

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliana de Souza e Abreu Gonçalves

**RESISTÊNCIAS E CRIAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR:
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Sorocaba/SP

2014

Juliana de Souza e Abreu Gonçalves

**RESISTÊNCIAS E CRIAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR:
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira

Sorocaba/SP
2014

Ficha Catalográfica

F626r Gonçalves, Juliana de Souza e Abreu
Resistências e criações no cotidiano escolar : relatos de experiências de professores de educação física / Juliana de Souza e Abreu Gonçalves. -- 2014.
111 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2014.

1. Educação física (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Professores de educação física. I. Nogueira, Eliete Jussara, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Juliana de Souza e Abreu Gonçalves

**RESISTÊNCIAS E CRIAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR:
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 25 / 06 / 2014

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba

Prof^a. Dr^a. Elaine Prodócimo
Universidade Estadual de Campinas

Prof.Dr. Wilson Sandano
Universidade de Sorocaba

AGRADECIMENTOS

Gostaria muito de agradecer aos meus colegas de trabalho do CIEP, pela dedicação com nossos alunos, pelo grupo que formamos, especialmente aos professores de educação física.

Aos meus colegas do Mestrado, com quem tive o prazer de compartilhar aulas, congressos, cafezinhos, bate-papos e sentimentos durante este processo.

À querida Professora Eliete Jussara Nogueira, pela inteligência, praticidade e paciência demonstrados durante todo este percurso e à Professora Maria Lucia de Amorim Soares, por me ensinar a educar à contrapelo.

À professora Elaine Prodócimo, por sua doce disposição.

Aos meus queridíssimos amigos do Oásis: vocês fazem toda a diferença na minha vida. Obrigada por me visitarem aqui em Sorocaba. Só vocês mesmo! Agradeço especialmente às minhas amigas Soraya, Mariane e Alis por nossas conversas sempre enriquecedoras e por nossa amizade serena.

À família Senra, família carioca que conheci em Sorocaba: Raphael, Juliana, Tia Marisa e Tio Zé. Nem sei como agradecer tudo o que fizeram por mim, pelo Braga e pela Isabela. Muito obrigada mesmo! Aos também cariocas que conheci aqui, Denise e Evandro, pela amizade construída em tão pouco tempo.

Aos amigos que fiz em Sorocaba, especialmente as meninas da corrida. Por nossos “chás”, nossas corridinhas, nossas conversas, pela alegria de viver e por comemorar a qualificação comigo com um delicioso hambúrguer.

À Fátima Batista, que cuidou da minha casa e da minha filha para que eu pudesse frequentar as aulas.

Aos meus pais, Luciene e Roberval por me ensinarem tudo de bom que se pode ensinar à um filho. Aos meus avós, meus irmãos, meus primos, meus sobrinhos, meus sogros, meus cunhados, pelo apoio, e principalmente pelas gargalhadas sem fim, que damos quando estamos juntos.

Ao meu companheiro de vida Alessandro Braga e às nossas filhas Isabela e Giovana por estarmos sempre juntos nessa empreitada e em todas as outras!

Minha vida é recheada de gente do bem. *Gente que não chega na nossa vida só de passagem. Vem para ser nosso chão. Gente cheia de Deus.*

À Isabela, que me chama e me espera - diferença absoluta – enquanto escrevo.

Ao Braguinha – por saber me amar e amar nossas filhas.

À Giovana – que do meu ventre compartilha as alegrias e angústias de uma
mestranda.

E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar.

(Giorgio Agamben)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o cotidiano escolar, mais especificamente as aulas de educação física em um CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), localizado na região da Baixada Fluminense, no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Com a hipótese que as práticas pedagógicas de aulas de educação física, são práticas de resistências, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, que relatou experiências que mostraram o modo como os professores reagem aos acontecimentos relacionados à falta de materiais, estrutura física, relações de poder entre outras situações cotidianas. Foram realizadas entrevistas com dois professores de educação física do CIEP, registro de campo e observações, além de narrativas de minhas memórias como professora do CIEP. Nas análises de conteúdos, foram elaboradas categorias que relacionaram a percepção sobre a experiência docente e as experiências de resistências e criações. Os resultados apontam para situações em que os professores de educação física pesquisados realizam práticas de resistência com criatividade, em meio a dificuldades socioeconômicas e políticas nas quais a escola está inserida, possibilitando assim, outra maneira de viver o espaço escolar e as relações ali produzidas.

Palavras-chave: Cotidiano escolar.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender la vida escolar cotidiana, más específicamente en las clases de educación física en un CIEP (Centro Integrado de Educación Pública), que se encuentra en la Baixada Fluminense, en el municipio de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Con la hipótesis de que las prácticas pedagógicas en clases de educación física, son prácticas de resistencia, fue desarrollada una investigación cualitativa, que informó experiencias que mostraban cómo los profesores reaccionan a los eventos relacionados con la falta de materiales, estructura física, relaciones de poder entre otras situaciones cotidianas. Se llevaron a cabo entrevistas con dos maestros de educación física del CIEP, registro de campo y observaciones, además de narraciones de mis recuerdos como una maestra del CIEP. En el análisis de contenido, se prepararon categorías relacionadas con la percepción de la experiencia en la enseñanza y las experiencias de resistencia y creaciones. Los resultados apuntan a situaciones que los profesores de educación física pesquisados realizan prácticas de resistencia con creatividad, en medio de las dificultades socioeconómicas y políticas en las que la escuela forma parte, lo que permite otra manera de vivir el ambiente de la escuela y las relaciones que allí se producen.

Palabras clave: Cotidiano de la escuela.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	17
2.1 Educação física escolar: algumas considerações	17
2.2 Abordagem Cultural.....	22
3 “TODO DIA ELA FAZ TUDO SEMPRE IGUAL”. SERÁ?	29
3.1 Sociedade Contemporânea.....	29
3.2 Cotidiano Escolar	33
3.3 Poder e resistência.....	43
3.4 Linhas de fuga.....	45
4 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS - PESQUISA	47
4.1 Objetivos	48
4.2 Método	48
4.2.1 Instrumentos.....	49
4.2.2 Procedimentos	49
4.3 Análise e discussão dos dados	50
4.4 As entrevistas.....	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	89
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista	92
APÊNDICE C - Transcrição das entrevistas.....	94

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem como lócus de investigação o cotidiano escolar de uma escola pública da Baixada Fluminense, mais especificamente do município de Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro. É o município mais próximo da área central da cidade do Rio de Janeiro e também o mais populoso da Baixada. Junto com Nova Iguaçu formam os dois núcleos centrais mais importantes da região, exercendo influência com relação aos territórios vizinhos. O município possui um centro de negócios com uma diversidade de ofertas de bens e serviços, que vão dos mais simples aos mais complexos que, no entanto, deixa lacunas de atendimento, principalmente no que tange as opções de lazer, entretenimento e arte, obrigando a população a se deslocar para o Rio de Janeiro.

Grandes parques e unidades industriais e comerciais estão fixados em Duque de Caxias, como por exemplo, o Complexo da Reduc (Refinaria de Duque de Caxias) - da Petrobrás e o Parque Gráfico das Organizações Globo, a fábrica de produtos alimentícios Sadia, a Ambev, o depósito das Casas Bahia, entre outras empresas que com impostos colocam Duque de Caxias com a segunda maior arrecadação do estado do Rio de Janeiro (perdendo apenas para a capital), mesmo assim, essa arrecadação não reverte para a qualidade de vida da população. Segundo Manoel Simões (2011, p. 229), “as desigualdades sociais são a marca registrada da Baixada Fluminense”. Essas indústrias são anunciadas como polos de desenvolvimento, pois elevam os indicadores econômicos desse município, no entanto, por questões políticas, produzem poucas sinergias positivas que efetivamente levam ao desenvolvimento econômico e social das populações locais, sendo incapazes de alterar os péssimos indicadores sociais dos mesmos.

O que existe de fato é uma lógica calcada na busca por lucros e super-lucros por parte dos diferentes agentes econômicos e uma certa leniência e convivência dos vários governos, em todas as suas instâncias, que ao longo do tempo possibilitaram a produção desigual do espaço e a ocorrência de profundos impactos ambientais e sociais.(SIMÕES, 2011, p.227)

Portanto, é a lógica excludente do mercado capitalista e neoliberal provocando profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais e agindo como se em determinados lugares não houvesse pessoas com desejos e necessidades a

serem atendidas. O ramo de bens e serviços culturais deixa claro essa desigualdade. Em Duque de Caxias só existe um teatro por exemplo. Preconceito e descaso para com as necessidades de acesso a cultura por parte da população mais pobre. Uma visão equivocada de que não se oferecem determinados serviços por achar que não haverá demanda devido ao “baixo grau” cultural dos moradores de bairros mais pobres. Para Simões (2011, p.216), diante da escassez de serviços de primeira necessidade como saneamento, educação e saúde; “criou-se um mito de que cultura e entretenimento podem ficar num segundo plano.”

É nessa cidade que sou professora de educação física. Trabalho num CIEP municipalizado pela Prefeitura de Duque de Caxias. CIEP é a sigla de Centro Integrado de Educação Pública (popularmente conhecido como “*Brizolão*”). Os Brizolões foram desenhados por Oscar Niemayer e construídos pelo Governo do Estado durante a gestão de Leonel Brizola (1984-87 e 1991-94), daí o apelido. Porém os Brizolões têm sido municipalizados, já que de acordo com a Constituição Federal, as prefeituras devem responder pelas matrículas do ensino fundamental. Os CIEPs possuem características peculiares que exigem algumas adaptações pedagógicas e de logística. Geralmente são escolas grandes, com dois ou três pavimentos construídas numa enorme área, o que demanda muita despesa com manutenção. Um exemplo dessa peculiaridade é a altura das paredes das salas, que foram projetadas até a metade, fazendo com que algumas escolas, como o nosso CIEP juntasse dinheiro por meio das festas escolares para construir o resto das paredes, pois era quase impossível lecionar nessas salas de aula devido ao barulho.

Segundo Simões (2011, p.19), nas décadas de 1960 e 1970, o senso comum e a imprensa criaram o conceito da Baixada Fluminense como o lugar da “pobreza, das carências, do banditismo e dos grupos de extermínio.” É quando o termo ganha um caráter pejorativo e estigmatizado que acompanha a região até os dias de hoje, e de acordo com Oliveira (2004) está presente inclusive em trabalhos acadêmicos e literários que associam a violência à baixada fluminense e vice-versa. Apenas a partir da década de 1990, dois grandes jornais de circulação em todo estado do Rio de Janeiro criaram cadernos especiais sobre a Baixada, procurando divulgar os aspectos positivos da região dando pouca ênfase às suas negatividades. Desse modo, matérias sobre cultura, educação, esporte, e meio ambiente são mais

presentes que reportagens sobre as mazelas locais, principalmente a criminalidade e a ausência de bens e serviços públicos.

Esse conceito de Baixada como lugar da violência vai sendo timidamente reelaborado pela imprensa, porém o que foi criado de forma negativa no imaginário da população do Rio de Janeiro e que estava impregnado em mim (hoje sei que a sensação de violência produzida pela mídia é diferente da violência real que praticamente não sentimos e não vemos no cotidiano do Ciep), ainda está longe de ser transformado em algo positivo. Por isso o Ciep é considerado uma escola tranquila. Pode haver uma naturalização da violência nessa afirmação, porém com tudo que se ouve sobre a Baixada Fluminense, nossa escola foge do estereótipo.

E sobre a Baixada Fluminense, sigo com Simões (2011, p.227) e também nego “veementemente qualquer tentativa de apontar esse espaço como caótico que cresceu de forma desordenada. Há muita ordem e nenhum caos neste espaço construído.”

No contexto de Duque de Caxias, minha identidade como professora se deu. Sorocaba/SP, em específico a Universidade de Sorocaba (Uniso), ocorreu na transferência de moradia devido ao trabalho em Iperó do meu marido. Foi então que viemos morar em Sorocaba e em 2012 ingressei no Programa de Pós-graduação da Universidade de Sorocaba, no mestrado em educação na linha de pesquisa cotidiano escolar. Minha preocupação era buscar no meio acadêmico, respostas para minhas angústias vivenciadas no cotidiano escolar. Os conflitos entre os alunos, a dificuldade na relação aluno-professor, a precariedade dos materiais utilizados nas aulas de educação física, tanto em relação à qualidade como à quantidade, o uso ou não do uniforme adequado, a constante falta d'água nas escolas, a desvalorização da educação física perante a escola. Esse cotidiano escolar construído com questões que indicam sentimentos, observações, ações, preocupações, questionamentos, anseios projetados no fazer diário, que requer respostas e/ou evidências para sustentar a continuidade ou a descontinuidade dos mesmos, a fim de buscar segurança e fortalecimento durante minha prática pedagógica.

Foi possível estudar diferentes textos e contextos; sobre filosofia, etnografia, epistemologia, fundamentalismo, biopolítica, indisciplina, avaliação, políticas públicas, pós-modernismo, contemporaneidade, poder, rizomas, subjetividades, singularidades, entre outras questões que mostram a complexidade

do tema: educação escolar. Como é difícil! Pensar diferente, ver diferente, mudar de lugar, escolher o melhor lugar para ver as coisas, olhar de um lugar que não estou acostumada a ver. Sair de vez da caverna de Platão. Desconstruir todas as minhas opiniões e certezas de 12 anos de prática pedagógica, não para construir novas certezas, mas para construir dúvidas, enigmas que me movem para o lugar não comum. E se na época de Platão os gregos eram dominados pelas aparências sensíveis e só a filosofia poderia mostrar o verdadeiro mundo, hoje vivemos no império das opiniões, vivemos dominados pelas mídias e pela literatura pasteurizada dos *best seller*, e auto ajuda.

A opinião luta contra o caos que é a multiplicidade de possibilidades; incapaz de viver com o caos e sentindo-se tragada por ele, a opinião tenta vencer o caos, fugindo dele, impondo o pensamento único. Mas essa fuga é apenas aparente; o caos continua aí, sub-repticiamente jogando dados com nossas vidas. O que importa não é nem vencer o caos nem fugir dele, mas conviver com ele e dele tirar possibilidades criativas. (GALLO, 2003, p.60)

Durante as aulas, não descobri nenhuma resposta para minhas angústias, para o que me incomodava no meu cotidiano. Descobri caminhos e possibilidades. Minhas inquietações foram amadurecendo e a cada passo dado foram reformuladas, dando lugar a novas formas de pensar, novos sentidos no meu fazer pedagógico. Aqui senti-me como o personagem de Melville (2007), *Bartleby*¹, o escrivão: *outlandish*, desterritorializada.

Saí da minha casa no Rio de Janeiro e do meu trabalho, minha escola em Duque de Caxias. Troquei completamente, a quadra pela sala de aula, as bolas pelos livros, até meu par de tênis, companheiro do dia a dia, quase não uso mais. A calça jeans é meu uniforme em Sorocaba. Pela primeira vez desde que me graduei não estou trabalhando. Aqui sou mãe, dona de casa e mestranda. Às vezes, eu mesma não me reconheço.

Desterritorializada vou tentando reterritorializar-me. E pensando com Deleuze na entrevista conhecida como *O abecedário de Gilles Deleuze* (1988), “(...) sair do território é se aventurar.” Deleuze fala que há bichos que reconhecem seu cônjuge somente no território e não fora dele. Curioso é que essa noção de território também vale para o professor de educação física: alguns alunos não me

1 *Bartleby* é um escrivão, personagem criado por Herman Melville, em todo o percurso de resistir as tarefas do trabalho utiliza a frase: “Prefiriria não”.

reconhecem fora da quadra. Em dia de conselho de classe, festa na escola, enfim, algum dia em que não tenha aula propriamente dita, muitos alunos demoram a me reconhecer, pois estou com outro tipo de roupa, de calçado, o cabelo está solto, enfim, não estou emitindo os signos que geralmente uso no cotidiano, estou fora do meu território: a quadra.

Ainda segundo Deleuze e Guattari (1977), essa noção de território só vale em relação a um movimento por meio do qual se sai dele. Então os autores criaram o conceito de desterritorialização. Não há território sem uma motivação de saída do mesmo e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem ao mesmo tempo um esforço para reterritorializar-se em outro lugar.

Esforço-me então na aventura da reterritorialização. Como a personagem Ivy, do filme *A Vila*, com medo, e paradoxalmente com coragem, saio da vila (escola) e cruzo a fronteira, na tentativa de pensar sobre o fundamentalismo pedagógico do qual estou impregnada, motivada pela busca de saberes acadêmicos que contribuam para a reflexão da minha própria vida na qual o cotidiano escolar está inserido e conseqüentemente para o aumento das minhas possibilidades de ação pedagógica.

Ao pesquisar e mostrar minha escola, espero possivelmente, estar mostrando outras escolas que se identifiquem com a minha por meio de uma pessoa ou outra que, por acaso, viesse a ler meu texto. Pensar dessa maneira tranquilizame e continuo junto com Deleuze quando ele diz que “Uma teoria é sempre local.” (1979, p.69).

Tornei-me uma professora-pesquisadora participando do Grupo de Estudos sobre o Cotidiano Escolar. Aprendi que pesquisar é buscar conhecimento sistematizado sobre um recorte da sociedade. E como disse Deleuze (1998, p.35), “escrever é tornar-se, mas não é de modo algum tornar-se escritor. É tornar-se outra coisa. (...). Bem diferentes são os devires contidos na escritura quando ela não se alinha a palavras de ordem estabelecidas, mas traça linhas de fugas.”. Então leitor, desculpe-me a maneira como escrevo, em primeira pessoa. Não sou escritora e nem tenho essa pretensão. Escrevi apenas cartas durante minha adolescência, mas na contemporaneidade em que vivo não escrevo mais. Sou professora, *venho das margens* (Reigota, 2010) e procuro possibilidades de ação por meio dos saberes acadêmicos. Recorro a Gilles Deleuze e Felix Guattari (1977), que ao analisarem o legado do escritor judeu e tcheco Francis Kafka elaboraram o conceito de “literatura

menor”, remetendo aquela que coloca o autor mais próximo de sua obra, para a sistematização de minhas idéias. Segundo os autores franceses uma “literatura menor” não é a de uma língua menor, e sim o que uma minoria faz em uma língua maior. A noção que pretendo utilizar no trabalho, ou seja, a elaboração de uma “produção do conhecimento menor”, que assim como a “literatura menor” que Kafka fez na antiga Tchecoslováquia com a língua maior (no caso o alemão), subverte a linguagem acadêmica formal, sendo um veículo de desagregação dela própria. Assim, desejo realizar um texto que possa efetuar uma desterritorialização da linguagem acadêmica maior, que ainda se encontra num território inserido em certa tradição cultural.

Foi na primeira orientação individual com a Professora Eliete Jussara Nogueira, em setembro de 2012 que descobri o que seria, qual seria a minha pesquisa, qual era o tema da minha dissertação. Depois de mais de uma hora de conversa, eu falando muito mais do que ela, contando um pouco do meu cotidiano no Ciep, falando das minhas experiências pedagógicas, que entre risos e choros (sim foram muitos!), a Professora me disse: “Tudo isso que você está me contando são resistências, são formas de resistências. Eu acho que a gente pode ir por esse caminho.” Ufa! Que alívio! Finalmente descobri o que vou pesquisar! Nessa orientação a Professora me indicou um livro chamado Cotidiano Escolar – Emergência e Invenção organizado por Ana Maria Faccioli de Camargo e Marcio Mariguela (2007). Foi essa leitura que me ajudou a esquematizar a pesquisa. Se o que eu fazia era uma forma de resistência, precisava descobrir o que era resistência. Mais a frente narrarei minhas experiências de resistência, porém antes preciso falar de *acontecimento* para facilitar a compreensão do conceito de resistência.

Segundo Gallo (2007), “a emergência do cotidiano na escola, o acontecimento-cotidiano, é tudo aquilo que escapa de nosso planejamento [...]”.

Sobre um *acontecimento cotidiano*, em um dos capítulos do livro, Maria Inês Petrucci Rosa (2007) conta a história de um filme iraniano chamado *O Jarro*, tentarei resumi-lo: Numa escola num lugar pobre no deserto Iraniano, o único jarro que serve para os alunos beberem água, racha, fazendo todos sentirem sede e serem obrigados a caminhar muito até o rio. O jarro rachado cria um conflito. O professor sai pelo vilarejo atrás do pai de um aluno que segundo o mesmo, saberia consertar o jarro. Porém o pai do aluno diz que não tem tempo, pois precisa trabalhar para sobreviver e por isso não pode ir até a escola consertar o jarro. O filho

fica decepcionado com o próprio pai que se recusou a ajudar. Depois de muita discussão, o pai do menino decide consertar e pede para o professor conseguir ovos e cinza para fazer uma massa e consertar o jarro. Porém como o ovo é a refeição de muitas famílias, muitos acham um absurdo desperdiçar um ovo para tampar a rachadura e para piorar, alguns alunos acham que o professor quer ovos para se alimentar. Enquanto algumas famílias colaboram outras continuam indiferentes e ainda outras colocam a culpa no professor por não conseguir um jarro novo. O professor pensa em desistir e ir embora depois que um aluno o acusa de querer ficar com os ovos e pede que seus alunos peguem os ovos de volta. Porém ao final do dia os alunos entregam todos os ovos ao professor. O professor decide ficar e pede que seus alunos tragam um pedaço de pão no dia seguinte. Então o pai do menino vai até a escola fazer a massa para consertar o jarro. Como havia muitos ovos, o professor faz ovos mexidos enquanto o pai do aluno faz a massa e conserta o jarro. E em uma das cenas mais bonitas do filme, os alunos estão em fila e o professor vai colocando um pouquinho dos ovos no pão de cada aluno. No final da fila de alunos acabam os ovos mexidos, então o professor pega um pote de geleia que havia ganhado da mãe e divide com as crianças que ficaram sem comer ovos. Apesar de todo o esforço, o conserto não dá certo e o jarro continua rachado. Uma das mães inconformada com a situação começa a pedir dinheiro pelas ruas para comprar um novo jarro, mas devido à sociedade patriarcal em que vivia, ela é repreendida pelos homens da comunidade e alguns a acusam de querer ficar com o dinheiro. No final essa mulher consegue o dinheiro suficiente para comprar um novo jarro e o filho dela sai do vilarejo em busca do jarro. Porém como ele demora muitos dias para voltar algumas pessoas acham que ele foi embora com o dinheiro. Mas ele volta trazendo um novo jarro para a escola e todos comemoram.

Enfim, o filme mostra cenas de um cotidiano escolar marcado por acontecimentos, adversidade, intolerância e ao mesmo tempo pelo imprevisível.

Mais a frente do texto a autora volta a falar sobre o filme:

Na escola em meio ao deserto, no qual o jarro se parte e a possibilidade de as crianças não terem água para beber se concretiza, que ações de automatismo tomaram conta dos acontecimentos? Poderíamos responder: *muito poucas...* Ao contrário, foram investimentos na criatividade, na imaginação, no inusitado, na transgressão que provocaram novas formas de se estar naquele lugar, de as pessoas se reconhecerem, inventarem novos caminhos (...). (ROSA, 2007, p.48).

Essa história vai ao encontro da minha história como professora do Ciep. O Ciep também fica num bairro pobre da cidade e também sofre com a falta d'água, além do calor às vezes insuportável. Mas não é somente o jarro que está quebrado no Ciep: as portas dos banheiros estão quebradas, as torneiras estão quebradas, o vestiário que fica atrás da arquibancada da quadra está completamente destruído, as traves enferrujadas.

A partir desse cenário emerge o objetivo desta pesquisa: relatar a percepção de professores de educação física sobre os acontecimentos cotidianos, e analisar experiências de resistências e ou criações nas aulas de educação física.

Tenho como hipótese, que os professores de educação física reagem aos acontecimentos cotidianos a partir de resistências e criações na sua prática pedagógica.

Dentre os movimentos possíveis na pesquisa em educação, destaca-se o uso de narrativas como possibilidades de estudar o cotidiano escolar. Para Ferraço (2007, p.16), as narrativas

[...] têm se revelado muito mais como potencialidades de expressão das relações, dos enredamentos, dos fluxos, das redes, do que de fato, como descrição e/ou identificação do fato acontecido tal e qual aconteceu.

São as narrativas e as conversas que pretendem justificar a imersão de qualquer teoria e não o contrário: uma explanação teórica que se justifique por meio de recortes ou retratos de um suposto cotidiano. A proposta aqui é quase que suspender o discurso acadêmico e ouvir outras vozes além daquela de pensadores, cientistas ou filósofos reconhecidos, é configurar uma conversa com o leitor, dialogando com

[...] vozes errantes, que sem terem sido nomeadas e legitimadas por instâncias acadêmicas, sem terem sido colocadas em gavetas epistemológicas e sem terem sido formatadas por uma metodologia rigorosa, possam ser nichos de surgimento do inusitado, do novo. (PULINO, 2012, p.178)

Logo, o presente trabalho pretende dialogar com o cotidiano do Ciep dentro de sua própria "música" (ALVES e GARCIA, 2002), contado a partir de relatos orais e de relatos de memórias dos professores de educação física da escola objeto do estudo.

Para tanto, a dissertação foi estruturada da seguinte maneira: uma introdução do meu percurso e contexto da escola em que atuo; no segundo capítulo, apresento um panorama da educação física na sociedade contemporânea e apoio-me na abordagem cultural para as aulas de educação física escolar proposta nos estudos de Jocimar Daolio e Valter Bracht. No terceiro, trago discussões sobre o conceito de cotidiano a partir de Michel de Certeau e cotidiano escolar a partir de Nilda Alves. O texto aborda também o poder em Michel Foucault, e as linhas de fuga como forma de resistência a partir de Gilles Deleuze e Felix Guattari. Chegando ao quarto capítulo, a partir das narrativas de minhas memórias e da análise de conteúdo de entrevistas realizadas com os professores envolvidos no cotidiano da escola em Duque de Caxias, a pesquisa retoma a discussão sobre os conceitos de resistência e linhas de fuga com a ajuda de Silvio Gallo e o conceito de profanação elaborado por Giorgio Agamben. No quinto capítulo apresento as considerações finais e os apontamentos observados a partir da análise dos dados.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Suscitar algumas questões que possam auxiliar a pensar e a enfrentar os desafios lançados ao campo da educação física escolar pela sociedade contemporânea são os propósitos deste capítulo. Entendendo as manifestações humanas como expressões culturais, quer estejam elas no corpo e na prática docente em educação física, as reflexões apoiam-se na abordagem cultural defendida por Jocimar Daolio e por Valter Bracht, permitindo a análise da educação física como fenômenos da dinâmica social e cultural humana.

2.1 Educação física escolar: algumas considerações

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) definem a educação física como uma área de conhecimento da cultura corporal do movimento e a educação física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno nesta cultura. Além disso, forma o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria na qualidade de vida.

A partir desta concepção, as aulas de educação física devem desenvolver outras práticas corporais além dos esportes e, por meio delas, exercer seu papel de contribuir na formação corporal do aluno. Propondo práticas corporais em que os educandos se expressem com maior espontaneidade, o professor de educação física deve determinar o caráter da dinâmica coletiva que se dará nas aulas de acordo com as características do grupo que trabalha, propiciando assim a inclusão de todos, discutindo e refletindo sobre cada situação ou fato ocorrido.

Os PCN (BRASIL, 1998) indicam a busca pela superação da visão tradicional de conteúdos, por meio de três dimensões, que no caso da educação física são quase exclusivamente procedimentais (saber jogar, realizar movimentos), para a consideração das dimensões conceituais (conceitos sobre o movimento, esportes, danças, entre outros) e atitudinal (respeito aos colegas, resolver problemas por meio de diálogo). Considerar os conteúdos nas três dimensões (procedimental, conceitual e atitudinal) é incluir no currículo escolar conhecimentos

antes desconsiderados ou tratados de forma secundária. Na educação física, relevar a importância dos conceitos e valores no mesmo nível dos procedimentos significa considerar que esses podem e devem ser objetos de ensino e aprendizagem na escola.

Educação Física sendo entendida aqui como uma área de conhecimento escolar, apoiada em Soares (1996, p.10), como “o lugar de aprender Ginástica, Jogos, Jogos Esportivos, Dança, Lutas, Capoeira”, que seriam os conteúdos clássicos que permaneceram através do tempo transformando inúmeros de seus aspectos para se afirmar como elementos da cultura, como linguagem singular do homem no tempo. E partindo do pressuposto colocado por Daolio:

[...] a educação física escolar deve partir do acervo cultural dos alunos, porque os movimentos corporais que os alunos possuem extrapolam a influência da escola, são culturais e têm significados. O professor não deve encará-los como movimentos errados, não técnicos e tentar eliminá-los. O professor pode ampliar o acervo motor dos alunos, proporcionando assim aquisição cultural maior por parte deles. (DAOLIO, 2006, p.32)

Neste contexto, o corpo do aluno tem história, não apenas um conjunto de ossos, músculos e nervos, mas um corpo sócio-histórico, que é produto e produtor de cultura e, que, sobretudo traz registros e marcas sociais dos múltiplos contextos com os quais está se constituindo. No corpo está a própria cultura de um grupo, de uma sociedade, escrita por meio de signos. Há um patrimônio biológico universal que é construído e reconstruído culturalmente, em função das diversas sociedades e dos diversos momentos históricos. Portanto, atuar no corpo significa atuar na sociedade que dá referência a esse corpo, ou seja atuar em muitas histórias, em diferentes concepções de corpo, portanto não há um corpo e sim corpos.

No entanto, o que vivemos na sociedade contemporânea é um esforço contínuo de produção social de modelo único, um padrão de corpo que ganha visibilidade nos ambientes familiar, de trabalho, de lazer, na mídia e no espaço escolar. Modelo esse, geralmente de um corpo jovem, branco, magro e com musculatura definida, que não só assume um lugar de destaque e prestígio social, como também se associa, ao sucesso e a felicidade. E mais, passa a ser referência para desqualificar e hierarquizar os corpos que se diferenciem desse padrão.

A escolha de um único tipo de corpo a ser vislumbrado como “perfeito”, pode levar ao distanciamento da própria história sócio cultural, em consequência

perde a identidade, o que nos tornaria mais frágeis diante da incessante pressão ao consumo de produtos para o corpo perfeito (que nunca é o seu). Não podemos negar as relações de poder que permeiam o tecido social e, especificamente, as que trabalham no sentido de conformar os estereótipos corporais, esforçando-se para constituir uma concepção hegemônica de corpo. Na relação com as aulas escolares de Educação física, ainda é possível verificar uma tendência à biologização e universalização do corpo humano. Mas como chegamos até aqui?

Daolio (2006) comenta que após a proclamação da independência, em 1922, houve a necessidade da construção de um novo homem brasileiro, que não seria nem o negro, nem o índio, nem o português, mas um homem nacional que respondesse pela autonomia crescente que a nova nação precisava. Então, em meados do século XIX, a elite dominante começou a se preocupar com uma educação que englobasse os aspectos intelectual, físico, higiênico e moral do brasileiro. Essa responsabilidade estava nas mãos dos médicos higienistas. A produção literária da época referente à prática de atividade física e aos cuidados com o corpo foi produzida por médicos.

Para Bracht (2003), os desenvolvimentos na medicina e na pedagogia foram decisivos para que as práticas corporais ganhassem importância e fossem incorporadas aos currículos escolares já na Europa, nos séculos XVIII e XIX. Da Medicina, acrescenta o autor, os avanços nos estudos provocaram grande valorização da atividade física que, juntamente com a Pedagogia, influenciada pela visão de ser humano advinda das Ciências Naturais, provocaram a ascensão do entendimento dos chamados “métodos ginásticos” à configuração de disciplina curricular. Nesse período, o papel atribuído à Educação Física ancorada nos métodos ginásticos construídos e sistematizados a partir das áreas da Anatomia, da Fisiologia e da Medicina se configurava como um campo de “aplicação de conhecimentos”, e não como campo de produção de conhecimento, isso porque não havia pesquisadores formados em Educação Física, por isso, intelectuais de outros campos eram os responsáveis pela “teorização” da área.

Neste sentido, lembra Soares (1994) que a educação física escolar no final do século XVIII e principalmente no início do Século XIX teve, como primeiro conteúdo a Ginástica. Filósofos e pensadores iluministas europeus também influenciaram fortemente a educação física no Brasil, no final do século XVIII, como Pestalozzi (1746-1827), que considerava a presença dos exercícios físicos

fundamentais para os processos de escolarização, principalmente por sua utilidade na disciplinarização e no proveito moral que tal prática poderia exercer sobre as crianças. Pedagogos alemães representantes da Ginástica Alemã no início do século XIX também destacaram a prática da ginástica como conteúdo da educação física escolar.

Ainda segundo Soares (1994) no início do século XIX ainda não havia ocorrido a unidade territorial alemã e para que a Alemanha atingisse a unificação foi preciso produzir um espírito nacionalista com homens fortes, robustos e saudáveis, formados por meio de uma ginástica com bases científicas pautada nos saberes oriundos da fisiologia e anatomia, os quais prescreviam exercícios diferenciados para meninas e meninos.

A ginástica francesa também se baseava na medicina e na biologia. Segundo Soares (1994), a Escola Francesa foi o maior movimento ginástico do século XIX, sendo que em 1929 o Método Francês foi adotado como método oficial no Brasil. O pedagogo, biólogo e fisiologista Demeny (1850-1917), um defensor da ciência foi um dos primeiros a se preocupar com os exercícios físicos para as mulheres, buscando sistematizar as atividades que mais se adequassem a natureza reprodutora feminina visto que elas deveriam gerar filhos saudáveis que futuramente seriam o bom soldado e o operário padrão. Nesse contexto medicalizado e biologizado que surgem, no transcorrer do século XIX, mecanismos como a Puericultura que visava atuar diretamente sobre a família, principalmente na disciplinarização da mãe. Seria a figura materna quem deveria dominar o conjunto de medidas médicas que se tornaram as normas de como educar as crianças, cuidar da casa e do marido. A mulher deveria ser sustentada pelo marido e cumprir com o seu “santo destino social” de ser mãe e “boa” esposa, gerando filhos robustos e saudáveis.

A eugenia da raça também foi pretendida aqui no Brasil. Daolio (2006) lembra o célebre parecer de Rui Barbosa, em 1882, em que ele defende a implantação da educação física de caráter higienista e eugenista nas escolas. No governo ditatorial Vargas também se observa a utilização da educação física com a finalidade de fortalecer o homem brasileiro para atender as necessidades de segurança nacional e para suprir a mão de obra operária na indústria.

Apesar das diferenças, os métodos ginásticos eram muito parecidos entre si, pois além de estarem embasados pelas ciências biológicas, possuíam um caráter

instrumental, no qual o exercício físico surgia como uma prevenção para os males sociais, além de um importante elemento na prevenção de doenças, na construção do corpo saudável e na disciplinarização da vida. Segundo Soares (2006), a ginástica tornava-se uma prática fundamental para desenvolver a disciplinarização dos corpos individuais (poder disciplinar), como para organizar o corpo social (biopolítica).

Pode-se afirmar, assim, que a ginástica é parte desta cartografia do detalhe, ela atua nos mais íntimos espaços do corpo e indica os mais variados comportamentos, conformando modos de viver, ela integra procedimentos educativos, aqueles mesmos exigidos nos processos de trabalho industrial (...). A ginástica é esta pedagogia que incide sobre o corpo individual e auxilia na regulação das populações, é tanto disciplina quanto regulamentação de vida... (SOARES, 2006, p. 78-79).

E avançando um pouco mais, estimulada pelo governo militar na era Vargas, a educação física objetivava a aptidão física e a descobrir e preparar futuros atletas que pudessem ganhar medalhas em grandes competições, já que no fim do século XIX o esporte surge como manifestação cultural que acabou se tornando o principal conteúdo a ser trabalhado nas aulas de educação física até os dias atuais. Bracht (2003) relata que o fenômeno esportivo impulsionado pelo grande desenvolvimento no período posterior à Segunda Guerra Mundial, acabou contribuindo para a “onda cientificista” que tomou conta da educação física. Para o autor, o esporte se “impôs” à educação física e o discurso científico advindo do desenvolvimento esportivo serviu para que a área buscasse e ganhasse legitimidade científica alcançando espaço nas Universidades.

O esporte, apesar de ter diferenças significativas em relação aos fundamentos básicos da ginástica, continuava sendo, conforme afirma Soares (2006), uma pedagogia higiênica que visava a um investimento ainda maior na intimidade e no controle biopolítico dos corpos. Para a autora, os esportes foram e continuam sendo um modo eficaz encontrado pela biopolítica para executar a produção do corpo-espécie.

Contudo, no início da década de 1980, surge uma nova fase no pensamento pedagógico da educação física brasileira, que passa a questionar o papel até então realizado por esta disciplina escolar. Iniciou-se então uma aproximação com novos discursos que iam além do paradigma da aptidão física (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Um dos maiores êxitos das propostas

pedagógicas elaboradas após esse período, além da crítica a visão biológica e à esportivização, foi ter iniciado uma preocupação com os aspectos culturais. Dentre essas propostas, destaca-se a abordagem crítico-superadora.

A abordagem crítico-superadora sugere que uma educação física voltada para a cultura corporal deva estar configurada por temas ou atividades (jogo, esporte, ginástica, dança, dentre outros), que deverão constituir o conteúdo dessa disciplina, visando a aprendizagem da expressão corporal como linguagem. Contudo, a escolha dos temas que constituirão esse conteúdo deve atender ao objetivo de promover uma leitura da realidade. Para que isso seja possível, "(...) devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade do seu ensino." (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.63-64). Portanto, o papel da educação física escolar proposto por essa abordagem consiste em fazer uma leitura da realidade, estabelecendo uma práxis direcionada para projetos políticos que possam promover mudanças sociais.

A abordagem crítico-superadora contribuiu significativamente para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino própria da educação física. E como aponta Daolio (2006), apesar de todas as limitações que a abordagem crítico-superadora possa apresentar, há de se considerar a sua contribuição ao desenvolver uma metodologia de ensino cujo diferencial é verificado quando deixa explícito no seu projeto educacional a preocupação com a formação de homens capazes de intervir na realidade social com autonomia, de maneira crítica e criativa, em prol da transformação.

2.2 Abordagem Cultural

Em contraposição à ênfase exclusivamente biológica e esportivizante que podemos encontrar ainda influenciando o espaço na educação física escolar, surge a abordagem cultural proposta por Jocimar Daolio (2006). O autor deixa claro a não exclusão da vertente biológica, mas sua discussão vincula-se ao surgimento da cultura ao longo da evolução dos primatas até o aparecimento da espécie *homo sapiens*. Daolio (2006) acredita que é possível analisar os níveis biológico e social, ou natural e cultural, como integrados e indissociados.

Para isso, a partir de autores como, Marcel Mauss e Clifford Geertz, Daolio vai buscar seu referencial teórico na Antropologia Social a fim de

compreender o universo cultural que envolve a Educação Física. Segundo o autor, a busca na origem do homem na segunda metade do século XIX era uma tentativa de compreender sua natureza biológica comum, a partir da qual teria havido a diferenciação cultural.

Somente com o desenvolvimento do pensamento antropológico e com a contribuição das recentes descobertas da arqueologia é que o conceito de homem pôde ser modificado. Em vez de se pensar no desenvolvimento evolutivo humano como sequência do biológico para o cultural, passou-se a compreender esses dois processos como simultâneos. (DAOLIO, 2006, p.68).

Daolio apoiado nos estudos de Geertz comenta que as pesquisas arqueológicas recentes indicam que houve uma simultaneidade entre o desenvolvimento cerebral e o cultural, um influenciando o outro igualmente. Consequentemente é possível compreender que a cultura não foi resultado de um sistema nervoso estruturado, mas é um ingrediente decisivo no processo de maturação cerebral.

Se antes pensava-se no cérebro minimamente maduro para produzir cultura, hoje sabe-se que o funcionamento cerebral foi também determinado pela cultura. Assim, podemos falar de um cérebro também cultural, da mesma forma que descartamos a ideia de uma natureza exclusivamente biológica. (DAOLIO, 2006, p.68).

Nessa abordagem, compreende-se a natureza e a cultura como partes de um mesmo processo que fez o ser humano chegar até o estágio em que se encontra hoje.

É por isso que podemos dizer que a natureza do homem é ser um ser cultural. Esta natureza cultural não exclui o desenvolvimento biológico, mas o engloba, já que não existe cultura sem um sistema nervoso humano e não existiria sistema nervoso humano sem cultura. Isto porque o homem é o único animal que conseguiu, por intermédio de seu desenvolvimento, produzir cultura. (DAOLIO, 2006, p.69)

Existe uma herança biológica semelhante a todos os seres humanos, mas que se expressa e se desenvolve diferentemente, dependendo das influências culturais. Logo, os movimentos realizados pelo corpo humano são desenvolvidos e determinados em função de uma cultura. Desde que a criança nasce, ela é submetida a um conjunto de regras, valores e normas sociais que vão influenciando

seu comportamento. Portanto, segundo Daolio (2006, p.30), “podemos falar que o corpo do homem é construído culturalmente”.

A presença da vertente antropológica cria uma nova dimensão para abordar a educação física escolar, um espaço que se amplia ao se aproximar da educação, que pesquisa e debate o conceito de cultura como parte das temáticas do cotidiano escolar.

Daolio (2006) entende que a educação física apesar de historicamente, ser fruto de uma visão que separava a natureza da cultura, trabalha diretamente com o homem e a integração entre estes dois aspectos, pois o “(...) o homem age sempre corporalmente e assim se relaciona com o mundo”. (Daolio, 2006, p.69). Segundo o autor, o professor de Educação Física, por ser um ser social, está inserido num universo cultural repleto de representações sobre o mundo, o corpo, a escola e a sociedade. Assim sendo, uma prática transformadora na Educação Física será possível a partir da compreensão desse universo de significados do qual o professor faz parte. Ao analisar a atuação de professores de educação física nas escolas de primeiro grau em São Paulo, com seu olhar antropológico, o autor, discute o universo simbólico e as representações que o próprio professor possui de seu corpo, de sua infância, da escola e das aulas de educação física das quais participou quando aluno, por exemplo, para compreender suas ações como determinadas culturalmente.

O que fica evidente é que o conjunto de posturas e movimentos corporais representam valores e princípios culturais de uma sociedade. Portanto atuar no corpo implica atuar na sociedade em que este corpo está inserido. A educação física como prática institucional que trabalha cotidianamente com o corpo deve ser pensada neste contexto. E a educação física escolar, que se propõe educar os alunos por meio de seu corpo deveria estar atenta à importância cultural de sua prática. (DAOLIO, 2006, p.32)

As práticas pedagógicas, o próprio docente e seus educandos estão a todo o momento sendo influenciados pela cultura. A cultura por sua vez, é criada, recriada e transformada pelas pessoas inseridas nela. Portanto é possível vislumbrar uma prática de educação física escolar que leve à transformação da realidade, permitindo ao homem um desenvolvimento em todos os aspectos, pois o ser humano mais do que fruto, é agente de cultura.

A abordagem cultural sugere que a Educação Física deva ser capaz de considerar o repertório corporal dos seus alunos, partindo do pressuposto de que

toda técnica corporal é uma técnica cultural. E que cada aluno seja respeitado nas suas diferenças, garantindo a todos o direito da prática sem que sejam discriminados, quer seja por diferenças de raça, credo, gênero, habilidades ou interesses. Nesta abordagem a educação física escolar se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, criadas pelo homem ao longo de sua história.

Na contramão das pedagogias que acabam subjugando uma maioria em detrimento de uma minoria detentora de uma técnica tida como "mais eficiente", como é o caso do modelo da aptidão física e do esporte de rendimento, a proposta da abordagem cultural sugere que todos somos iguais apenas na manifestação das nossas diferenças. Para Daolio (2006), "a pluralidade de ações implica aceitar que o que torna os alunos iguais é justamente sua capacidade de se expressarem diferentemente." (p. 90).

Portanto, é por meio da compreensão dessas diferenças culturais dos nossos alunos, que poderemos proporcionar uma educação física mais humana, democrática e cooperativa, possibilitando, assim, o exercício da cidadania.

A educação física na escola deve, portanto, dar conta não só da pluralidade de formas da cultura corporal humana (jogos, danças, esportes, formas de ginástica e lutas) como também da expressão diferencial dessa cultura nas aulas. Assim, podemos vislumbrar uma prática escolar despida de preconceitos em relação ao comportamento corporal dos alunos, oferecendo a todos e a cada um o direito de uma educação física significativa. (DAOLIO, 2006, p.70).

Baseando-se nos fundamentos da Antropologia Social em defesa de uma abordagem que compreende a Educação Física sob um enfoque inovador, cujo diferencial se encontra na perspectiva antropológica (ou cultural), Daolio preconiza uma educação física plural e uma educação física da desordem. Assim, a discussão de cultura com base na antropologia estaria libertando na educação física os chamados elementos da ordem, a subjetividade, o indivíduo e a história, para permitir sua transformação em elementos de desordem, a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade.

A educação física plural parte do pressuposto de que os alunos são diferentes e recusa o binômio igualdade / desigualdade para compará-los. Portanto, a condição fundamental é que as aulas atinjam todos os alunos, sem discriminação dos menos hábeis, dos gordinhos, das meninas, dos mais lentos, entre outras

discriminações. Além disso, a educação física plural deve englobar todas as formas da cultura corporal, como os jogos, as lutas, as danças, a ginástica e os esportes e serão tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos.

A proposta de Daolio (2003) é de uma educação física da desordem, que considera o outro – quer seja o aluno, alvo de uma intervenção escolar, o atleta em um clube, ou o frequentador de academia de ginástica – a partir de uma relação intersubjetiva, como um indivíduo socializado que compartilha o mesmo tempo histórico do profissional que faz a intervenção. Há uma crítica ao cientificismo em que a educação física esteve atrelada e propõe a educação física da desordem assumindo que uma teoria científica não se constitui numa imagem idêntica e estanque do real, mas numa construção sempre parcial e dinâmica desse real. A educação física da desordem aceitaria humildemente os limites da ciência, consciente de que ela pode ser útil para a compreensão e atuação sobre o homem, sem ser onipotente.

A educação física da desordem não tomaria como seu objeto de estudo e aplicação o movimento humano, não atuaria sobre o homem como se ele fosse uma entidade apenas orgânica, não o veria também como expressão de uma inteligência cognitiva ou como manifestação de uma essência emocional. A educação física da desordem, embora devesse ser sempre crítica, não assumiria uma postura rígida em relação à sociedade, embora pudesse ter como modelo uma determinada estrutura social, reconheceria outros processos de desenvolvimento em busca desse modelo. A educação física da desordem não aceitaria a idéia de neutralidade científica e não recusaria seu papel de intervenção na sociedade, mas teria o cuidado para, reconhecendo as diferenças pessoais e culturais, não atropelar o processo de grupos com outros valores políticos culturalmente definidos. (DAOLIO, 2003, p.125).

Uma educação física que não se preocupe em controlar ou domesticar objetivamente elementos como o indivíduo, o tempo, o espaço, a história, o corpo, o movimento, a sociedade, o desenvolvimento individual ou social, a cognição, a emoção, os conteúdos escolares, o esporte etc. A educação física da desordem pretende atuar sobre o ser humano no que concerne às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica e, por isso mesmo, variável, e que a mediação necessária para essa intervenção é, necessariamente, intersubjetiva.

Bracht (1999, p.16) afirma que a educação física é “[...] uma prática que tematiza com a intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento”. O autor não entende a área como ciência, e sim como prática pedagógica e pensa que:

A educação física está interessada nas explicações, compreensões e interpretações sobre as objetivações culturais do movimento humano fornecidas pela ciência, com o objetivo de fundamentar a sua prática, e isso porque nós, da educação física, estamos confrontados com a necessidade de constantemente tomar decisões sobre como agir (BRACHT, 1999, p. 33).

Então, o que moveria o teorizar da educação física assim como a sua prática seriam as intenções pedagógicas, a intenção educativa no trato com o movimento humano. Bracht (1999) explica que a opção por centrar a problemática na intenção pedagógica serve para estabelecer uma unidade no campo da educação física. O autor entende que se trata de uma colocação que é relevante porque coincide com o conceito de cultura corporal de movimento, com o qual ele também opera para fazer suas elaborações.

Desse modo, criar condições para a transformação dos sujeitos em produtores culturais é possibilitar a apropriação das condições da produção do saber teórico-prático, lúdico e educativo, que por sua vez contribui para a criação e transformação da cultura que perpassa os aspectos da vida humana.

Segundo Bracht (1997), o que qualifica o movimento como humano é o sentido/significado do mover-se. Esse sentido/significado pode ser mediado simbolicamente pelo homem, o colocando no plano da cultura. Nas palavras de Bracht (1997, p.17): “Portanto, o movimentar-se e mesmo o corpo humano precisam ser entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentidos e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos”.

Bracht (2003) ainda nos convida a repensar uma prática da educação física que trate a cultura corporal de movimento no sentido de algo vivo a ser assimilada, assumida e, acima de tudo, produzida, criada e que traga a tona, recordando Chauí, a concretização da cidadania cultural,

[...] em que a cultura não se reduz ao supérfluo, a sobremesa, ao entretenimento, aos padrões do mercado, a oficialidade doutrinária que é ideologia, mas se realiza como um direito de todos os cidadãos, a partir do qual eles se diferenciam, entram em conflito, trocam as suas experiências,

recusam formas de cultura, criam outras alternativas, movam todo o processo cultural. (CHAUÍ, 2006 apud BRACHT, 2003, p.53)

Um exemplo do cotidiano escolar em aulas de educação física que pode apresentar essa prática pensada, ocorreu durante uma mostra de dança das escolas municipais de Duque de Caxias, promovida pela Prefeitura desse município. O interesse em participar desta mostra partiu de um grupo de alunos do Ciep quando souberam do evento por meio de informativos divulgados pela coordenação pedagógica no mural da escola. Foi realizada a inscrição na mostra, montamos e ensaiamos a coreografia (música escolhida e passos praticamente criados pelos alunos) e preparamos os figurinos. No dia da apresentação, um fato curioso chamou atenção, pois dentre as inúmeras escolas que se apresentaram, apenas a nossa escola apresentou uma coreografia com música funk. Reforçando que este tipo de música é o mais popular, mais tocado e ouvido nos celulares dos alunos no cotidiano da escola. Como é possível nenhuma escola apresentar o ritmo preferido dos alunos?

Entendo que os alunos precisam ser motivados a conhecer outros ritmos, outras danças, outras culturas, porém negar a cultura local não me parece ser a opção mais apropriada. Desconsiderar o repertório corporal e, portanto cultural, carregado de sentido e significados e colocar no lugar disso coreografias tecnicamente eficientes com músicas características da sociedade capitalista, significam possivelmente, segundo Daolio (1994, p.94), que o professor de educação física, “[...] não terá condições de entender os movimentos corporais como símbolos sociais e sua prática correrá sério risco de se desvincular do contexto de vida dos alunos”.

Bracht (2003, p.54) afirma que uma educação física crítica deve preocupar-se com a sensibilidade, com a incorporação de normas e valores, juntamente com o entendimento racional da cultura corporal de movimento. O autor deixa o desafio para a área, afirmando: “[...] nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, mas, sim, movimento pensamento.”

3 “TODO DIA ELA FAZ TUDO SEMPRE IGUAL”. SERÁ?

Procurando mostrar uma nova forma de olhar a educação sob a perspectiva de pensadores contemporâneos, pretendo neste capítulo abordar os conceitos de cotidiano e cotidiano escolar a partir de Michel de Certeau, Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira, fazendo um recorte da contemporaneidade da sociedade em que vivemos, utilizando os conceitos de fundamentalismo a partir de Veiga-Neto e Silvio Gallo, o poder disciplinar a partir de Michel Foucault e sob a perspectiva do filósofo italiano Giorgio Agamben, apresentar os conceitos de contemporâneo e dispositivo.

3.1 Sociedade Contemporânea

Mas que sociedade é esta na qual a escola está inserida? Que recorte social é preciso fazer para falar desse cotidiano?

O recorte proposto para esta investigação é no cotidiano da escola atual, ou na escola contemporânea, que tem como contexto a globalização, fortemente relacionada aos aspectos econômicos e tecnológicos. Algumas características relacionadas ao uso da tecnologia na sociedade em que a escola está inserida são: o uso de meios de comunicação, principalmente a internet, o celular, que adentra a escola, assim como as câmeras de vigilância, que tornam público o que seria privado, o que trazem aos educadores novos desafios para o cotidiano escolar.

A competitividade, o individualismo e o não contato com o outro imperam, o tato e o toque, não possuem espaço nessa sociedade de consumo. São novas formas de relações sociais: a fragilidade dos vínculos humanos, o amor líquido como nos afirma Bauman (2001). Num clique você se conecta e se desconecta. A sociedade da informação universal e instantânea (DIAS SOBRINHO, 2005), do excesso de informação e não da experiência. Para Larrosa-Bondía (2002, p.21) “[...] a informação não é experiência [...] ela é quase o contrário de experiência, quase uma antiexperiência”.

A sociedade do utilitarismo, do tecnocapitalismo que reestrutura o mundo do trabalho e da produção que é sempre crescente. A subordinação dos produtos

culturais à lógica das mercadorias em que o mercado absorve a arte e transforma-a em produtos prontos para uso imediato, garantindo o prazer passageiro, a satisfação instantânea. Um exemplo muito próximo, foi quando tão capturada que estou, comprei um vestidinho da grife da moda de quase trezentos reais pagos em três vezes, para minha filha de apenas dois anos. É o imediatismo e o hedonismo atuando no culto ao presente, ao corpo e a moda. É o assujeitamento a que somos submetidos no dia a dia. A sociedade que acredita que produz o progresso social, mas que na verdade produz tristes desigualdades sociais.

A realidade contemporânea tem várias designações, por exemplo: era do consumo, sociedade pós-industrial, sociedade da mídia, sociedade pós-moderna, sociedade líquida, cibersociedade, hipermodernidade, sobre modernidade, entre outras que tentam dominar este período complexo que é o tempo contemporâneo. Estamos vivendo uma fase que superou o período moderno, ou o moderno se revestiu de características outras na fase contemporânea do capitalismo, é a pergunta que podemos fazer diante da realidade que se apresenta. Nossos conceitos de espaço e tempo trouxeram outras formas de vivenciar a identidade do pertencimento já que nosso ponto de encontro não é mais a praça e sim o ciberespaço; além de dialogarmos com outros sujeitos, dialogamos também com máquinas; outras formas de interações e sensibilidades foram e ainda continuam a serem criadas, nossos medos de relacionar-se, circular pelas cidades, pelo mundo ou pelos mundos, colocam em evidência a liquidez do tempo. (SOARES; NOGUEIRA, 2010, p.2)

Outra característica marcante da realidade contemporânea é o niilismo. Gallo (2009) recorre a um dos principais críticos modernos do niilismo, Nietzsche e explica que Nietzsche apresenta a parábola do louco: em plena luz do dia o louco apareceu na praça do mercado perguntando por Deus, sendo ridicularizado pelos homens que ali se encontravam. O louco afirma então que Deus está morto e que foram os homens que o mataram. O efeito da morte de Deus é o niilismo, ou seja, a falta de ter em que se apoiar, a falta de fundamentos. Segundo Gallo (2009), Nietzsche usa essa metáfora para fazer uma crítica ao iluminismo e ao cientificismo que marcaram a modernidade. Para o filósofo, os homens eliminaram Deus em nome da ciência, porém com isso provocaram uma crise de fundamentos e sem ter uma ideia universal e superior em que se apoiarem os homens ficaram a deriva, numa escuridão sem fim.

A sociedade contemporânea também é a do espetáculo, do “eu quero aparecer”, do consumo exagerado, na sociedade que tem no capitalismo, como bem disse Benjamim (apud AGAMBEN, 2012), a religião moderna por excelência. E

seguindo uma inspiração benjaminiana, Giorgio Agamben em entrevista concedida a Peppe Salvà, publicada por Ragusa News em 16 de agosto de 2012 afirma: “O capitalismo é uma religião. E a mais feroz, implacável e irracional religião que jamais existiu, porque não conhece nem redenção nem trégua. Ela celebra um culto ininterrupto cuja liturgia é o trabalho e cujo objeto é o dinheiro. Deus não morreu ele tornou-se dinheiro”.

O capitalismo então tornou-se sagrado, e é urgente a profanação desse capitalismo sagrado e improfanável. Num mundo onde tudo parece ter-se tornado necessário e inevitável, Agamben procura resistir, descrever o que existe, tentando ser mais forte do que o que está posto. É Assman (2007, p.6) quem nos ajuda a entender: “Insista-se: um mundo em que tudo é necessário e nada é possível é um mundo sem sujeito, um mundo sem liberdade, sem possibilidade de criação”.

Sendo o sujeito, o resultado entre o ser e o dispositivo, como nos ensina Agamben (2009), então seremos sempre assujeitados, pois os dispositivos hodiernos como a internet, os telefones celulares e as câmeras de monitoramento, estão a todo o momento atuando em nosso processo de subjetivação. O autor chama de dispositivo

“[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes (grifo nosso). Não somente portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar.” (AGAMBEN, 2009, p.41)

Para Agamben ainda temos subjetivação. O que aconteceu foi uma pulverização, uma expansão. Não é porque podemos escolher um canal de televisão dentre muitos, que somos dessubjetivados. Continuamos subjetivados e controlados apesar da sensação de liberdade. O dispositivo implica um processo de subjetivação, sem o qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência. Na sociedade disciplinar moderna mostrada por Foucault, os dispositivos visam à produção de corpos dóceis, por intermédio de uma série de práticas e discursos, porém corpos livres, que

assumem a sua identidade e a sua liberdade no próprio processo do seu assujeitamento. O que acontece na sociedade contemporânea é que os dispositivos que lidamos não agem mais tanto pela produção de um sujeito quanto por meio do que Agamben (2009) chama de processos de dessubjetivação, produzindo corpos inertes:

[...] o que acontece agora é que processos de subjetivação e processos de dessubjetivação parecem tornar-se reciprocamente indiferentes e não dão lugar à recomposição de um sujeito, a não ser de forma larvar e, por assim dizer, espectral. Na não-verdade do sujeito não há mais de modo algum a sua verdade. Aquele que se deixa capturar no dispositivo “telefone celular”, qualquer que seja a intensidade do desejo que o impulsionou, não adquire, por isso, uma nova subjetividade, mas somente um número pelo qual pode ser, eventualmente, controlado; o espectador que passa as suas noites diante da televisão recebe em troca da sua dessubjetivação apenas a máscara frustrante do *zappeur* ou a inclusão no cálculo de um índice de audiência. (AGAMBEN, 2009, p.47-48).

Mas viver na contemporaneidade não significa ser contemporâneo. O ser humano não se torna contemporâneo por coincidir com seu tempo.

E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: Porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também perceber nesse escuro, uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar. (AGAMBEN, 2009, p.65)

O contemporâneo não busca as luzes, mas paradoxalmente busca o escuro. Quando olhamos para as luzes, ficamos cegos, enxergamos somente um faixa de trevas, o que não sabemos o que é. Você é contemporâneo quando você apreende a sua época. É estar sempre entre o passado e o futuro, mas não é o presente. E perceber o escuro do presente implica neutralizar as luzes que provém da época para enxergar suas trevas, de que são inseparáveis. “Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo.” (AGAMBEN, 2009, p.64).

Para facilitar a compreensão do que é ser contemporâneo, o próprio autor dá um (raro) exemplo: a moda. A lógica da moda oferece o olhar necessário para se apreciar o modo como o contemporâneo está sempre atrasado ou adiantado, “tem sempre a forma de um limiar inapreensível entre um ‘ainda não’ e um ‘não mais’.” (AGAMBEN, 2009, p.67).

3.2 Cotidiano Escolar

Muitas teorias e algumas correntes pedagógicas tentam, já há algum tempo, compreender, através de suas análises, os problemas no campo educacional, buscando encontrar respostas mais consistentes às constantes demandas e expectativas sociais. Nesse panorama, encontram-se também professores e pesquisadores procurando, cada um do seu modo, respostas e resultados mais convincentes para os projetos pedagógicos na sua rotina, pois parece que muitas vezes, o dia-a-dia, aquilo que se repete continuamente parece não receber a merecida atenção de acadêmicos preocupados com questões sociais. No entanto Anthony Giddens (2005, p.83) enfatiza: “[...] o estudo de nossa vida cotidiana nos mostra como seres humanos podem agir criativamente para moldar a realidade [...], a realidade não é fixa ou estática – é criada a partir de interações humanas”.

A partir desse cenário, pesquisadores, preocupados em superar o que vem sendo produzido a partir dos referenciais do cientificismo moderno, principalmente sobre as escolas e aquilo que nelas se passa cotidianamente, começaram a questionar a eficácia das teorias pedagógicas e a desenvolver estudos que buscam alternativas na tentativa de melhor compreender a escola.

Para Certeau (2002) o método baseado no positivismo científico é insuficiente, pois as estatísticas, as quantificações estão voltadas para a definição de modelos e generalizações e não para a compreensão da complexa dinâmica que envolve a vida cotidiana escolar, seus sujeitos, seu contexto e sua história. Pesquisar o cotidiano escolar é buscar compreender as táticas e o uso que os sujeitos desenvolvem no seu fazer pedagógico. Na concepção de Certeau (2002), essas táticas originam uma cultura que diz respeito a um consumo que trata os produtos em função de códigos particulares constituídos pela multiplicidade das diferenças. A invenção do cotidiano envolve uma rede de subjetividades, dentre as quais está inserida a escola. O autor também faz uma crítica a esse modelo de ciência moderna que para se construir teve a necessidade de considerar os conhecimentos sobre o cotidiano como algo do senso comum, ou seja, indesejável pelo conhecimento científico. A vida cotidiana passou a ser tratada apenas nos seus aspectos quantificáveis, abandonando-se as suas expressões qualitativas.

Construindo um novo pensamento, a ideia dos estudos do cotidiano é de recuperar a importância daquilo que não integra as estatísticas para redefinir o próprio cotidiano. Pensa, dessa forma, que o cotidiano “é o conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, tanto do que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (as suas formas)” (ALVES; OLIVEIRA, 2008, p.87). Segundo as autoras, para compreender o cotidiano é necessário entender a sua lógica própria e nele mergulhar, aceitando a impossibilidade de obtermos dados relevantes gerais em meio à realidade caótica e à necessidade de considerar a relevância de todos os seus elementos constitutivos, nas suas infinitas relações e consequências. A partir desse quadro, evidencia-se a compreensão de como os professores agem cotidianamente na busca de levar conhecimentos aos seus alunos e quais elementos criam, a partir da sua rede de saberes.

As questões norteadoras levantadas pelos estudos do cotidiano, segundo Alves e Oliveira (2008), procuram responder como se dão os seus processos de criação e de desenvolvimento das ações pedagógicas curriculares inscritas nas especificidades dos professores e alunos; o que eles estão realmente aprendendo, a partir dessa prática, que não podem ser verificados por levantamentos quantitativos sobre o que sabem daquilo que lhes é imposto saber.

Os estudos do cotidiano pretendem compreender a complexa dinâmica que envolve a vida cotidiana escolar, seu contexto, sua história, dar voz aos sujeitos que *praticam* as escolas, principalmente os professores tão culpados pelo fracasso escolar. O cotidiano é visto não como um local de reprodução, de falta de competência, mas como um ambiente de construção e elaboração de alternativas e possibilidades.

Pesquisar com o cotidiano escolar é, assim, um trabalho de busca de compreensão das táticas e usos que os (as) professores (as) desenvolvem no seu fazer pedagógico, penetrando astuciosamente, a cada momento, no espaço do poder. (OLIVEIRA, 2008, p.187)

Segundo Alves (2008), os sujeitos pensam muito além daquilo que lhe é imposto, o que me remete a Certeau (2002), quando em minhas lembranças como professora de educação física, me recordo das *táticas de praticantes*, isto é, quando professores e alunos criam estratégias para conviver com as situações que os aprisionam cotidianamente. Como escreve Rosa (2007) sobre Certeau, “o cotidiano

é lugar de reinvenção, de consumo, que não é ação passiva, pois carrega a possibilidade de criação”. Então, os professores criam, inventam, reinventam e, dessa forma, movidos pela sensibilidade e pelo desejo de resistir e buscar uma prática pedagógica mais consequente produzem “novas maneiras de fazer”, ou seja, as criações e as alternativas que se produzem no cotidiano escolar e que apesar do que está instituído, fazem a escola acontecer. Nessas artes de fazer, é possível resistir, transformar, recriar os espaços da escola e as ações cotidianas que nela acontecem.

Porém muitas vezes, essas ações cotidianas dos professores estão pautadas no amor pelos alunos. Em nome do amor que temos pelas crianças e do medo de que possam ser infelizes, permitimos e as proibimos de coisas que nos assustam e que tentamos controlar. Inúmeras vezes me pego chamando atenção de algum aluno: *Meu amor, não corre pois você pode cair. Não brinca assim que você pode se machucar!*

O amor desenvolvido pelos professores em relação aos seus alunos leva à necessidade de protegê-los e de evitar que sofram.

As necessidades históricas e culturais, a organização e a padronização de discursos, e a dogmatização das práticas educativas nos colocam em uma esteira onde ficamos amarrados e cerceados, marcados profundamente pelo dever de educar e pelas diretrizes de como fazê-lo. (LEITE, 2009, p.154).

E seguindo com Leite (2009, p.155), a educação se pauta em “tirar a criança da infância (e de tirar a infância da criança)”. E o caminho seguro para isso são as estratégias necessárias para a construção de um ser normatizado.

Para Gallo (2009, p.22), o amor e o medo talvez sejam os sentimentos básicos que permeiam as relações pedagógicas numa perspectiva social. Na escola, construímos currículos, metodologias de ensino, relações pedagógicas pautadas em determinados princípios, valores e sentimentos. Pautados principalmente no amor e no medo. O professor tem a utopia de mudar as pessoas para transformar o mundo, se sente responsável por seus alunos levando à necessidade de protegê-los, porém acabam ao mesmo tempo afastando os alunos das experiências, do mundo e deles mesmos. É essa relação de amor e medo, “esse estranho amor que nos faz nos afastarmos de nós e tenta afastar nossas crianças do mundo e delas mesmas (...)”, que Gallo (2009) chama de microfundamentalismos.

Para compreender os microfundamentalismos presentes no cotidiano das escolas, o autor faz uma reflexão a partir de uma analogia interessante entre a escola e o filme *A Vila*.

O filme *A Vila*, de 2004, do diretor M. Night Shyamalan foi o tema de discussão no livro *Fundamentalismo & Educação*, de 2009, organizado por Alfredo Veiga- Neto e Sílvio Gallo. Os autores do livro fazem uma interessante metáfora sobre os vários fundamentalismos (religioso, político, cultural, social) que tomam conta de nossas vidas, formatando nossas subjetividades e determinando nossos desejos e nossas atitudes.

No filme, os habitantes vivem em uma vila rural americana, “independente” do restante dos Estados Unidos, cercada por uma floresta. Os habitantes são felizes em sua vida simples e a vila é governada por representantes mais velhos de cada família, uma espécie de “conselho de anciãos”, já comparando com os conselhos de classe das escolas que conhecemos.

O apelo fundamentalista da vila está no seu modo de vida independente da vida nas cidades, pois estas são consideradas o lugar da violência e do mal. As crianças e jovens aprendem desde cedo que não podem em nenhuma hipótese sair da vila, pois na floresta existem monstros chamados “aqueles-dos-quais-não-falamos”. Todos obedecem rigorosamente esse princípio. E o medo desses monstros, o medo de sair da vila e entrar na floresta constantemente vigiada acabam por manter a coesão social e política dos habitantes da vila.

A analogia entre o filme “*A Vila*”, de Night Shyamalan e a escola, se dá a partir de um deslocamento do conceito de fundamentalismo para um fundamentalismo pedagógico. Gallo então questiona:

“[...] em que medida não fazemos de nossas escolas, de nossas salas de aula, espaços fechados como essa vila de Shyamalan, tentando impedir que jovens experimentem o mundo com medo do terror e da violência? Em que medida não é nosso próprio medo que é transformado no medo de todos, garantindo a coesão de nossa vida comum para além de qualquer possibilidade de assumir os riscos, de ir além, de superar-se e deparar-se com o novo? (GALLO, 2009, p.20)

Portanto, por amor é que queremos proteger nossos alunos de nosso próprio mundo, de nós mesmos. E para isso, os isolamos nas escolas, como se fossem pequenas vilas muradas, afastadas do mundo e de suas mazelas. Gallo (2009) afirma que fazemos isso em nome de uma autoridade que temos para com o

mundo, o mundo que nós mesmos criamos e sustentamos cotidianamente e do qual queremos nos distanciar e distanciar nossas crianças. Os professores em sua relação com os alunos assumem a responsabilidade pelo mundo, na forma de uma autoridade a ser exercida na relação pedagógica, desenvolvendo um senso de responsabilidade para com os estudantes e essa mistura de sentimentos de insegurança, medo e impotência frente à violência, os levam a tentar proteger o mundo e as crianças.

O filme A Vila mostra que os personagens mais velhos passaram por alguma situação de violência quando viviam nas cidades e essa dor causada pela violência os levaram a criar outra forma coletiva de vida: a vila. E apegando-se desesperadamente a certos valores e a um novo estilo de vida que inventaram: viver de modo fundamentalista. Além disso, essa dor também é o fundamento de sua ação para com seus filhos. Os pais tiram dos filhos o direito à escolha, em nome de garantir uma vida feliz, sem dor. E para isso são capazes de amedrontá-los com monstros que habitam os bosques que cercam a vila. Frente a uma situação de errância em que não encontramos fundamentos para nossas vidas, frente a falta de chão, agarramo-nos a uma tábua de salvação por mais frágil que seja, a alguma certeza provisória de maneira absoluta, de modo a sentir um pouco de segurança.

No mundo contemporâneo, na produção da nossa subjetividade, somos levados a pensar que fundamentalista é sempre o outro.

“Você é fundamentalista?” Se a pergunta fosse dirigida a nós, certamente responderíamos com um sonoro “não!” O conceito fundamentalismo tem sua origem na palavra fundamento. Não há casa que possa ser construída sem fundamento, não há argumento que possa ser formulado sem fundamentos, não há existência humana sem fundamento. Segundo este último aspecto, somos todos fundamentalistas, pois todos necessitamos de fundamentais, de fundamentos, de alicerces para nossa existência, e quem desistir deles estará desistindo de si mesmo. O trágico nas formulações de nossos dias, porém, é que “fundamentalistas” são sempre os outros, jamais nós mesmos. (DREHER, 2002 apud GALLO; VEIGA NETO, 2009, p.10)

Quando falamos sobre educação também é possível identificar apelos fundamentalistas nos processos educacionais. Quando nos voltamos para o cotidiano das escolas também nos deparamos com atitudes fundamentalistas de professores e outros praticantes do cotidiano escolar.

Numa das cenas do filme, um grupo de crianças encontra ao lado da escola, um animalzinho morto e esfolado. Já quando entra na sala de aula, o

professor faz algumas perguntas sobre o que aconteceu com aquele animal, induzindo os alunos a um tipo de resposta. Os alunos respondem exatamente o que o professor quer ouvir. Em nenhum momento, o professor usa a experiência do ocorrido nem para ensinar alguma coisa nem para confirmar o que os alunos já sabem, mas sim para instituir e reforçar um modo de ver e de pensar bastante particular, de acordo com os fundamentalismos vividos na vila. Logo, esse processo de ensino – aprendizagem é muito mais convergente do que divergente. Na maioria das vezes o professor faz uma pergunta não para que os alunos exercitem sua criatividade e descubram ou inventem uma resposta ou solução, mas para que eles se encaminhem de acordo com a resposta correta já prevista pelo professor, garantindo em sala de aula que as crianças internalizem medo e perigo. A vila criou um conjunto de dispositivos e práticas que são disseminados na comunidade para fazer frente à ameaça “daqueles de quem não falamos”. Esses dispositivos se tornam tão formativos que alguns habitantes da vila se tornam informantes do grupo líder quando alguém viola uma das regras estabelecidas. Exatamente como acontece nas escolas fora da vila, que também se tornam vilas, quando algum aluno fica “tomando conta” da turma enquanto o professor se ausenta da sala de aula.

A invenção daqueles ou daquilo do qual não se pode falar leva a naturalização do medo e da proibição, e ela é também um recurso preferido dos líderes formadores, particularmente presente inclusive – ou ainda com uma força específica - nas instituições pedagógicas das mais diversas naturezas: públicas e privadas, creches e universidades, formais e informais. (KOHAN, 2009, p.133)

Falando em nossas vilas-escolas, o Grupo de Pesquisa sobre o Cotidiano Escolar da Universidade de Sorocaba, no qual fiz parte durante o mestrado, apresentou um trabalho no I Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-colonialismo: em busca de pedagogias descolonizadoras, na Universidade Estadual de Campinas, em 2012. O objetivo do trabalho era debater os dispositivos pedagógicos representados pelas regras e combinados comportamentais dos alunos da educação infantil como forma de colonização, disciplinamento e subjetivação. O grupo fotografou os “combinados” que ficavam fixados nas paredes das salas de aula de cinco escolas públicas de educação infantil. Esses combinados são regras listadas ou ilustradas que indicam e representam o comportamento social ideal que os professores desejam em seus alunos.

De acordo com Lusivo et al. (2012), de modo geral, tal prática se dá na forma de “roda de conversa”: todos sentados, de forma que possam ver uns aos outros, o professor propõe temas ou assuntos que gerem a rotina da escola e discussão da conduta de comportamento social que as crianças devem adquirir para a relação interpessoal.

As análises dos combinados foram agrupadas por categorias, as quais mostram o disciplinamento dos alunos, os medos, e preocupações dos professores, de forma a definirem regras em relação: ao comportamento social; aos materiais e espaços da escola; e ao indivíduo. Exemplificando os combinados, eis algumas regras encontradas: “não pode brigar”; “fico em fila sem empurrar”; “não pode atirar areia no coleguinha”; “escutar os coleguinhos”, “respeitar os horários da escola”; arrumar a sala”; “não jogar lixo fora da lixeira”; “fazer as atividades que a professora pedir”. E outros combinados que se referem ao comportamento do aluno de modo impositivo: “trabalhar em silêncio sem incomodar”; “comer toda a comidinha”, “ser bonzinho e cumprimentar todos”, “brincar na hora permitida”; “ter sucesso”; “ser obediente”; “não pintar com canetinha”; “ir ao banheiro uma só vez”. Portanto foram encontradas nas cinco escolas pesquisadas regras e combinados relacionados à ordem, à segurança, à proteção, à higiene. Uma série de normas que regulamentam a infância das crianças, seus corpos, seus sentidos, enfim suas condutas individuais e coletivas.

Relações que por vezes se orientam em práticas ‘emudecedoras’, ‘infantilizadoras’, práticas pedagógicas que marcam e definem modos e meio e um aprendizado reprodutivista de uma verdade supostamente única, de uma educação tutelar e não emancipatória. (LEITE, 2009, p.148-149).

É o filósofo francês Michel Foucault quem nos ajuda a compreender essas relações de poder que se estabelecem dentro da escola. Nas pesquisas que desenvolveu ao longo da década de 1970, Foucault dedicou-se a estudar o exercício do poder no mundo ocidental. Ele queria compreender como nos subjetivamos enquanto sujeitos de poder. Foucault identificou um novo tipo de poder que chamou de poder disciplinar, que começou a se intensificar a partir do século XVII e que tinha como objeto principal o corpo dos indivíduos, em suas singularidades, de modo a docilizá-los. Foucault mostra o caráter não violento desse tipo de poder, pois ao ser exercido sem recorrer a força física para impor seus efeitos, mas aos saberes, o

poder disciplinar surge como uma invenção extremamente produtiva e econômica capaz de conseguir resultados maximizados, duradouros e microfísicos. E quando exercido de maneira eficiente e cuidadosa, o poder disciplinar passa despercebido como poder, gerando assim um mínimo de resistência por parte daqueles que sofrem a ação.

O que é afinal, um sistema de ensino senão a ritualização da palavra, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos que falam, senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso, senão a distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p.44-45)

Com essa perspectiva, Foucault marca o lugar das ritualizações dos discursos que, ao serem dogmatizados nos empurram as ideias de disciplina, de disciplinarização.

Segundo Foucault (1984, apud Duarte, 2008, p.4) “o poder é sempre plural e relacional e se exerce em práticas heterogêneas e sujeitas a transformações”, como nas práticas escolares. Portanto o poder se dá em um conjunto de práticas sociais constituídas historicamente, que atuam por meio de dispositivos estratégicos que alcançam a todos enquanto microfísica do poder. Da mesma forma, estudos foucaultianos afirmam ser as práticas pedagógicas produtoras de pessoas, na medida em que, pela mediação da relação, modificam a experiência que os indivíduos têm de si mesmos, constituindo-os.

Se levarmos Foucault a sério, a escola é uma instituição disciplinar. Isso implica em técnicas de coerção e em enquadramento do tempo, do espaço e dos movimentos de cada um. A disciplina visa à sujeição das forças pela imposição de uma relação de docilidade-utilidade: uma anátomo-política dos corpos. A Educação é biopolítica na medida em que inclui, num dos seus polos, uma ação modificadora dos indivíduos da ordem do adestramento do corpo e, no outro, produz fenômenos de massa, mecanismos de previsão, medidas globais e contribui para a regulação da população. (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 185).

A análise de práticas sociais e pedagógicas, sejam elas visíveis e enunciáveis ou não, caracterizam uma educação como biopolítica, pelo adestramento do corpo e da regulação da população, uma vez que se pretende a imobilização do corpo e do pensamento para a produção de corpos dóceis, no contexto político do biopoder. Dessa forma a escola constitui-se como marco referencial para produção de corpos dóceis na sociedade disciplinar, e como

estratégia biopolítica “é a única instituição que tem a seu favor a obrigatoriedade, cada vez mais acentuada e reforçada, da participação de todas as crianças e jovens” (CORRÊA; PREVE, 2011, p.187). Não raramente, observam-se alunos fixados em carteiras escolares a ouvir conteúdos previamente determinados para sua formação, num espaço-tempo estipulado para cada conteúdo/área do conhecimento e/ou para diferentes ações de brincar, lanchar, pensar, produzir, falar, sentir, além do controle rigoroso da frequência escolar etc. Sendo assim, os discursos tornam-se fluidos pelos dispositivos pedagógicos para que possa ser garantido o funcionamento dessa maquinaria escolar na produção da subjetividade e da formação do cidadão útil.

Diferente das infâncias passadas, repletas de brincadeiras e vivências que envolviam a experimentação do espaço, o cenário contemporâneo é o do medo. Enclausuradas, as crianças buscam a diversão em atividades isoladas e protegidas, perdendo o contato com o outro e estabelecendo amizades virtuais.

Na análise dos “combinados” foi possível observar, além da tendência disciplinar, uma propensão à eliminação da experiência como forma de aprendizagem. As imagens encontradas mostram que a “segurança” é o principal motivo que impede a experiência, aspecto notável em imposições como “não correr na hora do lanche” e “brincar no parque com muito cuidado”. Logo, nos momentos de maior interação entre os alunos (a hora do lanche e da brincadeira) a experiência é podada em nome de um disciplinamento disfarçado de segurança.

De acordo com Larrosa-Bondía (2002), a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião e é preciso separar a experiência da informação. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para o autor, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça. Portanto, se faz necessário separar o saber de experiência do saber coisas, tal como se sabe, quando se está informado.

Existe um saber que é proveniente da experiência. Segundo Larrosa-Bondía (2002, p.24), sempre elaboramos um sentido a partir de uma situação vivida: é o saber de experiência. Mas para isso é necessário que o sujeito esteja aberto:

“[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”.

A escola desde sempre valorizou a informação e a opinião em detrimento de outras qualidades e, para o pesquisador, esses são elementos que impedem a experiência.

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. Além disso, como reação subjetiva, é uma reação que se tornou para nós automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra. Com isso, nos convertemos em sujeitos competentes para responder como Deus manda as perguntas dos professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 23).

Considerando a educação escolar na dimensão histórica da contemporaneidade e no contexto da globalização e do biopoder, há de se compreender e debater as contradições e tensões ora existentes no cotidiano escolar, a partir da observação de práticas educativas tradicionalmente estabelecidas, com concepções político-ideológicas definidas, na formação do sujeito histórico. Com isso, conscientes desse aparato colonizador e de subjetivações dos dispositivos de poder da sociedade biopolítica, cabe aos educadores, no seu campo de atuação escolar, promover os questionamentos que se fazem necessários para viabilizar ações desestruturantes e descolonizadoras como possibilidades de resistência frente a esse cotidiano escolar instituído. É Perez quem nos indaga:

A que tipo de subjetivação tem servido nossas ações político-institucionais e acadêmico-científicas? Em nossa luta por uma educação pública gratuita e com qualidade socialmente referenciada, temos tido a capacidade de engendrar subjetividades potentes capazes de resistir e intervir no espaço tempo presente produzindo algo diferente do já dado? (PEREZ, 2009, p.170)

3.3 Poder e resistência

Num livro escrito durante 1972 e 1990 e publicado em 1992, chamado *Conversações*, Gilles Deleuze afirmou que estávamos passando das sociedades disciplinares, analisadas por Foucault (que deram origem à prisão e à escola como conhecemos hoje) para as sociedades de controle. Diferentemente do poder disciplinar que constituiu instituições para agir sobre os indivíduos, essa nova modalidade de poder não se contenta mais com mecanismos de barragem ou proibição, mas organiza-se em linhas de penetração intermináveis e se estende sobre o controle de grandes grupos sociais, de toda uma população.

A nossa atualidade então desenha-se não mais por dispositivos de disciplinamento e sim por dispositivos de controle.

“Controle” é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo. Paul Virilio também analisa sem parar as formas ultrarrápidas de controle ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado. (...) Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas. (DELEUZE, 1992, p.220).

O poder se dá por meio de uma relação de forças. Ainda segundo Deleuze (2006 apud FERRARI; ALMEIDA; DINALI, 2010, p.108),

[...] as relações de poder estão presentes em todos os lugares onde existam “singularidades, ainda que minúsculas relações de força como discussões de vizinhos, brigas de pais e crianças, desentendimentos de casais, excessos alcoólicos e sexuais, rixas públicas – tantas paixões secretas”. O poder é como uma toupeira que não vê e que não fala, mas faz ver e falar, que se orienta apenas em sua rede de galerias, em sua múltipla toca.

Na escola não é diferente. A educação também tem se valido dos mecanismos de controle. A fila formada nos deslocamentos pela escola, a disposição das carteiras, a arquitetura das escolas, as avaliações e agora as câmeras monitorando a tudo e a todos. Após analisar a produção histórica das sociedades de controle e sua lógica interna de funcionamento, Deleuze examina as transformações pelas quais estão passando as principais instituições de controle, como as empresas, as escolas, os hospitais e as prisões. E sobre as escolas ele afirma:

No regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a avaliação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade. (DELEUZE, 1992, p.225).

E sobre todo esse processo de transformação das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, Deleuze (1992, p.226) termina o texto com uma metáfora criativa e inteligente na seguinte frase: “Os anéis de uma serpente são ainda mais complicados que os buracos de uma toupeira”.

Mas como escapar do poder dos anéis da serpente?

Voltando à Michel Foucault (2007), o poder para ser exercido, precisa se infiltrar e dessa forma se encontra misturado em todo e qualquer espaço cotidiano, nos dando indícios de que o poder não se absolutiza, mas se capilariza. Nesse sentido, o poder é algo que circula, que se exerce e se produz em rede. Para este filósofo, onde há poder há resistências. Logo, não existem relações de poder sem resistências e nem resistência sem poder. Então, é possível entender as resistências como um elemento de estratégia e tática no interior das relações de poder.

Os focos de resistências, de fato, são formas de lutas, focos de batalha. Isso, porque eles são verdadeiros combates contra as técnicas de controle das subjetividades aos interesses sociais, políticos, econômicos, científicos. (BRANCO 2000, apud FERREIRA; ALMEIDA ; DINALI, 2010, p.113).

O funcionamento do poder não se contenta mais com mecanismos de proibição, mas “estende seus tentáculos sobre as populações” (GALLO, 2003, p.105) e em formas produtivas de atuação. Porém nessa produção existem movimentos de resistências e criações, ou seja, esse processo não se dá de forma tranquila, sem conflitos e embates.

Afinal, qualquer reação ou resistência contra uma relação de poder se dá sempre a partir das redes de poder, num embate de forças: onde há poder há resistência, de maneira que todo e qualquer lugar social pode ser palco da resistência a partir de estratégias distintas. (Duarte, 2008, p.48)

Sendo o sujeito, pensado por Foucault, como produto de uma multiplicidade de relações de saber-poder que o caracterizam como sujeito assujeitado e disciplinado, é possível pensar a escola sendo um lugar social como um campo de batalha, onde se travam conflitos cotidianos entre as exigências do controle institucional e as estratégias de linhas de fuga de resistência.

3.4 Linhas de fuga

Segundo Alvim (2009), o desafio proposto por Deleuze e Guattari é o de pensar a resistência de forma maleável. Uma linha diferente caracterizada pela desterritorialização de elementos rígidos. Nesse sentido, a resistência é entendida como um fluxo desterritorializante e não deve ser tomada como simples enfrentamento fragmentário ou foco de luta contra os mecanismos de poder, pois de certa forma, são os mecanismos de poder que oferecem resistência aos movimentos de desterritorialização.

Para Foucault, os dispositivos de poder normalizam e disciplinam, já para Deleuze eles codificam e reterritorializam. Para Deleuze, é fundamental distinguir os movimentos de territorialidades, reterritorialização e desterritorialização que atravessam os dispositivos de poder, pois estes não seriam os principais responsáveis pela ação constituinte. Portanto os poderes também funcionam de forma repressiva, pois “esmagam não o desejo como dado natural, mas as pontas dos agenciamentos de desejo.” (DELEUZE, 1979 apud ALVIM, 2009, p.6). Então, a resistência liga-se menos à noção de contradição e mais às maneiras como um campo social foge por todos os lados. Para Deleuze (apud Ferrari, Almeida e Dinali 2010, p.99), “a vida se torna resistência ao poder quando o poder toma como objeto a vida”.

Portanto, as linhas de fuga ou desterritorializações não são necessariamente revolucionárias, mas são justamente elas que os dispositivos de poder vão tentar apreender, capturar em um movimento de reterritorialização. É preciso pensar a resistência como se ela fosse uma linha maleável ou molecular, formada por fluxos, intensidades e partículas.

Nesse ponto, Deleuze se diferencia de Foucault: a resistência é compreendida enquanto fluxo desterritorializante e não pode ser tomada como simples enfrentamento fragmentário ou foco de luta contra os mecanismos de poder, pois de certa forma são os mecanismos e poder que oferecem resistência aos movimentos de desterritorializações.

De acordo com Alvim (2009, p.8), Foucault e Deleuze partem de questões diferentes:

Se para Foucault é fundamental decifrar o funcionamento dos poderes para, então opor-lhes resistências e lançar contra eles uma espécie de “réplica política”, para Deleuze o problema é saber quais “são os fluxos de uma sociedade, quais são os fluxos capazes de subvertê-la e qual o lugar do desejo em tudo isso?”.

Então, a oposição ao poder não é mais o aspecto fundamental das resistências, embora não seja descartada. Fundamental é a criação de novos espaços de vida e pensamento que ainda não foram capturados pelos dispositivos de poder. Continuando com Alvim (2010, p.205):

O verdadeiro ato criativo de resistência é aquele que sabe conectar-se ao devir e criar a ponte que leva ao acontecimento histórico e a irrupção do novo em uma estrutura marcada pela continuidade. O ato criativo da resistência se dá também no pensamento. Deleuze e Guattari chamavam essa forma de refletir de “pensamento nômade”, para indicar seu aspecto fugidio e sua relação com o movimento.

4 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS – PESQUISA

Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação (...) pretendemos, nesses estudos, explicar os 'outros', no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros 'outros' (FERRAÇO, 2007, p.80).

Pesquisas que se debruçam a compreender a experiência docente, as histórias de vida e as trajetórias de seus docentes ainda são recentes no cenário da educação física brasileira. Essa consideração pode ser compreendida levando-se em conta épocas específicas da área, como as décadas de 1960 e 1970 às quais Daolio (2006) afirma que se trataram de instantes marcados por produções cujos enfoques eram referendados por contribuições advindas do planos biológico, fisiológico, técnico-tático e desportivo.

Nessa época, segundo Brasil (2000) e Mello (2002) (apud Valentim; Ramos, 2011), as pesquisas em educação física eram impregnadas de valores que destacavam apenas a relevância da melhoria da aptidão física dos indivíduos. Esse contexto era praticamente o único que representava uma influência significativa para as produções acadêmicas da área naquele momento. Somente no início da década de 80 houve uma intensificação quanto à produção de trabalhos criados a partir de outros referenciais, como a antropologia, a sociologia e a filosofia, os quais passaram a considerar, no campo da pesquisa, a educação física como fenômeno da esfera sociocultural. Tal momento representou um marco para a história da área passando a motivar a construção de novos paradigmas para a mesma.

Houve então uma aproximação entre as concepções próprias da pesquisa qualitativa com a realidade cotidiana da educação física, mais especificamente da educação física escolar.

Para Bracht e Caparroz (2007), a área passou principalmente entre os anos 80 e 90 por um processo de hipertrofia das teorias pedagógicas em detrimento de uma atrofia da didática. Com isso os autores afirmam que:

O tempo e o lugar de uma didática da educação física que realmente venham a contribuir com os professores da área, para que se percebam e se constituam como autores de seu trabalho docente, é a vida. (...). Compreender a vida como um processo que forma o professor como educador exige que ele conecte o intelecto, os sentidos, a memória e o afeto, de modo que se produza uma abertura em sua relação com o mundo

para poder atuar e investigar didática e pedagogicamente, em uma dada realidade social de modo reflexivo, o que implica a unidade da razão e da emoção. Viver em um processo formativo em que se quer melhorar como educador passa por ser sensível, fazer com que as perguntas que um faz e o que conhece o comovam. (BRACHT; CAPARROZ, 2007, p.32-33).

Compreendendo como fortemente significativa a utilização da pesquisa qualitativa com professores de Educação Física, principalmente por ser possível observar no processo de construção e consecução da pesquisa, a sua forma particular de enxergar a área em que atuam, Campos (1997) e Greco (1999), confirmam tal consideração.

[...] para uma melhor compreensão da Educação Física tendo em vista a sua história, a utilização de relatos de vida de seus professores torna-se importante, pois aquilo que já foi vivenciado por esses atores sociais é passível de ser explicitado em sua profissionalização. (apud VALENTIM; RAMOS, 2011, p.98).

A proposta da pesquisa dessa dissertação é escutar as vozes vindas dos praticantes do cotidiano escolar, mais especificamente do Ciep em questão e com isso valorizar a riqueza e a preciosidade dos saberes oriundos da atuação docente em educação física escolar.

4.1 Objetivos

O objetivo geral é compreender e analisar a percepção de professores de educação física sobre os acontecimentos cotidianos. O objetivo específico é relatar experiências do cotidiano escolar de aulas de educação física. Os objetivos apontados foram propostos a partir da hipótese, de que resistências e criações estão presentes na prática cotidiana de professores de educação física na escola.

4.2 Método

A opção pela abordagem qualitativa para a busca dos objetivos propostos se deu então, pois entendo que esta se relaciona intimamente com os mesmos, uma vez que, em se tratando de um fenômeno educacional, se encontra impregnado de valores atribuídos e características subjetivas. Ramos (2011) e Valentim (2011) afirmam, de acordo com Bueno (2002), que as narrativas de histórias de vida dos

professores surgiram historicamente quando se percebeu a necessidade de abarcar tais complexidades e a partir destas, vem se desenvolvendo. Além disso, Bueno (2002) comenta que o argumento que mais vem sendo utilizado pelos pesquisadores quanto ao crescente uso de análise sobre histórias de vida dos professores refere-se ao fato de que, por esse método pode-se buscar descrições acerca da subjetividade do professor.

4.2.1 Instrumentos

Foi utilizado como instrumento de pesquisa, uma entrevista semiestruturada (Szimansky, 2004) com um roteiro de perguntas. Num primeiro momento questões relacionadas aos dados do entrevistado, tais como: formação acadêmica, tempo de docência, e horas de trabalho em escola. O roteiro apresenta quatro questões abertas sobre: a percepção do professor de seu trabalho; um pouco sobre a rotina; atuação pedagógica e por fim indaga sobre experiências no cotidiano escolar. (APÊNDICE B)

4.2.2 Procedimentos

Para a coleta de dados, no mês de junho de 2013 foram realizadas entrevistas formais, autorizadas com termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A). Além da revisão bibliográfica, o estudo é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e envolveu revisão bibliográfica e relatos de experiência de três professores de educação física que trabalham no CIEP.

Foram realizadas entrevistas com dois professores da escola envolvida na pesquisa, Professor Marcelo e Professora Marina (nomes fictícios). Além disso, ao longo deste programa de mestrado tenho feito um registro das minhas memórias como professora do Ciep.

A reflexão e organização dos dados analisados tiveram como aporte teórico a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), permitindo que fosse dada visibilidade às semelhanças e divergências nos dados coletados, bem como a correlação destes com o referencial teórico da pesquisa.

A apresentação dos dados será realizada em duas etapas: na primeira etapa, descrevo as minhas narrativas a partir das minhas memórias como professora

do Ciep. Na segunda etapa, apresento as narrativas baseadas nas entrevistas realizadas com os outros dois professores de educação física do Ciep.

4.3 Análise e discussão dos dados

O CIEP fica na Rodovia Washington Luís, a BR 040 (conhecida como Rio-Petrópolis) e próximo à entrada da favela *Vai Quem Quer*. De acordo com o mapa estatístico da escola, atualizado em fevereiro de 2014, 682 alunos estão matriculados. O CIEP funciona em dois turnos e atende estudantes da educação infantil (quatro e cinco anos), e ensino fundamental do primeiro ao nono ano. São 34 professores no total, 21 funcionários de apoio (porteiros, vigias, inspetores, merendeiras e assistente de secretaria). A coordenação é composta por dois dirigentes de turno e três orientadores pedagógicos além de um diretor e uma diretora adjunta.

Na esquina em frente a escola há um muro bem grande onde vira e mexe vejo a sigla C.V.(Comando Vermelho) e apesar disso, segundo os professores, é considerada uma escola “tranquila”. Faço parte desse grupo de professores há sete anos e durante todo esse tempo, apenas por dois dias a escola fechou suas portas a mando dos traficantes e somente uma vez fui obrigada a interromper a aula e sair da quadra com a turma pois alguns bandidos estavam fugindo e pulando o muro dos fundos do Ciep. De maneira estranha utilizo as palavras apenas e somente, já amenizando uma realidade que é de invasão ao cotidiano da escola, o tráfico e o C.V., na região já adquiriram o poder de interferir na rotina da escola, e em última instância no livre direito das pessoas à educação.

Quatro relatos de experiências serão aqui analisados: a) Falta d’água; b) Pintamos as linhas da quadra; c) Profanando o mastro da Bandeira; e d) desistência.

a) Falta d’água na escola:

A falta d’água sempre foi um problema recorrente durante os sete anos em que trabalho no Ciep. O que deveria ser uma exceção, cada vez mais se tornava a regra. Um estado de exceção (Agamben, 2004), que tanto pela multiplicação das ocasiões que é declarado quanto pela sua própria duração, se torna a regra.

A escola, como regra, é abastecida com carro pipa. Então, o que fazer num dia de muito calor sem água? Não há água nos banheiros, nos bebedouros e nem para fazer as refeições. O que para outros professores pode não influenciar, para as aulas de educação física, a água é elemento importante para manutenção do corpo hidratado e para a higiene, como devemos fazer após exercícios físicos.

Quais respostas a escola deu a esse acontecimento cotidiano, a falta d'água?

A primeira resposta: continuidade das aulas e dos trabalhos.

Por diversas vezes, nós professores já cansamos de trabalhar durante todo o turno sem uma gota d'água na escola porque o representante do biopoder, no caso o diretor, assim decidiu, com o discurso de que os alunos não poderiam ficar sem aula e nós professores e alunos assujeitados e subalternos aceitamos sem resistência.

À disposição dos alunos, um galão de água e algumas canecas foram colocados sobre a mesa do inspetor. O que os alunos e professores fizeram? Nada! Ou melhor, um ou outro tentou argumentar, porém a maioria aceitou as condições impostas e trabalharam normalmente. Eu mesma dei aula sem água. Como pode uma aula de educação física sem ter, no mínimo, água para beber, para lavar as mãos e o rosto?

Certeau (2002) denomina essas pessoas (nesse caso alunos e professores) de consumidores ou maioria marginalizada. Uma maioria silenciosa que acaba por legitimar a razão do mais forte, o diretor da escola. Para Rosa (2007), Certeau se aproxima do pensamento de Michel Foucault, pois olha para a maioria marginalizada e suas táticas, ao passo que Foucault contempla quem constrói e aplica estratégias que vão moldando o cotidiano na direção da ordem instituída, do poder da disciplina nas instituições.

Segundo Foucault (1995 apud ALVIM, 2010) é fundamental investigar as resistências contra os dispositivos de poder, pois "(...) somente através do estudo das resistências é possível entender o funcionamento do maquinário do poder." (p.196). É por meio daquilo que está à margem e que se coloca contra a ação do poder, daquilo que os dispositivos de controle pretendem proibir, afastar ou capturar, que é possível entender de forma adequada, as estruturas sociais ou as regularidades de um campo social qualquer, nesse caso, a escola.

No caso da falta d'água, os professores e alunos foram capturados, não houve resistência, os professores não procuraram linhas de fuga, ficaram engessados diante o estriamento do espaço (DELEUZE e GUATTARI, 1997) proposto pela direção.

A educação menor foi capturada pela educação maior:

Há processos de captura da ciência menor pelo âmbito da maioridade, e ela sofre então uma operação de institucionalização, passando a jogar segundo as regras estratificadas da maioridade. (GALLO, 2007, p.27).

A segunda resposta: Parar, e resistir.

Em outra ocasião de falta d'água, os professores do turno da tarde, no qual estudam as turmas do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, exigiram uma postura diferente da praticada anteriormente e depois de um embate de argumentos com a direção, o turno foi reduzido até a hora do recreio. Os professores conversaram com os alunos sobre a constante falta d'água e colocaram um aviso no portão da escola explicando o motivo pelo qual naquele dia o turno da tarde terminaria mais cedo. Curioso que nesta tarde uma equipe de determinado partido político fazia gravação de propaganda política nos arredores da escola. Então a diretoria não queria colocar o cartaz no portão da escola com o aviso da mudança de horário daquele turno. Porém essa postura gerou um conflito com os professores que se mantiveram firmes em suas táticas dando um indício de resistência emergida diante do acontecimento.

Segundo Certeau (2002, p.45) “as táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas”.

A diretoria não queria se indispor com os pais que por ventura reclamassem o porquê de não haver aula e muito menos com a secretaria de educação. Em Duque de Caxias o cargo de diretor das escolas municipais é um cargo político por indicação, não há eleição para a diretoria, a comunidade escolar não participa democraticamente deste processo.

Segundo Gallo (2007), existem também resistência e fuga da ciência menor, mantendo-se na independência da marginalidade. O estado de exceção continuou e veio a terceira resposta: Dessa vez, os professores de várias escolas

junto com os alunos, utilizando a internet, marcaram um “panelaço”, uma manifestação em frente à prefeitura para protestar sua insatisfação com aquela situação constante e duradoura. Para Foucault, o ponto mais intenso das vidas, sua mais intensa capacidade de resistência estaria expressa, justamente quando elas colidem com o poder e se debatem com ele:

Afinal, não é um dos traços fundamentais de nossa sociedade o fato de que nela o destino tome a força de uma relação com o poder? O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas. (FOUCAULT apud ALVIM, 2009, p.6).

Certeau chama a atenção para a capacidade existente na ação do homem ordinário, homens e mulheres comuns, aqueles do cotidiano, professores, mães, pais, alunos, aqueles que com astúcia recriam no cotidiano, práticas de vida, seus desejos e sonhos. Para ele existem

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros caracteriza a atividade sutil, tenaz, resistente de grupos que, por não terem um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. (CERTEAU, 2002, p.79).

É o cotidiano operando na ordem do acontecimento, do inesperado e do inusitado. E na emergência de um fundamentalismo que existe em nossas *vilas-escolas* podemos ser focos de resistência, pontos de deslocamento, podemos resistir e criar. Não podemos nos conformar com as relações pedagógicas no contexto de um aparelho ideológico de Estado, devemos criar possibilidades de fuga.

Para além de qualquer fundamentalismo pedagógico, linhas de fuga, trincheiras de resistência. Para além das “vilas” que tomam nossas escolas, para além dos microfacismos que colonizam nossos desejos e nossos pensamentos, exercícios de alisamento, de descolonização. (GALLO 2007, p.33).

Então, falar de educação é optar por sair da “vila” de olhos abertos, carregando os alunos consigo, aceitando os desafios e os riscos da captura, do estriamento e permitindo que eles criem seus próprios caminhos.

Para resistir é fundamental abrir-se ao acontecimento. Prestar atenção em tudo que ocorre no cotidiano escolar para potencializá-lo criativamente e não ser engolido pelo acontecimento, como ocorreu no primeiro caso da falta d'água.

[...] abrir-se para as relações do cotidiano escolar, mergulhar nesses acontecimentos, agindo nesse cotidiano como vetor de transformação é possibilidade de resistir à exclusão e investir na construção da cidadania. (GALLO, 2007, p.38).

Ainda segundo o autor, resistir e criar são possibilidades de abertura ao cotidiano da escola, quando escolhemos agir no fluxo dos acontecimentos.

É a educação menor constituindo-se como espaço de resistência, traçando linhas de fuga aos atos da educação maior.

Gallo cria os conceitos de *educação maior* e *educação menor* para falar sobre o cotidiano escolar a partir dos conceitos de literatura maior/ literatura menor, ciência maior/ciência menor e filosofia maior/filosofia menor, criados pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (estes inspirados em Kafka), fazendo um deslocamento desses conceitos para o campo da educação, de modo a obter mais elementos para refletir sobre o cotidiano da escola.

Para Deleuze e Guattari (1997), a ciência maior é aquela que funciona de acordo com os mecanismos do Estado, é a produção de conhecimento regulada oficialmente. Opera gerando grandes sistemas, fixando regras, objetivando produzir uma explicação abrangente e coerente do mundo. Nesse sentido, a ciência maior tenta controlar o que se sabe, o que se deve saber, o que se pode saber.

Para os filósofos, o "maior" é do âmbito do instituído, dos protocolos que definem de antemão o que deve ser feito. Pode-se assim falar em uma "literatura maior" que maneja a instituição da língua com maestria, para produzir textos exemplares. Pode-se falar em ciência uma ciência "maior" ou em uma "filosofia maior" que produzem saberes segundo os cânones instituídos, segundo aquilo que os jogos de poder impõem muitas vezes com o financiamento do Estado ou de grandes corporações. (GALLO, 2010, p.60).

A ciência menor é a que traça linhas de fuga, produz conhecimento "marginal", saberes autônomos que se conectam de forma aleatória, originando novas experiências e novos efeitos, operando como máquinas de guerra, no registro dos povos nômades, que não possuem Estado.

Trata-se de uma produção que se coloca – ou é colocada – às margens dos cânones e das instituições e, por esta mesma razão, é uma produção mais livre, que frequentemente subverte estes cânones e cria possibilidades até então insuspeitadas. (GALLO, 2010, p.60).

Então, deslocando esses conceitos para a área educacional, Gallo (2007, p.28) fala de educação maior e educação menor.

A educação menor, enfim, traduz-se num esforço micropolítico de criação e de produção cotidiana, em que professores e estudantes realizam os atos educativos, mas também nas microrelações estabelecidas na instituição escolar como um todo.

A educação maior é aquela produzida por meio das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes construídos nos gabinetes da macropolítica e instituídos nas escolas.

A educação menor é um ato de enfrentamento e resistência contra o que está imposto, instituído. E seguindo com Gallo (2003), a educação menor é “sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão.” (p.78). Gosto muito da definição que Gallo dá para educação menor no livro Foucault, Deleuze e Educação (2010) pois é a que se encaixa no trabalho desenvolvido no Ciep 120:

Um trabalho que se faz segundo as condições encontradas, sejam elas, boas ou más. Uma educação aberta ao conhecimento, atenta ao que ocorre na sala de aula e que se dá ao capricho de se permitir furar um planejamento ou um cronograma para aproveitar a emergência de algo não planejado que acontece em um dado momento. Uma relação que se permite ouvir as crianças e se colocar em diálogo, para produzir com elas uma relação pedagógica significativa. Uma educação que não é e nem quer ser modelo, que vale para o momento, que acontece com aquela turma e que não pode ser repetida, senão como diferença. (GALLO, 2010, p.61)

Um trabalho que respeita as experiências singulares de seus professores e alunos e que tem possibilidade de se colocar a margem de políticas públicas de educação, produzindo outros processos educativos. Experiências criativas que correm sempre o risco de serem capturadas, modelizadas e totalizadas.

b) Pintamos as linhas da quadra:

A quadra de esportes do Ciep é coberta e possui uma arquibancada com seis degraus. Tem tabela de basquete, traves e postes. Porém como não há manutenção, toda estrutura de ferro está comprometida.

As linhas da quadra estão praticamente invisíveis.

Trabalhar com conteúdos esportivos como voleibol, handebol, basquetebol sem as delimitações de espaço pode causar conflitos durante o jogo. Então pensamos, eu e o outro professor, em reforçar as linhas, com a ajuda dos alunos.

Solicitei ao diretor que comprasse alguns rolos de fita crepe, rolinhos de pintura e as tintas de parede a escola já tinha uma sobra. Combinamos com as turmas que naquela semana pintaríamos a quadra. Nos dois primeiros dias fizemos todas as marcações com fita crepe. E nos dias seguintes realizamos a pintura.

Professores e alunos tiveram a mesma queixa no final da semana: dores nas pernas devido à posição agachada, ajoelhada, tanto para colocar a fita crepe quanto para pintar. Não conseguíamos nem andar direito. Mas o esforço valeu a pena. A quadra ficou com outra cara. Parece-me que os alunos estão acostumados a colocar a mão na massa. Sabem que não devem ficar esperando o que nunca virá, reclamam com razão da precariedade de condições materiais e estruturais da escola, mas não se deixam abater e participam efetivamente quando são solicitados.

Sigo com Gallo (2007, p.73) quando ele fala sobre o professor militante:

Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas, produzir a possibilidade do novo.

Certa vez no Ciep, posicionei meu carro à beira da quadra para utilizar o som durante as aulas daquela tarde. Foi uma estratégia para motivar os alunos e porque também conseguir instalar a aparelhagem de som da escola é uma tarefa quase impossível tamanho o estriamento dos fluxos, a burocracia.

Foi então que no seu panótipo, o diretor me viu lá de cima da sua sala (sim, a arquitetura dos Cieps também funcionam como dispositivo de controle!) e enviou um atendente (como é chamado o inspetor de aluno) para me pedir para

desligar o som. Foi quando dei uma olhada para o prédio das salas de aula e vi que alguns alunos de algumas salas olhavam, fitavam através do vidro das janelas a aula de educação física. Mas o som estava voltado para a quadra e não para as salas de aula e eu já havia perguntado para o atendente se o som chegava até as salas e ele respondeu que não dava para ouvir, mas mesmo assim o diretor havia solicitado que eu desligasse o som do carro. Expliquei ao atendente que não poderia desligar (até poderia, mas *preferiria não!*), pois precisava da música para dar aquelas aulas, mas pedi que ele avisasse ao diretor que iria abaixar um pouquinho o som.

Apesar das dificuldades estruturais e materiais nas aulas de educação física, no Ciep, o meu desejo é o de procurar proporcionar a essência do conteúdo desenvolvido. A essência, meus alunos terão mesmo sem as condições adequadas.

A resistência, segundo Deleuze e Guattari, as máquinas de guerra, não podem ser definidas pela guerra, trata-se muito mais de uma certa forma de ocupar o espaço-tempo e/ou inventar novos espaços-tempos. Trata-se de criar novas formas de existir, não simplesmente por serem novas, mas porque o novo é reafirmação da vida, é (re)existir a cada tentativa de captura, de estriamento, de territorialização, é fazer brotar de novo a vida, de novo, de novo, como a criança pede um jogo do qual gosta(...).(ASPIS, 2011. p. 120).

Em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (1997) fazem uma oposição entre Estado e máquina de guerra. O Estado age pelo estriamento do espaço e das relações, cria normas e regras, burocracias, enfim, tenta conter e direcionar os fluxos. O Estado age pela territorialização. Porém ele está sempre ameaçado por outra invenção política alheia a ele, que é a máquina de guerra. Nessa perspectiva os autores criam um conjunto de saberes nômades, ambulantes, exteriores ao Aparelho de Estado, não com o objetivo de tomar o poder, muito pelo contrário, mas seguir o fluxo da matéria, traçar e conectar o espaço liso. Ciências menores que seguem modelos hidráulicos ao invés de uma teoria dos sólidos. Uma educação menor voltada à heterogeneidade contrapondo-se às noções de estabilidade, constância e linearidade. Saberes que procuram captar singularidades mesmo que não parem de ser barrados, disciplinados, inibidos ou proibidos pelas condições das ciências de Estado.

Sendo nômade e molecular, a resistência não pode deixar de captar uma potência que é da ordem da criação e do movimento. A criação é a mais intensa energia das resistências, pois é no ato de criação que reside sua força.

É Gallo (2009, p.28) quem continua nos ajudando a compreender os filósofos franceses:

A máquina de guerra procede por desterritorializações, pelo alisamento do espaço, isto é, pelo desvio, pelo escapar às normas e burocracias. A máquina de guerra consiste em uma outra maneira de viver o espaço e as relações.

Sob a ótica de Deleuze, as linhas de fuga não são necessariamente revolucionárias, mas são justamente elas que os dispositivos de poder vão tentar capturar, apreender em um movimento de reterritorialização.

Na escola, que é o sistema social sobre a qual escrevo, sempre é possível desterritorializar, alisar os espaços e as relações, traçando linhas de fuga que instituem novas possibilidades. Linhas de fuga traçadas por alunos, por professores, mas também existirão sempre endurecimentos para impedir essas fugas, ou ainda, dispositivos que as desviam ou conseguem detê-las.

Na entrevista conhecida como O Abecedário de Deleuze, o autor diz à jornalista Claire Parnet, que se perguntassem para ele o que é o animal, ele responderia que o animal “é o ser à espreita, um ser, fundamentalmente, à espreita”.

O carrapato responde ou reage a três coisas, três excitantes, um só ponto, em uma natureza imensa, três excitantes, um ponto, é só. Ele tende para a extremidade de um galho de árvore, atraído pela luz, ele pode passar anos, no alto desse galho, sem comer, sem nada, completamente amorfo, ele espera que um ruminante, um herbívoro, um bicho passe sob o galho, e então ele se deixa cair, aí é uma espécie de excitante olfativo. O carrapato sente o cheiro do bicho que passa sob o galho, este é o segundo excitante, luz, e depois odor, e então, quando ele cai nas costas do pobre bicho, ele procura a região com menos pelos, um excitante tátil, e se mete sob a pele. Ao resto, se pode dizer, ele não dá a mínima. Em uma natureza formigante, ele extrai, seleciona três coisas. (DELEUZE, 1988-1989)

Então, pensando com esse filósofo, o professor também é ou deveria ser um ser à espreita, como o carrapato. À espreita dos acontecimentos, das singularidades, para potencializar os processos de singularização.

c) Profanando o mastro da Bandeira:

Havia dois postes de ferro bem enferrujados que usávamos para sustentar a rede de voleibol durante as aulas. Como não tínhamos lugar adequado para guardar o material (espaço até tínhamos, uma sala abandonada atrás da quadra, porém em precárias condições de uso, sem manutenção), colocávamos os postes ao final do dia, no refeitório. Porém ele fecha às 17 horas e a aula vai até às 17h30min, então era sempre um problema guardar os postes, tínhamos que procurar a chave, às vezes o funcionário responsável já tinha ido embora, enfim, passamos a guardá-los dentro do fosso que fica ao redor de toda quadra. Porém um belo dia os postes sumiram.

Os alunos disseram que no final de semana “devem ter roubado” para vender. Nos fins de semana os alunos pulam a grade da escola para utilizar a quadra, para simplesmente jogarem bola. Naquele bairro só tem um campinho de futebol que geralmente é usado pelos “adultos”, então as crianças e adolescentes reclamam que o único espaço que eles têm é a quadra da escola.

E agora, o que fazemos diante desse acontecimento? Estava preocupada com a aula, em proporcionar o jogo de vôlei, mas sem os postes não seria possível colocar a rede.

Olhei em volta da quadra, avistei o mastro da bandeira no meio do gramado, sob sol forte. Em sete anos na escola o mastro nunca foi utilizado e esteve sempre sem as bandeiras. O hino nacional, a formatura das turmas quando toca o sinal de entrada é realizada no pátio coberto da escola. Chegando perto percebi que as bases das três hastes do mastro estavam enferrujadas e não pensei duas vezes: Vou cortar pelo menos uma haste e transformá-la em dois postes para prender a rede. Feito.

Pedi para alguns alunos do 9º ano me ajudar, no dia seguinte eles trouxeram uma serra e em poucos minutos o mastro, que estava na esfera do sagrado, que tinha uma única e exclusiva utilidade, que era sustentar as bandeiras, foi profanado, foi feito um novo uso.

Profanar para resistir. “Profanar significa abrir a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular.” (AGAMBEN, 2007, p.66). O professor precisa estar aberto a um novo e

possível uso. E aprender a “fazer um novo uso só é possível ao homem se ele desativar o velho uso, tornando-o inoperante.” (AGAMBEN, 2007, p.75).

Para Agamben (2007), profanar significa ir em busca da infância, da capacidade de jogar e de amar. Ele fala sobre o brincar da criança e o brincar dos animais para desenvolver seu conceito de profanação:

O gato que brinca com um novelo como se fosse um rato - exatamente como a criança fazia com antigos símbolos religiosos ou com objetos que pertenciam à esfera econômica – usa conscientemente de forma gratuita os comportamentos próprios da atividade predatória (ou, no caso, a criança, próprios do culto religioso ou do mundo do trabalho). Estes não são cancelados, mas graças à substituição do novelo pelo rato (ou do brinquedo pelo objeto sacro), eles acabam desativados e, dessa forma, abertos a um novo e possível uso. (AGAMBEN 2007, p.74)

Quando pego um objeto e dou a ele uma coisa que não é própria dele, eu estou profanando, um exemplo disso, é realizado pela criança. Quando ela pega um cabo de vassoura e transforma-o em cavalo ou em qualquer coisa que ela queira. Ou uma caneta que nas mãos de uma criança se transforma em avião.

As crianças, que brincam com qualquer buginganga que lhes caia nas mãos, transformam em brinquedo também o que pertence à esfera da economia, da guerra, do direito e das outras atividades que estamos acostumados a considerar sérias. (AGAMBEN, 2007, p.67).

Nesse momento em que a criança pega o objeto e dá a ele um novo uso, ela está profanando por meio de um uso “puro” (Agamben, 2007, p.76), que não foi capturado pelo capitalismo. Profanar é voltar ao uso humano, é restituir, é unir aquilo que em algum momento foi separado do homem. Restituir ao uso humano e não ao uso dos deuses nem do capital. Já que a religião hoje é o capitalismo, então toda vez que eu falo que Deus é dinheiro, o capital é a religião, o sagrado é aquilo que é sagrado ao capital. Portanto é a isso que se deve profanar.

Também o jogo, na nossa sociedade, tem caráter episódico, depois do qual a vida normal deve retomar seu curso (e o gato a sua caça). E ninguém melhor do que as crianças sabe como pode ser atroz e inquietante um brinquedo quando acabou o jogo de que era parte. O instrumento de libertação converte-se em um gélido pedaço de madeira sem graça, e a boneca para a qual a menina dirigiu seu amor torna-se um gélido e vergonhoso boneco de cera que um mago malvado pode capturar e enfeitiçar para servir-se dele contra nós. (AGAMBEN, 2007, p. 75- 76).

d) Desistência:

A professora, ao final da palestra, levanta a mão e pede a palavra: “a minha questão vai ser mais um desabafo:...” partindo em seguida para um desfiladeiro de queixas que, como de hábito no gênero do desabafo, tal como ela anunciara que o faria, seguia um itinerário tortuoso quanto aos conteúdos, mas firme quanto à convicção. A convicção era a de que alguém precisava fazer algo para mudar aquele estado de coisas do qual ela padecia, impotentemente depois de ter tentado tudo o que estava à altura dos seus esforços. (VOLTOLINI, 2009, p.21).

Esse tipo de intervenção é um velho conhecido no universo escolar, sejam em espaços de reflexão coletiva como palestras, cursos, reuniões pedagógicas, conselhos de classe e principalmente no cafezinho compartilhado na sala dos professores na hora do recreio. São traços ligados ao mal-estar que acompanha os educadores contemporâneos, o chamado “mal-estar docente”. A sensação de fracasso e a impossibilidade de realização da tarefa educativa, a miséria, os conflitos presentes na sala de aula, o desinteresse dos alunos enfim, a sensação de impotência diante aos desafios cotidianos na escola pública resumem o repertório de queixas do educador contemporâneo. Paradoxalmente, o trabalho docente, apesar de desvalorizado economicamente na sociedade contemporânea, é exaltado como uma profissão de fundamental importância na vida de crianças e jovens. Sylvio Gadelha nos ajuda a entender esse paradoxo quando narra sua experiência quando assumiu a função de professor numa escola pública na periferia pobre de Fortaleza:

(...) em meio à miséria, à violência, à ignorância, à falta de recursos, vi-me progressivamente tomado por um intenso e paradoxal mal-estar: por um lado surpreendeu-me observar quanto os educadores pareciam pessoas cansadas, esgotadas, consumidas, esvaziadas de suas potências, anos a fio, pela mesmice de seu cotidiano institucional, por suas condições de vida e pelas adversidades (baixos salários, falta de apoio, abandono) que marcavam o exercício da sua profissão; por outro lado, causava-me impressão o quanto esses mesmos educadores estavam como que banhados, prática e discursivamente, por uma cultura e um ativismo político-academicista que, seja à direita ou à esquerda, valorizando e exaltando sua importância social quer para o desenvolvimento e o progresso da nação (liberal-democratas), quer para uma incerta revolução (marxista-leninista), além de revestirem sua missão educativa de dignidade, honradez e humanismo, os responsabilizavam diretamente pela imensa e grandiosa tarefa de fazer do Brasil o “País do Futuro.” (GADELHA, 2005, p.1258).

Esse conjunto de adversidades pode levar o professor a uma atitude de “desistência”. A forma mais frequente de desistência encontrada no cotidiano escolar segundo Voltolini (2009) é a “desistência branca”, aquela caracterizada pela expressão popular “eu estava lá de corpo presente”.

Portanto, falar de resistência implica também em falar de desistência. A desistência será entendida aqui como perda de sentido do trabalho e o descomprometimento com a organização em que o professor atua (CODD,1999), como desmotivação, com o não engajamento com suas aulas.

É por meio de mais uma narrativa de experiência no cotidiano escolar que abordo a desistência docente.

Há três anos, resolvi fazer hora extra, trabalhar com duas turmas a mais, em outra escola da rede municipal de Duque de Caxias, para aumentar um pouco mais o meu salário. Uma dessas turmas, um sexto ano do ensino fundamental, era composta somente por alunos repetentes e com a relação idade/série em discrepância. Não me recordo se havia um nome diferente para a turma, do tipo, “turma de progressão”, mas me lembro de que era uma turma bem difícil de trabalhar devido aos constantes conflitos entre os alunos durante as aulas e pela enorme dificuldade de aprendizagem que eles tinham. Não entrarei no mérito da questão ensino – aprendizagem, pois não é o objetivo do estudo. Era difícil trabalhar com uma faixa etária tão extensa dentro de uma mesma turma, mais ou menos de doze a dezesseis anos. Mas o que mais me chamava atenção eram as relações construídas entre eles, conflitos, discussões e brigas ocorriam praticamente em todas as aulas. Saía daquela turma com um enorme cansaço físico e mental. Era a “turma problema” da escola, a turma que os professores não queriam enfrentar. Mas por que fizeram isso com aqueles alunos? Eles não mereciam o tipo de educação que a escola estava proporcionando a eles. E na minha cabeça, eu também não merecia passar por tanto desgaste no meu ofício.

Então depois de dois meses de aula resolvi desistir da turma. A hora extra não estava valendo a pena, tamanho o desgaste físico e mental trabalhar com aquele sexto ano. Mas a crueldade ainda estava por vir: larguei somente essa turma, porém, continuei com a outra! Ou seja, os alunos continuavam a me ver na escola, sabiam que eu era a professora de educação física da outra turma, mas não queria mais dar aulas para eles. Depois de duas semanas vivendo aquela situação, percebi

que não era justo nem comigo tampouco com os alunos, não era ético e pedi para sair da escola.

Não podia compactuar com o que a escola estava fazendo com aquele sexto ano. Um misto de desistência sim, por estar trabalhando o tempo todo no limite das situações cotidianas na escola e por não achar correta, a criação daquela turma, a maneira como a escola encarava aquela turma, a desvalorização dos alunos, enfim a não captação das singularidades ocorridas ali naquela sala de aula e o não aproveitamento de toda a potência daquele sexto ano.

Para Gadelha (2005), o exercício da profissão docente na esfera pública parece marcado por uma esquizofrenia que suscita desorientação, sofrimento e desamparo.

“Assim, entre o imperativo de o professor conscientizar-se como educador, cidadão e revolucionário, e sua difícil e grandiosa tarefa emancipadora, instalavam-se a dor e a angústia, algo crivado por certa crueldade”. (GADELHA, 2005, p. 1259).

Acredito que tenha resistido por um tempo, porém após toda essa contradição esquizofrênica, esse mal-estar que eu sentia toda vez que tinha que entrar naquela turma, veio a recusa, a desistência.

Corroborando com Gadelha (2005), Voltolini (2009, p.29) também comenta sobre esse mal - estar no trabalho docente:

Mesmo o espírito mais otimista não pode senão constatar que os educadores dos dias atuais, trata-se de pais ou professores, sofrem de “desorientação”. Por isso, não cessam de alegar sua ignorância e perplexidade diante dos desafios cotidianos, nas crianças sem limite que não obedecem ou nas que obedecem, submissamente, sem se defender, nas que não aprendem, mas também nas que aprendem demasiadamente rápido, nas que foram incluídas na escola, nas que chegam espancadas pelos pais e nas que espancam as outras na escola [...].

Toda essa impotência docente alimenta a oferta de cursos e metodologias criadas para suprir essa necessidade, fazendo com que os professores desdobrem-se para estudar novas prescrições formativas, novas modalidades de planejamento, novas tecnologias educacionais, metodologias e estratégias de ensino menos tradicionais e avaliações menos ortodoxas, enfim práticas educativas efêmeras que aparecem no meio educacional de tempos em tempos. Mas apesar disso, os professores não consegue manter uma rotina de trabalho que envolva seus alunos e

que seja prazerosa para ambos os lados e tendem a transformar suas tarefas em meras rotinas e apontam para o que Pereira (2009) chama de “catatonia pedagógica”, para a “síndrome de Burnout”, que é o termo que descreve o estado de exaustão prolongada e diminuição de interesse em relação ao trabalho, enfim, para o adoecimento mental a que são levados esses professores.

Pereira (2009) recorre aos princípios éticos e estéticos ao examinar as questões referentes ao mal-estar docente. O autor traz o enigmático quadro *Cachimbo*, do francês René Magrite. A obra é uma pintura de um cachimbo sobre a frase que causa surpresa: *Isto não é um cachimbo*. Pereira (2009) conta que conheceu essa obra num livro de Foucault que tem como título a frase escrita no quadro de Magrite. E num trecho do livro Foucault fala sobre a escola. Nas palavras de Pereira (2009, p.51):

Trata-se de um espaço escolar, solidamente amarrado, no qual um quadro mostra um desenho sob a forma de um cachimbo, somado a um texto escrito por um zeloso professor primário que revela ser mesmo de um cachimbo que se trata. Não vemos o dedo indicador do mestre, diz Foucault, mas ele reina em todos os lugares, assim como sua voz, que está articulando claramente: “Isto é um cachimbo”. Mal sua voz pronunciou a frase, e já foi obrigada a retificar e balbuciar: “Isto não é um cachimbo, mas o desenho de um cachimbo... isto não é um cachimbo, mas uma frase dizendo que é um cachimbo... na frase: ‘Isto não é um cachimbo’, isto (aponta o professor) não é um cachimbo: este quadro, esta frase escrita, este desenho, tudo não é um cachimbo”.

O professor vai ficando confuso, abaixa o dedo e vira as costas para o quadro. Quando se vira para os alunos eles estão rindo sem parar, fazendo bagunça e gritando que aquilo é sim um cachimbo. Em meio a algazarra o professor continua murmurando sem que ninguém mais o escute que aquilo não é um cachimbo. Não sabendo mais o que fazer, o professor abaixa o dedo e com ele desaparece a lição cotidiana. Restou somente o mal-estar docente e o deboche de alguns alunos. Aquele professor inspirou-se em valores absolutos e abstratos por deter o saber e o poder. Mas segundo Pereira (2009), o quadro de Magrite é precioso por proporcionar a qualquer um de nós o mal-entendido da experiência ou das certezas do cotidiano escolar.

O quadro é ambíguo justamente por trazer a presença e a ausência da coisa ao mesmo tempo: a disjunção. Com isso, ele fez o professor tropeçar, pois como todo mortal, ele só é um mestre parodista que não quer admitir ali a debilidade do seu saber e, por isso, ri de si mesmo. Paga o preço de

querer tudo corrigir ao acreditar em tudo saber. Mas o que ele não sabe é que não há necessidade que se tenha alguém ali para aparar tanto as arestas. (PEREIRA, 2009, p.52).

A sociedade contemporânea tem colocado os professores na berlinda ao serem convocados a responderem se isto é um cachimbo ou se isto não é um cachimbo, desmascarando a debilidade do saber do professor e exigindo dele a produção de explicações precisas e consistentes. Porém a incerteza e a descontinuidade do cotidiano escolar admitem a pluralidade e o caráter provisório do ato de ensinar. Pereira (2009) comenta que as pedagogias modernas contribuíram pouco para que os professores aprofundem seus conhecimentos e senso estético e colaboram para que professores e alunos sejam vistos cada vez mais como semelhantes. Em contrapartida exigem que os professores se apresentem com autoridade mesmo sabendo que correm o risco de sofrerem deboche por parte dos alunos.

Já Gadelha (2005) argumenta que esse paradoxal mal-estar docente reside no fato eminentemente político, econômico e social, pois os professores das escolas públicas são destacados pela sociedade para lidarem, como linha de frente, com a dura realidade da pobreza, da violência e da exclusão social. Nessa perspectiva os professores teriam suas vidas atravessadas pelo sofrimento, e este, seria explicado pela má distribuição de riquezas num país como o nosso:

(...) fruto de um modelo de desenvolvimento dependente e concentrador de renda, submetido às agências de financiamento do mercado transnacional capitalista. Em outros termos, educar, formar e assistir, tendo em vista a realidade apontada, constituiriam atividades profissionais crivadas por dificuldade e pelo desgaste; atividades estas, portanto, que implicariam “carregar fardos”. (GADELHA, 2005, p.1260)

Gadelha (2005) comenta que nas sociedades ocidentais modernas, a educação se firmou como uma das principais instituições sociais e a escola pública foi instituída como um lugar privilegiado de expectativas sociais. Sendo assim, em nossa sociedade, ser professor tornou-se uma atividade valorizada socialmente, significada como digna e importante. E essa valorização social do professor terminaria por pesar uma enorme responsabilidade moral, que é a de educar e civilizar “uma vila, uma coletividade, uma cidade, um estado, um país e, em nossos dias, todo um mundo que inexoravelmente se globaliza”. (GADELHA, 2005, p.1265)

Com essa missão civilizadora, a tarefa de educar tornou-se de extrema gravidade e Gadelha (2005) compara a vida do professor à figura de um soldado e de um salvador. Associa a figura do professor à figura de um “carregador de fardos”, como um burro ou um camelo que são os animais que carregam com fardos até o fim do deserto. Fardos que acompanham toda uma vida profissional docente. Fardos que trazem renúncia, voluntarismo e culpa. E quando a educação não vai bem, os professores são culpados pelo fracasso escolar.

Esses fardos causam um desconforto que pode ser explicado na sociedade moderna por uma ambiguidade, presente no âmbito educacional entre dois movimentos opostos: o de liberalização e o de governamentalidade:

Ora, talvez mais do que nenhuma outra, a profissão de professor (particularmente daquele que atua com a educação infantil e o ensino fundamental e médio), encarna socialmente, e veja-se obrigada a suportar, para seu infortúnio, essa dilacerante ambiguidade entre emancipação (pela liberalização) e governo (pelo controle). A presença deste, embora subsumida pela exaltação em torno daquela, não deixa de se fazer sentir por meio de tabus e preconceitos. Como assinalou Theodor Adorno, certo desprestígio, um “silencioso ódio”, rondaria os professores não universitários, atormentando-os. (...) Os professores, na qualidade de “estudados”, ou seja, na condição de executores de um trabalho de natureza intelectual, teriam sido objeto de uma transferência social negativa, outrora reservada aos monges religiosos. A profissão de professor, à diferença de outras profissões intelectuais “livres” (juristas e médicos), subordinadas à disputa concorrencial, providas de melhores oportunidades materiais – o que lhes angariaria certo prestígio – e relativamente autônomas em face da regulação de profissionais que, a despeito de sua segurança e estabilidade, estariam sujeitos a uma série de obrigações e impedimentos, assemelhando-se estes a ‘verdadeiros burros de carga em escritórios e repartições, com horários fixos e vida regrada pelo relógio de ponto’(Adorno, 2000, p.103). Além disso, diferentemente de juizes e funcionários administrativos do magistério ver-se-ia esvaziado e alvo de chacotas por exercer-se fundamentalmente sobre os *enfants*, os “sem-palavra”, portanto apenas sobre quase sujeitos civis. (GADELHA, 2005, p.1266-1267).

Na sociedade contemporânea, o professor e o cidadão que este deveria formar, transformaram-se segundo Gadelha (2005), em “performers” e consumidores que “só interessam ao sistema na medida em que estejam permanentemente endividados”. (DELEUZE, 1992 apud GADELHA 2005, p. 1269). Uma educação que se confunde com uma mistura de marketing, prestação de serviços e que funciona inclusive com sistema de franquias nas quais estão no mercado inúmeros sistemas educacionais que são vendidos para escolas públicas e particulares. Assediam cada vez mais o cotidiano escolar, livros de auto-ajuda, técnicas de administração e

marketing empresariais e novas tecnologias de gestão das subjetividades. Além disso, os professores precisam ser criativos em suas aulas, porém essa criatividade deve estar atrelada ao consumo e à utilização de métodos pedagógicos nos quais a escola se apoia. De todo modo, o professor continua a carregar fardos.

Professores não são burros ou camelos, mas podem devir (tornar-se) um ou outro, (conforme a maneira como agenciam seus encontros com a realidade, a alteridade, com seus pares, com práticas e discursos (inclusive psicopedagógicos), com o conhecimento, com seus alunos, com suas lutas políticas, e sobretudo, com a vida. (GADELHA, 2005, p.1270).

O exercício da profissão pode tornar-se então sofrível, doloroso e frustrante como caminhar num deserto se estiver atrelado a valores universais e abstratos como o bem e o mal, a verdade, a justiça. Eram esses sentimentos que tomavam conta de mim toda vez que tinha que entrar naquela turma. São valores exteriores às relações concretas que os professores experimentam e vivem a vida, com suas alegrias e tristezas. E devir burro ou camelo é agenciar-se à vida pela falta e pela carência. Nesse sentido o professor acaba levando uma vida desvalorizada, tornando-a enfadonha e ressentida. E dominado pelo medo, pela amargura, acomodado e acostumado em apenas repetir por obrigação o que lhe disseram que era correto, o professor já não teria mais discernimento do que pode, de seu potencial, de suas próprias capacidades inventivas de criação de valores.

O desafio do professor estaria então em abrir-se ao inusitado que se torna possível por meio da experimentação, da criação e da invenção. Mas para isso ele precisaria deixar de lado velhos hábitos e valores atemporais e considerados superiores e abandonar os comodismos. Estar disposto e com coragem para correr riscos, valorizar cada situação, cada pequeno acontecimento, aprendendo a conviver. Que o ensinar e o aprender possam ser reinventados em nome desta e por sua vida.

4.4 As entrevistas

Antes de apresentar os dois professores entrevistados, vale a pena destacar que ser professor-pesquisador da minha própria escola, acredito que tenha facilitado minha investigação, pois nenhum colega de trabalho, professor, ou membro da equipe diretiva, percebia em mim uma figura estranha ao cotidiano do

Ciep. Apesar de estar de licença, trabalho neste Ciep há sete anos. Assim sendo, qualquer pergunta ou conversa dava-se de forma franca, pois as questões surgiam e se misturavam com a prática diária e, em determinado momento, eram apenas questões da pesquisa, mas, em outro, eram questões da prática na escola, e, em um terceiro momento, era uma mistura entre as questões da pesquisa e da prática na escola. Para manter a identidade dos entrevistados em sigilo, utilizei de nomes fictícios, Marina e Marcelo.

A professora Marina tem 58 anos e há 35 anos é professora de educação física. Trabalha no Ciep desde 2009. Como mora longe da escola, acorda às 5 horas da manhã para chegar na escola às 7:30. Atualmente ela vai trabalhar de carro. Sempre trabalhou na área da educação física escolar e já é professora aposentada na rede particular. Hoje em dia trabalha somente na rede pública em dois municípios do Estado do Rio de Janeiro.

O professor Marcelo tem 35 anos, é professor de educação física há 7 anos e trabalha no Ciep desde 2007. Atua somente na educação física escolar. Os dois professores possuem a mesma carga horária de aulas no Ciep.

Realizei encontros individuais com os professores, em locais marcados por eles, preferiram nas escolas que trabalham, as entrevistas tiveram em média duração de 40 minutos. Após as entrevistas as respostas foram transcritas na íntegra (Apêndice C).

Em função das respostas dos professores, outras indagações foram surgindo durante as entrevistas, visando à compreensão do fenômeno investigado. Para tal, após a fase de coleta e uma primeira análise dos dados baseado nas leituras das transcrições das entrevistas foram criadas as categorias de análise.

Da análise de conteúdo empreendida foram destacadas duas categorias: 1) A percepção sobre a experiência docente; 2) Experiências de resistências e criações.

1) A percepção sobre a experiência docente.

Uma das primeiras perguntas da entrevista versava sobre o que é ser professor de educação física e o motivo que levou o professor a optar por essa carreira. A escolha pela profissão se deu de maneira completamente diferente nos dois casos: Marina teve uma influência muito forte dos esportes, era atleta de

natação e praticava outros esportes. E essas atividades corporais contribuíram decisivamente para a escolha da educação física como carreira profissional. Nas palavras dela:

Na verdade eu sempre gostei muito de esporte. Eu fazia natação e aí isso me influenciou bastante, eu gostava de praticar esporte, me sentia bem e aquilo ganhou uma dimensão muito grande na minha vida. (prof. Marina)

Perguntei se naquela época, há 40 anos, as mulheres praticavam esportes e ela disse que não, que a geração dela não gostava de educação física e explica:

Eu gostava muito de participar das aulas, apesar das aulas serem aquele tipo de aula que discriminava quem sabia jogar e quem não sabia. [...] E depois eu tive um professor muito legal que me influenciou bastante. Ele tinha uma visão da educação física mais participativa, todo mundo participava. (prof. Marina)

Marina se formou na terceira turma de educação física da Universidade Castelo Branco em 1978. Portanto, sua formação profissional foi primordialmente esportivizante e tecnicista, o que ainda hoje é reproduzido em suas aulas. É possível perceber esse contexto esportivo quando mais a frente ela comenta: *[...] eu estou querendo fazer um trabalho diferenciado aqui, mostrar uma outra coisa além só dos esportes né, só bola”*.

A formação eminentemente esportiva ocorrida nas décadas de 1970 e 1980, homogênea o grupo na medida em que lhe oferece determinada visão a respeito de educação física e, implicitamente, uma concepção de corpo. A prática profissional do grupo é, de uma maneira ou de outra balizada pelo esporte. (DAOLIO, 2006, p.39).

Apesar disso, a professora Marina, lembra especificamente de um professor “*que tinha uma visão da educação física mais participativa*”. E faz uma ressalva:

Às vezes eu tenho vontade de fazer uma coisa diferenciada, por exemplo, eu me ligo muito nessa coisa de ginástica rítmica, mas eu fico pensando no tempo que a gente não tem. Por exemplo: vou trabalhar com uma turma agora, a maioria quer jogo, eu teria que ter um tempo diferenciado pra eu poder dar essa aula pra quem quisesse, porque nem todos curtem... teria que ser ou uma imposição, vamos fazer e alguns vão reclamar...

entendeu...então ainda tem uma certa relutância nas atividades de educação física.
(prof. Marina)

Porém, essa vontade de propor conteúdos que não sejam balizados pelo esporte não a faz ministrar aulas não esportivas, pois ela alega que os alunos só se motivam com jogo e bola.

Daolio (2006) nos ajuda a esclarecer esse paradoxo:

Criticar o esporte e fazer ressalvas em relação a ele é uma forma desses professores, embora por meio da negação, reconhecerem-no como o principal conteúdo das aulas de educação física. E, assim, ao criticar o esporte, acabam, de modo implícito, manifestando valores próprios dele, como a busca da melhoria técnica ou o rendimento. (p. 40).

Diferentemente da professora Marina, a graduação em educação física foi uma segunda opção no vestibular do professor Marcelo. Como ele não passou para informática, sua primeira opção, mas acabou passando para educação física, resolveu cursar. Segundo ele “*Não foi minha primeira escolha, entendeu, foram os acontecimentos, mas dentro da faculdade eu comecei a gostar*”. Marcelo também conta que depois que fez um estágio em uma escola com crianças pequenas ele começou a tomar gosto pela profissão e fez uma comparação com a vida útil de um professor de educação física que trabalha em academia e com treinamento desportivo com o utilitarismo do professor de educação física escolar:

Eu achei que era uma vida mais tranquila, trabalhar em escola que era uma vida mais garantida, vamos assim dizer que na minha visão, professor de academia ele tem um tempo de vida curto entendeu? [...] Então, pra uma carreira, pra eu continuar uma carreira eu acho que ia ser muito complicado, agora a escola dava essa estabilidade, essa garantia. (prof. Marcelo)

De fato, na sociedade contemporânea vigente, onde o culto ao corpo está mais presente do que nunca, onde tudo se torna objeto de consumo e ao mesmo tempo descartável, a vida útil do professor de educação física nas academias de ginástica pode ser considerada curta.

Numa pesquisa realizada por Antunes (2003) com 130 instrutores em academias de ginástica no Estado de São Paulo, constatou-se que o número de instrutores é crescente até a faixa dos 30 anos e que de 30 a 35 anos já há diminuição desse número. Esses dados indicam a sobre valorização da condição

física e o aspecto jovial para esse mercado de trabalho, pois quando o profissional adquire experiência e maior possibilidade de conhecimentos o número deles é menor. Coelho Filho (1999 apud ANTUNES 2003), com base no discurso do profissional de ginástica em academia do Rio de Janeiro, verificou que a vida útil desse profissional vai aproximadamente até os quarenta anos (com exceção daqueles que controlam seus processos de envelhecimento). Verificou-se também que a experiência e competência não garantem prestígio e estabilidade no mercado (e sim a juventude aliada à competência) e não há ascensão em função da idade, nem garantias trabalhistas. Assim, esse profissional não tem como vislumbrar uma carreira, pois a profissão é vista como uma ocupação.

Quando perguntei a opinião deles sobre o que é ser professor de educação física, ambos iniciaram suas respostas falando da desvalorização do professor, não só o de educação física, mas do professor em geral.

Para ele fazer um dinheiro ele tem que trabalhar em várias escolas, eu acho que às vezes foge um pouco aquele ideal que eu tinha de fazer tudo direitinho, que a vida é tão corrida que às vezes não dá para fazer do jeito que eu gostaria que fosse. Eu acho que eu já fui melhor professora do que sou hoje. (prof. Marina)

[...] essa falta de valorização, falta de assim, como é que eu posso dizer... não é valorização só dos alunos, eu digo em geral mesmo, da educação, da sociedade, entendeu, de todos...que não valorizam a profissão do jeito que deviam valorizar. E não respeitam direito entendeu? A gente é tratado como se fosse um profissional de segunda, terceira categoria, as vezes, entendeu? (prof. Marcelo)

Recorrendo novamente à Gadelha (2005), sobre o mal-estar docente descrito anteriormente, o mesmo argumenta que as adversidades que marcam a profissão docente, como os baixos salários, residem no fato eminentemente político, econômico e social dessa categoria profissional que é destacada como de suma importância pela sociedade mas que lida diretamente com a dura realidade da miséria, da exclusão social, da violência. O autor afirma:

Pense-se, por exemplo, o que significa ter de conviver, durante um tempo considerável – sem remuneração adequada e, amiúde, sem o auxílio de condições materiais e técnicas satisfatórias-, com dificuldades tais como: fome, prostituição infantil, grupos de extermínio, violência doméstica, problemas com drogas, alcoolismo, analfabetismo, desemprego, brigas de gangues, assaltos e latrocínios, falta de saneamento básico, péssimas condições de vida em favelas e cortiços, carências de outros equipamentos sociais etc.(GADELHA, 2005, p.1259)

Voltando a questão sobre o que é ser professor de educação física, insisto no tema e indago sobre qual é a função, o papel do professor de educação física. Curiosamente, apesar de serem professores com experiências diferentes, ambos responderam de maneira semelhante:

Eu acho que o papel do professor é passar valores [...] valores, vamos dizer assim, de solidariedade, cooperação, valores morais de qualidade, positivos, que possam fazer parte da vida do aluno [...]. O problema que eu vejo na nossa profissão é a gente não poder ver um retorno. [...] Talvez ele leve esses valores com ele, a gente nunca sabe, a gente não fica sabendo. Então parece que nosso trabalho é ficar enxugando gelo que não acaba nunca. (prof. Marcelo)

Eu acho que atualmente a função do professor de educação física é meio que, não sei, a gente fala muito nessa questão dos valores na educação física. Eu acho que a educação física é um momento tão lúdico do professor com o aluno, que é o momento que você tem mais intimidade com esse aluno, eu acho que aí é que entra o professor de educação física, que a gente tem esse poder de transformação, de melhorar. (prof. Marina)

Apesar de trabalharem com conteúdos esportivos, ambos não se limitam a desenvolver somente a dimensão procedimental e procuram trabalhar com a dimensão atitudinal desses conteúdos. A educação física, como qualquer outra disciplina, tem responsabilidade na concretização do processo de formação e desenvolvimento de atitudes e valores. Por essa razão, devemos considerá-lo como parte de seus conteúdos de ensino.

Essas atitudes influenciam diretamente o cotidiano escolar, principalmente as aulas de educação física, em que os conflitos provocados pelo contato físico, pelo aprendizado da competição e colaboração, pelo enfrentamento da derrota e do sucesso, pelo contato entre mais hábeis e menos hábeis presente em determinadas práticas corporais envolvem aspectos afetivos, cognitivos e morais que implicam a busca de soluções. É possível que nas aulas de educação física, pela sua especificidade e peculiaridade de seu universo, seja mais viável e pertinente trabalhar com os conteúdos atitudinais se compararmos com as demais disciplinas, já que a todo o momento surgem situações durante as aulas em que as atitudes e os valores de cada aluno ficam explícitos em suas ações e relações. De acordo com Daolio (2006), por intermédio do esporte, os professores estariam ensinando e exigindo dos alunos a prática de regras coletivas, que se manifestam de forma evidente nas atividades esportivas. Neste sentido, Bracht (1992) afirma que o

professor na sua prática pedagógica, quer queira quer não, é um veiculador de valores. É nesse sentido que reside a ligação da forma de ensino com seu conteúdo.

Ambos os professores quando indagados sobre o perfil social dos alunos, afirmam que trabalham com crianças que vivem em comunidades carentes. Lembrando que o Ciep fica na entrada da favela conhecida como “Vai quem quer”.

A situação social deles é muito difícil, é uma situação muito precária né. Em todas as escolas que eu trabalho é dentro de comunidade, que tem tráfico de droga[...]. (Prof. Marina)

Todos de comunidade pobre, carente [...].Prof. Marcelo)

Além das dificuldades socioeconômicas dos alunos, os professores entrevistados também comentaram sobre as dificuldades encontradas nas aulas de educação física: Marina relata sobre a burocracia, o estriamento do espaço no cotidiano escolar: Marcelo reclama do material para as aulas de educação física e fala da improvisação, dos materiais alternativos construídos por eles:

Dificuldade que eu vejo é mais questão da infraestrutura mesmo. Hoje para abrir, para eu fazer o torneio, aí não tinha o microfone, essas coisas que a gente tem no nosso dia a dia. Aí isso me irrita um pouco porque a gente planeja uma coisa e na hora não sai nada do que a gente planejou. (prof. Marina)

Material é sempre a mesma questão, tem que ficar chorando pra ter qualquer material. Material sempre que vem a qualidade é de segunda [...] A gente usa o que tem né e algumas vezes eu já usei material que os alunos trouxeram né, como bolas... As vezes a gente improvisa né, por exemplo, rede de vôlei, como só tem uma quadra e o não tinha poste, eu atravessava o barbante de um gol ao outro e construía várias mini quadras...[...].Cones, nem cone eu tinha, eu trazia garrafa pet com água pra fazer de cone.[...] A maioria das vezes o material todo a gente fica adaptando ou comprando né, como falei do barbante pra jogar vôlei, a gente faz bola de jornal... já pintamos a quadra uma vez né?!(Prof. Marcelo)

“Se o cotidiano da escola pode ser tomado como um conjunto de acontecimentos, ele nos coloca em prontidão, na medida em que não podemos nunca, exercer absoluto controle sobre os acontecimentos” (GALLO, 2007, p.21)

Neste sentido encontro em Certeau (2002), uma valorização das ações cotidianas. O autor, com sua visão otimista, percebe microdiferenças onde a maioria vê uniformização. Professores que inventam anonimamente o cotidiano, que não se deixam vencer e dominar e criam microrresistências. Percebe-se nos relatos a não passividade e não massificação dos seres humanos, nas suas potencialidades e

condições de conseguir ao mesmo tempo exercer e burlar a ordem por meio de “astúcias sutis” e “táticas silenciosas”.

1) Práticas de resistência

Nesta categoria, pedi aos meus colegas que me contassem experiências vivenciadas no Ciep. Experiências que, apesar das dificuldades encontradas, não fizeram os professores se acomodarem. Experiências que de alguma forma afetaram os professores e alunos. Eu queria saber de que modo os professores reagiam aos acontecimentos cotidianos em sua prática docente.

Trago novamente Alves e Garcia (2002), pois tive a necessidade de transcrever abaixo uma parte maior e não fragmentada das entrevistas.

Defendemos ser possível dialogar com o cotidiano da escola dentro de sua própria música, com a inventividade e as repetições que comporta. Mas para isso, precisamos contá-lo a partir de relatos orais que são, em tudo, diferentes das fontes escritas [...]. Narrar histórias é pois uma forte experiência humana, ampla tanto no tempo quanto no espaço, pois era assim que os antigos contavam a sua História, e esta forma narrativa pode ser encontrada em todos os lugares deste planeta, até hoje. Ela é também muito funcional nos espaçotempos culturais cotidianos, nos quais conta – no sentido de ter importância- tanto a oralidade como a memória oral. (ALVES e GARCIA, 2002, p.274-277).

Os relatos a seguir apresentam experiências dos entrevistados, as partes sublinhadas são grifos nossos.

Entrevistador: *Eu queria que você me contasse situações práticas que aconteceram na sua aula ou na escola. Alguma situação que você acha que tenha sido diferenciada, que te marcou, de alguma maneira te afetou, te fez criar alguma coisa,...*

Professora Marina: *Eu estava dando aula, e a gente sempre libera uns 10 minutos antes para eles irem pro vestiário, trocar de roupa, fazerem higiene pessoal aí o diretor viu eu liberar, ele viu, eu não fiz nada escondido, é praxe... eu falei crianças vamos para o vestiário, trocar de roupa, aí o diretor me viu e sabe o que ele fez, aquela mania de ser autoritário, geralmente com o pessoal de contrato, que obedece, fica todo mundo quietinho. Aí quando eu estou subindo a menina foi me pedir satisfação, por que eu liberei 10 minutos antes.*

Entrevistadora: *Que menina?*

Professora Marina: *Uma atendente dessas de contrato... o diretor ligou e disse que você não pode liberar 10 minutos antes, você já assinou isso aqui? Um negócio que estava escrito: você não pode liberar aluno antes...tipo assim...acintosamente.. eu falei, minha filha isso aqui é um absurdo, eu sempre liberei meus alunos 10 minutos antes pra eles fazerem higiene... educação física é diferente, é outra disciplina, você tem que fazer uma higiene pessoal a criança tá suada, tem outra coisa eles tem que se trocar, tem que*

sair da escola de uniforme , aí eu fiquei muito nervosa sabe, discuti com ela, aí no dia seguinte eu não me intimidei, fui falei com ele, olha só eu exijo meus direitos como professora de educação física, eu não gostei da atitude dessas meninas, entendeu, elas me trataram assim de uma forma tipo mandando, ah por que você liberou, me cobrando, mandando eu assinar, eu achei aquilo um absurdo, o professor não tem autonomia...

Entrevistadora: E ele?

Professora Marina: Ele, não você entendeu errado, não foi isso , é que eu falei pra elas que você não tinha assinado o papel, mas eu sei que educação física... mentira! Entendeu, mentira! É porque ele viu que eu fiquei danada da vida e fui lá falar com ele...falei...não me intimidei, só sei que depois disso ele ficou mansinho, mudou totalmente comigo... eu tive uma outra postura, entendeu, se a gente não se impor entendeu, vira uma escola autoritária e outra coisa, eu falei pra ele, enquanto professora eu tenho autonomia pra fazer isso, meus alunos estão suados, só sei que depois disso ele mudou totalmente a postura comigo, ele agora sabe com quem ele está falando, que ele tem que ter o mínimo de respeito com o professor e mandar uma pessoa de contrato, ele não teve coragem de falar comigo, ele não teve coragem. E outra coisa que eu não gostei, sabe o que foi, que ele estava na minha frente, eu não fiz escondido de você.

Entrevistadora: Ele te viu lá da sala dele?

Professora Marina: Ele estava entrando no carro! Eu falei, por que você não falou comigo? Você ligou, pra mandar elas, se esconder por trás delas... eu não gostei disso, você me viu fazendo isso! E elas como não querem perder o emprego fazem qualquer negócio, nesse ponto, como eu não preciso ter esse medo.

Professora Marina: Eu te falei que eu e o Marcelo nos recusamos a fazer o provão?

Entrevistadora: Não, me conta?

Professora Marina: Eu e ele, não, partiu dele, partiu do Marcelo, ele falou: Marina eu não vou fazer o provão, porque não tem nada haver nossa disciplina ter o provão..

Entrevistadora: Provão da escola?

Professora Marina: É provão da escola, só que valeria nota pra disciplina. Mas a nossa disciplina não cai nesses provões. Mas eu fiquei preocupada e falei, Marcelo, eu até concordo com você que não tem haver com o objetivo mas eu também me preocupo com a questão da gente ficar isolado do processo, entendeu, eu fico meio com medo que a gente sempre foi tão discriminado na nossa disciplina, que eu tenho medo da gente ficar tomando essa postura, mais aí eu resolvi fechar com ele. Mas eu expus isso pra eles que eu tinha esse medo de ficar por fora de conselho de classe por exemplo, entendeu. Mas a gente disse que não ia participar e explicamos nosso ponto de vista.

Entrevistadora: E eles aceitaram?

Professora Marina: Eles aceitaram meio que contrariados mas tiveram que aceitar né, foi uma posição que nós tomamos, eu fechei com ele, a gente trabalha em conjunto, a gente senta, conversa, eu expus o meu ponto de vista que é esse né, que a gente sempre ficou tão marginalizado nas escolas e agora que a gente conseguiu galgar bastante coisa, eles ouvem pelo menos as nossas vozes. Aí a gente ficou realmente sem o provão e aí eles tiveram que aceitar

Relatos do Professor Marcelo:

Entrevistador: *Eu queria que você me contasse situações práticas que aconteceram na sua aula ou na escola. Alguma situação que você acha que tenha sido diferenciada, que te marcou, de alguma maneira te afetou, te fez criar alguma coisa,...*

Professor Marcelo: *Eu vivi uma situação inesperada ano passado, que a quadra estava em obra. Eu tive que passar o ano inteiro em sala de aula. Para os outros professores deve ser muito fácil, eles tem livro didático, eles trabalham com uma outra perspectiva da disciplina, agora eu que trabalho com a questão motora, a questão do corpo, você ficar preso dentro de sala de aula, é complicado, e em determinados momentos você tem que tomar cuidado pra não entrar nas outras disciplinas por exemplo. Você começa a falar de saúde você pode acabar caindo na aula de ciências. Como aconteceu, eu passei um vídeo sobre o corpo humano, depois a aluna veio me contar que a professora tinha reclamado por que ela ia passar o mesmo vídeo e todo mundo já tinha visto,entendeu? Situações desse tipo que eu não esperava ter que passar o ano inteiro...você imagina ter uma parte teórica na sua matéria que existe, mas como é que você vai desdobrar essa matéria sem atividade nenhuma o ano inteiro? Você vai ensinar as regras do esporte sem eles nunca praticarem? Então é uma situação meio complicada, eu tive que me desdobrar bastante, muitas aulas eu chutei o balde mesmo, eu passei filme porque não tinha mais o que ser falado sobre certos assuntos, entendeu então foi muito difícil, não foi fácil não!*

Entrevistador: *E a quadra continuava em obra...*

Professor Marcelo: *Acabou que a gente, de uma certa forma eu convenci o diretor da gente voltar pra aquele espaço mesmo, sem estar em condições plenas, que não estava adequado mas dava pra ser utilizado, fiz um mutirão com os alunos pra eles vamos dizer assim limparem o espaço, porque ainda tinha resto de cimento, de massa na quadra... a gente limpou, varreu, tirou os entulhos que estavam ocupando o espaço, eles ajudaram e a gente usava, mas não era o local ideal não, tanto que aconteceram alguns acidentes, entendeu porque ainda tinha resto de cimento, cal por cima, tinha gente que tropeçava, mas mesmo assim, eles e eu também preferimos muito mais que ficar em sala de aula.[...] E teve também o projeto das olimpíadas que eles mandaram a gente inscrever a turma mas eles não dão tempo para gente treinar, não dão material, não dão nada... vai lá inscreve a turma e leva eles para lá, mas eles não dão nada...não dão material para gente treinar, não pagam a gente para gente treinar os alunos em horário extra, porque naquele horário a gente vai tá pegando turma, a gente não pode se destacar no horário da aula pra ficar dando treino... e aí eu tive que fazer 4 ou 5 encontros em que eu abri mão do meu almoço... eu saía 11:30 comia alguma coisa rapidinho e depois ficava de meio dia à uma treinando eles e aí quando dava 13hs já liberava os que estavam treinando e já pegava outra turma direto...*

Entrevistador: *Por que que você reage dessa maneira? Você acha que poderia não fazer? Ou você acha que tem que fazer e por que?*

Professor Marcelo: *Eu acho que a gente não deveria fazer. Porque na verdade isso não é nosso papel... eu acho que a gente não tinha que fazer isso mas chega num ponto que você vê que o estado das coisas tá de tal maneira que se ninguém fizer nada, nada sai do lugar também, nada acontece.[...] se a gente não motiva eles a fazer alguma coisa eles não iam fazer nada!*

Entrevistador: *Você procura conversar com os alunos sobre isso, sobre essas dificuldades?*

Professor Marcelo: *Converso sim, o tempo todo eu falo, eu explico pra eles que o material que a gente tem é impróprio, que o que a gente paga de impostos a gente tinha que ter aqui uma quadra de elite com placar eletrônico... já cansei de falar isso com meus alunos que o que a gente paga de impostos a gente tinha que ter uma quadra*

poliesportiva com piso emborrachado e com placar eletrônico e que cada um que fizesse um gol ia lá e apertava o botão lá com o nomezinho dele ainda, entendeu, pelo que a gente paga e o retorno que a gente tem disso é zero. Em épocas de greve eu sempre paro pra falar com eles que a gente tá fazendo isso não só pela questão salarial mas pela questão de condições também, de material que é muito precário o que é pouco o que a gente recebe e que a gente tem que ficar implorando para ter um material pra trabalhar...

O jogo da maioria, da educação maior é o de fixar regras, de dizer quem pode jogar e como deve fazê-lo, situação representada nas falas de ambos. A minoridade, os saberes menores constroem-se de forma marginal. Mais uma vez é possível perceber nestas falas, a educação menor, nômade, traçando linhas de fuga, produzindo saberes autônomos que se conectam aleatoriamente, causando efeitos e novas experiências. Segundo Deleuze e Guattari (1977 apud Gallo, 2007), é preciso “seguir o fluxo de matéria, traçar e conectar o espaço liso”.

Certeau (2002) proporciona a mesma condição de entendimento para as ações dos sujeitos desta pesquisa: ao invés de alienação, resistência. Ao invés de limitação, criatividade. Ao invés de conformismo, subversão.

Há um constante jogo de oposição entre a educação maior e a educação menor, mas eles não se excluem pois há também um constante jogo de recriar-se a partir do embate. Os professores buscam uma ação política de resistência afirmativa, uma ação de recriação que Deleuze chama de “diferença em si mesma”, ou seja uma diferença que seja positiva e não negativa no sentido de afirmar a sua existência a partir da negação de algo. Me arrisco a dizer que estes professores, propõe uma resistência positiva, afirmativa e criativa:

Resistência como constante movimento de afirmar a vida que nos está sendo constantemente subtraída. (Re) existir, insistir em existir, conjurar a formação do Estado, tornar o pensamento uma máquina de guerra. (ASPIS, 2011, p.120)

Sigo com Pereira (2009) convencida de que a prática pedagógica dos professores entrevistados seja a seguinte:

Propomos que o ato de ensinar seja mais provisório do que absoluto, mais contingente do que necessário, mais circunstancial do que planejado. Aquele que ensina deve salvar nossa capacidade humana de pensar, de produzir saberes, não tanto com base nas técnicas pedagógicas, que inflacionam mais frustrações do que conquistas, mas muito mais com base na sua experiência e arte de viver. São elas – a experiência e a arte de viver – que restituem a memória, as escolhas, a lei e induzem desejos. (PEREIRA, 2009, p.54-55).

As experiências relatadas e as respostas dos professores de educação física pesquisados, apontam para práticas de resistência com criatividade.

Vivendo o cotidiano escolar do Ciep, conversando com meus colegas de trabalho, conhecendo meus alunos, a situação em que eles vivem, a precariedade da escola pública caracterizada nas nossas falas, sou tomada por um misto de emoções, ousar e me arrisco a dizer que os professores de educação física do Ciep em questão formam uma rede de resistência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos (...). É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. (DELEUZE, 2004 apud ASPIS, 2011 p.120).

Assumindo a posição de que a pesquisa com o cotidiano escolar só se sustenta e se legitima como possibilidade de algo pertinente, se acontecer com os praticantes desse cotidiano e sobretudo, a partir de questões que se colocam como fundamentais ao cotidiano escolar, considero que mais do que objetos de estudo, esses professores são também autores da pesquisa. As narrativas elaboradas a partir das memórias e conversas com os professores são tão necessárias e legítimas quanto os referenciais teóricos utilizados para embasar o trabalho.

Reafirmo que durante o mestrado, descobri caminhos e possibilidades. Minhas inquietações foram amadurecendo deram lugar a novas formas de pensar, novos sentidos no meu fazer pedagógico. Sendo uma estrangeira em minha própria terra espero ter conseguido tirar o véu do cotidiano escolar do Ciep e ter conseguido enxergar o que estava à sombra.

A pesquisa procurou escutar os professores do Ciep, para a partir dessa escuta e com essa escuta fortalecer os olhares sobre as práticas pedagógicas dos professores de educação física. Os docentes em seu ofício diário são seres humanos que trazem para suas práticas pedagógicas as identidades e capacidades construídas ao longo de suas experiências de vida. Suas memórias, aconchegantes ou incômodas são elementos que se apresentam em suas ações.

Os professores de educação física do Ciep a cada dia, se inventam e, ao se inventarem, inventam a escola. Portanto, o cotidiano é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam na escola, possibilitando uma ação que rompa com as amarras que aprisionam a vida na escola.

Se acreditamos que só conhecemos da realidade o que nela introduzimos, nossas próprias criações e inserções, então nos damos conta que todo conhecimento é uma forma de autoconhecimento. As 'verdades' que

produzimos, porque nossas, são parciais e falam de nossas identidades. Falam sobre quem somos e o que queremos. (FERRAÇO, 2001, p.104).

A análise dos dados demonstrou que os professores de educação física pesquisados realizam práticas de resistência com criatividade, traçando linhas de fuga e possibilitando assim, práticas pedagógicas que sejam máquinas de guerra contra um pensamento dominante e lugares comuns, contribuindo para uma outra maneira de viver o espaço escolar e as relações ali produzidas.

Assim, finalizo a presente dissertação e volto para a quadra, meu lugar favorito. Certa de que as mesmas angústias, as mesmas dificuldades vão surgir no dia a dia do Ciep. Só que agora estou diferente. Acumulei um pouco mais de recursos, estou com um olhar diferenciado e com a certeza provisória de que estamos sempre em mudança, num intenso processo de devir e transformação. Sei que cometi inúmeros erros, mas ao mesmo tempo aprendi com eles e me tornei outra pessoa.

Volto para o trabalho com as aulas de educação física no Ciep, lembrando que lá só *Vai Quem Quer*.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Profanações**. Tradução e apresentação de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O Estado de exceção**. Homo Sacer, II, I. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Deus não morreu. Ele tornou-se dinheiro**. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/512966-giorgio-agamben>. Acesso em março de 2013.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho : o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** - sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

_____; GARCIA, Regina Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (Org.). **A bússola do escrever**. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002, p. 255-296.

_____. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos das Escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

ALVIM, Davis Moreira. O rio e a rocha: resistência em Gilles Deleuze e Michel Foucault. **Intuitio**, Porto Alegre, v.2, n. 3, p.78-90, novembro de 2009.

_____. Pensamento indomado: história, poder e resistência em Michel Foucault e Gilles Deleuze. **Dimensões**. UFES, v. 24, p.193-207, 2010.

ANTUNES, Alfredo Cesar. Perfil profissional de instrutores de academias de ginástica e musculação. **Efdeportes.com Revista Digital**. Buenos Aires, v. 9, n. 60, maio de 2003. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd60/perfil.htm>. Acesso em: 20 maio 2014.

ASPIS, Renata Lima. Resistências nas sociedades de controle: um ensino de filosofia e subversões. In: AMORIM, Antonio Carlos; GALLO, Silvio; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado. **Conexões: Deleuze e imagem e pensamento e...** Petrópolis: DP et Alii, 2011.

ASSMANN, J. Selvino. Apresentação. In: AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução e apresentação de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo:Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zigmund. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: Souza; E. S.; VAGO, Tarcísio Mauro (Orgs). **Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

_____. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

_____. Educação física escolar e lazer. In: WERNECK, Christiane Luce Gomes, ISAYAMA, Hélder Ferreira (Orgs.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____; CAPARROZ, Francisco. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.28, n.2, p.21-37, janeiro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1998.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida dos professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28. n. 1. jan – jun., 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022002000100002&script=sci_arttext>
Acesso em: 22 agosto 2013.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2002.v.1.

CODO, Wanderley; GAZOTTI, Andrea. Suporte afetivo e sofrimento psíquico em *Burnout*. In: CODO, Wanderley. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORRÊA, Guilherme Carlos; PREVE, Ana Maria Hoepers. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. **REU**, Sorocaba, SP, v. 37, n 2, p. 181-202, dez. 2011.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papius, 1994.

_____. A Ordem e a (Des)ordem na Educação Física Brasileira. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 115-127, set. 2003.

_____. **Cultura, educação física e futebol**. Campinas: Editora Unicamp, 2006.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Paris: Éditions Montparnasse, 1988-1989. (Transcrição de entrevista). *Disponível em:* http://tvescola.mec.gov.br/images/.../0_abecedario_de_gilles_deleuze.pdf Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.

_____. **Conversações: 1972-1990**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____; GUATTARI, Félix. O Liso e o estriado. In: _____. São Paulo: Ed. 34, 1997.v.5

_____. **Kafka**: por uma literatura menor. Trad. Julio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: O legado de Michel Foucault. In: VEIGANETO, Alfredo; RAGO, Margareth. (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRARI, Anderson; ALMEIDA, Marcos Adriano de; DINALI, Wesley. Teoria e Subjetividades *Queer*. Poder, Resistência e Corpo. In: CLARETO, Sonia Maria; FERRARI, Anderson (Orgs.) **Foucault, Deleuze e Educação**. Juíz de fora: Editora UFJF, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e punir: História da Violência nas Prisões**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GADELHA, Sylvio de Souza. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.93, p. 1257 – 1272, set./dez. 2005.

GALLO, Silvio. Acontecimento e Resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Marcio (Orgs.). **Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

_____. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A Vila: microfascismos, fundamentalismo e educação. In: GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Fundamentalismo e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. Filosofias da Diferença e Educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, Sonia Maria; FERRARI, Anderson (Orgs.) **Foucault, Deleuze e Educação**. Juíz de fora: Editora UFJF, 2010.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia** . 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

KOHAN, Walter Omar. A Cidade da Formação. In: GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Fundamentalismo e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LARROSA-BONDÍA, Jorge . Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.19, p.20-28, 2002.

LEITE, César Donizetti Pereira. Infância e Educação: Entre o Sagrado e o Profano Um Enredo de Amor e Medo. In: GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Fundamentalismo e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LUSIVO, Claudia Milaré et.al. Os “Combinados” na Sala de Aula. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE INFÂNCIAS E PÓS- COLONIALISMO**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.(1., comunicação oral sem publicação).

MELVILLE, Herman. **Bartleby, o Escrivão**. José Olimpo, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos das Escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, Rafael da Silva. Distintas noções de Baixada Fluminense: a busca do entendimento da constituição política da região – apresentação otimista sobre o seu crescimento latente. In; OLIVEIRA, Rafael da Silva. **Baixada Fluminense**: novos estudos e desafios. Rio de Janeiro: Paradigma, 2004, p.17-47.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Mal-estar Docente e Modos Atuais do Sintoma. In: MARIGUELA, Marcio; CAMARGO, Ana Maria Faccioli ; SOUZA, Regina Maria (Orgs.). **Que escola é essa?** Anacronismos, Resistências e Subjetividades. Campinas: Alínea Editora, 2009.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. Fragmentos... Algumas (a)notações sobre uma educação excêntrica. In: GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.).

Fundamentalismo e Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PULINO, Lucia Helena. Resistência e criação na formação de professores – Ouvindo outras vozes. In: PULINO, Lucia Helena; GADELHA, Silvio. (Orgs). **Biopolítica, Escola e Resistência: infâncias para a formação de professores**. Campinas: Alínea, 2012.v.1.

REIGOTA, Marcos. **A Contribuição Política e Pedagógica dos que vem das Margens**. Trabalho originalmente apresentado na Sessão especial “Educação e subalternidades contemporâneas: novas configurações?” na 32ª Reunião Anual da Anped – Caxambu, 2009.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Cotidiano da escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Marcio (Orgs). **Cotidiano escolar: Emergência e Invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

SIMÕES, Manoel Ricardo. **Ambiente e sociedade na baixada fluminense**. Mesquita: Entorno, 2011.

SOARES, Carmen Lucia. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

_____. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, p. 6-12, 1996. Supl.2.

_____. Pedagogias do Corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, M ; VEIGA-NETO, ALFREDO (Org). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.75-85.

SOARES, Maria Lucia de Amorim; NOGUEIRA, Eliete Jussara. Desafios educacionais na modernidade líquida. In: **III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2010.

SZYMANSKY, Heloisa. Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; BRANDINI, Regina Celia Almeida Rego. **A Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

VALENTIM, Fabio; RAMOS, Glaucio Nunes Souto. Histórias de vida e experiências de uma professora de educação física. In: GONÇALVES JUNIOR, Luiz; CORRÊA, Denise Aparecida; RODRIGUES, Cae. (Orgs.). **Educação e experiência: Construindo saberes em diferentes contextos**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Uma Vila Voltada para Trás. In: GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Fundamentalismo e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VOLTOLINI, Ricardo. A Síndrome da D'Existência: O educador em tempos de fracasso. In: MARIGUELA, Marcio; CAMARGO, Ana Maria Faccioli ; SOUZA, Regina Maria (Orgs.). **Que escola é essa? Anacronismos, Resistências e Subjetividades**. Campinas: Alínea Editora, 2009.

APÊNDICE A - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa: Resistências e Criações na Educação Física Escolar – relatos de experiência de professores de educação física. Caso você concorde em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

NOME DA PESQUISA: Resistências e Criações na Educação Física Escolar – relatos de experiência de professores de educação física.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Juliana de Souza e Abreu Gonçalves

ENDEREÇO: Rua Antônio Ferreira, 194. Parque Campolim, Sorocaba, SP.

TELEFONE: (15)33467426/ (15) 81147560

OBJETIVOS: Investigar, saber, de que modo professores de educação física reagem aos acontecimentos no cotidiano escolar, sobretudo nas aulas de educação física.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: A pesquisa consiste em realizar entrevista gravada através de perguntas sobre os acontecimentos no cotidiano das aulas de educação física. Os dados coletados serão transcritos e analisados visando diminuir a distância entre a teoria e a prática. Portanto, se concordar em participar da



CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ ,

RG _____ , CPF _____ ,

Declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado pelo pesquisador – JULIANA DE SOUZA E ABREU GONÇALVES – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Duque de Caxias, de de 2013.

Nome por extenso

Assinatura

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista

Data da entrevista: / / **Questionário de caracterização dos sujeitos** :

1 Sexo: F() M() **Nascimento:** __/__/__ **Estado civil:** _____

2 Formação acadêmica:

() Graduação em: _____

() Pós Graduação em : _____

Atualmente está realizando alguma leitura, ou algum curso?

3 Tempo de docência: _____

Atualmente trabalha em: (especificar horas de dedicação para cada local de trabalho)

Escola:

() pública, com _____ horas semanais

() particular, com _____ horas semanais

Academia:

() própria, com _____ horas semanais

() funcionário, com _____ horas semanais

() contrato eventual, com _____ horas semanais

Outros: (especificar) _____ com _____ horas semanais

ROTEIRO PARA ENTREVISTA: - Sobre o trabalho no Ciep 120 -

1. Percepção sobre o professor de Educação física.

Porque você fez a escolha em ser professor de educação física, o que te influenciou, o que você, na época, imaginava que era ser um profissional dessa área?

E hoje, gostaria de saber um pouco sobre sua opinião atual, do que é ser professor de educação física.

E o que você acha que os alunos pensam sobre o que é ser professor de educação física?

2. Rotina

Atualmente, como é a sua rotina, seu dia-a dia? Onde mora, e como é seu deslocamento até a escola, e outros trabalhos.

Quais são os dias de trabalho no Ciep 120, pode me contar um pouco como é seu dia quando está no Ciep?

3. Atuação pedagógica

Em quantas turmas você dá aulas no Ciep 120? Me fale um pouco do perfil dos seus alunos (idade, maioria meninos ou meninas, situação social...)

Você faz plano de aula, ou um plano de curso? Como é o seu processo de planejamento para suas aulas?

Para você qual o papel do professor de educação física na escola.

4. Experiências de resistência e/ ou de criação

São muito importantes para mim, situações práticas que ocorreram na escola, por isso gostaria que me contasse situações que foram, de alguma forma marcantes e que de algum modo te afetou. (como e porque reagiu dessa forma, como avalia hoje a situação).

APÊNDICE C - Transcrição das entrevistas

Entrevista 1- realizada em 18 de junho de 2013

Dados do entrevistado

Professor Marcelo, sexo masculino, 35 anos, Pós Graduado em Educação Física Escolar.

Entrevistadora: Porque que você fez a escolha em ser professor de educação física? O que que te influenciou, o que você imaginava na época o que era ser um profissional dessa área?

Professor Marcelo: *Na época que eu fiz, na verdade eu ia fazer informática só que eu não consegui passar e eu fiz UFRJ como teste em educação física e aí eu passei e eu ia tentar informática de novo mas meu pai falou que não ia pagar o curso preparatório né, aí como eu tinha passado pra educação física eu resolvi fazer porque eu achei que era a minha chance. Mas depois fazendo aí eu tomei gosto pela área. Não foi minha primeira escolha, entendeu, foram os acontecimentos, mas dentro da faculdade eu comecei a gostar. Na verdade eu achei muito interessante.*

Entrevistadora: Mas na graduação o que que você imaginava que seria você trabalhando como professor de educação física, você imaginava que iria trabalhar na escola, em academia, o que pensava?

Professor Marcelo: *Na verdade como eu comecei pelo bacharelado eu fiquei pensando que seria uma coisa assim mais ligada ao treinamento esportivo e talvez caindo pra academia também. Mas aí depois eu fiz um estágio na fundação Leão 13 e aí eu trabalhei com crianças pequenas, com primeiro segmento eu fazia recreação com eles e aí eu comecei a gostar daquilo e me interessei e também vi que ali, comparando com academia, comparando com a parte profissional de treino desportivo tudo isso, eu achei que era uma vida mais tranquila, trabalhar em escola que era uma vida mais garantida, vamos dizer assim que na minha visão, professor de academia ele tem um tempo de vida e curto entendeu? Que eles querem renovação, eu acho que um cara com 50, 60 anos não tem espaço na academia. Treinamento desportivo até tenha mas o investimento não é tão grande assim,*

entendeu? Então pra uma carreira, pra eu continuar uma carreira eu acho que ia ser muito complicado, agora a escola e dava essa estabilidade essa garantia...

Entrevistadora: *Aí depois você fez a licenciatura?*

Professor Marcelo: *Depois eu me formei e voltei pra UFRJ e fiz mais um ano e meio aí eu terminei a licenciatura.*

Entrevistadora: *Aí logo depois você passou pra Caxias?*

Professor Marcelo: *Foi. Assim, eu terminei 2005, no início de 2005 eu terminei a licenciatura, fiquei estudando, fiz concurso pro Estado, pro Município, pra vários lugares e no final do ano foi o concurso pra Caxias e aí eu passei e fui chamado depois.*

Entrevistadora: *E hoje o que você pensa sobre o que é ser professor de educação física? 7 anos depois...*

Professor Marcelo: *Ah, eu acho que tem os seus prós e seus contras né. Eu acho que eu tinha aquela visão romântica de ser professor eu achava que era aquelas coisas que a gente vê nos filmes...*

Entrevistadora: *bem idealista, bem utópica?*

Professor Marcelo: *Até porque eu também estudei no Pedro II então lá a rotina, a disciplina era diferente das escolas que a gente costuma trabalhar...*

Entrevistadora: *era diferente como?*

Professor Marcelo: *Ah era bem mais disciplinado, era bem mai... eu era bagunceiro na época mas nada comparado ao que eu pego hoje em dia aqui, entendeu? Eu era o bagunceiro do Pedro II... (entrevistador - comparado aqui você era um santinho) Comparado aqui eu era um cdf que era bem diferente a rotina lá. E eu tinha essa impressão que talvez fosse assim dessa maneira, apesar de no início eu ter estudado numa escola pública também sem ser o Pedro II, eu estudei num CIEP também mas eu era bem pequenininho então minha memória... eu acho que era diferente de hoje em dia, do que eu vejo na prática, como é né.*

Entrevistadora: Então me explica aí o que você acha que é ser professor de educação física, o que você pensa?

Professor Marcelo: Bom, hoje em dia, o problema é o seguinte, não é só pra professor de educação física eu acho que é para todos os professores...

Entrevistadora: é ser professor né...

Professor Marcelo: é ser professor, essa falta de valorização, falta de assim, como é que eu posso dizer... não é valorização só dos alunos, eu digo em geral mesmo, da educação, da sociedade, entendeu, de todos... que não valorizam a profissão do jeito que deviam valorizar. E não respeitam direito entendeu? A gente é tratado como se fosse um profissional de segunda, terceira categoria, as vezes, entendeu? E assim, o papel que a gente desempenha é muito importante mas você não vê a valorização, o retorno em lugar nenhum, disso.. Nem trabalhando, dando aula, você vê esse retorno. Porque a gente pega as turmas, eles vão passando e você não vê retorno.

Entrevistadora: E qual você acha que é o papel do professor?

Professor Marcelo: Eu acho que o papel do professor é passar valores que vão ser levados pelos alunos pelo resto da vida, valores esses que tem que ser valores, vamos dizer assim, de solidariedade, cooperação, valores morais de qualidade, positivos, que possam fazer parte da vida do aluno, ter alguma representatividade no futuro deles. Mas assim, o problema que eu vejo na nossa profissão é que a gente não poder vê um retorno. Porque o dentista, o cara tá lá com uma cárie, ele vai lá, faz três, quatro consultas, resolve e o cara sai sorrindo e fala obrigado. O aluno fica aqui anos com você e você não vê esse retorno e às vezes você tá aqui anos e anos com ele, investindo nele, mas não tem esse retorno depois. Talvez ele leve esses valores com ele, a gente nunca sabe, a gente não fica sabendo. Então parece que nosso trabalho é ficar enxugando gelo que não acaba nunca. A gente não tem um retorno disso, é muito raro, um aluno que venha. Olha consegui isso, consegui aquilo, e tal.

Entrevistadora: E o que você acha que os alunos pensam sobre o que é ser professor de educação física?

Professor Marcelo: *Eu acho que eles acham que é o maior barato, eles acham que é tudo diferente, que a gente não tá na sala de aula, que eles acham super legal, que muitos vem pra mim e falam que vão ser professores de educação física, eu tento desiludir eles dessa ideia, contando as verdades sobre a profissão, mas muitos continuam dizendo: quando eu crescer, eu vou ser professor! Eles acham o máximo ser professor de educação física. Eles estão acostumados aquela realidade da sala de aula com todos os outros professores, muito poucos saem da sala de aula pra levar pra outro espaço diferente. Talvez nossa profissão tenha essa valorização justamente por causa disso também. Porque eles veem que é o único momento que eles saem da prisão que é ficar na sala de aula, aquele momento de ficar na carteira, preso, amarrados e ali quando ele vai pra aula de educação física ele pode se expandir...*

Entrevistadora: *se libertar...*

Professor Marcelo: *se libertar, e aí ele aproveita esse momento.*

Entrevistadora: *Como é que é a sua rotina hoje em dia? Onde você mora, que horas você sai, como você se desloca até a escola, que horas você acorda? Me descreva um dia da sua rotina.*

Hoje é terça feira, eu acordei 1 hora e 20 antes, umas 7 hs da manhã, me arrumei, tomei café, levei uns 40, 50 minutos pra chegar, de carro. Cheguei aqui, já chego já pegando a turma, já encosto o carro, subo, tomo um cafezinho e já desço com a turma que já tá me esperando, levo o material todo lá pra quadra e aí fico lá até 11:30 direto...

Entrevistadora: *que horas você chegou hoje aqui na escola?*

Professor Marcelo: *8:20 e fui até 11:30. Aí eu almoço e quando dá 13 hs eu pego mais quatro turmas e vou até 16:40. Depois eu volto pra casa. Como hoje eu saio 16:40, o trânsito costuma ser um pouquinho melhor aí eu chego um pouquinho antes, mas na quinta feira, por exemplo eu saio 17:30 e levo no mínimo uma hora pra chegar em casa, ou mais.*

Entrevistadora: Com quantas turmas você trabalha aqui no Ciep ?

Professor Marcelo: Aqui eu pego 12 turmas, 9 do primeiro segmento e três turmas do segundo segmento. Terça eu fico aqui de 8:20 até 16:40 e quinta de 7:30 até 17:30.

Entrevistadora: E você trabalha em outra escola?

Professor Marcelo: Trabalho em outra escola lá no primeiro distrito que é mais perto, só na parte da tarde, segunda e quarta, pegando mais quatro turmas lá.

Entrevistadora: E qual o perfil dos alunos daqui?

Professor Marcelo: Aqui eu trabalho do 1º ao 5º e 8º e 9º. A partir de 6 anos mais ou menos.

Entrevistadora: A maioria é menino, é menina?

Professor Marcelo: Ah, varia muito, tem turma que tem mais menino, tem turma que tem mais menina, comportamento também varia, eu tenho turmas ótimas assim, tanto no oitavo ano, quanto no segundo, mas tem turmas terríveis do primeiro ano, do quinto, entendeu, então varia muito o comportamento das turmas.

Entrevistadora: E a situação social dos alunos?

Professor Marcelo: Todos de comunidade pobre, carente, nenhum aluno com... tem um aluno ou outro que tem uma condição melhor comparado aos demais, mas a maioria tá na mesma escala.

Entrevistadora: Você faz plano de aula, plano de curso?

Professor Marcelo: sim, faço. Faço até no bolso, tá aqui... papelzinho escrito mas ou menos as atividades que eu vou fazer baseado nas atividades que eu fiz na semana passada e eu divido mais ou menos assim entre as três faixas né: do primeiro ao terceiro, mais ou menos do quarto ao sexto e do sétimo em diante, entendeu...

Entrevistadora: E plano de curso? Você faz, no início do ano?

Professor Marcelo: Isso, a gente faz mas raramente eu consigo seguir daquela maneira né. Por vários fatores, né. Falta de material, por causa das turmas, o próprio

contato que a gente tem com os alunos e aquilo vai se desenvolvendo ao longo do ano né. Certas atividades que você vê que funcionam no início mas depois você vê que não dá mais certo, então existe toda uma vulnerabilidade, você tenta seguir o roteiro mas nunca consegue.

Entrevistadora: O que que você acha que os outros professores pensam do professor de educação física?

Professor Marcelo: Ah, sempre acham que é um cara que se deu bem né, que ganha o mesmo salário dos outros e fica na quadra rolando bola sem fazer nada, entendeu? E todos os alunos amam ele por alguma razão misteriosa. Eles se esforçam ao máximo pra serem amados mas não conseguem e o professor de Ed. física sem esforço nenhum consegue isso, é uma sorte que ele tem entendeu? Deve ser uma estrela-guia.

Entrevistadora: Eu queria que você me contasse situações práticas que aconteceram na sua aula ou na escola. Alguma situação que você acha que tenha sido diferenciada, que te marcou, de alguma maneira te afetou, te fez criar alguma coisa,...

Professor Marcelo: Eu vivi uma situação inesperada ano passado, que a quadra estava em obra. Eu tive que passar o ano inteiro em sala de aula. Pros outros professores deve ser muito fácil, eles tem livro didático, eles trabalham com uma outra perspectiva da disciplina, agora eu que trabalho com a questão motora, a questão do corpo, você ficar preso dentro de sala de aula, é complicado, e em determinados momento você tem que tomar cuidado pra não entrar nas outras disciplinas por exemplo. Você começa a falar de saúde você pode acabar caindo na aula de ciências. Como aconteceu, eu passei um vídeo sobre o corpo humano, depois a aluna veio me contar que a professora tinha reclamado por que ela ia passar o mesmo vídeo e todo mundo já tinha visto,entendeu? Situações desse tipo que eu não esperava ter que passar o ano inteiro...você imagina ter uma parte teórica na sua matéria que existe, mas como é que você vai desdobrar essa matéria sem atividade nenhuma o ano inteiro? Você vai ensinar as regras do esporte sem eles nunca praticarem? Então é uma situação meio complicada, eu tive que me desdobrar bastante, muitas aulas eu chutei o balde mesmo, eu passei filme porque

não tinha mais o que ser falado sobre certos assuntos, entendeu então foi muito difícil, não foi fácil não!

Entrevistadora: *E quadra continuava em obra...*

Professor Marcelo: *Acabou que agente, de uma certa forma eu convenci o diretor da gente voltar pra aquele espaço mesmo, sem estar em condições plenas, que não estava adequado mas dava pra ser utilizado, fiz um mutirão com os alunos pra eles vamos dizer assim limparem o espaço, porque ainda tinha resto de cimento, de massa na quadra... agente limpou, varreu, tirou os entulhos que estavam ocupando o espaço, eles ajudaram e agente usava, mas não era o local ideal não, tanto que aconteceram alguns acidentes, entendeu porque ainda tinha resto de cimento, cal por cima, tinha gente que tropeçava, mas mesmo assim, eles e eu também preferimos muito mais que ficar em sala de aula.*

Entrevistadora: *O que você acha que é mais difícil para o professor de educação física aqui no Ciep? Qual a maior dificuldade?*

Professor Marcelo: *Bom aqui como tem uma comunidade evangélica muito forte, às vezes a gente tem uma dificuldade deles participarem das aulas, principalmente as meninas que não querem, que ficam com medo de se machucar... engraçado por que aqui é um lugar meio que interior, meio roça, pouco movimento, pelas características gerais, e eu imaginava que nesses lugares as crianças tinham liberdade pra fazer tudo né, correr, subir em árvore, fazer as coisas e pelo contrário, as vezes eu passo as atividades e você vê que os alunos tem dificuldade de se equilibrar, de correr, aquelas dificuldades que os alunos que ficam presos em apartamento tem. E eu achava que aqui seria diferente, com uma área dessas que eles podem andar de bicicleta, que eles podem fazer várias atividades, eu acho que hoje em dia eles ficam presos...*

Entrevistador: *E em relação a material, estrutura da escola...*

Professor Marcelo: *Material é sempre a mesma questão, tem que ficar chorando pra ter qualquer matéria. Material sempre que vem a qualidade é de segunda, terceira ou décima qualidade, nunca vem um material próprio.*

Entrevistador: *E aí como é que você faz?*

Professor Marcelo: *A gente usa o que tem né e algumas vezes eu já usei material que os alunos trouxeram né, como bolas... as vezes a gente improvisa né, por exemplo, rede de vôlei, como só tem uma quadra e o não tinha poste, eu atravessava o barbante de um gol ao outro e construía várias mini quadras... vai adaptando... as vezes eu tenho uma ou duas bolas de vôlei Tb, esse é que é o problema. A gente até conseguiu um material melhor porque veio o projeto do governo federal que foi o mais escola, que mandou um material em boa quantidade e de qualidade, aí a gente pede emprestado.*

Entrevistador: *Porque não é para aula de educação física?*

Professor Marcelo: *Não, esse material era do projeto que foi cedido para gente poder usar. Cones, nem cone eu tinha, eu trazia garrafa pet com água para fazer de cone. E teve também o projeto das olimpíadas que eles mandaram a gente inscrever a turma mas eles não dão tempo para gente treinar, não dão material, não dão nada... vai lá inscreve a turma e leva eles para lá, mas eles não dão nada... não dão material para gente treinar, não pagam a gente para gente treinar os alunos em horário extra, porque naquele horário a gente vai tá pegando turma, a gente não pode se destacar no horário da aula para ficar dando treino... e aí eu tive que fazer 4 ou 5 encontros em que eu abri mão do meu almoço... eu saía 11:30 comia alguma coisa rapidinho e depois ficava de meio dia à uma treinando eles e aí quando dava 13hs já liberava os que estavam treinando e já pegava outra turma direto...*

Entrevistadora: *entendi.*

Entrevistadora: *Lembra de mais alguma situação difícil, alguma coisa que vc fez pra dar aula?*

Professor Marcelo: *A maioria das vezes o material todo a gente fica adaptando ou comprando né, como falei do barbante pra jogar vôlei, a gente faz bola de jornal... já pintamos a quadra uma vez né?! A tinta cedida pelos alunos eles também vindo pra ajudar a gente no tempo da aula deles... fita crepe pra poder fazer a marcação...*

Entrevistadora: *eu fiquei toda dolorida no dia seguinte, de ficar agachada fazendo a marcação das linhas...*

Professor Marcelo: *E esse dia foi o dia todo assim, várias turmas que ajudaram.*

Entrevistadora: Por que que você reage dessa maneira? Você acha que poderia não fazer? Ou você acha que tem que fazer e por que?

Professor Marcelo: *Eu acho que a gente não deveria fazer. Porque na verdade isso não é nosso papel... eu acho que a gente não tinha que fazer isso mas chega num ponto que você vê que o estado das coisas tá de tal maneira que se ninguém fizer nada nada sai do lugar também, nada acontece, entendeu...os próprios alunos se acomodam, as outras pessoas se acomodam e começam a naturalizar todas essas dificuldades achando que isso faz parte, então se você não começar a reagir de alguma maneira nada vai acontecer entendeu... se a gente não parasse para pintar a linha da quadra um dia a quadra ia tá lisa sem marcação nenhuma e os alunos iam tá fingindo que tem linha e iam continuar jogando... se a gente não motiva eles a fazer alguma coisa eles não iam fazer nada!*

Entrevistadora: Você procura conversar com os alunos sobre isso, sobre essas dificuldades?

Professor Marcelo: *Converso sim, o tempo todo eu falo, eu explico pra eles que o material que a gente tem é impróprio, que o que a gente paga de impostos a gente tinha que ter aqui uma quadra de elite com placar eletrônico... já cansei de falar isso com meus alunos que o que a gente paga de impostos a gente tinha que ter uma quadra poliesportiva com piso emborrachado e com placar eletrônico e que cada um que fizesse um gol ia lá e apertava o botão lá com o nomezinho dele ainda, entendeu, pelo que a gente paga e o retorno que a gente tem disso é zero. Em épocas de greve eu sempre paro pra falar com eles que a gente tá fazendo isso não só pela questão salarial mas pela questão de condições também, de material que é muito precário o que é pouco o que a gente recebe e que agente tem que ficar implorando pra ter um material pra trabalhar... e engraçado é o seguinte, eu recebi a quadra reformada da outra escola que nada mais é obrigação deles de reformar a quadra que usaram a quadra pra guardar material da obra, pra virar massa...*

Entrevistadora: virou canteiro de obras?

Professor Marcelo: *Virou canteiro de obras ali e depois eu recebi, eles tiveram a obrigação né e isso ficou um ano para isso acontecer, mas depois de um ano eles me entregaram a quadra de acordo né, com o mínimo pra poder ser utilizada, pintada e as pessoas vinham me parabenizar, ah parabéns hein quadra nova e tall!*

Eu me sentia aquela dona de casa que recebe uma panela de pressão no aniversário... pô legal hein, parabéns, a quadra nova... quer dizer eu ter o local adequado para trabalhar e as pessoas me parabenizando por isso... que bom né que sorte que eu tenho um local adequado, como se não fosse obrigação do Estado fornecer isso, entendeu...

Entrevistadora: *Quer falar mais alguma coisa, comentar mais alguma coisa?*

Professor Marcelo: *Uma das coisas que eu acho de bom na nossa profissão é a flexibilidade de horário, que as outras profissões são 40 hrs tem que chegar e ficar preso no escritório o tempo todo e a questão do cotidiano que é muito chato. As vezes eles ficam fazendo o mesmo serviço, a mesma coisa o tempo todo e aqui não tem dia igual, não ter um cotidiano né, não existe essa repetição nos dias entendeu... você planeja uma aula e ela funciona num dia, você planeja a mesma aula e ela não funciona noutra turma mas aí no outro dia você tenta de novo e ela funciona e as coisas vão acontecendo dessa maneira, nunca se repetem, entendeu, porque pra mim, eu continuo porque eu enjoaria muito entendeu se eu tivesse que fazer sempre a mesma coisa se eu tivesse que ficar num escritório desde as 8 da manhã e ficasse digitando texto e saísse para almoçar e voltar e ficar até as cinco a tarde digitando a mesma coisa ou quase sempre a mesma coisa... aqui não... existe sempre algo diferente, nunca é igual o dia.*

Entrevistadora: *Tá bom, obrigada tá!*

Essa entrevista teve duração de 47 minutos e foi realizada no CIEP 120 Monteiro Lobato.

Entrevista 2 – realizada em 24 de junho de 2013

Dados do entrevistado

Professora Marina, sexo feminino, 58 anos. Pós graduada em Educação Física Escolar.

Entrevistadora: *Por que que você fez a escolha em ser professora de educação física? O que te influenciou, o que na época que você fez a sua graduação você imaginava que era ser um professor de educação física?*

Professora Marina: Na verdade eu sempre gostei muito de esporte. Na minha família quem mais gostava de esporte era eu... fazia nataçãõ e aí isso me influenciou bastante , eu gostava de praticar esporte, me sentia bem e aquilo ganhou uma dimensãõ muito grande na minha vida.

Entrevistadora: E muitas mulheres faziam esporte naquela época?

Professora Marina: Não, inclusive a minha geração não gostava de educação física. Eu gostava muito de participar das aulas, apesar das aulas serem aquele tipo de aula que discriminava quem sabia jogar e quem não sabia... mas mesmo assim eu sempre me identifiquei muito com os professores, talvez por eu gostar de fazer, e isso foi me dando vontade de ser professora, de trabalhar com esporte. E depois eu tive um professor muito legal que me influenciou bastante. Ele tinha uma visãõ da educação física mais participativa, todo mundo participava e aí ele me deixou assim num torneio de handebol, me lembro que ele me selecionou pra jogar num time fora, participei de um campeonato e aí eu fui tomando gosto pela educação física, aí eu escolhi por isso.

Entrevistadora: E hoje, o que você acha sobre o que é ser professor de educação física?

Professora Marina: Eu acho que devido... pelo professor ...para ele fazer um dinheiro ele tem que trabalhar em várias escolas, eu acho que as vezes, foge um pouco aquele ideal que eu tinha de fazer tudo direitinho, que a vida é tão corrida que as vezes não dá pra fazer do jeito que eu gostaria que fosse. Eu acho que eu já fui melhor professora do que sou hoje.

Entrevistadora: Você tem quantos anos de docência?

Professora Marina: Eu tenho 35 anos de docência. No meu início eu inventava mil coisas, tinha muitos ideais, entendeu... depois com o tempo, nessa vida louca, nessa correria, tem que trabalhar numa escola e vai pra outra...eu tenho meus cadernos de plano de aula que eu faço mas não é sempre, não vou enganar, tem dias que eu vou naquele mesmo, automático, no dia dia, naquela coisa do felling que a gente tem, a experiência do que eu adquiri ao longo desses anos todos na minha vida...mas tem vezes que eu sento, pô tenho que fazer alguma coisa, também é ruim você chegar e não ter alguma coisa, o aluno meio que sente, então eu gosto de fazer, pelo menos

ter uma ideia do que eu vou fazer no dia, anotar, o que que eu vou trabalhar, o que que eu vou fazer com eles, entendeu...

Entrevistadora: *Então qual você acha que é a função do professor de educação física?*

Professora Marina: *Eu acho que atualmente a função do professor de educação física é meio que, não sei, a gente fala muito nessa questão dos valores na educação física. Eu acho que a educação física é um momento tão lúdico do professor com o aluno, que é o momento que você tem mais intimidade com esse aluno, eu acho que aí é que entra o professor de educação física, que a gente tem esse poder de transformação, de melhorar... você vê o caso que eu te contei do garoto envolvido com drogas, você vê agora com ele veio falar comigo, como ele estava no torneio, eu acho que a gente pode ganhar o aluno por aí, com a gente tem essa coisa mais próxima, eu me sinto meio assim como professora, eu já não tenho aquela coisa de mudar o mundo não, eu acho que eu posso mudar ali, que eu acho que é uma coisa que eles curtem, que eles gostam, na minha aula, no meu espaço, no meu cotidiano. Tem a questão dos valores também que a gente sempre coloca pra eles, a gente acaba ratificando, conversando.*

Entrevistadora: *Quando você começou a sua carreira, tinha esse ideal de mudar o mundo? De ser um professor que fosse transformar os alunos? E hoje em dia não vê mais desse jeito?*

Professora Marina: *Eu não vejo que eu vá transformar, porque isso aí eu acho que entram outros processos, a questão social, eu acho que eu posso ajudar esse aluno a ter uma visão melhor do mundo, a ver o mundo de outra forma, eu posso passar um pouco da minha visão, que as vezes a visão deles é mais ali dentro da comunidade que eles moram, então não são muito abertos ao mundo, então eu acho que as vezes eu tento mostrar uma outra janela, outros horizontes. E às vezes quando eles contestam alguma coisa que eu acho que não é verdade, eu mostro pra eles o outro lado, tô sempre assim entendeu... porque a gente que trabalha em comunidade sabe que o tráfico impera. Na nossa escola, então lá muitas vezes eles ficam idealizando o cara do tráfico eu sempre entro assim de mostrar pra eles de uma forma, que não é por aí.*

Entrevistadora: O que que você acha que os alunos pensam sobre o que é ser professor de educação física? O que acha que está no imaginário deles, hein?

Professora Marina: *Eu acho que eles pensam que o professor é aquele que dá a bola, que é o momento lúdico, o momento da brincadeira, eles veem a gente assim, acho que eles veem a gente assim, por esse lado mesmo, que é o único momento que eles tem de prazer numa escola como é ainda a escola pública e a particular, é uma escola que as crianças ficam ali nas carteiras, então aquele momento pra eles é um momento de liberdade que eles tem pra poder... eu sinto que quando eles entram aqui, parece uma tourada, sabe uma liberdade de querer pegar a bola, brincar, eu sinto isso. Na verdade a gente tá numa escola ainda meio arcaica, a gora até que melhorou um pouco, a gente vê alguns professores com um diferencial, o professor de história, discute muito com os alunos, passa filmes, com práticas diferentes, mas a gente ainda vê muita gente naquele negócio de cuspir giz, não pode olhar pra trás, então a criança na hora desse momento, que tem essa liberdade, nesse momento que ele se expõe mais, eles são muito confidentes comigo, eles me contam muita coisa que eles não contariam para outro.*

Entrevistadora: Atualmente como é a sua rotina, seu dia a dia, como se desloca até a escola, quanto tempo demora pra chegar aqui no ciep?

Professora Marina: *Atualmente a minha vida tá mais fácil...antigamente eu não tinha carro., agora eu venho de carro, apesar de eu pegar um trânsito na hora do rush, eu moro longe... eu demoro...em dia de rush eu já cheguei a 1 hora. Num dia tranquilo são 40 minutos...e o estresse, a gente já chega aqui com aquela coisa do trânsito...*

Entrevistadora: Que horas acorda?

Professora Marina: *Eu tenho que acordar 5 horas pra vir pra cá, eu tenho que tá 7:30 na escola... e eu sou a primeira a chegar... Por causa disso eu me preocupo aí eu acordo mais cedo...mas mesmo assim o trânsito tá tão ruim botaram tanto carro na rua que eu não estou nem com tempo de acordar as 5 da manhã eu não consigo chegar as vezes 7:30, eu chego atrasada... até o diretor falou poxa você vai ter que acordar as 4hs, brincando...Por que realmente tá cada vez pior.*

Entrevistadora: *E você fica na escola o dia todo? Todo dia dá aula o dia todo?*

Professora Marina: *Segundas, quartas e sextas eu entro 7:30 e vou até 17:30, paro só pro almoço.*

Entrevistadora: *E terça e quinta?*

Professora Marina: *Terça e quinta eu trabalho no Rio...eu trabalho de 8:10 até as 15:30 e aí ou pra casa dou uma descansada mas a noite eu trabalho no Estado, duas vezes por semana. É pauleira! É por isso que as vezes eu me sinto meio cansada sabe que eu fico assim, como eu te falei no automático! Pra você sentar, é tudo tão corrido...você chega em casa vai tomar um banho aí vai se arrumar...*

Entrevistadora: *Qual o perfil dos seus alunos? A maioria é menino, menina? Qual a situação social deles?*

Professora Marina: *É meio a meio. A situação social deles é muito difícil, é uma situação muito precária né. Em todas as escolas que eu trabalho é dentro de comunidade, que tem tráfico de droga, algumas ainda tem milícia, outras ainda impera o tráfico, então eu sinto que eles tem uma comunidade muito difícil.*

Entrevistadora: *Que dificuldades que vc vê no Ciep? Qual a maior dificuldade ou algumas dificuldades, é estrutura, é material?*

Professora Marina: *Material até que agora eles tão provendo material pra gente... assim...dentro do que a gente trabalha. Dificuldade que eu vejo é mais questão da infraestrutura mesmo. Hoje para abrir, para eu fazer o torneio, aí não tinha o microfone, essas coisas que a gente tem no nosso dia a dia. Aí isso me irrita um pouco porque a gente planeja uma coisa e na hora não sai nada do que a gente planejou. Às vezes eu tenho vontade de fazer uma coisa diferenciada, por exemplo eu me ligo muito nessa coisa de ginástica rítmica...mas eu fico pensando no tempo que a gente não tem... por exemplo, vou trabalhar com uma turma agora, a maioria quer jogo,eu teria que ter um tempo diferenciado pra eu poder dar essa aula pra quem quisesse, porque nem todos curtem... teria que ser ou uma imposição, vamos fazer e alguns vão reclamar... entendeu...então ainda tem uma certa relutância nas atividades de educação física.*

Entrevistadora: *Você procura não impor?*

Professora MC: *É eu procuro não impor mas as vezes eu fico pensando será que não seria melhor mostrar esse outro lado? Eu to pensando agora no final do ano fazer... eu tenho muitas fitas lá em casa...fazer ginástica rítmica com as meninas, elas até toparam mas o garotos... ah isso é coisa de mulher, não sei o quê... ainda tem esse preconceito e aí fica meio...eu tô querendo fazer um trabalho diferenciado aqui...mostrar uma outra coisa além só dos esportes né, só bola.*

Entrevistadora: *Você trabalha mais com esportes coletivos?*

Professora Marina: *Até porque nossa formação teve um pouco de dificuldade...não dá conta de tudo. As vezes você vê luta, mas como na escola? Se você não teve aquilo que necessitava pra ensinar luta... tem que ter um embasamento né?!*

Entrevistadora: *Eu gostaria que me contasse alguma situação que de alguma forma foi marcante pra você, que te afetou...*

Professora Marina: *Eu estava dando aula, e agente sempre libera uns 10 minutos antes pra eles irem pro vestiário, trocar de roupa, fazerem higiene pessoal aí o diretor viu eu liberar, ele viu, eu não fiz nada escondido, é praxe... eu falei crianças vamos para o vestiário, trocar de roupa, aí o diretor me viu e sabe o que ele fez, aquela mania de ser autoritário, geralmente com o pessoal de contrato, que obedece, fica todo mundo quietinho. Aí quando eu to subindo a menina foi me pedir satisfação, por que eu liberei 10 minutos antes.*

Entrevistadora: *Que menina?*

Professora Marina: *Uma atendente dessas de contrato... o diretor ligou e disse que você não pode liberar 10 minutos antes, você já assinou isso aqui? Um negócio que estava escrito: você não pode liberar aluno antes... tipo assim...acintosamente.. eu falei, minha filha isso aqui é um absurdo, eu sempre liberei meus alunos 10 minutos antes pra eles fazerem higiene... educação física é diferente, é outra disciplina, você tem que fazer uma higiene pessoal a criança tá suada, te outra coisa eles tem que trocar, tem que sair da escola de uniforme , aí eu fiquei muito nervosa sabe discuti com ela, aí no dia seguinte eu não me intimidei, fui falei com ele, olha só eu exijo meus direitos como professora de educação física, eu não gostei da atitude dessas meninas, entendeu, elas me trataram assim de uma forma tipo mandando, ah por*

que você liberou, me cobrando, mandando eu assinar, eu achei aquilo um absurdo, o professor não tem autonomia...

Entrevistadora: E ele?

Professora Marina: Ele, não você entendeu errado, não foi isso, é que eu falei pra elas que você não tinha assinado o papel, mas eu sei que educação física... mentira! Entendeu, mentira! É porque ele viu que eu fiquei danada da vida e fui lá falar com ele... falei... não me intimidei, só sei que depois disso ele ficou mansinho, mudou totalmente comigo... eu tive uma outra postura, entendeu, se a gente não se impor entendeu, vira uma escola autoritária e outra coisa, eu falei pra ele, enquanto professora eu tenho autonomia para fazer isso, meus alunos estão suados, só sei que depois disso ele mudou totalmente a postura comigo, ele agora sabe com quem ele está falando, que ele tem que ter o mínimo de respeito com o professor e mandar uma pessoa de contrato, ele não teve coragem de falar comigo, ele não teve coragem. E outra coisa que eu não gostei, sabe o que foi, que ele estava na minha frente, eu não fiz escondido de você.

Entrevistadora: Ele te viu lá da sala dele?

Professora Marina: Ele estava entrando no carro! Eu falei, por que você não falou comigo? Você ligou, pra mandar elas, se esconder por trás delas... eu não gostei disso, você me viu fazendo isso! E elas como não querem perder o emprego fazem qualquer negócio, nesse ponto, como eu não preciso ter esse medo...

Professora Marina: Eu te falei que eu e o Marcelo nos recusamos a fazer o provão?

Entrevistadora: Não, me conta?

Professora Marina: Eu e ele, não, partiu dele, partiu do Marcelo, ele falou: Marina eu não vou fazer o provão, porque não tem nada haver nossa disciplina ter o provão.

Entrevistadora: Provão da escola?

Professora Marina: É provão da escola, só que valeria nota pra disciplina. Mas a nossa disciplina não cai nesses provões. Mas eu fiquei preocupada e falei, Marcelo, eu até concordo com você que não tem haver com o objetivo mas eu também me preocupo com a questão da gente ficar isolado do processo, entendeu, eu fico meio com medo que a gente sempre foi tão discriminado na nossa disciplina, que eu

tenho medo da gente ficar tomando essa postura, mais aí eu resolvi fechar com ele. Mas eu expus isso pra eles que eu tinha esse medo de ficar por fora de conselho de classe por exemplo, entendeu. Mas a gente disse que não ia participar e explicamos nosso ponto de vista.

Entrevistadora: *E eles aceitaram?*

Professora Marina: *Eles aceitaram meio que contrariados mas tiveram que aceitar né, foi uma posição que nós tomamos, eu fechei com ele, a gente trabalha em conjunto, a gente senta, conversa, eu expus o meu ponto de vista que é esse né, que a gente sempre ficou tão marginalizado nas escolas e agora que a gente conseguiu galgar bastante coisa, eles ouvem pelo menos as nossas vozes. Aí a gente ficou realmente sem o provão e aí eles tiveram que aceitar*

Entrevistadora: *O quê que você vê de diferente na sua prática pedagógica de quando começou pra hoje após 35 anos de carreira?*

Professora Marina: *Olha eu me sinto assim, eu acho que eu não rompi com o que eu acho que é violência comigo, tipo isso eu não vou fazer nunca, eu não rompi, eu não faço isso...coisas que eu acreditava eu ainda acredito, ser contra aquilo que eu acho certo, eu não fui corrompida...mas eu sinto assim um cansaço, né são muitos anos...eu sinto mais a parte física, os meus ideais não, eu acho que continuam sendo os mesmos, por mais incrível que pareça, mas o meu físico que eu acho que eu não tenho mais aquele gás que eu tinha quando eu iniciei, fazia um monte de coisas, ia pra rua com as crianças, gincana, fazia cada coisa louca... a diretora botava a mão na cabeça... Marina, você tá doida! Mobilizava todo mundo... esse gás que eu acho que tá me faltando agora...que eu já to cansada né... acho que eu já contribui muito pra educação...mas eu ainda to firme e forte ali mas o meu físico já não tá colaborando, mas as ideias, procurar fazer sempre o melhor, acho que ainda tá em mim.*

Entrevistadora: *Tá bom, obrigada.*

Esta entrevista teve duração de 41 minutos e foi realizada no Ciep.