fenômenos, sem que haja uma interpretação dos signos que simbolizam o trabalho e a identidade do professorado.

Na intenção de dar conta das minhas curiosidades científicas, realizei uma pesquisa de abordagem qualitativa, por compreender que o ambiente natural é a fonte direta dos dados. Dessa forma, propus analisar as informações produzidas de modo indutivo, em que os significados são o cerne desta tese (Bogdan; Biklen, 1994).

[...] a pesquisa qualitativa tem como pressuposto científico manipular informações recolhidas, descrevendo-as e analisando-as, para num segundo momento interpretar e discutir à luz da teoria, ao passo que a pesquisa quantitativa, a partir da quantificação dos dados recolhidos, se serve de modelos matemáticos para descrever, analisar, interpretar e discutir os achados (Negrine, 2017, p. 60).

Ao longo do trabalho de campo percebi que a pesquisa qualitativa foi a escolha mais adequada por considerar os significados que o professorado atribui para as suas histórias de vida e o quão fundante é isso no seu fazer diário. Nessa perspectiva, a expressão qualitativa é utilizada para abarcar um leque de técnicas investigativas que pretendem descrever e interpretar os significados e as concepções que um coletivo dá às suas experiências (Molina Neto, 2017). Nesse ponto, Flick (2009) explica que a pesquisa qualitativa se detém a reflexionar sobre o cotidiano dos participantes de um estudo e não a dados numéricos. Desse modo, não possuo como objetivo alcançar uma verdade única ou obter generalizações, mas explorar os significados e as interpretações que elas e eles atribuem aos fenômenos.

Os significados são construídos através das interações. As pessoas, em situações particulares (uma aluna em uma sala de aula), desenvolvem frequentemente definições comuns (ou “partilham perspectivas”, na

terminologia do internacionalismo simbólico) por que interagem regularmente e partilham experiências, problemas e passados comuns; mas o consenso não é inevitável (Bogdan; Biklen, 1994, p. 56).

Acredito que a abordagem qualitativa é mais próxima ao processo de escuta do professorado. Nessa senda, Denzin e Lincoln (2006) apontam que a pesquisa qualitativa trata de uma atividade na qual o pesquisador é localizado como um observador no mundo. Com esse viés, um estudo qualitativo alicerça-se por ser um conjunto de práticas materiais e interpretativas que são responsáveis por caracterizar-se em uma pesquisa, com o potencial de interpretar e trazer à tona os significados e os acontecimentos que ocorrem em um determinado contexto.

Compreendo que o investigador, no que diz respeito à pesquisa qualitativa, converte-se em um *bricoleur* (Levi-Strauss, 1999). Nesse cenário, o estudo passa a ser capaz de reunir diversos trechos diferentes que, a partir de um trabalho artesanal do pesquisador, passam a ter um sentido próprio. Nessa técnica, o investigador é capaz de criar um novo arranjo ao remanejar as peças elaboradas, sempre realizando um processo dialético. No entanto, sinalizo que nesta pesquisa compreendo esse processo como um mosaico, compreensão esta que explano mais a diante neste estudo.

Aprendi, ao longo dos meus estudos nessa jornada até aqui, que a busca do nosso desejo utópico deve ter como protagonista os professorado que empresta a sua história para este estudo. A partir dessa perspectiva, o professorado atuante nas escolas públicas foi escutado e compreendido como um partícipe, um alguém com quem aprendemos e não como alguém que é analisado e que estaremos, após a pesquisa, despejando “receitas” das formas como elas e eles devem proceder no seu cotidiano. O professorado deve ser escutado e, a partir disso, é possível que ele realize uma reflexão sobre a própria prática como um exercício de formação permanente.

[...] a capacidade de escuta nas atividades de formação docente que pode gerar efeitos importantes no desenvolvimento da área de conhecimento e na qualificação dos professores de Educação Física. Possibilitará ao coletivo docente descortinar múltiplas percepções sobre os problemas educacionais, e construir modelos de ação educativa mais adequados aos tempos atuais, através de juízos autônomos e decisões didaticamente qualificadas sobre situações semelhantes em diferentes contextos sociais. Assim, os professores poderão sentir-se mais seguros para protagonizar propostas pedagógicas condizentes com a diversidade étnica, social, cultural e técnica que os estudantes evidenciam em nossas escolas, na atualidade (Molina Neto; Molina, 2002, p. 60).

Nesse sentido, escolhi a pesquisa narrativa como metodologia mais adequada para essa tese. Essa convicção surge pela temática que aborda as histórias de vida, que acredito ser um alicerce para a construção identitária dos sujeitos.

Ao pensar nas histórias de vida dos professores, reflito que as marcas construídas através das experiências da sua trajetória podem ser uma estratégia a que elas e eles recorrem para os acontecimentos nas suas vidas (Goodson, 2015). Logo, Clandinnin e Connelly (2011) apontam que, a partir narrativa do professorado, é possível dar sentido às situações escolares. Assim, é possível pensar que a pesquisa qualitativa com base na abordagem das narrativas foi um combustível de suma importância para essa tese.

Acredito que muito dessa percepção é o potencial que as narrativas possuem de jogar luz às experiências dos sujeitos e, conseqüentemente, por conta da sua atenção para as histórias desses indivíduos no contexto educacional. Nesse sentido, Wittizorecki (2009, p. 39) aponta que “[...] a escolha pelas narrativas são interessantes para pensar como a experiência do sujeito consigo mesmo, mais do que ideias e conceitos, com a qual o sujeito se reconhece sendo quem é, adquire destaque especial”. A partir disso, entendo ser pertinente dissertar um pouco sobre os elementos que envolvem uma pesquisa narrativa.

7.3 Pesquisa narrativa: a escuta do professorado

Ao apresentar esta tese, mais precisamente na introdução, trago já a minha narrativa a respeito de parte da minha história de vida e, também, de outros atores que atravessaram a minha trajetória. Nessa narrativa que realizei, provoquei-me o exercício de narrar sobre mim e, conseqüentemente, a entender, em parte, como sou/estou, o que sou e por que sou/estou (Ricouer, 2019). Nesse exercício narrativo, potencializei a compreensão do caminho que joradeei no campo empírico. No entanto, muito do que rememorei na minha narrativa já fora descrito por Wittizorecki (2009, p. 41):

[...] aprendi ao trabalhar com narrativas – entrevistando professores e com isso retomando suas histórias de vida – que é inevitável recobrar emoções vividas (agradáveis ou não). Reviver sentimentos e, algumas vezes, remexer os silenciamentos, às vezes meus; às vezes dos colaboradores.

Nessa senda, é possível pensar que sentimentos emergiram no processo de pesquisa. Frente a isso, o meu maior desafio foi estar atento aos significados dos acontecimentos, sejam eles presenciados por mim ou narrados pelos sujeitos, bem como as suas expressões. Acredito que as narrativas acerca da história de vida dos indivíduos auxiliaram-me a compreender as identidades e como esse coletivo as movimentam, como jogam luz ao seu trabalho, ao seu fazer docente e aos desafios que a conjuntura política, social e educacional lhes impõe no tempo presente.

Ao perceber que o trabalho do professor contemporâneo fornece um contexto de trabalho específico, estamos compreendendo melhor o contexto histórico do trabalho de professores, que está sujeito a mudanças e a transições à medida que as circunstâncias históricas da escolarização mudam. É assim que, na passagem da narração para a localização, poderá emergir uma compreensão histórica do trabalho de professores (Goodson, 2015, p. 20).

Entendo que as histórias de vida do professorado, aliadas às crenças que este coletivo construiu ao longo da sua existência, fundem-se para a construção de uma identidade, mas qual seria essa identidade? A profissional? Nesse cenário, acredito que a pesquisa narrativa, com o processo de escuta ao professorado, indicou-me o melhor caminho para essa questão que emergiu no meu pensar. Ao refletir sobre a pesquisa narrativa, os estudos de Clandinin e Connelly (2011) apontam que a pesquisa narrativa é pertinente nos estudos cujo viés esteja ligado à educação, muito por conta de os seres humanos serem concebidos como sujeitos contadores de histórias.

Através da narrativa, é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de tornar-se professor, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos (Wittizorecki, 2009, p. 41).

Ao jogar luz à pesquisa narrativa com o enfoque nas histórias de vida, Goodson (2015) chama a atenção para a história de vida ocupacional, a história de vida temática e a história de vida total, as quais entendo serem fundamentais para que eu possa entender a formação, o abandono ou até mesmo a ressignificação das identidades e como esse processo impacta o trabalho do professorado. Em um processo no qual é fundamental dar escuta aos professores, penso que, em dado momento, partilhar as minhas experiências e colocar-me como um colega auxiliou na construção de relações com os participantes, para que eu pudesse aprender com eles e instigá-los a refletir

com as suas e as minhas experiências sobre o trabalho docente. Porém, nesse processo, devo estar atento aos pontos que Goodson (2015, p. 33) destaca: “[...] há três tópicos centrais no estudo da história de vida: cada história de vida tem o seu próprio elemento distintivo, as suas próprias idiossincrasias e a sua própria estrutura e forma”.

Por meio das narrativas, escutando o professorado, foi possível desvelar e partilhar as vidas que a mim foram retratadas e confidenciais. É importante ressaltar que, na perspectiva narrativa, ao formar o texto das narrativas dos sujeitos, já é possível exercitar o processo narrativo. Nessa seara, torna-se plausível pensar que, ao compor o texto de campo, estamos realizando, também, o processo de interpretação. Em todo esse contexto, as vidas, para além de narradas, são reescritas. “O objetivo é interpretar e compreender a narrativa do sujeito. Assim, nessa perspectiva, ‘cabe destacar que o investigador não descobre, mas constrói o conhecimento a partir da reflexão e análise do fenômeno estudado’” (Wittizorecki, 2001, p. 41).

No processo narrativo, o pesquisador deve atentar para a temporalidade dos fatos que a ele são narrados. Nesse cenário, as histórias contadas tornam-se deflagradoras de situações que são fundantes, nesse caso, ao professorado de Educação Física atuante em escolas públicas. Nesse compasso, a temporalidade deve ser levada em conta na pesquisa narrativa e os tempos em que os sujeitos narram os acontecimentos têm importância no seu âmago. Entretanto, devemos estar atentos, pois o tempo do professorado é distinto do nosso e, por vezes, o momento da narração torna-se diferente daquele vivido.

As narrativas não constituem o passado *em si*, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re)constróem deste passado, como sujeitos dos discursos que lhe permitem significar suas trajetórias escolares de determinados modos (Wittizorecki, 2009, p. 42).

Nesse processo de estudos, reconheço que, no desenvolvimento de uma pesquisa narrativa, devemos atentar aos instrumentos de produção de informações. Para esta tese, compreendi ser necessário conectar-me não só com as histórias às quais os sujeitos me permitiram acessar, mas acredito ter estado atento, também, às suas vidas. Dessa maneira, escutar e retratar o que me fora narrado e observar atentamente as expressões dos sujeitos e os seus sentimentos está no cerne deste

trabalho. Nesse contexto, acredito ter realizado uma pesquisa narrativa que, acima de dados produzidos, tiveram um cuidado com a vida e a história a que o professorado permitiu acesso.

Na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa coloca-se como um prisma para representar, compreender e reconhecer a experiência dos sujeitos, neste caso o professorado de Educação Física de escolas públicas. Nesse cenário, os autores a colocam como um ponto de partida para uma compreensão de como o professorado realiza o processo de desenvolvimento dos saberes neles e nos estudantes. A partir disso, Clandinin e Connelly (2011) exprimem que a pesquisa narrativa é um desenho teórico metodológico em que, a partir da escuta dos participantes, ao longo do tempo, é possível construir um sistema diante do qual ambos possam compreender as suas vidas e o que é mais simbólico no seu âmago.

É importante ressaltar que entendo que nenhuma pesquisa é neutra. Por conta disso, é de suma importância destacar que o texto escrito sobre a narrativa dos participantes deste estudo está conectado às minhas experiências e visões de mundo, não em um sentido de que as narrativas reproduzam o meu pensamento, mas sim de que o texto traz uma composição das experiências dos participantes e das minhas.

[...] como pesquisadores narrativos, trabalhamos no espaço não só com nossos participantes, mas também conosco mesmo. Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas. Às vezes, isso significa que nossas histórias sem nome e talvez secretas, vêm à luz assim como aquelas de nossos participantes. Esse confrontar de nós próprios em nosso passado narrativo torna-nos vulneráveis como pesquisadores, pois transforma histórias secretas em histórias públicas. Na pesquisa narrativa, é impossível (se não impossível, então obrigatoriamente decepcionante) como pesquisador ficar silencioso ou apresentar um self perfeito, idealizado, investigativo, moralizante (Clandinin; Connelly, 2011, p. 98).

Mesmo que anteriormente eu tenha escrito algumas linhas a respeito das histórias e sobre um estudo (auto)biográfico, aprendi que, na pesquisa narrativa, os participantes passam a oferecer ao pesquisador o seu conteúdo biográfico. A partir disso, entendo ser importante sublinhar que, nesse processo, o pesquisador também realiza um movimento de entender essas narrativas e emprestar as suas experiências para compreender os cenários narrados e, assim, realizar o processo de construção biográfica.

Nesse processo, penso que a pesquisa narrativa propicia ao pesquisador que as suas interpretações e escritos sejam uma confecção de um degradê das narrativas

dos participantes com as suas experiências e perspectivas de vida e de mundo. Em um movimento no qual as nossas experiências, em conjunto com as dos participantes, formam um enigma de pesquisa, em que a representação mais específica para esse processo artesanal é a de um mosaico com peças que se unem sem um encaixe perfeito, mas com encaixes que compõem um objeto com significados que traduzem a história de vida dos sujeitos, seus sentimentos e as suas subjetividades.

Nessa seara entendo que a pesquisa narrativa se torna um processo artesanal em que o pesquisador se embarra no campo empírico e nas histórias dos sujeitos e passa a narrar essas histórias encharcado da sua experiência e das suas percepções.

[...] uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (Benjamin, 1994, p. 205).

Nesse passo, Ricouer (2019) aponta que as narrativas possuem um grande potencial de interpretação e de reconhecimento a respeito da identidade dos sujeitos. Na perspectiva do autor, o sujeito, ao narrar sobre si, realiza um processo de retrospectiva do seu passado, uma reflexão do seu presente e uma prospecção do futuro. Desse modo, Ricouer (2019) salienta que essa introspecção ocorre de modo significativo quando os indivíduos consideram os simbolismos culturais que estão presentes nas suas narrativas.

Acredito que, dessa forma, as vidas dos participantes passam a ser reescritas a partir de uma ideia tridimensional. Nesse sistema, o pesquisador coloca-se em uma posição de compreender sensivelmente, em profundidade e com o outro sujeito.

A narrativa, dessa forma, é mais do que dizer ou escrever. É uma possibilidade que nos habilita a produzir versões da nossa incapacidade de entender a existência arquitetando uma metonímia, uma resolução que, travestida de certezas, trabalha para desfazer-se minimamente do incompreendido, dando vozes ou linhas a um desconhecido parcialmente conhecido, que só ganha forma e um nível superior de verossimilhança com o real quando materializado nalgum lugar no tempo, habitando uma espécie de terceiro-tempo (Lopes; Wittizorecki; Molina Neto, 2017, p. 68).

Frente a esses preceitos, no estudo narrativo, podemos pensar que os sujeitos realizam, também, um processo retrospectivo, introspectivo e extrospectivo. Dessa forma, o professorado, ao narrar as suas histórias, passa a reencontrar determinados

episódios, e acredito que estes tornam-se um modo de recontar e dar sentido às suas experiências. Dessa maneira, considerando as minhas reflexões a respeito da movimentação das identidades, Goodson (2015, p. 123) aponta que “[...] embora singularmente incorporada e personificada, a identidade admite múltiplas facetas e possibilidades”.

Ao explicar sobre o leque de possibilidades que a pesquisa narrativa nos traz, também creio ser importante tratar das limitações que ela possui. Seria inconsequente de minha parte não reconhecer que uma das limitações e armadilhas desta metodologia estaria nas histórias que me foram compartilhadas. Acredito na honestidade e na fidedignidade dos sujeitos ao permitirem o meu acesso às suas histórias e o compartilhamento delas, no entanto, penso ser difícil verificar se essas histórias são reais. É claro que, em muito, o processo de análise aponta o caminho a seguir e as narrativas mais fundantes. Porém, contei com o compromisso e a parceria desse coletivo nesta tese. Nesse cenário, entendo que a metodologia mais adequada para as minhas curiosidades epistemológicas foi a pesquisa narrativa.

Penso que a escolha por esse referencial não é por acaso ou de forma aleatória. Aproximar-se das histórias de vida dos sujeitos é alcançar situações e simbologias que não estão no tempo presente, não se passaram há algumas horas e, também, não é uma projeção de futuro. As histórias, por vezes, são de um passado distante. Nesse processo, em alguns instantes, essas narrativas puderam ser reflexões do sujeito com Si mesmo. Conforme os ensinamentos de Clandinin e Connelly (2011), a narrativa pode ter as suas lentes ajustadas para as histórias de vida dos sujeitos. Nesse cenário, o coletivo teve a oportunidade de, também, viver, contar, reviver e recontar histórias, sejam elas sobre as suas vidas, sobre a vida dos sujeitos que atravessaram a sua história ou de situações que podem ter sido fundantes para a sua construção identitária.

7.4 Instrumentos para Produção de Informações

A partir do marco metodológico que trouxe anteriormente, acessei as histórias do professorado de Educação Física atuante nas escolas públicas, manejando como instrumentos para a obtenção de informações a observação participante, as entrevistas semiestruturadas, o diário de campo e a análise documental.

7.4.1 Observação participante

Acredito que, por meio da observação participante, o investigador pode presenciar uma gama de acontecimentos no campo de pesquisa que podem dar sentido às narrativas realizadas pelos participantes do estudo. Nesse contexto, busquei compreender os contextos pelos quais os participantes do estudo transitam, como eles se significam nesses espaços e o que esses contextos são simbolizados para eles. A observação constitui-se em um instrumento valioso na pesquisa qualitativa e, nessa situação, aplica-se a algum objeto externo, embora possa ser utilizada a partir de diferentes perspectivas (Negrine, 2017, p. 64). Com base na utilização dessa técnica, tentei presenciar os acontecimentos do campo empírico e os sentidos que se dão às histórias que foram narradas.

Ao operar com a observação participante, o fundamental não é a quantidade de colaboradores que a pesquisa tem, mas sim a profundidade na qual se realizam as observações, assim, o pesquisador deve realizá-las de forma contínua e sistemática (Negrine, 2017). Refletindo sobre a observação participante, compreendo que o seu processo não é simples e célere. Penso que o pesquisador deve estar atento e ter a perspicácia para reconhecer a profundidade do estudo que se propõe, com a intencionalidade de perceber e interpretar os fenômenos que estão no bojo da sua investigação. Nessa senda, Ludke e André (1986) trazem o ensinamento de que o pesquisador deve ter claro “o que” pretende investigar e “como” irá observar. Creio que, a partir disso, a tarefa torne-se clara, pois o investigador possui a delimitação do que se está proposto a estudar. Frente a esse desafio, acredito ser de suma importância que o pesquisador disponha da habilidade de ouvir, escutar e ver, utilizando todos os sentidos para entender o momento de perguntar e o momento de permanecer em silêncio, ou seja, captando as informações do campo de pesquisa sem influenciar nos acontecimentos.

Abarcando esses princípios, acredito que as percepções, impressões, interpretações e as ressonâncias das narrativas dos sujeitos que tiverem coerência com os objetivos do estudo devem ser descritos no diário de campo.

7.4.2 Diário de campo

Como instrumento para a produção de informações, acredito que o diário de campo é, para o pesquisador, o seu fiel companheiro. É nele que o pesquisador realiza os apontamentos do que ocorre no cotidiano e faz as anotações das suas impressões sobre os acontecimentos que envolvem os participantes. Nesse documento são registradas dúvidas, impressões, curiosidades e opiniões do pesquisador.

Os pesquisadores usam com diferente nível de abrangência a noção de "anotações de campo". Pode ser entendida como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo. Este sentido tão amplo faz das anotações de campo uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa (Triviños, 1987, p. 154).

Partilhando desse pensamento, o diário de campo, neste estudo, teve a função de registrar os sentimentos e as dúvidas do pesquisador. De acordo com Molina Neto e Triviños (2017), o investigador deve registrar todos os momentos presenciados no campo empírico que sejam pertinentes ao estudo. Nesse cenário, é possível que alguns registros sejam realizados em momentos pós-observação, com a finalidade de não se perderem as reflexões do pesquisador sobre os fatos presenciados. Assim, as notas de campo são uma estratégia plausível para que o investigador realize um movimento ao encontro do participante.

Durante o trabalho de campo desta tese, foram confeccionados dois cadernos de 50 páginas contendo notas de campo, impressões e simbolização de signos que envolveu o coletivo de professores e os contextos em que eles estão imersos.

7.4.3 Entrevista semiestruturada

Ao considerar a entrevista semiestruturada como um artefato para a produção de informações, os estudos de Ludke e André (1986) indicam que ela tem seu ponto inicial quando o pesquisador institui um diálogo entre ele e o entrevistado. Nesse sentido, a entrevista foi uma técnica valorosa para esta tese, uma vez que ela pode proporcionar um vínculo com o participante, além de estabelecer uma profundidade ao fenômeno investigado que, nesse caso, foram as identidades dos sujeitos e a sua história de vida. Nesse sentido, concordo com o pensamento de Negrine (2017, p. 72),

ao apontar que a entrevista semiestruturada é uma “[...]estratégia utilizada para obter informações frente a frente com o entrevistado, o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou com o roteiro”. O pensamento do autor ainda salienta os motivos pelos quais as entrevistas a serem realizadas são consideradas como semiestruturadas.

É “semiestruturada” quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa (Negrine, 2017, p. 74).

Acredito que as entrevistas são parte do campo e que a observação participante se torna um elemento fundamental para refinar-se os questionamentos da entrevista. Dessa forma, busquei questionar o professorado acerca da temática que investiguei e, assim, realizo o esforço intelectual de compreender os fenômenos que colaboram para uma (re)construção identitária dos sujeitos e como esses episódios ecoam no seu trabalho.

À vista dos elementos que foram trazidos à baila a respeito das entrevistas semiestruturadas, Goodson (2005) chama a atenção para o fato de que a análise das entrevistas realizadas, por vezes, abarca visões instrumentais dos participantes. Nesse passo, o processo analítico da criação de categorias de análise pode compelir o pesquisador a manipular os elementos da pesquisa para aproximar-se dos elementos que, a priori, podem ser intuídos no campo empírico. Nesse caso, acredito que a pesquisa narrativa, por meio das histórias de vida, foi fundamental para que o pesquisador produza conhecimentos que sejam investidos de lógica e nexos com relação ao seu cotidiano. No bojo disso, acredito que o processo de validade interpretativa auxilia o pesquisador a não cair nas armadilhas que a entrevista e o campo empírico podem apresentar-lhe.

7.4.4 Análise documental

No processo de produção de informações, acredito que a análise documental se apresenta como uma ferramenta importante para este estudo. A partir do acesso aos documentos oficiais e não oficiais, o pesquisador pode dar um sentido factível às

histórias que lhes são narradas pelo professorado. Acredito que, nesse processo, o participante, além dos documentos escolares, como diários de classe, leis, normativas e outros documentos profissionais, poderá oportunamente apresentar-me documentos pessoais, como cartas, fotografias e registros históricos que potencializem as narrativas que a mim forem relatadas.

A maior parte das pessoas fala depreciativamente destes montes de papel e pode olhar-nos de soslaio por chamarmos a estes documentos oficiais “dados”. Estamos a falar de coisas como memorandos, minutas de encontros, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, códigos de ética, dossiers, registros de estudantes, declarações de filosofia, comunicados à imprensa e coisas semelhantes (Bogdan; Biklen, 1994, p. 180).

Nessa perspectiva, acredito que a análise documental se torna também um elemento importante na análise das informações produzidas no campo de pesquisa.

7.4.5 Preceitos éticos

O coletivo com quem estudei nesta tese colaborou com ela de modo voluntário e espontâneo. Nesse sentido, como pesquisador, seguindo os preceitos éticos com a pesquisa com humanos, comprometi-me a manter sigilo e anonimato em relação aos nomes dos participantes. Dessa forma, os nomes dos respondentes foram substituídos por denominações fictícias, seguindo os preceitos éticos e morais de pesquisa regidos pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde no que diz respeito aos estudos com seres humanos. Nesse sentido, para além de um cuidado ético, acredito que o estilo de pesquisa que realizei pode movimentar outros desdobramentos que requerem concentração e prudência de minha parte.

[...] é preciso extremo cuidado e reflexão sobre os procedimentos éticos, tanto no estabelecimento do vínculo com os colaboradores, como em sua exposição, já que a investigação biográfico-narrativa pode se tornar pesada e danosa, tanto intelectual, como emocionalmente (Wittizorecki, 2009, p. 52).

Os participantes deste estudo que emprestaram as suas histórias e acordaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I). Nesse documento apresentei os objetivos deste estudo e os instrumentos utilizados para a pesquisa. Ainda, foi solicitado ao professorado que autorize a

utilização das suas narrativas para a escrita desta tese de doutorado. Acredito ser importante salientar que este estudo só foi realizado após:

- a) Aprovação da banca de qualificação.

Ainda, informo que a redação final do estudo (tese de doutorado) só foi finalizada e defendida após o texto final passar pelos seguintes passos:

- a) Substituição do nome dos participantes por nomes escolhidos por eles. A partir dessa iniciativa, acredito que o professorado possa sentir-se mais participante de modo ativo no estudo do que apenas um participante pesquisado.
- b) Devolução das entrevistas ao professorado para que eles possam ler, avaliar as transcrições e, caso desejem, alterar o que julgarem ser necessário.
- c) Recepção pelos participantes da versão final para a leitura e sugestões de alteração de algo que eles entendam ser pertinentes – considerando que este é um dos passos da validade interpretativa.
- d) Realização dos passos da validade interpretativa, a fim de dar maior potência e análise ao estudo.

Perante todas essas questões, saliento que as informações que foram obtidas na pesquisa com o professorado serão utilizadas de modo exclusivo para fins acadêmicos, sendo de minha responsabilidade as gravações, as transcrições e o arquivamento dos dados produzidos no campo de pesquisa. Nessa senda, os dados serviram para a escrita final da tese de doutorado, serão utilizados para a escrita de artigos e trabalhos a serem publicados em congressos e também para a escrita de capítulos de livros.

7.4.6 Análise e tratamento das informações

Considerando os preceitos da pesquisa narrativa sob o manto da pesquisa qualitativa, as informações produzidas no campo empírico foram analisadas a partir da lupa do referencial teórico proposto com a finalidade de formar categorias de análise.

Sublinho que o processo de análise e interpretação das informações não se inicia no processo de transcrição das entrevistas. Esse procedimento iniciou-se desde o momento das negociações de acesso ao campo empírico. Logo, acredito ocorrer um processo de análise em que o pesquisador imerso no campo de pesquisa produz

informações a partir das suas interpretações e realiza um degradê com a sua referência e o aporte teórico.

Nessa perspectiva, ao manobrar os ensinamentos de Negrine (2017), entendo que o pesquisador, ao realizar as entrevistas propostas, operou identificando, interpretando e compreendendo as narrativas do professorado de Educação Física das escolas públicas, formando assim unidades de significado que posteriormente agrupadas constituíram categorias de análise, na intenção de irem ao encontro do problema de pesquisa, bem como aos objetivos propostos para este estudo.

É prudente analisar, descrever, interpretar e discutir as informações a partir das categorias de análise, que podem ser construídas a partir das unidades de significado, mas devem estar ajustadas aos quesitos de pesquisa, que por sua vez devem estar sintonizadas aos objetivos da pesquisa (Negrine, 2017, p. 80).

Assim, o processo de formação das categorias de análise foi realizado mediante um processo de triangulação com as informações produzidas. Nesse contexto, operei de modo artesanal e utilizei diferentes técnicas para que os dados produzidos estejam sustentados em um grau significativo de fidedignidade com as histórias que foram acessadas.

Finalizando o processo de análise e interpretação dos dados produzidos no campo empírico. As categorias de análise foram associadas ao problema de pesquisa, aos objetivos propostos para o estudo e ao referencial teórico. Desta forma, buscando uma profundidade teórica e interpretativa na expectativa de formar novas reflexões a respeito do trabalho docente e das identidades do professorado de Educação Física. Nesse processo foram formadas as seguintes categorias de análise identidade comunitária, identidade herdada, identidade sólida (identidade docente), identidade líquida (identidade profissional), identidade flutuante (identidade política) que foram frutos de interpretações e debate que se desdobram nos capítulos: a) Das utopias: o princípio, esperança; b) Sonhos diurnos; c) Identidades do professorado no tempo presente;

7.4.7 Validez interpretativa

Esta tese de doutorado passou por cinco etapas de validação interpretativa, pois acredito que esse processo atribui mais credibilidade e fidedignidade aos escritos realizados sobre as histórias, as identidades e o trabalho do professorado com quem aprendi ao longo deste estudo. Desse modo, foi possível realizar um movimento interno e externo para obter uma insuspeição dos escritos a respeito das vidas que me foram confiadas. Sob essa perspectiva, Molina Neto e Triviños (1999) ensinaram-me que a validade interpretativa ocorre em um modo externo quando os escritos são avaliados por sujeitos alheios ao estudo e, no que diz respeito ao processo interno, este desenvolve-se a partir do cotejo das interpretações realizadas pelo pesquisador e do referencial teórico arquitetado com autores de diferentes nacionalidades e diversos contextos.

Considerando essas aprendizagens, esta tese perpassou por cinco níveis de validade interpretativa. O primeiro está na esteira da coerência interna dos escritos, em que as transcrições foram entregues na íntegra para os participantes reverem as histórias que foram partilhadas, escutadas por meio da narrativa e, posteriormente, transcritas. Nessa fase, o participante pôde realizar os ajustes que julgasse necessário.

O segundo nível está na ordem da apresentação dos escritos do texto da tese para dois professores experientes que foram/estão atuantes há um tempo considerável na rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul.

O terceiro nível é o da triangulação de informações. Nesse processo, foram articulados o material empírico, o aporte teórico a respeito da temática e as interpretações do pesquisador, em que busquei realizar um processo de reflexão sobre os escritos.

O quarto nível de validade interpretativa conferido a esta tese apreciação e análise dos textos finais por professores experientes, pertencentes a instituições de ensino superior e escolas, para avaliarem os escritos e sugerir possíveis aportes teóricos que façam sentido para a análise, além da apresentação dos escritos para a reflexão e apontamentos do grupo de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica da Educação Física e Ciências do Esporte (F3p-efice)⁴⁷.

⁴⁷ Grupo registrado no diretório de grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/23495>)

O quinto nível de validade interpretativa está na apresentação destes escritos finais da tese, após ter passado pelos quatro níveis anteriores, para os participantes do estudo, de modo que estes poderão realizar apontamentos, questionamentos e sugerir alterações, assim proporcionando um movimento de reflexão sobre as suas narrativas e as suas histórias.

Assim, após explicitar o aporte teórico escolhido, situar o leitor sobre as conjunturas política, social e educacional e as minhas escolhas metodológicas, passo a apresentar as minhas interpretações sobre as identidades e as histórias de vida que me foram narradas.

8 DAS UTOPIAS: O PRINCÍPIO, ESPERANÇA

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano
 Vive uma louca chamada Esperança
 E ela pensa que quando todas as sirenas
 Todas as buzinas
 Todos os reco-recos tocarem
 Atira-se
 E — ó delicioso voo!
 Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada,
 Outra vez criança...
 E em torno dela indagará o povo:
 — Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?
 E ela lhes dirá
 (É preciso dizer-lhes tudo de novo!)
 Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:
 — O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...
 (Quintana, 2017)

Neste momento realizo o esforço intelectual de trazer as aprendizagens que tive com este coletivo docente. Mas o que aprendi? Não quero ser poeta, longe disso, mas aqui descrevo algumas linhas no sentido de compreender e de homenagear. É um texto acadêmico, científico, mas não é por isso que o meu coração eu não possa colocar. Este capítulo trás muito do que é o professorado com quem aprendi. E por isso, trouxe na epígrafe o autor com quem iniciei a minha vida aprendendo.

Desde que me conheço por gente⁴⁸, aprendi sobre Mário Quintana, não o conheci pessoalmente, mas minha avó tinha algumas de suas obras, pois a sua mãe, minha bisavó, dona Jovina, fora camareira do antigo Hotel Magestic, onde conheceu Mário Quintana, e por vezes ganhava obras desse escritor e levava para seus filhos (minha avó e tios). Minha avó dona Alda Cunha Furtado, que me deu muita inspiração, que me educou e me cuidou. Ah dona Alda, ela só queria que eu fosse alguém na vida⁴⁹. Pois bem, dona Alda tinha uma expressão serena, mas era brava quando provocada, tinha feições indígenas e um amor sem igual. E amar é esperar, na minha concepção. Dona Alda sabia benzer, participava de rituais de umbanda, era mãe de santo e sempre tinha um brilho no olhar. Criou uma filha com todos os desafios da vida e um neto, a quem deu todo amor e carinho, mas pouco eu pude retribuir esse sentimento. Dona Alda, não pôde estudar, mas tinha esperança de que seu neto

⁴⁸ Frase que minha vó repetia inúmeras vezes, sobre o nascimento de uma pessoa.

⁴⁹ Era um dito popular utilizado para simbolizar o desejo de que a outra pessoa tivesse uma profissão, uma formação, uma carreira.

conseguiria, já que sua filha, também, não pode. Vovó Alda⁵⁰, tão querida por todos, sempre levava o neto a todo o lugar e lhe ensinava de tudo um pouco. Um dos seus passeios prediletos era ir caminhar na Casa de Cultura Mario Quintana, antigo Hotel Magestic. Mas por quê? Talvez fosse a saudade e lembranças de sua mãe, pois me contava naquele local muitas histórias.

Mas qual a relação de Dona Alda com isso, que eufemismo é esse do pesquisador desta tese? Ora aprendi que não há neutralidade na pesquisa, ainda mais quando se trata de um estudo qualitativo. Dona Alda e tudo o que ela fez por mim representam este capítulo, este momento. Ela lembra a minha identidade e a esperança, e acredito que tudo se inicia por ela.

Esperança no olhar, no pensar e no agir. Todos lhe diziam que ter um neto que faria a faculdade era uma “utopia” pois mal tínhamos o que comer. Talvez o morro da conceição (lá na Maria degolada)⁵¹ ou o Santa Tereza (no buraco quente)⁵² seriam os caminhos mais curtos para a sobrevivência. Mas ela não desistiu, seguiu, manteve-se firme e forte. Seus sonhos diurnos materializaram-se. Em meus braços, logo depois de eu terminar o segundo semestre da graduação em Educação Física, ela partiu. Sua esperança motivou-me a chegar neste momento. Infelizmente, vovó Alda não está aqui para ver parte do seu sonho diurno concretizando-se. Sequer a graduação viu eu concluir. E para quem dizia que naquelas vilas não existia outro caminho, que eu iria me constituir em um marginal, com muito orgulho consegui seguir outro percurso.

Dessa experiente senhora herdei a esperança e não desisti, e isso fez minha mãe e eu seguirmos. Hoje estou só, mas carrego as utopias que herdei. As histórias que contei aqui sobre minha relação com a minha avó, fizeram-se a partir da memória que tenho. Nessa linha, parte das minhas experiências de esperança não foram contadas a beira de uma lareira, mas foram herdadas na beira de camas de hospitais como me ensinou Benjamin (2019). Elas auxiliam-me a manter a memória e a partir dela pensar e construir a minha identidade narrativa, pois neste momento não

⁵⁰ Segundo o diário de minha mãe essa foi a primeira palavra que falei.

⁵¹ É um local na cidade de Porto Alegre onde eu residia, e minha mãe sempre falava que “lá na maria degolada” era perigoso. Este local é marcado pelo narcotráfico e pela figura folclórica da imigrante alemã Maria Francelina Trenes que foi vítima de feminicídio pelo seu companheiro, que era soldado da brigada militar do Rio Grande do Sul.

⁵² É um local na cidade de Porto Alegre onde eu residia. Local este marcado pelo narcotráfico no morro Santa Tereza.

somente dou luz às ruínas que minha avó deixou, mas narro minhas experiências e, assim, dou sentido não só a essa tese, mas a minha vida. Assim, passei a pensar sobre o que é Utopia, pois a ideia popular que se tem é de algo não realizável.

Bloch (2005) faz refletir que o sujeito é um ser e possui uma vida. E como essa vida entrelaça-se e é atravessada pela história? Como os sujeitos lidam com a história? Esses são pontos que devem ser observados para entender de onde se parte a utopia. Nesse contexto, Benjamin (2019) ensina que para fazermos história devemos estar vivos, e para estarmos vivos devemos ter condições para isso. Assim, ter condições está na linha de possuímos saúde física e mental. Só assim, teremos condições de fazer e viver ela.

No pensamento de Bloch (2005), quando um sujeito toma o conhecimento da utopia e da sua esperança, ele passa a descobrir que a utopia é, contrariamente ao que seu nome sugere, “aquilo que não está em lugar algum” – NÃO (U) LUGAR (TOPIA).

Bloch (2005) desperta o pensamento de que a utopia é concreta e a esperança é ativa. A utopia, para o autor, é a consciência antecipadora e está no sonho diurno. Logo, na sua teoria, sabemos que é possível porque algo em mim faz todos os dias eu levantar-me da cama e, apesar de tudo, viver e por alguns instantes, algumas frações de segundo, imaginar um mundo melhor.

A função e o conteúdo da esperança são incessantemente experimentados e, em tempos de sociedade em ascensão, foram incessantemente acionados e difundidos. Unicamente em uma velha sociedade em declínio, como o ocidente atual, surge uma certa intenção parcial e efêmera no sentido apenas descendente. Então para aqueles que não conseguem achar uma saída para a decadência, o medo se antepõe e se contrapõe a esperança. O medo se apresenta como máscara subjetivista e o nihilismo, como máscara objetivista do fenômeno da crise: fenômeno suportado, mas não compreendido; lamentado, mas não removido (Bloch, 2003, p. 14-15).

Nessa linha, Freud (2021) ensinou-me que o ser humano é um sujeito movido por pulsões. Estímulos esses que Bloch (2005) refletiu serem os responsáveis pelos sonhos diurnos. Tais sonhos realizáveis, sem deixarem de ser utópicos, podem ser concretizados pela esperança. Nesse sentido, ainda, Benjamin (2019) sublinha que a esperança mobilizadora está no olhar para o passado e, tendo esse cuidado, é possível modificar-se o presente.

Dessas reflexões, aprendi com o professorado que, todos os dias, eles investem-se de esperança, na utopia de uma educação de qualidade. Ressalto que a

qualidade desenhada pelo professorado é distinta da idealizada pelos gestores. As que o professorado almeja e sonha diurnamente, diariamente tem as suas idiossincrasias. O que nos mobiliza a fazer o que fazemos? O que nos move a levantar todas as manhãs e ir para a escola? Ora a resposta mais breve é: a menininha de olhos verdes na calçada ou, nas palavras de Benjamin (2019), a cada nova geração temos a chance de olhar para o passado, pensar o presente e mudar. No entender do professorado, é o estudante que se renova com o tempo e a cada ano encontra-se na sala de aula, pois cada um deles para o professorado terá um nome em comum: ESPERANÇA.

Desse modo, lhes apresento na sequência as pulsões do professorado, que no meu entender é o combustível para os sonhos diurnos que eles partilharam comigo ao longo do trabalho de campo.

8.1 Ser humano, um sujeito de pulsões

Dentre as teorias que me aproximei durante a escrita desta tese está o estudo sobre as pulsões (Freud, 2021). Acredito que o ser humano é um sujeito encharcado de pulsões. Nesse contexto, me questiono sobre o que faz o professorado acordar todas as manhãs em diversos horários cedo e ir realizar o seu trabalho? O que o faz acreditar na escola, na docência e na Educação Física?

Diante destes questionamentos, poderia eu tecer a frase apaixonada e responder que seria a crença em dias melhores e em uma sociedade mais humanizada e igualitária, que originalmente iria ao encontro do que Tomás Morus (2006) entende por Utopia. No entanto, recordo-me que muitas vezes ao acordar penso no meu próprio sustento e nas condições que posso dar para meus familiares com o meu trabalho. Porém, ao mesmo tempo que vou refletindo sobre estas questões, realizo o exercício de distanciamento (Negrine, 2017) para poder, com o olhar cuidadoso, identificar o que o professorado participante deste estudo está-me ensinando.

Partindo desses pressupostos, Bloch (2005), ensina que as pulsões são as situações que motivam ou que levam o sujeito adiante para atingir os seus objetivos. Mas quais seriam os objetivos do professorado com quem aprendo neste estudo? Após, os aprendizados com Bloch (2005) e Freud (2021), tenho a compreensão que

o ser humano é um sujeito movido por pulsões e elas são o combustível dos objetivos dos sujeitos.

Bloch (2005) intermedia em seus escritos diálogos entre Freud, Adler e Jung para trazer uma compreensão sobre a mente humana, a sua memória e o seu interior. A partir destes conhecimentos, creio que a teoria de Freud (2021) a respeito das pulsões e da interpretação dos sonhos, dialoga com o que aprendi com o coletivo docente e com os ensinamentos do autor durante a conceitualização de pulsão onde ele tenta estabelecer relações entre o psíquico e o corporal. Nesses pressupostos, Honda (2011) instiga a pensar que:

Ao contrário da rigidez do comportamento que caracterizaria a ação imposta pelo instinto, cujo modelo poderia ser o da ação sexual animal mais rigidamente orientada a objetos sexuais específicos, pois seria desempenhada quase que exclusivamente em vista da reprodução, o comportamento motivado pulsionalmente pode passar por caminhos os mais variados até alcançar sua meta, que, no caso da pulsão sexual, não precisa ser, necessariamente, a reprodução (Honda, 2011, p. 406-407).

Mesmo que as provocações de Bloch (2005) façam refletir sobre as concepções de Adler e Jung sobre os fenômenos mentais que podem direcionar os sujeitos para a construção de um cenário utópico. Assumo que, para esta tese, o pensamento de Freud (2021) traz elementos mais concretos para que eu compreenda o cotidiano do professorado com o qual aprendo nesse momento. Dessa forma, acredito ser importante salientar que esses sujeitos são docentes com uma jornada considerável, cerca de 20 anos de trabalho na educação pública, mais precisamente na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Porém, acredito ser importante salientar que os ensinamentos de Freud (2021) sobre as pulsões, auxiliam-me a pensar e tecer uma compreensão sobre os gatilhos que sustentam as ações do professorado e, desta forma, constituem as suas identidades.

Anteriormente, no capítulo objeto da minha pulsão, eu já havia me detido a tecer algumas linhas sobre o pensamento de Freud (2021), a respeito de pulsões e instintos. No entanto é importante aqui uma retomada sobre as pulsões com o objetivo de entender que contextos experimentados nas histórias de vida dos docentes são fundantes para a construção das suas identidades e do seu trabalho.

A pulsão é uma demanda psíquica dos sujeitos que se estabelece a partir de um desejo. No aparelho psíquico esse desejo passa a exigir uma ação que será tensionada no ego. No entanto esse processo ocorre a partir dos conceitos

fundamentais de pressão, finalidade, objeto e fonte. Assim, passo a explicar esse processo através do estado fisiológico de sede, que muitas vezes é expresso nos sintomas de estresse, que é um elemento que eu estudo na modalidade de Handebol.

A **pressão** é o fato motor, ou seja, a quantidade de força ou medida da exigência do trabalho, que pode ser a sensação de muita ou pouca sede, e estaria na ordem do gatilho. A **finalidade** está aliada a uma meta ou um alvo da ação, é a satisfação a eliminação do estado de estimulação na fonte da pulsão, ou seja, o ato em si para sanar o problema do gatilho, como beber água. O **objeto** é a coisa em relação à qual o instinto é capaz de atingir a sua finalidade; no exemplo da sede, o objeto seria a água. Por fim a **fonte** é o processo somático que ocorre no órgão ou na parte do corpo cujo estímulo é representado na vida mental por uma pulsão. Nesse sentido, a fonte aqui estabelecida seria a secura na boca.

Na teoria freudiana sobre pulsões, é importante esclarecer que ele trata de tipos diferentes de pulsões, entre elas a sexual, porém em meus estudos, mais precisamente nesta tese de doutorado, estou tratando das pulsões consideradas por Freud (2021) como sendo as de autoconservação. Nessa senda, entendo que o coletivo com quem estudei nesta tese movimenta pulsões que auxiliam na constituição das identidades.

[...] podemos, entretanto, discernir o uso do termo pulsão num sentido mais amplo, pois, em sentido estrito, a pulsão (dentro da primeira teoria) só pode gerar desejo, e não repulsa. Lembremos: a pulsão tem como fonte uma excitação proveniente do corpo, manifesta-se no aparelho psíquico como uma pressão que busca descarga, o que leva a buscar investir a representação de um objeto e a buscar percebê-lo, para poder realizar, junto a este objeto, o alvo que proporcionará uma satisfação (Gomes, 2001, p. 253).

É importante salientar que a repulsa é um estado diferenciado e não deriva de uma experiência de satisfação, mas sim de uma experiência de dor ou susto que faz com que os sujeitos tenham uma restrição em uma determinada ação. Nesse contexto, podemos pensar em uma pulsão de repulsa, no entanto quais eventos históricos na vida dos sujeitos são fundantes ou significantes para serem pulsões?

É importante frisar neste momento de escrita que a intenção deste estudo não é patologizar ou traçar perfis psicológicos do professorado, mas sim trazer elementos para fomentar um debate sobre o que o professorado faz e por que o faz. Pretendo entender se existem situações que são fomentadas por estímulos internos ou

estímulos externos e, a partir disso, realizar o esforço intelectual de compreender como as pulsões influem na movimentação das identidades de docentes de Educação Física.

A partir disso, entendo que a conceitualização a respeito das pulsões de Sigmund Freud é muito maior. Dentro das minhas limitações intelectuais, trago as compreensões e reflexões sobre quais as pulsões que entendi, através do trabalho de campo, fundamentarem as ações do professorado de Educação Física que estariam na ordem de: a) ascensão dos estudantes; b) trabalhar com esporte; c) estabilidade; d) participar de eventos competitivos.

8.1.1 Pressão: ascensão dos estudantes

O estudo com este coletivo desenhou-se em um contexto que não foi pré-determinado, foram as circunstâncias das negociações de acesso que me conduziram a este coletivo e aos educandários onde eles arquitetam/arquitetaram e materializam o seu trabalho. Em que pese o fato de parte do professorado ser da região metropolitana e outra parte ser de escolas distantes da capital, percebo que este coletivo tem em comum o fato do seu público ser subalternizado. É subalterno por estar em uma região distante da capital e, por conta disso, a internet e parte da tecnologia não é acessível. É subalterno por estarem em regiões distantes dos grandes centros da cidade e por vezes não terem condições estruturais e financeiras. Outro ponto que contextualiza isso é o fato de serem escolas públicas da Rede Estadual de Ensino que historicamente é subalternizada frente as grandes potências da Rede Privada, que o próprio nome já sugere o abismo distintivo que existe.

Nesse sentido, para além do compromisso docente com a educação pública de qualidade, observei nesse coletivo a implicação com os estudantes, para além do simples compromisso educacional. Nesse estudo, passei a compreender que a fonte entendida por Freud (2021) a respeito das pulsões é a ascensão dos estudantes. O trabalho de campo proporcionou elementos para pensar que o professorado reconhece o seu passado, por essa reflexão acredito que eles tentam alimentar e vestir os seus estudantes a sua maneira (Benjamin, 2019).

A gente ensina e ensina, tenta desenvolver neles o senso crítico para não acontecer o que eu tenho visto com frequência que é ir ali no Rissul e

encontrar todos os nossos estudantes que terminam o médio indo empacotar ou ser caixa de supermercado (Narrativa da professora Marta).

Complicado isso, a gente faz a nossa parte, mas sempre vem uma política como essas provas do Saeb agora. Os alunos não fazem com empenho. Eles sabem, têm conhecimento, mas não querem fazer. A gente vai lá, ensina eles e sabe que a parte da Educação Física no ENEM está tranquila para eles. Eles vão acertar. Mas não querem fazer a provinha do governo (Narrativa do professor Ayrton).

Todo mundo gosta do “sor” porque ele é muito brincalhão. Todo mundo gosta dele. Porque oh, ele ensina, ensina muita coisa que não tem nada a ver com a aula e o treino e faz a gente pensar coisas que dá para a gente levar para sempre. Tipo: empatia, um monte de coisa (Entrevistada estudante Natália).

Bloch (2005) auxilia a pensar que o sonho diurno é aquilo que está no âmago dos sujeitos e por vezes é uma experiência que eles possuem e desejam que se repita. Ainda, em um movimento contrário, eles realizam ações para que essa experiência não ocorra com outros sujeitos. Nesse caso, os sujeitos aqui são os estudantes com quem eles realizam a sua prática pedagógica. Essa implicação do professorado, remete ao que Molina Neto (2003) entende como sendo uma crença de que há um modelo de professor para as escolas públicas e que essa crença está calcada no ícone prático-reflexivo.

A essa definição, os professores dizem que é preciso acrescentar o conhecimento de determinados conteúdos específicos que lhes proporcionará a mediação com o aluno e seu conhecimento da realidade social (Molina Neto, 2003, p. 163).

O professorado com quem aprendi neste estudo traz essa concepção. Mas para além do conhecimento de determinados conteúdos como Molina Neto (2003) sinaliza, este coletivo indica que não basta o corpo docente da escola, dos mais diferentes componentes curriculares, realizarem uma prática reflexiva que busque uma ascensão dos estudantes. Também são necessários outros elementos como a empatia.

Cara aqui na escola não sei, na minha aula as vezes os estudantes vêm chorando e depressivos porque a professora disse que eles nunca irão crescer profissionalmente porque o futuro é lá fora como o filho dela que está nos estados unidos. Que eles não vão conseguir nunca porque sequer conseguem saber o básico do inglês (Entrevistado professor Ayrton).

Tchê, tem professor aqui que tem dois carros na garagem, ai eles vem dar aula com o carrão deles, não precisa né, vem com o carro mais simples. Ai tem professora que vem com um salto alto dessa altura (nesse momento o professor me demonstra com os dedos uma altura aproximada de 10cm) e

bico fino dar aula, para quê? Parece que não sabem que estamos em uma escola de periferia (Entrevistado professor Ivano).

Frente a esses elementos, posso entender que o professorado tem como fonte da pulsão a ascensão dos estudantes. A busca de um sucesso profissional para eles e a mudança de suas condições sociais. O professorado com quem estudei entende que é necessário realizar algumas ações e alguns movimentos para que esse seu sonho diurno se materializa. Dessa forma, esse coletivo entende ser importante que o componente curricular Educação Física esteja dedicado a trabalhar com o esporte e, a partir desse conteúdo, sejam explorados outros elementos como a empatia, por exemplo.

8.1.2 Objeto: trabalhar com esporte

O coletivo docente com quem estudei durante esta tese explicita que tem a maior satisfação em trabalhar com o esporte. Percebo que, para eles, a educação física faz sentido pelo esporte. Durante diversos diálogos com este coletivo em diferentes momentos, isso foi destacado. “Eu sempre gostei de esporte. Depois eu vi que o esporte podia ser transformador e eu sempre quis trabalhar com esporte” (Entrevistado professor Ivano). Por exemplo: para um dos professores, a aula de educação física deveria ser “como antigamente” dividida por esportes, cada professor responsável por uma modalidade esportiva. Outro professor calca a sua prática nos princípios do olimpismo, citando em diversos momentos da nossa convivência a figura do “idealizador” dos jogos olímpicos. Esse movimento, ao longo do meu trabalho de campo, tomou tons mais fortes a aula calcada na prática esportiva. Acredito que esta constituição do coletivo docente ocorre por conta das suas ruínas do passado que tomam neste tempo presente, pois grande parte deles tem o esporte como o conteúdo a ser trabalhado na educação física.

É o seguinte cara. na época não tinha essa de ser treinador. Na época se tu não tinhas a docência, tu não tinha salário, não existia um treinador, todos os treinadores na minha época eram docentes ou no estado ou na rede particular. Na própria. Naquela época, vamos pegar os times de basquetebol que tinham aqui. Sogipa, o técnico da Sogipa era o Mario Brauner, mas ele era professor da UFRGS, Ele não era treinador da SOGIPA profissional. No União era o Toninho mariano. No Petrópolis era o Tretti. Então esses caras davam treino das 22h às 0h. E durante o dia esses caras davam aula. Então a docência. Tanto que a licenciatura, o meu curso de Educação Física a gente era preparado para ser professor e não treinador, tanto que o meu curso de

educação física durou 3 anos. Tanto que depois tu tinha que fazer treinamento desportivo e etc se quisesse ser treinador, mas mesmo assim, tu não iria ser treinador. Por exemplo assim, nos outros esportes, vou falar na SGNH, que foi o clube onde eu trabalhei. Ali os técnicos do voleibol todos eram professores do 25 (Entrevistado professor Larry).

O professorado acredita que com o esporte o seu estudante além de ter um “ganho” físico e mental, também poderá utilizar essa ferramenta para ascender socialmente e, a partir disso, construir um futuro melhor para si e para a sua família.

A gente só acha injusto, mas isso me marcou a minha adolescência, essa injustiça social. E eu acho que isso tem a ver com eu sempre ter trabalhado com Handebol. Foi a maneira que eu encontrei (nesse momento o professor embarga a voz e realiza uma pausa) de tentar ajudar os outros. Dentro da minha praia, dentro das minhas possibilidades, se olhar eu não sei te dizer os números expressivos sobre os meus alunos. Aí é isso a gente era do interior de Osório, do campo, então tinha muita diferença. Aqui hoje o menino do campo não tem tanta diferença, aos mesmos meios. Aquela época o jeito era diferente, a forma de se vestir era diferente, a forma de falar era diferente (Entrevistado professor Ivano).

Desta forma, não só ganha força, mas se torna hegemônico o discurso de que a Educação Física é o componente curricular que se constitui pelo esporte. Em um estudo sobre o potencial do esporte como fenômeno emancipador Costa *et al.* (2018) trazem a perspectiva do Modelo de Educação Esportiva, ao qual ela denomina de MED. Nesse sentido, os autores entendem que:

[...] o Modelo de Educação Esportiva (MED). Este buscou oferecer aspectos de renovação no ensino do esporte na escola, investindo em seu potencial educativo, na formação de alunos esportivamente competentes, cultos e entusiastas (Costa *et al.*, 2018, p. 1078).

Acredito que todo o modelo, tendência ou perspectiva de Educação Física no contexto educativo possui a sua legitimidade. Mesmo que eu entenda que o nosso componente curricular tem que explorar todos os elementos da cultura corporal de movimento (dança, lutas, esportes, atividades de aventura, jogos brinquedos e brincadeiras, atividades circenses, ginásticas) de modo crítico, problematizando questões sociais como: a participação de atletas transgêneros no esporte, a inclusão feminina em esporte ditos “masculinos”, o racismo no esporte, a xenofobia e outros elementos que atravessam a esfera do sujeito atuante com os elementos da cultura corporal de movimento como a alimentação saudável, as questões psicológicas, os hormônios envolvidos nas atividades físicas e desportivas e assim por diante. Entendo

que o professorado por vezes busca um elemento para auxiliá-lo na sua prática e esse elemento eventualmente é esporte, e somente ele, sem que outros elementos nessa jornada sejam explorados. Para tanto, Costa *et al.* (2017), em outro estudo semelhante, salientam que o MED tem como ponto central o esporte e dele partem as ações do professorado.

No MED, os alunos realizam as tarefas em equipes com objetivo de desenvolver o sentimento de afiliação, desempenhando diferentes papéis (jogadores, árbitros, jornalistas e dirigentes). Eventos culminantes devem ser desenvolvidos durante o processo de ensino, estimulando o fair play, a cooperação e participação entre os alunos (Costa *et al.*, 2017, p. 937).

Nesse sentido, é possível pensar que os mais variados papéis dentro da lógica esportiva podem auxiliar no desenvolvimento de sujeitos autônomos e críticos, no entanto, mesmo o MED problematizando as facetas de jornalistas e dirigentes, acredito que os aspectos sociais que são candentes na nossa sociedade atual ficam à margem, e, no meu ponto de vista, tal ênfase não propicia o desenvolvimento de um sujeito autônomo para o debate esportivo social. Mas reconheço que o professorado em diversos momentos da sua carreira recorre ao esporte como conteúdo que se aproxima de uma hegemonia no contexto educacional, muito pelo histórico de tendências que tivemos ao longo do desenvolvimento da Educação Física Escolar.

Eu gostava de dar aula, mas eu gostei muito da gestão. Tanto que depois que eu fui nomeado o velho Rubens não queria mais ser o gestor esportivo do 25, tanto que nós éramos 12 professores de Educação Física. Tinham 2.500 alunos na escola e desses professores assim, tinha dois professores para cada esporte, um para cada naípe. Depois tinham 4 ou 5 professores que davam aula. Tanto que eu dei aula somente para três turmas o resto todo era só para treinamento desportivo. [...] Eu só fazia isso, tanto que a gente tinha uma política no 25 assim, se o aluno jogava ele não fazia a aula de educação física, era uma política do diretor da escola (Entrevistado professor Larry).

Então, para o professorado, o seu sonho diurno de que a educação seja de qualidade e que seu estudante de escola pública tenha uma ascensão social em muito depende do esporte. Não o esporte como Kunz (2014) desenhou, para a partir dele realizar uma transformação e proporcionar no estudante a emancipação, Mas um esporte que possibilita a formação e o desenvolvimento de equipes e, como resultado disso, a formação de atletas que podem, a partir do sucesso esportivo, ter a tão desejada ascensão social e mudarem, às vezes, as condições de vida não só suas, mas de suas famílias. No entanto o professorado confia que, para a realização

desse trabalho, a estabilidade é necessária, pois para realizá-lo, eles afirmam que ter a segurança que não irão trocar de educandários é fundamental.

8.1.3 Fonte: a estabilidade

O professorado atuante na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, coloca como elemento preponderante para atuarem nessa rede a prerrogativa de serem concursados. É importante salientar que este estudo conta com uma professora que não é concursada, mas atua há muitos anos na mesma escola. Situação essa que lhe confere uma estabilidade simbólica. Nesse sentido, os professores destacam o quanto a estabilidade para eles é valiosa.

O que me motiva a continuar dando aula no estado e não migrar para outras redes é o concurso, é a minha estabilidade. Aqui eu sei que eu nunca vou sair, sei que irei ficar aqui até quando eu quiser e ninguém poderá me tirar. Até porque não fazem mais concurso no estado e muito menos para Educação Física (Entrevistada professora Marta).

No estado eu consigo fazer o que eu quero que não tem aqueles mimis que existem nos municípios. A estabilidade me dá a segurança de poder dar a minha aula do meu jeito. Ter horas de treino e treinar do meu jeito, sem uma supervisora fazendo com que eu entregue um monte de papel para ela e explicando por que a bola é redonda (Entrevistado professor Ivano).

O professorado traz no seu âmago a sensação de tranquilidade ao trabalhar na Rede Estadual de Ensino, essa segurança tonifica a autonomia docente para realizar os seus projetos e assim direcionar o seu trabalho para aquilo que ele entende fazer sentido no seu contexto educacional. Diante disso, o professorado externa que um projeto esportivo e o treinamento que eles desejam para assim desenvolver virtudes físicas esportivas nos seus alunos requer tempo, e esse tempo de trabalho se dá pela estabilidade. Não ser estável na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, mesmo sendo um contrato que deveria ser temporário, não colocam em risco o emprego do professor. No entanto, ele pode ser deslocado para qualquer outro educandário ou para outros componentes curriculares, além de, em alguns outros contextos, não ter direito ao projeto de horas de treinamento⁵³.

⁵³ A SEDUC/RS expediu o memorando circular MEMO CIRCULAR/CPPE/DP/SEDUC/Nº 12 de 29 de abril de 2011 que diz respeito a uma fatia de 30% da carga horária do professorado para os “projetos especiais” onde se insere o dispositivo sobre treinador desportivo. Tal situação possibilita o treinamento de equipes para os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS).

Então, isso eu aprendi. Eu não preciso pegar essa gurizada do ensino fundamental e dar técnica para eles. Eu preciso dar para eles agilidade, força e velocidade. Depois, quando eles tiverem tudo isso, eu já posso ensinar a técnica ou quando ele for para um clube eles dão isso. O importante, é como eu te disse antes, é eles terem as melhores valências físicas nessa fase. A técnica vem depois (Entrevistado professor Ivano).

Fica expressa a intencionalidade do professor que o seu estudante desenvolva valências físicas dentro das aulas de Educação Física. É inegável que o componente curricular Educação Física ainda busca o seu lugar ao sol dentro do contexto educacional. Também não podemos ter uma visão ingênua e negar que temos diferentes vertentes, todas elas legítimas, da centralidade que deve dar conta o componente curricular. Por mais que eu seja adepto da teoria crítico-emancipatória, todas as outras são legítimas, e o professorado direciona o seu trabalho para aquilo que ele entende ser o legítimo com a sua formação.

É importante salientar que a escola, educação e Educação Física vêm sendo atravessadas por um documento, o que Apple (2000) sinaliza ser um currículo único, denominado Base Nacional Comum Curricular (2018). Nesse sentido, Holanda *et al.* (2021) sinalizam que a BNCC é um movimento importante e vai ao encontro do que se pensa sobre uma escola republicana. Com esse pensamento, os autores sugerem que “[...] uma possibilidade real para organização dos currículos da Educação Física [...]” (Holanda *et al.*, 2021, p. 15). Porém, é importante destacar que, de forma unânime, esse coletivo elenca a manutenção da sua autonomia.

Eu não abro mão da minha autonomia, do meu jeito de dar aula, ali na minha quadra com os meus alunos quem sabe o que é necessário e o que eles precisam aprender sou eu. Nenhum político que quer fazer o nome dele sabe o que é melhor. Às vezes nem o diretor sabe. Então na minha autonomia ninguém toca (Entrevistado professor Ayrton).

Na esteira destes elementos, acredito que as reflexões de Molina Neto (2003) a respeito das crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas, auxiliam-me a refletir sobre a autonomia do professorado e o quão importante é a sua reafirmação constantemente.

Dando ênfase às suas crenças, o professorado de educação física garante, na escola pública, uma autonomia relativa, e também amplos espaços de negociação política no interior da escola pública. Na minha perspectiva, essa autonomia relativa é, talvez, um dos traços mais característicos da cultura docente dos professores de educação física das escolas públicas de Porto

Alegre, e um modo de atuar que mais contrasta com os rituais que se realizam diariamente na cultura da escola (Molina Neto, 2003, p. 166)

Novamente os ensinamentos de Molina Neto (2003) colaboram para as minhas reflexões nessa tese. Acredito que as crenças do professorado estão na ordem do que eles acreditam. Sendo assim, é crível que as suas pulsões, desejos e sonhos diurnos são calcados no que eles acreditam. Portanto, as crenças do professorado que evoco neste texto é o referencial que me auxilia a pensar as pulsões. Nesse sentido, refletindo sobre o que o professorado faz e por que o faz, está a estabilidade. A estabilidade no caso dos professores concursados e o longo tempo de docência no mesmo educandário que confere ao professorado contratado uma estabilidade simbólica, são fundamentais para que eles exerçam a sua autonomia e, dessa forma, possam exercer a sua prática como bem entendem, calcada nos princípios que eles estabeleceram.

Nessa sequência, entendo que o professor é implicado e mobiliza como princípio fundamental da sua prática o trabalho para que os seus estudantes se desenvolvam e cheguem à ascensão social. Logo, para isso, eles calcam a sua prática no trabalho com o esporte, e para a realização deste trabalho, é fundamental que eles tenham a sensação de estabilidade no educandário. Tais elementos, na concepção desse coletivo, irá concluir-se quando os seus estudantes participarem de eventos competitivos, sejam eles os jogos municipais ou os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS), mas não descartam também a participação da escola ou dos seus estudantes em equipes de alto rendimento na face dos clubes.

8.1.4 Finalidade: participar de eventos competitivos

A finalidade na teorização de Freud (2021) como explanado anteriormente, é uma meta ou um alvo da ação. Esse seria um evento que pretende sanar o problema que está no gatilho. Nesse sentido, se o coletivo com quem estudei foca no ensino dos esportes para uma ascensão social dos seus estudantes, faz total sentido que a finalidade dessas ações dos sujeitos tem um enfoque na participação de eventos competitivos para que, dessa forma, os estudantes possam obter a satisfação da vitória, ser reconhecidos no contexto em que vivem ou até mesmo observados por

olheiros⁵⁴ de algum clube. Em um contexto em que o vencer é privilégio e satisfação geral.

Já no começo em Tavares/RS decidi dar os treinos à noite na escola, já que ficava lá e não tinha muito que fazer, mesmo sem ganhar para dar os treinos, realiza eles das 18h às 20h. Eu treinava futsal e das 20h às 22h dava treino de handebol. Percebi que o time de futsal era muito talentoso, mas sem nenhuma disciplina. Tavares/RS é uma cidade pequena. Na época havia 3 mil habitantes. Qualquer decisão tinha muito mais repercussão, o que seria banal numa cidade maior. Lá, essas coisas tomavam muito mais proporção. Mande para casa os dois melhores jogadores, alunos da escola, que eram estrelas no futebol da cidade. Eles já jogavam os campeonatos adultos da região. Achei normal, eu era o professor, mas no outro dia fui questionado por várias pessoas, até o prefeito queria saber se eu não queria ganhar de Mostardas/RS, cidade vizinha com grande rivalidade. As duas cidades jogavam em Tavares/RS para decidir quem seguia pra fase de CRE no JERGS (Entrevistado professor Ivano).

Antigamente tinha a copa paquetá, os jogos bom de bola, hoje não tem mais nada, só tem o JERGS, então eu treino elas e eles para o JERGS, vai que tem um olheiro lá, imagina irem para um grêmio ou um inter da vida. Imagina a satisfação da prof. (Entrevistada professora Marta).

A minha promessa pro sor é essa, quando eu chegar à seleção, e ele tiver 87 anos, eu vou chegar aqui e entregar uma camisa para ele, mas é quando ele chegar aos 87 anos. Eu vou estar jogando na Europa, aí eu vou dar esse presente para ele, mas antes vou ganhar o JERGS e tudo mais com ele (Entrevistada aluna Eduarda).

Novamente ressalto que reconheço o esporte como conteúdo do contexto educacional. Nesse tocante, a competição educacional faz parte do cenário educativo. Em que pese o desleixo, desconexão e imperícia dos gestores, não só no tratamento com a Educação Física Escolar – evidenciado pela redução histórica de períodos e precariedade das condições de trabalho –, mas também com os jogos como é no contexto do Jogos Escolares do Rio Grande do Sul. Por vezes, esse é o foco das aulas de Educação Física nessa rede de ensino, diariamente percebo que os estudantes anseiam por este momento, por se tratar também de um evento competitivo esportivo e de interação social.

Comungo do pensamento docente que acredita no potencial de uma competição escolar revelar talentos. Tanto tal situação se materializa nos convites que os estudantes recebem para participar de equipes esportivas como os clubes

⁵⁴ Olheiros são as pessoas que observam jogos, sejam eles escolares ou não e os atletas/praticantes que eles entendem que possuem um talento acima da média que podem ser aproveitados por algum clube ou agremiação. Assim, após observarem fazem a indicação para um desses espaços.

profissionais de futebol. Assim, torna-se coerente o desejo de disputa das competições escolares por parte do coletivo docente e discente.

A partir destes elementos pode-se pensar que o professorado, com quem aprendi nesse estudo, demonstra a sua preocupação com a ascensão social dos seus estudantes. Na intenção de atingir tais objetivos, eles passam a trabalhar com mais ênfase o esporte na prática pedagógica da Educação Física que, por vezes, torna-se o conteúdo hegemônico das aulas. Este coletivo externa que esse processo de revelação de talentos, de continuidade de um trabalho e da ênfase esportiva é mais tranquilo e possível quando eles são concursados e possuem um laço estreito com a comunidade. Nesse ponto, a estabilidade é o principal objeto. E por fim, a realização de todo o trabalho com o foco na ascensão dos estudantes culmina e pode acontecer na participação de eventos competitivos. Para este coletivo, grande parte do trabalho da Educação Física no contexto escolar está na ordem de trabalhar com os esportes cuja culminância pode ser os jogos escolares na face do JERGS, no entanto este coletivo não descarta a participação em outros eventos esportivos como campeonatos regionais, municipais, etc.

Freud (2021), na sua teorização sobre as pulsões, traz elementos que aqui me auxiliam a pensar sobre a motivação do professorado em seguir na docência. Concepções ideológicas, pessoais e profissionais permeiam esse contexto. O professorado, com o qual aprendo nesse estudo, ajuda-me a refletir sobre a minha própria prática, talvez como viajantes ou como os nativos descritos por Benjamin (2019), mas hoje, qual a pulsão que me faz todos os dias acordar cedo e vir/ir para a escola? Qual a pulsão que me faz crer e ter o pensamento utópico no contexto educacional? São indagações que me faço, mas não busco respostas para os meus dilemas cotidianos, mas sim entender como esse professorado se significa.

O exercício aqui realizado está na ordem de compreender como o professorado significa o seu trabalho na atual conjuntura política, educacional e social. Nessa dinâmica, a pulsão que está na ordem do que faz o professorado acordar todas as manhãs para realizar o seu exercício docente está o sonho diurno da ascensão dos estudantes.

9 OS SONHOS DIURNOS DO PROFESSORADO

Sim, eu sei que ninguém sabe de onde vem e para onde vai.
 Sei que é o pecado de todos e é necessário perder para saber como
 vencer.
 Metade da minha vida está em páginas escritas de livros.
 Viva e aprenda com os tolos e os sábios, você sabe que é verdade.
 Tudo que você faz volta para você!
 Cante comigo, cante pelos anos, cante pelo riso e também pelas lágrimas.
 Cante comigo, mesmo que só por hoje. Porque pode ser que amanhã o
 bom senhor o leve.
 Continue sonhando! Continue sonhando!
 E continue sonhando até que seus sonhos se realizem
 (Tyler, 1973)

Ernst Bloch (2005), na sua obra: “O Princípio: Esperança”, conforme descrito anteriormente, disserta a respeito da utopia concreta e da esperança ativa. Nesse contexto, o autor explica que “a vida de todos os seres humanos é perpassada por sonhos diurnos” (Bloch, 2005, p. 14). Assim, é possível pensar que o ser humano é movido pelas suas pulsões, que alimentam os seus sonhos diurnos. Mas o que são os sonhos diurnos na perspectiva blochiana?

Ernst Bloch (2005) teoriza que os sonhos diurnos são construções dos sujeitos que emergem das suas pulsões e são investidos de uma esperança ativa e, a partir deles, é possível se pensar em uma utopia concreta, ou seja, uma ideia realizável, por vezes revolucionária, mas possível. Então, nessa perspectiva, ser humano é ter esperança, ser humano é ser constituído por utopias. Nesse sentido, no processo filosófico do autor a reflexão existente é: o que eu posso esperar? O que eu posso esperar?

Nessa linha, sonhos diurnos são o fomento da esperança. A conjuntura política, social e educacional que nosso país passou nos últimos anos (2016-2022) foi formada por momentos que uma parcela da sociedade entende como distópicos. Logo, após o processo eleitoral de 2022, essa parcela da sociedade passou a investir-se de esperança para um contexto do presente e uma prospecção utópica de futuro. Tal cenário é construído sobre um terreno fértil para melhores condições de subsistências. Assim, o coletivo com quem eu aprendi neste estudo entende que estamos passando por um momento de ascensão.

A função e o conteúdo da esperança são incessantemente experimentados e, em tempos de sociedade em ascensão, foram incessantemente acionados

e difundidos. Unicamente em uma velha sociedade em declínio, como o ocidente atual, surge uma certa intenção parcial e efêmera no sentido apenas descendente. Então para aqueles que não conseguem achar uma saída para a decadência, o medo se antepõe e se contrapõe a esperança. O medo se apresenta como máscara subjetivista e o niilismo, como máscara objetivista do fenômeno da crise: fenômeno suportado, mas não compreendido; lamentado, mas não removido (Bloch, 2005, p. 14-15).

Nesse sentido, compreendo que a esperança está presente no âmago dos sujeitos, e o professorado, mais do que qualquer outra categoria profissional da nossa sociedade, investe-se de esperança para perpassar os desafios do cotidiano. Ou seja, eles esperam um futuro melhor quando buscam desenvolver atitudes que vão ao encontro dos seus preceitos educacionais nos estudantes. “Vivemos uma mudança política no país. Em que o povo tem um pouco mais de esperança, principalmente aqueles menos favorecidos” (Entrevistado professor Carlos).

O coletivo com quem estudei nessa tese é investido de esperança. Nesse contexto, desde os tempos mais antigos, a sociedade perpassa por uma ameaça distópica em um movimento em que os mais poderosos tentam significar o seu modo de entender a sociedade e assim reconstruí-la, e o elemento utilizado por eles, tanto na Antiguidade quanto no tempo presente é a raiva e o ódio a humanidade.

Desde os tempos antigos, a pequena burguesia gosta de conter a raiva, é bem próprio dela bater na pessoa errada, já que se lança preferencialmente na direção da menor resistência. Da noite das facas longas veio Hitler, do sonho dessa noite ele foi aclamado pelos senhores, por se tornar útil a eles. O sonho nazista de vingança também é subjetivamente reprimido, não é rebelde: é raiva surda, não revolucionária (Bloch, 2005, p. 38).

Nesse cenário, compreendo que o Brasil perpassou por um contexto semelhante e conseqüentemente o professorado foi impelido a refletir sobre isto.

uma gestão fraca. Eu acho que demorou muito a buscar soluções com uma vacina. É, tirou, é. Subsídios? Que atendiam a população mais pobre? Como disse anteriormente, a toca de gestão muda muito os programas que prejudica as classes. Mas menos favorecidas. E muitas coisas, foi só maquiada pela troca de nome. Não é? Por exemplo, minha casa, minha vida, minha casa verde amarela, então programas que? Tem a mesma? Ideia, mas muda o nome só. Para identificar que foi feito no governo dele, então eu acho que o que pesou mais no meu ver foi a questão da pandemia, em que eu acho que ele demorou muito. Para a ti? Nas ações? Principalmente a da vacina, não é a as ações no caso. De prevenção da doença? E também dele? Falar coisas que vão contra a ciência e a medicina (Entrevistado professor Carlos).

A visão do professorado sobre o contexto político e social faz com que eles reflitam e assim passem a tornar mais forte o seu sonho diurno e a sua esperança. Assim, o sonho diurno torna-se uma categoria que o professorado investe de valor. Ele se torna o fomento para a utopia concreta. Então, podemos pensar que o professorado, o coletivo com o qual estudei nesta tese, são sujeitos esperançosos e que possuem sonhos, sendo alguns deles noturnos e outros diurnos. Nesse contexto, podemos pensar que os sonhos diurnos devem ser tonificados e podem ser investidos de valor para que o fazer diário do professorado tenha sentido e que eles possam realizá-los.

Que os sonhos diurnos tornem-se ainda mais plenos, o que significa que eles se enriquecem justamente com o olhar sóbrio - não no sentido do entendimento meramente contemplativo, que aceita as coisas em seu movimento, portanto, também, como podem ir melhor. Que os sonhos diurnos tornem-se, desse modo, realmente mais plenos, isto é, mais claros, menos caprichosos, mais conhecidos, mais compreendidos e mais em comunicação com o correr das coisas, para que o trigo que quer amadurecer possa crescer e ser colhido (Bloch, 2003, p. 14).

Então, compreender o sonho diurno do professorado é um movimento propício para entender o seu fazer diário, que é o seu trabalho docente, e dessa forma compreender as suas histórias de vida e as suas identidades. Nesse sentido, na sequência deste estudo, trago a compreensão de utopia, esperança e os sonhos diurnos em que o professorado investe as suas pulsões. Desta forma, a partir dos instrumentos de produção de informações formulei um texto com as respostas do professorado sobre utopia, desejos e esperança. Assim, nas sessões abaixo, procurei manter uma escrita na primeira pessoa com a intenção de valorizar as trajetórias biográficas e o processo de escuta aos significados que os sujeitos dão os seus sonhos diurnos.

9.1 O Sonho Diurno de Ayrton Senna

Utopia é aquilo que a gente sonha e deseja que venha acontecer, mas que a gente vê é que, na realidade, não tem como alcançar. É um desejo, um sonho, um objetivo que a gente talvez gostaria que acontecesse, que se concretizasse, não sei, mas que é impossível de acontecer por algum motivo, por algum outro aspecto que não permite o seu acontecimento ou a realização.

Meus sonhos, um deles, está? Eu acho que seria a mudança do estado emocional dos jovens. Atualmente, todos esses problemas que a gente vê acontecendo, crises de ansiedade, depressão, falta de identidade, os alunos não sabendo mais o que querem da vida. Isso acho que seriam os desejos sem que se que terminasse. Essa dificuldade deles de lidar com o seu estado emocional, as suas frustrações, sonhos e as suas crises. Que eles não tivessem mais isso atrapalhando a vida deles. Não é que eles não tivessem mais, mas que eles tivessem a certeza do que querem e a firmeza e maturidade para enfrentar os problemas da vida. Não quero um mundo sem problemas, não. Mas que eles tivessem força para lidar com esses problemas, saber como a enfrentá-los.

O outro seria trazer mais alegria para as pessoas que vivem com tanta dificuldade. Assim, na sua vida financeira, na sua vida pessoal, não é para as pessoas que passam por muito trabalho, sim. Suam a camisa muitas vezes, e não têm nenhum reconhecimento, sabe? Nenhuma, nenhuma valorização por parte de ninguém, nem de empresas, nem de governo, nem de nada, e que essas pessoas fossem felizes. Não, não digo necessariamente ricas, mas que tivessem dignidade. Eu acho que essa é a palavra. Dignidade de viverem e terem a sua vida, sua família, seu lar, o seu teto, sua comida e pudessem ter uma vida saudável. Não viver sem teto, doentes e com dificuldade, enfrentando problemas de saúde, de falta de dinheiro, de falta de alimentação, mas as pessoas vivendo com dignidade.

Outra questão era ver a minha família é feliz. A minha família, sendo uma família abençoada. Eram meus pais, a minha mãe e meu pai, minha mãe, meus irmãos, todos com saúde também. Ver a minha família crescendo e expandindo, e não tendo [...] não tendo desunião, desamor, falta de empatia. Que a gente tivesse uma vida saudável, uma vida bacana, e que a gente pudesse estar sempre juntos. Assim, conviver, e com muito carinho um pelo outro, pelas pessoas que a gente gosta. Constituiu na nossa família. E que isso fosse trazer para nós o prazer e nos trazer a satisfação de estarmos juntos. Acho que é isso.

Ah a escola! Que ela tivesse autonomia total de ensinar e avaliar o aluno, sem interferência de governo. Sem interferência de políticos, secretarias, não, mas que a escola tivesse uma autonomia, cada escola tivesse a sua autonomia de poder criar sua forma de ensino, as suas avaliações, as suas demandas, as suas obrigações. E que não tivesse envolvimento da política ou políticos. Uma escola autônoma. Acho que isso!

A esperança eu acho que é acreditar que um dia tu vais chegar aonde tu queres, aonde tu queres chegar! É tu ter a certeza de que algo lá na frente que tu sonhas, que tu colocas como objetivo como meta que tu vais alcançar. Eu acho que a gente não deve perder nunca a esperança, porque é ela que nos motiva a alcançar um local, um lugar, um objetivo. É a gente sonhar e acreditar que, aquele sonho, ele pode ser real, ele pode ser conquistado.

9.2 O Sonho Diurno de Carlos Simon

Utopia é quando tu imaginas uma coisa gigantesca, meio que impossível de alcançar.

E não é porque eu sou muito pé no chão, não? Eu não imagino algo muito além do que possa ser realizado.

Sobre os sonhos diurnos e desejos. O primeiro é saúde e condições de saúde para todo mundo. Isso é essencial. Segundo que a desonestidade e a ganância fossem colocadas de lado. E que os nossos governantes tomassem conta de um Brasil com a intenção de fazê-lo muito melhor. A nível de educação, saúde e segurança. E terceiro, a gente querer um pouquinho mais de grana para a gente. Não é? Que não nos falte dinheiro para a gente fazer o que a gente quer fazer, mas sempre com responsabilidade. Acho que é isso.

Na área da educação é tudo que eu coloquei. Que eu vejo assim de importante. Na area esportiva, teve fatos como eu ter trabalhado com a minha filha numa seleção gaúcha de basquete, ela ser vice-campeã Brasileira. Tem o fato de eu ter, como árbitro, ter sido um árbitro assistente em uma final de Copa do Brasil, no Mineirão lotado no jogo entre Cruzeiro x São Paulo, no ano de 2000. Então são coisas que acontecem na vida da gente que marcam. Mas é na área de docência. Eu sempre faço meu trabalho com responsabilidade, buscando o melhor para o meu aluno e não sou muito de inventar as coisas, eu faço com muita humildade e honestidade.

Com a troca de governo, existe a esperança de que a administração pública melhore principalmente a nível federal. O momento em que vivemos visa uma mudança política no país. Em que o povo tem um pouco mais de esperança, principalmente aqueles menos favorecidos.

Então, esperança é algo que a gente tem. No caso, uma expectativa de algo que possa acontecer para melhorar a vida ou melhorar o trabalho, a diversão,

melhorar a saúde, melhorar qualquer aspecto da nossa vida e a gente fica naquela expectativa. A expectativa de uma melhora, isso é a esperança.

9.3 O Sonho Diurno de Gustavo Kuerten

A Utopia é um sonho que eu tenho e que eu não vou conseguir realizar. Acho que é um resumo disso aí. Alguma coisa que eu queira, que eu tenha vontade de fazer, mas que eu sei que eu quero que aconteça e sei que não vai se realizar. Por exemplo, da questão da qualidade da educação. Eu acredito que, por exemplo, a gente chegar no momento de ter uma qualidade, vamos supor assim, boa de educação, é uma utopia. Porque a gente sabe que a proposta educacional, a proposta de governo não é o que eles querem e não vai condizer com a qualidade. Por mais que o papel diga a gente vai trabalhar com a melhoria da qualidade da educação, mas a gente sabe que o que importa mesmo é a quantidade. Por exemplo, X% aprovou, X% não evadiu. Isso, na verdade, é o que importa para os governos. Então, acho que isso é um sonho que eu gostaria de bem realizar. Que os alunos que viessem para a escola, que saíssem com uma bagagem grande de conhecimento. E que, infelizmente, a gente sabe que não vai acontecer.

Esperança, eu acho, para mim, é aquela palavra que faz que a gente volte reportando a outra pergunta de hoje, de ontem, que é o que faz que a gente acorde todo dia e venha para cá fazer o nosso trabalho. Por mais que a gente saiba que a gente não vai conseguir aquela excelência, a gente ainda tem aquela fé que vai conseguir chegar aqui e traduzir aquilo que planejou, que o aluno vai conseguir entender, que o aluno vai conseguir aprender. Então, acho que essa questão de acordar, vir, esperar que um dia a gente chegue numa excelência é o que resolve a esperança. Mas eu acho que a gente vai perdendo um pouco disso aí. Eu já, para ser bem sincero, há um bom tempo estou refazendo o caminho da nossa entrevista. Algumas coisas que eu, talvez, responderia diferente. Mas acho que a gente vai, como a gente comentou depois da entrevista, acho que a gente vai passando e a gente vai perdendo um pouquinho dessa esperança. O fato de que a gente vem com uma proposta, um conhecimento do dia a dia da sala de aula... E aí, daqui a pouquinho, tu vê vir uma outra proposta e tu sabe que não está bom disso com aquilo que está sendo proposto aqui com a nossa realidade. Eu acho que isso aí faz com que a gente

aos pouquinhos vá perdendo aquela coisa, assim... Eu acho que a gente não vai conseguir chegar nessa excelência.

O ano passado era ruim, esse ano vai estar um pouquinho pior, o ano que vem vai ser um pouquinho pior. Então, hoje eu não vejo alguma coisa assim que me faz cada vez mais ter esperança. Pelo contrário, parece que alguma coisa faz com que a gente tenha ficado um pouquinho desesperançado. Na verdade, deveria ser o contrário, vamos trabalhar porque vai melhorar.

Não sei se talvez seja por essa dificuldade de os alunos quererem que a gente acabe não fazendo nada. Às vezes eu percebo que antes a gente fazia tantas outras coisas que a gente tinha um resultado melhor com as mesmas ferramentas. E hoje parece que não consegue mais. Então, acho que, assim, às vezes parece que o sistema está minando de tal forma que tu acabas pensando: “sabe, realmente eu vou lá, faço o meu máximo, mas eu não vou conseguir mesmo mudando a metodologia, mesmo mudando a forma do meu atual, não vou conseguir enxergar o meu objetivo”. Então, isso às vezes acaba frustrando a gente quando na verdade deveria ser o processo inverso. Eu ter uma motivação maior e ter uma esperança maior de tentar chegar lá no meu objetivo maior.

Se eu pudesse sonhar e ter três pedidos, bom. O primeiro pedido que eu já falei ontem eu acho que a gente está precisando muito de um reconhecimento de verdade, de uma valorização por parte do governo. Eu acho que esse é o primeiro pedido, um olhar diferenciado para entender realmente, aquela produção é importante que seja mais importante e que merece uma valorização. Acho que esse é o primeiro o primeiro pedido. Então, como seria se eu ganhasse o desejo, como que seria essa valorização? eu acho que assim eu parto de dois fatores que podem contribuir. Daqui a pouquinho, no segundo pedido, e um deles, é a questão que a gente tenha acesso a alguma formação, porque a gente sabe que a educação, ela é um movimento constante. O aluno que se tem hoje ele está diferente ou daqui a 10 minutos ele está diferente de novo. Eu acho que a gente precisa de algum tipo de formação que nos trouxesse uma formação que nos ouvisse mais, viesse nas escolas, visse a nossa realidade da sala de aula para que possa acontecer a elaboração das estratégias. O que nós vamos querer realmente para a educação partindo do conhecimento da sala de aula, essa valorização, essa formação, essa escola precisam financiar uma formação para que seja.

O segundo pedido que seria realmente que o aluno tivesse uma qualidade, saísse da escola pública com uma bagagem que pudesse concorrer igual com alunos de universidades de escolas privadas. Então essa questão, esse olhar da parte do governo de ver a realidade em que as escolas estão inseridas já é um dos pontos da valorização, e o outro é a valorização da sala de aula, que a gente sabe que a cada ano que passou, por mais que os governos sejam melhores, não melhorou, porque a gente perdeu outras coisas lá que estavam incluídas. Então essa valorização é isso aí, é um olhar que eu sei que de repente seja mais uma utopia que talvez o governo não tenha esses apelos tão grandes assim para alcançar. Mas que tivéssemos essa realidade, a gente precisa disso aqui e a valorização financeira, um salário melhor talvez. Se impôs que grande parte dos professores, dependendo da família, quando é uma instituição familiar tenham que trabalhar 60 horas, e o casal precisa trabalhar mais. Se é um casal de professores, que é o meu caso, trabalha 60 horas ou não trabalha 60 horas quando dá conta de despesa de casa. Nós poderíamos ter um salário melhor, trabalhar 40h, trabalhar 30h, trabalhar só 20h. Então eu acho que a valorização seria isso aí, e, como eu falei, o segundo pedido seria que as propostas que a gente tivesse, que a gente tivesse realmente essa excelência que se cobra no papel, que se coloca no papel e a gente sabe que não tem nenhuma, até para proporcionar essa disputa de igualdade na hora de tirar uma vaga para uma universidade, para os alunos das escolas particulares ou dos alunos que tem famílias com o poder aquisitivo que consiga pagar o suficiente para um aluno buscar essa linha.

Falta um pedido? Sobrou um pedido? Nossa, tenho mais um sonho? Aí eu acho que, sim, um olhar realmente assim, um olhar para a educação, não usar a educação... Porque às vezes os governos usam a educação, não é só um governo. Isso não é de agora, mas a educação às vezes é usada como uma mola para uma propulsão e depois fica tudo parado. Então, realmente, se os governos tivessem esse olhar para a educação que a gente quer, a maioria da educação que a gente precisa. Então acho que esses são os pedidos, talvez de jeito diferente dos de ontem.

Eu vejo assim, parece que é uma contradição, se prega uma coisa, o governo prega uma coisa, mas na prática é bem diferente. Eu penso assim, a gente trabalha com Educação Física, somos a única escola de ensino médio do município, temos oitenta e poucos anos de história e não temos uma quadra coberta. Sobre a educação física, então, parece que de certa forma é um descaso. Se no momento que tu queres

uma qualidade de educação tu imagina uma quadra no meio de dois prédios um calor de 30 graus uma hora da tarde, como é que tu vais conseguir desempenhar um bom trabalho? Dali a pouco, se tu levas os alunos para uma aula a uma hora da tarde na quadra, os pais caem de pau em cima, o sol entrando lá na quadra bem forte. Então tem todas essas questões que acabam fazendo com que eu pense. Se tem um caso que eu gostaria que os governos tivessem realmente falado com a gente e, de verdade, quer mudar a educação. Então vamos trabalhar fortemente pra isso, professores.

Assim, eu queria que a educação realmente pudesse... Ela abre portas, mas ainda é um número muito restrito de alunos. Que o aluno, na verdade que todos os alunos que estivessem no final desse terceiro ano tivessem as mesmas... Ou, na verdade, eles têm as mesmas possibilidades, mas que tivesse o acesso mais facilitado pra esses alunos, por mais que tenha ENEM, tem isso e aquele outro, eu ainda percebo que ele ainda é muito... Eles fluem em uma grande parte dos nossos alunos. Então se eu pudesse ter um desejo, um sonho, assim, que tivesse mais oportunidades pra esses alunos, assim, que terminam a etapa escolar, que todos tivessem não tiveram, não só as oportunidades, mas o acesso. Não sei se seria o acesso, não sei se eu estou me fazendo compreender, mas é assim que para eles terminarem o ensino médio olha, eu vou conseguir buscar tal formação, vai ser mais fácil fazer, eu acho que seria uma... Até pra eles se motivarem mais no dia a dia da escola porque não sei... Como tu é de uma outra região, não sei se é o mesmo caso da nossa aqui, mas a gente aqui a gente não vê essa perspectiva do aluno em buscar uma qualificação melhor. São raros os alunos assim que pensam, ah eu posso fazer isso e outros gostariam, mas eu sei que eu não tenho acesso... Então que eles tivessem o acesso, eu digo assim, facilitado. Que não houvesse assim, ah eu tenho que fazer o ENEM, mas o ENEM, assim, a gente sabe que da forma como está hoje em dia, ele ainda continua excluindo, porque agora o particular, todo mundo disputa, briga pela mesma vaga. Infelizmente a gente sabe como as vezes a escola pública não tem o mesmo nível de ensino, então acho que essa é a questão principal, assim, que todos tivessem as mesmas oportunidades e a oportunidade ser concretizada, vamos dizer assim, acho que isso é a primeira a primeira coisa.

O segundo sonho é que realmente, a escola pública, ela fosse de qualidade, que a gente pudesse... O nosso aluno pudesse sair com um nível de conhecimento bem, bem apropriado da escola pública.

O terceiro sonho acho que, assim, não sei não seria sonho, acho que houvesse uma valorização da categoria dos professores, que a gente sabe que é uma categoria que tem uma carga horária de trabalho muito grande, uma responsabilidade muito grande, uma cobrança muito grande, e que eu penso deveria ser é uma compensação financeira melhor, um salário melhor pela função que desempenha, pelo trabalho que tem, pelas cobranças, pelas responsabilidades que tem, eu acho que deveria ser melhor... melhor remunerada essa, questão, assim no salário dos docentes.

9.4 O sonho Diurno de Larry Bird

A Utopia é uma coisa que tu imaginas ou que tu queiras e seja fora do normal. Uma coisa muito fora do realizável. A utopia é uma coisa que tu desejas muito que seja realizada né? mas completamente fora do padrão normal. Assim, por exemplo quando eu estava na escola, na condição de estudante, eu queria estudar fora. Eu vou estudar fora, aí fui trabalhando com meus pais, para eles me bancarem né? Vou dizer uma coisa assim, eu fui jogar o estadual. Eu jogava no Clube Juvenil e fui jogar o estadual de basquete. Eu tinha 12 anos e isso assim, ali nós jogávamos e eu pensei um dia eu quero jogar no Corinthians em Santa Maria que é um dos melhores times que tinha na época. Eu quero jogar lá! Quando eu fiz 16 anos me convidaram pra ir pro Corinthians e como eu queria estudar fora, já estava mais ou menos tratando disso e a minha mãe disse que era melhor estudar em Santa Maria, pois era mais perto. Mas bom, eu já tenho um convite do Corinthians eu vou jogar no Corinthians era um desejo que eu tinha como jogador. Então aliou-se as duas coisas.

Depois outras coisas, mais assim, pontuais, algumas coisas eu consegui, outras não. Mas sempre que eu imagino alguma coisa que tu queres melhorar. Não chega a ser uma utopia. A utopia é aquela coisa que eu entendo que é muito certa. Uma coisa que tu imaginas que vai acontecer que não é o normal que aconteça. Que é uma sociedade que foi completamente diferenciada como dizem uns autores.

Uma coisa que eu não consegui concretizar, até porque estava quase pronto foi meu doutorado, isso eu não terminei. Fiquei quatro anos lá na Espanha, mas quando eu tive uma desavença com meu orientador e eu vim pro Brasil e de repente eu desisti. Não volto mais, não volto, não preciso. Eu paguei o doutorado. A universidade, onde eu trabalhava não me cobrava o doutorado. Então eu disse: “tô fora”, não volto!! Poderia ter voltado, estava com ele pronto, mas eu já tinha duas

vezes discutido com o meu orientador coisas bem sérias que eu entendi que não era o que ele queria era o que eu queria e aí foi uma coisa que eu esqueci e cortei da minha vida, assim como essa relação.

Esse embate não influiu na minha forma de atuar com os estudantes, mas eu sei que eu não posso ser da forma como foram comigo. Não, porque sempre que eu via o orientador eu sempre perguntava o que é que era para fazer. Primeiro que escrever o porquê que tu queres fazer isso e para que que isso vai te servir. Depois que tu me convenceres disso aí. Aí é contigo, mas quando eu cheguei lá o cara me deu assim: “Essa aqui é a minha tese e o teu trabalho tem que ser isso aqui. A partir daí eu fui fazendo enquanto eu tava lá, mas quando eu vim pro Brasil eu peguei outras literaturas, outras coisas que ele não aceitou. Coisas, por exemplo, ele não aceitava autores nossos aqui. Ele questionava a toda hora qual que era o autor nosso e ele nunca tinha lido esses autores. Eu cheguei a levar livros que tenho certeza que ele não leu.

Sabe, então foi aí que começou, aí eu desisti mesmo. Desisti e cortei, aprendi muito lá porque que eu vivi lá no entorno, sabe das universidades, nas escolas por tudo. Viajei pela Europa, dentro de Palma eu ia nos lugares, eu tinha os professores, os amigos que me levavam. Eu trabalhava em uma universidade aqui no Brasil, trabalhava com educação ensino fundamental e médio. Eu ia nas escolas e via como funcionava o sistema desse programa de educação, como é que funcionavam os jogos deles lá dentro na escola. Só por isso ninguém ia me tirar esse conhecimento

Como funciona a Educação Física, outra coisa lá é outro aluno! O aluno lá é vai de uniforme. A educação física é uniforme, sabe? As aulas não diferem muito das nossas né, mas o aluno é aluno e o professor é professor. O respeito sabe então se o professor tem um programa ele vai lá e dá o programa. O aluno sabe o que ele vai ter que fazer não tem problema não tem. Aqui tu chegas em uma escola que você não consegue fazer nem se relacionar direito com alguém

A Esperança é o que nos segura! Tu tens muita esperança de alguma coisa né? muitas vezes, tu consegues quando tu tens esperança. Aí as coisas acontecem e se tu não tens esperança tu não consegues viver. Na hora que tu perderes a esperança, tu se esvais. Tu tens esperança de escolher o que tu ta fazendo, tu vais alcançar os teus objetivos. Vai ter respostas satisfatórias para as coisas que tu pretendes, é isso aí. Buscar por algo sim. Estar procurando alguma coisa, alguns objetivos e alcançar. Aí tu tens esperança que as coisas aconteçam como tu planejou.

Embora todo planejamento, ele não pode ser uma coisa fechada. O planejamento sempre tem que estar aberto a modificações, a troca de direções, não existe um planejamento daqui e dali. Sempre vai ter algumas coisas que tu vais ter que adaptar na tua vida sim.

9.5 O Sonho Diurno de Marta Silva

A Utopia nos faz levantar todos os dias e viver, como diz o filósofo aquele, andamos um passo, ela se afasta dois. Algo utópico é isso, né? A gente imagina, projeta, mas não é possível. Acho que a gente pode dizer que a utopia é o céu. Nós projetamos morrer e ir para um lugar bom, descansar né? Mas será que esse lugar existe? Nesses dias, uma colega disse que cada dia ela coloca um adereço no seu cantinho no céu. Acho que pensar assim é pensar de forma utópica.

Os sonhos... Faz tempo que eu não me deito na cama e sonho, sabia? Sei que não estamos falando deste tipo de sonho, mas pensei sobre isso agora e me faz pensar o que é sonhar, o que é mesmo? Então, o meu sonho é que a gente seja valorizado. Quando eu falo de valorização, não estou falando somente de dinheiro. Eu digo valorização em linhas gerais, sabe? É termos valorização pela direção da escola, valorização pelos políticos e pela comunidade onde a gente trabalha. Tem alunos que nos valorizam, principalmente os grandes, claro que os novos não têm ciência da nossa importância. Mas se ao menos os pais nos respeitassem mais, dessem valor a nós, sem retruques, sem cobrar que tivemos atitude A, B ou C, é dessa valorização que eu preciso. É óbvio que eu queria ganhar mais e poder ter melhores condições de viver, mas acredito que um dos meus sonhos seria esse, meu desejo, ser valorizada.

Esse sonho que vou te dizer agora, acho que falando de utopia, né, é o mais surreal e é um sonho mesmo, acho que nunca será realizado, está naquela questão de um passo para a frente e dois para trás, nos aproximamos e ela foge. É a questão da pobreza. Você já percebeu quantas pessoas mais estão nos sinais ou pedindo no trem? Crianças pedindo dinheiro ou vendendo paçoquinha ao invés de estarem aqui, correndo, pulando, aprendendo e sendo felizes. Acho que o fim da pobreza é um sonho legal de ser realizado. Mas a gente sabe que vem um governo que diminui a pobreza e logo vem outro que faz ela aumentar rapidamente. No fundo a gente sabe

que os ricos nunca vão deixar os pobres deixarem de ser pobres e deixarem de serem serviçais a eles.

Acho que o outro seria muito egoísta, seria o dom de driblar a morte. Eu sei que a gente tem que ir para o céu como diz a minha colega, mas acho que eu gostaria de escolher o momento que as pessoas que eu gosto fossem. Por exemplo, meus pais, um dia eles irão, mas eu não estou preparada para isso. Eles também não estão preparados para a minha ida. E a lei natural da vida é essa, deles irem antes de mim, mas que bom se pudéssemos ir todos juntos em um momento oportuno né? É algo egoísta, sim é. Mas eles foram tão importantes e eu sou tão ligada a eles que não sei se estou preparada para viver sem um deles ou sem os dois. Então eu gostaria de poder driblar a morte.

Sobre a escola, eu gostaria que ela fosse mais livre. Acho que na verdade a palavra é autônoma. Eu queria que o governo não privilegiasse somente Português e Matemática. Eu queria que nós não fôssemos obrigados a atender aquelas métricas educacionais. A gente não fosse obrigado a escrever o que a BNCC manda. Uma escola construída pela nossa comunidade, pela nossa sociedade. Eu desejaria isso.

Pensar em esperança, acho que é isso que temos todos os dias né? Todos os dias tu tens esperança e por isso vive. Tem esperança em dias melhores em todos os sentidos. Pensar que é possível, que tudo é possível. Acho que pensar que a educação pode ser transformadora, também é ter e acreditar na esperança. Acreditar que algo impossível se torne possível, isso para mim é esperança.

10 AS IDENTIDADES DO PROFESSORADO NO TEMPO PRESENTE



(Dali, 1931)

No processo de acesso as histórias de vida do professorado, tive o privilégio de conhecer as histórias desse coletivo e realizei o processo de compreensão de como eles tentam significar-se no seu fazer diário. No movimento de entender o professorado, questionei-os da seguinte forma: Quem é você? E eles me responderam:

[...] cara, ele é um cara assim extremamente. Tipo. Brincalhão quando tem que arrancar um sorriso na cara de uma pessoa que tu vê que precisa naquele momento é uma pessoa extremamente. Humana. Que as vezes coloca que se coloca as vezes mais para ajudar do que para ele, se tivesse que optar entre ajudar e ele com certeza seria a primeira opção de ajudar é uma pessoa que não que só procura fazer o bem independente para quem quer que seja que durante 50 anos de vida né sempre foi desafiado várias situações assim que poderiam denegrir a imagem dele ou a carreira dele ele sempre procurou não responder mas ficar em silêncio e tentar mostrar com o trabalho a pessoa que ele é eu acho que seria a descrição do Gustavo (Entrevistado professor Gustavo)

Bom, mas é verdade, assim, eu sou um cara que eu sou amigo de meus amigos. E sou pai de meus filhos. Pai. Minha filha tem 40 anos e eu tenho 43. Minha mulher disse que até hoje eu trato eles como crianças. E sou marido da minha mulher. Um cara extremamente companheiro dela, né? Eu sei, muitas vezes, deixar ela sozinha, né? Porque eu estou viajando, eu estou sábado e domingo metido em competição [...] Eu estou sempre procurando uma atividade como isso, que é coisa que eu gosto. Ou vou conversar com meus amigos no café, né? Ou vou para o Guariana para o meu encontro lá, né? Porque, como eu já disse, meus amigos são meus amigos de sempre. Os meus amigos aqui têm tudo mais do que o Guariana. Eu não tenho, assim, amizades novas. Eu tenho muitos colegas. Mas amigos, amigos, é uma turma muito fechada. E eu sou um cara assim. Eu me considero um cara simples. Gosto de detalhes. Fazer um churrasco, uma cerveja, detalhes. Em companhia do grupo. Mas também gosto muito de ficar em casa. Gosto muito de ficar em casa. E eu acho que eu sou isso. E eu sou um cara assim. Eu sempre estou discutindo alguma coisa de esporte. Sempre estou ou alguém, sempre perguntando alguma coisa de esporte, de lazer. Que é o assunto da minha vida. É falar sobre isso, sobre educação

física e sobre esporte. Eu acho que esse aí sou eu (Entrevistado professor Larry)

Responder quem a gente é, sempre é muito difícil. Mas sou uma mulher, feminista, militante que não aceita maxismos seja em casa ou no meu ambiente de trabalho. Quem chega a ter coceira quando vê injustiças ou colegas se esquivando do trabalho. Não me considero uma pessoa comodista ou milindrosa faço o meu bem feito, na minha opinião. Se não der, paciência. Sou parceira, topo tudo na escola, me fantasiar na páscoa como foi agora, ou em outras atividades. Tento sempre estar fazendo o meu melhor para ter o mesmo reconhecimento que os meus pais tiveram e acho que é isso (Entrevistada professora Marta).

Eu acho que eu acredito, que eu sou uma pessoa de gostos e gestos simples, eu sou humilde. Gostaria de ter um pouco mais de autoconfiança, sou meio desleixado em algum sentido no aspecto de aparência. Não me preocupo muito com roupa, essas coisas poderia ter um maior cuidado nisso. Podia me importar um pouco menos do que as pessoas falam. Estou tentando isso, mas ainda me importo. Então sou agressivo, acho que podia ser menos, mas eu sou uma pessoa combatível agressiva. Se me apertar muito eu fico acuado e aí paro. Não necessariamente com agressão, fiz isso faz tempo Mas de defender, de agredir eu acho que quando a gente tem autoconfiança não precisa disso [...] procuro ajudar as pessoas dentro das minhas possibilidades, nunca me nego e sou um cara que eu sei que o tempo é o bem mais precioso que a gente tem. Então eu tento gastar o meu tempo para as coisas que eu julgo serem importantes, por isso que eu sou um cara até bem resolvido porque eu gasto, eu trabalho, eu vendo eles me pagam para eu gastar o meu tempo em uma coisa que eu gosto de fazer (Entrevistado professor Ivano).

A Eu acredito que pela minha função profissional, pela minha atuação profissional, eu acabo tendo uma vida bem ativa, bem agitada. No dia a dia eu procuro manter a atividade física ou exercício físico como uma prática constante na minha vida. Eu atuo profissionalmente somente na educação física. Não tenho outro tipo, outro tipo de atuação. Eu procuro ter meus momentos de lazer, onde eu pratico a corrida. Onde eu gosto de fazer meus treinos e gosto muito do lazer, assim, quando eu tenho, eu aproveito bastante. E me considero uma pessoa bem ativa em ambos os sentidos, né? Tanto profissionalmente como socialmente. E procuro cultivar minhas amizades a minha família. É isso (Entrevistado professor Ayrton).

Carlos é um professor que busca melhorar a sociedade e a comunidade em que vive através do seu trabalho e busca ajudar os seus alunos a terem uma vida melhor. E para além do Carlos, professor. O Carlos pessoa é um pai dedicado a suas filhas e à sua família e aos seus amigos (Entrevistado professor Carlos).

Estas definições descritas pelo professorado, foram as que busquei conhecer ao longo do processo de estudo sobre as suas histórias de vida. Sublinho que a minha intencionalidade nesse estudo, não está na ordem de aferir se a resposta do professorado é verídica, mas me proponho a entender os fatores que levam eles a identificar-se deste modo nesse contexto de compreensão das suas reflexões sobre si.

Existem modos de identificação, variáveis ao longo da história colectiva e da vida pessoal, afetações a categorias diversas que dependem do contexto. Estas formas de identificar são de dois tipos: as identificações atribuídas pelos outros (aquilo que eu chamo de <<identificações para Outro>>) e as identificações atribuídas pelos outros próprio (<<identidades para Si>>). De fato, pode-se sempre aceitar ou recusar as identidades que nos são atribuídas. Podemos identificar-nos de uma outra forma que não a dos outros. É a relação entre estes dois processos de identificação que está na base da noção de formas identitárias (Dubar, 2006, p. 09).

Esse processo foi trazido à baila para o professorado, que foi instigado a realizar um movimento de narrar sobre si. Nesse movimento, eles não deveriam somente realizar uma narrativa de si como um outro sujeito, mas nesse movimento deveriam realizar uma reflexão e uma crítica sobre o próprio processo historiográfico. Porém, tal prática é utilizada como documentos da análise do campo, pois a realização desta atividade é de importância para compreendermos como os sujeitos se reconhecem. Nesse sentido, na sequência dos meus estudos, trago ao debate o processo de compreensão da ipseidade e da mesmidade onde interpreto as construções identitárias do professorado. Apresento, também, os meus entendimentos sobre as identidades que o professorado movimenta no tempo presente. Buscando reflexionar como as conjunturas política, educacional e social influem nas suas identidades e no seu trabalho.

10.1 A ipseidade e a mesmidade: os acordos consigo mesmo na formação identitária

Ao avançar os meus estudos a respeito das identidades e dos autores pelos quais passo a sustentar essa tese, realizei o esforço intelectual de entender mais sobre a pesquisa narrativa. Nesse contexto, aproximei-me dos estudos de Paul Ricoeur, um filósofo que desenvolveu grandes contribuições para a fenomenologia e tem as suas teorias baseadas no diálogo com as ciências humanas e sociais, a partir da hermenêutica. As teorizações de Ricoeur estão calcadas nos conceitos de significado, subjetividade e na função heurística da ficção por meio da literatura e da história.

Ricoeur (2019), dentre as suas reflexões, apresenta a ideia de que, para um melhor entendimento da identidade pessoal, a pesquisa deve-se debruçar no esforço de realizar uma compreensão a partir da identidade narrativa. Tal perspectiva estaria

calcada em dois conceitos fundantes: a ipseidade e a mesmidade. Nesse contexto, a busca de uma identidade narrativa provoca uma pesquisa sobre o “si-mesmo”. O conceito abarcado no pensamento do “si-mesmo” tem em seu cerne duas noções que o definem que são: o caráter e a promessa.

O caráter para Ricoeur (2019) tem o cunho reativo e está na ordem das idiossincrasias dos sujeitos que estão sedimentadas no seu hábito. Tal situação se apresenta como uma estabilidade de uma permanência no tempo imutável. Pode-se inclusive afirmar que o caráter se desdobra na mesmidade, no entanto é importante ter atenção, pois, para o autor, a mesmidade tem nas suas profundezas um pouco de ipseidade.

Já a promessa tem como característica a proatividade e está compromissada com um futuro. A promessa é caracterizada pela palavra empenhada e não tem como característica o resguardo de sua essência na imutabilidade. Na concepção de Ricoeur (2019), a promessa é a ipseidade em seu estado puro.

Ricoeur (2019), em seus escritos, ensina que caráter e promessa unidos pela narrativa de “si-mesmo” podem dar conta de outros três aspectos da temporalidade que são: a efemeridade do passado, a imprevisibilidade do futuro e a iniciativa do presente.

O sujeito deixa de poder reconhecer--se somente em uma unidade pontual e passa a compreender-se na unidade móvel de uma trama narrada, composta pelo regime da alteridade – outrem está sempre implicado como beneficiário, e mesmo como testemunha, nos compromissos de longa duração nos quais o sujeito se engaja – e da diversidade – uma narrativa é sempre a concordância tramada de uma totalidade mais ou menos inteligível entre eventos discordantes entre si (Ricoeur, 2019, p. 3-4).

O autor sugere que o exercício de narrar a “si mesmo” é investido de autorreflexões. Nesse sentido, o professorado esclareceu-me, durante o trabalho de campo, que realizava um processo de autorreflexão.

Eu não espero o dia terminar para eu refletir dos meus atos. Realizo a reflexão das minhas ações a cada situação que eu vivencio. São várias situações ao longo do dia. Eu sempre reflito sobre aquilo que foi se legal, se foi certo ou se foi errado e se valeu a pena, não valeu a pena. O que eu preciso fazer para mudar, para melhorar, para onde eu tenho que ir. Então, não é em um processo diário né. Eu faço inúmeras reflexões, não sei exatamente quantas, mas faço muitas reflexões sobre tudo, sobre a minha vida pessoal e profissional. Eu acredito que essa reflexão me faz crescer, me faz melhorar e procurar ser melhor no dia seguinte (Narrativa de Ayrton).

Assim, de vez em quando a gente para um pouquinho, né, assim, porque como a gente está em um processo muito acelerado, uma transformação da sociedade muito acelerada, né, às vezes a gente, eu volto um pouquinho, assim, talvez o que eu teria feito de diferente, o que eu não teria feito de diferente, né, às vezes eu paro, eu faço uma reflexão, né, sobre talvez o que eu poderia ter feito diferente, né, mas não é uma coisa, assim, que é de prática, de vez em quando a gente para e dá uma refletida, assim, o que eu poderia ter feito diferente, o que eu não fiz, o que deu certo, o que não deu, o que eu posso fazer para mudar, né, não sei se isso já entra nos dias de hoje, né, se entra nos dias de hoje, eu paro mais frequente, entendeu? (Entrevistado professor Gustavo).

Ao voltar as lentes para as expressões do professorado, propus que este coletivo, com quem estudei, para além dos momentos do campo de pesquisa, realizasse um processo de autorreflexão narrando sobre si como se fossem um outro em uma linha de seguimento dos ensinamentos de Ricoeur (2019).

Falando de nós mesmos, dispomos de fato, de dois modelos de permanência no tempo, que resumo com dois termos descritivos e emblemáticos caráter e palavra cumprida. Em ambos, tendemos a reconhecer uma permanência que dizemos ser de nós mesmos (Ricoeur, 2019, p. 118).

O processo proposto por Ricoeur (2019) traz o sujeito narrando sobre si, observando-se, interpretando-se, dando ênfase para um estranhamento durante essa elaboração, como se estivesse narrando sobre um outro sujeito. Dessa forma, o texto dos sujeitos ou as suas narrativas foram realizadas na terceira pessoa do singular. Tal procedimento, o autor afirma que está alicerçado no conceito de uma ipseidade.

Os debates contemporâneos sobre a questão da identidade pessoal, muito vivos no campo da filosofia anglo-americana, parecem oferecer excelente ensejo para abordar de frente a distinção entre mesmidade e ipseidade, sempre pressuposta nos estudos anteriores, mas nunca tratada tematicamente. Esperamos mostrar que é no âmbito da teoria narrativa que a dialética concreta entre ipseidade e mesmidade – não apenas a distinção nominal entre os dois termos invocados até agora – atinge pleno desenvolvimento (Ricoeur, 2019, p. 112).

A partir desses conceitos e das formulações do professorado, ao acessar as histórias deste coletivo, passei a compreendê-las com mais profundidade. Nesse processo, foi possível entender as identidades que estavam calcadas nas suas reflexões, considerando a introspectividade dos sujeitos. Nessa reflexão, a luz da teoria com a reflexão “penso, logo sou” (Ricoeur, 2019) foi possível identificar as seguintes construções identitárias.

10.1.1 Identidade comunitária

O professorado com quem aprendi nesse estudo mobiliza uma característica comunitária. Percebo isso em Gustavo, Ivano, Marta e Ayrton, que são oriundos dos educandários onde realizam as suas práticas. Mas não é somente isso que caracteriza essa identidade comunitária. Carlos e Larry também têm uma implicação com a comunidade, mas percebo um outro formato de engajamento com o contexto educacional onde realizam o seu trabalho. No amago desse coletivo, ousou dizer que existe o sonho diurno de que os estudantes dessas comunidades possam ascender e se tornarem intelectuais transformadores. Anteriormente, a partir dos aprendizados com Freud (2021) compreendi que a principal pulsão do professorado que desemboca nos seus sonhos diurnos é que seus estudantes possam progredir nos estudos e ter uma ascensão social, sejam eles de uma cidade interiorana, sejam de comunidades periféricas de uma grande cidade.

Como eu te disse outro dia, comecei estudando aqui na escola Interlagos. Do primeiro, da primeira até a quinta série. Aqui foi onde tudo começou. Então tenho um carinho muito grande por aqui. Mas meus pais não davam tanta liberdade, também não tinha tanta tecnologia, mas era uma sociedade melhor de se viver (Narrativa de Ayrton).

Na sociedade que eu vivi, uma parte foi boa outra foi ruim, eu passei por muita discriminação quando eu fui estudar no Marquês. Lá era um colégio Cenecista dos ricos do litoral norte e eu era muito pobre. Tanto que uma das meninas da turma uma vez convidou toda a escola para o seu aniversário de 15 anos, menos eu, porque eu era pobre (Narrativa de Ivano).

Aqui é interior né, então a gente vivia mais em casa, aqui com coisas da comunidade mesmo, minha mãe sempre teve um negócio (restaurante), então a sociedade é a mesma de hoje, mesmas pessoas, todos se conhecem, todos são de perto e é bem por aí (Narrativa de Gustavo).

A sociedade que eu vivia era aqui do Bairro Santana do Ipanema/AL mesmo, tinha uma escola técnica onde hoje é a arena, eu estudei ali. Aqui é uma comunidade carente, tem tráfico? Tem. Há criminalidade? Há. Mas vivíamos em uma sociedade em que poderíamos sair na rua, brincar, ir na casa das amigas e tudo certo. Não tinham tantos prédios como tem hoje, Era uma sociedade boa (Narrativa de Marta).

Então minha adolescência foi na época da ditadura, e eu vivia na fronteira. Minha família era toda envolvida em política. De um lado, a família por parte da minha mãe era toda brizolista. De outro, o restante da minha família era de outra vertente política, então eu tive um tio que era da polícia federal que foi preso na ditadura. A gente via os tanques na rua, então lá a ditadura foi mais dura porque Uruguaiana é fronteira né (Entrevistado professor Larry).

Nesse sentido, é importante pensar que a sociedade em que parte deste coletivo desenvolvia-se na infância e adolescência, é a sociedade em que eles realizam o seu trabalho no tempo presente. Logo, acredito que a esperança a respeito dos estudantes com os quais eles se deparam é um processo introspectivo de despertar no outro a pulsão que lhes possibilitou realizar os seus sonhos diurnos e assim estarem em uma posição diferente das que tiveram outrora.

[...] eu me frustro porque eu vejo assim que eu não tenho muitas vezes como ajudar eles, porque não são da minha competência por ali. Não é? São coisas que eu acho que a família, o aluno, enfim, poderia tratar isso melhor fora da escola, mas parece que tudo estoura aqui dentro. Não é todos esses problemas assim na esfera emocional, social, psicológico. Não é desestrutura familiar, sei lá, e aí é uma coisa que a gente tá tendo que resolver. Ter bagagem, talvez para resolver. Tá ficando meio com as mãos atadas para tentar solucionar problemas. Que os alunos nos trazem e aí aquilo que eu vivencio na educação física (Entrevistado professor Ayrton).

A gurizada, esses guaiaca aí que eu tenho (risos do professor), só querem e precisam de atenção cara. Eles são renegados, se eu te contar a história de cada um deles. Tem aluno abusado, tem aluno que passa fome. Olha ali, é frio e a guria tá na aula de pé no chão. É justo isso. Aí me vem a professora de salto e carrão querer dizer para eles que o filho estuda no Canadá, Tá de brincadeira né (Entrevistado professor Ivano).

Aqui é cidade pequena né, não sei o que eles querem, parecem que estão sempre desmotivados. Não querem fazer nada. Não querem nada com nada. É a chance deles, da vida deles de ascenderem socialmente pela educação, pelo esporte e só querem ficar sentados, cansados e tudo mais (Entrevistado professor Gustavo).

Então, a gente pensa em uma sociedade melhor, por isso a gente dá aula. Mas não sei, a galerinha de hoje anda tão desanimada, há tanto problema psicológico. Tantas crianças carentes de afeto que não sei te dizer nem por onde começar, mas penso no desenvolvimento deles e que eles podem sim fazer uma faculdade e ascender socialmente (Entrevistada professora Marta).

Nesse sentido, os ensinamentos de Ricoeur (2019), que dizem respeito sobre o “reconhecer-se-em”, contribuem para o “reconhecer-se-por”. Durante as narrativas desse coletivo sobre “si mesmo” e na entrevista realizada, pode-se identificar uma promessa deste coletivo com os estudantes com os quais eles estão implicados.

Chego à vila olímpica da cidade litorânea, avisto de longe o professor Ivano com os seus estudantes e a sua gesticulação e orientação sobre atividades de atletismo, ao menos me parece ser atletismo é um sábado e lá está ele com os estudantes, poderia estar em qualquer outro espaço, mas está lá com eles, por que será? (Notas de Campo do Autor).

É possível perceber o sorriso da criança e os olhos flamejantes e brilhantes do professor Ivano ao falar da estudante que relembra naquele momento uma promessa pessoal de ambos que o professor chegaria aos 80 anos e que a

estudante lhe daria a camisa de um grande clube europeu de Handebol ou até mesmo da seleção brasileira (Notas de Campo do Autor).

Tais situações que percebo nesse coletivo, durante o trabalho de campo, remetem também aos ensinamentos de Molina Neto (2003) a respeito do professorado ser o companheiro dos seus estudantes, concepção essa que me auxiliou a compreender a identidade camarada do professorado. Assim, os docentes estão próximos para poderem dar conta dos anseios, dúvidas, curiosidades dos estudantes, em um processo em que eles se reconhecem como um sujeito que investe esperança nos estudantes.

Ele é muito importante, eu considero ele um segundo pai, ele sempre apoia a gente no que a gente precisa. Ele é muito dedicado. Ele treina a gente sem ganhar nada. Ele é muito (uma pausa no pensamento), é muito difícil alguém fazer isso sem ganhar nada e ele faz e isso é muito especial (Entrevistada estudante da cidade praiana).

A ipseidade dos sujeitos, como eu entendo neste caso, traz uma compreensão plausível da sua promessa (Ricoeur, 2019) em continuar fomentando a sua pulsão e manter o seu sonho diurno sobre uma educação pública de qualidade. Dessa forma, acredito que eles formam uma identidade comunitária, pelo seu envolvimento com a comunidade na qual estão imersos.

A identidade comunitária está além do pertencimento que o professorado movimenta sobre o contexto em que ele está imerso. É possível identificar um envolvimento “de corpo e alma” deles com os estudantes que estão ali e isso se traduz nas atividades realizadas nas escolas onde o professorado está. Nessa seara, reflito que as comunidades foram constituídas a partir dos laços de identificação entre os sujeitos. Assim, passo a pensar sobre uma identidade comunitária (Bauman, 2001).

Nesse sentido, o envolvimento do professorado com o contexto em que estão imersos faz com que eles estejam próximos dos estudantes com quem eles são implicados. Esse coletivo reconhece que esse processo faz parte da sinergia necessária para que o desenvolvimento de saberes ocorra.

Aí tem professora que vem com um salto alto dessa altura (nesse momento o professor me demonstra com os dedos uma altura aproximada de 10cm) e bico fino dar aula, pra que? Parece que não sabem que estamos em uma escola de periferia (Entrevistado professor Ivano).

Aí tu imagina, um dia cheguei na escola e um colega disse: “Mas o que tu queres trabalhando se matando em aula de educação física com essa

molecada? Tem que ver os meus alunos do centro, aqueles são de verdade, dedicados e empenhados, esses daqui vão viver ali no morro, fica tranquilo, não se mata”. Aí tu imagina? Olhei para ela e disse, não comprei meu diploma na esquina no EAD, eu estudei para dar uma aula de qualidade (Entrevistada professora Marta).

Nessa linha, os demais professores expressaram que os seus desejos estão alinhados às benesses que o concurso público pode nos dar, a estabilidade que é um elemento para eles crucial para que a sua pulsão seja saciada. Questões como a estabilidade e a tranquilidade no cargo surgem como fatores esses que vão ao encontro do que Bauman (2001) chama de certeza de controle ou pelo menos uma sensação de controle das suas decisões e suas práticas, para que o estudante tenha a tão sonhada ascensão social. Esse coletivo reforça que considera mais o comunitário do que o individual. Nesse contexto, é importante salientar a implicação desse coletivo com a educação pública. Nesse sentido, não percebi no âmago de Carlos e Larry as mesmas promessas ou pactos que percebo em Gustavo, Ayrton, Marta e Ivano. Ainda, esse coletivo, quando defrontado com o questionamento “quem é você?”⁵⁵, trouxe respostas que estavam na ordem de uma característica mais ampla e sentimental.

Sou um cara tranquilo que faz uma reflexão a todos os dias do que eu fiz anterior. Que se esforça no dia a dia para ser melhor e para fazer o melhor e para ajudar os outros. Sou tranquilo e calmo, dificilmente uma coisa no dia a dia me tira do sério (Entrevistado professor Larry).

Um homem, marido, professor que tenta sempre fazer o seu melhor e ser melhor. Que faz uma reflexão da vida e que pensa no dia a dia em ser melhor, hoje muito mais ouvinte do que já fui, mas sou uma pessoa reflexiva e tranquila (Entrevistado professor Carlos).

O Ivano é alguém humilde que tenta fazer o melhor pelo seu aluno, tenta ensinar o que sabe e fazer de tudo para que eles tenham um futuro esportivo ou não fora daqui. Eles merecem mais. Então eu me considero uma pessoa que é feliz com o que faz (Entrevistado professor Ivano).

Seriam estes os pensamentos que emergiriam da grande questão filosófica: “Penso, logo sou” provocada por Ricoeur (2019). Desse modo, acredito que a identidade Ipse está na linha de uma identidade comunitária por conta do seu envolvimento com a comunidade. Por emergirem destes contextos eles se embarram no trabalho para desenvolver os saberes que entendem ser necessários aos seus estudantes.

⁵⁵ Ao invés da palavra você foi utilizado o nome do docente.

10.1.2 Identidade herdada

Através da pesquisa narrativa calcada na história de vida dos sujeitos, foi possível entender que existe uma identidade herdada. Essa compreensão está na ordem do que Ricoeur (2019) ensina que são as identificações ligadas a um espelho do ambiente em que os sujeitos transitam. Nessa linha, a identidade que denomino como herdada é aquela que é formada por valores, normas, ideais, modelos e heróis nos quais o professorado se reconhece e fizeram parte da sua história. Nessa linha, esse coletivo, me narrou em diferentes momentos uma constituição dessa identidade.

Orlando se tornou o técnico da equipe que jogava Ivano. Orlando de cobrador de ônibus a balconista de uma ferragem, foi muito importante, porque lhe ensinou muito sobre liderança, muito sobre o que se esperar das pessoas no esporte. Ivano tinha um temperamento difícil, altamente explosivo. Orlando era o único capaz fazer com que ele focasse apenas em jogar, sem revidar situações agressivas no jogo (Narrativas de Si mesmo de Ivano).

Larry aprendeu muito com o velho Rubens, nossa como ele aprendeu. Até hoje as questões que trabalho sobre a gestão ele emprega muito. Logo o velho Rubens possui lugar de destaque na memória de Larry. Existem outras coisas que o Larry faz até hoje. Muitas ele aprendeu com o seu pai. Como por exemplo a paixão pelo basquetebol, já que o seu pai era o técnico de uma equipe da cidade de Uruguaiana, equipe onde Larry jogava. Talvez por isso Larry se tornou técnico de basquetebol (Cartas de si mesmo de Larry).

Aprendi muito com os meus pais, como dar aula. Até porque eles eram o meu espelho em casa. O meu pai tinha um jeito mais enérgico com os alunos, a minha mãe era mais mãezona. Hoje dou aula na mesma comunidade e vejo que temos que dar aula em um ritmo morde e assopra para poder dar tudo certo. Isso é uma extrema necessidade, temos alunos com TDAH, Toddy, Down e por aí vai. Então aprendi muito com eles e sigo muitas das suas práticas (Entrevistada professora Marta).

Acredito que a identidade herdada dos sujeitos é influenciada predominantemente pela cultura na qual eles estão imersos. Ao longo deste estudo identifiquei que a principal característica desse coletivo é estarem interessados em uma educação de qualidade e no desenvolvimento do seu estudante com práticas calcadas em diversas vertentes. No entanto, reconheço que é mais pulsante o viés esportivo aliado às práticas que visam ao desenvolvimento, à emancipação e à ascensão dos estudantes.

E um cara que viu que o esporte podia alavancar os seres humanos. Ele achava que a leitura e as artes cênicas também. Eu estudei a história dele. O Pierre de Coubertin. Foi o barão Pierre de Coubertin. Que fundou as Olimpíadas da Era Moderna em 1896, em Atenas. O Pierre de Coubertin tinha

esse viés do esporte transformador. Eu estudando toda uma vida fantástica do Pierre de Coubertin, que infelizmente vai morrer pobre. Eu já tinha isso pra mim. Que o esporte era um diferencial para a educação. E eu sempre gostei de esporte. Depois eu vi que o esporte podia ser transformador. E eu sempre quis trabalhar. Mas eu sempre quis trabalhar com esporte (Entrevistado professor Ivano).

Portanto, a partir do que foi partilhado comigo, pude aprender que as identidades herdadas pelos sujeitos estão na ordem de uma “identidade idem”. Dessa forma, compreendi que as identidades, tanto as comunitárias quanto as herdadas, estão na ordem do que Ricoeur (2019) acredita estar alinhado a perspectiva das identidades narrativas, em que a segunda estaria na linha do seu conceito de mesmidade.

A mesmidade é um conceito de relação e uma relação de relações. Em primeiro lugar, vem a identidade numérica: assim de duas ocorrências de uma coisa designada por um nome invariável na linguagem ordinária, dizemos que não formam duas coisas diferentes, mas “uma única e mesma” coisa. Identidade aqui significa unicidade. O contrário é pluralidade (não uma, mas duas ou várias); a esse primeiro componente da noção de identidade corresponde a operação de identificação, entendida no sentido de reidentificação do mesmo, de tal modo que conhecer é reconhecer: a mesma coisa duas vezes, *n* vezes (Ricoeur, 2019, p. 115)

Logo, a identidade idem está relacionada a um caráter-hábito, a um conjunto de experiências distintas que permitem reconhecer imediatamente o indivíduo. Nesse caso, os sujeitos seriam identificados pelas suas preferências, seus valores, seu comportamento etc.

Eu sempre fui um cara explosivo. Desde pequeno, quando jovem eu era muito revoltado, porque os outros tinham tudo e eu não tinha nada. Quando fui para o Marquês foi pior, porque eu entregava o jornal para eles, para os meus colegas. E eu não entendi por que a vida era assim, claro depois tu ficas esclarecido. Começa a olhar para a vida dos teus antepassados e para a dos outros e entende tudo (Entrevistado professor Ivano).

Nesse processo, forma-se uma identidade que é, também, numérica, permanente e semelhante, sendo esse o sujeito que utiliza as mesmas roupas e mantém os mesmos costumes. Essa identidade estaria relacionada com a resposta à pergunta “o que sou?”, na qual o verbo é colocado na primeira pessoa, eu.

Em grande parte, com efeito, a identidade de uma pessoa, de uma comunidade, é feita dessas *identificações* a valores, normas, ideais, modelos, heróis, nos quais a pessoa ou a comunidade se reconhecem. *O reconhecer-se-em* contribui para o reconhecer-se-por [...] (Ricoeur, 2019, p.1 22).

Frente a esses ensinamentos, é possível identificar que o professor Larry, reconhece-se pela sua implicação com o basquetebol, e esta foi e é uma prática que ele realiza há muitos anos na ordem de uma mesmidade.

Quando eu fui para o Santana (time de basquetebol), o Juvenil começou quando eu tinha 10 ou 11 anos, o Juvenil começou uma escolinha de basquete. E o meu pai era jogador de basquete. Foi jogador de basquete. E ele que fazia a escolinha. Então, nós começamos uma turma. Já a gente dessa turma que eu te falei, começou lá no basquete. Com a escolinha. E aí a gente ficou jogando no Juvenil [...]

[...] Eu tinha 13, 14 anos. Nós fomos jogar em Santa Maria. No campeonato estadual. E dali a gente jogou o campeonato estadual. Joguei estadual até a vida inteira. Até o adulto. Até o adulto. E depois eu fui pra Santa Maria pra jogar mesmo [...]

[...] No Colégio Estadual 25 de julho eu fui professor de basquete. Basquete! A gente dava aula e treinos na Sociedade Ginástica. Tu fizeste faculdade, tu sabe como é que é. 99% dos caras que entram em uma faculdade de educação física nunca viram basquete na vida. E comigo chegava no fim do semestre era aquela briga, porque estava todo mundo com nota pendurada. Cada prova de basquete era um terror, né? De eu fazer prova de consulta de basquete, eles não conseguiam responder (Entrevistado professor Larry).

Avançando nas teorias de Ricoeur (2019), ele ensina que as identidades ipse e idem estariam alicerçadas em dois tipos de consciência, sendo a primeira imediata e a segunda mediata. Como exemplo pode-se pensar que a no caso de Larry ela é mediada pelo basquetebol. Nesse sentido, o autor argumenta que a “identidade idem” traz o sentido de algo permanente e inalterado no tempo. O idem carrega o significado de “idêntico”, ou, nas palavras do autor, encontra-se na “mesmidade”.

Então, por mais que o meu aluno mude, a comunidade é a mesma. O estilo de aula deve ser o mesmo, pois como vamos mudar pensando em cada aluno? No estado a gente não tem tempo para planejamento disso. O nosso planejamento é preencher as coisas e entregar elas nos prazos, isso quando a gente não tem que dar conta do JERG's e outras demandas. Uma loucura, meus pais faziam isso e sempre deu certo, eu sozinha não irei mudar o mundo (Entrevistada professora Marta).

Nesse diálogo a respeito dos modos de identidades, pode-se pensar que ao lado a identidade idem, está a experiência que é constituída pela história, como sinalizou anteriormente Benjamin (2018) sobre os ensinamentos que são obtidos a partir da ancestralidade. No entanto, nesse ponto debatido por Ricoeur (2019) a ancestralidade, seja ela pelos sujeitos, seja pelos ambientes, trata-se de fatores fundantes na sua construção identitária.

E eu fui mandado, então, pra trabalhar numa indústria de fabricar canos de... Pra fazer estufa de fumo, né? E eu acho que... Que aquela oportunidade, assim, de as responsabilidades, né, com questão de horário, questão de cumprir determinadas, determinadas situações, eu acho que isso aí... Contribuiu muito, né, pro meu desenvolvimento, como pessoa, como ser humano, né? Com essas responsabilidades que eu tinha que cumprir e com as tarefas que eu tinha que fazer no meu dia a dia, né? Sem contar, assim, a vivência com pessoas de mais idade, que tinham outras experiências, né, que vão ajudando. Ah, tinha uma dificuldade, eles diziam “Não, faz assim que é melhor, dessa forma é melhor, não vai te prejudicar tanto, tenta fazer dessa forma. Então, ali foi uma experiência, assim, que eu acredito que tenha sido fundamental pro meu desenvolvimento, Tanto como ser humano, né, quanto profissional. Eu trabalhei um tempo ali, depois fui pra um outro trabalho (Narrativa de Gustavo).

A narrativa de Gustavo traz o exemplo de experiências que podem impactar as histórias de vida dos sujeitos. A *identidade ipse* traz a compreensão de que a identidade sofre tensões e modifica-se a partir delas, estando na ordem de uma identidade “maleável”. É possível exemplificar essa situação com a mudança na comunidade, mudança social, como ocorreu com a polarização política no Brasil. Nesse tocante, a identidade *ipse* mantém-se firme, mas mutável, diferentemente da identidade *idem*, que permanece sofrendo as ações do tempo sem se modificar. Como pode-se refletir sobre o planejamento docente.

Eu tenho meu planejamento e a execução dele, realizado dentro do calendário que a escola me propicia no início do ano. E aí eu monto minhas estratégias, minhas aulas, isso. É fundamental para o processo ser bem-sucedido. Às vezes, pela reflexão, eu mudo, mas a estrutura se mantém (Entrevistado professor Carlos).

Na esteira destes elementos, interpreto que a identidade comunitária se modifica, pois o estudante de hoje não é o estudante de ontem, e a comunidade também se modifica e movimenta anseios distintos de outrora. Anteriormente, era possível dialogar sobre política livremente; hoje já há uma intolerância. Já no que diz respeito a identidade herdada, ela provém de quem e do que é caro e valioso para o professorado; trata-se de elementos que eles não abrem mão. Ela se constitui para além da vontade e sobre o conjunto de questões éticas que fazem parte das experiências de vida dos sujeitos. Assim essa identidade não é mutável, mas constitui a firmeza de uma rocha que, ao longo do tempo, sofre as ações do tempo, mas permanece intacta.

No bojo dessa compreensão sobre as identidades que residem na ipseidade e na mesmidade, acredito ser importante salientar que, nesse momento de escrita, trago

o pensamento a respeito desses dois conceitos, de ipseidade e mesmidade, que estão na ordem de identidades narrativas (Ricoeur, 2019). Na sequência dos meus estudos, busco compreender, a partir de outros autores, a relação entre essas identidades que não se modificam e mantêm-se intactas ao longo do tempo e as que se moldam às situações que o professorado entende que devem abrir mão e a (re)significar e, ainda, aquelas identidades as quais o professor conhece, construiu, mas nesse momento entende que não deve acessar e lançar mão delas.

10.2 As Identidades do Tempo Presente

O trabalho de campo realizado para a construção desta tese enfatiza o protagonismo da narrativa do professorado da Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Sul. Nesse caminho, é importante retomar que entendo como tempo presente a “demarcação temporal” com início no ano de 2016 a partir do golpe político-legislativo (Ramos; Frigotto, 2016; Vago, 2020) estendendo-se até o momento de fechamento do trabalho de campo desta tese – julho de 2023. A partir dessa demarcação, dos conhecimentos e aprendizados desenvolvidos no campo de pesquisa em conjunto com o professorado, dediquei-me a reflexionar sobre os fatores que influem e constituem as identidades formativas dos sujeitos.

Nesse momento da minha trajetória professoral e de pesquisador, compreendi que as identidades não são dadas e nem mesmo definitivas. Compreendo que as identidades se movimentam e que elas podem estar em crise como Dubar (2006) descreve, porém, concordo com o ensinamento de Bauman (2005) que nos implica a pensar que vivemos em um tempo líquido moderno em que as relações entre os sujeitos, bem como o seu modo de significar-se por vezes se liquefazem. Nesse sentido, entendo que o professorado fazendo parte dessa sociedade, constrói identidades, assume-as e, por vezes, afasta-se delas, em detrimento dos seus saberes docentes (Tardif, 2005), das suas pulsões (Freud, 2021) e dos seus sonhos diurnos (Bloch, 2005).

O questionamento socrático de quem somos, historicamente, tem a intenção de compreender a identidade que possuímos ou raciocinar sobre ela e como os sujeitos as manifestam. Essa situação, por vezes, faz referência à comunidade a qual eles pertencem.

A comunidade aqui é boa. Às vezes acontecem alguns “arranca rabos”, mas coisas normais de escola. Acredito que a criminalidade está em todos os lugares. Teve um dia que mataram o primo de um aluno e tinha sido a família do outro e acabou que, para se vingarem, mataram um aluno nosso. É triste isso. Mas em si é uma comunidade que apoia os professores e está sempre na escola. Não para nos cobrar, mas para nos ajudar também. Muita gente vem e não aguenta uma semana, por ser vila e etc. Já eu acredito que é uma comunidade muito boa para se trabalhar (Entrevistada professora Marta).

Ivano narra em diversos momentos a importância da comunidade onde ele mora e atua. Ele faz muito mais referências à escola do bairro humilde do que outras escolas. O professor mostra-se pertencente à comunidade, e por isso a sua implicância com ela. Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, parece que ele realiza um processo introspectivo todos os dias (Notas de Campo do Autor).

Nesse sentido, em alguns momentos de nossa história, a comunidade e o conhecimento sobre ela, as suas benesses e as suas amarras constituem-nos como sujeitos:

Em termos sociológicos, o comunitarismo é uma reação esperável à acelerada “liquefação” da vida moderna, uma reação antes acima de tudo ao aspecto da vida sentido como a mais aborrecida e incomoda entre suas numerosas consequências penosas – crescente desequilíbrio entre a liberdade e as garantias individuais. O suprimento de provisões se esvai rapidamente, enquanto volume de responsabilidades individuais (atribuídas, quando não exercidas na prática) cresce numa escala sem precedentes para as gerações do pós-guerra (Bauman, 2005, p. 212-213).

A partir do trabalho de campo, interpreto que as identidades não se constituem apenas em uma simples transmissão, elas são arquitetadas de modo artesanal, sendo fruto de experiências dos sujeitos ao longo do tempo. Outro elemento fundante das identidades é o trabalho docente. “Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (Tardif, 2017, p. 56).

Bauman (2005) ensina que existem fragmentos que estão flutuantes e são recolhidos para a constituição de uma identidade. Nessa formulação, acredito que os sujeitos realizam um movimento de saída de si. Muito embora, o autor trabalhe com a noção de fragmentos, opto neste estudo em dialogar com a expressão elementos, pois acredito que os elementos é que constituem os sujeitos e não pequenos pedaços dele próprio ou de outros que influem no seu significar. A partir disso, acredito que

esse movimento constitui-se através dos elementos que estão ao seu redor e são fruto das suas interações, observações, saberes e experiências.

A experiência provoca, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (Tardif, 2017, p. 53).

Tais elementos, conforme a conjuntura experimentada pelo professorado, são acessados e manejados em um processo que pode reconfigurar a significância das suas identidades. A partir das aprendizagens com esse coletivo, durante o trabalho de campo, passo a entender que algumas identidades flutuam no ar, outras estão cristalizadas no âmago do professorado e outras são líquidas, e, com a conjuntura, passam a adequar-se a cada contexto que é experimentado pelo professorado ao longo da sua história de vida.

Nesse sentido, interpreto que, no tempo presente, o coletivo com que estudei apresenta três tipos de identidades: as sólidas, as líquidas e as flutuantes que são representadas pelas identidades: a) docente, que tem no seu âmago a autonomia como elemento estruturante; b) profissional que movimenta no seu cerne a reflexividade como o fio condutor; c) Política, que traz a criticidade como elemento estruturante dessa identidade. Sobre elas que passo a dialogar na sequência deste estudo. Cada uma dessas construções é constituída por elementos que se desenvolvem pela autonomia, pela reflexividade e pela criticidade para poder estruturar as identidades do tempo presente.

10.2.1 Identidade sólida: identidade docente

Bauman (2005), na sua teorização a respeito da sociedade, da comunidade e da identidade, aborda que as situações tradicionais e estanques estariam na ordem de algo sólido, mesmo sinalizando que entende que a sociedade está realizando um movimento de liquefação. A partir das minhas interpretações, os elementos que constituem as identidades do professorado que estão cristalizados nas suas histórias de vida formam uma identidade sólida.

Nomeio como identidade sólida aquela que é construída a partir dos elementos mais significativos e estanques para o professorado, aos quais eles não renunciam de

modo algum no seu cotidiano. Elas estão na ordem da sua característica mais intrínseca e do que é mais significativo a eles. As identidades sólidas estão no âmago dos sonhos diurnos do professorado e pautam o seu fazer diário. Dessa forma, a partir do trabalho de campo, identifiquei que os elementos constituintes dessa categoria de identidade são fundantes nas suas concepções de escola, educação, política e sociedade.

A escola é um local onde a gente pode conquistar muita coisa e aprender, muita coisa. Transformar muita coisa e criar laços, vínculos e isso é um local onde a gente talvez leve para a nossa vida inteira. Assim, ela pode ser um local tanto bom, quanto ruim. Mas eu procuro transformar esse momento dos alunos aqui em algo bom, eles possam lembrar de uma forma boa. É, talvez algumas pessoas não tenham essa preocupação de saber que aquilo ali vai talvez, refletir lá na frente e talvez não se preocupe muito com isso, mas eu me preocupo com a impressão que eu quero deixar para esse aluno futuramente (Entrevistado professor Ayrton).

Período assim de grande de grande transformação do meu ponto de vista, principalmente na parte de todo esse processo tecnológico que vem nos bombardeando e muitas coisas destas coisas são para nos nos oportunizar coisas boas, mas também tem o outro lado e eu acho que a nossa sociedade em alguns momentos ela não soube aproveitar toda essa essa mudança estrutural. Vamos dizer assim, tecnológica porque a gente tem muita informação eu penso que muitas vezes não se sabe usar essa informação então eu vejo a nossa sociedade assim um pouco perdida nesse sentido com muito extremismo de ambos os lados. De tudo, todos os pontos. Eu não sei se a sociedade consegue, mas as pessoas não conseguem! Tipo trocar uma ideia, um ponto de vista ou tu é ou tu não é. É lado esquerdo, não falando de política, nem de um aspecto. Ou tu é esquerdo ou tu é direito eu penso que não existe mais aquela coisa de sentar e conversar e trocar. Eu sempre acho que é bem isso, é muita informação. As pessoas estão ficando mais distantes, como eu coloquei pra ti: “A gente pode fazer isso pelo meet e você disse: “eu gostaria de fazer presencial”. Pensei, que legal da tua parte porque eu pelo menos penso que essas coisas estão ficando de lado entendeu? Se a gente está num meet ou está num whatsapp fica mais cômodo eu te agredir verbalmente ou enfim de outras formas e isso tem feito com que as pessoas não tenham mais, vamos dizer assim, bom senso, coerência. Não sei que palavra usar, eu percebo muita distância da nossa sociedade e eu vejo isso, é extremista eu penso dessa forma [...] Esta situação de certa forma se dissolvendo as famílias as pessoas estão cada vez mais distantes umas das outras. Não tem mais, essa coisa do olho no olho de conversar [...] (Entrevistado professor Carlos)

Com a troca de governo existe a esperança de que a administração pública melhore, principalmente a nível federal. Mas, o contexto assim, todo se pegarmos os últimos quatro anos na administração federal anterior foi muito difícil. Principalmente para área da educação. No estado, a gente vem com uma continuidade de governo. Foram nos tiradas várias vantagens que tínhamos, ou seja, é o nosso custo de vida que tem aumentado porque benefícios que tínhamos, hoje não temos mais. Temos que pagar mais as coisas. Então existe um decréscimo no nosso custo de vida. No caso, estamos recebendo menos para trabalhar cada vez mais (Entrevistado professor Carlos)

Os trechos acima tratam-se de posicionamentos do professorado sobre a escola, a sociedade e a política, entendendo que ficaria demasiadamente longo trazer as opiniões de cada docente, porém optei por trazer à baila os trechos onde há convergências entre esse coletivo. Nesse contexto, o professorado apresenta um elemento que é pétreo e irrevogável nas suas histórias de vida. Esse elemento trata-se da autonomia. A partir dela, esse coletivo maneja os seus saberes para arquitetar o seu trabalho e, dessa forma, significar-se e solidificar a sua identidade docente.

Ah eu acho que eu não abro mão da minha autonomia. Assim, enquanto o professor de fazer aula. Do meu jeito como eu falei, a gente tem não é os parâmetros a serem seguidos, que muitas vezes por mais que a gente não possa fazer diferente daquilo que foi solicitado, reivindicado, mas assim que foi imposto. A gente acaba sendo talvez um pouco reprimido do que a gente gostaria de fazer, mas eu procuro sempre dar aula, com a minha cara, com meu jeito de pensar e com a criatividade que eu tenho, e isso eu não abro mão porque eu sei que dessa forma eu posso trazer algo que realmente vai agregar no conhecimento do aluno (Narrativa de Ayrton).

É de ser assíduo, estar sempre presente cumprindo as minhas tarefas que são de ser pontual e ter a melhor performance possível dentro desse trabalho que é dar aula e ser docente com autonomia (Entrevistado professor Carlos).

Eu não abro mão da minha autonomia. Às vezes eu bato o meu pé firme e não quero, não vou fazer, porque não sou obrigada! Se a supervisão vem com uma ideia estapafúrdia, como colocar os elementos da BNCC no aplicativo e etc., eu não irei fazer! Até porque a BNCC por exemplo não representa a nossa realidade (Entrevistada professora Marta).

A autonomia para este coletivo é algo intocável nas suas histórias de vida. É a partir da sua autonomia que ele pode rememorar o passado, entender o presente e prospectar o futuro. Nesse sentido, acredito que a autonomia docente potencializa os seus saberes experienciais como sinaliza Tardif (2017, p. 54): “[...] os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

O autor ensina que os saberes experienciais e como eles podem ser importantes na constituição dos sujeitos, nesse caso, dos professores. Então é possível entender que não somente a autonomia é uma experiência positiva, mas outras experiências auxiliam a forjar situações que o professorado não abre mão na sua trajetória.

[...] Depois eu tive a oportunidade de trabalhar num outro lugar onde eu tinha que ter esse contato com o público. É aí, onde entra aquela questão, assim,

de saber lidar. Com as relações interpessoais, né? Saber respeitar. Às vezes a tua opinião não é e nem sempre vai estar certa, né? Então, eu acho que essa prática, assim, de trabalho privado, fez com que algumas coisas do meu dia a dia na escola fossem definidas. Como eu coloquei ontem a questão da pontualidade que eu não abro mão, que eu acho que é fundamental. A questão do respeito. A questão, assim, de saber ouvir, né? O que as pessoas, os alunos, o que é que os colegas pensam. Saber debater, ter essa forma, assim, de lidar com essas situações, né? Acho que todo esse aprendizado adulto que eu tive lá no privado, dessas questões, hoje, auxiliam no trabalho da docência, né? É mais ou menos isso, assim, que eu posso falar (Narrativa de Gustavo).

Equidade no tratamento com todos. Eu trato as meninas aqui da... As merendeiras eu trato igual a diretora. E trato igual meus alunos. Claro, guardadas devidas proporções, tudo, mas trato igual. As duas diretoras canso de ser alvo das minhas piadas. E elas têm que... Claro, se uma delas não gostar de alguma brincadeira, vão dizer, eu vou parar. Mas se eu fizer uma brincadeira com as gurias que eu brinco direto com elas também, se elas não gostarem, vão dizer, eu vou parar. E assim vai ser o meu aluno. Mas eu brinco com todas, faço piada com todas, brinco. Então, a equidade é uma coisa que no tratamento não, tu tem que tratar tal aluno diferente. A diretora aqui agora, a professora Lili, era desdiretora. Eu dizia, Lili, até porque eu sou primo, que é mais... Ela me falou, não, volta a dar aula para o Maurício, que era filho da diretora. Pai, tem problema? (Entrevistado professor Ivano).

Aprendi com esse coletivo, a partir do empréstimo das suas histórias, que a identidade sólida está alinhada a compreensão de uma identidade docente. Muito por acreditar que ela é:

Uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente -, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005, p. 54).

A partir disso, acredito que a identidade docente deste coletivo, está alicerçada em três elementos históricos que são fundantes: a) compromisso com a educação pública; b) implicação com o estudante; e c) tradição esportiva. Tais elementos mobilizam os saberes docentes e formam a identidade docente que, no meu entender, é uma identidade que possui uma solidez

10.2.1.1 Compromisso com a Educação Pública

Este estudo tem como centro o professorado da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Neste contexto, saliento que esta rede gerencia escolas desde a periferia da sua grande capital, Porto Alegre, passando por cidades tradicionais, interioranas, grandes e pequenas como por exemplo a cidade de André da Rocha que é a cidade com o menor número de habitantes sendo 1.035 (IBGE, 2023). Tais características colaboram para a compreensão que o professorado atuante nessa rede é heterogêneo.

Quando se fala de uma identidade da categoria docente, dos traços e dos aspectos que caracterizam esse grupo tão heterogêneo, poderíamos pensar imediatamente neste: todos se dedicam ao ensino. Essa é uma característica comum. Mas mesmo considerando esse aspecto aparentemente geral, quando pensado em seus efetivos processos de significações, dele só emergem diferenças (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005, p. 47).

O pensamento dos autores é plausível quando tratamos das construções identitárias. Porém, nesta tese, mesmo compreendendo a idiosincrasia dos sujeitos com quem aprendi, realizo o esforço intelectual de dar cor aos pontos de convergência entre os sujeitos. Quando nos graduamos, no momento que concluímos o ensino superior – ao menos comigo foi dessa forma –, prometemos cumprir com nossos encargos profissionais. Ao concluir uma graduação na área das licenciaturas, esse sujeito está assumindo um compromisso com a Educação ou, ao menos na minha compreensão, deveria. Mas essa concepção constitui-se antes mesmo da escolha profissional.

Quando eu entrei na faculdade, eu vi que eu queria ir além. E... Nos meus trabalhos, eu fiz muito trabalho. Braçal, servente de pedreiro. Operário da construção. Auxiliar de operário da construção civil, né? Chegava nos bairros... Não dizia pra guria qual era o servente de pedreiro. Eu era auxiliar de operário da construção civil. Pô, cara, auxiliar de operário da construção civil... É uma situação... Não tô mentindo. Só tô dando uma informação de forma diferente pra ela. Sim! Mas eu trabalhei em fábrica de calçado. Posto de gasolina. Pintor. Lavoura de arroz. Recapadora de pneu. Frigorífico de carne. Vendedor de livro. Vendedor de carro. Vendedor de... Representante comercial de massa, de pastel. De bebida. Fiz de tudo. De tudo, tudo um pouco. Mas eu sempre tentava fazer bem o que eu fazia. Até o pior emprego pra mim, que foi a fábrica de calçado. Eu tentava fazer... Mais ou menos, né? Porque quando tu não gosta mesmo de uma coisa, não tem como ser bom naquilo. Tu não gosta, não tem como ser bom. Hoje... O tempo atrasa. Já desistiram (Entrevistado professor Ivano).

O coletivo com quem estudei proporcionou-me inúmeras reflexões e diferentes aprendizagens. Nesse processo, percebo de modo efervescente o compromisso com a educação pública de qualidade para seus estudantes. Pois: “O confronto dos professores com as realidades educativas faz com que os sujeitos se posicionem, integrando-se ou conflitando, diante da construção de representações e identidades docentes, exprimindo ações que os constituem” (Rodríguez; Figueiredo; Filho, 2012, p. 185). Para além disso, esse coletivo compreende que a sua autonomia em conjunto com a educação pública de qualidade são fatores decisivos para o seu fazer diário. Para esse coletivo, atuar na educação básica com a Educação Física não somente se trata da sua profissão, mas sim da materialização de um dos seus sonhos diurnos.

Assim na minha atuação. Então, quando eu entrei no estado. E então eu fui com muita, muita vontade, dava a minha aula assim, com todo empenho, com toda de dedicação e depois, com o tempo eu fiquei dois anos nessa escola, aí eu saí e vim para a escola onde eu estou. Aqui, quando eu entrei, também foi a mesma coisa. Cheguei muito, muito a fim de trabalhar, com muita vontade, isso durou algum um bom tempo. Há um bom tempo (Entrevistado professor Ayrton).

Desde pequena eu via meus pais formulando as aulas, pensando em circuitos e nos treinos a darem nas aulas, por vezes eu até mesma era uma das suas cobaias (risos), aprendi muito vendo eles fazerem isso e acho que hoje sou professora e “não largo o osso” por causa disso da minha infância. (Entrevistada professora Marta).

Carlos não é uma pessoa que se envolve somente com a docência. É um trabalhador, primeiramente assíduo e pontual que tenta fazer as suas tarefas diárias com êxito e responsabilidade. E busca sempre o melhor atendimento ao seu aluno (Notas de Campo do Autor).

Saliento que, dos professores com quem aprendo neste estudo, somente dois deles atuam apenas na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul (Gustavo e Ivano). Os demais docentes possuem outros trabalhos fora a Rede Estadual de Ensino, como escolas particulares, cursos superiores e outros ramos da Educação Física. Assim, reflexiono como esse elemento histórico significa-se? Nesse caso, Larry informa que vem sentindo um movimento de mudança social no compromisso com a Educação Pública:

Tu vê assim, e olha que eu depois de 1986 que eu fui para a FEEVALE, eu me afastei um pouco do estado. Eu fui um tempo cedido. Fui e voltei. Mas assim, dentro do curso de Educação Física a gente já foi sentindo isso aí [...]. Então quando veio essa nova lei da Educação Física, que dividiu entre licenciatura e bacharelado, piorou (olhar triste e indignado). Então quem entrava na licenciatura, aquelas professoras que já estavam no município,

que já tinham entrado como normalista, faziam Educação Física. Porque não gostavam de pedagogia, para ter o nível maior. Mas eram professoras de aulas, nada ligada a área esportiva. Então a Educação física ficou sem justificativa dentro da escola, porque o professor não sabia justificar o porquê precisa dar aula de Educação Física. Então se perguntar a eles, não vão saber te dizer. Vão dizer que é porque eu preciso dar aula. Até hoje a Educação Física não tem um programa (Entrevistado professor Larry).

Essa preocupação de Larry vai além do seu compromisso com a educação de qualidade. Percebo uma preocupação com o lugar da educação física no contexto escolar e, também, uma implicação nos destinos que podemos ter. Nessa mesma linha, Marta narra a sua experiência com um curso de pós-graduação.

Eu fui fazer uma pós em desenvolvimento motor. As aulas eram sextas a noite, sábado o dia todo e domingo o dia todo. Inclusive nesses pós vinha gente até do interior. Eu aprendi muito a fazer os circuitos para os pequeninos. Hoje todo mundo faz tudo EAD, nesses dias a colega perguntou para mim por que eu não fazia uma pós em EJA para pegar no SESC. Não entendo como pode ser assim. E o meu compromisso com uma educação e uma aula de qualidade onde ficam. Esses EADs estão formando um monte de gente que não sabe nada. Nesses dias veio um estagiário que era da Uniasselvi. Ele observou duas aulas e deu três aulas e o estágio estava pronto. Como vai dar aula assim? Ai depois tem os B.O.s nas aulas por isso (Entrevistada professora Marta).

Nesse sentido, Molina Neto (2003) auxilia-me a pensar sobre a implicação desse coletivo com a escola pública e sobre a importância, também, de um trabalho coletivo.

A atividade do dia a dia do professorado de educação física, nas escolas públicas, não é uma atividade solitária e asséptica. Está imersa em um mundo de relações e de interações que se estabelecem entre as diferentes parcelas da comunidade escolar. Nesse sentido, o professorado de educação física ajusta seus procedimentos e projeta representações, crenças, pensamentos e sua atividade material – sua cultura docente (Molina Neto, 2003, p. 146).

A implicação docente com a educação pública efervesce no ambiente escolar e ultrapassa os muros da escola. Na compreensão docente, os profissionais que se imbricam nesse contexto devem despir-se das vaidades e colocarem seriedade no processo de construção da sociedade e, inclusive, na cultura educacional local.

Até um pouquinho mais, mas aqui também é. Eu acho que quem colega não entende a regra. Não é que tu tenha que vir, não, mas tu não precisa. Só tem aquele carrão, só tem aquele... Se tu tem dois carros, vem com o carro mais simples, meu garoto. Sim. Mas só tem aquele carro. Tu lutou para chegar naquele carro, tu tem aquele carro. Vem com aquele carro. Mas te importa igual a eles. Esse carro, porque eu tenho tantos, tantos anos, eu trabalho

assim, assim, assim, lutei para chegar nesse carro. Se você fizer esse caminho, um dia você pode ter um carro desse. E não vem num carro e depois nem tem professor, você chega de salto. A realidade deles é muito distante da realidade tua. Tu não vai ter a empatia deles, tu não vai conseguir afetá - los. Sim. Então, de trabalho é isso. Eu trabalho em várias coisas, todos os trabalhos meus foram importantes para criar o professor que eu sou. Que eu pretendo ser também, porque eu não sou o professor. Sim. (Entrevistado professor Ivano).

Assim, é reforçado o pensamento de que o compromisso e a atividade do professorado não devem ser realizados de modo isolado. As reflexões em torno da melhora educacional são construídos de modo coletivo e não na individualidade. No entanto é importante estarmos atentos aos apontamentos de Bauman (2005), a respeito da individualidade no mundo moderno.

Em nosso mundo de “individualização” em excesso, as identidades são bençãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades liquido-modernas de identidade coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência. Num ambiente de vida liquido-moderno, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mais aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras da *ambivalência* (Bauman, 2005, p. 38).

Nesse contexto, para esse coletivo, é primordial o compromisso com a Educação Pública, tal situação é reforçada pelo ensinamento de Molina Neto (2003), a respeito da crença do professorado de que existe um perfil de professor para a Rede Pública de ensino.

[...] o acordo possível sobre um modelo adequado de professor de educação física para a escola pública é de que esse docente faça o possível para que o aluno ultrapasse a especificidade da disciplina em direção ao universo educacional e social. Que ele se atualize para esse trabalho e aplique suas experiências na vida cotidiana das aulas. O professorado de educação física deixa claro que o modelo de professor adequado para a escola pública, além desse caráter reflexivo, é aquele que serve de exemplo para seus alunos (Molina Neto, 2003, p. 164).

É compreensível que o professorado torna-se reticente no que diz respeito aos colegas que têm um comportamento que destoam do que eles acreditam, “Como o cara vem de longe e não traz as coisas para o conselho de classe e nem sequer sabe quem são os alunos, como vai ser um exemplo? isso é inadmissível” (Entrevistada professora Marta).

Nesse cenário, um elemento que passa a ser dúbio nas reflexões docentes é a sua estabilidade. Marta, em sua reflexão a respeito da docência, coloca que a

estabilidade pode colaborar para o desinvestimento pedagógico ou até mesmo para que o compromisso com uma educação de qualidade seja deixado de lado por parte do professorado.

Olha sinceramente, pensando sobre a educação nesse momento, tem colegas que não estão nem aí. O meu colega mesmo de área, chega ali, abre o ginásio e atira uma bola. Tem aquele outro que te falei antes. Os caras não fazem nada porque são concursados e ainda têm o direito de escolher as turmas que querem. Mas o compromisso com a educação é zero. Até parece que compraram o diploma. Aí eu tenho que trabalhar e me puxar, porque sou contrato e estou sempre na berlinda, mesmo que não tenha concurso (Entrevistada professora Marta).

É importante ressaltar que eu, autor desta tese, defendo o concurso público e a estabilidade dos servidores estaduais e que Marta comunga das mesmas concepções. “Acho que tem que ter concurso público, mas se o colega não cumpre com o seu comprometimento com essa comunidade, ele deve buscar outro espaço ou ser deslocado” (Entrevistada professora Marta). Mas, como ela, entendo o fato de o coletivo docente ter a estabilidade como uma tábua de salvação.

Acredito que a conjuntura do tempo presente, principalmente no que diz respeito ao contexto educacional, provoca o professorado para que em alguns momentos experimente o desinvestimento pedagógico, mesmo que elas e eles tenham um compromisso com a educação pública de qualidade.

Com o tempo, a precariedade de emprego pode tornar-se cansativa e desanimadora e alimentar um certo desencanto que, sem necessariamente afetar o amor pelo ensino, afeta, até um certo ponto, o ardor do professor, mergulhando-o na amargura (Tardif, 2017, p. 96).

[...] a escola, em algumas oportunidades, ao não conferir à EF o estatuto dedisciplina escolar mediadora de um conhecimento/saber, pode dificultar, em razão desse não reconhecimento, a produção de práticas pedagógicas de qualidade (Machado *et al.*, 2010, p. 139)

De outro lado, em grande parte, o professorado explicita que o seu compromisso com a educação pública se faz por conta da sua autonomia e estabilidade que possuem. Essa estabilidade, o seu trabalho, faz com que elas e eles se coloquem como comprometidos com a educação e com a comunidade na qual estão imersos e, dessa forma, a sua autonomia e a sua forma de pensar pode ser mais bem significadas.

Aí eu fazia um jogo com as minhas horas. Pegava licença interesses. Eu tinha 40 horas na FEEVALE. Então, as outras minhas 40 horas do estado, eu tinha que ficar 20 horas em licença e 20 horas trabalhando. Quando terminava uma licença, eu pedia outra e voltava para não perder o vínculo. Porque sabe como é particular? Eu estive 30 anos lá dentro, mas poderia ter ficado dois, três, cinco, dez anos. Mas não podia largar o estado, porque era o meu emprego seguro. Era o que sustentava a minha família (Entrevistado professor Larry)

Nesse sentido, ser professor estável ou gozar de uma estabilidade que lhe foi confiada pela comunidade torna-se um alicerce para que o professorado realize um trabalho calcado nas suas crenças e compromisso com a educação pública e com a qualidade que almeja. Esses fatores contribuem para a solidificação da identidade docente a partir dos seus saberes.

O saber profissional possui também uma dimensão identitária, pois contribui para que o professor regular assuma um compromisso durável com a profissão e aceite todas as suas consequências, inclusive as menos fáceis (turmas difíceis, relações às vezes tensas com os pais e etc.) (Tardif, 2017, p. 99-100).

Anteriormente, explorei que as pulsões que levam o professorado a realizar o seu trabalho no tempo presente estão na ordem de um sonho diurno, sendo ela a ascensão do seu estudante. Logo, para tal objetivo é necessário que o coletivo tenha um compromisso com a Educação pública. Dessa forma, na concepção dos docentes, o seu fazer diário tem como foco o estudante e tal implicação leva-os a cristalizarem uma identidade docente fundamentada pelo seu compromisso com a escola pública. Muito por conta do papel que a educação movimenta no tempo presente:

Embora desde diferentes perspectivas, há um consenso de que estamos vivendo um generalizado processo de globalização, o qual inclui aspectos sociais, culturais, econômicos, ambientais, étnicos e, obviamente, educacionais. A educação tem desempenhado um importante papel, tanto no sentido de contribuir para a construção de uma hegemonia ideológica conservadora quanto no de reforçar movimentos contra hegemônicos (Gandin; Hypolito, 2003, p. 59).

Esse comprometimento com os contextos em que se desdobra o seu trabalho e ocorre a formação dos estudantes torna-se algo pétreo ao professorado que é um movimento que identifico como contra hegemônico. Estar nesse espaço e ter esse tipo de compromisso, fomenta a cristalização de identidades e, também do comprometimento com o estudante, sobre o qual passo a refletir na sequência.

10.2.1.2 *Comprometimento com o estudante*

Anteriormente realizei o diálogo sobre o compromisso do professorado com a Educação Pública de qualidade e sobre o quanto isso lhe é caro. Acredito que as minhas reflexões nesse sentido ocorrem por acreditar que, como pano de fundo, esse coletivo, também na sua constituição, mobiliza elementos identitários no sentido de um engajamento com o seu estudante. Tal percepção, ocorre por conta dos seus saberes e da sua pulsão que é a ascensão dos estudantes.

Os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre um objeto. O objeto de trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. Que características internas o objeto humano introduz no processo de trabalho docente e quais os seus impactos sobre a prática pedagógica (Tardif, 2017, p. 128).

A identidade construída por conta de uma entrega do professorado aos estudantes tonifica-se pelo fato de o professorado acreditar que a educação pode mudar a sociedade (Apple, 2017). Nesse passo, este coletivo crê que, para atingir a sua pulsão e o seu sonho diurno, esse é um elemento histórico e identitário fundamental para este coletivo.

Carlos é um professor que busca melhorar a sociedade e a comunidade em que vive através do seu trabalho e busca ajudar os seus alunos a terem uma vida melhor (Entrevistado professor Carlos).

Talvez em outros tempos eu conseguia, talvez eu tivesse os objetivos e um maior índice de alunos atingindo. Mas, mesmo assim, eu considero que eu até faço um bom trabalho. Dentro daquilo que eu me proponho, daquilo que eu programo, daquilo que eu projeto, dentro das expectativas do meu aluno, eu acredito que eu consigo fazer um bom trabalho (Narrativa de Gustavo).

Nesse processo, esse coletivo demonstrou que é a partir da escola que o professorado pode materializar a sua identidade implicada com o estudante, não somente pela grande encruzilhada de culturas (Pérez Gomes, 1996; Tardif, 2017) que este espaço possui, mas sim por ser um ambiente de transformação, criação, mobilização e desenvolvimento de saberes.

A escola é um local onde a gente pode conquistar muita coisa e aprender muita coisa. Transformar muita coisa e criar laços, vínculos, e isso é um local onde a gente talvez leve para a nossa vida inteira. Assim, ela pode ser um local tanto bom quanto ruim. Mas eu procuro transformar esse momento dos

alunos aqui em algo bom, eles possam lembrar de uma forma boa (Narrativa de Ayrton).

[...] a escola, querendo ou não, todo dia ela é uma escola diferente, ela não é uma coisa igual. Cada dia tu tem uma situação diferente, uma turma diferente. É um problema diferente pra ti resolver e eu acho que isso assim, em termos de aprendizado, em termos de vivência, isso contribui muito, até para que tu possa ter um olhar diferenciado do cidadão, do ser humano, né? Como é que as situações realmente acontecem (Entrevistado professor Gustavo)

O professorado é convicto que a escola é um espaço de múltiplas possibilidades, pois é lá que ele mobiliza seus saberes e que essa particularidade deve ser explorada. Nesse contexto eles explicam que o legado deixado para o seu estudante, os conhecimentos desenvolvidos e o reconhecimento deles, é um elemento que fortalece e cristaliza a identidade docente, por tratar-se de professores comprometidos com os discentes.

É, talvez algumas pessoas não tenham essa preocupação de saber que aquilo ali vai talvez refletir lá na frente e talvez não se preocupe muito com isso, mas eu me preocupo com a impressão que eu quero deixar para esse aluno futuramente (Narrativa de Ayrton).

Eu falo de objetivos maiores, não para mim de realização pessoal e profissional, mas acho que o objetivo do trabalho que eu faço aqui no dia a dia sabe, que é que eu penso que deveria ser eu tentar passar tentar mostrar o que é importante, por exemplo, fazer uma atividade física, o que é importante fazer uma atividade academia, o que é importante eu ir lá jogar futebol, o que é importante eu participar dos treinos lá do *handball*, do basquete para me representar em escola numa outra etapa. Nesse sentido, assim, de despertar o objetivo maior é despertar a vontade dos alunos para querer aprender alguma coisa. Para que aquilo que ele aprenda, que ele possa levar para a vida dele (Entrevistado professor Gustavo).

A repercussão da prática docente em meio aos seus estudantes é importante para este coletivo. Na compreensão deles, é relevante que a escola seja significada por conta do seu potencial transformador. O professorado mobiliza a confiança que os seus estudantes consigam compreender a sua prática para que ela faça sentido.

Na concepção docente, a sua identidade que é imbricada com os estudantes tem como um dos elementos fundamentais a sua autonomia. É a partir dela que eles conseguem atingir os seus objetivos e significar a sua prática. Ao longo deste estudo, venho defendendo a ideia de que a pulsão desse coletivo é a ascensão dos estudantes e seu sonho diurno é que eles tenham um sucesso profissional e pessoal. Assim, uma identidade que se forja na imbricação com os estudantes só pode perdurar a partir do trabalho docente e, para isso, a autonomia do professorado no seu fazer é algo caro e que elas e eles não abrem mão.

Ah eu acho que eu não abro mão da minha autonomia. Assim, enquanto o professor de fazer aula. Do meu jeito como eu falei, a gente tem não é os parâmetros a serem seguidos, que muitas vezes por mais que a gente não possa fazer diferente daquilo que foi solicitado, reivindicado, mas assim que foi imposto. A gente acaba sendo talvez um pouco reprimido do que a gente gostaria de fazer, mas eu procuro sempre dar aula, com a minha cara, com meu jeito de pensar e com a criatividade que eu tenho, e isso eu não abro mão, porque eu sei que dessa forma eu posso trazer algo que realmente vai agregar no conhecimento do aluno (Narrativa de Ayrton).

A partir da autonomia no seu trabalho, o professorado acredita que consegue materializar os seus desejos e intenções com os estudantes. No entanto, realizando a sua prática por conta do compromisso que possuem com a educação pública e com os discentes, esse coletivo externa que ainda almeja um reconhecimento dos estudantes.

Ah, sei lá, pode ser até meio óbvio, mas assim não abro mão de dar meu trabalho com qualidade, assim. É de dar o meu melhor, sabe? Eu sempre procuro atuar da melhor forma possível, fazer a minha aula ser atrativa, ser interessante, ser proveitosa para o aluno. Eu me entrego e quero o mesmo do aluno (Narrativa de Ayrton).

Eu fico muito feliz quando vem a formatura e eles fazem aquelas homenagens lindas para a gente, Nossa eu me emociono de lembrar. Para mim esse é o significado da educação. Isso faz com que eu veja sentido em tudo o que eu faço. É claro que eu poderia fazer muito mais, mas não consigo, faço o máximo que posso (Narrativa de Marta).

A identidade comprometida com os estudantes se cristaliza ao longo das histórias de vida, deste coletivo, e faz com que o seu trabalho tenha sentido. Em diferentes momentos desta tese, defendi a ideia de que o trabalho docente é arquitetado com o foco nos estudantes e no seu desenvolvimento, e tal concepção se fortalece a partir dessa reflexão docente. A partir do trabalho docente que fora arquitetado pelo professorado, os estudantes desenvolvem um arcabouço de saberes para que futuramente consigam acessar e assim ascender socialmente.

Então, quando eu entrei no estado. E então eu fui com muita, muita vontade, dava a minha aula assim, com todo empenho, com toda de dedicação e depois, com o tempo eu fiquei dois anos nessa escola, aí eu saí e vim para a escola onde eu estou. Aqui, quando eu entrei, também foi a mesma coisa. Cheguei muito, muito a fim de trabalhar com muita vontade, isso durou um bom tempo. Há um bom tempo. Mas teve um período assim que eu com relação a aula de educação física, comecei a dar uma desanimada assim não, não estava tão com aquela euforia com aquela vontade do início. Então eu dei um pouco uma desanimada, vamos dizer assim. Mas eu estava atuando depois, talvez me dedicando um pouco mais as equipes. esportivas da escola e não tanto a aula de educação física. Hoje, atualmente eu me vejo com a mesma euforia, o mesmo desejo e vontade que eu tinha lá no início. Hoje eu

dou aula para os anos iniciais. Do primeiro ao quinto ano, com a mesma vontade ou mais que eu tinha quando eu iniciei no estado, quando eu iniciei a lecionar (Narrativa de Ayrton).

Por esse motivo que o professorado significa o seu trabalho cotidianamente e por estes elementos é que há sentido em uma prática pedagógica que considera os saberes que o professorado entende ser significativos para o seu estudante, e não outros elementos como as diretrizes, normativas e políticas verticais que tentam atravessar o seu trabalho.

Eu vi que eu tinha que mudar tudo aquilo que eu estava sendo, enquanto o professor. E que eu tinha que ter uma entrega 100% para eles. Isso foi acontecendo gradativamente. Eu fui pesquisando, procurando coisas, ideias. As formas de dar aula para ensinar, para eles aprenderem, para eles gostarem. Fui me reinventando como professor e isso foi muito bom, porque eu vi que eu voltei a ser um professor com o mesmo ímpeto e dedicação lá do início. E eu fui me aperfeiçoando, tanto que hoje assim eu não me vejo não trabalhando com os anos iniciais (Entrevistado professor Ayrton).

Ao defender a postura de sujeitos engajados com os estudantes e que esta construção é vital na constituição histórica do professorado, entendo que o seu trabalho é calcado nos seus saberes (Tardif, 2017). Porém, é importante salientar que, para esse coletivo, faz sentido metamorfosear o seu trabalho, modificá-lo e tencioná-lo, desde que ele siga o foco no seu estudante.

Foi quando eu recebi essas turmas de anos iniciais, eu não tinha até muitas, não é que eu não tinha ideia, mas eu não estava preparado para trabalhar com eles assim, porque eu estava atuando mais com ensino médio, né. Trabalhei muitos anos com ensino médio. E eu acho que fiquei muito tempo no ensino médio. E isso talvez tenha meio que me desanimado um pouco. Até em função do comportamento dos alunos, assim, de certa forma um certo desânimo da parte deles. Acho que isso foi me desanimando também. E aí quando eu fui indicado para trabalhar com os anos iniciais, eu vi que iria ser uma coisa nova, assim, que eu tinha que me preparar, porque eu não tinha preparo, eu não estava preparado, e aí comecei a atuar com eles. Eu fui vendo que eu tinha que me reinventar como profissional (Narrativa de Ayrton).

Nesse sentido, sinalizo que o professorado realiza uma reflexão, muitos deles de modo diário, sobre o que vem a ser a necessidade dos seus estudantes e, nesse caso, identifico que os estudantes, no tempo presente, expressam e simbolizam que as suas necessidades vão muito além dos conteúdos a serem aprendidos no contexto educacional. Assim, o professorado é impulsionado a ter um outro enfoque e diálogo na sua prática com os estudantes.

Tá? Eu, em grande parte, assim, os adolescentes estão cada vez mais com problemas emocionais e com descontentamento em situações da vida. E o quanto isso tem se mostrado frequente. Porque eu vejo que a grande parte dos adolescentes e jovens hoje estão fragilizados emocionalmente, muitos não tem perspectiva de vida de futuro e não sabem lidar com situações de frustração, então eu vejo assim, que por muito pouco os alunos não fazem uma bobagem, não é? Os jovens estão desestruturados emocionalmente. Isso a gente percebe assim, no dia a dia aqui da escola, não é? E isso tem sido um problema bem frequente, assim, para nós, saber lidar com isso, saber lidar com aluno, com a família, com. essas dificuldades emocionais que os alunos apresentam hoje (Entrevistado professor Ayrton).

A partir do diálogo com os estudantes, o professorado externou realizar uma reflexão sobre o seu trabalho e os sentidos que ele movimenta, bem como o professorado pode ser impactado pela interação com os estudantes. "... a professora Vitória considerava as crianças como atores sociais, quando, por exemplo, compreendia as formas de ação características das crianças e percebia influencias disso para a sua prática docente (Rodríguez; Figueiredo; Filho, 2012, p.188). Desse modo, a identidade docente alicerça-se em um processo introspectivo. Frente a esses pressupostos, o professorado busca aperfeiçoar o seu trabalho na intenção de fazer a diferença na formação dos estudantes com quem eles acreditam ter firmado o seu compromisso pessoal e profissional.

Em dado momento da entrevista quando questiono professor Ivano, ele coloca a mão em meu ombro e me leva a um determinado ponto da pista de atletismo. Eis que o professor aponta para um prédio que fica a nossa esquerda próximo a primeira curva da pista e diz: "Está vendo aquele prédio? É a calçados beira-rio, eu não quero que os meus alunos vão para lá. Eles podem e conseguem mais do que isso. Não é porque eles são pobres que eles não podem". Percebo um pouco de emoção no seu olhar (Notas de Campo do Autor).

De posse dos seus saberes, reflexões e intenções com os estudantes, o professorado arquiteta o seu trabalho e tenta significá-lo, muito por conta dessa identidade, que tem como característica a implicação com o estudante, que é pétrea na sua construção histórica.

Frente a tudo isso, o professorado, no sentido de atender a sua pulsão e os seus desejos diurnos, lança mão de experiências que lhes foram positivas ao longo das suas histórias de vida para auxiliar o estudante, mesmo que o tema não seja somente questões referentes ao componente curricular Educação Física.

Aliado as suas leituras diárias, no começo romances, como Érico Veríssimo, Charles Kifer, depois mais filosofia como Michael Foucault e Eduardo

Galeano, o esporte formou a filosofia de vida de Ivano. Até hoje ele diz a seus alunos e atletas que não acredito profissional de sucesso sem leitura (Carta de si mesmo de Ivano)

Vejo uma aluna se aproximar da professora Marta. A aluna lhe cochicha algo. Ela pede licença e sai do ambiente em que estávamos, informando-me que precisa resolver uma questão importante. [...] Cerca de 20min depois, a professora Marta retorna e informa-me que a aluna queria falar com ela sobre o fato do seu padrasto ter batido na sua mãe. Escutei o relato da professora e questionei se ela não indicava ou orientava as estudantes a ir ao SOE para uma orientação nesse sentido. Ela me respondeu prontamente: “O SOE aqui só preenche FICAI e não entra em sala de aula, as coisas do dia a dia, nós damos conta com os alunos, principalmente nós da Educação Física né”. Nesse momento reflito sobre o fato de os gestores quererem diminuir nosso contato com os estudantes. Assim pergunto para onde irá essa percepção e essa confidencialidade entre professora e estudante? (Notas de Campo do Autor).

Ao mesmo tempo em que o professorado se entende como partícipe na formação dos estudantes por conta das interações e do empenho deles com o componente curricular da Educação Física a partir das práticas propostas. O seu “calcanhar de Aquiles” está no momento que eles fundamentam e propõem o trabalho, e não há o envolvimento dos estudantes. O professorado, então, demonstra uma frustração quanto a sua entrega aos alunos.

Então eu nem sei se é essa palavra está correta, mas eu me frustro porque eu vejo assim que eu não tenho muitas vezes como ajudar eles, porque não são da minha competência por ali. Não é? São coisas que eu acho que a família, o aluno, enfim, poderia tratar isso melhor fora da escola, mas parece que tudo estoura aqui dentro. Não é todos esses problemas assim na esfera emocional, social, psicológica. Não é desestrutura familiar, sei lá, e aí é uma coisa que a gente tá tendo que resolver. Ter bagagem, talvez para resolver. Tá ficando meio com as mãos atadas para tentar solucionar problemas que os alunos nos trazem, e aí aquilo que eu vivencio na Educação Física. Para mim, a aula é de boa, de forma tranquila, porque é o que eu gosto de fazer e é o que eu tenho, me sinto capaz de realizar. Agora, quando entra numa outra esfera assim, mais pessoal, é mais difícil. Porque a gente não tem controle sobre isso e muitas vezes não é nós que vamos conseguir resolver isso (Narrativa de Ayrton).

Parte dessa gurizada não quer nada com nada. Nem dá vontade de dar aula. Mas tem aquele percentual que quer. Eu fico confusa com a escola hoje em dia. Tem a direção que não devemos levar problema se não somos visados. A supervisão que só exige, a última é essa de colocar competências nos aplicativos, com um período por turma, vê se pode? A orientação se levamos um caso é porque não temos domínio de turma. E assim vai (Entrevistada professora Marta).

De outra banda, para o professorado, um elemento que o deixa frustrado é o desinteresse dos estudantes sobre a sua prática, que é arquitetada e refletida buscando a ascensão deles. O reconhecimento dos discentes ao trabalho docente

arquitetado pelo professorado fortifica-o na luta, e também é um elemento que, em conjunto com o seu compromisso com a educação pública, fortifica a cristalização da sua identidade docente.

Não é só os alunos, os colegas também, mas principalmente os alunos... Que eu seja lembrado de uma forma boa. Eu me lembro de muita coisa boa do período em que eu estive na escola como aluno, e eu quero que esse aluno também possa ter boas lembranças. Assim, porque aqui a gente vai passar muito tempo da nossa vida aprendendo, se frustrando muitas vezes, se alegrando, talvez se entristecendo, mas que todos esses momentos tristes e difíceis, sejam cada vez menores e que momentos bons sejam cada vez maiores. Então acho que a gente pode construir mais momentos alegres do que momentos tristes. Tanto para nós professores, profissionais, quanto para os alunos (Narrativa de Ayrton).

Ao longo desta tese, venho dialogando a respeito dos elementos cotejados durante o trabalho de campo. Nessa senda, compreendi que o professorado tem uma pulsão que é a ascensão dos estudantes, tudo por conta do sonho diurno que está na ordem de uma educação de qualidade, em que eles sejam valorizados e os estudantes possam tornar-se intelectuais transformadores. Nessa senda, faz sentido que toda a implicação do professorado esteja na ordem de um reconhecimento ou recordação como alguém importante na história dos estudantes, talvez não com protagonismo, mas sim com um espaço significativo.

Diante desses elementos, entendo que o comprometimento com os estudantes é cristalizado na constituição desse coletivo, o que tonifica a identidade docente que é forjada por alguns elementos que são caros ao professorado e que este coletivo não abre mão. Desta forma, podemos pensar que essa identidade docente é construída ao longo da história de vida do professorado e é cristalizada com o passar do tempo.

[...] um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (Tardif, 2017, p. 103).

Nessa linha, os elementos formativos dos sujeitos, as suas identidades que foram forjadas e que são desenvolvidas ao longo das suas histórias de vida e são pétreas estão na ordem do seu compromisso com a educação pública, a sua entrega aos estudantes. Nessa linha, ainda, o professorado explicitou que a tradição esportiva

é um elemento de protagonismo para esse processo, e podemos pensá-lo como um saber docente.

[...] os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar (Tardif, 2017, p. 38).

Este coletivo acredita que o seu compromisso com a educação pública, em conjunto com o seu comprometimento com os estudantes, é cristalino e identitário como o esporte. Dessa maneira, o elemento identitário tradição esportiva coloca-se ao lado dessas duas formulações, pois esses sujeitos, ao longo das suas histórias, construíram e solidificaram a sua identidade docente a partir desses aspectos.

10.2.1.3 Tradição esportiva

O coletivo com quem estudei, ao longo do trabalho de campo, demonstrou um conhecimento amplo sobre os esportes e o quão caro isso é para eles. Carlos, Larry, Ivano, Marta, Gustavo possuem uma ligação com o esporte desde a sua infância. Tal situação me possibilita pensar que este coletivo tem a sua prática, também, constituída por uma tradição esportiva. Assim, Ayrton despertou a atenção para o futsal na época de faculdade. Identifico ser fundamental, na significação deste coletivo, a sua relação com o esporte. Carlos desenvolveu essa atração ao esporte pelo seu trânsito em escolinhas esportivas e, posteriormente, na época da sua graduação, por fim envolvendo-se também com o basquetebol. Larry tem relação direta com o basquetebol desde a infância. Ivano é ligado ao handebol pelos aprendizados que teve com outro professor. Marta, Ayrton e Gustavo engajaram-se com o futsal na época de graduação. Muito embora a sua construção esportiva esteja, na atualidade, ligada aos esportes que eles difundem, ao longo das suas histórias, percebi que a iniciação esportiva fora um gatilho, inclusive para cursar Educação Física.

A experiência de Ivano no esporte começa aos 8 anos de idade em uma escola do interior, Escola Estadual Menino Manuel Luiz Osório na cidade de Tramandaí/RS, jogando futebol. Logo, ele percebeu que no esporte o que

importava era seu desempenho, que pouco importava se era feio ou bonito, se tinha dinheiro ou não, que ali naquele espaço, ele podia tentar se destacar. Nesse processo ele se apaixonou pelo futebol (Narrativa de si mesmo de Ivano).

A história esportiva de Ivano começou no futebol e posteriormente seus aprendizados com handebol fizeram com que ele focasse no ensino e treinamento dessa modalidade. Percebo que houve um movimento da constituição esportiva, mesmo assim a sua relação com o esporte se mantém. Pelo fato de Ivano ter sido um sujeito que tem o esporte com linhas fortes na sua caracterização, para ele a docência em Educação Física faz sentido se ela estiver envolvida com o esporte.

Eu trabalhei muitas coisas diferentes. Eu fui virar professor aos 32 anos. Mas eu o que eu queria. Que era trabalhar com esporte. Depois, quando eu fui pra faculdade esse negócio ainda alavancou um pouquinho mais essa gana. Que não era só trabalhar com esporte. Era trabalhar e fazer do esporte uma ferramenta para a educação. Eu fui estudar a história de um cara pra mim. Que é o cara. É uma das... Não se fala nele. Se fala num monte de gênios da humanidade, mas quase não se fala nele. E ele foi um cara que mudou. Mudou o jeito que a gente se vestia. Mudou as estradas. Tudo por causa dele. Por causa do esporte. O esporte mudou. Mudou a sociedade em si. Comportamental, econômico, social. O esporte mudou tudo. O jeito que a gente se veste. O tênis. Tudo surgiu por causa do esporte. E um cara que viu que o esporte podia alavancar as pessoas, ele achava que a leitura e as artes cênicas também. Foi o Barão Pierre de Coubertin. Ele que fundou as Olimpíadas da era Moderna em 1896 (Entrevistado professor Ivano).

Em um contexto diferente, Larry começou a sua prática com o basquetebol de forma herdada e mantém até hoje a sua tradição esportiva ligada a esse esporte, seja na prática ou na apreciação dele.

Então, eu jogava no Juvenil em Uruguaiana, que era uma equipe que meu pai também treinava. Depois eu fui para Santa Maria jogar no Corinthians, pois era um time forte e muito bom. Não segui a minha carreira no esporte, mas vim estudar na Unisinos, aí joguei basquete no CMD aqui de São Leopoldo e depois quando fui para a FEEVALE joguei lá e participei de todos os JUGEFS que tinham. Depois, quando me formei, fui trabalhar no C.E. 25 de julho, e lá eu treinava as equipes de basquete feminino e na SGNH também. Depois vim para São Leopoldo e treinava a equipe do CMD, porque fui cedido para o município (Entrevistado professor Larry).

Entendo que, para essas duas histórias de vida, o esporte é pétreo por conta da sua iniciação esportiva. Destaco que a cristalização do esporte nas suas carreiras faz-se não somente por conta dos aprendizados na sua infância e adolescência, que avançaram para a sua profissão, mas também pelo seu desenvolvimento durante a graduação em Educação Física.

Eu já tinha isso pra mim, que o esporte era um diferencial para a educação. E eu sempre gostei de esporte. Depois eu vi que o esporte podia ser transformador. E eu sempre quis trabalhar, mas eu sempre quis trabalhar com esporte (Entrevistado professor Ivano).

Ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber ensinar (Tardif, 2017, p. 20).

Nesse sentido, Larry esclarece que, na sua época, ser treinador não era uma opção, e talvez esse seja o motivo de muitos professores possuírem, na sua constituição identitária, o esporte como um elemento pétreo.

Naquela época não tinha essa (docência e bacharelado), se tu não tivesses a docência, tu não tinhas um salário. Não existia um treinador. Então, não tinha essa de profissão de treinador. Todos os treinadores da minha época eram docentes do estado ou de escola particular. Então naquela época, quais as melhores equipes que tinham aqui: SOGIPA – era o Mário Brauner, mas ele era professor da UFRGS, ele não era só treinador da SOGIPA oficial. No União era o Toninho Mariante, que não era empregado, tanto que a sua equipe treinava das 22h às 0h. No Teresópolis era o Fetti, que era o treinador. Então tinha o Edson Resnik. Então todos esses caras, durante o dia, tinham que dar aula. Tanto que a licenciatura, o meu curso de Educação Física, foi de 3 anos. Tu era preparado para ser professor e não treinador. Depois tu tinhas que fazer treinamento desportivo ou outra coisa se tu quisesse ser treinador (Entrevistado professor Larry).

O esclarecimento que Larry realiza, provoca-me a refletir sobre a época histórica a qual ele se refere. A década de 70 e 80 foi marcada pela fase competitivista (Coletivo de Autores, 1992) ou, como alguns autores expressam, a fase tecnicista. A busca pela técnica perfeita marcava esse período da Educação Física Escolar, e a prática do esporte era enaltecida. Assim, treinar os estudantes e a formação de atletas era o alicerce da Educação Física Escolar.

Diferentemente, Ayrton, Marta, Carlos e Gustavo tiveram o seu gosto pelo esporte aumentado durante a época da graduação, quando avançaram do praticar esportes para o ato de aprender a ensiná-los. Esse coletivo desenvolveu saberes acerca do esporte e formou uma identidade esportiva que para eles me parece ser permanente, muito pelo seu ideal de que o esporte é transformador.

Porque o meu trabalho, quando eu comecei, era usar o esporte como ferramenta de transformação na vida das pessoas, como ferramenta de

crescimento pessoal, como ferramenta de transformação na sociedade (Entrevistado professor Ivano).

Hoje, Ayrton, Marta e Gustavo têm conhecimentos ligados ao futsal e almejam desenvolver saberes e explorar esse conhecimento nos seus estudantes. Já Carlos, mesmo iniciado no futebol e tendo o praticado na sua infância e ter atuado como árbitro profissional, como professor optou por trabalhar em um dos seus contextos educativos com o basquetebol. Frente a essas questões trazidas à baila, destaco a implicação de Ayrton pelo Futsal.

Fui fazendo alguns cursos. Cursos curtos, né. Em congressos, em eventos e encontros da educação física. Então fiz muitos cursos de diversos tipos e depois fiz uma pós-graduação, na universidade SOGIPA em ensino e treinamento de futebol e futsal. Eu comecei a voltar mais a minha atuação para essa área do futsal, depois treinei algumas equipes de futsal em âmbito escolar e universitário. Tive uma equipe de futsal feminino junto com um colega meu. A gente tinha uma escola de futsal e ali, a gente teve muita participação em eventos ligados ao futsal. Aprendi muita coisa nos treinos, quase atletas a desenvolver um treinamento com elas. Isso me fez também pesquisar muita coisa dentro da área do futsal, aprendi muita coisa, fiz muitos cursos. E desta forma, eu acho que eu acabei adquirindo uma bagagem muito boa dentro do futsal. Depois na escola também fui atuando com as equipes de futsal aqui e depois cheguei numa equipe universitária, onde a gente também participou de jogos a nível regional e nacional. Eu iniciei alguns cursos de pós-graduação, mas não consegui concluir eles. Mas ainda pretendo, pelo menos, concluir um deles. Ainda quero continuar aprendendo. Eu quero ainda fazer um mestrado futuramente e atuar talvez em uma universidade. Hoje eu já estou, né? Dentro de uma universidade como tutor, mas quero chegar a um cargo de professor em alguma universidade (Narrativa de Ayrton).

A narrativa histórica de Ayrton convida a refletir sobre a formação de professores no Brasil. A formação inicial, por vezes, é a largada para novas aprendizagens, novos modos de entender a docência e constituir o sujeito como professor. Nesse sentido, às vezes o indivíduo ingressa na graduação com uma forma de entender a formação em Educação Física e, ao longo do processo formativo inicial, modifica o seu pensamento. No entanto, as cicatrizes das aprendizagens corporais anteriores não são apagadas, mas servem de combustível para que o professorado invista no que lhe é de mais intrínseco, que pode ser uma tradição esportiva.

Podemos chamá-los de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários

independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (Tardif, 2017, p. 38)

É possível traçar uma relação a respeito dos conhecimentos da graduação em Educação Física onde temos os saberes disciplinares na ordem do Futebol, Futsal, Basquetebol, Atletismo e Handebol, ou seja, os esportes “consagrados”. Acredito que o professorado significa uma identidade esportiva que é pétrea, pois, por mais que as modalidades esportivas mudem e o processo de formação dos sujeitos avance, o esporte permanece presente na sua constituição, e, para o professorado, pode tornar-se o conteúdo de maior importância no contexto escolar. Nessa senda é importante retomarmos a história narrada de Ivano através da carta de si mesmo como um outro.

Ali Ivano teve os primeiros passos no que representava uma equipe, lições de lealdade e amizade, marcando para sempre nele o jeito de ver ao esporte (Narrativa de si mesmo de Ivano).

Apesar de um certo sucesso no futebol e de jogar todas as competições armadoras da região. Aos 20 anos de idade, Valdinei se apaixonou pelo basquete que era uma grande febre na cidade de Osório/RS, cidade pequena na época 25 mil habitantes. O campeonato municipal de basquete da cidade contava com 13 equipes vindas de todo estado pra jogar (Narrativa de si mesmo de Ivano).

Todo ano se fazia uma seleção da cidade para jogar o estadual. Valdinei que trabalhava em fábrica de calçado, não poderia treinar em uma equipe e começou a treinar sozinho após seu expediente e desta maneira 2 anos depois fazia parte da seleção de Osório/RS para jogar o estadual, seleção mesmo, por que havia cerca de 300 jogadores em Osório/RS e apenas 10 jogavam o estadual (Narrativa de si mesmo de Ivano).

Durante 7 anos, Valdinei deu um tempo com o futebol e ficou jogando basquete, enquanto passava por mais variadas atividades para garantir o seu sustento. Mas o fato é que o basquete o fez mudar o jeito de ver o esporte (Narrativa de si mesmo de Ivano).

Essa mutação entre as modalidades esportivas faz-me acreditar que os sujeitos, hoje docentes, não possuem um esporte e sim um elemento identitário esportivo na sua construção identitária. Por mais que a sua iniciação nas modalidades esportivas tenha sido decisiva na sua escolha para cursar educação física e até mesmo os conteúdos para significar o seu trabalho docente. A partir das histórias de vida que me foram emprestadas, percebo um trânsito destes sujeitos em outras modalidades esportivas. Tal compreensão ocorre até mesmo com Larry, que teve o pai como treinador de basquetebol e foi jogador de basquetebol até ingressar na

docência. Nas suas histórias, percebo o atravessamento de outro esporte, o handebol, tal movimento identifico ter ocorrido com Carlos.

Aí eu entrei na FEEVALE eu descobri o Handebol, não, na verdade eu já havia descoberto o handebol lá em Santa Maria com o Lang, porque quando o Lang, Pedro Lang o nome dele, ele veio da Romênia, ele era professor da Universidade (UFSM), e mostrou para nós que éramos do basquetebol o handebol e como era. Ele nos apresentou lá no Corinthians. Então alguns caras que jogavam comigo, como o fulano, ciclano e beltrano, acabaram indo para o handebol, mas eu nunca fui de vez para o handebol. Depois, eu comecei a jogar handebol na FEEVALE. Cheguei lá, a FEEVALE era pequenininha então tu tinhas que jogar tudo. Fora o vôlei, que Novo Hamburgo sempre foi forte, no handebol e no basquete não era muito, e o esporte, na universidade, a gente jogava tudo, então eu sempre gostei de esporte (Narrativa de Larry).

A história esportiva de Carlos é constituída no futebol, desde a sua infância e adolescência, quando fazia aulas da modalidade, e depois com a graduação em Educação Física, quando se tornou árbitro. No entanto, Carlos hoje sente-se reconhecido ao atuar com as modalidades esportivas.

[...] trabalhar com adolescentes, principalmente no esporte, quando eles conseguem sucesso em atividades esportivas no ramo do atletismo, basquete e futsal. Ou seja, vencem campeonatos ou são bem colocados em atividades esportivas. Fora disso, é o reconhecimento pelas escolas, pelo trabalho que eu realizo, isso é gratificante (Entrevistado professor Carlos).

Durante a atuação de Carlos na docência, ele mudou do futebol para o basquetebol, em que atua até hoje em uma escola privada com o ensino e treinamento da modalidade, e, quando possível, desenvolve esse esporte na Rede Estadual de Ensino. Nessa modalidade, Carlos tem reconhecimento dos colegas e dos estudantes.

Carlos não me revelou muitas histórias relativas à sua tradição esportiva, sua narrativa foi *en passant*. Ao longo dos meus diálogos com o professor, conversamos sobre a docência e sobre a sua “carreira” como árbitro de futebol. E o professor desvelou-me que o esporte é primordial na sua vida, que entende o esporte como um dos alicerces da sociedade.

Nos diálogos com Carlos, passei a refletir sobre os motivos que levam um árbitro que possui um profissionalismo e um talento a não seguir na sua profissão, talvez como comentarista esportivo, como muitos fazem. Então nesses diálogos ficou expresso por Carlos que a estabilidade de um concurso público e o seu trabalho docente são primordiais para a sua constituição. O professor demonstra que a estabilidade, em conjunto com a tranquilidade e

autonomia para significar o seu trabalho, fazem-no entender-se como alguém importante na sociedade (Notas de Campo do Autor).

Este fascínio pelo esporte, a construção dessa identidade esportiva pelos sujeitos, hoje professores, remete-me à história de Marta. Pois, sendo filha de professores de Educação Física, parece-me que o esporte sempre esteve presente em sua conjuntura familiar e social. Marta, ao me emprestar as suas histórias, desvela a sua infância e adolescência, em que as práticas corporais eram diversas, e, posteriormente, ela narra o caminho esportivo que tomou:

Meus pais, sendo professores de educação física, sempre me levavam para parques e praças, pois eles gostavam da função. A gente fazia brincadeira de bola, chutando-a ou atirando ela. A gente brincava muito. Me recordo que um dia meu pai comprou duas raquetes, e raquete era cara naquela época, quase inacessível, e a gente foi para uma praça brincar, ali perto de casa (Entrevistada professora Marta).

Na faculdade eu fiz um grupo de amigas que gostava muito de vôlei, então a gente jogava às vezes nos intervalos, era só 15min que às vezes virava 30min, mas a gente gostava muito. Mas foi mesmo no futsal que eu me descobri. Ali na faculdade eu aprendi com um professor que era excelente que não era só chutar de bico que tinham várias jogadas ensaiadas e era diferente do futebol. Então eu gostei e quis saber mais e aprimorar os meus conhecimentos sobre este esporte (Entrevistada professora Marta).

Hoje grande parte da carga horária docente de Marta é com os anos iniciais do ensino fundamental, porém, nos poucos períodos que leciona nos anos finais e ensino médio, demonstra os seus conhecimentos aprofundados de futsal e as peculiaridades do esporte do qual tem o conhecimento especializado. Nesse sentido, a exemplo de Ayrton, Marta também buscou compreender melhor o esporte que a fascinou durante a sua formação inicial e continuada. Estas situações, também foram abordados por Marta, Ayrton, Gustavo, Ivano e Larry.

Aos 29 anos, Valdinei começou a cursar na FACOS o curso de educação física. Logo ele descobriu que era a profissão que queria. A maioria dos seus colegas mais jovens pensavam em trabalhar com a educação física em todas as áreas, menos na escola. Já Valdinei, desde o início, sempre se imaginou dando aula, podendo oportunizar vivências diferenciadas para seus alunos e oferecer a eles oportunidades de crescimento pessoal através do esporte (Entrevistado professor Ivano).

Nesse contexto, é pétreo para este coletivo que o esporte ou um conhecimento esportivo para atuar na docência em Educação Física são primordiais, principalmente na Rede Estadual de Ensino em toda a Educação Básica.

Em dado momento de nossos diálogos percebo um desanimo no olhar e na narrativa de Larry. No seu outro emprego onde é orientador de estágio em uma universidade privada, ele demonstra tristeza ao perceber que os estagiários não sabem as regras específicas dos esportes e principalmente do basquetebol. Ainda, o professor reage de modo indignado ao referir que um colega lhe confidenciará que é ruim ter estagiários na escola. Acredito que essa memória do professor tenha tocado em questões tão caras a ele: A educação Física e o esporte (Notas de Campo do Autor).

Então, eu preparava o aluno para trabalhar em uma escola. E chegávamos lá e era outra escola. Porque as escolas, algumas, começaram a ficar largadas. As pessoas não davam aula, só largam a bola. Não tinha aquela pegada. Até colegas meus de anos. Eu tive um colega eu não sei se já te contei essa história, que me disse assim: Não quero mais estudar, não quero mais estagiários. Não! Porque essa gurizada vem para cá dar aula e quando eles vão embora, os alunos querem que eu dê aula (Entrevistado professor Larry)

O coletivo com quem estudei externou e dialogou que o esporte é o principal conteúdo da Educação Física Escolar e que ele é vital para o desenvolvimento das aulas. Então, para o professorado que partilhou as suas histórias comigo, para além de um compromisso com a Educação Pública e com o desenvolvimento dos seus estudantes e o seu engajamento com um ou com os esportes que os constituíram como sujeitos é algo pétreo e imprescindível. Pois, nesse processo é possível perceber uma tradição esportiva neles.

O professorado, através do trabalho de campo, desvelou-me que é sólido e cristalino para eles a sua autonomia docente. Dentre os elementos que permeiam a conjuntura educacional, a sua autonomia é inegociável e irrevogável. Este coletivo narra que é por conta da autonomia que se torna possível significar o seu sonho diurno de uma ascensão dos estudantes. A autonomia em conjunto com a estabilidade no trabalho, contribui para que a sua identidade sólida seja a identidade docente.

10.2.2 Identidade líquida: identidade profissional

Na sociedade líquida moderna em que vivemos, cada dia mais somos impelidos a significarmo-nos nos moldes do que nos é apresentado. O trabalho docente, constantemente é movido a moldar-se a políticas que são inseridas no contexto educacional de modo vertical, como é o caso da BNCC e da reforma do Ensino Médio, além das métricas realizadas constantemente no espaço de nossas aulas. Essas análises tentam atender a um movimento global de reformas educacionais (Hypolito, 2019) que é assumido pela gestão federal e estadual e é constituído por uma aliança

de modernização conservadora (Apple, 2003). Assim, identifiquei no trabalho de campo que, para esse coletivo, os seus saberes são mais significativos do que os documentos verticais que tentam permear o contexto educacional.

Os objetos-condições não tem o mesmo valor para a prática da profissão: saber reger uma sala de aula é mais importante do que conhecer os mecanismos da secretaria de educação, saber estabelecer uma relação com os alunos é mais importante do que saber estabelecer uma relação com os especialistas (Tardif, 2017, p. 51).

Frente à tensão de mudar, nesta tese aprendi que em alguns momentos o professorado opta por moldar-se e continuar em busca do seu sonho diurno. Tal “maleabilidade” ou “liquidez” também se manifesta nas identidades construídas ao longo das histórias de vida do professorado, como narra Gustavo.

Olha, eu percebo, assim, que é um bom trabalho. Poderia ser melhor, com certeza. Mas eu considero que o meu trabalho hoje, por todo esse período, assim, de experiência na sala de aula, de vivências, né? De estar aberto, assim, para as mudanças e perceber que a mudança é necessária, né? Para que tenha um bom andamento das atividades na sala de aula. Eu acho que faz com que eu seja um bom profissional. Talvez poderia, como disse, poderia ser melhor, talvez tenha algumas questões que eu poderia melhorar, também. Mas eu me considero, assim, um bom profissional. Dentro daquilo que eu me proponho, daquilo que eu consigo hoje trabalhar. Talvez como eu falei ontem, infelizmente a gente está passando por um momento que está fazendo com que a gente não consiga atingir os objetivos que a gente se propõe a fazer na aula, né? (Entrevistado professor Gustavo).

Anteriormente, trouxe a compreensão de que existem identidades que são construídas ao longo da história de vida do professorado que se cristalizam, e até hoje ocupam um espaço de protagonismo no cotidiano docente. Algo semelhante ocorre com as identidades líquidas. Essas construções são significativas para o professorado, no entanto elas não possuem a mesma cristalização que as identidades sólidas, pois elas são constituídas de elementos que podem moldar-se às exigências da conjuntura que se apresenta no tempo presente.

Neste contexto, este coletivo apresenta um elemento que provoca a maleabilidade das suas identidades construídas ao longo das suas histórias de vida. Trata-se da reflexividade.

Assim, tipo, se eu pegar, assim, o período de docência mesmo, que aí foi uma transformação totalmente, né, eu saí, tipo, da água para o vinho, porque eu trabalhava no setor privado, trabalhava como balconista numa madeireira e daqui a pouco do nada apareceu a oportunidade de ser professor, então eu

sempre gostei e fui apoiado por isso aí, então hoje eu faço essa, eu faço essas... Eu busco essas questões. O que que eu fazia? O que que eu tinha? Como é que era? Às vezes a gente ouve. hoje em dia. Assim: ah, poderia ter isso, mas aí, quanta coisa eu consegui, mudei na minha vida, consegui para a minha vida. Quantas coisas boas eu fiz? Quantas coisas boas eu não fiz? Então hoje eu faço até com uma frequência maior essa, essa, essa análise, de como é que é, como é que é hoje, o que é que eu conquistei, o que que eu não conquistei, no que que eu poderia ter feito diferente, o que que eu hoje não faria, essas questões, eu procuro, procuro com uma certa frequência refazer essa, essa, esse auto, essa autoavaliação (Narrativa de Gustavo).

Eu reflito diariamente sobre as minhas ações. Penso sobre as coisas do cotidiano. As situações que ocorreram e como ocorreram, se poderia ter sido diferente ou não. Ai a partir disso eu mudo, por que a gente tem que se readequar a algumas coisas do dia a dia. Acho que isso é normal, o dia-a-dia tem que ser pensado e repensado e quando podemos mudamos o que é possível (Entrevistada professora Marta).

É a partir dela que este coletivo tensiona os seus saberes à mudança. Dessa forma, o professorado pode resignificar o seu fazer diário, muitas vezes moldando o seu trabalho às necessidades impostas pela conjuntura que se apresenta.

No momento que eu quero vender as minhas ideias a qualquer custo, e em determinados momentos eu acho que tal situação tem que ser dessa forma. E aí, às vezes eu bato, bato, bato naquela tecla, e aí daqui a pouquinho chega, começa a forçar mais um pouquinho, né? E várias vezes, falando mais especificamente do período que eu estava na direção da escola, isso foi uma das coisas também que foi uma lição que eu levo até hoje para a minha vida, é justamente por isso, porque eu queria a minha ideia é assim, e às vezes eu batia naquilo ali, batia. Até que chegava um dia e eu dizia putz, mas a outra pessoa tinha a razão, não era dessa forma (Entrevistado professor Gustavo).

[...] não, eu faço uma reflexão dos fatos acontecidos a cada 15/20 dias. Porque a minha vida é muito corrida, então vou vendo se os itens que foram diagnosticados, preparados para acontecerem num determinado prazo, foram ou tiveram seus efeitos positivos. Se foram negativos, procuro ver onde ocorreu a falha (Entrevistado professor Carlos).

A reflexividade, para este coletivo, é algo constante nas suas histórias de vida. É a partir dela que eles recorrem às experiências exitosas ou infortunas, para resignificar o presente e prospectar o futuro. Nesse sentido, acredito que a reflexão docente potencializa o movimento dos saberes docentes, reorganizando-os ou resignificando-os.

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo

que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (Tardif, 2017, p. 21).

Entendo que a identidade líquida é aquela que o professorado admite negociar, manejar e trocar, ou seja, (re)significar os seus elementos identitários a partir da reflexividade. Esses elementos são importantes para o professorado. Esse coletivo admite moldá-los e reconstruí-los, após uma ampla reflexão, para enfrentar a conjuntura que se apresenta no tempo presente, e assim atingir os seus objetivos educacionais. No entanto, é importante sinalizar que a essência dessas identidades não é movimentada, mas sim o modo desses elementos apresentarem-se é ressignificado.

O coletivo com quem estudei nesta tese, a partir das suas histórias de vida, convidou-me a pensar sobre as identidades sólidas, líquidas e flutuantes. Durante o processo de análise dos elementos do campo de pesquisa, identifiquei que, na conjuntura do tempo presente, o professorado mobiliza uma identidade profissional que movimenta características diferentes da identidade docente.

[...] as formas visadas não são só relacionais (identidade de atores em um sistema de ação), elas são também biográficas (tipos de trajetórias ao longo de uma vida de trabalho). As identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego (Dubar, 2006, p. 85).

Assim, a identidade líquida é movimentada para que o professor continue atuando do modo como entende ser o ideal, para concretizar o seu sonho diurno, e, muitas vezes, essa maleabilidade sustenta a manutenção de elementos sólidos que constituem a identidade docente como a autonomia.

Eu acho que essa coisa assim, por mais que às vezes o ego, às vezes queira falar um pouco mais alto, sabe? E às vezes tu fica em algumas situações um pouco pá, porque a tua ideia não foi aceita. Mas eu acho que essa questão de gestão de grupo, de pensar assim, bom, realmente isso aqui vai ser melhor para o grupo onde eu estou inserido nesse momento. Eu acho que isso é um fator assim, determinante, sabe? (Entrevistado professor Gustavo).

Nessa senda, aprendi que, para este coletivo, a identidade líquida está na ordem de uma identidade profissional que é maleável a partir do seu processo reflexivo realizado pelos docentes.

Estamos agora passando da fase “sólida” da modernidade para a fase “fluída”. E os “fluídos” são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das forças menores (Bauman, 2005, p. 57).

Os elementos que entendo como facetas dos sujeitos constituintes da identidade líquida que identifico como identidade profissional são: a) o sujeito aprendente; b) o sujeito profissional; e c) o sujeito treinador. A partir destes elementos, o professorado permite modificar a sua identidade profissional, porém não alterando a essência do que é mais significativo para eles no seu trabalho.

10.2.2.1 Sujeito Aprendente

O elemento sujeito aprendente está intrínseco na constituição desse coletivo. Aprender e continuar aprendendo, para eles, é algo consolidado nas suas histórias de vida. Eles admitem aprender de diferentes formas por diversos meios. Assim, a forma de aprender desse grupo é diversificada e muda a todo o instante, ele traz a sua satisfação em aprender. Porém, eles externam que ressignificar essas aprendizagens levam-nos a uma catarse.

Bloch (2005) ensina que os sujeitos, para alcançarem os seus sonhos diurnos, negociam ações. Bauman (2005) na sua teorização explica que, no mundo líquido moderno, é necessário adequar-se aos moldes sociais que surgem. Benjamin (2019) ensina-nos que a história nos é fugidia e que devemos sempre remeter-nos a ela para pensar o presente e prospectar o futuro. A partir dessas aprendizagens, entendo que, para este coletivo, aprender é primordial para a sua docência e que este processo é contínuo, seja com os estudantes ou com os colegas. Porém, quando surge uma intervenção gerencial, eles admitem aprender, mas moldam-se à situação para que as suas premissas pétreas permaneçam intactas, ou seja, admitem situações diversas e diferentes tipos de formações para preservar o que lhe é mais valioso, refletindo e experienciando a situação, arquivando o que entende ser importante para o seu trabalho e deixando passar o que elas e eles não atribui valia.

Os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas de objetivá-las e de introduzir inovações suscetíveis de aumentar sua eficácia (Tardif, 2017, p.286).

Nessa senda, este coletivo mostra-se implicado com o ato de aprender. No processo de troca de saberes com eles, Ayrton e Carlos explicam sobre a necessidade de escuta do outro para que esse processo seja exitoso.

Eu vejo e eu tenho muito contato e falo com muitas pessoas, eu vejo que eu preciso estar sempre me aperfeiçoando para poder ter um bom diálogo, para poder ter uma boa relação, para poder estar entendendo e ouvindo as pessoas, porque, muitas vezes, a gente quer, talvez, colocar o nosso ponto de vista, a nossa, a nossa visão, a nossa forma de pensar e às vezes a gente não está preparado para ouvir as pessoas, né? (Entrevistado professor Ayrton).

Qualquer lugar que a gente for trabalhar vai trabalhar com pessoas. E toda pessoa que passar por ti... Desde que seja o motorista do ônibus que a gente pegava quando piá... Que hoje pode ser aplicativo, mas se fosse o motorista do ônibus que a gente pegava quase todo dia ali... A um colega que estudou um ano contigo ou na faculdade ou lá na primeira série... A um professor que te deu dois meses de aula, todos eles vão te afetar na vida. Independentemente da quantidade e a qualidade de que eles te afetam. Tem gente que tem bastante tempo e te afeta pouco. Tem gente que foi pouco tempo e com uma frase que ficou para sempre para ti. Ou um evento, um fato, ou uma situação. Assim por diante. E tem gente que fica bastante tempo e mudou a tua vida. Te afeta a vida. A mesma coisa é o trabalho. Eu acho que todos os trabalhos que eu tive me levaram a ser um professor melhor... A ser um técnico melhor... Porque eles me deram vivências diferentes (Entrevistado professor Ivano).

Acredito que a pesquisa narrativa é primordial, principalmente para este estudo, pela sua capacidade de escuta sobre o que é significativo para o outro. Aprender, para Ayrton, é uma atividade cotidiana e remete esse significado ao seu saudosismo sobre a época de graduação, assim como Gustavo.

Sinto muita saudade da universidade, e com certeza seria um local que, se eu tivesse que cursar novamente, eu faria lá algum curso. Hoje não, mas depois que eu saí de lá, eu fui um tempo lá. Fui fazendo alguns cursos. Cursos curtos, né. Em congressos, em eventos e encontros da educação física (Entrevistado professor Ayrton).

Vamos usar o termo muito bom da minha vida, de grandes aprendizados, porque a gente, além de estudar, além de obter a formação, a gente acabou tendo um outro lado assim, pessoal porque como a gente ficava, estudava nas férias de julho, férias de janeiro, férias de fevereiro, a gente acabou criando um vínculo de amizade, de família, muito grande com os nossos colegas e os nossos professores da universidade. Também foram pessoas sensacionais, nos acolheram, e o aprendizado que teve durante todo esse período, que foram seis anos, foi muito positivo, então a gente estudava manhã e tarde, mas era uma coisa prazerosa (Entrevistado professor Gustavo).

Benjamin (2012) ensina que as ruínas do passado reluzem no presente. Assim, as ruínas da graduação externadas por Ayrton e Gustavo, fazem-me refletir que os

sujeitos nascem aprendendo e esvaem-se aprendendo, e talvez até em outro plano continuemos aprendendo. No entanto, em alguns momentos da nossa vida, mudamos o modo de aprender, e isto está presente na construção identitária dos sujeitos. Aprendemos na educação básica, posteriormente na formação inicial, continuamos o processo de aprendizagem nas formações e constantemente com os nossos colegas e estudantes.

Ivano, ao narrar as suas histórias como um outro, traz a compreensão de que é possível aprender e modificar a sua constituição histórica através das aprendizagens com outros sujeitos, assim, movimentando as formas de aprendizagem. O professor escreve em sua carta sobre si que as aprendizagens com um outro professor e o sucesso deste o instigaram a aprender mais e de modos diferentes, e até mesmo a modificar a sua concepção esportiva que estava na ordem do basquetebol e futebol que fora praticado por ele em outros momentos do seu percurso de vida.

No ano de 2004, Ivano trabalhou um ano na 11ª CRE, como estagiário, responsável pela emissão dos certificados dos supletivos. No entanto, na verdade, ele passava mais tempo trabalhando na organização do JERGS (Jogos Escolares do Rio Grande do Sul), com o professor Gerson Cabral, que na época era treinador da seleção brasileira cadete feminina de handebol e quando ele começou a dar as aulas, o professor Gerson o incentivou a começar a trabalhar o handebol nas escolas em que ele lecionava e introduziu diferentes saberes sobre o Handebol (Narrativa de Ivano).

A troca de saberes movimenta os sujeitos. Nesse sentido, Marta narra que anteriormente ela teve muitas aprendizagens sobre a Educação Física com os seus pais. No entanto, a formação inicial impeliu-a a refletir sobre a formação em Educação Física e, posteriormente, a escola moveu-a a pensar sobre as formas de aprender novamente.

Meus pais me ensinaram muitos estafetas desde quando eu era criança. Aprendi muitas brincadeiras com eles. Na graduação, aprendi que não é só de brincadeiras e lazer que é feita as aulas de Educação Física. Aprendi que é necessário saber quase tudo de todos os esportes. E depois na escola foi mais difícil, avaliar o aluno é difícil, aí a formação que eles dão no início do ano e no meio do ano não basta. Falta falarem de Educação Física, é só português e matemática e depois a gente tem que dizer o que foi importante e o que aprendemos. Dá vontade de dizer que não aprendemos nada, mas tem que responder algo (Entrevistada professora Marta).

Ao longo da minha trajetória docente, de 20 anos, aprendi muitas coisas na formação que é fornecida pelas redes de ensino, seja ela estadual ou municipal. No entanto, percebo a existência de uma lacuna formativa.

Percebi constantemente a ausência de uma formação voltada para a Educação Física Escolar. No entanto, ao longo dessa trajetória, a exemplo de Ayrton, desenvolvi diversos saberes em cursos que não faziam parte do contexto escolar, mas auxiliam no meu desenvolvimento.

Eu comecei a cursar assuntos relacionados à Educação Física ali na época da faculdade, ainda, e eu acho que ali que foi o início de tudo, assim onde eu estava tendo a confirmação de que eu estava no caminho certo, né? Eu estava fazendo algo que, para mim, iria me somar. E aí fiz até cursos que talvez hoje eu nem tenha nenhuma atuação sobre eles, cursos assim hoje eu não faço. Por exemplo, eu fiz curso até de atletismo, de arbitragem, que hoje não atuo com isso. Mas fiz outros cursos também que eu fiz que não me trouxeram aprendizados para o lado atual de hoje, mas todos eles acrescentaram algo. E como eu atuei muito dentro da área esportiva, nos esportes coletivos, e eu fiz muitos cursos ligados ao futsal, ligados ao handebol. Isso tudo me favoreceu para o entendimento de trabalho em equipe, trabalho com os jovens. A ética, o respeito às condutas. O quanto isso forma um bom atleta, um bom cidadão. O quanto isso forma um bom técnico também. E eu vejo sim, que cada curso teve a sua particularidade para o meu conhecimento, dentro daquilo que eu gosto de fazer. Então, sim, como eu fui mais migrando para o lado do esporte coletivo, mais especificamente futsal (Narrativa de Ayrton).

A narrativa de Ayrton, faz-me compreender que as aprendizagens realizadas pelo professorado são líquidas. Tal liquidez não está relacionada a sua importância, mas sim a sua forma e aos conteúdos que as constituem. O professor narra ter aprendido sobre práticas que ele não desenvolve no seu trabalho. No entanto, essas eram as formações possíveis que ele teve ao longo da sua vida.

De outra banda, Gustavo e Carlos, demonstram, em suas narrativas históricas, que as aprendizagens com outros são importantes e que a sua formação se faz a partir dessas intervenções:

É, eu acho que assim, uma das questões né, eu acho que que fez assim algumas, que eu mudei algumas questões assim, foi por exemplo assim, o que é que... O que é que é significativo, né, que aconteceu em algumas situações de sala de aula, por exemplo, eu estava trabalhando com um aluno e o aluno me questionava: ah, professor, mas, vamos pegar – eu trabalho com educação física, né –, vamos pegar parte das regras, um tempo atrás, como uma escola mais tradicional, ah, o que que a gente fazia, copiar as regras, papapá, papapá, e aí uma certa oportunidade um aluno me questionou, professor, posso fazer uma pergunta? Pode, né? Ele, qual que o, o senhor, assim, qual o significado de a gente copiar as regras, né? Onde é que a gente vai aplicar a regra do esporte? É aqui, na sala, no caderno, ou é lá na prática? Né, e foi uma coisa que eu levei pra casa e disse, pô, né, realmente, qual o sentido de eu, de eu, de eu escrever a regra, fazer, fazer eles escreverem a regra do esporte, independente qual, qual seja a modalidade, se eles vão aplicar lá na prática? (Entrevistado professor Gustavo).

A formação é um elemento caro para o coletivo docente. O processo formativo docente deve ser contínuo, pois ele é um movimento que proporciona uma reflexão do professorado sobre a própria prática com outros sujeitos e, desta forma, movimenta o seu trabalho na intenção de atingir a sua pulsão que é a ascensão dos estudantes. O ato de aprender, para esse coletivo, é uma ação constante, que ocorre de diferentes formas e por conta destas metamorfoses ou remodelagens na forma de aprender que entendo constituir a identidade líquida deste coletivo.

Acho que uma mudança, assim, que eu posso considerar que foi bem, bem impactante para mim, impactante. Não sei se essa palavra correta, mas que se evidenciou. Foi quando eu comecei a ver que eu era muito mais do que eu, talvez, achava que eu poderia. Eu trabalhava só na escola, dando as minhas aulas ali de educação física. E tendo a minha atuação profissional dentro de escola. Mas eu vi que eu poderia ampliar meus horizontes, assim, enquanto profissional, tanto que eu busquei mais conhecimento e cursos que me trouxessem para o âmbito do treinamento esportivo. Para trabalhar como *personal trainer*. Quando eu fui também fazer a cursos voltados para o futsal, e aí eu vi que eu tinha muito potencial para trabalhar com equipes esportivas (Narrativa de Ayrton).

É importante salientar que aprender, para o professorado, não é algo estanque. Ayrton, narra que diferentes aprendizagens o formam e inclusive “ampliam” os seus horizontes. A disposição para aprender por vezes pode mover o professorado a atuar com outro componente curricular.

Teve um ano que tive que dar aula de Ensino Religioso, mas o que se dá em Ensino Religioso, eu não estudei para isso, mas como sou contratada, sou “obrigada”. Então fui aprender um pouco a dar aula e o que se ensinava em Ensino Religioso? porque não era amorosidade como uma colega minha fazia. Aí aprendi e fui dar aula (Entrevistada professora Marta).

No entanto, não devemos naturalizar essa situação no ambiente escolar. A disponibilidade do professorado em aprender não pode ser deslocada para atuar com qualquer componente curricular. Este coletivo mostrou-se sempre disposto a aprender e desenvolver novos saberes. No entanto, o deslocamento para outros componentes curriculares não só implica na responsabilidade de aprender e ensinar algo distante da sua formação. Mas sim intensifica e proletariza o trabalho docente.

O elemento identitário sujeito aprendente fica nítido nas histórias de vida desse coletivo. O professorado não se furta a aprender de diversas formas e de (re)moldar as suas aprendizagens. A aprendizagem maleável do professorado, em determinados

casos, pode inclusive convidá-los a atuar em outro ramo ligado à Educação Física ou aos esportes. Nesse sentido, as aprendizagens realizadas e metamorfoseadas por esse coletivo levam-me a compreender que, na ordem de identidades líquidas, além de elementos relacionados a um sujeito aprendente, existem aquelas que se moldam à conjuntura. Nesse caso, evidencio a identidade líquida do professorado está relacionada a uma identidade profissional e essa identidade é construída, também, por elementos de um sujeito que, além de aprendente, é um sujeito profissional de Educação Física.

10.2.2.2 Elemento Sujeito Profissional

Ressalto que, historicamente, a Educação Física Escolar ainda está em busca da sua significância e legitimação no contexto educacional. Tal situação provoca que diversas tendências estejam presentes no contexto educacional e que diferentes instituições tentem influir nos conteúdos e nos saberes que devem estar presentes nas aulas de Educação Física. Destaco que este estudo diz respeito às identidades dos sujeitos que são professores de Educação Física. O sujeito está no centro do estudo e não a profissão docente. Nesse sentido, é possível que além do espaço da aula (Sacristán, 1999), por conta da histórica desvalorização salarial do professorado na conjuntura brasileira, esse coletivo realiza outras ações para manter a sua subsistência, já que existe um consenso na nossa sociedade de que há uma desvalorização salarial do professorado.

Assim, Larry, além de professor concursado, também atuou como professor de uma instituição de ensino superior, onde exerceu também o cargo de gestor. Nessa mesma linha, Ayrton atua como *personal trainer* e como tutor de uma universidade que oferece o curso de Educação Física de modo semipresencial. Marta, além de exercer a docência, ministra aulas de treinamento funcional e *spinning* em uma academia. Carlos, além de atuar como docente em outra instituição da Rede Privada de Ensino, nesta mesma instituição é instrutor de basquetebol. Ainda, aos finais de semana, exerce as funções de cozinheiro em um estabelecimento que gere com a sua família. Gustavo e Ivano são docentes na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, porém narraram-me já terem experimentado, ao longo da sua história de vida, outras “profissões”, inclusive, Ivano, atuando como técnico de handebol.

A partir dessas informações, entendo que a identidade profissional a qual me refiro aqui diz respeito à profissão desses sujeitos. Nesse sentido, Dubar (2006) destaca que as identidades resultam de um processo biográfico e relacional que é ligado intimamente com as histórias de vida dos sujeitos, bem como com as suas experiências em diversos espaços sociais em que eles transitam de modo a formar uma identificação e diferenciação que são construídas na relação social e na experiência da ação. Portanto, as identidades profissionais podem-se formar na infância e adolescência do professorado, materializando-se na vida adulta.

[...] eu jogava basquete, onde eu aprendia a jogar basquete, que era o Juvenil. E o tênis clube é um clube na frente do outro, sabe? Então, a gente vivia naqueles clubes ali, jogando futebol, jogando basquete, jogando tênis, né? Até eu sair de Uruguiana, minha vida era essa (Entrevistado professor Larry).

Identifico a identidade profissional deste coletivo como líquida, porque ela se molda à conjuntura que o professorado experimenta. A conjuntura educacional brasileira, e particularmente a da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, não só é proletarizada e intensificada, mas também é desvalorizada, seja ela na questão estrutural, material ou salarial.

Frente a essas questões, o professorado ainda valoriza a profissão docente, sendo esta uma característica pulsante, neste estudo, da Rede Estadual de Ensino:

Bom, como eu fiz um concurso e isso para mim foi uma forma de eu fazer e criar um vínculo com a escola, com o ambiente escolar. Eu gosto de trabalhar em escola, me sinto bem. Eu não tinha essa pretensão. Como eu falei no início, mas hoje eu vejo que é um ambiente em que eu me sinto bem, realizado profissionalmente. Tenho, sim, claro, que outras pretensões. É de trabalhar além da escola, tanto que eu já faço isso. Em algumas outras situações, mas eu acho que o fato de eu ser nomeado e ter esse vínculo mais estreito com o estado, isso me favorece, me faz permanecer onde eu estou (Narrativa de Ayrton).

O coletivo externa a necessidade de buscar alternativas para a sua subsistência. No entanto, eles não demonstram a vontade de abandonar a docência e a Rede Estadual de Ensino. Ayrton narrou sobre as pretensões que tem para além da prática docente com os estudantes da Rede Estadual, tais prospecções dizem respeito a sua prática no contexto universitário, onde é tutor, mas não cogita abandonar o seu compromisso com a docência na rede pública.

Nessa mesma linha, Larry explicita que já teve a oportunidade de abandonar a Rede Estadual de Ensino para se dedicar de modo exclusivo a uma universidade privada. Porém, refletiu, e a estabilidade e o seu compromisso com a Educação Pública motivaram-no a permanecer com as duas profissões concomitantes.

Ai eu fiz concurso para o estado e entrei no estado, gostei de trabalhar. Tanto que estou me aposentando com 42 anos de trabalho na Rede Estadual de Ensino. Então eu gostava e adorava trabalhar no estado [...]
[...] Eu fui cedido do estado para a FEEVALE e ai eles queriam me contratar 40h, e eu disse que não. Disse a eles: “Eu não vou sair do estado se vocês me colocam na rua daqui a 3 ou 4 anos eu fico como? Eu sempre continuarei no estado. Eu primeiro pedi licença interesses de 20h, depois no governo de Antonio Britto veio a política dos pedidos de Demissão Voluntários e eu acabei pedindo demissão. Mas fiquei 20h no estado, porque ali eu tenho o plano de saúde que é o IPE e dois filhos as outras vantagens de ser estável. Ali era o meu emprego de verdade e a Feevale é o meu trabalho (Narrativa de Larry).

Dubar (2006) descreve sobre crises de identidades, nesse contexto, com o próprio exemplo de Larry, posso identificar uma crise na identidade profissional dele e desse coletivo ou a sua fusão⁵⁶. O professorado manifesta a sua satisfação em atuar no espaço da aula com o trabalho voltado a Educação Física escolar. Porém, com exceção de Marta que tem como regime jurídico um contrato emergencial⁵⁷, todos os outros docentes informaram-me estarem com uma carga horária na gestão ou já terem passado pela gestão escolar em algum momento da sua trajetória.

Eu trabalho 20h na gestão, estou vice-diretor do noturno na escola. Hoje sou responsável pela coordenação dos funcionários da escola onde trabalho, na questão de cozinha, limpeza. E no turno da noite, dos professores que atuam. Então perpasso um tempo da minha jornada no estado na gestão escolar (Entrevistado professor Carlos).

Eu gosto de trabalhar com a educação física, tenho prazer em trabalhar com isso. Na minha atuação na orientação educacional, aqui na escola eu fico, talvez, menos satisfeito pelos problemas que me são apresentados. Porque são problemas que eu, muitas vezes, na minha visão, eu acharia que seria um problema banal, problemas que não são de uma esfera realmente de se preocupar e tomar uma demanda assim, dos profissionais da escola. São fatos que os alunos não conseguem administrar sozinhos ou em família (Entrevistado professor Ayrton).

Como te disse anteriormente, hoje refletindo, quando eu estive na gestão da escola eu tinha um ponto de vista sobre as coisas e queria que os colegas por vezes comprassem as minhas ideias e quando isso não acontecia eu

⁵⁶ Fusão no sentido do estado da matéria, dando sequência ao diálogo sobre os estados da matéria provocados por Bauman (2005).

⁵⁷ O professor contratado não pode atuar em outro espaço da cultura escolar além da aula. Por esse motivo, Marta não pode atuar como supervisora ou até mesmo orientadora educacional.

ficava frustrado. Hoje eu já vejo as coisas de modo diferente (Entrevistado professor Gustavo).

Eu gostava de dar aula, mas eu gostava muito da Gestão. No C.E. 25 de julho se tinham 12 professores de Educação Física, um para cada modalidade e naipe. Posso até te dizer quem eram (Entrevistado professor Larry).

Entendo a identidade profissional desse coletivo como líquida, por conta dessa mutação que o tempo presente provoca no professorado. Estar na docência, para eles, não significa somente atuar com o trabalho docente e na prática pedagógica do componente curricular Educação Física. O professorado externou que estar na gestão escolar, em qualquer cargo, também foi significativo na sua trajetória, e que isso faz parte de uma identidade profissional. De outro lado, Marta não teve essa possibilidade, muito por conta do regime funcional que não possibilita tal experiência, por conta disso, a sua identidade profissional muda para outros ramos como as aulas de treinamento funcional e *spinning* que ela ministra em outros espaços e, por vezes, transporta essas práticas para as aulas de Educação Física.

Eu dou aula de *spinning* e funcional. O *spinning* é difícil de tu colocar nas aulas de Educação Física, mas já a funcional por vezes eu dou para os alunos, porque já vi lá na academia aulas de funcional kids. Então é uma possibilidade. Acho que a escola não é uma academia, mas existem muitos elementos da academia que podem colaborar para a escola (Entrevistada professora Marta).

A identidade profissional desses sujeitos não é direcionada apenas para o trabalho docente na Rede Estadual de Ensino. O professorado externou atuar em outros espaços, e esses espaços formam a sua identidade profissional, em conjunto com a Rede Estadual de Ensino e, por vezes, as práticas em ambos se fundem, pois o profissional de Educação Física, seja na orientação individualizada, seja em academias, deve ter um trato com os seus clientes, assim como o professor com os seus estudantes.

Entendo essa identidade como líquida por conta da necessidade de maleabilidade existente na profissão docente. A desvalorização salarial que assola os professores os move a buscar outras formas de subsistência. Muito por conta das experiências absurdas que o professorado experimentou na sua história, como o atraso, não pagamento e parcelamento dos seus salários.

O parcelamento, na verdade, foi um período, assim, bastante difícil, mas pela questão financeira mesmo, desde o trabalho, do compromisso, despesa. E aí

chegava no final do período lá, recebia uma parte, recebia, daqui a 10 dias, outra parte, recebia tudo, você tinha que contratar um empréstimo lá, reduzir um valor (Entrevistado professor Gustavo).

Atrapalhou e influenciou. Atrapalhou porque eu chego assim. Nem que seja no boteco. Te pago no fim do mês, cara. Vou comprar aqui um vinho e um leite. Vou te pagar no fim do mês. Era no fim do mês. A gente não sabia que dia era. E era parcelado. Isso tirava tranquilidade. Eu tenho que ter tranquilidade para trabalhar. Por mais que eu tenha aquele viés que eu te falei que não é tudo, mas eu tenho que ter um mínimo de tranquilidade para poder trabalhar. E daí como é que a gente vai ter tranquilidade? Vou receber dia 5 ou dia 7? Vou receber? Quanto? R\$ 1 .000, R\$ 2 .000 ou R\$ 3 .000? Receber R\$ 1 .000 agora e R\$ 1 .000 quando? E aí como é que eu faço? Quem é que recuperou todos os problemas que nós, professores, tivemos de juros? E a conta que vencida dia 2, que foi pagar dia 10 e nós pagamos 30, 40 pilas a mais por causa dos juros. Então... E... O que eu achei? Eu achei uma maneira de tentar terceirizar, de privatizar a educação. Era para desmotivar, dismantelar a educação. Não tinha por que tu parcelar os salários do funcionário enquanto tu dava aumento para o judiciário e para o legislativo. Não tem matemática, me fazem essa matemática, me expliquem. Um dia que alguém conseguir me explicar, nunca ninguém me explicou. Que nem dizem agora, assim, a Seguridade Social tinha que aumentar a idade. Quando fizeram a reforma, tinha que aumentar a idade porque não dava do jeito que estava não tinha como, o Brasil ia quebrar [...] Em qualquer país do mundo, até o país mais capitalista do mundo, que é os Estados Unidos, a educação é obrigação de ser de qualidade fornecida por quem? Pelo governo. Então, eu achei que foi uma maldade, foi uma tentativa de desmotivar, de desacreditar em relação à população, o parcelamento. Porque, ah, mas não tinha dinheiro. Os técnicos do Tribunal de Contas, disseram assim: governador, o senhor não precisa parcelar. Cobra a dívida ativa do estado, do IPEA e de empresas que devem tanto para o Governo. O senhor não precisa parcelar, o senhor vai pagar os 4 anos só com a dívida ativa do estado. O governador não quis ouvir os técnicos. Eram técnicos, não eram políticos. Eles só queriam dizer assim, oh, estamos arrumando solução para o senhor. Sim. Então, foi um gesto político, né? Não foi um gesto de maldade (Entrevistado professor Ivano).

Eu acho que cada trabalhador que está atuando, que faz sua atividade com responsabilidade, deve ter o seu salário pago na íntegra, na data marcada. A gente até entende que, muitas vezes, pode acontecer de ter um problema financeiro de caixa, tanto no estado como uma escola particular que já aconteceu também, mas que eles honrem o mais breve possível seus compromissos com quem faz o trabalho, tanto na rede pública como na rede estadual, ou seja, que o atraso não deve acontecer (Entrevistado professor Carlos).

Aquele gringo maldito, ele nos deixou na pior. Meus pais e eu recebendo parcelado, sabe o que é uma família depender do estado para sobreviver? Triste, de verdade. A minha vontade era invadir o Piratini e quebrar ele a pau. Não tinha explicação. Ele nos pagou o que quis e como quis. Eles queriam terceirizar a educação, só pode. Por isso fizeram isso. Teve um mês que eu recebi R\$ 500,00. Sabe o que se compra com R\$ 500,00? Não consegui nem pagar a água e a luz lá de casa (Entrevistada professora Marta).

Essa conjuntura totalmente distópica conduziu o professorado a buscar outras formas de subsistência ou a atribuir maior protagonismo a outras profissões. Nesse sentido, Larry descreve ter atuado até pouco tempo em uma universidade onde tinha

também as atribuições de gestor. Carlos atua em uma escola privada com o ensino da Educação Física e o treinamento do basquetebol. Ayrton atua com aulas de *personal training* e, também em uma faculdade semipresencial. Marta atua também no universo fitness com aulas de *spinning* e treinamento funcional em uma academia.

Nessa senda, o trabalho docente muda por conta da conjuntura que impele o professorado a movimentar a sua prática. Percebo esse movimento por conta da intensificação do trabalho docente. Logo a demanda burocrática que é passada ao professorado constrange-os a dispor do seu tempo de planejamento que deveria ser dedicado à arquitetura do trabalho docente para dar conta das demandas burocráticas.

Tu vê, ontem a gente teve formação e o pessoal disse que a gente tem que ter uma nota alta nas avaliações que vão ter agora no mês que vem. A gente tem que treinar os alunos para responder as provas que vão ser online, mas como eu vou fazer isso se o sinal de internet é fraco? Então, todos nós teremos que fazer uma força tarefa para dar conta disso, surreal (Entrevistado professor Gustavo).

E ser professor, tu estás liderando aquele espaço ali, bem ou mal tu estás liderando, eu sempre chamo a responsabilidade. Eu estava discutindo aqui uma situação em que a escola está com os números no SAEB muito baixos. Horrível de baixos. E, pô, 93% da gente que sabe que os números iam ser ruins porque veio a pandemia (Entrevistado professor Ivano).

Como eu irei ter planejamento se faço um planejamento e o governo simplesmente muda o meu planejamento. Na hora do planejamento eu tenho que estar preenchendo fichinha de isso e de aquilo. Se vou no JERGS trabalho horas a mais que vão me dar no planejamento. Então, por vezes o meu trabalho é prejudicado, porque o meu planejamento não é pensado e refletido (Entrevistada professora Marta).

A partir dos elementos reflexionados a respeito da identidade profissional desse coletivo, entendo que esta identidade se mostra maleável ou líquida, pois ela se molda conforme a conjuntura que se apresenta a ele, como líquidos que se adequam a jarros. Nesse sentido, para atender às suas pulsões e à possibilidade de uma utopia concreta, eles admitem ressignificar o seu fazer profissional. Frente a isso, o professorado externou que a reflexividade sobre o cotidiano faz com que eles movimentam a sua identidade profissional, muito por conta da concepção que temos sobre o professorado ser um intelectual crítico-reflexivo.

[...] a visão da docência como profissional prático entende que essa é uma atividade cujos saberes coincidem com os saberes práticos, experienciais, os quais são moldados por valores e propósitos dos professores e das professoras que constroem suas próprias práticas educativas. Uma extensão vigorosa desse discurso é a noção de “prática reflexiva”, da qual origina-se a concepção de docente como “prático-reflexivo” (intelectual reflexivo). Nessa

perspectiva, só é capaz de emitir julgamentos quem basear suas ações a partir de reflexões sobre a própria prática (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005, p. 51).

No tempo presente, a Educação Física passa por um grande debate a respeito da formação e da profissão. No tempo em que eu e esse grupo nos graduamos em Educação Física, não havia a distinção entre bacharéis e licenciados. Posteriormente se teve a distinção e a possibilidade de uma “complementação pedagógica” para que bacharéis atuassem como professores em escolas. No tempo presente, é determinada a entrada única e, na metade da graduação, a definição do estudante se irá concluir o curso na área da licenciatura ou no bacharelado. Portanto, ainda se dialoga e se refletirá muito a respeito de uma identidade profissional.

Ainda, identifiquei que esse grupo, no seu percurso de vida, formulou e teve uma identidade esportiva. Muito porque no tempo presente há um movimento de inclusão do mundo fitness no contexto educacional, legitimamente, muito por conta da saturação das academias, o que leva a muitos profissionais migrarem para o contexto educacional. A partir disso é possível pensar que há um movimento de construção de uma identidade de professor treinador. Tal formulação permanece no cotidiano do professorado por conta da experiência exitosa deles com o esporte.

Nesse passo, o professorado, caracteriza a sua identidade líquida, muito pela sua identidade profissional além dos elementos que caracterizam a sua profissionalização, este coletivo, desvela um elemento importante na sua constituição, que é a faceta de treinador. Acredito que esse elemento, que é maleável, traz marcas das suas experiências esportivas, que são sólidas na sua constituição identitária.

10.2.2.3 Elemento Professor Treinador

O esporte é um elemento constituinte da nossa sociedade. Anteriormente, nesta tese, refleti a respeito dos elementos esportivos que são caracterizados para esse coletivo docente como elementos irrevogáveis. A partir das histórias de vida do professorado, compreendi que, em algum momento da sua trajetória, eles almejaram a ser ou tornaram-se treinadores esportivos.

Aprendi futsal, sei treinar, mas para treinadora profissional não sei se consigo realizar todas as atribuições que são demandadas, porque é um universo totalmente masculino. Mas quando eu pego a gurizadinha ali dos anos finais ou até mesmo os grandes para o JERGS, eles sabem que eu sei das coisas

e ai eles me respeitam. O ano passado quase ganhamos o JERGS. Esse ano eu não tenho projeto, mas queria muito ganhar faço o que posso, treino os guris no final do dia sempre uma hora depois do horário de aula (Entrevistada professora Marta).

[...] eu comecei a treinar. Formar equipe. Em 1978, comecei a fazer uma equipe de basquete feminino aqui em São Leopoldo. Só para jogar os JIRGS. Então fui na Unisinos, como eu conhecia, fui pegando gente lá. Como no Colégio Estadual 25 de julho que além da equipe da escola jogar os jogos escolares, nós jogávamos na federação. Porque a federação não tinha muitas equipes femininas. Então, a federação, facilitava para o colégio ser federado. Não precisava pagar aquele monte de taxas. Então, o colégio assumia. Aí as mulheres que queriam jogar participavam. Muitas das minhas atletas eram filhas de professores. Então, os caras também davam uma força e pagavam, ajudavam a bancar. E aí eu jogava, principalmente o infantil e o juvenil (Entrevistado professor Larry).

Tive uma equipe de futsal feminino junto com um colega meu. A gente tinha uma escola de futsal e ali a gente teve muita participação em eventos ligados ao futsal. Aprendi muita coisa nos treinos, com as atletas a desenvolver um treinamento com elas. Isso me fez também pesquisar muita coisa dentro da área do futsal, aprendi muita coisa, fiz muitos cursos. E desta forma, eu acho que eu acabei adquirindo uma bagagem muito boa dentro do futsal. Depois na escola também fui atuando, com as equipes de futsal aqui e depois cheguei numa equipe universitária onde a gente também participou de jogos a nível regional e nacional (Entrevistado professor Ayrton).

No ramo de basquete esportivo. Eu tive um sucesso, É conduzido equipes femininas. Principalmente na outra escola que eu atuo que é da rede privada de ensino. Mas com equipes femininas eu acabei sendo Vice-campeão brasileiro com a seleção gaúcha feminina. Ou seja, atuando como professor e como técnico esportivo (Entrevistado professor Carlos)

Voltando as minhas lentes para isso, nas histórias de vida do professorado, identifiquei que Larry foi técnico de basquetebol com passagem por equipes municipais, estaduais e de clubes no naipe feminino. Ayrton foi treinador de futsal, com passagem por equipes universitárias. Carlos foi técnico de equipes de categoria de base de basquetebol e técnico de seleção gaúcha de menores. Ivano é treinador de handebol, com o desenvolvimento de diversas atletas e com vários títulos nas categorias de base. Já Marta e Gustavo demonstram uma ligação e conhecimentos para o treinamento do futsal, no entanto em nenhum momento externaram o desejo de treinar uma equipe profissional ou trabalhar com o esporte de alto rendimento, mas enaltecem a participação nos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS).

Na época em que esse coletivo era estudante de graduação, não existia a exigência da formação em Educação Física para que os sujeitos se tornassem técnicos. Porém, percebo que esse desejo de ser treinador foi um elemento propulsor para parte desse coletivo cursar Educação Física.

Naquela época não tinha essa (docência e bacharelado), se tu não tivesses a docência, tu não tinhas um salário. Não existia um treinador. Então, não tinha essa de profissão de treinador. Todos os treinadores da minha época eram docentes do estado ou de escola particular. Então, naquela época, quais as melhores equipes que tinham aqui: SOGIPA – era o Mário Brauner, mas ele era professor da UFRGS, ele não era só treinador da SOGIPA oficial. No União era o Toninho Mariante, que não era empregado, tanto que a sua equipe treinava das 22h às 0h. No Teresópolis era o Fetti, que era o treinador. Então tinha o Edson Resnik. Então todos esses caras, durante o dia, tinham que dar aula. Tanto que a licenciatura, o meu curso de Educação Física, foi de 3 anos. Tu era preparado para ser professor, e não treinador. Depois tu tinhas que fazer treinamento desportivo ou outra coisa se tu quisesse ser treinador (Narrativa de Larry).

Os conhecimentos desenvolvidos por esse grupo durante a graduação, em conjunto com a sua titulação, em dado momento das suas histórias de vida, foram importantes não somente para a sua reflexão a respeito dos conteúdos e do seu trabalho, mas para que eles pudessem experimentar outra profissão quando houvesse uma crise na docência ou um desencanto na profissão docente.

Mas teve um período, assim, que eu, com relação à aula de educação física, comecei a dar uma desanimada, assim. Não, não estava tão com aquela euforia, com aquela vontade do início. Então eu dei um pouco uma desanimada, vamos dizer assim. Mas eu estava atuando depois, talvez me dedicando um pouco mais às equipes esportivas da escola e não tanto à aula de educação física (Narrativa de Ayrton).

Acredito que o professorado se entende como treinador em alguns momentos da sua jornada. No entanto, é possível pensar que, no momento que eles trabalham com a formação de equipes na escola, esse coletivo metamorfoseia essa faceta de um sujeito treinador para poder obter o sucesso esportivo com os seus estudantes e assim vencer os jogos escolares.

As gurias, a galera não estava nem aí se eu gritava. O que o aluno gosta é de ganhar. Claro que eu posso ter um trato melhor hoje. Eu sei disso. Mas, era tudo..., tudo era criado para eu não ganhar. Só para te dizer. Final estadual de Jergs. Eu fui a 15 vezes. Fui 15 vezes a final estadual de Jergs de handbol. Eu fui duas vezes vice-campeão. Uma vez eu fiquei em quarto e duas vezes eu fui campeão de Jergs de handbol. Fui a três finais estadual de basquete, uma foi vice-campeão. Na que eu ia ser campeão foi no mesmo ano, lá em Santa Maria, basquete e handbol junto. E daí as semifinais foram casadas. Daí eu larguei o basquete e abri mão de ser campeão de handbol. Fiquei no terceiro lugar no basquete e a outra eu fiquei em quarto. Fui duas vezes final no futsal com a escola de Tavares. E, também, no atletismo. Eu tinha um monte de atleta. Eu tenho um atleta até hoje que ele chegou a competir com aquele futsal com o qual ele foi campeão olímpico (Entrevistado professor Ivano).

Identifico que este é um dos diversos momentos que o professorado realiza uma reflexão sobre a sua prática e sobre a docência. Mesmo Ivano hoje sendo um especialista em Handebol, percebo que ele também se dedica a outras práticas, como por exemplo a do atletismo.

Ao chegar à cidade litorânea, percebi ao fundo da pista de atletismo o professor Ivano com três estudantes. Ele explicava e gesticulava sobre movimentos do atletismo, me parecia ser o arremesso de peso, o lançamento de dardo e a corrida. O dardo era improvisado com um cabo de vassoura, mas havia um peso e uma fita métrica. Ivano explicava e gesticulava e, atentamente, os estudantes observavam e mostravam compreender as técnicas passadas pelo professor (Notas de Campo do Autor).

Nessa senda, compreendo que o professorado admite realizar o treinamento de outra modalidade esportiva para que, dessa forma, possa atender a sua pulsão que é a ascensão dos estudantes. Anteriormente relatei o fascínio de Ivano a respeito dos jogos olímpicos e da história de Pierre de Coubertin e, nesse sentido, acredito que o seu trabalho de treinador pode estar intimamente ligado ao lema olímpico, "mais rápido, mais alto, mais forte", e isto é possível nos estudantes através do conteúdo e do esporte atletismo. Logo, o professorado admite modificar o elemento sujeito treinador para poder atender às necessidades dos estudantes.

A reflexividade, que entendo ser o elemento que caracteriza a identidade profissional do grupo, incita-os a realizar um processo introspectivo e fazer a crítica sobre o treinamento na escola, como externa Larry:

Uma criança entra no colégio e fica 9 anos no ensino fundamental e de 3 a 4 anos no ensino médio, e faz a mesma coisa de educação física o ano inteiro. Ele não tem uma evolução. Então a grande briga que eu tinha aqui com os professores, e eu cansei de dizer isso para eles. Pessoal é aula de Educação Física, os alunos estão ali para aprender. Se tu quer fazer treinamento, tu vai fazer um projeto e colocar fora da hora. Aí tu vai selecionar os melhores porque quem joga são os melhores. Se tu fizer isso, os teus alunos não vão reclamar. Porque ele sabe que ele não tem condições. Agora se tu for dar treino durante a aula dele, aí tu vai estragar, uns vão ficar sentados, os gordinhos não irão querer jogar porque tu vai pegar só os melhores. Não, a tua aula de Educação Física é para todo mundo (Narrativa de Larry).

O trabalho de campo instigou-me a pensar sobre as identidades líquidas construídas ao longo da história de vida do professorado. No período que estive aprendendo com esse coletivo, compreendi que o tempo presente os convoca a não terem práticas tradicionais, pois o estudante de hoje é diferente do estudante do início

da sua trajetória docente. Hoje os discentes são muito mais tecnológicos e, por vezes, a prática corporal não é a sua prioridade.

Nessa seara, as identidades líquidas, pela sua característica de se moldar aos contextos que são apresentados, podem auxiliar o professorado não só no seu trabalho docente, mas também nas suas relações do cotidiano. Auxiliam-no a ser reflexivo conforme os contextos que se apresentam, estar disposto a aprender técnicas diferenciadas – muito embora o seu conteúdo seja o mesmo (esporte) –, poder deslocar-se em diferentes perspectivas de atuação profissional em Educação Física conforme a sua necessidade de sobrevivência (Tardif, 2017), ministrando até mesmo outros componentes curriculares e ocupando outros espaços profissionais no contexto escolar, além de conseguirem moldar essa sua faceta de treinador em mais de uma modalidade esportiva. Desse modo, concebo que a reflexividade e essas mudanças caracterizam a identidade profissional do professorado como uma identidade líquida.

O prático reflexivo está muito mais associado à imagem do professor experiente do que à do perito. Embora possua um sólido repertório de conhecimentos, o prático é visto muito mais em função de um modelo deliberativo e reflexivo: sua ação não se limita à escolha dos meios e à resolução eficaz dos problemas, mas engloba também uma deliberação em relação aos fins e uma reflexão sobre aquilo que Schon (1983) chama de *problem setting* (em oposição a *problem solving*), isto é, a construção da atividade profissional em contexto, de acordo com as características particulares e as contingências das situações de trabalho (Tardif, 2017, p. 302).

Benjamin (2019) e Bloch (2005), ensinam que a felicidade é projetada em uma história do que ocorreu no passado que lembramos com saudosismo no presente e prospectamos como um sonho diurno para repetirmos tal ocasião no futuro. Entendo que as experiências do coletivo como treinadores esportivos tragam-lhe muita felicidade, e talvez por este motivo eles prospectem um treinamento de equipe para os JERGS, para assim tentar reviver esses momentos tão gratificantes.

Os próprios professores, no exercício das suas funções e na prática da sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser (Tardif, 2017, p. 39).

Na minha compreensão, a partir dos escritos de Freud (2021), as lembranças presentes no ego dos sujeitos estariam sob o julgamento do superego, muito por questões que estão no id que remetem a essa felicidade e satisfação. Porém o tempo presente, as conjunturas político, sociais e educacionais provocam o professorado a movimentar esses elementos, e assim tornar a sua identidade profissional uma identidade líquida.

Nesse sentido, compreendo que os elementos sólidos são visíveis nos elementos líquidos. Freud (2019) ensina que a psique humana é capaz de projetar situações que estão no seu amago, sem que haja uma intencionalidade. Acredito que o mesmo possa ocorrer com os elementos sólidos que constituem as histórias de vida dos sujeitos, bem como a sua identidade.

Bauman (2005) convida-me a compreender a sua reflexão sobre a modernidade, entendendo que estamos em tempos líquidos. Logo, esse coletivo me ensinou que, além das identidades líquidas, existem as identidades flutuantes, e nelas encontramos a criticidade e o posicionamento do professorado sobre os contextos que estamos experimentando no tempo presente.

10.2.3 Identidade flutuante: identidade política

O tempo presente vem-nos impelindo a refletir sobre diversas práticas políticas, sociais e educacionais. O indivíduo que é professor não consegue dissociar o seu cotidiano do seu trabalho docente. No Brasil brutal (Vago, 2020), que presenciamos nos últimos tempos, atitudes antidemocráticas, como os ocorridos em 8 de janeiro de 2023⁵⁸, vêm tomando tons mais fortes na nossa sociedade. Frente a isso, acredito ser de extrema relevância para este estudo entender as reflexões que o professorado faz e como este coletivo se posiciona.

[...] acho que por mais por mais que tu não gastes do resultado de uma eleição ou de qualquer outra coisa, a gente vive em um país democrático e a maioria decide. Se for favorável ou não, tem que se respeitar. Então acho que foi um atentado violento contra a democracia do nosso país (Entrevistado professor Gustavo).

Eu não sei, aquilo ali está muito estranho, eu sou um cara assim, eu não sou de direita mas não sou de esquerda, também. Eu fui criado dentro de uma família extremamente politizada. Minha família era do pai da minha mãe,

⁵⁸ Nesta data, houve os ataques aos três Poderes da República. Manifestantes tentaram abalar a democracia no Brasil. Prédios foram invadidos e depredados, em cenas de ódio e comemoração pela afronta por parte dos eleitores que não aceitavam o resultado das urnas no pleito de 2022.

vieram fugidos do Uruguai por causa da política e aqui eles eram Brizolistas doentes, tem foto de meus avós com o Brizola. Eles eram daquela linha, dessa esquerda não sei se era uma esquerda tão radical, na época era PTB. A minha família por parte de meu pai tem outro viés. Eu tenho minhas avós do lado do meu pai, elas são italianas, eles eram de Buenos Aires. Tinha muita gente anarquista no meio que tinha vindo fugido da Itália e meu avô era de direita. Meu avô foi exilado anos na Argentina, dependendo quem era o governador nomeado no Rio Grande do Sul. Eles tinham uma empresa de exportação e importação, então ele ia para a Argentina e ficava lá ou ali no Uruguai. Era só atravessar ponte, mas eles eram de direita e depois eram do Partido Libertador. Nunca me esqueço o nome do partido que a minha família puxava mais para esse lado. [...] Então, assim que eu levo a minha vida política e, na minha casa, a gente fala de política, discute política, vê política, mas entre nós, né. Mas fora desse negócio do 8 de janeiro tá muito estranho, porque eu acho assim: Teve uma mistura ali, teve todo mundo ali esquerda, direita, oportunista, todo mundo sentiu que aquilo ia acontecer, e teve gente treinada pra fazer aquilo sabe? Teve gente treinada tanto de esquerda como de direita, então essa é a minha visão (Entrevistado professor Larry).

E eu acho que foi um ato que, na minha concepção, bate com o que o pensamento de muitos, que foi tentado um ato para derrubar o presidente, um terrorismo. E eu sou contra aquele tipo de manifestação, onde existe a destruição do patrimônio público. [...] Não me vejo surpreso com esses acontecimentos. Em razão de existirem muitos militantes da área que perdeu a eleição, serem muito radicais (Entrevistado professor Carlos).

A isso foi bem complicado. Não sei dizer para ti exatamente, o porquê, o que pensar sobre isso. Porque tem muitas versões, né? De algo sendo criado a algo foi estrategicamente pensado por um grupo de pessoas, ou foi algo aleatório, então é uma coisa muito difícil, assim, há quem defenda que isso foi tudo organizado por um lado político. E outros acham que foi o outro lado político que acabou criando isso para denegrir mais a imagem ainda do partido anterior. Então, eu não sei muito o que te dizer, acho que a política ficou muito bagunçada. As pessoas defendem muitas vezes um político sem saber nada, na verdade, do que realmente acontece. Não é a gente. A gente está muito além de saber o que acontece nos bastidores. E muitas vezes, as pessoas se posicionando em defesa de algo que elas nem sabem de verdade (Entrevistado professor Ayrton).

Então, 8 de janeiro de 2023, uau! E pensar que a câmara de vereadores de Porto Alegre queria que esta data fosse instituída como o dia do patriota. Essa gente perdeu a noção de vez. O que aconteceu em Brasília jamais deveria ter acontecido. Essa gente tem que ser presa e expurgada do país. São os ricos querendo os privilégios de sempre. Eu não entendo como tem colegas professoras como eu que ainda apoiam esse cara até hoje. Às vezes prefiro até ficar quieta para não me incomodar na sala dos professores (Entrevistada professora Marta).

Sublinho compreender que essa tese tem como particularidade o fato de estar sendo escrita em um momento de exceção que vivemos – ou, nas palavras de Benjamin (2019), essa é a regra. Frente a isso, muito mais pujante que outrora está a criticidade do professorado a respeito da política e dos sujeitos sociais que nela estão envolvidos. Muito do que ocorre no Brasil no tempo presente é reflexo dos acontecimentos em outros cenários, como nos Estados Unidos.

Os pesadelos que moldaram o passado e aguardam o retorno um pouco abaixo da superfície da sociedade americana estão prestes a causar estragos em nós novamente. A América atingiu uma encruzilhada distinta em que os princípios e práticas de um passado fascista e um presente neoliberal se fundiram para produzir o que Philip Roth certa vez chamou de "o terror do imprevisto". Desde a década de 1970, a sociedade americana convive com a maldição do neoliberalismo, ou o que pode ser chamado de o estágio mais recente e extremo do capitalismo predatório. Como parte de um projeto abrangente mais amplo, o objetivo primordial do neoliberalismo é consolidar o poder nas mãos da elite financeira. Como um modo de racionalidade, ele funciona pedagogicamente em vários locais culturais para garantir que nenhuma alternativa ao seu modo de governança possa ser imaginada ou construída. Central para sua filosofia é a suposição de que o mercado impulsiona não apenas a economia, mas toda a vida social. Ele interpreta a obtenção de lucro como a essência da democracia e o consumo como a única forma operável de agência. Ele redefine identidades, desejos e valores por meio de uma lógica de mercado que privilegia o interesse próprio e o individualismo desenfreado. Sob o neoliberalismo, a competição exaustiva e sem fim é um conceito central para definir a liberdade humana (Giroux, 2019, p. 43-44).

Compreendendo que, no tempo presente, somente tomou tons mais fortes o estado de exceção que presenciávamos. O contexto brasileiro impele o professorado a resistir, mas tal resistência por vezes se torna exaustiva por conta da intensificação que toma corpo no trabalho professoral (Hargreaves, 2005).

Nesse sentido, Bauman (2005) ensina que, no mundo líquido moderno que vivemos, nada mais é estanque. Nesse contexto, os sujeitos são implicados a se organizar nos moldes que são apresentados. Frente a essa definição da modernidade, o autor dialoga sobre o processo de liquefação que entendo ser imposto ao professorado.

[...] os atuais "problemas de identidade" se originam, pelo contrário, do abandono daquele princípio ou do pouco empenho na sua aplicação e da ineficácia de seu fomento onde isso é tentado. Quando a identidade perde as ancoras sociais que a faziam parecer "natural", predeterminada e inegociável, a "identificação" se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um "nós" a que possam pedir acesso (Bauman, 2005, p. 30).

Na conjuntura política do tempo presente, há um movimento de esquerda que é pulsante na figura do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que geriu o país de 2003 a 2010, e voltou à gestão nacional em 1 de janeiro de 2023. Paradoxalmente, há um movimento de extrema direita que é efervescente na nossa sociedade, que se materializa na figura do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, que geriu o país de 2019 a 2022. Nesse sentido, alguns símbolos, marcas e identificações passaram a fazer parte de cada movimento (esquerda/direita), como: a bandeira do país, uma

estrela, camisa da seleção brasileira de futebol, o número 22 e o número 13, cores e tantos outros signos passaram a ser definidos como de direita ou de esquerda, sem haver uma definição “neutra” ou dissociada de um ou de outro.

Em meio a este caos político e social está o professorado, com a sua ferramenta, a educação. Ela que, em diversos momentos da nossa história, já foi considerada como salvadora, transformadora e mágica. O espaço da aula, em que se materializa o trabalho docente, onde ocorriam as mais diversas explosões de ideias, onde tudo se podia, no tempo presente, passou a ser indagado, questionado, colocado à prova e rotulado de doutrinador. E como diria um personagem humorístico da minha adolescência: “[...] lá está o professorado, com um toco de giz na mão escrevendo em um quadro negro, com olhos cansados e caídos, por favor salvem os professores”⁵⁹.

A partir desse preâmbulo, rememoro que, ao longo deste capítulo, venho dissertando sobre a formação de uma identidade sólida, que é aquela que permanece firme e inalterada no âmago dos sujeitos (identidade docente) e identidade líquida – que é aquela que se adequa aos moldes que a conjuntura apresenta ao professorado (identidade profissional). E, nesse momento desta tese, passo a refletir a respeito da constituição das identidades flutuantes.

As identidades flutuantes são aquelas que entendo terem sido construídas pelos sujeitos ao longo da sua história de vida e fazem parte das suas constituições. Essa identidade é formada por elementos que são de extrema importância para o professorado. Porém, nesse momento da nossa história, este coletivo opta por sublimá-los⁶⁰. Ou seja, a identidade está lá, está presente, foi de suma importância na história do professorado, mas nesse momento esse grupo não vê sentido em evocar os seus elementos e trazê-la para o seu cotidiano.

Ao longo do trabalho de campo, identifiquei que o fator criticidade estava presente a todo o momento nessa construção identitária, pois o professorado se mostrou crítico aos processos que estão ligados à sua identidade política, que relaciono a uma identidade flutuante. O processo crítico-reflexivo fez com que o professorado deixasse de lado algumas de suas concepções como a sua visão política, sua militância sindical e o movimento grevista, por entenderem que essa luta não precisa ser realizada no tempo presente. Nesse processo, identifiquei que esses

⁵⁹ Trecho adaptado de uma fala que era recitada em um programa humorístico da década de 90.

⁶⁰ Estado físico da matéria (Bauman, 2005, p. 330).

elementos ficam de lado por conta da discordância ou até mesmo pelo seu receio em retaliações ou possíveis agressões.

A partir do trabalho de campo, entendi que o professorado, no tempo presente, opta, na maioria das vezes, por não expor a sua opinião crítica com relação à política e não a externar sobre essa conjuntura social e política. Esse coletivo opta por não colocar em evidencia a concepção de sociedade e a visão do contexto social brasileiro no momento em que vivemos. Nesse sentido, o professorado entende e assume a importância de um sindicato e a relevância do movimento grevista. Porém, neste momento, o professorado entende que é relevante não fazer parte de tais movimentos. É sobre esses elementos que pretendo discorrer na sequência desta tese.

10.2.3.1 Elemento Sujeito Político

Ao longo do meu processo formativo, que entendo não ser estanque, aprendi que toda a ação pedagógica também é uma ação política. Assim, chego ao trabalho de campo entendendo que o professorado também estaria investido de concepções políticas. Ressalto que não busco que este coletivo comungue com o que eu acredito ser o melhor caminho para a nossa sociedade.

O professorado com quem estudei durante o trabalho de campo movimenta um posicionamento político. No entanto, identifiquei, na minha interação com o grupo, que eles não fazem questão de expor a sua visão política. Nesse sentido, eles zelam para não a expor, porém exprimem que não existe neutralidade na sua atuação.

Anteriormente eu entrevistei Larry, que não externou uma filiação a uma ideologia política. Ivano e Márcio exprimem desprezo a Bolsonaro, mas informam não ter votado em Lula. Carlos e Ayrton admitem que Lula roubou, mas abominam Bolsonaro. Agora na sua entrevista, Marta externou extrema ligação com o Partido dos Trabalhadores e uma adoração ao presidente Lula. O professorado parece não querer tratar de política, mesmo sendo eles atores políticos (Notas de Campo do Autor).

Desta forma, identifico que não existem pessoas (a)políticas. Mas, no tempo presente, entendo que em alguns contextos tornou-se temerário expormos o nosso posicionamento político. Muito pelo fato de outras pessoas não comungarem do mesmo pensamento e, a partir disso, haver um debate infrutífero sobre visões de mundo ambíguas. Nesse sentido, é importante salientar que parte desse coletivo –

Larry, Ayrton, Marta e Carlos– atuam em outros espaços, alguns deles até mesmo privados, por esse motivo entendo que algumas vezes as respostas deles, a respeito de política e posicionamento político, foram evasivas.

Sobre as eleições do ano passado. Eu, como eu falei lá na primeira entrevista, na primeira oportunidade que a gente conversou. Eu, de um período para cá, eu comecei a pensar um pouquinho assim e ter uma aversão partidária. Mas não vamos entrar em questão partido (Entrevistado professor Gustavo).

Falando sobre política, como eu disse antes. É os menos favorecidos que são discriminados e têm pouca chance. A maior possibilidade na conjuntura de crescimento está com a classe média alta e os que são mais abastados na nossa sociedade (Entrevistado professor Carlos).

Então, assim que eu levo a minha vida política, e na minha casa a gente fala de política, discute política, vê política, mas entre nós né (Entrevistado professor Larry).

O contexto que o Brasil atravessa em muito se assemelha ao cenário norte-americano. Nesse sentido, entendo que os movimentos que ocorreram no país que fica ao norte do nosso continente repercutem nos países do sul, como no Brasil, Argentina, Venezuela, e demonstram a ascensão de uma onda conservadora que tenta solidificar-se em um contexto global.

O neoliberalismo não visa apenas o estado de bem-estar, as provisões sociais e os bens públicos, mas também anula o futuro. Produziu, com uma espécie de peso fraudulento, uma narrativa consumidora que trata a miséria humana como normal e seus retratos ficcionais daqueles que considera descartáveis como o apogeu do bom senso. O ódio do neoliberalismo à democracia, ao bem comum e ao contrato social desencadeou elementos genéricos de um passado fascista em que a supremacia branca, o ultranacionalismo e a misoginia raivosa se unem em uma mistura tóxica de militarismo, violência estatal e uma política de descartabilidade (Giroux, 2019, p. 45).

Nesse contexto, busquei entender o professorado questionando-os sobre como eles percebiam o processo eleitoral do ano de 2022. É importante descrever que o processo eleitoral brasileiro foi marcado por diversas nuances que nunca havíamos presenciado. Houve ausência de candidato em debate eleitoral, tivemos o questionamento sobre a confiabilidade e a legitimidade das urnas eletrônicas, presenciamos candidatos que não tinham a menor condição de concorrer à presidência da república. Então, buscando entender a visão do professorado sobre esse processo, questionei-os sobre o que pensavam a respeito das eleições de 2022.

Eu acho que a eleição de 2022 foi uma eleição bastante polarizada. Eu acho que isso foi, de certa forma, como a gente ficou entre dois candidatos, polos... Eu acho que polarizou demais e, tipo, ficou assim, aquela coisa, se tu é A, e tu é bom, se tu é B, tu não prestas, ou vice-versa. Eu acho que isso foi um pouco nocivo até para, penso eu, para a questão da resolução de conflitos, das questões sociais, talvez pelo andamento do governo que ganhou, se de repente o outro lado tivesse errado também teria enfrentado, estaria enfrentando os mesmos problemas. Mas eu vejo que foi uma eleição, penso, foi uma eleição atípica, diferente de todas as outras que a gente teve (Entrevistado professor Gustavo).

Eu acho que teve um esforço muito grande para fazer o que tinha que ser feito. De repente, não era a melhor resposta, o melhor resultado ter colocado Lula de presidente. Mas foi um esforço muito grande para colocar qualquer outro que não fosse o então presidente que lá estava. Porque o então presidente que lá estava, ele foi tão maléfico, tão maléfico para o país, ao meu modo de ver... Para a educação, foi brincadeira. Para a educação, foi brincadeira o que ele fez com as escolas públicas, com as escolas federais, com as universidades federais. De cortar o orçamento em 80%. Então, se fez um esforço grande e tinha que ser feito para tirar ele. Ele é antítese de tudo que eu vejo na minha vida. Ele é tudo que eu não quero para uma sociedade. Olha, em 1936, um idiota conseguiu o apoio da maioria da Alemanha. Eram todos más, todos quiseram, todos queridos e os judeus em campo de concentração, não? Mas, por um viés ou por outro, acabavam apoiando. Esse cara, ele é antissemita. Esse cara é xenófobo. Ele é racista. Ele já disse isso. Ele disse. Ah, mas sobre que circunstância é que ele disse? Não interessa. Ele disse! Ele é antidemocrático. Se ele pudesse, ele fechava o Congresso. Ele é corrupto. Um cara que nunca trabalhou na vida. Ele foi expulso do exército, não foi expulso, ele foi aposentado, ele foi tirado do exército por botar uma bomba, por não sei o que. Os filhos dele nunca trabalharam. Ele saiu do exército, virou deputado e desde então não faz nada. Então, esse cara é antissemita de tudo que pregava na minha vida. Tudo. Não que o Lula me represente em tudo. Eu queria tirar esse cara. Então, assim, ele era antissemita de tudo isso. Tanto que, cara, as pessoas que apoiavam o Bolsonaro, eu tenho um monte de amigos, inclusive professores aqui e eu não consigo entender realmente como é que alguém da educação conseguia apoiar ele, mas aquilo que eu respeito, do ponto de vista ético. Eles chegaram a ponto de dizer que as eleições, que as máquinas não valiam para as urnas, tá? (Entrevistado professor Ivano).

Eu acho que foi como todas as outras eleições. Eleições em que as urnas eletrônicas, que a meu ver são confiáveis, funcionaram bem. E que o Tribunal Superior Eleitoral toma todas as cautelas e medidas para que seja legítima a eleição. [...] Eu assisti basicamente quase todos os debates. E o que eu notei, é que existiam duas alas, bem divididas. E que foi o que terminou com a eleição no segundo turno com os dois lados se confrontando: direita e esquerda (Entrevistado professor Carlos).

Ahhhh. eu vou dizer pra ti assim, tudo é possível, tá? A gente lida com uma eleição totalmente eletrônica e tal, e isso pode dar margem para uma fraude, para um erro, para uma falha, assim como também a eleição manual. Mas eu acho que nada é descartável, não posso me posicionar dizendo que eu acho que foi errado. O que foi certo, o que foi justo ou não foi justo. Mas tudo é possível. Não descarto a possibilidade de ter sido fraudada. Não, não descarto. Mas também não posso dizer que foi, né, que pode ter sido algo feito as claras [...]. Eu não sei te dizer exatamente qual dessas duas realidades eu poderia defender, porque a gente, como eu falei antes, a gente está muito longe do que acontece por trás de tudo isso. Eu acho que a gente está muito mal representado de qualquer um dos lados. Talvez se outras pessoas estivessem ali concorrendo a eleição, talvez tivesse muito mais

vantagem. Nos dariam talvez muito mais esperança de uma nova realidade, de uma nova etapa na nossa vida, né? No nosso dia a dia, e eu acho que os dois candidatos que se destacaram e foram para o segundo turno, eu acho, que nenhum dos dois nos representa realmente nenhum dos dois é de fato, alguém que poderia trazer uma mudança para o nosso país. Eu acho que foram as duas pessoas que tem muita, muita que ainda ser levantada muita coisa a ser averiguada (Entrevistado professor Ayrton).

Olha só, uma eleição que tem um padre de festa junina como candidato não pode ser levada a sério nunca. Tanta coisa envolveu. Até pensei que o ditou-ju fosse levar outra facada. Mas não levou. Ganhou o Lula, mas quase que em primeiro turno o Bolsonaro ganha. Acho que se ele tivesse ganho estaríamos destruídos hoje (Entrevistada professora Marta).

A respeito deste momento histórico da nossa jovial democracia, identifiquei que o professorado o acompanhou com certa incredulidade. A conjuntura política brasileira é difícil de ser explicada inclusive pelos especialistas políticos. No epicentro de tudo isso, temos a educação, que fora impactada por gestões que desconstruíram uma BNCC construída a muitas mãos para trazer os interesses de entidades “filantrópicas”. Ainda, a materialização de uma reforma do Ensino Médio que visa a atender a uma parcela da sociedade, inclusive se alinhando a um movimento de reformas educacionais que ocorrem globalmente (HYPOLÍTO 2019). Compreendo que o professorado, nesse momento, opta por não se posicionar fortemente politicamente e entende a diferença entre as gestões que estavam e estão hoje, comandando o nosso país.

[...] como eu te disse, não por questões... Não se tratando aqui de questões partidárias, nada disso, mas eu acho assim, que muitas coisas tipo no governo Jair Bolsonaro poderiam ter sido melhores, melhor conduzidas, acho que tem várias questões assim que que na verdade assim, vou ser sincero eu não acompanho, eu tenho opinião, mas não acompanho muito assim como é o andamento do dia a dia. As questões assim de investimentos, de educação, de escolas, que a gente sabe que em outros tempos teve um acorde mais forte, eu acho que muitas coisas que foram que atrasou um pouquinho no governo Bolsonaro. Falando do chão que é o chão da educação. Eu acredito que também muitas questões sociais, também ficaram deixaram um pouco, um pouco a desejar. Então, para fazer uma avaliação, foi o governo que acredito que tenha sido uma nota 5 nessa média. (Entrevistado professor Gustavo).

A gestão do Lula agora está recém começando, né? Eu não consegui ter uma ideia. Tenho que dar um tempo pra ele. Não vi nada muito diferente, assim. A não ser diferente, claro, que ele não é maléfico, né? (Entrevistado professor Ivano).

Mudou a gestão e tudo muda, inclusive o nosso animo. Eu estou entusiasmada com a chegada do Lula novamente. Dá para ver que já começaram a ter mais investimentos na educação. A minha casa, minha vida voltou então, o país está voltando a girar e a prova disso é a nossa

valorização como professores que começa a ter uma luz no fim do túnel (Entrevistada professora Marta).

Então, diante das respostas do professorado, compreendo que eles identificam a gestão do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro como um período da nossa história em que houve muitas perdas sociais e educacionais. Durante o trabalho de campo, identifiquei que o professorado entende a postura do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro como inadequada para um representante da nação. Mas é importante salientar que, nas minhas reflexões, esse gestor, se tratava apenas de um “fantoche vestido a turca” que atendia/atende aos interesses de uma aliança de modernização conservadora (Apple, 2003).

Essencialmente, o líder totalitário é nada mais e nada menos que o funcionário das massas que dirige; não é um indivíduo sedento de poder imposto aos seus governados uma vontade tirânica arbitrária. Como simples funcionário, pode ser substituído a qualquer momento e depende tanto do “desejo” das massas que ele incorpora, como as massas dependem dele. Sem ele, elas não teriam representação externa e não passariam de um bando amorfo; sem as massas, o líder seria uma nulidade. Hitler, que conhecia muito bem essa interdependência, exprimiu-a certa vez num discurso perante a SA: “Tudo o que vocês são, sou somente através de vocês”. Infelizmente nossa tendência é dar pouca importância a declarações desse tipo ou interpretá-las erradamente (Arendt, 2020, p. 456).

Para esse coletivo, a política que vem permeando o contexto social brasileiro não trouxe avanço para as questões sociais e educacionais. Nesse contexto, entendo ser importante salientar que foi nessa gestão que tivemos a institucionalização das escolas cívico-militares que, na minha opinião, foi uma última tentativa de controle social, conforme foi discutido sobre a “*Opera Nazionale Balilla*” e a “*Hittler Junged*”.

Frente a essas questões, entendo que o professorado tem um posicionamento, uma visão e concepção política, porém, percebo que, no tempo presente, para eles faz mais sentido “não comprar essa briga” e se manter sem um posicionamento político definido por conta da conjuntura de extremismos que experimentamos, pois em diversos momentos, como os já trazidos à baila, identifico o argumento de que “[...] Está tudo polarizado no nosso país, não vale a pena comprar essas brigas. Não vale se estressar por causa da política” (Entrevistada professora Marta). Diante disso, entendo que o elemento sujeito político está vivo na história de vida do professorado, porém, interpreto que ele está relacionado a sua identidade política que está conectada à identidade flutuante. Tal compreensão é possível a partir da identificação que, em diferentes momentos, o posicionamento político do professorado foi pulsante,

mas, no tempo presente, esse coletivo prefere deixá-lo de lado em detrimento a outros elementos.

10.2.3.2 Elemento Sujeito Sindicalista

Símbolos da resistência, muitas vezes necessária, mãos levantadas e braços cruzados, assim, a classe trabalhadora, ao longo da história, diz seu basta à exploração das classes dominantes a partir dos seus sindicatos e do sindicalismo. Ao longo da história, o trabalho do artesão, por exemplo, foi substituído pelos manobristas de máquinas. Seria por esse motivo que a educação ainda é um ponto de resistência na nossa história? Por que o trabalho docente ainda é um trabalho artesanal? Esse trabalho, por sua vez, é tensionado pelas classes dominantes a se tornar fabril. Isso é explicado por conta das avaliações em larga escala, das cartilhas e dos modelos de ensino que movimentos como o “Todos pela Base” tentam significar no contexto educacional. Nesse sentido, acredito que o último alicerce de resistência da nossa sociedade é a educação.

É a partir do sindicato que o trabalhador tem a sua voz valorada. Retomo que foi uma reflexão de um professor⁶¹ em uma assembleia de um movimento sindical em uma greve que me instigou a cursar o doutorado e, com isso, buscar compreender as identidades do professorado. Sublinho que esta tese foi construída com um coletivo docente da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, esta classe de trabalhadores é representada pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS Sindicato), que é conhecido como o segundo maior sindicato da América Latina com mais de 80 mil associados. Nesse sentido, o professorado externou o simbolismo do CPERS:

Eu acho que é um sindicato, que ele é muito importante na defesa dos direitos da categoria. Penso que talvez, em alguns momentos, ele puxe esse viés da categoria para fins partidários. E aí, o que eu coloquei, que eu discordo um pouco desse posicionamento, porque, como eu falei, eu fiz parte de ser perda, fui representante de ser perda aqui na escola, de todo o nosso município. Eu participava das reuniões e tudo mais, só que teve um momento, não vou recordar qual, uma greve, que foi um movimento bem fechado, os professores, os alunos. Tanto que aqui na escola, foi a primeira vez que a

⁶¹ Visualizar Capítulo 2, que trata do objeto da minha pulsão.

gente teve 98 % de adesão. Foi uma greve que não recorro qual é o outro. Foi uma greve que a gente estava praticamente fechado. Os pais também estavam apoiando. Não sei se era questão salarial ou o que que era. E aí, eu sei, teve uma cena no Gigantino que simplesmente valeu a idade, valeu a opinião da mesa diretora, e os núcleos ficaram assim. E aí, agora, não sei se a deliberação foi por encerrar a greve. Eu sei que descontentou muitas pessoas que paralisaram, que saíram para se manifestar em Porto Alegre. (Entrevistado professor Gustavo).

Eu acho que o CPERS. O sindicato que tem a sua atuação. O CPERS, fazer parte deles é difícil! Não sou contra o sindicato dos professores, servidores e funcionários. Mas eu acho que eles têm talvez uma atuação em benefício também deles, para formação. Formação não mais para os professores, como é que é a palavra... Interesses. É isso que eu iria falar para os interesses deles. Eu acho que eles têm interesses. Não, são somente interesses do âmbito profissional, não é do professor. Mas sim, talvez, deles dentro da política. Isso muda um pouco. Muda um pouquinho a configuração (Entrevistado professor Ayrton).

O sindicato, na sua mídia, informa que foi fundado no dia 21 de abril de 1945. O CPERS, no seu organograma, se organiza em 42 núcleos que ficam distribuídos por todo o estado do Rio Grande do Sul, em uma estrutura diferente do que é feito para o estabelecimento das CRE's.

A situação narrada pelo professor Gustavo é a mesma que foi o gatilho para o professor Suely nas minhas entrevistas durante o trabalho de campo no mestrado⁶². Nesse sentido, suscito pensar que o professorado entende que foi desconsiderado nas decisões do sindicato e a sua criticidade foi negligenciada e, dessa forma, eles optam por se afastar das lutas travadas por essa instituição. Há de se ressaltar, no entanto que, mesmo optando por um afastamento do sindicato, o professorado entende que ele tem importância e que é significativo nas suas histórias de vida.

Dá -nos um pouquinho. Então, quer dizer assim, eu comecei a ficar um pouquinho com o pé atrás nessas questões. É um sindicato importante, é. Mas eu vejo assim que hoje no meu entendimento, me parece que essas questões partidárias, talvez estejam interferindo um pouquinho nas decisões que são tomadas ali dentro. Mas é um sindicato extremamente importante. Tantas conquistas que se teve em relação a salários e condições de trabalho foi através do sindicato (Entrevistado professor Gustavo).

O CPERS é de suma importância para nós. Ele é o sindicato responsável por resguardar os nossos direitos. Ele é o órgão que luta por nós. Porém, admito que as últimas decisões foram contrárias a categoria. Mesmo eu sendo uma mera contratada eu sou professora e acho que temos que defender o nosso sindicato (Entrevistada professora Marta).

⁶² Situação citada nas aproximações preliminares. Capítulo 2 desta tese.

As lutas travadas pelo sindicato são históricas, assim como os movimentos de greve que, muitas vezes, foram responsáveis por parar a cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, o CPERS é uma entidade de resistência bem como o seu símbolo, que é uma sineta.

A Sineta. Desde o final do século XIX até 20 ou 30 anos atrás, as escolas usavam a sineta como forma de demarcar tempos e demonstrar autoridade. A sineta era um símbolo de poder: poder para definir o tempo de início e término das aulas, início e término do lazer (recreios); poder para regular os tempos dos professores e professoras, os tempos dos alunos e alunas, e assim por diante. Era um símbolo de autoridade, regulação e poder. Por vezes, o badalar da sineta podia entristecer ou assustar estudantes quando usado para chamar a atenção, ou deixa-los felizes e contentes quando convidados para empunhar a sineta, principalmente quando era para anunciar o horário de saída. Enfim, a sineta era o símbolo escolar: sineta, tamanho médio ou pequena e muito barulhenta era sinônimo de escola.

[...]

[...] De maneira espontânea, sinetas foram levadas e badaladas para fazer barulho e para que o movimento docente fosse ouvido, já que muitos governantes se recusavam a reconhecer as manifestações ou a receber os comandos de greve para dialogar (Gandin; Hypolito, 2003, p. 84).

Então, eu comecei a mudar um pouquinho a minha visão. Poxa, eu estou representando um sindicato que é importante para a categoria dos professores. E, daqui a pouquinho, eu já não estou mais escutando o que a categoria quer dizer. Então, alguma coisa está equivocada nisso aí. Então, começou aí. E aí teve uma outra situação que aconteceu aqui na escola, que a gente buscou informação também do sindicato, organizou toda a escola. Foi um período que eu estava na direção. E aí, simplesmente, uma situação desapareceu aqui na escola. E não, porque acho que era alguma coisa do curso de planejamento, que a gente tinha o Estado conseguindo derrubar, a gente tinha que dar x períodos para o professor trabalhar. E aí, a gente entrou em contato com o núcleo para saber, porque a gente sempre ouvia o governo, mas também ouvia o sindicato. O que o sindicato está passando de orientação. E aí o sindicato infelizmente conseguiu reverter essa situação (Entrevistado professor Gustavo).

Ainda que o sindicato goze de tal envergadura, algumas decisões tomadas durante os períodos de greve repercutiram negativamente para o professorado, como sinaliza Fischer (2003, p. 176):

Com os professores e seus movimentos, esse processo pode ser entendido pelos vários impasses na formulação de projetos pedagógicos alternativos e, em especial, no engessamento da demanda corporativa. Com isso resulta o aparente esgotamento deste tipo de ação coletiva que, por um período de pelo menos duas décadas, serviu também como identidade coletiva, como referência a esses profissionais.

Diante disso, o coletivo demonstra um afastamento da sua militância, mesmo que eles tenham conhecimento de que o sindicato e o movimento de greve são de

suma importância para a luta da categoria. Dessa forma, o professorado desvela a sua compreensão de greve, muito por conta dos movimentos que participaram de modo direto ou indiretamente. Nesse contexto, identifico que, na constituição identitária do professorado, há outro elemento que emerge a partir das suas histórias de vida. Esse elemento é o sujeito grevista.

10.2.3.3 Elemento Sujeito Grevista

O movimento de greve! O que é greve? O trabalhador pertence ao proletariado, tem os seus direitos defendidos pelo sindicato e reivindicados pelo movimento de greve. Temos a ideia de que o movimento de greve ocorre por conta de um acontecimento que é grave. Por esse motivo, o trabalho é interrompido de modo a influir diretamente na sociedade. O professorado, sendo parte da classe trabalhadora, possui como único elemento para negociar com o seu patrão (neste caso, o Estado) a sua força de trabalho. Assim, se algo está errado, ou temos direitos que não estão sendo concedidos, o que podemos fazer é cruzar os nossos braços.

Diariamente, milhares e milhares de professores e professoras se encaminhavam para a frente do palácio do governo para reivindicar a abertura das negociações e o atendimento das reivindicações. Foram inúmeras marchas com centenas e centenas de sinetas. Sinetas politicamente barulhentas. Nessas primeiras lutas, o movimento docente atingiu, em boa parte, suas reivindicações (Gandin; Hypolito, 2003, p. 84).

O professorado interrompe a sua força de trabalho, muitas vezes para reivindicar um reajuste salarial, melhores condições de ensino ou para manter os seus direitos. Assim, acredito ser de suma importância para este estudo compreender o que o professorado entende como Greve:

Acho que greve é um direito que o trabalhador tem de reivindicar uma melhoria para a categoria, seja ela salarial, seja ela por melhores condições de trabalho, que hoje é a forma que os trabalhadores têm de fazer essa... de reivindicar isso aí. Então, a greve para mim é um momento de parar, de mostrar para a sociedade que a categoria está insatisfeita, que a categoria precisa num olhar diferenciado, seja na questão, como eu disse, na questão salarial, ou seja nas questões de trabalho, é um momento de mostrar que a gente não está contente com aquilo que está acontecendo, que a gente precisa de um apoio da comunidade, dos governos, num olhar diferenciado, para que a gente consiga cumprir o nosso papel que é vir para a escola e trazer algum conhecimento, alguma educação para os alunos. Então, a greve é um momento de parar, de chamar a atenção da sociedade para os problemas que a gente vive no dia a dia da escola (Entrevistado professor Gustavo).

Greve é um... um meio legal que uma categoria tem de mostrar para a sociedade que não tem mais como funcionar. A greve é isso. Se eu acredito nas greves dos professores, daí é outra situação. Sim, é. Que é a sequência, né? (Entrevistado professor Ivano).

A Greve é importante para dizermos para o governo que não estamos totalmente parados. Para mostrar a nossa força enquanto categoria e ter a nossa voz tonificada. Esse movimento é de suma importância. Os meus pais falam muito a respeito dos movimentos de greve que eles participaram, eu participei dos últimos, mas não sei se de um próximo eu participo (Entrevistada professora Marta).

Eu acho que é uma forma de se reivindicar algo que a gente quer conquistar. É um direito legal do funcionário do servidor e é uma forma de pressionar as pessoas que detêm o poder, mas eu acho que a greve acaba sendo prejudicial para as pessoas que são atingidas pelo nosso serviço. Sendo professor, a gente acaba atingindo os alunos, eu sou motorista, eu acabo atingindo os passageiros. Se eu sou de algum outro segmento profissional acaba atingindo a população e isso incomoda, incomoda as pessoas que são beneficiadas por aquele serviço. As pessoas se sentem incomodadas e eu entendo porque eu me sentiria incomodado com uma greve de ônibus, uma greve de trem, alguma coisa, porque isso impacta na sociedade. Então ela é um direito, mas ela é muito ruim para a sociedade. É um direito do funcionário do trabalhador. Mas ela acaba de alguma forma indignando as pessoas que usam aquele serviço. Então, é uma coisa que é bem, bem complicada assim de gente defender, sabendo que vai gerar algum prejuízo (Entrevistado professor Ayrton).

Greve é quando existe a necessidade de se fazer uma reivindicação. E se para o seu trabalho diário. Para fazer essa reivindicação e ela deve ser uma reivindicação real. Só não se pode fazer uma reivindicação de algo, digamos, abstrato. A gente precisa de algo concreto, por exemplo. Há queremos aumento do salário. A gente tem que ver valores sendo agregados no nosso contracheque. Não coisas como a melhora na educação, por exemplo. Então, a gente tem que saber, se a gente quer melhorar a educação, o que que a gente faz para melhorar a educação? Queremos mais tecnologias, queremos mais computadores dentro da escola. Então se peça computadores dentro da escola, não uma educação melhor. Isso é muito arriscado (Entrevistado professor Carlos).

A compreensão de greve do professorado está alinhada a um pensamento coletivo: a reivindicação de uma categoria para melhores condições de trabalho, seja ela material ou financeira. A partir dessa compreensão, realizei uma consulta ao CPERS e identifiquei que o sindicato mobilizou a sua primeira greve no ano de 1979, sendo a primeira categoria do Estado e a segunda do país a entrar em greve após o golpe militar de 1964. Essa greve durou 13 dias.

Similarmente, no ano de 1985, o sindicato deflagrou o seu quarto movimento de greve que, por sua vez, ocorreu pelo fato de o governo de Jair Soares negar o cumprimento do acordo de greve de 1980. Assim, reuniram-se mais de 30 mil professores que deflagraram greve no dia 10 de maio de 1985 no Ginásio Gigantinho

em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Neste movimento, foram promovidos diversos atos públicos na capital e no interior do estado do Rio Grande do Sul. “Após recusar cinco propostas, a categoria aprova a última oferta, antecipando os 2,5 salários-mínimos para novembro de 1986 e assegurando a não punição dos grevistas” (CPERS, 2023).

Neste movimento, houveram outras conquistas que não somente foram na ordem dos aumentos salariais: “A mobilização histórica também garantiu o direito ao 13º salário, a eleição de diretores de escolas e a destinação de 35% da receita para a educação, com ao menos 10% para o plano trimestral de conservação e construção das escolas” (CPERS, 2023). Foi neste movimento no ano de 1985 que nasceu o símbolo do CPERS Sindicato, a sineta:

A partir da greve, a sineta passou a ser o símbolo das lutas do CPERS. O instrumento, utilizado para marcar os períodos de início, intervalo e término das aulas nas escolas públicas estaduais do passado, passou a ter outra conotação: o protesto. Seu som clama por dignidade e respeito, e se faz ouvir em todas as manifestações dos(as) trabalhadores(as) em educação do Rio Grande do Sul desde então (CPERS, 2023).

Mesmo com as conquistas de 1985, dois anos depois (1987), o professorado foi implicado em se mobilizar novamente, dessa vez, o movimento grevista durou 96 dias, sendo esse o maior movimento já ocorrido na história dos trabalhadores da educação no Brasil e na América do Sul. As reivindicações eram para o cumprimento de uma lei, semelhante à lei do piso salarial dos professores que temos no tempo presente. Em abril do ano de 1987, o professorado ocupou o prédio da SEDUC/RS. No dia 15 de maio, mais de 40 mil professores marcharam pela capital gaúcha desde o Julinho⁶³ até o Piratini⁶⁴. No dia 26 de maio, o professorado montou cerca de 75 barracas que permaneceram até o término do movimento no dia 14 de julho, sendo esse um movimento bem-sucedido para a categoria. “A paralisação foi encerrada sem a conquista dos 2,5 salários, mas garantiu a manutenção do Plano de Carreira e da paridade dos(as) aposentados(as), bem como a readmissão de demitidos” (CPERS, 2023).

⁶³ O Colégio Estadual Júlio de Castilhos (Julinho), é um símbolo de resistência e uma das maiores referências da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Até hoje a escola tem como característica a sua envergadura educacional e sua formação política.

⁶⁴ Palácio do Piratini é a sede do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Além de ser o local onde o governador realiza os seus despachos. O palácio é a residência oficial do Governo do Estado.

Aquela primeira greve que teve lá em 1985, que eu tinha 13 anos, que a gente ficou 90 dias parados. 90 dias parados no meio do ano. Depois se voltou e teve a aula segunda. Eu me lembro que a aula segunda de manhã, terça de manhã e quinta. Eu tenho um detalhe. Então, segunda, terça e quinta tinha aula o dia todo para nós, para recuperar os dias letivos. Ali os professores perderam muito. Eu, aquele ano, eu ia xingar de montão. Minha mãe ia xingar, mas hoje ia estar agradecendo. Aquele ano, nós tínhamos que ter perdido o ano. Não dá, galera, não, não. É a única categoria que recupera dias de greve trabalhando. Os carteiros recuperam? Os médicos recuperam? A polícia? Quando fez greve, eles recuperaram? (Entrevistado professor Ivano).

Desde o ano de 1987, ocorreram outros nove movimentos de greve. Chego ao ano de 2009 para descrever que foi uma greve pequena (6 dias) frente às demais (1988 – 9 dias); (1989 – 42 dias); (1990 – 58 dias); (1991 – 74 dias); (1997 – 14 dias); (2000 – 32 dias); (2004 – 29 dias); (2006 – 37 dias) e (2008 – 15 dias), porém foi o meu primeiro movimento de greve como professor da Rede Estadual de Ensino, nesta oportunidade como contratado emergencial. Na época, a escola parou para que conseguíssemos manter o plano de carreira do professorado. Mesmo eu, na condição de contratado, entendia que deveria participar com os colegas, muito por entender que somos uma categoria e deveríamos ser unidos. Esse é um pensamento que possuo até hoje. Identifiquei na professora Marta tal engajamento:

Eu participo do CPERS, fui inclusive já representante da escola. Faço greve, acho importante reivindicar os nossos direitos e travar as nossas lutas. Somos professores, somos uma classe que deve estar unida. Os políticos e os ricos são unidos. Porque nós não somos. Meus pais tinham isso, eu tenho isso. Como diz, como uma categoria professores e outra muito maior TRABALHADORES (Entrevistada professora Marta).

Acredito que o professorado, até certo tempo, tinha essa construção identitária pulsante. Em 2011, por exemplo, foram realizados 15 dias de greve e, no ano de 2015, teve um ato unificado dos servidores do estado em razão do parcelamento e não pagamento dos salários por parte da gestão estadual. Nesse ato, houve o bloqueio da Assembleia Legislativa, por exemplo. Em um movimento no mesmo sentido, no ano de 2016, houve greve de 54 dias, onde, novamente, houve a ocupação da Assembleia Legislativa e do CAFF⁶⁵. A situação de parcelamentos e não pagamentos dos salários continuou e, no ano de 2017, a categoria novamente mobilizou-se e ficou em greve por 94 dias. Esse movimento se encerrou com uma grande divergência da categoria.

⁶⁵ Centro Administrativo Fernando Ferrari (CAFF) é o prédio onde fica a sede de grande parte das Secretarias Estaduais do Rio Grande do Sul, inclusive a SEDUC/RS e o Conselho Estadual de Educação (CEED).

A minha história afetou nesse sentido que eu disse que eu desacredito no resto dos meus colegas. Eu desacredito, inclusive, no meu sindicato. Eu desacredito. Na questão de direito, eu desacredito. Na minha questão de direito, desde que eu sou professor, só perdemos direito. Perdemos muitos direitos. Perdemos quinquene, perdemos triene, só perdemos. Só perdemos, perdemos, perdemos direito. E nenhuma greve foi capaz de... Não, mas conseguimos 3%, 4%. Nenhuma greve resolveu. Mas é... Um pouco é... É pela classe. Não posso culpar tanto que não seja a classe (Entrevistado professor Ivano).

Mesmo frente a um esmaecimento da crença do professorado ao sindicato e, por isso, ocorre um esvaziamento dos movimentos grevistas. Esse coletivo externa que entende o movimento de greve não somente como um movimento de luta e resistência às imposições dos “empregadores”, mas também o reconhecem como um espaço de mobilização e aprendizagem, não somente deles como profissionais da Educação, mas também dos seus estudantes.

Então, tem que ser assim. Então, eu acho que isso, dentro da questão da proposta, do trabalho, eu acho que em alguns momentos a gente consegue também mostrar isso para o aluno. Porque a greve não é simplesmente um ato de parar e ficar parado na frente da escola ou parar em determinado outro lugar e não fazer nada, não. Por que está se fazendo a greve? Ah, para melhorar a qualidade da estrutura da escola. Beleza. Aqui a gente já paralisou, por exemplo, uma situação em que houve uma violência na frente da escola, um aluno esfaqueou um outro menino e a gente precisava lutar por segurança. Então, a gente paralisou. Então, não foi necessariamente uma greve, mas paramos um dia ou dois, não lembro agora. Por quê? Para a gente buscar ajuda. Fomos até a coordenadoria, conjunto de pais, alunos, tudo mais, representação de pais e alunos, de professores. Olha, a gente precisa de um olhar diferenciado, porque a nossa escola é no centro, a nossa escola tem um bar na frente da escola, a nossa escola tem um bar do lado, tem isso, tem aquilo, para conseguir o que a gente planejava no primeiro momento, que eram os monitores. Então, eu acho que essas questões são importantes para o contexto do aluno entender que, em determinadas situações, ele também precisa se posicionar, precisa lutar pelo que ele acredita que seja certo, que precisa acontecer para o bem coletivo (Entrevistado professor Gustavo).

Logo, a partir dessa perspectiva, penso que o trabalho docente e os saberes do professorado, ao longo do seu percurso de vida, tenham sido impactados pelo movimento grevista. Nesse sentido, o professorado exprime que as greves e as lutas históricas do sindicato, também, fazem parte das suas histórias.

Eu acho que a greve é um direito desde que tenha, é subsídios palpáveis, que seja favorável à classe que está reivindicando, né? As reivindicações tem que ser palpáveis, como confiantes. É, afeta o meu trabalho no sentido de que se a escola, por exemplo, não vai abrir. Não tem como eu adentrar a escola para trabalhar. No sentido que pode atrapalhar, pois eu quero trabalhar. É a

fala, é isso. Quando acontece o anúncio da greve, os alunos somem da escola, não é? principalmente na rede pública. E mesmo se você for na escola querendo dar aula, o aluno não vem, pois ele acha que faz greve junto com os professores (Entrevistado professor Ayrton).

Portanto, o movimento de greve, além de significativo no contexto educacional gaúcho, também faz parte da nossa história como professores desta rede de ensino. No entanto, as conquistas históricas, com o avanço conservador, tornam o sindicato uma silhueta do que já fora um dia e esvaziam o movimento grevista.

Quase que... decepção. Decepção com a maioria dos meus colegas. Porque a gente tinha que fazer greve. E em dois momentos eu fiz greve e... e... depois a gente é visto... o olhar se parecia que a gente estava à margem da coisa. À margem do sistema educacional. Não, eu só era o mesmo professor. Eu estava ali. Eu não era marginal. Eu só estava em greve porque eu não concordava com o que se estava fazendo. E... determinada época que teve um... não me lembro bem o ano que teve o embate maior e a gente ficou um tempo. Chegou um ponto que os colegas diziam, não, eu vou voltar porque eu tenho que dar aula em janeiro, não sei o que. Então a greve assim se esvaiu. [...] Quando o ex-governador Sartori quis mudar no plano de carreira, eu sei porque o meu irmão é da SUSEP, a SUSEP parou. Morreu sete em uma semana, um instantinho voltava, mas tinha no plano de carreira. Hoje ele ganha três vezes mais que eu. E era R\$ 100,00 a diferença do nosso salário. Ele ganha três vezes mais que eu. Porque o nosso plano de carreira que tinha sido deixado foi mudado naquela época. É greve por condições melhores, não só o salário, condições melhores. Greve por responsabilidades que empregam na gente que a gente não tem. Um professor de história, ele fez um concurso para a história e não para outras disciplinas como acontece por exemplo. (Entrevistado professor Ivano).

É em algumas épocas que meus colegas fizeram greve, eu não realizei. E quando eu acho justo e que eu vejo que a grande maioria faz a greve, eu acompanho, mas eu acho que até hoje as greves que eu compartilhei, eu. Adentrei, não foram produtivas. Acredito que não foram produtivas porque todos os pontos que foram reivindicados não foram atendidos (Entrevistado professor Carlos).

Quando a greve, ela é, digamos geral. Todos os professores é estão aderindo. Eu acho que assim ela é positiva. Agora, quando a greve é parcial, eu acho que isso prejudica aqueles professores que querem continuar dando aula. Então eu acho que eu sou contra a adesão dos alunos, muitos alunos que não querem participar das aulas, eles dizem que estão aderindo à greve. Só para não ter que ir à escola, então isso eu acho um ponto negativo (Entrevistado professor Ayrton).

Eu acho que ela simboliza algumas conquistas, algumas conquistas que eu acredito que a categoria teve e que a gente participou de algumas conquistas. E no trabalho, eu acho que em alguns momentos a gente conseguiu, através da greve, também, mostrar para os alunos que a gente precisa se posicionar quando a gente não concorda com certas coisas. Não é só que você é grevista, que você é contra, não é nesse sentido. E mostrar para o aluno que é um direito, independente de onde ele estiver, se a categoria achar que está sendo prejudicado por isso, por aquilo, é o momento deles se unir para tentar buscar essas melhorias que são consideradas essenciais. Então, eu acho que quanto ao trabalho, em vários momentos, em várias greves, a gente

conseguiu o apoio do aluno, o aluno olhou esse lado, entendeu esse lado, algumas vezes até as próprias famílias. Então, eu acho que também a greve tem esse lado de mostrar também que a gente em determinados momentos tem que se posicionar em busca de uma melhoria para aquilo que a gente está lutando. É que a gente não pode se incomodar e deixar, não, não, está certo, isso é assim, vamos deixar assim. (Entrevistado professor Gustavo).

Refletindo a respeito desses posicionamentos e do processo de greve, acredito que o grande “ganho” do conservadorismo, ou seja, dessa visão de mundo, na nossa sociedade, seja o fato de ter dividido o professorado em classes. No tempo presente, existem professores contratados emergencialmente, contratados temporariamente, concursados antigos, concursados novos, aposentados. Estas divisões partilharam a luta. Nesse sentido, o movimento que tenho visto, no contexto gaúcho, é o fato de, quando a luta do sindicato e o movimento de greve são com o objetivo de reivindicar direitos de alguns desses subgrupos, os demais não participam, por receio de uma retaliação dos gestores (corte do ponto, não pagamento do salário, revogação do contrato, etc.). Logo, a luta fica enfraquecida e a categoria como um todo desmantela-se.

Considerando essas questões, em conjunto com o trabalho de campo e o que foi explicitado a respeito do movimento de greve sindical da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, reconheço que os movimentos grevistas vêm esvaziando com o passar do tempo. O avanço das linhas dos gestores engajados com os princípios da aliança de modernização conservadora tonifica esse cenário. Nesse sentido, a força do sindicato também se esvai e acaba definhando.

A análise que realizo neste estudo é de que a identidade flutuante do professorado se trata de uma identidade política. Essa identidade tem como objeto fundante o processo crítico reflexivo realizado pelo professorado e, nesse processo, a sua identidade política se torna flutuante. Nomeio desta forma por entender que ela é formada por meio das histórias de vida do professorado e está presente no seu cotidiano. No entanto, os elementos que a constituem, ao longo do seu percurso de vida, acabaram sendo sublimados.

Essa compreensão emerge por eu entender que o elemento político, o elemento sindicalista e o elemento grevista em dado momento eram caros ao professorado, porém, com o avanço da aliança de modernização conservadora, em conjunto com os movimentos globais de reformas educacionais, no nosso contexto político, educacional e social. No contexto da participação professoral em sindicatos

no trabalho de campo, identifiquei, um processo de afastamento destas lutas em detrimento dos seus sonhos diurnos e das suas pulsões.

Portanto, ao refletir a respeito das identidades constituídas ao longo das histórias de vida do professorado, compreendo que eles construíram uma identidade sólida, ou seja, a base da sua identidade docente que, por sua vez, nada mais é do que os elementos que os caracterizam como parte do professorado de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, cujo objeto constituinte dessa identidade é a autonomia que é pétrea para o professorado. Na sequência deste estudo, formulei argumentos para justificar a compreensão de que este coletivo movimenta uma identidade profissional. Essa identidade estaria na ordem de uma identidade líquida, pois ela tem a capacidade de se moldar conforme as conjunturas que provocam o professorado a ressignificar-se, muito por sua análise do contexto experimentado a partir do objeto constituinte dessa identidade, ou seja, a reflexividade. Na conclusão das minhas reflexões do campo, apresento a identidade flutuante que está na ordem da identidade política do professorado que é composta por elementos que, em dado momento da sua história, eram pétreos e, hoje, o professorado afasta-se deles por entender que essas “lutas” não fazem sentido ou não comungam com os seus sonhos diurnos e as suas pulsões. Nesta ordem, o objeto, isto é, a criticidade do professorado, sustenta a postura de afastamento dos seus posicionamentos políticos.

É importante, neste momento, sublinhar que as interpretações aqui trazidas são calcadas nas minhas percepções do campo empírico. Não busco solidificar generalizações, mas é importante destacar que se trata de elementos singulares que, no tempo presente, encontram pontos de convergência relativos às construções identitárias históricas deste coletivo atuante na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

11 NOVUM: MOVENDO AS CORRENTES QUENTES

O gesto de ruptura, há sempre o gesto de esperança que nos oferta a possibilidade de uma recriação de uma história de vida, de uma existência e de um mundo com horizontes políticos mais éticos. Ainda não é noite o dia todo, ainda há uma manhã para cada noite.
(Ernst Bloch, 1940).

Início este capítulo, em um primeiro momento, justificando as minhas escolhas ao longo deste trabalho. O projeto de tese, apresentado em 30/07/2021, para esta mesma banca, tinha um corpo, um objeto de estudo e pensamentos claros e não neutros. Porém, as inspirações e, também, as provocações lançadas pelo qualificado grupo de doutores que me indagou impactaram a minha rota. As indagações, os apontamentos e os direcionamentos constituíram o meu processo formativo naquele momento e me provocaram a pensar. Assim, pretendi, neste estudo, não somente deixar clara as minhas escolhas, mas, também, entender os porquês das identidades e não somente voltar as minhas lentes para a identidade docente ou profissional.

Escolhi as identidades, por entender que as histórias de uma vida são atravessadas por diversas vidas. E esses transpassamentos repercutem e movimentam o pensamento, o posicionamento e os modos dos sujeitos se colocarem no universo. Logo, percebo o sujeito como alguém que mobiliza diversas construções, e essas construções, em dado momento, são pujantes ou comedidas. “Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades em movimento – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente moveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo (Bauman, 2005, p. 32)”.

Entendo que é a partir da história que o abstrato pode se tornar concreto. A utopia concreta fomentada pela esperança ativa torna os sonhos diurnos reais. Rememoro que a milhões de anos os nossos antepassados, homo sapiens, se encontravam em torno de uma fogueira para compartilhar histórias. Traçar estratégias e partilhar experiências dos caminhos a trilhar na mata e os riscos que poderiam ter na busca pela sobrevivência. Desta lição, muito além dos teóricos que dialogo neste estudo, retomo a compreensão de que aprendemos e nos desenvolvemos na coletividade.

Nesse passo, diversas leituras atravessaram o meu processo formativo em conjunto com uma jornada de mais de 60h de trabalho semanal, seja ele em carteira assinada, em concursos ou em “bicos” para poder dar conta da minha subsistência e de minhas bastantes. No entanto, as escolhas que realizei foram ao encontro do que era possível e do que era coerente com o que interpretei no trabalho de campo e com o que eu acreditava. Saliento, portanto, que não me considero especialista em nenhum desses autores que trago para o diálogo ao longo deste estudo, mas trato aqui de tentar responder ao grande questionamento que se faz a quem almeja ser doutor algum dia: “qual é a sua tese?”

Aos poucos, realizei o esforço intelectual de dialogar respondendo a este questionamento. Primeiro, escolhi a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Tal escolha se deu em virtude das minhas histórias nesta rede e como elas impactaram a minha vida. Essa rede é assolada pelos gestores, constantemente, de diversas formas, seja pelas políticas verticais que são despejadas na escola ou pela proletarização, desvalorização e pelo sucateamento do trabalho docente. Assim, escutar esse professorado não é só um desabafo, um pedido de socorro, mas, sim, uma forma de não deixar que a pobreza da experiência tome tons mais fortes.

O professorado – com quem aprendi – atua com entusiasmo. Aprender com eles foi maravilhoso. Assim, justifica-se a pesquisa qualitativa, em que privilegiamos aspectos qualitativos ao invés de quantitativos e buscamos compreender o contexto e não causar generalizações. A pesquisa narrativa, nesse contexto, provocou um processo introspectivo nesse coletivo, com reflexões a respeito do ambiente, da memória e das experiências. Ela provocou um mergulho nas suas histórias experienciadas de modo reflexivo ao narrar-se.

Ao tratar sobre as identidades desses sujeitos é de suma importância salientar que estou tratando de um tecido particular, de situações particulares que, ao mesmo tempo, são coletivas. Apesar das identidades serem pessoais e idiossincráticas, elas são movimentadas e manejadas pelas peculiaridades desta rede de ensino, em que identifiquei pontos de convergência entre o professorado que me emprestou as suas histórias. Assim, os diversos trajetos e as diferentes histórias em contextos ímpares, nessa conjuntura, neste tempo presente, propiciaram que este coletivo tivesse pontos em comum, os quais busquei dialogar neste estudo.

Nesse cenário, para mim, este estudo se tornou um processo de entender os traços⁶⁶ que constituem os sujeitos. Se os indivíduos me emprestaram as suas histórias a partir das suas narrativas, faz sentido que eu reflita sobre as suas identidades as entendendo como os traços que os constituem. Levi Strauss (1989) traria a ideia de *Bricoleur* e, a partir disso, poderíamos aprender que os sujeitos se constituiriam com retalhos de uma trajetória de vida. Sim, este é um pensamento coerente e plausível. No entanto, acredito que os sujeitos são marcados, ao longo da sua trajetória de vida, por diversas histórias e essas marcas, entendidas, por mim, como experiências, formam traços no seu corpo que se movimenta neste universo. Portanto, entendo, nesta tese, que as identidades são traços constitutivos dos sujeitos e elas se constituem em uma ideia semelhante a um mosaico que com cores, texturas e linhas diferentes formam um objeto, símbolo, imagem ou a nossa identidade.

As escolhas por Claude Dubar e Zygmund Bauman estão na ordem do que foi possível aprender com eles, sendo fiel ao que entendo sobre identidades. Ainda, vejo que, neste momento da minha caminhada acadêmica, estes autores são de grande valia para as minhas reflexões sobre a sociedade, a modernidade e as identidades.

Destaco que no início desse percurso formativo, realizei o esforço intelectual de reflexionar a respeito da conjuntura que estávamos presenciando no tempo presente (2016 – 2023). Entendo esse tempo como de total distopia. Em um processo que, para mim, era claro que vivíamos um estado de exceção que, em geral, é uma regra. Nesse sentido, para entender a distopia, acredito ser necessário pensar sobre a utopia. E a primeira análise que realizei é se a utopia não era algo somente fantasioso e se isso seria possível. Neste momento, me aproximei dos estudos de Ernst Bloch, filósofo da esperança. A partir desse autor, como explicitado ao longo deste estudo, aprendi que a utopia é concreta e ela é possível a partir de uma esperança ativa.

Acredito que após este longo novum, pode estar pairando no ar a seguinte reflexão: “por que utopia, distopia? Por que Ernst Bloch?” Essa é uma tese de doutorado cujos aprendizados eu descrevi nestas extensas páginas. Aprendi com Benjamin (2019) que devemos escovar a história a contrapelo, da frente para trás, tentando entender o hoje a partir da experiência e da história dos vencidos. Não elegia, anteriormente, a distopia como título para tratar de utopia, por entender que quando

⁶⁶ Traços no sentido de partes de um discurso.

me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos e, assim, eu sigo a caminhar. Como Ernst Bloch me ensinou.

A vida de todos os seres humanos é perpassada por sonhos diurnos, que em parte são apenas uma fuga insossa e até enervante, e até presa para enganadores. [...]

Que os sonhos diurnos tornem-se ainda mais plenos, o que significa que eles se enriquecem justamente com o olhar sóbrio - não no sentido do entendimento meramente contemplativo, que aceita as coisas em seu movimento, portanto, também, como podem ir melhor. Que os sonhos diurnos tornem-se, desse modo, realmente mais plenos, isto é, mais claros, menos caprichosos, mais conhecidos, mais compreendidos e mais em comunicação com o correr das coisas, para que o trigo que quer amadurecer possa crescer e ser colhido (Bloch, 2003, p. 14).

A utopia concreta é possível a partir de uma esperança que não é ingênua e fantasiosa. A história dos vencedores todos nós conhecemos, mas e a história dos vencidos? Não trato o professorado com quem estudei nesta tese como sujeitos historicamente vencidos, mas como intelectuais transformadores. Estes intelectuais, todos os dias levantam para desenvolver saberes para que os seus estudantes não sejam novamente os vencidos da história.

A “corrente quente” do marxismo inspira em Bloch o que ele chama de “otimismo militante”, conduzindo a uma esperança ativa no *Novum*, na realização da utopia. Hans Jonas criticou o que chamou de “otimismo implacável” de Bloch. É verdade que, às vezes, o autor de “O princípio: esperança” parece cair nesse gênero de erro. Entretanto, é justo lembrar que o autor critica muito explicitamente aquilo que ele denomina por “otimismo raso da fé no progresso automático”. Considerando que esse falso otimismo tende perigosamente a se tornar um novo ópio do povo, pensa o filósofo que mesmo “uma pitada de pessimismo seria preferível à fé cega e rasa no progresso. Com efeito, um pessimismo ocupado de realismo se deixa menos facilmente surpreender e desorientar pelos reveses e catástrofes”. Ernst Bloch insiste, conseqüentemente, sobre a “característica objetivamente não garantida” da esperança utópica (Lowy, 2021, p. 160).

Nesse sentido, por conta dessas escolhas, por conta do que aprendi com esse coletivo é que entendo ser possível caminharmos sem voltar dois passos para trás e chegarmos ao *Novum*. Saliento que não divago sobre um local perfeito onde tudo é belo, igualitário e feliz, mas, sim, em um estado mais justo que preze pela equidade de condições, para que possamos olhar sobre uma cerca e enxergar as belezas que existem. Em um futuro em que todos tenham direito à educação, ao lazer, à saúde e não sejam atravessados pelo negacionismo em diferentes vertentes e que os nossos direitos sejam não só preservados, mas também exercidos. Esse é o *Novum* que nós,

professores, queremos com a autonomia para o nosso trabalho e a ascensão que projetamos para os nossos estudantes, seja ela pela formação de uma reflexão crítica, seja por conta de um sucesso intelectual ou esportivo, mas que esse sonho diurno seja contemplado, pois todos os dias a nossa utopia concreta se renova pelo mesmo princípio: ES – PE – RAN – ÇA.

A partir da esperança ativa, entendo que nada se encerra. Ao longo do meu estudo, dialoguei com a ideia de que nada é dado e estanque. Assim, as considerações que faço neste capítulo e, ao longo desta tese, são mutáveis, como as conjunturas, como a nossa sociedade e a nossa educação.

Nas minhas convicções, defendo a ideia de aprender com o outro. Molina Neto (2003) ensina que o ato de aprender e desenvolver saberes não são uma atividade asséptica. O outro tem muito mais a nos revelar e a nos impactar do que nós, isoladamente.

Aprendi com esse coletivo, e com os estudos de Ernst Bloch (2005), que temos direito a sonhar e a realizar esses sonhos e que eles provêm de uma esperança ativa que desenha um cenário utópico ideal ou, nas palavras do autor, a utopia concreta. Tudo isso porque temos pulsões (Freud, 2011), e elas respondem à grande indagação: por que acordamos todas as manhãs e fazemos o que fazemos? O professorado, a partir das suas histórias, me desvelou que é por uma ascensão dos estudantes, é para o bem-estar do futuro, seja na sociedade em que se está imerso, seja no seu convívio familiar.

A partir da teorização de Freud (2011), passei a compreender mais sobre a psique. Ressalto não ser especialista nesses autores, mas compreendendo a teoria topográfica e a teoria estrutural, passei a entender mais sobre o que os sujeitos fazem e por que fazem. Nesse passo, inclusive, situações cotidianas minhas provocaram reflexões.

Esse coletivo me revelou, pelas suas histórias, que traz, na sua prática, muitas aprendizagens da formação inicial. No entanto, acredito que os seus saberes não se estancam somente nesse processo, avançando, ao longo do seu cotidiano e a partir das reflexões que eles desvelam ao longo de suas histórias. Ainda, devemos considerar que o Brasil é um país multicultural e a escola é um contexto, como define Perez Gomes (1996), de uma encruzilhada de culturas, em que diferentes culturas e nacionalidades (venezuelanos, argentinos, uruguaios, entre outros) nos convidam a

pensar, a refletir e a ressignificar as nossas práticas, buscando atender a nossa pulsão que é a ascensão do estudante e também a nossa satisfação enquanto docente.

Além dessas diversas culturas, a escola, no tempo presente, é atravessada por diferentes políticas que, de modo vertical, provocam o professor a modificar o seu trabalho. Em diálogos com esse coletivo, percebi que a gestão estadual, do tempo presente, tenta significar o seu sucesso por meio de notas altas nas avaliações em larga escala realizadas. Nessa seara, o trabalho docente, que já é proletarizado e intensificado (Heargreaves, 2005), sofre ainda mais com o avanço de um movimento global (Hypolito, 2019), que é significado por uma gestão estadual que tenta atender a uma lógica mercadológica por meio da formulação de currículos e de matrizes curriculares visando a atender a uma aliança composta por grupos que anteriormente eram antagônicos (Apple, 2002).

Diante dessas questões, com Bloch (2005) aprendi que uma parte dos sonhos dos sujeitos os estimula a não se conformarem que os acontecimentos estão finalizados. Nesse processo, os sujeitos não se permitem a submissão, ao insuficiente e ao escasso. O autor ensina que a existência humana gera diferentes inquietações no espírito, de forma a nos colocar em um estado que ele denomina de “efervescência utópica”. Tal intensidade no pensar e no sonhar desvela uma constante excitação dos sujeitos e seus sonhos fermentam, por onde “circula o possível que, talvez, nunca poderá se tornar interior” (Bloch, 2005, p. 81). Nesse sentido, os sonhos de ascensão dos estudantes e o seu sucesso, como o deles (professorado), tornam-se não só uma resistência, mas uma resposta à intervenção do sistema neoconservador, neofacista e neoliberal na educação.

Nesse sentido, a pulsão (Freud, 2011) pode ser vista como um investimento que traz razões e dão sentido à vida. Desta forma, a mente humana evoca o ID na construção dos seus rastros que alimentam os sonhos diurnos e constituem a esperança. Esses rastros podem estar no passado, pois acreditamos que a felicidade pode estar no passado que vivenciamos e, para mudarmos o presente, devemos olhar para esse passado. Acredito que essa reflexão nos propicia uma esperança salvadora (Benjamin, 2012) ou uma esperança ativa (Bloch, 2005), em que é possível proporcionar a movimentação de identidades.

Buscando compreender a história, o tempo, a política e a narração, as obras de Benjamin (2012, 2016, 2019) me fazem entender que:

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais (Benjamin, 2019, p. 244).

Por esse motivo, a cultura (música, poesia, obras de arte, história, teorias) deve ser conservada e retomada constantemente, pois ela inspira e, por vezes, conta a história dos corpos mortos. Assim, as artes são mencionadas nas epígrafes dos capítulos, pois, além de contextualizar com a história deste coletivo, estes bens dialogam com as minhas histórias.

A inspiração Benjaminiana nas teses do conceito de história, mais precisamente na Tese VIII, deixa clara a compreensão de que o estado de exceção em que vivemos é a regra, pois, quando um país entra em guerra, há o estado de exceção. Maior exemplo disso é o armamento da população para ela resolver as suas questões ou o caso “rotineiro” das favelas, onde crianças são baleadas constantemente por uma bala “perdida” ou uma pessoa é esfaqueada em frente a uma escola. Ainda, vamos rememorar que ninguém ainda foi declarado culpado pela morte de mais de 700 mil pessoas em uma pandemia. Assim, ao invés do direito, temos o fato: “ó, morreu, que pena!”.

Nesse sentido, com essa conjuntura social, política e educacional, me questionei como o professorado nomeia esse tempo. Assim, eles expressaram:

O gaguejo de Ayrton, sobre a educação ao tentar responder à pergunta e não achar a palavra correta ou simplesmente uma palavra, me causa espanto, será que o professor não sabe se expressar? Não, ele sabe se expressar, mas é tão distópico o tempo presente que ele não sabe nem por onde começar (Notas de Campo do Autor).

Marta, me responde a pergunta com uma pergunta: Educação, meu deus! Uma expressão indignada, olhando no fundo do meu olho que não só me intimida, mas me demonstra uma indignação, talvez ela tentasse expressar que não existe educação ou que a educação está dilacerada pelos gestores. Depois ao longo da sua resposta percebi que sua indignação está na ordem de nada estar de acordo com o que ela acredita (Notas de Campo do Autor).

Por conta de expressões narrativas ou percepções minhas é que reforço a importância da pesquisa qualitativa no contexto educacional e, principalmente, pelo desenho teórico-metodológico das narrativas, pois, a partir delas, podemos aprender com o outro. Desta forma, acredito que iluminar o presente (Benjamin, 2012), a partir da experiência do outro, é de suma importância, pois a memória pode produzir uma identidade narrativa. Quando você narra a experiência, você dá sentido a sua vida e

à vida do seu grupo, ou seja, o professorado, a partir do seu desejo de ascensão dos estudantes, dá sentido à vida do seu grupo e, assim, responde à indagação sobre o por que acordamos todas as manhãs e fazemos o que fazemos, sendo esse um dos pontos de convergência entre eles. Esse coletivo, ao me narrar as suas experiências, eles dão sentido a elas. Deste modo, se produzem sentidos e identidades, muito embora o sistema capitalista, por meio da intensificação e da proletarização do trabalho docente, queira provocar o fim da reflexão e do trabalho artesanal do professorado pela ausência de tempo. Tal escassez pode tirar o tempo de decantação para uma transformação em experiência e esse é o contexto caótico que entendo ser expresso pelo professor.

O trabalho de campo e as narrativas me proporcionaram entender que as histórias desse professorado evidenciam que o fato de serem estáveis ou possuírem uma estabilidade social⁶⁷ em conjunto com a sua autonomia são questões fundantes das suas identidades e do seu trabalho. Esse coletivo só realiza o trabalho como pretende em razão da estabilidade que possui, em conjunto com a sua autonomia. Sendo essa algo que eles não abrem mão, é primordial para o seu cotidiano docente.

Nessa direção, identifiquei, nesse estudo, que o professorado tem o seu trabalho tensionado por um certo ostracismo dos estudantes com relação às práticas corporais. Eles desvelam que, por vezes, os seus discentes estão na escola com problemas de ordem familiar, psicológica e, até mesmo, de subsistência e esses fatores influem no seu trabalho. Junto a isso, outro tensionamento que o trabalho deste coletivo sofre são as políticas verticais que são depositadas na escola e, também, na necessidade do êxito dos seus estudantes nas avaliações de larga escala.

Desta forma, o professorado entende que a sociedade, a política e o contexto educacional tensionam o seu trabalho e, por vezes, fazem com que sejam movimentadas as suas identidades.

Ao longo deste estudo, em que aprendi com o professorado, compreendi que as suas identidades são construídas ao longo da sua história de vida. Algumas delas provêm da infância e da adolescência. Posso, nesse contexto, citar como exemplos aquelas crianças que treinaram um esporte desde as categorias de base; aquele adolescente que jogava futsal e foi influenciado por alguns amigos a fazer faculdade

⁶⁷ Chamo de estabilidade social o fato de os contratos emergenciais nunca perderem o *status* de professor do que os próprios concursados efetivos e terem, em determinados espaços, o mesmo *status* de um professor concursado e, por vezes, ainda, com mais privilégios.

de Educação Física; aquele estagiário de uma coordenadoria de Educação que aprendeu com outro professor sobre um esporte e o desenvolve; a jovem que na faculdade passou a gostar de um esporte e desenvolve aprendizagens com ele; o professor que aprendeu um esporte pouco difundido e passou a treinar e apresentar ele aos seus estudantes, mesmo sendo oriundo de outra modalidade; e, por fim, o homem que teve a oportunidade de estudar e mudar o contexto social de diferentes jovens de uma pequena cidade interiorana.

Essas identidades são construídas e movimentadas pelo coletivo docente de modo que os atributos mais valiosos e mais íntimos permanecem cristalizados (sólidas). As construções importantes, que necessitam de modificações para manter-se presentes, tornam-se maleáveis (líquidas). Já as construções e as identificações constituintes dos sujeitos passam a estarem desacreditadas ou, até mesmo, sem sentido na conjuntura do tempo presente. Então, sublimam-se (flutuantes) e permanecem presentes no ar, mas não possuem destaque no tempo presente.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, e a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (Bauman, 2005, p. 17).

Emergi no campo de pesquisa, primeiro com Gustavo, Larry e Ivano, posteriormente, passaram a me emprestar as suas histórias Marta, Ayrton e Carlos. Essas histórias me proporcionaram diferentes aprendizagens não só a respeito do trabalho docente, mas sobre a vida e a respeito das suas construções identitárias. Com este coletivo, compreendi que os sujeitos não possuem apenas uma identidade ou apenas a identidade profissional ou a identidade docente. As conjunturas, ao longo do seu percurso de vida, os provocou a construir diferentes identidades e, assim, as acessar e utilizá-las quando eles entendem ser pertinentes.

Ouso pensar que o tempo das narrativas e do campo de pesquisa me proporcionaram compreender uma parte ou elementos (Bauman, 2005) das construções identitárias desse coletivo. Ao voltar meus pensamentos às diferentes provocações que um professor tinha no início da sua trajetória, muitas ainda estão sem resposta e possivelmente continuarão. No entanto, retomo que realizei o esforço intelectual de responder ao questionamento: qual é a tua tese?

Frente a tal questionamento, a minha “petulância” acadêmica faz responder que a minha tese está na ordem de compreender que, ao longo da vida, os sujeitos são tensionados a construir diferentes identidades. Essas construções movimentam-se ao longo das suas histórias de vida. Assim, o coletivo com quem estudei me possibilitou refletir que o tempo presente os provoca a solidificar, liquefazer e, até mesmo, sublimar certas identidades. Isso ocorre em virtude das suas crenças e das suas pulsões que estão no seu âmago (ID). Nesse sentido, é intocável, para este coletivo, a sua identidade docente que é construída pela sua autonomia e ela lhe atribui compromissos que constituem os elementos: compromisso com a educação, compromisso com o estudante e compromisso com o esporte.

Já a partir das suas pulsões e dos seus sonhos diurnos, eles permitem modificar o modo de significar a sua identidade profissional, pois a reflexividade lhe provoca uma análise profunda sobre os seus modos de significar-se como um sujeito aprendente, um sujeito profissional e um sujeito treinador. Nesse mesmo tocante, no tempo presente, existem identidades construídas historicamente que são deixadas de lado para que o professorado atenda às suas pulsões e os seus sonhos diurnos, porém, ressalto que essas identidades, ao longo das suas histórias de vida, foram de suma importância para os docentes e ainda estão presentes no que lhes é de mais intrínseco.

No entanto, a conjuntura do tempo presente lhes faz acreditar que não faz sentido mobilizá-las e a sua criticidade aos movimentos que ocorrem no tempo presente fazem com que a sua identidade política seja flutuante. Ela é flutuante, pelo fato dos elementos que eles compreendem como políticos serem sublimados. Assim, os elementos político, sindicalista e grevista, para este coletivo, não é pujante no tempo presente, mas eles externam entender e conceber a importância do sindicato e da greve, mesmo estes elementos não sendo pujantes, eles permanecem atuais na sua construção identitária. Nesta ordem, estão as minhas interpretações do campo empírico sobre o processo de construção, ressignificação das identidades do professorado, entendendo que nada é estanque e que estas são as minhas interpretações frente às histórias que me foram emprestadas na conjuntura do tempo presente.

Um dia, conversando com uma colega muito querida que tem grande valia para mim, dialogávamos sobre estudar e realizar um doutorado, pois ela era concluinte e eu sequer estava habilitado a ingressar. Então, ela disse: “tenho muito a aprender,

não me acho uma doutora”. Daquele momento em diante pensei demais sobre isso, como aquela pessoa que sabia muito sobre o que dialogava, que tinha as suas batalhas do cotidiano bem definidas, que era uma colega exemplar com todos, não se entendia como uma doutora após ter feito uma linda e importante tese? E a resposta veio em seguida: “doutor, para mim, é o professor Bertolt⁶⁸, ele sabe de tudo um pouco de uma vasta literatura, eu não sei se consigo dar conta de tudo isso”. Eu acredito que essa colega deu conta e trago isso aqui no parágrafo final deste capítulo para trazer a minha experiência e compreensão. Pois, como entendo e defendo, os sujeitos que nos atravessam e as suas histórias nos impactam, nos movimentam e influem na nossa identidade. Assim, acredito que aprendi com muitos. Entre diversas aprendizagens com o meu orientador, entendi que tratar de histórias de vida e realizar uma pesquisa narrativa é trazer à tona experiências e como elas impactam as nossas vidas ou as vidas dos sujeitos ao longo da nossa história. Portanto, concluo que, no fechamento desta tese, mesmo tendo um título de doutor, não me identifico como um, mas como alguém que realizou um estudo honesto dentro do que era possível e que, sim, um dia conseguiu refletir sobre a escola e os seus processos de forma minimamente plausível. Me identifico como um sujeito que está implicado na busca por uma justiça social. Alguém que se colocar ao lado dos que lutam contra as opressões e lutam contra as xenofobias, homofobias e racismos que permeiam o tempo presente. No entanto, saliento acreditar que não existem sujeitos que são mais doutores do que outros. Mas sim, como trato ao longo desta tese a experiência nos é cara e ela nos constitui como sujeitos que transitam neste universo. Logo ser doutor acredito que está além de um processo acadêmico. Está na ordem de concatenar as experiências de tal modo que elas não caiam em pobreza. Assim, com o sonho diurno de obter o título de doutor. Tal sonho diurno está na ordem de tentar impactar as vidas de quem pretende aprender, como é o caso dos meus estudantes e, também, problematizar questões a quem sonha diurnamente ter essa trajetória tão gratificante que é a docência.

⁶⁸ É um nome fictício dado ao professor citado pela colega. Nesse sentido, escolhi o primeiro nome de Bertolt Brecht que era um destacado dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX. Seus trabalhos artísticos e teóricos influenciaram profundamente o teatro contemporâneo, tornando-o mundialmente conhecido.

REFERÊNCIAS

- AGABEM, Giorgio. **Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 103 p.
- ANTUNES, Celso. **Introdução à Educação**. São Paulo: Editora Paulus, 2014.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.
- APPLE, Michael W. "Endireitar" a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, Portugal, v. 2, n. 1, p. 55-78, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/apple.htm>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael. **Ideología y currículo**. Madrid: Editora Akal, 2008.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, Stephen. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BALL, Stephen. **Educational reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós, 1989.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2014.
- Walter Benjamin, *Obras escolhidas*. Vol. I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 223
- BENJAMIN, Walter. **O contador de histórias**. In: BENJAMIN, Walter. **A arte de contar histórias**. São Paulo: Hedra, 2018. p 18 - 54.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *O capitalismo como religião* São Paulo: Boitempo , 2013

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2016.

BENJAMIN, Walter. **O Anjo da História**. 2. ed. rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BLOCH, Ernst. **O Princípio: Esperança**. Rio de Janeiro: Editora da Uerj. 2005. v. 1.

BLOCH, Ernst. **O Princípio: Esperança**. Rio de Janeiro: Editora da Uerj, V2. 2005. v. 2.

BLOCH, Ernst. **O Princípio: Esperança**. Rio de Janeiro: Editora da Uerj, V3. 2005. v. 3.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. NO “OLHO DO FURACÃO”: UMA AUTOETNOGRAFIA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Brasília. v. 31, n. 1. 2009.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, Elisandro S. Trabalho docente coletivo na Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 401-415, abr./jun. 2013.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education e changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRACHT, Valter. **A Educação Física Escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos para uma teoria pedagógica para a Educação Física)**. Ijuí, Ed. Unijui, 2019, 256p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República do Brasil de 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019**. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.292, de 25 de março de 2020**. Altera o Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020, que regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. Brasília, DF:

Presidência da República, 2020. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10292.htm.
Acesso em: 10 abr. 2021.

BRECHT, Bertold. **O casamento do pequeno burguês**. 1919

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 22 mar. 2021.

CARLSON, Denis; APPLE, Michael W. Teoria educacional crítica em tempos incertos. *In*: HYPOLITO, Álvaro; GANDIN, Luís Armando (org.). **Educação em Tempos de Incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CASARA, Rubens. Bolsonarismo judicial: a tradição autoritária e o modo neoliberal de julgar. *In*: SOLANO, Esther (org.). **Brasil em Colapso**. São Paulo: Editora Unifesp, 2019.

CASTANHA, André Paulo. A prática dos castigos e prêmios na escola primária do século XIX: do legal ao real. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 4, n. 8, p. 245-259, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3724>. Acesso em: 17 abr. 2021.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Editora Cortez. 1992

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. *In*: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína (org.). **Usos e Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: Editora Edufu, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Conceição e Molina Neto (2017)

CONGRESSO EM FOCO - Reunião ministerial - Vídeo 01. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (11 min. 48 seg.). Publicado pelo Canal congressoemfoco, 28 maio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZN3TFINDe2s&t=3s>. Acesso em: 29 maio 2020.

CONCEIÇÃO, Victor J. S. **A construção da identidade docente de professores de educação física no início da carreira: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/99038>. Acesso em: 12 jan.

DE ANDRADE, Carlos D. **José**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DE ANDRADE, Carlos Drummond. **Carlos Drummond de Andrade**: coletânea. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1977.

DELGADO, Lucília de A. N.; FERREIRA, Marieta de M. (org.). **História do Tempo Presente**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBAR, Claude. **A construção de si pela atividade de trabalho**: a socialização profissional. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, 2006.

DUBAR, Claude. **A Socialização**. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EM REUNIÃO ministerial, Bolsonaro diz: 'Eu não vou esperar foder a minha família toda'; assista. **G1**, 22 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/em-reuniao-ministerial-bolsonaro-diz-eu-nao-vou-esperar-foder-a-minha-familia-toda-assista.ghtml>. Acesso em: 23 out. 2023.

EM TRANSMISSÃO ao vivo, Eduardo Bolsonaro declara que haverá ruptura institucional no Brasil. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1 min. 56 seg.). Publicado pelo Canal Jornalismo TV Cultura, 28 maio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i5nh4BD4WEs>. Acesso em: 29 maio 2020.

EVANS, Richard J. **A chegada do Terceiro Reich**. São Paulo: Planeta, 2017.

FERREIRA, Márcia O. V. **Notas sobre as Relações entre Identidade e Sindicalismo Docentes**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, p. 377-399, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qmQwF5NFZym7VYSKryQHW6Q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2009.

FREUD, Sigmund. **O Mal estar da civilização**. Rio de Janeiro: Grandes ideias. Ed. 2011.

FREUD, Sigmund. **Pulsão e Destinos da Pulsão**. Rio de Janeiro: Imago Ed. 2021.

FURTADO, André Osvaldo S. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física e as políticas educacionais**: um estudo na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/184564>. Acesso em: 13 out. 2023.

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. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. v. 1.

GALEANO, Eduardo. **Las Palabras Andantes**. 5. ed. Buenos Aires: Catalogs SRL, 2001.

GANDIN, Luís Armando; APPLE, Michael. Mantendo transformações vivas: aprendendo com o “sul”. *In*: APPLE, Michael (org.). **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GARCIA, Maria Manuela A.; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1. p. 45-56, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2021.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry. **The Terror of Unforeseen**. Los Angeles: Los Angeles Review of books, 2019.

GÓMEZ, Angel P. **La Cultura Escolar em la Sociedade Neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de Professores**. Porto: Editora Porto, 2013.

GOODSON, Ivor. F. **Narrativas em educação**: a vida e a voz dos professores. Porto: Ed. Porto, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HARGREAVES, Andy. **Professorado, cultura y postmodernidad** (Cambia los tiempos, cambia el profesorado). 5. ed. Madrid: Editora Morata, 2005.

HITLER, Adolf. **Mein Kampf**. São Paulo: Centauro, 2005.

HOLANDA, George; LASCH, Jane; DIAS, Rodrigo. A Educação Física na BNCC: desafios da escola republicana. **Revista Motrivivência**, Santa Catarina, v. 33, n. 64, p. 02 - 18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/75837> Acesso em: 10 janeiro 2021.

HONDA, Hélio. O conceito freudiano de pulsão (Trieb) e algumas de suas implicações epistemológicas. **Factal: Revista de Psicologia**, v. 23, n. 2, maio/ago. 2011, p. 405-422.

Hopkins, 2016).

HOPKINS, Stephen. **Race**. Buenos Aires: Diamond Films, 2016.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de Professores**. Porto: Editora Porto, 2013.

HUBERMAN, Michaël; SCHAPIRA, A. Ciclo de vida y enseñanza. *In*: ABRAHAM, Ada (org.). **El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000, p. 43-53.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 19 out. 2021.
DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. PADRONIZAÇÃO CURRICULAR, PADRONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DA FORMAÇÃO PÓS-BNCC. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, jul. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300035&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 mar. 2022. Epub 24-Dez-2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8915>

HYPÒLITO, Álvaro M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero: classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

HYPOLITO, Álvaro M.; GANDIN, Luís Armando. **Educação em Tempos de Incertezas**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

ILHA, Franciele R. da S.; IVO, Andressa A. Trabalho docente na educação física: semelhanças e diferenças no espaço escolar e não escolar. *In*: LOPES, Amélia; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; OLIVEIRA, Dalila Andrade; HYPOLITO, Álvaro Moreira (org.). **Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para mudança**. Alagoas: Ed. CIEE, 2014, p. 71-79.

ILHA, Franciele R. da S.; KRUG, Hugo Norberto. A prática docente do professor de educação física escolar e a formação de alunos crítico-reflexivos. **Pensar a Prática**, Samambaia, v. 16, n. 1, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16556>. Acesso em: 7 jun. 2021.

KANNENBERG, Vanessa. Governador sanciona mudanças na previdência e carreira dos servidores do RS. **RS.Gov**, Porto Alegre, 17 fev. 2020. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/governador-sanciona-mudancas-na-previdencia-e-carreira-dos-servidores-do-rs>. Acesso em: 28 set. 2020.

KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física II**. Ijuí: Unijuí, 2016.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didática pelo Esporte**. Ijuí: Unijuí, 2018.

KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014.

LARA, Ricardo; SILVA, Mauri Antônio. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 122, p. 275-293, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/NGwM4fhVhW4rhdnTNXZhpmm/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2020.

LEIA a transcrição do vídeo da reunião que Moro diz provar a interferência de Bolsonaro na PF. **G1**, Rio de Janeiro, 22 maio 2020. Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/leia-integra-da-transcricao-do-video-da-reuniao-ministerial-de-22-de-abril-entre-bolsonaro-e-ministros.ghtml>. Acesso em: 27 out. 2023.

LÉLIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

LIMA, Iana G.; Hypolito, Álvaro M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, **São Paulo**, v. 45, e190901, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMJBJSrD6fwbJx/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2020.

LOPES, Rodrigo Alberto. **A docência em educação física desde rastros e horizontes abertos pelas políticas educativas contemporâneas: um saramagueio pela rede estadual de ensino do RS**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189344>. Acesso em: 13 out. 2023.

LOPES, Rodrigo Alberto; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; MOLINA NETO, Vicente. O não de Raimundo Silva: a pesquisa narrativa como alternativa teórico-metodológica para enfrentar o cerco imposto pelas políticas educativas no tempo presente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, p. 67-84, 2017.

LÖWY, Michael; MARXISMO E ESPERANÇA: Ernst Bloch, pensador revolucionário. Dossiê Ernst Bloch, **Revista Dialectus**, Fortaleza, n. 21 p. 155 – 161, 2021

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Thiago da S.; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de A.; MORAES, Claudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10495>. Acesso em: 04 fev. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. São Paulo: EDIPRO, 2017.

MEIRELES, Cecília. *Poesia completa: Cecília Meireles*. São Paulo: Global, 2017.

MOLINA NETO, Vicente. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano V, n. 9, p. 31-46, 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2385>. Acesso em: 17 maio 2020.

MOLINA NETO, Vicente. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2666>. Acesso em: 19 set. 2020.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 57-

- 66, jan./abr. 2002. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2637/1263>. Acesso em: 22 out. 2020.
- MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 1999.
- MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2017.
- NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informação na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas** (org.). Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2017, p. 61-94.
- NÓVOA, Antonio. **Vida de Professores**. Porto: Editora Porto, 2013.
- PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes**. 24. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- PRONUNCIAMENTO do presidente Jair Bolsonaro – 24/03/2020. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Brasil Decide. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=yHAVI8CrdiU&ab_channel=BrasilDecide. Acesso em: 27 out. 2023.
- QUINTANA, Mário. **Espelho Mágico**. São Paulo: Globo, 2005.
- QUINTANA, Mário. **Nova Antologia Poética**. São Paulo: Editora Globo, 2017.
- RAMOS, Marise N; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **HISTEDBR**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.
- 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. **O si mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins, 2019.
- RIEFENSTAHL, Leni. **Olympia**. Berlim: Ufa-Palast Am Zoo, 1938.
- RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 01/2020**. Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19. Porto Alegre: Comissão de Legislação e Normas, 4 ago. 2020. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0001-2020>. Acesso em: 14 mar. 2021.
- RIO GRANDE DO SUL. **PL 3 2020**. Altera a Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2020b. Disponível em:
<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=3&AnoProposicao=2020>. Acesso em: 23 out. 2020.
- RIO GRANDE DO SUL. **PLC 2 2020**. Altera a Lei Complementar nº 10.098, de 3 de fevereiro de 1994, que dispõe sobre o estatuto e regime jurídico único dos

servidores públicos civis do Estado do Rio Grande do Sul e a Lei n.º 10.002, de 6 de dezembro de 1993, que autoriza o Poder Executivo a instituir um sistema de vale-refeição no âmbito da Administração Direta e das Autarquias, e dá outras providências e a Lei Complementar nº 15.142, de 5 de abril de 2018, que dispõe sobre o Regime Próprio de Previdência Social do Estado do Rio Grande do Sul – RPPS/RS – e dá outras providências. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2020a. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PLC&NroProposicao=2&AnoProposicao=2020>. Acesso em: 23 out. 2020.

RODRIGUES, Renata M.; FIGUEIREDO, Zenólia Cristina; ANDRADE FILHO, Nelson F. Relações socioprofissionais como elemento de influência na construção das identidades docentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 175-195, out./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/29905>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ROSA, Cristina S. Pequenos soldados do fascismo: a educação militar durante o governo de Mussolini. **Revista Antíteses**, Londrina, v. 2, n. 4, p. 621-648, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193314422004>. Acesso em: 14 mar. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SHAUGHNESSY, Michael F.; PECA, Kathy; SIEGEL, Janna. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, Portugal, v. 1, n. 1, p. 5-33, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/apple.htm>. Acesso em: 10 maio 2021.

SOARES, Ingrid. Bolsonaro: "Esporte evita que um garoto vá para a esquerda". **Correio Braziliense**, [s. l.], 4 fev. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/02/4904659-bolsonaro-esporte-evita-que-um-garoto-va-para-a-esquerda.html>. Acesso em: 15 set. 2021.

SOLANO, Esther. A bolsonarização do Brasil. *In: Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil de hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Souza (2021).

STF DIVULGA ÍNTEGRA do vídeo da reunião ministerial de 22 de abril. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1 h 54 min 57 s). Publicado pelo Canal CNN Brasil, 22 maio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZN3TFINDe2s&t=3s>. Acesso em: 29 maio 2020.

TAFFAREL, Celi Nelza Z.; BELTRÃO, José A. Destruição de forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma e da BNCC do ensino médio. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 103-115, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/32000>. Acesso em: 10 jun. 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MORUS, Thomas. **A Utopia**. São Paulo. Editora Escala, 2011.

TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, Tarcísio M. Democracia e Educação do corpo em tempos de (contra) reformas educacionais. Belo Horizonte: Ed. Do Autor, 2020.

VARGAS, Francisco F. G. R.; SANTOS, Rita de Cássia G.; TAMBARA, Elomar. A história da educação na cidade de Rio Grande/RS: um contexto da história da educação dos trabalhadores na primeira república. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, v.15, n. 2, p. 21-34, 2013. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/redsis/article/view/3451>. Acesso em: 29 abr. 2020.

VERGER, A., PARCERISA, L., & FONTDEVILA, C. The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. **Educational Review**, v. 71, n. 01, p. 1-26, 2018. DOI:10.1080/00131911.2019.1522045

VICENTE, Gabriele A.; WITT, Marcos Antonio. A educação na Alemanha durante o terceiro reich e seu papel na doutrinação das crianças e jovens. **Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, ano 10, v. 1, p. 71-87, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1179>. Acesso em: 12 out. 2020.

WITTIZORECKI, Elisandro S. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de educação física na escola de ensino fundamental**: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/25239>. Acesso em: 13 out. 2023.

WITTIZORECKI, Elisandro S. **O trabalho docente dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1680>. Acesso em: 13 out. 2023.

WITTIZORECKI, Elisandro S.; MOLINA NETO, Vicente. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n.1, p. 47-70, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1680>. Acesso em: 05 mar. 2021.

WITTIZORECKI, Elisandro S.; MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano. Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de Educação Física na

escola: estudo a partir de histórias de vida. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 149-169, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/86172>. Acesso em: 15 ago. 2020.

XAVIER, Luiz Gustavo. Maia diz que é inaceitável o discurso nazista de secretário da Cultura. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 17 jan. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/631250-maia-diz-que-e-inaceitavel-o-discurso-nazista-de-secretario-da-cultura/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista semiestruturada

Entrevista Nº 003 **Nome do participante:** Ayrton Senna da Silva
Idade: 49 anos. **Ano de Conclusão da graduação:** 2001
Tempo no magistério: 22 anos **Tempo na escola:** 20 anos
Carga horária semanal: 40 **Regime de trabalho:** Concursado
Data da entrevista: _____ **Local da entrevista:** Escola Região Metropolitana.
Tempo de duração: 9h 23min.

BLOCO A: a vida como ela é

1. Como você se descreveria?
2. Como você contaria a sua vida antes da docência?
3. Como você narraria a atual conjuntura política?
4. Poderia me narrar como é o seu cotidiano?
5. Como você se sente na atual conjuntura política e social?
 - a. E Social? Como se sente na sociedade que estamos vivendo?
6. Quais episódios significativos no momento em que a gente vive você conseguiria me narrar? Coisas que aconteceram que lhe impactaram de algum modo.
7. Então, como foi a sua infância e a sua adolescência? Como que você a narraria?
8. Tu recordas assim alguns ditos populares, algumas frases que a sua família praticava, os teus pais diziam que tu retomas hoje na tua vida? como por exemplo aquela diz-me com quem andas que eu te direi quem és. Tem algumas assim que tu te recordes? que tu retomes ou fales no dia a dia?
9. Então, quando criança, qual profissão tu gostarias de ter?
 - a. Na adolescência mudou esse desejo? antes de tu ir cursar o SENAI?
 - b. Dessas revistas que tu via e olhava. Existem coisas que você viu lá na sua infância, adolescência, que tu recordes hoje? Que tu lembres que exista na tua prática. E lembras dos conteúdos dessas revistas?
10. É, se tu fosse realizar uma retrospectiva da tua vida, a vida do Magno, desde que tu tinhas consciência, lá quando criança até hoje, como seria? Saberias me narrar como seria essa retrospectiva?

11. Tu falaste de alguns momentos na infância que te recorda que era um bons. Poderia me narrar um pouco mais sobre eles? Caso queira.
 - a. Tu falaste sobre aprendizagem com esses antepassados, que seriam teus avós, teus pais, né? Disse que aprendeu muito. Poderia me narrar alguns episódios de aprendizagens que tu tiveste e que tu carrega até hoje?
 - b. Tu falas sobre os cursos que tu fizeste que te deram uma bagagem. As “coisas” que te deram uma bagagem para te tornar um profissional que tu és. Poderia me narrar algumas “coisas” que são fundamentais para ti, são importantes que tu aprendeste através desses cursos? Consegues me narrar essas bagagens que tu relatas?
12. Você realiza uma reflexão do teu dia?
 - a. Como é esse processo?
13. Como que você pensa a sua relação com outras pessoas no cotidiano? Como isso ocorre?
14. Como você narraria o cenário político que estamos experimentando?
15. Como você narraria a sua relação com os teus familiares, pai, mãe, irmãos?
16. Tem alguns fatos, acontecimentos que tu carregues para tua vida dessas relações. O que você queira narrar?
 - a. O que é pra você “as coisas estão como estão”. Qual é que é a sua visão disso? O que é essa “as coisas estão como estão”?
17. Você recorda os desejos que tinhas na sua infância, adolescência em linhas gerais? Sonhos, pensamentos.
18. O que lhe satisfaz no seu cotidiano?
19. Quais as aprendizagens que você teve com os seus antepassados que você recorda até hoje?
20. O que você experimentou ou pensa sobre o período entre 1964 e 1986?

BLOCO B: a docência em tela

1. Então, o que lhe levou a cursar educação física?
2. Que situações te motivaram a decidir pela Educação Física?
3. O que te fez optar pela docência?
4. Que imagem você tem de si situação de sala de aula em momentos diferentes da sua carreira?

- a. A que tu atribuis esse novo entusiasmo em lecionar?
5. Poderia me contar um pouco sobre a sua trajetória acadêmica e a sua formação em educação física?
6. Como você descreve a conjuntura educacional em que vivemos?
7. O que te levou a permanecer na docência e na educação básica?
8. Pode me narrar um pouco sobre as transformações que ocorreram ao longo dos anos, na sua docência?
9. O que é que constitui os melhores anos da sua docência?
10. O que caracteriza esses momentos para eles se destacarem em detrimento a outros na sua carreira?
11. Tu conheces o projeto escola cívico militar? O que tu pensas sobre ele?
12. Ao longo da tua história, como tu entendes as lutas do sindicato?
13. O que tu pensas sobre os movimentos de greve?
 - a. Antes você acreditava na greve. Que fatores faziam você acreditar na greve?
 - b. E você pensa algum formato de greve que seria interessante que atingisse os objetivos que você narra?
14. Você percebe uma mudança na escola ao longo dos tempos e que mudanças do conseguiria me apontar na escola, né?
 - a. Por que tu achas que tem ocorrido isso?
15. Como você compreende a docência sem a presencialidade na escola?
16. Em algum momento, você se colocou em questão ou colocou em questão a docência? o ato de dar aula?
17. Do que você não abre mão na sua trajetória docente
 - a. Além da autonomia, existem outros fatores que tu não abres mão?
18. Por que, tu fazes o que faz? por que leciona na rede estadual de ensino?
19. O que lhe faz, acordar cedo, levantar e vir para a escola?
20. O que é para ti escola?
 - a. Tu falaste agora sobre a fase que tu foste estudante na Educação Básica. Poderia me narrar como que foi? Fatos marcantes que ocorreram quando você era estudante.
 - b. E tem algum ponto, alguma situação que tu colocarias que fomentaram a empatia e amizade como esses colegas?

BLOCO C: o trabalho em questão

1. Como você caracteriza o seu trabalho?
2. O que você aponta como fundamental e insubstituível no teu trabalho?
3. Ao longo do trabalho, você visualiza mudanças? Poderia narrar quais mudanças e como elas ocorreram?
4. Sim, alguma mudança que tu entendas como significativa.
5. Como foi trabalhar no período de isolamento social?
6. O que é insubstituível no seu trabalho pedagógico?
7. O que é greve para você?
8. Como a greve afeta a sua história, o seu trabalho? E a sua concepção de direitos?
9. O que você pensa sobre o atraso e parcelamento dos salários? Isso afetou o seu trabalho? Como foi isso para você?
10. O que você pensa sobre os acontecimentos de 08/01/2023?
11. O que você pensa sobre o processo eleitoral de 2022?
12. Mas sobre o processo em si, debates políticos por exemplo, o que tu pensas sobre tudo isso?
13. Como você narraria as gestões de Luiz Inácio Lula da Silva?
14. Como você narraria a gestão de Jair Messias Bolsonaro?
15. O que é utopia para você?
16. Na tua vida? Tem alguma situação utópica? Que tu já passaste, vivenciou que tu gostarias de narrar?
17. CPERS para você?
18. Já ouviu falar na frente parlamentar em defesa da educação física escolar?
19. Na sua concepção existe bolsonarismo? Como você vê isto?
20. O que é Esperança para você?
21. Quantos períodos para a prática pedagógica de Educação Física tinha quando tu iniciaste na docência? E hoje, como é? Como você vê essa possível redução de períodos da educação física?

APÊNDICE B

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo que tem como propósito: “Compreender como o professorado de Educação Física das escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, frente à atual conjuntura política, social e educacional significa o seu trabalho e (re)constrói as suas identidades formuladas ao longo da sua história de vida?”

Nesse sentido, peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura e 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 desejar.

Objetivos do Estudo:

- a) Compreender como os docentes do componente curricular Educação Física, entender a conjuntura política, social e educacional do tempo presente;
- b) Entender que contextos experimentados nas histórias de vida do professorado são fundantes para a construção identitária e o seu trabalho;
- c) Identificar quais fatores o professorado compreende tensionar o seu trabalho no tempo presente frente a conjuntura política, social e educacional;
- d) Compreender como a conjuntura política, social e educacional do tempo presente influenciou na (re)construção das identidades dos professorados.

Procedimentos:

Participar de uma entrevista, previamente agendada, a ser realizada em local e horário estabelecido em comum acordo. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação de informações coletadas.

Comprometimento:

As interpretações das informações serão colocadas à disposição dos(as) colaboradores(as), assim que as considerações provisórias estejam concluídas.

Riscos e Benefício do Estudo:

Primeiro: Sua adesão como colaborador(a) do nosso estudo, oferece riscos que são inerentes a pesquisas dessa natureza. Tomaremos todos os cuidados para evitar qualquer dano moral às instituições e aos colaboradores.

Segundo: você receberá cópia da sua entrevista para que examine suas declarações, e validar as mesmas, ou para que faça as alterações que considerar necessárias, antes do texto ser transformado em fonte de informação.

Terceiro: Embora o(a) Sr(a) venha aceitar participar desse estudo, está garantido que o(a) Sr(a) poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso apenas informar sua decisão.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação, tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas e serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

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.

Contatos:

Escola de Educação Física Fisioterapia e Dança – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Felizardo, 750 – Jardim Botânico
CEP: 90690-200
Porto Alegre – RS.
LAPEX – Sala: 210
Fone: (51) 3316-5821

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki
E-mail: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br
Fone: (51) 3308.5821
Rua Felizardo, 750 – Jardim Botânico
CEP: 90690-200
Porto Alegre – RS.
LAPEX – Sala: 210
Fone: (51) 3316-5821

Doutorando: André Osvaldo Furtado da Silva
E-mail: profandrefurtado@gmail.com
Fone: (51) 3308.5821

Rua Felizardo, 750 – Jardim Botânico
CEP: 90690-200
Porto Alegre – RS.
LAPEX – Sala: 210
Fone: (51) 3316-5821

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS – CEP/UFRGS
Av. Paula Gama, 110 – 7º andar
CEP: 90046-900
Porto Alegre – RS
Fone: (51) 3308. 3629
Fax: (51) 3308. 4085

Declaração de consentimento

Eu _____, Professor(a)
da Universidade _____, tendo lido
as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) das questões
referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Porto Alegre, ____/____/2022