

SARAMAGUEANDO A HISTÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS A PARTIR DA PESQUISA NARRATIVA

*SARAMAGUEANDO LA HISTORIA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
CONTEMPORÂNEAS EN BRASIL A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA*

*SARAMAGUEANDO THE HISTORY OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL POLICIES IN
BRASIL BASED ON THE NARRATIVE RESEARCH*

Rodrigo Alberto Lopes
ORCID 0009-0005-2578-7164

Universidade FEEVALE
Novo Hamburgo, Brasil
rodrigolopes@feevale.br

Vicente Molina Neto
ORCID 0000-0002-7124-012X

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
UFRGS
Porto Alegre, Brasil
vicente.neto@ufrgs.br

Resumo. Neste artigo apresentamos a pesquisa narrativa como uma estratégia teórico- metodológica que, ao mesmo tempo, valoriza o conhecimento dos professores, e potencialmente também os fortalecem no âmbito dos desígnios das políticas educativas em formulação no Brasil ao longo dos últimos anos, em especial a Base Nacional comum curricular (BNCC) e o chamando “Novo” Ensino Médio. Como contraponto a estas subjetivações verticalizadas, elaboramos, metaforicamente, um conjunto de outras narrativas, orientadas pelos preceitos teórico- metodológicos da História Oral, reunidos na chamada História do não. A concepção destas narrativas foi livremente inspirada na atitude do revisor de livros Raimundo Silva, personagem do romance “História do Cerco de Lisboa”, do escritor José Saramago, que, em seu trabalho, acrescenta um não ao convite feito pelos clérigos portugueses aos cruzados para que os auxiliassem a tomar a cidade do domínio dos “mourros”. Essa nova construção, assim mobilizada, está politicamente engajada na assunção de outros protagonistas, professores subalternizados pelos endereçamentos curriculares das referidas políticas educativas e seus efeitos sobre a leitura da realidade e ações que mobilizaram suas trajetórias nos últimos anos. Os resultados evidenciam que os professores no sentido de garantirem suas autonomias tem buscado estratégias tácitas que tem lhes permitido manter suas relevâncias e protagonismos no âmbito do seu trabalho docente. A história do não, reconstruída pelo capital narrativo dos participantes, demonstrou que estas professoras e professores encampam suas ações políticas no âmbito da vida da escola, atuando sobre questões que emergem da fragilidade de laços sociais e da ineficiência das políticas em geral de prover respostas às verdadeiras demandas das escolas da região.

Palavras-chave: políticas educacionais; Educação Física; Pesquisa Narrativa

Abstract. In this article we present narrative research as a theoretical-methodological strategy that, at the same time, values teachers' knowledge, and potentially also strengthens them within the scope of the educational policies being formulated in Brazil over the last few years, especially the Base National Common Curriculum (BNCC) and calling it “New” High School. As a counterpoint to these verticalized subjectivations, we metaphorically elaborate a set of other narratives, guided by the theoretical-methodological precepts of Oral History, gathered in the so-called History of No. The conception of these narratives was freely inspired by the attitude of the book reviewer Raimundo Silva, a character in the novel “História do Cerco de Lisboa”, by the writer José Saramago, who, in his work, adds a no to the invitation made by Portuguese clerics to the crusaders to to help them take the city from the “Moors”. This new construction, thus mobilized, is politically engaged in the assumption of other protagonists, teachers subordinated by the curricular addresses of the aforementioned educational policies and their effects on the reading of reality and actions that mobilized their trajectories in recent years. The results show that teachers, in order to guarantee their autonomy, have sought tacit strategies that have allowed them to maintain their relevance and protagonism within the scope of their teaching work. The story of no, reconstructed by the narrative capital of the participants, demonstrated that these teachers embrace their political actions within the scope of school life, acting on issues that emerge from the fragility of social ties and the inefficiency of policies in general to provide answers to true demands of schools in the region

Keywords: Educational Policies; Physical Education; Narrative Research



1. INTRODUÇÃO

A pesquisa narrativa vem ocupando crescente espaço no conjunto de possibilidades metodológicas aderentes ao espectro da pesquisa qualitativa. Segundo Clandinin e Connelly (2011), entre as suas principais contribuições está a possibilidade de ampliar as camadas de sentido das diferentes experiências cotidianas, criando uma espécie de real ampliado. Para os autores, a narrativa é um modo qualificado de representar e entender a experiência. Oportuniza espaços para compreender vidas e suas relações no interior das estruturas de sentido dominantes. Em âmbito escolar, estudos narrativos, ao serem lidos e credibilizados por coletivos que vivem ou viveram em tempos e contextos semelhantes, servem como testes vicários de possibilidades, pois vislumbra conexões orgânicas entre vidas e o ensino. Tal ferramenta, segundo Hernandez e Rifá (2011), pode, ainda, responder pelo crescimento de iniciativas que amplifiquem o reconhecimento da participação ativa do professorado no entendimento da sua própria identidade.

Neste estudo, nosso foco está direcionado em perspectivar possibilidades de mobilização metodológica da pesquisa narrativa como estratégia para ampliar camadas de sentido engendradas ao processo de implementação das políticas públicas educativas contemporâneas no contexto do ensino médio brasileiro. Trata-se assim, especificamente, de procurar entender de maneira ampliada como vem se dando a apropriação e crítica do professorado de Educação Física às subjetivações e endereçamentos promovidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (Lei no 13.415)

Tal intenção se sustenta também nos preceitos metodológicos de Goodson (2013a), que defende a necessidade da criação de linhas transversais à cronologia das políticas educativas (que o autor chama de *narrativa sistêmica*), permeadas por elementos evocados desde aqueles que vivem ou viveram a execução dos seus pressupostos, desvelando tensões e resistências invisibilizadas, silenciadas ou menosprezadas pelos seus formuladores ou grupos políticos em geral. Segundo Farge (2016), narrar a história dos fatos apenas a partir de elementos estruturais, sustentados em premissas originalmente dispostas em documentos oficiais representa um “caminho liso” de registrar o tempo da experiência, pois desconsidera as contradições subjacentes aos movimentos de legitimação da verdade, os jogos de poder e de subordinação que perpassam essa escrita.

Para além das narrativas sistêmicas e lisas, existem caminhos alternativos para se narrar uma história, que seguem por caminhos que colocam os participantes dos processos de produção historiográfica não como objetos hermenêuticos, mas como protagonistas que contam suas próprias versões, participando de uma tradução crítica, multifacetada e complexa, cuja memória e testemunho carregam amálgamas entre fatos e afetos, vicissitudes que põe em xeque o entendimento teleológico da história - curso único e cronológico. Essa história, dessa feita, mais do que verdadeira ou falsa, é real pois está carregada de excertos da vida de seus produtores-escritores. Para Benjamin (2013), esse olhar e empreendimento teórico implica a composição de uma outra história, uma história definida por ele como *a contrapelo* (Benjamin, 2013). Feita de resistências, de *poréns e de senões*, narrar a contrapelo significa priorizar o que tem a dizer os vencidos pelas forças de subordinação/subjetivação decorrente do modelo de curso único de pensar e registrar a história, orientado pelos interesses do capital e do sistema econômico dominante. No caso deste trabalho, a tensão provém dos trabalhadores, mais especificamente, dos trabalhadores em educação do estado do Rio Grande do Sul, professoras e professores diretamente impactados pela implantação das recentes políticas educativas, mas que por hábito, costumam atuar alhures em relação aos espaços de decisão e produção de sentidos comuns ampliados.

Nossa intenção foi a de utilizar essa premissa como uma hermenêutica que, ao mesmo tempo, evidenciasse a fragilidade da construção da história “oficial” das políticas, e também produzisse versões que privilegiassem a vida da escola (Mclaren, 1997) e o capital narrativo incorporado à práxis docente (Goodson e Gill, 2011). Tal feita significa, entre outros aspectos, reconhecer a escola como espaço potente e endêmico de produção política, e os professores como sujeitos “prenhes” de experiências pessoais e coletivas, no âmbito das funções constitutivas da sua profissão, capazes de ajudar a explicar narrativamente e enfrentar politicamente a precarização do ensino público, a fragilização das condições de trabalho e os desafios para a criação de espaços de resistência macro e micropolítico de verve emancipatórios.

Especificamente tratamos aqui da Educação Física, componente curricular que nesse recorte temporal e desde esse marco legal continua a enfrentar um difícil processo de constituição de identidade e de consignação de sua presença e obrigatoriedade no âmbito da educação básica brasileira. Em que pese a histórica disputa epistemológica que permeia os sentidos da Educação Física na escola, o recente transcurso das políticas públicas até então vinha ratificando um alinhamento a perspectivas didático-curriculares de caráter crítico, circunspectas em torno do objeto cultura corporal (de movimento). Esses ideais, porém, vem produzindo efeitos nem sempre ainda perceptíveis na formação, cultura e prática docente, essas ainda sensivelmente depositárias de abordagens metodológicas estritamente desenvolvimentistas, epidemiológicas e esportivistas. Esse cenário, na avaliação de Gonzalez e Fensterseifer (2009), sugere que a Educação Física na escola ainda se encontra em um espaço médio, de anomia, o qual denominam de entre o não-mais e o ainda-não. Ou seja, que pedagogias calcadas nas premissas da cultura corporal de movimento ainda se ensaiam no cotidiano escolar, porém de maneira tímida e insuficiente.

Nesse sentido o presente artigo tem por objetivo desvelar como as diferentes camadas de sentido e significado presentes na construção da narrativa historiográfica referente a implementação das políticas educativas contemporâneas no Brasil são traduzidas discursiva e tacitamente por um coletivo de professoras e professores de Educação Física experientes que trabalham nos limites da 2ª coordenadoria regional de educação do estado do Rio Grande do Sul.

2. SARAMAGUEAR A HISTÓRIA

Mas o que pretendemos com a expressão saramagueio? Em linhas gerais, metaforizar a compreensão e a escrita da história, assumindo como inspiração estético-política algumas obras do autor português José Saramago. Este romancista, a partir das suas temáticas e personagens propõe viragens e subversões às certezas históricas, abrindo espaços a vidas consideradas comuns, ordinárias e subalternas, geralmente esquecidos ou objetificados pelos grandes relatos. Tal como autor, neste trabalho, tratamos como desafio metodológico e compromisso político, aliar criticamente a história dos grandes acontecimentos à vida e à história de indivíduos que a viveram (Pinheiro, 2012).

O saramagueio enquanto alegoria se vale especialmente de dois livros seminais da obra do autor: “História do Cerco de Lisboa” e “Memorial do Convento”. No caso do primeiro livro, Saramago acompanha a trajetória de Raimundo Silva, um revisor de livros, que um certo dia, desconfiado e de alguma forma convicto das inverdades que o livro em que trabalhava parecia se basear para descrever a tomada de Lisboa dos mouros, resolve acrescentar um não como resposta dos cruzados ao pedido de ajuda dos clérigos portugueses a sua iniciativa de assumir o controle da cidade. A ação foi vista pelos editores do livro como uma afronta, afinal de contas, esse importante relato histórico estava fundamentado em fontes de indiscutível relevância,

provenientes de escritores que tiveram acesso privilegiado aos textos consagrados pelo tempo e pela Grande História Portuguesa. Portanto, para os editores, não caberia à Raimundo, um mero revisor, tentar mudar o que sempre foi verdadeiro.

De “Memorial do Convento” vem a segunda inspiração, onde somos apresentados a uma história que possui duas tramas paralelas. Na primeira conhecemos o processo de construção do convento de Mafra por ordem do rei português Dom João V, que mobilizou (explorou) milhares de homens como mão de obra, e muito ouro trazido do Brasil. O luxo e a pompa contrastavam abissavelmente com as precárias condições de subsistência dos camponeses portugueses do período. Dois deles são protagonistas da trama paralela: Baltasar Sete-sóis, e Blimunda Sete Luas. Ele, um ex-combatente que tinha um gancho em lugar da mão perdida na guerra; ela, uma mulher detentora de olhos com poderes mágicos. Dizia-se que em jejum ela podia ver as pessoas por dentro, explorar aquilo que escondiam. Esse casal, por sua vez, conheceu um religioso brasileiro, Bartolomeu Gusmão, estudioso que se dividia entre o exercício canônico e os estudos científicos, e que certa vez lhes confidenciou que vinha dedicando grandes esforços teóricos para produzir uma máquina de voar, mas que precisava de auxílios operacionais. O plano era construir o que chamava de passarola, uma ave de aço que subiria ao céu atraída pela força solar. A Baltasar e seu gancho coube o trabalho de forjar a máquina, enquanto à Blimunda e suas “bruxarias” coube, em atos de fé, olhar para dentro das pessoas, encontrar e recolher a vontade impotente, o desejo reprimido, pois elas seriam atraídas pelo sol, o que, por consequência faria a passarola ganhar os céus. Um sobrevoo que lhes daria uma visão panorâmica do contexto que os oprime, bem como encampar uma estratégia de fuga.

Inspirados na História do Cerco de Lisboa, a versão do curso das políticas educativas contemporâneas que pretendemos (re)contar aqui alcinha as professoras e professores que colaboraram conosco no processo de pesquisa como “Raimundas” e “Raimundos”. São assumidos como sujeitos políticos que por força do convite narram suas experiências de enfrentamento e escrita da história que recorrentemente lhes endereça renovados “deveres” se ser, agir e pensar, a partir do trabalho político-pedagógico em Educação Física. Estas narrativas, neste estudo, criam um conjunto de corpos-vozes permeados de afetos e devires que narrativamente tecem o que intitulamos de História do Não. Trata-se de emular o não que em “História do cerco de Lisboa” Raimundo impusera à veracidade conveniente da grande história, e se impusera como agente crítico e novo protagonista das possibilidades de história a se contar desde então. O não, neste caso, para além da simples negação, mas como um acontecimento que pela fratura do real, libera novos sentidos, novos possíveis. Realinha antes e depois, certo e errado, permitindo novas narrações e outros protagonistas. Um não que nos fez ver as cores sob o verniz recobria um conjunto de camadas de sentidos e significados que impuseram a esse professorado lugares profissionais, de trabalho pedagógico e de ação política frágeis e precarizados.

Nessa história somos os narradores possíveis. Nesse sentido, construímos para nós o papel de Blimundas dessa (nova) história. Tal como a “bruxa” saramagueana, procuramos a partir de um conjunto de entrevistas mobilizadas desde o arcabouço conceitual e metodológico da história oral – redesenhado a partir da pesquisa narrativa - ouvir e narrar desejos esquecidos, sofregados ao interior de cada um de quatro experientes Raimundos/as que nos confiaram suas experiências em dois momentos distintos: em um primeiro momento, ao longo do ano de 2017, período em que se dá a homologação das políticas educativas aqui analisadas e, outro, em 2022, após o recrudescimento da pandemia e retomada das aulas presenciais de modo regular no território brasileiro. Essa recomposição da história se propõe, tal como alegoricamente também a passarola de “Memorial do Convento”, ser um aparelho de sobrevoo, nesse caso, uma forma ativa de visitar, rever e desafazer algumas obsidianas vias de leitura do real e de construção de sentido consagradas pela história sistêmica, em especial a implementação da BNCC e do novo ensino médio no Brasil, dispositivos que em sua aplicação tendem a subalternizar os

saberes e fazeres docentes à condição de tabula rasa ou praticantes de doxas contingentes, e ao universo escolar a pecha do atraso epistêmico e de incapacidade gerencial e coletiva para agenciar as demandas sociais em forças produtivas-educativas per si.

3. HISTÓRIA SISTÊMICA

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) as políticas educacionais contemporâneas brasileiras precisam ser compreendidas dentro de um quadro que as relacione com as transformações econômicas, políticas e culturais que orientam o cenário global. A educação pública é afetada por liames de variadas formas. Os programas educativos e as reformas curriculares costumam ser apresentados como mecanismos redentores quanto ao processo de desenvolvimento da sociedade. Se auto-justificam a partir de reiterada estigmatização das condições de ensino que a comunidade escolar vem oferecendo aos seus alunos, assim como aos baixos índices de qualidade de aprendizagem que os alunos veem obtidos em avaliações em larga escala. Como solução, apresentam seus remédios: atualização (“modernização”) dos pressupostos da teoria do capital humano, aproximação de teorias e lógicas de mercado aplicadas a educação, reordenamento das prioridades educativas do estado e a assunção de novos atores ao jogo de forças políticas interessadas em pensar e reformar os princípios educativos do país (Lopes, 2016). A crise da educação é um projeto, pois o reformismo engendra a possibilidade de “conversão das almas pela liturgia da palavra” (Popkevit, 1997), normalmente circunspectas ante os termos modernização, flexibilização, inovação e empreendedorismo. Reformar a educação, outrossim, tem sido subordinar a democracia aos interesses do poder econômico.

Apesar da sempre latente interferência de interesses do capital global e de documentos indutores de políticas intimamente ligados a eles, desde 1996, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil, se estabeleceu um marco legal que, fundamentado nos princípios de gestão democrática, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia do padrão de qualidade, vinham se desdobrando em um leque de documentos e orientações subsequentes que contavam com significativa participação da sociedade civil. Em que pese todos os avanços e retrocessos, interferências e silenciamentos, esse foi um período de profundos e intensos debates. As camadas populares foram, em alguma medida, ouvidas e viram alguns de seus pleitos formalizados como política pública educativa. Na esteira da LDB podemos destacar as discussões que balizaram a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a), das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (1998b, 2012), dos planos nacionais, estaduais e municipais de educação e, por fim, o atribulado processo de construção do documento que viria a ser definido como Base Nacional Curricular Comum (2018).

Os primeiros movimentos para o estabelecimento de uma base nacional comum curricular no Brasil datam de 2012, quando da promulgação dos parâmetros curriculares nacionais. Na oportunidade, refere-se ao documento como uma política pública que visaria garantir a democratização do acesso à educação conferindo ao processo educativo paridade curricular ao longo de todo o território nacional.

O processo de elaboração do documento inicia oficialmente com grupos de trabalhos de professores de universidades públicas convidadas e sociedades de classe a definirem marcos conceituais referentes aos diferentes níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), a serem atendidos pelos diferentes entes federados (esfera municipal, estadual e federal). Entre os princípios que regiam esse documento preliminar pode-se destacar a orientação curricular em torno do conceito de direitos de aprendizagem e objetos de conhecimento, termos oriundos da constituição federal brasileira, e que reconhece a educação como direito inalienável e dever do estado.

No que concerne especificamente à Educação Física, o que se viu foi uma operacionalização e sistematização de caminhos que já há muito tempo orientam os documentos legais educacionais brasileiros (ainda que padeçam de difícil assimilação no campo didático-curricular): o de que o objeto da Educação Física escolar é a cultura corporal do movimento e de que a prática pedagógica da Educação Física deve ser pensada desde o interior do acabou-se epistemológico da área de Linguagens.

Especificamente em relação ao primeiro ponto, para Bracht (1999), trata-se de um termo/conceito que veio a politicamente enfrentar em meados dos anos de 1990 do século XX um entendimento de Educação Física restritivo, fiançado por determinações biomédicas, esportivistas e psicopedagógicos. A assunção de um objeto teórico circunspecto pela lógica culturalista permitiu desde a LDB/96 que a Educação Física construísse legitimidade teórica para ser reconhecida como um componente curricular obrigatório (Brasil, 1996), e não apenas como uma atividade tal como a redação da LDB anterior. A oportunidade de elaboração de um documento legal como a BNCC, por sua vez, acabou servindo de ensejo para que os proponentes das discussões tentassem fazer uma escalada hermenêutica para o interior da chamada justiça curricular (Apple, 2000). A composição dos direitos de aprendizagem, assim, buscava trazer para âmbito do registro do documento (logo para a uma pretensa oficialidade) saberes e práticas que pedagogizariam as lutas que há muito vem sendo encampadas por coletivos sociais no Brasil, especialmente as que concernem aos marcadores sociais da diferença, especialmente raça, gênero e sexualidade,

Porém, o movimento de justiça curricular foi prejudicado por um massivo recrudescimento do pacto social brasileiro iniciado já no ano de 2013, período que manifestações populares começar a ser insufladas por setores conservadores da sociedade civil que, com o tempo, acabaram cooptados por partidos políticos tradicionais, em especial os alinhados ideologicamente à extrema-direita.

O crescente esvaziamento do debate e pressão sobre os parlamentares levou a cabo o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016. Em seu lugar foi alçado a condição de presidente um histórico representante das oligarquias nacionais e interesses das classes economicamente dominantes, Michel Temer. Aproveitando o clamor por mudanças e sob o escudo de sua conveniente impopularidade e insignificante coeficiente eleitoral, Temer pautou uma série de medidas impopulares, entre elas o congelamento do investimento público em educação por vinte anos (PEC 558), além das reformas trabalhistas e previdenciárias.

No que concerne à educação, o novo governo pôs fim ao processo de elaboração coletiva e democrática da BNCC, privilegiando interlocutores ligados ao grande capital, tais como ONGs, fundos empresariais de cunho filantrópico e profissionais de educação vinculados a universidades de fundo privado. Houve então uma significativa reformulação nos pilares que sustentavam política e pedagogicamente as versões anteriores do documento, em especial a introdução da lógica de ensino-aprendizagem voltada à aquisição de competências e habilidades em todo no documento do ensino fundamental e médio. Entre os problemas dessa orientação, está o espelhamento da ideia de competência à de aprendizagem, o que cria uma sinonímia cínica e convenientemente adequada a modelos de pensamento de mercado. O ato de aprender, assim, se torna pragmático, utilitarista e reducionista, resumido ao desenvolvimento de proficiências finalísticas e quantificáveis.

No ensino médio, por exemplo, a BNCC de 2018 possui uma forte inclinação em priorizar, sobretudo sob o ponto de vista curricular, a construção de conhecimentos técnicos-instrumentais que garantam competências profissionais não mais do que mínimas para exercícios de funções que o mercado demanda. Essas estariam vinculadas à oferta de mão de obra mais rentável aos empresários detentores de influência sobre o capital. Para Frigotto (2013), as competências ensinadas na escola passam a pretender garantir, quando muito, a empregabilidade, desde que essas competências sejam deliberadas e validadas pelo próprio

mercado. O chamado “Novo Ensino Médio”, por sua vez, veio privilegiar, via significativo aumento de carga horária, Língua Portuguesa e Matemática, componentes curriculares considerados chave para o desenvolvimento do perfil de cidadão e trabalhador a ser formado pela educação pública do país. Excetuando-se os dois componentes curriculares citados, os outros seriam flexibilizados, ou seja, cursados apenas caso o estudante optasse pelo itinerário formativo que o componente está vinculado.

Para a Educação Física, especificamente, o cenário se mostrou particularmente obscuro por desde então se ver excluído de sua condição de componente curricular obrigatório, sendo imputada a ele a condição de saberes e práticas oferecidas no âmbito da área de linguagens. A manutenção da Educação Física na área de Linguagens criou uma espécie de “vitória de pirro” pois a ausência de habilidades específicas que operacionalizassem o conhecimento da corporalidade e movimentalidade a forçou lidar com temas e conceitos que pouco vinham fazendo parte dela enquanto preocupações acadêmicas, sobretudo no que tange a sistematização e trato do conhecimento no chamado “chão da escola”.

4. HISTÓRIA DO NÃO

Hora de diminuir a lupa. Observar as menoridades pelos quais professoras e professores se capilarizaram no curso e jugo da “História Sistêmica”. Como fizeram sobreviver seus desejos? Que Educação Física fizeram existir no tempo e espaço de implementação das políticas educativas contemporâneas no Brasil?

Nos investimos de bruxarias possíveis, somos Blimunda. Buscamos desejos revogados em nuvens escondidas, protegidas dos outros ou de si mesmos. Buscamos por não de Raimundos e Raimundas às histórias que não eram ou não podiam ser suas.

Essa escrita recorta o tempo. Por isso parece que brinca de embaralhar verdades, mas não. Quer é fazê-las verdades de outro jeito. Talvez uma história prática (White, 2009). Ou algumas que venham de experiências sensíveis compartilhadas, capazes de reinventar a partilha do comum (Rancière, 2009). Assim, não se faz cronologia aqui. A constelação de forças afetivas um todo estrutural é própria, uma forma de montar outros títulos e versões, uma história a contrapelo (Benjamin, 2013).

As políticas públicas educativas de um modo geral, mas especialmente as em marcha no Brasil reúnem uma série de subjetivações que direta ou indiretamente tem impactado na forma que os professores são ou podem vislumbrar ser. Direcionaram modos particulares de pensar o currículo e o que ensinar, via de regra à despeito da forma como esses professores costumam desenvolver suas profissões.

Vale lembrar que esses Raimundos e Raimundas são docentes considerados experientes pois viveram em suas próprias peles uma plêiade significativa de experiências curriculares que perpassaram o Ensino Médio no Brasil, mais especificamente no estado do Rio Grande do Sul. Além disso, dividem a responsabilidade pedagógica pelo ensino de um componente curricular bastante multifacetado, que busca uma identidade impossível (Bracht, 1999) e que costuma se “vestir” de diferentes métodos, criando na escola um emaranhado de conceitos, caminhos didáticos e práticas pedagógicas inarticuláveis. São, na verdade, professores de diferentes “Educações Físicas”, como provocam Almeida e Bracht (2012).

Nessa história apresentamos três Raimundas e um Raimundo como escritores dessa história que decidiram contar. Fomos cúmplices atentos daquilo que precisavam dizer e daquilo que descobriram que (ainda)podiam ser. Mostraram forças. E fraquezas que por vezes era a força possível.

Por falta de linhas, é difícil apresentar as particularidades de cada um e cada uma. Mas chamamos Raimunda, a Vanessa¹, professora e vice-diretora da maior escola da região atendida pela coordenadoria de ensino. Atuante no âmbito sindical, fervorosa crítica das políticas públicas em geral, não se deixa cooptar por caminhos ideológicos específicos. Inclassificável. Também chamamos de Raimunda, Hellen. Identificada com o campo ideológico da esquerda, muito engajada com as políticas alinhadas ao campo progressista e sabotadora confessa das que vinham “do outro lado”. Atuou na coordenação pedagógica da única escola em que trabalhou ao longo de uma carreira em vias de se encerrar pela aposentadoria. Defensora da Educação Física linguagem, mais por acreditar que ela não deveria ser biologicista do que por convicção. Raimunda também é Rosângela, professora e vice-diretora da única escola de ensino médio de um dos municípios atendidos pela coordenadoria. Possui força discursiva, mas parece machucada pelo tempo de descaso para com o nível de ensino e componente curricular. Por fim, Jorge também agora é Raimundo. Trabalha e mora na zona rural de um município da região. Acredita no lúdico e nas resistências que ninguém vê. Um chapelão estigmatiza seu jeito de ser, mas também personifica uma forma bastante própria de lutar pelos anseios da comunidade e pela autenticidade da área.

A chegada da BNCC pareceu se mover como uma sombra junto à Educação Física, ao menos junto ao que esses professores-Raimundos vivenciavam à época. Dos rumores à formalização enquanto política curricular, se passaram alguns anos, muitos boatos e expectativas. Alguns então viraram verdades legalizadas pelo documento, assim como seus respectivos endereçamentos

A questão para os professores, no entanto, parecia ser: “essa política vai chegar mesmo”?, nos perguntou Jorge em uma de nossas conversas. Em outras palavras, o que havia era descrédito, pois essa parecia ser apenas mais uma entre tantas políticas que nasciam e morriam à porta da sala de aula, haja vista que o tempo do professor e dos gestores é abissalmente diferente (Hargreaves, 1998). Da LDB de 1996 até a BNCC e Novo Ensino Médio (2017), esses professores enfrentaram um conjunto de políticas em nível federal e estadual cujos efeitos na sua profissionalidade se mostraram torpes e ineficazes. “Com o tempo ficamos calejados. Fazíamos formações, participávamos da apresentação dos projetos de governo, as vezes nos aproveitávamos de alguma bolsa de estudo, refazíamos os projetos político-pedagógicos, mas nos mantinhamos sempre fazendo o que já fazíamos” (VANESSA).

A justificativa compartilhada por Vanessa e Hellen, principalmente vem do fato da discussão nunca vir “da base” (VANESSA), ou que “sempre se parte dos professores como uma massa a ser modelada” (HELLEN). Esse tipo de prática, ainda que muitas vezes cercada de boas intenções, descredibiliza o capital formativo dos professores, suas experiências prévias e suas organizações tácitas. Os imperativos das políticas em geral – com ecos no senso comum diga-se de passagem – é que os professores precisam de formação. Não são qualificados, por isso fragilizam o pedagógico, dizem os police makers. Segundo Hernandez et. al (2000), porém, os professores não são bons executores de projetos alheios, e a implementação de políticas de maneira vertical tende a produzir resistências e contraefetuações.

Inicialmente, percebemos que o regime de afetos desse coletivo (Safatle, 2016) expressa preocupações que transcendem os saberes e práticas pedagógicas específicos da Educação Física ou inerentes à própria realidade escolar. Sentem-se frustrados pelo fato de as discussões que os impactam diretamente estarem esvaziadas. Identificam um certo entorpecimento da categoria decorrente de uma espécie de afasia diante de tantas ações perniciosas à constituição e consolidação de docências no âmbito da rede estadual pública de ensino do RS. Uma espécie

¹ Os nomes reais dos colaboradores foram substituídos por pseudônimos de modo a garantir a eles anonimato e maior autonomia para os posicionamentos e divulgação de informações.

de cansaço, mas que aparentemente se enquadra naquilo que Pelbart (2017) reconhece como esgotamento, um niilismo, ainda reativo, mas potencialmente prenhe de revoltas e resistências.

O esgotamento, no contexto desse coletivo, manifestou-se em exaltados repúdios à implementação do “Novo Ensino Médio”. Para Hellen, por exemplo, “tem sido tempos difíceis. Quando o aluno vai na escola, nem sempre consegue ficar sequer um período na Educação Física. Estamos fingindo que ensinamos alguma coisa”. Segundo Rosângela, por sua vez, o novo ensino médio foi cruel com o processo pedagógico das escolas, pois “trataram as escolas como um deserto. Como se não houvesse trabalho. Criaram um fantasma para nos assombrar, pois esse Ensino Médio atual nem ensina para vida, nem para o mercado”.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a aprovação do documento implicou em uma grande redução da carga horária da Educação Física na escola impactando diretamente nas possibilidades pedagógicas imbricadas ao trabalho docente. O medo que possuíam passou a mover-se para o campo da revolta. Outro aspecto a ser criticado diz respeito ao distanciamento da Educação Física da área de linguagens, principalmente no que concerne ao planejamento e avaliação. Segundo Jorge, “se eu não penso junto, não trabalho junto e não avalio junto, o que unifica uma área? Ainda, segundo Hellen, “a proposta de BNCC seria muito boa se morássemos na Suíça, onde tudo dá certo. Aqui, enquanto eu tento planejar com base na semiótica, tem menino sem comer, menina violentada, professor apanhando e por aí vai”.

Essas considerações nos levam a uma possível segunda linha de força presente no âmbito da ação política do professorado aqui investigado. Trata-se da ocupação de espaços próprios para os Raimundos promoverem seus não, desenvolvem suas pequenas subversões, ou reformas não-reformistas, como sugere Apple (2000). As duas políticas, por mais diretivas e eventualmente impositivas que sejam, endereçaram aos professores modos de ser e agir pedagogicamente muitas vezes por eles refutados. A margem de manobra no âmbito infinitesimal das micro relações é o que tem permitido aos professores trabalharem. A preservação de graus mínimos de autonomia ainda tem sido um “sopro de ar respirável” por esse coletivo. É o que tem feito que suas nuvens ainda guardem pequenas esperanças.

Entre as formas próprias de lidar com as políticas educativas, destacaram estratégias que criam amalgamas entre a BNCC e outras tantas políticas curriculares que hoje já não possuem chancela de ordenamento legal. Hellen, por exemplo, exalta a força dos Parâmetro curriculares nacionais², documento orientador lançado no país na esteira da promulgação da LDB de 1996, e que tinha como intenção disseminar práticas transdisciplinares “Os PCNs eram uma maravilha. Depois que eu aprendi a trabalhar com ele descobri que Educação Física não era só esporte e saber jogar. Até hoje uso ele”.

Nesse sentido esse professores tentam preservar suas autonomias como bastião das suas relevâncias no contexto das escolas em que atuam. Olhar para o contexto e a necessidade dos alunos, muitas vezes é traduzido como “Na minha sala mando eu” (HELLEN), “se eu fechar a porta, a BNCC não vai chegar por aqui” (JORGE). Tratam assim de produzir políticas próprias, ainda que carregadas de sentido que lhes convocam para um docência engajada, segundo eles, “nas reais necessidades dos alunos” (HELLEN). Sendo assim fazem suas alquimias, misturam estruturas curriculares e métodos oficiais com outros não-oficiais, aproveitando as brechas de um poder polimorfo que ainda insiste em procurar na história sistêmica a essência de uma escola que, na prática, só consegue viver e resistir em seu próprio chão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses professores e professoras aqui entrevistados tem sido sistematicamente receptáculos de subjetivações diversas aos seus modos de trabalhar. No caso brasileiro, tais aspectos se asseveram nos últimos anos com o processo de promulgação da Base Nacional Comum Curricular (2018) e a criação do chamado “Novo Ensino Médio. Esses ordenamentos legais



têm criado caminhos obstusos para os professores de Educação Física exercerem criticamente suas profissionalidades, pois impõem ao componente redução da carga horária específica e uma vinculação com a área de linguagem sem que a sua especificidade seja respeitada ou utilizada para fins de enlaces interdisciplinares coerentes.

Este trabalho assim tentou cruzar a linha do tempo da história sistêmica com as dos professores colaboradores com a pesquisa (a história do não). Essa história do não permitiu que percebessemos os colaboradores representantes desse professorado como atuantes críticos e propositivos no âmbito do seus fazeres e saberes, principalmente agindo para transformar seus esgotamentos em ações que lhes deem legitimidade junto ao contexto em que atuam. Reordenam a política de acordo com as suas necessidades particulares, nem que para isso tenham de esconder-se, amalgamar políticas dissonantes ou desafiar os imperativos categóricos que vem tentando definir quem eles são e o que ainda poderão ser.

A aposta na pesquisa narrativa se mostrou potente na reconstituição e reconstrução das subjetividades e afetos presentes ao longo do processo de formalização das referidas políticas públicas, invisibilizadas pela força discursiva e política operacionalizada pela história assumida como oficial. A profissão docente e as lutas comuns ante o processo de esgotamento reportado pelos participantes parecem engendrar recursivamente forças para a articulação de novos comuns compartilhados.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W (2000). *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez.
- APPLE, Michael W (2003). *Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q. de; BRACHT, V (2009). O local da diferença: desafios à educação física escolar. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 13, n. 1.
- BENJAMIN, Walter (2013). *O anjo da história*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. *Medida Provisória no 746, de 22 de Setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...] e dá outras providências. Diário Oficial da União.
- BRASIL (2018). Ministério da Educação. *Base nacional Curricular Comum*. Brasília, DF, 2018
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael (2011). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU.
- FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (2006). *Usos e abusos da história oral*. 8 ed. Rio de Janeiro: FGV.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (2013). Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie (2012). *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.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie (2013). *História e narração em Walter Benjamin*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (2009). Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de formação RBCE*, v. 1, n. 1, p. 9-24,



- GOODSON, Ivor; GILL, Scherto R (2011). *Narrative Pedagogy: life history and learning*. New York: Peterlang.
- GOODSON, Ivor (2013a). *As políticas de currículo e de escolarização*. 2.ed. Petrópolis: Vozes.
- GOODSON, Ivor (2013b). *Developing narrative theory: life histories and personal representation*. Oxon: Routledge.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- HERNANDEZ, Fernando et al (2000). *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas
- HERNANDEZ, F.; RIFÁ, M. (2011). *La investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro
- LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra (2009). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 8.ed. São Paulo: Cortez.
- LOPES, A. C. (2016). A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 25, p. 1-19.
- MCLAREN, Peter (2007). *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PELBART, P.P. (2017). *O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento*. 2.ed. São Paulo: n-1.
- PINHEIRO, Eula (2012). *José Saramago: tudo provavelmente são ficções; mas a literatura é vida*. São Paulo: Musa.
- POPKEWITZ, Thomas (2013). *PISA: números, conduta de normalização e a alquimia das disciplinas escolares*. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba, PR: CRV. 2013
- RANCIERE, J. (2009). *A partilha do sensível: estética e política*. 2 ed. São Paulo: Ed. 34.
- SAFATLE, V (2016). *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- VEYNE, Paul M (2014). *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. 4.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- WHITE, Hayden (2014). *Practical Past*. Chicago: Northwestern University.