

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UEBERSON RIBEIRO ALMEIDA

**TRAMAS E URDIDURAS: O PROTAGONISMO COMO EXERCÍCIO NA
ATIVIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**VITÓRIA
2014**

UEBERSON RIBEIRO ALMEIDA

**TRAMAS E URDIDURAS: O PROTAGONISMO COMO EXERCÍCIO NA
ATIVIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial de avaliação para obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Elizabeth Barros de Barros.

**VITÓRIA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Setorial de Educação,

Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Almeida, Ueberson Ribeiro, 1977-

A447t Tramas e urdiduras: o protagonismo como exercício na
atividade docente de professores de educação física. / Ueberson
Ribeiro Almeida. – 2014.

301 f.: il.

Orientador: Maria Elizabeth Barros de Barros.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cotidiano escolar. 2. Educação física. 3. Ergologia. I. Barros,
Maria Elizabeth Barros de, 1951-. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

UEBERSON RIBEIRO ALMEIDA

**TRAMAS E URDIDURAS: O PROTAGONISMO COMO EXERCÍCIO NA
ATIVIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial de avaliação para obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Vitória, 28 de julho de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

PROF^a. DR^a. MARIA ELIZABETH BARROS DE BARROS
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
(Orientadora)

PROF. DR. CARLOS EDUARDO FERRAÇO
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

PROF^a. DR^a. ANA LUCIA COELHO HECKERT
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

PROF. DR. HÉLDER PORDEUS MUNIZ
Universidade Federal Fluminense (UFF)

PROF. DR. JOSÉ ANGELO GARÍGLIO
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

À Dona Therezinha pelo amor incondicional e pelas apostas de mãe que me possibilitaram chegar até este momento.

AGRADECIMENTOS

À Maria Elizabeth Barros de Barros, uma orientadora que nos leva à aprendizagem nas práticas. Com você, Beth, aprendi que a produção do conhecimento não é uma questão de gabinete universitário, mas de relações com os mundos vivos, com os sujeitos e saberes da atividade. Obrigado pela possibilidade de “viver juntos” o “chão das escolas” e a pesquisa como intervenção política. O seu engajamento, olhar brilhante e comprometimento com a educação e a saúde públicas se constituem como um ethos que liga o pensamento e a ação de modo ético. Agradeço a aposta, a acolhida, a confiança e o compartilhamento de análises de problemas do mundo que dão sentido ao viver, ao escrever, ao ofício de professor, à carreira acadêmica. Minha admiração e amor por você são da ordem, como diz nosso querido Schwartz, dos “valores sem dimensão”, de um cuidado com a vida. Continuamos a “viver juntos” e misturados.

Ao meu pai, Gelson de Almeida, e à minha mãe, Dona Maria Therezinha Ribeiro Almeida, pelo amor e por terem se constituído em referências que fizeram, ao longo da vida, exercícios protagonistas para conseguirem construir nossa família. Nesse sentido, agradeço também, com um “xodó” muito especial, aos meus irmãos Gelcimar, Gilcéia, Gilciléia, Gefferson, Jackson e Jaqueline, os quais me possibilitam aprender que viver as relações com a família pode ser bastante divertido e muito prazeroso.

Aos sobrinhos, Angélica, Kamila, Gleidson, Jean Felipe, Iago, Gabriel, Beatriz e Gabriela, pela mistura de gerações que nos enriquece, pelo carinho, risadas e amor que podemos experimentar juntos.

Ao meu cunhado Denilson e às minhas cunhadas Luciana e Kely, que fazem da nossa família um lugar de misturas e de produção de diferenças.

Aos professores de Educação Física do turno matutino da escola Mestre Álvaro, pela potente e enriquecedora experiência de análise da atividade. Obrigado, Alexandre, Elisa e Dora. Continuamos juntos! Também aos pedagogos, coordenadores, diretora, alunos e demais professores pelo carinho e parceria na elaboração do estudo.

À Geane Campos por todo o amor e atenção dispensados, pelo compartilhamento de muitas alegrias e pelo apoio nos momentos difíceis, pelos cuidados compartilhados e pela enorme paciência comigo nos últimos meses.

Ao meu amigo-irmão, Bruno Faria (Bruninho) pela escuta sensível, pela presença, pela amizade que rompe as barreiras do tempo e do espaço e que se constitui como um circuito de vida, como entidade coletiva de mais alta potência.

Ao amigo-irmão Felipe Quintão (Branco), leitor assíduo deste trabalho e parceiro efetivo dos bons e dos difíceis momentos desse percurso. Agradeço pela confiança e pelo apoio, pelas conversas e pelas orientações que possibilitaram, na construção do texto, a produção de um “viver juntos” e o fortalecimento de uma amizade.

Ao meu amigo-irmão Vinícius Penha (Pretin) pelas leituras do texto e pela parceria. Também pela difícil e enriquecedora experiência de “viver com outros”, os quais admiramos e amamos.

A Valter Bracht, pelas conversas, visitas no meio da tarde para os cafés que acionaram questões da tese, pelo apoio e companhia, pelo compartilhamento do cotidiano e pelas aprendizagens. Obrigado, Valter, por me levar a compreender que a Educação Física é, sobretudo, um problema político.

Ao grande amigo Jonatas Zanardo (Jonjones) pela presença contagiante, amizade e confiança que enriqueceram os encontros e as festas no AP.

À Claudia Moraes pela leitura minuciosa do texto, pelos cafés, idas à praia nos finais da tarde, pelo carinho e amizade que alimentam a vida.

Ao meu compadre e amigo-irmão Welington que, fazendo uso de seus ofícios médicos, monitorou e me assistiu todas as vezes em que me encontrei debilitado na saúde. Também ao meu afilhado Davi, a quem devo a saborosa experiência de jogar futebol aos sábados à tarde, rolar na terra e dar boas risadas.

À Janaína Brito e Ellen pelo carinho, presença e pela importante e preciosa escuta, pelas parcerias de pesquisa e lutas pela saúde na educação.

Ao amigo Clever Coimbra, pela parceria leve e divertida e pelo auxílio com a leitura do texto e sugestões importantes.

À Beatriz Cisne (Bia) pelo apoio, carinho e amizade que colocaram energia e positividade em meus dias.

À família Gramelick, aos grandes amigos Isaac, Leidiana e Breno pela presença sempre contagiante, pelas aprendizagens, pelos bons encontros nos botecos de Cariacica, pelo apoio, pelo amor recíproco.

À Janaína César e Luzimar Luciano, pela amizade que transbordou a sala de aula do doutorado e as redomas da Universidade. Pelo carinho, pelas conversas, por compartilharmos “o mundo”. Agradeço por terem tornado a experiência do curso de doutorado a história de três amizades.

A Ana Lucia Coelho Heckert (Aninha) por ter colaborado com questões importantes para o trabalho, as quais produziram deslocamentos significativos e, muito mais que

isso, pela aposta, carinho e apoio. Ana, para você desejo as flores mais belas, as chuvas dos finais de tarde, a 5ª Sinfonia de Beethoven.

Ao professor Dr. Hélder Pordeus Muniz pelo caloroso apoio e acolhimento na Universidade Federal Fluminense, pela atenção e cuidados na elaboração dos preciosos pareceres da tese que me levaram a trilhar novas linhas de análise. Também pelo primordial auxílio, disponibilizando materiais bibliográficos sobre Georges Canguilhem e sobre os estudos da Ergologia.

Ao professor Dr. Carlos Eduardo Ferraço (Ferraço) por ter acompanhado o trabalho de tese desde o início e que, com a fraternidade e rigorosidade que a crítica exige, colaborou com questões e sugestões que foram primordiais na tessitura do texto. Também pela disponibilidade em ler minuciosamente os textos e discuti-los comigo. Muito obrigado, Ferraço.

Ao meu amigo-irmão André Quintão (Dedé) por tornar a vida e a amizade um plano de relações de cuidados, humildade, leveza e muito bom humor.

À família Lubiana-Segatto, Roberto (Betinho), Ana, Arthur e Ana Clara pelos bons momentos, pelas festas, músicas, amizade, carinho e bom humor compartilhados.

À Érica Serrano, amiga-professora muito especial, por ter me auxiliado a passar no vestibular e, com sua amizade e sabedoria, incentivou-me aos estudos e a vencer barreiras de desigualdades sociais que os alunos das escolas públicas, às margens dos grandes centros, têm que enfrentar.

Aos amigos “do peito” Roger Vital e Riziane Prates pela parceria de trabalho na Secretaria Municipal de Serra, pela amizade que faz do trabalho um meio de produção de confiança, sintonia, gestão dos conflitos, produção de comum.

À Alina Bonella pela pronta ajuda e preocupação em fazer a revisão ortográfico-gramatical do texto, pelas orientações e ricas aprendizagens concernentes à escrita e à elaboração deste trabalho.

À amiga e massagista Marinete pelo cuidado primoroso que, por vezes, transformou meus dias de escrita em conforto, inspiração, leveza, saúde.

À “moçada” do Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Subjetividade e Política (PFIST-Nepesp/Ufes) pela parceria, escuta e debates, pela importante aprendizagem de vivermos juntos as experiências de pesquisa-intervenção como transformações em nós. Agradeço a todos, especialmente, a grupalidade produzida com os amigos: Juliana Gomes, Guilherme (torresmo), Ana Rosa, Bernadeth, Danuza, Dulcinea, Jair Ronchi, Jésio, Hervacy, Ivana, Fábio, Pedro, Rafael Kilian, Renata, Suzana.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo pela possibilidade de cursar o doutorado.

Ao Laboratório de Estudos em Educação Física (LeseF/Ufes). Especialmente à amizade de Karen Calegari, Karen Lorena, Thácia e Cecília. Também à Amanda, pela importante ajuda com a transcrição das entrevistas nos momentos finais do estudo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo pelas bolsas que me permitiram condições de estudar o doutorado para além da elaboração da tese.

Aos professores que participaram dos exames de Qualificação I e II com questões e sugestões importantes para o trabalho de pesquisa. Agradeço as críticas e leituras dos professores: Dr. Hélder Pordeus Muniz, Dr. Vicente Molina Neto, Dr. Carlos Eduardo Ferraço, Dr. Felipe Quintão de Almeida, Dr. Valter Bracht, Dr^a Ana Lúcia Coelho Heckert.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa-intervenção com o objetivo principal de analisar como os professores fazem exercício protagonista na atividade. Embasa-se principalmente no aporte conceitual da perspectiva ergológica de Yves Schwartz para realizar a análise da atividade no cotidiano escolar. O estudo foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Serra/ES com duas professoras e um professor de Educação Física. As estratégias metodológicas utilizadas foram constituídas de acompanhamento da atividade desenvolvida pelos professores nas aulas, no Curso de Formação Permanente de Área de Educação Física, promovido pela Secretaria Municipal de Educação, participação no cotidiano escolar e a construção coletiva de um processo de formação na escola por meio de oficinas de práticas corporais. As técnicas de produção e registro dos dados foram compostas por diário de campo, fotos, conversas gravadas em áudio, entrevistas, questionário e documentos elaborados pela escola, como o Projeto Político-Pedagógico. A confrontação dos dados realizada com os docentes nas conversas produziu importantes deslocamentos nas análises e convocou autores e conceitos que não estavam previstos para o debate sobre o exercício protagonista. A produção dos dados gerou mudança na atividade docente e colocou em questão modos de gestão e organização do trabalho na Rede Serra de Educação, provocando transformações nos modelos de formação permanente dos professores de Educação Física do município. Os exercícios protagonistas empreendidos na atividade docente colocaram competências em circulação e tornaram visíveis os efeitos de trama e urdidura que atravessam e compõem a atividade docente dos professores de Educação Física no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Atividade docente. Exercício protagonista. Educação Física. Ergologia.

ABSTRACT

The work is an intervention research with main purpose to analyze how Teachers carry out the protagonist exercise in practice. It is mainly based on the conceptual contribution of Yves Schwartz ergological perspective to perform the analysis of the school daily life activity. The study was held at a Municipal Elementary School located in the district of Serra/ES with the participation of two Physical Education female Teachers and a male one. The methodological strategies used were constituted of the activity follow up developed by the Teachers in the classes, of the PE permanent formation course promoted by the Municipal Education Secretariat, participation in the school everyday life through body practice workshops. The production techniques and data records were composed by a field diary, pictures, audio recorded talks, interviews, a questionnaire and documents elaborated by the school, such as the Pedagogical Political Project. The data confrontation carried out with the Teachers in the conversations, produced important displacement in the analyzes and called authors and concepts that were not expected in the debate on the protagonist exercise. Data production created a change in the Teachers practice and put in question the management ways and the work organization in the Education Network of Serra, causing transformations in the permanent formation models of the PE Teachers in the district. The protagonist exercises undertaken in the Teachers' practice put competences in circulation and made visible the plot and warp effects that crossed and compose the PE Teachers practice in the school daily life.

Keywords: Teachers practice. Protagonist exercise. Physical Education. Ergology.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1 TRAMAS E URDIDURAS DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO: O EXERCÍCIO PROTAGONISTA NA DOCÊNCIA.....	16
2 INCURSÕES CONCEITUAIS NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O PROTAGONISMO COMO EXERCÍCIO NA ATIVIDADE DOCENTE.....	26
3 ERGOLOGIA COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE.....	40
3.1 A ERGOLOGIA E SEUS PRINCIPAIS PRECURSORES.....	45
3.1.1 Espaço tripolar e o dispositivo a três pólos.....	52
4 A PRODUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO: MODOS DE ACOMPANHAR MOVIMENTOS NA ESCOLA.....	57
4.1 A ENTRADA NO CAMPO.....	61
4.1.1 Uma paisagem da escola.....	66
4.1.2 Arbitragens do “corpo-si”.....	68
4.1.3 “Atividades vizinhas” e as práticas de caronas.....	74
4.1.4 Espaços-tempos, normas.....	82
4.1.5 As crianças... estudantes.....	92
4.1.6 O caso Isac.....	98
4.1.7 Continuando a trilha.....	101
4.1.8 Eventos.....	104
4.1.9 Formas de organização do trabalho escolar.....	107
4.1.10 A Educação Física na dinâmica escolar e seus professores.....	110
4.1.11 Estratégias metodológicas e técnicas de produção de dados.....	112
5 “TRABALHAR NA ESCOLA É ‘MATAR UM LEÃO POR DIA’”: O EXERCÍCIO PROTAGONISTA E A VIDA COMO PROVA.....	123
5.1 NORMAS ANTECEDENTES: “NA PRÁTICA A TEORIA É OUTRA”.....	130
5.1.2 A formação familiar e as renormatizações na atividade: a vida como prova.....	136
6 TRABALHAR, “VIVER JUNTOS”: MODOS DE GESTÃO DOS CONFLITOS E SEUS EFEITOS NA ATIVIDADE DOCENTE.....	153

6.1 EXERCÍCIO PROTAGONISTA COMO AGONÍSTICA: COGESTÃO DOS PROCESSOS DE TRABALHO E APRENDIZAGENS NA ATIVIDADE.....	165
7 A FORMAÇÃO PERMANENTE NO TRABALHO: AS OFICINAS DE PRÁTICAS CORPORAIS.....	177
7.1 AS OFICINAS NA ESCOLA: FORMAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE COMPETÊNCIAS.....	179
7.1.1 A operacionalização das oficinas.....	187
7.1.2 A articulação trama e urdidura: visibilidade da atividade docente e a formação permanente de Área de Educação Física.....	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
REFERÊNCIAS.....	214
APÊNDICES.....	224
APÊNDICE A – Termo de Compromisso Livre Esclarecido.....	225
APÊNDICE B – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos.....	227
APÊNDICE C – Programa de Formação Coletiva no Trabalho.....	228
APÊNDICE D – Texto Publicado com os Docentes.....	231
APÊNDICE E – Segunda Entrevista com a Professora Dora.....	241
APÊNDICE F – Fragmento do Diário de Campo.....	271
APÊNDICE G – Projeto Pedagógico.....	277
APÊNDICE H – O Exercício Protagonista e as Eficácias da Atividade Industriosa.....	284
ANEXOS.....	289
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	290
ANEXO B – Questionário.....	291

APRESENTAÇÃO

O estudo que ora apresentamos colocou em análise os exercícios protagonistas na atividade docente de professores de Educação Física (EF) no cotidiano escolar. A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Serra/ES, tendo como sujeitos participantes principais um professor e duas professoras de EF do turno matutino.

Desde a nossa intenção de cursar o doutorado, a produção de normas de saúde por meio da atividade docente era o tema de interesse. Com essa orientação, buscávamos construir o campo problemático da pesquisa. Contudo, o trabalho de pesquisa no campo deslocou a problemática para a análise do exercício do protagonista na atividade docente.

Desse modo, ao nos compormos com o campo problemático da pesquisa, a principal questão que produzimos e que orientou o estudo foi: como o exercício protagonista se forja na atividade docente e interroga modos de gestão e organização do trabalho escolar?

Mergulhamos na experiência da pesquisa e acompanhamos alguns movimentos cotidianos que emergiram na produção do campo. Esses movimentos colocaram questões e solicitaram debates, dentre outros, sobre a formação familiar e seus efeitos na atividade docente, bem como acerca da formação no trabalho e as diferentes relações que os professores estabelecem com os conceitos. O trabalho como indissociável da vida e dimensão da ordem de um “viver juntos” foi outro importante ponto de análise que exigiu nossa atenção e foco.

Os encontros no campo produziram dados que solicitaram autores, conceitos e abordagens de análise que não estavam previstas. A perspectiva ergológica, a qual possui o francês Yves Schwartz como mentor, foi o nosso principal referencial de análise da atividade docente. Como base dessa perspectiva, a *Filosofia da vida*, de Georges Canguilhem, auxiliou-nos a compreender as relações que os sujeitos estabelecem com seus meios de trabalho na produção de normas de vida, de saúde. À medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, os dados e as problemáticas que

emergiam solicitaram a interlocução com outros autores, como Michel Foucault e suas análises sobre a constituição histórica do sujeito, e o “pluralismo agonístico” de Chantal Mouffe como alternativa de modelo democrático que possui como princípio político tomar os conflitos sociais em sua dimensão positiva e construtiva.

Iniciamos com o Capítulo I, no qual narramos nossas experiências de trabalho como docente nas escolas públicas das Redes Estadual e Municipais da Grande Vitória/ES. O nosso objetivo consistiu em mostrar como o exercício protagonista vai se forjando como um problema de pesquisa atravessado pelas implicações das histórias na atividade que produzimos como docente.

No Capítulo II, discutimos como o conceito de protagonismo vem sendo compreendido nas áreas da Educação e da Educação Física. Apresentamos autores e conceitos de protagonismo, marcando nossas apostas acerca do que estamos denominando exercício protagonista na atividade docente. O debate sobre o protagonismo como exercício nos levou a convocar os estudos de Foucault para a análise, principalmente, no que toca à discussão sobre a relação histórica entre subjetividade e verdade que constitui os sujeitos. Os estudos foucaultianos foram importantes para escaparmos de análises do protagonismo como identidades de um sujeito racional iluminista.

No Capítulo III, apresentamos a Ergologia como nossa perspectiva de análise da atividade docente. Buscamos situá-la em suas aproximações e diferenças como um modo clínico de “olhar” e intervir no trabalho. Traçamos alguns de seus aspectos históricos e mostramos seus principais precursores no que diz respeito ao conceito de atividade. De Hegel, passando por Marx, Leontiev, Vigotsky, bem como pela relação com a Ergonomia de linhagem francesa, como aquela postulada por Alain Wisner, a Ergologia, ao conversar com esses autores e teorias, faz importantes modulações, dando uma relevante contribuição ao campo da Educação e da EF, no que diz respeito à análise e à produção de saberes na atividade docente.

No Capítulo IV, coerente com nosso aporte conceitual-metodológico da Ergologia, trazemos o processo de produção do campo problemático da pesquisa junto com o

caminho traçado na construção metodológica. Narramos a experiência de acompanhar os movimentos cotidianos e buscamos oferecer algumas cenas que pudessem permitir ao leitor “entrar” na escola, sentir e ser tocado pela complexidade na qual a atividade docente se desenvolve. Alguns problemas e temas que emergem dessa experiência são debatidos neste capítulo, como os índices de avaliação externas que incidem sobre a gestão do trabalho escolar. Analisamos como o exercício protagonista, ao buscar um “viver juntos” o trabalho, produz “um corpo”, árbitro da dinâmica dos “usos de si por si e pelos outros” que engendra o desenvolvimento da atividade. Por fim, descrevemos as estratégias metodológicas e técnicas de produção de dados que emergiram no trabalho de campo.

No Capítulo V, analisamos como a atividade docente se constitui em um “matar um leão por dia”. Metáfora essa que se articula aos modos de gestão e organização do trabalho em estreita relação com os processos formativos vivenciados pela professora Dora na família e nos cursos de formação de professores de EF. Os dados deste capítulo, principalmente aqueles relativos aos modos de subjetivação colocados em operação pela família, convocam os estudos foucaultianos para análise do exercício protagonista correlacionado com a exigência de tomarmos a “vida como prova” e como obra de arte.

O trabalhar como “viver juntos” emerge como princípio do exercício protagonista na atividade. Assim, no Capítulo VI, analisamos os problemas vividos pelos docentes ao fazerem a gestão dos conflitos em locais de trabalho onde imperam o individualismo, a competição, a fragmentação e o antagonismo. Portanto, nossa aposta de “gestão democrática” escolar busca sua base na perspectiva do pluralismo agonístico (MOUFFE, 2006) como modos de gestão dos conflitos e da criação de condições para a produção de confiança, corresponsabilização, co-gestão e protagonismo no trabalho.

Por fim, o Capítulo VII é traçado a partir da experiência de formação permanente que se engendra na escola com os docentes de EF. Tal formação foi efetivada por meio de oficinas de práticas corporais. Essa atividade se desdobrará em práticas

pedagógicas que ganham visibilidade, acessam e interrogam as estruturas organizacionais da gestão e formação permanente da Rede Serra de Educação.

CAPÍTULO I

1 TRAMAS E URDIDURAS DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO: O EXERCÍCIO PROTAGONISTANA DOCÊNCIA

Escolhendo esse ou aquele procedimento ou modalidade de ação, escolhe-se, de certa maneira, a relação que se quer com o outro e com o mundo no qual se deseja viver.¹

Escrever, como em qualquer outra atividade humana, exige-nos fazer escolhas. Então, como iniciar o texto? Como escrever de modo a colocar em questão as políticas públicas de educação do município onde o estudo se desenvolve? Depois de muito ruminar ideias olhando para o teto, a escrita começou a se desenrolar. A sensação é a de que “Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas” (LISPECTOR, 1998, p. 19). Escrevemos, apagamos, escrevemos, apagamos, aproveitamos algumas linhas e algum parágrafo. É difícil escrever porque se trata de colocar valores em debate: o que pretendemos afirmar com a pesquisa? Qual a importância para os trabalhadores da escola, para as áreas da Educação e da Educação Física? Como desenvolver esse debate de valores que constitui a atividade de escrever no sentido de produzir conhecimento a ser compartilhado?

É pelo meio que a escrita começa e, nesse paradoxo “meio-início”, narramos² a atividade de trabalho docente que constitui a formação do nosso corpo-professor-pesquisador, experiências docentes vivenciadas em diferentes escolas públicas como professor e que são importantes vetores na produção de sentido para o objeto de estudo que emerge no campo problemático desta pesquisa. Entendemos “experiência” como efeitos de processos históricos e complexos de fabricação, nos quais os sujeitos se produzem nas relações com os regimes de verdade (FOUCAULT, 1985). É forjada nas “histórias” singulares que os humanos

¹ Adaptado de Schwartz (2010).

² As experiências de trabalho docente narradas neste texto compõem minha trajetória como professor das Redes Públicas Estadual e Municipal do Espírito Santo. Em um primeiro momento, atuei como professor de Ciências e de Biologia, mesmo cursando a Licenciatura em Educação Física (EF). Após o 5º período da Graduação, passei a lecionar aulas de EF em regime de Designação Temporária (DT).

industriosos³ engendram por meio da atividade. Nesse sentido, Schwartz (2010, p. 43) afirma que não sabemos exatamente quem *faz experiência*, uma vez que esta não pode ser dita como exclusiva “de alguém”, mas “se faz” em jogos de forças “[...] atravessados pelas nossas relações com valores; e nosso corpo carrega essa história sem que nós a saibamos muito bem”.

Desde 2001 vimos experimentando o exercício da docência nos espaços educacionais públicos: projeto social, escolas municipais, estaduais e na universidade. Atividade de trabalho que se coengendra no tecido social atravessado pelos fios das políticas públicas de educação, pelos financiamentos de fundos internacionais que impõem critérios de avaliação da educação por meio de valores quantificáveis de acordo com a lógica de mercado, pelos processos de formação institucional docente, mas também na sua dimensão não institucionalizada, pelos modos de organização do trabalho escolar, pelas condições objetivas e materiais dos espaços. *VidAtividade* docente também que se debate nas relações com os sujeitos na escola (alunos, colegas, corpo técnico-administrativo, pais etc.), com os movimentos sociais de lutas sindicais, com os processos de aprendizagem.

Atividade docente que produz sujeitos, que se desenvolve na tensão dos “usos de si” que se pode fazer da tradição, das regras, dos códigos, das técnicas e de tudo aquilo que os homens convertem em memória para buscar governar e gerir um meio (SCHWARTZ, 2007). “Uso” que é sempre “uso de si por si e pelos outros”, dinâmica que atravessa e compõe toda atividade humana. Compreender o trabalho como “uso” significa que os docentes nunca apenas executam ou aplicam uma prescrição, um protocolo. O que há sempre é um “uso de si” a ser feito pelo qual os sujeitos são convocados a fazer escolhas na atividade. Como a Ergologia nos indica, as escolhas nunca são neutras, mas arbitradas sob um debate de valores entre aqueles que compõem o conjunto das referências que os trabalhadores possuem e aqueles

³França (2004, p. 124), embasada na perspectiva ergológica de Schwartz, aponta duas principais características do sujeito industrial, quais sejam: “Da célula ao meio, o sujeito ‘industrial’ se constrói (ou se destrói) nesse debate de normas que está além de um diálogo situado entre uma prescrição formalizada e a atividade que se efetua, e; por meio da e na atividade, o sujeito não apenas negocia ou reage ao meio (à situação) de trabalho, mas trata daquilo que é para ele desejável e, portanto, relacionado ao conjunto de valores de sua sociedade”.

que emergem na atividade. Como a atividade nunca poderá ser completamente antecipável, uma vez que exige “uso”, há sempre imprevisto e, com efeito, um incessante retrabalho de valores nas situações de trabalho.

Trazemos à cena a atividade docente que desenvolvemos em uma escola de ensino fundamental em um bairro periférico do município de Cariacica/ES. Turmas lotadas de alunos adultos, idosos, pais e mães de família estudam da 5ª à 8ª série. O que esse público faz nessa etapa da escolarização? São alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). São, em sua maioria, trabalhadores, pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar em escolas quando jovens e que foram excluídas por políticas de governo e de educação alheias ao interesse público.

A (in)experiência de um professor novato de Ciências⁴ fazia o corpo “tremar” ao perceber que não se conseguia passar entre os alunos pelas filas de carteiras apertadas na sala de aula. As seguintes orientações nos chegam por vezes que circulam na escola: “Para o EJA não há verba, não é possível comprar materiais e recurso didáticos, também não se pode oferecer merenda aos alunos”; “Para estes basta um diploma de conclusão do ensino fundamental e médio, isso já é muito pra eles. Não conseguem aprender muita coisa”; “Não se pode ensiná-los nada

⁴ Embora aluno do primeiro período do Curso de Educação Física, era possível assumir o cargo de professor de Ciências, Biologia e Química na Rede Estadual devido ao critério de contratação denominado “Áreas Afins”. Contudo, não há nada na legislação educacional do País que faça referência a tal critério. Fizemos contato com o Sindicato dos Professores de Serra para investigar sobre o assunto, mas essa instância nada soube nos dizer a respeito. Em uma consulta à Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, especificamente à Assessoria de Apoio Curricular, fomos informados de que não há nenhuma legislação ou orientação em nível nacional que embase o critério de contratação via “Áreas Afins”. Esta, ao que tudo indica, é uma medida emergencial e precária tomada pelas Secretarias Estaduais para tentar suprir o déficit de professores de determinadas áreas de conhecimento. Para estipular as “Áreas Afins”, de acordo com a assessora da Secretaria, toma-se como referência as áreas de Conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (Capes). Seria necessário investigar de modo mais minucioso como as Secretarias de Educação analisam a tabela de Áreas da Capes e contratam professores por meio do critério “Áreas Afins”. Vale lembrar que as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio organizam os conteúdos curriculares e as disciplinas em três grandes Eixos: I) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e; III) Ciências Humanas e suas Tecnologias. Se, na Tabela da Capes, a EF figura na área das Ciências da Saúde, nas Orientações Curriculares ela faz parte do eixo I, junto com Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Artes. Assim, não é claro, para nós o que se pretende com essa política de contratação, nem com os seus critérios. Afinal, contratar professores de “Áreas afins”, a fim de quê?

complexo”. Entre outras palavras, explícita e implicitamente, a lógica prescritiva orientava para um “faça o mínimo que puder”.

Sensibilizado pela primeira experiência docente, logo algumas questões emergiram: como trabalhar em um contexto endurecido por normas que tentam restringir a atividade? Como lidar com as prescrições e normas do meio? Buscar uma alternativa solitária e tentar “dar um jeito” nos problemas, assumindo assim a autoria pelo sucesso e a culpa pelos insucessos no trabalho?

A esse respeito, Clot (2006), pautado em Wallon, auxilia-nos a pensar sobre as armadilhas nas quais se pode cair ao solicitarmos pouco ou reduzir as possibilidades de interferência inventiva dos trabalhadores na atividade. Segundo ele, Taylor havia tentado explorar a vida dos trabalhadores por meio da exaustiva repetição e matematização dos gestos e do tempo. Dessa forma, buscava aumentar a produtividade ao máximo à custa de uma suposta anulação das iniciativas dos trabalhadores, o que teria desembocado “[...] num esforço mais dissociativo, mais fatigante e mais extenuante que se possa encontrar” (WALLON, apud CLOT, 2006, p. 14). No âmbito dessa discussão, Barros e Barros de Barros (2007) advertem que a tentativa de bloqueio dos movimentos de criação pode levar o homem a uma imobilidade capaz de produzir a naturalização da relação “dor-desprazer-trabalho”.

Algumas vezes foram tentativas isoladas as formas de produzir estratégias de enfrentamento das precariedades da política educacional do EJA. Percebemos, no entanto, que se paga um alto preço por proceder por meio de investidas isoladas. Primeiro, porque, como aprendemos com Schwartz (2007), ninguém trabalha sozinho por mais que se possa experimentar essa sensação; os “outros” estão sempre atravessando o trabalho por meio das prescrições, das regras, dos materiais, dos espaços, das relações pessoais. Segundo, porque, quando agimos dessa maneira, passamos a funcionar em um sistema de vitimização-culpabilização, o qual não permite transformar os modos de produção que tentam dirigir o desenvolvimento da atividade. Também percebemos, embasado nos estudos da Filosofia da Vida de Georges Canguilhem (2001), que ser heterodeterminado pelas

normas de um meio é “invivível” e pode produzir tentativas de sufocamento da criação e da autonomia, vale dizer, o que nunca é possível totalmente.

Nesse sentido, passamos a compreender que a transformação de um sistema educacional na direção ético-política da produção coletiva de pactos que considera os interesses públicos é o efeito, dentre outros, de um complexo arranjo e produção de vetores, desde aspectos materiais relativos ao provimento de serviços (prédios, equipamentos, materiais didáticos, espaços físicos etc.) até outros, como a gestão do trabalho na escola, a formação dos professores, as relações que compõem a comunidade escolar, o fortalecimento das lutas sindicais em prol da melhoria de condições de trabalho do professorado e da elaboração de políticas públicas de educação que garantam o debate dos interesses e desloquem as relações de forças por meio de uma ética em favor da vida.⁵ Ética como herança da filosofia *nietzcheniana*, que sob esse prisma se constitui no exercício de avaliar sentimentos, condutas e intenções, articulando-os com modos de existência imanentes que eles supõem e implicam. “A ética leva em consideração os modos de ser das forças vitais que definem o homem por sua potência, pelo que ele pode, pelas intensidades” (MACHADO, 2010, p. 26).

Analisar a atividade docente em termos éticos significa compreender seu desenvolvimento nas relações com as tramas das políticas de educação que, por sua vez, resultam de complexos jogos de forças e produção de condições de possibilidades em lutas e exercícios de poderes em planos histórico-culturais. Nesse sentido, será sempre necessário analisar o trabalho docente por meio de uma

⁵De acordo com Pelbart (2003), o conceito de vida – a partir das contribuições de Foucault e Deleuze, bem como das perspectivas dos italianos, principalmente, Toni Negri e Maurizio Lazzarato – passa a não ser mais definido apenas como processos biológicos que afetam a população. Nesse sentido, a vida inclui sinergia coletiva e cooperação na produção material e imaterial contemporânea. Assim, a vida não pode ser mais reduzida à sua definição biológica, mas a uma virtualidade molecular da multidão. Vida “a-orgânica” e “corpo-sem-órgãos”, é nessa nova semiose instaurada por Espinosa e trabalhada por Deleuze que o *bios* é redefinido intensivamente em caldo maquínico, “[...] molecular e coletivo, afetivo e econômico. Aquém da divisão corpo/mente, individual/coletivo, humano/inumano, a vida ao mesmo tempo se pulveriza e se hibridiza, se moleculariza e se totaliza. E ao deslocar-se de sua acepção predominantemente biológica, ganha uma amplitude inesperada e passa a ser definida como poder de afetar e de ser afetado, na mais pura herança espinosana” (PELBART, 2003, p. 83).

dinâmica denominada por Yves Schwartz como a tensão que se expressa no movimento de trama e urdidura. A trama é o registro “Um”. Seus efeitos portam uma significação sobre a produção das histórias, dos patrimônios e das normas que antecedem o trabalho. Isso significa que “[...] sugere ensinamentos, limitações, potencialidades consideráveis. Acumular isto que nós chamamos de efeitos de trama é certamente entrar numa dimensão de grande importância quanto às relações entre técnica e humanidade” (SCHWARTZ, 2007, p. 107).

As tensões entre o registro “Um” (a trama) e o registro “Dois” (a urdidura) significam que existe, em toda história produzida pela atividade humana, ao mesmo tempo, algo de absolutamente universal, genérico, “[...] e que assume uma significação sempre renovada: tal grupo, em tal sociedade, tal civilização mantém relações com seu ambiente em condições particulares de sua história, que ele tende a transformar incessantemente” (SCHWARTZ, 2007, p. 103). E, nesse jogo de trama-urdidura, compreende-se que,

Em sua atividade, os homens e as mulheres, no trabalho, tecem. **Do lado trama**, os fios que os ligam a um processo técnico, às propriedades da matéria, das ferramentas ou dos clientes, as políticas econômicas – eventualmente elaboradas em outro continente –, as regras formais, ao controle de outras pessoas... **Do lado urdidura**, ei-los ligados à sua própria história, ao seu corpo que aprende e envelhece, a uma enorme quantidade de experiências de trabalho e de vida, a diversos grupos sociais que lhes proporcionam saberes, valores, regras, com as quais eles compõem dia a após dia; ligados também aos seus próximos, pois são fonte de energia e de preocupações; ligados a projetos, desejos, angústias, sonhos... (DANIELLOU, apud SCHWARTZ, 2007, p. 104, grifos meus).

É sob a perspectiva da relação trama-urdidura-trama que analisamos a atividade no trabalho. A experiência docente, como a do EJA, em outros contextos educacionais, levou-nos a compreender a atividade docente como dimensão das “microgestões” inteligentes da situação (SCHWARTZ, 2007). Os docentes a demonstram ao lidarem com a aprendizagem, ao produzirem modos de gestão para os problemas complexos do cotidiano escolar, nas estratégias inteligentes empreendidas ao usar materiais, nas tecnologias relacionais desenvolvidas com diferentes grupos de alunos em diferentes contextos. Além disso, é na atividade que emergem maneiras

singulares de tratar didático-pedagogicamente os conteúdos curriculares, bem como de cuidar da saúde. São saberes, estocagens, fios por meio dos quais os docentes vão urdindo, com mais ou menos dificuldades, a vida no trabalho.

Atividade docente na qual nos formamos tal qual o caranguejo que, ao aprender a lutar e a se esquivar pelos lados, confunde as estratégias de dominação que buscam aniquilar tudo o que encontra pela frente. Corpo-de-professor “caranguejo”, atividade docente que produz “carapaças”,⁶ saberes singulares que se cravam na carne por meio da gestão do imprevisível e do infiel do trabalho. Experiências-carapaças, táticas⁷ de caçador, escudo inteligente, barreira móvel que fortalece e protege contra as intempéries que jogam contra a vida. Assim como a vida de caranguejos, a atividade docente exige “ecdises”,⁸ uma constante troca de “cascas”, um infundável “sair de si”. Como canta Vinícius de Moraes, “Quem de dentro de si não sai, vai morrer sem amar ninguém”.⁹

“Sair de si”, colocar-se em relação com os outros, reposicionar-se, “Ser” professor que nunca se totaliza, mas que experimenta a condição de possibilidade desse inacabamento como a produção de uma obra de arte, aberta a novas interpretações, às novas leituras, à construção de novos corpos.

Em um outro contexto, em uma outra escola, exercemos a atividade de professor de Educação Física, área do conhecimento na qual cursamos a graduação e o mestrado. Alunos pequenos, crianças do ensino fundamental (séries iniciais). Escola

⁶Ao contrário do que se pode pensar, a carapaça não pesa ao caranguejo, mas é sua condição de força astuciosa, é sua garantia de ampliação de poder de agir e se movimentar em um meio movediço e traiçoeiro como a lama. O caranguejo possui e é uma carapaça, que muda, se transforma, permite e “endurece” a briga com os predadores.

⁷Para De Certeau (2005), as táticas, de modo geral, são práticas cotidianas que expressam “maneiras de fazer”, alternativas de vida, linhas de fuga que permitem outras formas de existir e escapar à servidão imposta por estratégias manipuladoras deliberadas do alto das esferas de poder das instituições.

⁸Em Zoologia, denomina-se ecdise ou muda o processo de mudança do esqueleto externo de quitina (exoesqueleto) nos animais que apresentam esse tipo de crescimento. Toda vez que o animal necessita crescer, o exoesqueleto é trocado, como ocorrem com os artrópodes, como as cigarras e os caranguejos.

⁹Trecho da música *Berimbau*, cantada por Vinícius de Moraes.

bonita, paredes pintadas de verde e branco, árvores e grama no pátio externo. Bairro bonito, da umbanda, bairro de negros, de mulatos, de ritmos, terra de bambas, de samba. Bairro circunscrito pelo mar, onde o pôr do sol se vê no espelho do mar e onde a lua da noite sempre quer ficar. Ressonâncias que chegam à escola por meio dos corpos alegres dos alunos. Bairro que apresenta também famílias com baixo poder aquisitivo, com dilemas e desigualdades sociais que expressam o precário cuidado do Estado com as periferias dos grandes centros urbanos do País.

O primeiro dia de trabalho se faz em roda. Há comida boa na mesa, um café da manhã com biscoitos, sucos, bolos, doces, salgadinhos. Não há aula, os trabalhadores da escola se reúnem para se conhecer e para arquitetar o Projeto Político-Pedagógico (PPP). A diretora abre a reunião falando da importância do trabalho como gestão e, portanto, do seu papel na produção das relações na escola. Argumenta, assim, acerca da imprescindível presença das cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, vigias, secretárias, coordenadores, pedagogos e dos professores na conversa para a construção dos pactos a serem feitos para o ano letivo.

Todos participam. O PPP escrito no ano anterior é lido e discutido. Levantam-se questões acerca de alguns pontos que necessitam ser mantidos e outros que precisam ser reelaborados. As cozinheiras que moram no bairro trazem aspectos dos novos alunos que estão chegando à escola, bem como de suas famílias. Há alguns casos de alunos e famílias com situações graves no que diz respeito à condição econômica e ao envolvimento com drogas lícitas e ilícitas. Produzem-se, então, encaminhamentos coletivos para o acolhimento caso a caso dos alunos.

Alguns professores sugerem uma conversa com a secretária de Educação Municipal sobre a singularidade da clientela da escola e a necessidade de flexibilização nas cargas horárias para a implementação de ações de apoio pedagógico em tempo extrassala de aula. Questões vão surgindo nas conversas, as autorias e o sujeito escola vão emergindo nessa política polifônica de gestão.

Práticas “microbianas” que “corroem” por todos os lados, movimentos “surpresas” que sacodem verdades e deslocam relações de força em favor da vida (DE CERTEAU, 2005). Em conversa entre a escola e a secretária de gestão do ensino fundamental do município, delibera-se a concessão de cargas horárias suplementares para os planejamentos das aulas e desenvolvimento de projetos de apoio à aprendizagem. Os trabalhadores da escola vão urdindo o PPP não apenas em forma de documento escrito, mas como um “fazer com” as normas, com as políticas de educação, com as prescrições, com a trama que interfere e compõe a atividade.

No segundo dia de conversa-formação na escola, afirma-se, logo nas primeiras palavras, a importância de que o espaço coletivo de encontro entre os trabalhadores seja mantido e se torne item prescrito no PPP. Essa estratégia buscava garantir um meio para que a atividade de trabalho pudesse ser verbalizada, compartilhada, transformada. Como analisa Schwartz (2007, p. 108), “Os efeitos de urdidura são sempre condenados a serem pouco visíveis, pouco aparentes; somente um importante trabalho de elaboração coletiva os fará aparecer – e eles não são jamais tornados totalmente visíveis”. Ou seja,

É um tipo de destino um pouco doloroso os dos efeitos de urdidura – doloroso porque sempre tentarão neutralizá-los. Ora, na medida em que as sociedades humanas foram atravessadas por conflitos de poder e relações de força, é sempre um trunfo para certas forças, que tentam sujeitar outras, neutralizar-lhes seus efeitos de urdidura (SCHWARTZ, 2007, p. 108).

Olhar para a vida na escola como efeitos dos atravessamentos e arranjos de vetores socio-históricos e político-culturais. Esse é o exercício protagonista que, a contrapelo, faz “ver” e “falar” a atividade, não permitindo isolamentos e fragmentações culpabilizantes e individualizantes. Modos de fazer a gestão do trabalho, de pensar a vida na *pólis*, trata-sede debate de valores, de escolhas que expressam um mundo a ser construído, a se viver, exercício que significa “[...] procurar sempre em uma situação os efeitos de trama e os efeitos de urdidura, efeitos do ‘registro Um’ e efeitos do ‘registro Dois’” (SCHWARTZ, 2007, p. 107). Ao elaborar o PPP, os trabalhadores da escola “fazem com as tramas”, criam uma

prescrição conectada à vida e às demandas da atividade, geram condições de possibilidades e o aumento dos graus de autonomia para agir no cotidiano.

É nesse sentido que a análise e o desenvolvimento da atividade docente pode se constituir como exercício protagonista. Não protagonismo na direção da celebração de sujeitos heróis, de indivíduos que se destacam em detrimento de um corpo coletivo, de uma equipe de trabalho, de uma comunidade. Essa ideia de protagonismo está baseada em valores predominantemente quantificáveis e mercadológicos, portanto, capitalísticos, nos quais a história se conta apenas com as glórias dos vencedores das guerras, dos príncipes, dos reis e de grupos que possuem *status* privilegiados de exercícios do poder e uso da força. O protagonismo, nessa perspectiva, é “antagonista” do oponente que necessita vencer o inimigo para se tornar o principal, aquele que brilha em detrimento dos outros. Esse termo é muito utilizado pelo teatro¹⁰ para definir a personagem principal de uma encenação.

Apostamos no conceito de exercício protagonista no trabalho como uma “agonística”, sinergia capaz de fazer “girar” relações de forças e de colocar em análise jogos de verdade que naturalizam a realidade. Protagonismo não no sentido do que necessariamente vence, mas das lutas que expressam os debates travados entre a vida e tudo aquilo que a cerca e a ameaça no trabalho (PORTOCARRERO, 2009). Assim, o objetivo central deste estudo é afirmar o desenvolvimento da atividade docente como exercício protagonista que emerge na relação trama-urdidura, portanto, elemento basal para a produção de autonomia, autoria e transformação das situações de trabalho.

¹⁰Ver o curta-metragem *O crime da atriz* do Grupo de Teatro Galpão/MG. O vídeo traz uma atriz que, inconformada com o papel reduzido que lhe foi imposto pelo diretor, resolve transformar a atividade durante a exibição de uma peça teatral, o que coloca em questão os modos verticalizados de distribuição de papéis e a restrição do potencial de agir no trabalho dos atores considerados coadjuvantes.

CAPÍTULO II

2 INCURSÕES CONCEITUAIS NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O PROTAGONISMO COMO EXERCÍCIO NA ATIVIDADE DOCENTE

O objetivo deste capítulo é apresentar como o termo protagonismo foi propagado na sociedade e os significados a ele atribuídos pela Educação/EF e, por fim, discuti-lo a partir de uma abordagem agonística (MOUFFE, 2006) e como condição de possibilidade para a análise da atividade docente como aposta ético-política.

O termo *protagonismo* vem do grego e significava *o lutador principal de um torneio*. Nos fios da história, a palavra passou a ser empregada para designar os atores principais de um enredo teatral ou as personagens que se destacavam em uma trama literária. Gohn (2008, p. 9) nos informa que, recentemente, as ciências humanas se apropriaram do termo *ator* e “[...] passaram a utilizar o próprio termo *protagonismo* para os atores que configuram as ações de um movimento social”.

No Brasil, o conceito de protagonismo foi atrelado aos movimentos sociais dos anos 70, fundado sob a crença de que estes deveriam “[...] mobilizar e se organizar para alterar o *status quo* no plano estatal, dominado pelos militares e por um regime não democrático” (GONH, 2008, p. 70). Assim, “Participar das práticas de organização da sociedade civil significava um ato de desobediência civil e de resistência ao regime político predominante” (GONH, 2008, p.72). Enfatizou-se, nesse momento, o protagonismo de atores sociopolíticos, atrelando a estes a figura de novos sujeitos de poder, capazes de incitar movimentos de transformação das realidades. Dessa forma, o termo foi cada vez mais ligado à capacidade de movimentos sociais, tanto no plano nacional como no internacional, no sentido de impulsionar inovações e mudanças.

Movimentos de lutas e oposição à ditadura, ao *status quo* e às mazelas provocadas pelo capitalismo compunham o cenário no qual os movimentos sociais foram compreendidos como sujeitos potencialmente capazes de perturbar e deslocar as

forças hegemônicas exercidas pelo poder dominante e repressor dos militares. O protagonismo é entendido, nessa condição societária, como um modo de antagonismo, como força contrária ao inimigo, que necessita ser vencido pelo deslocamento das relações de poder em favor das classes desfavorecidas socialmente.

Nesse momento, intensifica-se uma série de movimentos sociais reivindicatórios de bens, serviços, terra e moradia. Com a transição do regime militar para democracia, emergem e ganham forças os chamados “novos movimentos sociais” (reivindicatórios de direitos iguais para os gêneros, raça, sexo, juventude, direito à qualidade de vida, à preservação do meio ambiente, à segurança). Tais movimentos ampliam o espectro no que diz respeito “[...] à exclusividade que era dada ao sujeito trabalhador, advindo do campo da produção, como sujeito ‘por excelência’ com potencial para realizar mudanças históricas” (GOHN, 2008, p. 73).

Não por acaso, nesses períodos (décadas de 70 e 80), de modo mais agudo, emergem vários movimentos de intelectuais – alinhados a uma certa leitura do marxismo – que tecem críticas ao caráter reprodutor da Educação e da Educação Física nacionais, compreendidas como conservadoras e aliadas da ideologia capitalista. Tal crítica, além disso, denunciava o papel da condução do poder pela elite e a alienação que os cursos de formação, via métodos tecnicistas, imputavam aos professores (CASTELLANI FILHO, 1994). Como não é o foco deste estudo ampliar esse debate complexo e com várias matizes entre os “movimentos críticos” e os intelectuais a eles atrelados, o que nos interessa é que, mais precisamente nessas décadas, a escola e os docentes serão convocados por uma parcela significativa das teorias e abordagens pedagógicas críticas da Educação e da Educação Física, a tomar “consciência” de suas supostas passividades e assumir o papel de protagonistas (no sentido antagonista do termo) na produção da história.

Oliveira (2001) faz a análise da produção crítica da Educação Física das décadas de 70 e 80 sob as bases de uma análise historiográfica embasada em Edward P. Thompson. Reconhece a importância dos movimentos críticos no que diz respeito ao

papel reduzido que a Educação Física vinha desempenhando na escola, contudo afirma que uma parcela significativa da produção acadêmica sobre a Educação Física escolar oriunda desse movimento crítico “[...] esbarra nos limites da denúncia, da abstração e da generalização” (OLIVERIA, 2001, p. 24). Embora simbolize uma certa radicalidade nos modos de pensar as possibilidades da Educação Física escolar, a crítica dos anos 70 e 80, de cunho historiográfico, didático metodológico e formativo, não se atentou ou não conseguiu analisar, naquele momento, a atividade docente e aquilo que os professores pensavam acerca das práticas que desenvolviam. Para Oliveira (2001, p. 5), mesmo quando a crítica tomou o espaço da atuação profissional como mote de análise e os professores foram considerados, isso foi realizado,

[...] a partir de esquemas interpretativos pré-determinados, tais como sua alienação, sua proletarização, sua indiferença, sua inércia, entre tantos outros. Faz-se tábula rasa da experiência singular de diferentes indivíduos e aprisiona-se essa mesma experiência em uma babel categorial que tenta explicar porque a história não foi como gostaríamos que fosse.

Ao lermos todo o artigo de Oliveira (2001), intitulado *Para uma crítica da historiografia: ditadura militar, educação física e negação da experiência do professor*, fica evidente que o autor busca criticar um certo modo de se fazer crítica na área da EF que, ao apelar para que os professores assumissem o protagonismo, negava que estes, aos seus modos, já o exerciam em diferentes condições de possibilidades nas práticas escolares.

Cético acerca de uma obediência cega dos professores em relação ao poder dominador ideológico capitalista, Oliveira (2001, p. 7) coloca a lupa nas experiências docentes para entender “[...] como esses profissionais ajudaram a fazer a história da Educação física escolar”. Nesse sentido, o autor afirma que os professores continuavam resistindo, a partir de filtros muitos pessoais, às lógicas, às determinações estruturais e às conformações governamentais que tentavam dirigir e monopolizar os rumos da história. “E esse resistir pressupõe, para não deixar quaisquer dúvidas, **antagonismos. Antagonismos** esses que são marcados pelas

determinações estruturais que procuram conformar sujeitos e lógicas nem sempre por eles compreendidas” (OLIVEIRA, 2001, p. 6, grifos nossos).

Embora inclua os professores e seus modos de fazer a gestão na construção da história da Educação Física escolar (o que é uma inflexão importante do ponto de vista político-epistemológico na área da EF), Oliveira (2001) permanece posicionando e atribuindo a resistência dos professores a ações puramente racionais antagonistas, modos de reagir contra algo, contra uma política ou contra instituições que teriam o poder de pairar sobre a vida dos docentes e que estariam desligadas da própria vida docente. Ao mesmo tempo em que considera a inteligência no trabalho dos professores, parece esvaziar a possibilidade de que essa resistência possa tensionar, arranhar, incomodar, torcer os modos de subjetivação, porque mais poderosos e inatingíveis, restaria apenas aos docentes resistir, de modo individual, para continuar a viver com o mínimo de autonomia no trabalho.

Se o autor buscou compreender como professores colaboraram na produção da história da EF escolar por meio das resistências e da desobediência às prescrições curriculares e macroestruturais, talvez seja agora necessário pensar como as histórias produzidas pelos docentes ao fazerem a gestão da atividade podem ganhar visibilidade e legitimidade para participar da elaboração de políticas públicas de Educação/Educação Física conectadas aos processos de singularização nas escolas.

Para Guattari e Rolnik (2011, p. 62), tais processos são “[...] as próprias raízes produtivas da subjetividade em sua pluralidade”, portanto estão comprometidos com a afirmação da vida por meio da produção de modos de subjetividades originais, da criação, da inventividade. Como nos lembra Canguilhem (2001), a variação é condição do vivo. Assim, pensar políticas públicas de educação que levem em consideração os processos de singularização significa possibilitar e apostar na ampliação do poder dos trabalhadores da educação em gerir as infidelidades dos

meios de trabalho, redesenhando-os, parcialmente, em favor do desenvolvimento da atividade.

Percorrendo também alguns estudos no âmbito da educação que tratam especificamente do “protagonismo” como temática, percebemos concepções do termo que conservam e reforçam seu teor antagonista, o que em nossa ótica o reduz a um sistema de ação x reação, hegemônico x contra-hegemônico, vítima x culpados que dificultam o tratamento dos conflitos, por consequência, bloqueiam a saída para os impasses políticos e para o deslocamento das relações de força.

Ao ler sobre o protagonismo pelas lentes de alguns autores do campo da Educação, vimos que Calado et al. (2002), na obra *Educação e protagonismo*, elaboram vários relatos que analisam experiências educativas na escola e em outros espaços formativos. A ideia de protagonismo que perpassa os textos é a de sujeitos que “reagem” ao *status quo* ancorados na pedagogia de base marxista, especificamente a partir dos escritos e da interpretação realizados por Paulo Freire. São crianças, índios, educadores sociais, professores, membros de grêmios estudantis, trajetórias de alunos que se destacam em cursos de pós-graduação, projetos sociais, escolas etc. De modo geral, para os autores, os protagonistas são atores sociais e instituições ligadas a movimentos sociais/populares que lutam e reagem contra condições de discriminação, exclusão e indiferença estabelecidas pelas macroestruturas sociais.

A produção de protagonismo, então, nessa ótica, é feita por meio da “conscientização” de professores e alunos sobre as ideologias e lógicas dominantes que vigoram no sistema capitalista. Para isso, refletir sobre a prática é considerado elemento fundamental para produzir saberes que permitam passar de uma condição de submissão a de protagonistas. É o que conclui Silva (2002, p. 41, grifos do autor) no artigo intitulado *Educadores sociais em projetos comunitários: uma experiência severina em educação popular*.

Enquanto proposta teórico-metodológica, O PENSAR A PRÁTICA, é um aspecto de fundamental importância na construção de saberes. A

vivência nos encontros não é caracterizada pela busca de receitas de como realizar melhor o trabalho, mas sim de viver um processo de questionamento reconstrutivo sobre o cotidiano de trabalho nos projetos comunitários e, através da criação coletiva, gerar instrumentos de intervenção na realidade social, tomando como principal referência o *se dar conta da criança e do adolescente enquanto protagonistas na sociedade*.

Embora concordemos que o “pensar a prática” seja, de fato, um dos vetores do exercício protagonista, a lógica explícita na citação supracitada continua a tomar o protagonismo como algo idealizado, como um *a priori*, uma abstração supostamente racional e emancipadora que garantiria, “por si só”, a formação de sujeitos autônomos e de cidadãos agentes da própria história. Não obstante, para nós, não basta tomar o outro como protagonista, pois essa condição não pode “ser dada” ao outro, uma vez que se trata do aprendizado que diz respeito ao modo de entrar, produzir e manejar as relações de força, o que nunca está dado, muito menos totalizado.

Continuando o caminho pelas leituras no campo da educação, outra noção de protagonismo pode ser encontrada em Escámez e Gil (2003), na obra *O protagonismo na educação*. Estes afirmam que o protagonismo repousa na intersubjetividade, meio pela qual os indivíduos devem se responsabilizar pelas suas ações e, sobretudo, pelos cursos do futuro. É protagonista, na visão dos autores, aquele que “coloca” sobre os próprios ombros a responsabilidade de viver de uma determinada maneira: “A responsabilidade consiste também em carregar a nossa vida nas costas e decidir qual caminho devemos tomar e para onde devemos ir” (ESCÁMEZ; GIL, 2003, p. 8). Isso significa que “[...] não sabemos se teremos êxito no caminho empreendido, já que qualquer decisão tomada pode estar errada, mas, pelo menos, o nosso comportamento estará à altura da dignidade humana, já que somos roteiristas e atores do projeto de nossa vida” (ESCÁMEZ; GIL, 2003, p. 8).

Para Escámez e Gil, uma educação protagonista é aquela que fomenta a formação para a cidadania responsável dos alunos. “Deve-se educar os estudantes para que exerçam uma cidadania responsável” (2003, p. 9). Ser responsável, na visão dos autores, é antes de tudo, a pessoa ter

O compromisso com o serviço voluntário à sociedade, a disposição para defender um meio ambiente sadio e os direitos humanos, a coragem para expor os próprios pontos de vista na defesa do que considera justo e o interesse pelo bem da comunidade. E, sobretudo, a pessoa responsável medita e calcula os efeitos das suas ações sobre os outros, sobre ela mesma e sobre a natureza, bem como assume que o futuro da comunidade e o seu pessoal depende do que fizer, aceitando as consequências imprevistas e infelizes de seus erros (ESCÁMEZ; GIL, 2003, p. 9).

Pensar o protagonismo como afirmam Escámez e Gil é produzir um sistema de vitimização e culpabilização, armadilha que pode levar o indivíduo a um pântano de difícil saída. O protagonismo é, nesses termos, concebido como uma condição de “consciência” e ideal a ser alcançada pelo sujeito como uma “identidade protagonista” que poderia ser forjada em “fôrmas”, portanto, isenta do plano das relações e dos processos históricos de subjetivação.

O conceito de protagonismo apresentado até aqui, embora em algum momento – como na luta por melhores condições de vida para camadas e grupos menos favorecidos – expresse o desejo pela formação de sujeitos autônomos e por uma sociedade menos injusta, coloca, todavia, indivíduos de um lado e sociedade de outro. Essa dicotomização, em nosso entendimento, carrega o perigo de despejarmos a responsabilidade pelo sucesso e pelo fracasso exclusivamente sobre os “ombros” de indivíduos, desconsiderando os vetores que compõem suas histórias como sujeitos, bem como as condições sob as quais fazem escolhas. Além disso, a noção de indivíduos e de grupos protagonistas pode trazer como efeito a interpretação de que estes são capazes de “resolver” e “dar jeitinhos”, com seus próprios esforços, em questões coletivas que demandam transformações político-estruturais.

Embora tudo que tenha sido dito nesse transcorrer acerca das limitações do conceito de protagonismo, vemos nele uma potência quando o tomamos como um **exercício de atenção na atividade**. Exercício de atenção que se embasa na análise foucaultiana do texto *Pensamentos*, de Marco Aurélio, no Curso de 1982, por meio do qual o sujeito, ao praticá-lo, “[...] parte do ponto em que está no mundo, entranha-

se em seu interior ou, em todo caso, debruça-se sobre ele, até em seus mínimos detalhes, como que para lançar um olhar de míope sobre o mais ínfimo grão das coisas” (FOUCAULT, 2006, p. 352). Será em Marco Aurélio que Foucault encontrará uma figura do saber “[...] que não consiste, para o sujeito, em tomar distância em relação ao lugar em que está no mundo, para aprender este mesmo mundo em sua globalidade, mundo no qual ele próprio se acha situado” (FOUCAULT, 2006, p. 352). Propomos, então, o exercício de atenção na atividade como movimento subjetivo que desloca o sujeito e o faz “voltar-se” para a atividade na atividade. Voltar os olhos para a atividade de trabalho significa fazer um exame minucioso dos vetores que a compõem, nomear as normas que a constituem. Atenção que produz modos de olhar e verbalizar a atividade não apenas para compreendê-la, mas, antes, para intervir em seus cursos e nos fluxos das representações¹¹ a ela atrelados.

O exercício protagonista que afirmamos considera o conflito como infidelidade a ser gerida nos encontros promovidos na atividade docente. Nesse sentido, não há “o protagonista”, mas um exercício que nem sempre é bem-sucedido, que pode falhar, gerar fracassos e vitórias, mas que possui como princípio a afirmação de autonomia e de acordos, sempre provisórios, comprometidos com o bem comum. Ao trilhar esse caminho de tomar o protagonismo como exercício, afastamo-nos de uma suposta identidade protagonista, como afirmada por Calado et al. (2002) e por Escámez e Gil (2003), bem como da ideia de resistência (OLIVEIRA, 2001) que, por ser considerada exclusivamente como antagonista, posiciona os professores como aqueles que apenas reagem às prescrições políticas e constroem pequenos “mundos paralelos” e individuais que lhes permitem continuar vivendo com margens mínimas de autonomia.

¹¹ Para Foucault (2006, p. 356), a ideia da necessidade de atenção e intervenção nos fluxos das representações que nos chegam era uma temática recorrente nas experiências de saber espiritual da Antiguidade. “Nos estóicos em particular, era um tema recorrente: filtrar o fluxo da representação, tomá-la tal como acontece, tal como se dá por ocasião dos pensamentos que se apresentam espontaneamente ao espírito, ou por ocasião de tudo que pode vir ao campo da percepção, por ocasião da vida que se leva, dos encontros que se tem, dos objetos que se vêem etc. Tomar, portanto, o fluxo da representação e dar a este fluxo espontâneo e involuntário uma atenção voluntária que terá por função determinar o conteúdo objetivo desta representação”.

Essa ideia de protagonismo tem suas bases em uma “filosofia do sujeito” e/ou uma “filosofia da consciência”, a qual ganha força como uma espécie de protótipo do homem moderno que, por sua vez, esclarecido e emancipado pelo saber (científico), seria capaz de, ao efetivar o imperativo grego-socrático “conhece-te a ti mesmo”, poderia controlar as paixões e dominar a natureza. É esse o sujeito que emerge na modernidade com a missão antropológica de ser o provedor de uma história “iluminada” pela razão em detrimento do obscurantismo místico da teleologia e da menoridade. Explicitamente, por meio do texto *O que são as luzes?*,¹² Foucault identifica as aporias e dificuldades elaboradas por Kant quando este compreende a “saída” que caracterizaria a *Aufklärung* como processo que nos libertaria do estado de menoridade. Esta entendida por Kant como certo estado de nossa vontade, condição que nos faria aceitar a autoridade de algum “outro” para nos conduzir nos domínios em que convém fazer uso da razão.

Existimos em “menoridade” quando os outros decidem por nós os rumos de nossa vida, elaborando por nós a “consciência” de nós mesmos e os modos como nos relacionamos com as coisas. Assim, para Foucault (2005, p. 337), ao tentar responder “[...] o que são as luzes”, Kant define a *Aufklärung* “[...] pela modificação da relação preexistente entre a vontade, a autoridade e o uso da razão”. O uso da razão que para Kant deveria obedecer a uma divisão entre domínio privado e público. Como, portanto, o domínio privado é limitado pelas regras e ordens institucionais, não poderia aí o sujeito exercer sua “livre consciência”. Somente na condição em que o sujeito estivesse livre das obrigações do trabalho, dos impostos e das obediências ao Estado, a razão não teria outra finalidade a não ser o fim em si mesma.

De acordo com Foucault, entre as várias ambiguidades produzidas por Kant em busca do “sujeito iluminado” ou, se quisermos, de um “sujeito da verdade”, está o

¹² De acordo com Foucault (2005, p. 335), a questão *Was is Aufklärung?* (o que são as luzes?) é uma das questões a que a filosofia moderna não foi capaz de responder, ao tempo que também dela nunca foi capaz de se desligar ou se desembaraçar. “De Hegel a Horkheimer ou Habermas, passando por Max Weber, não existe quase nenhuma filosofia que, direta ou indiretamente, não tenha sido confrontada com essa mesma questão: ‘qual é então esse acontecimento que se chama *Aufklärung* e que determinou, pelo menos em parte, o que somos, pensamos e fazemos hoje?’”.

fato de que Kant o enfatiza como sendo o próprio homem o responsável por seu estado de minoridade. Nesse caso, Foucault (2005, p. 338) problematiza que “É preciso conceber então que ele não poderá sair dele a não ser por uma mudança que ele próprio operará em si mesmo”. Para Foucault, há nessas ambiguidades e na ilusão moderna de um sujeito “emancipado” um traço do modo como a filosofia moderna tradicional colocava a questão do sujeito do esclarecimento: sua condição de ente a-histórico e isento dos processos de subjetivação.

Em suas conferências proferidas nos Estados Unidos no ano de 1980 e na história do “cuidado de si” empreendida na obra *Hermenêutica do sujeito*, Foucault nos mostra que, embora seja uma questão fundamental e imediatamente filosófica, subjetividade e verdade foram recusadas em suas relações históricas pela filosofia tradicional moderna. Esse diagnóstico que situa a relação entre sujeito e verdade numa dimensão a-histórica pode ser verificado, como observa Foucault, nas *Reminiscências*, na obra de Platão, nas *Meditações*, de Descartes, na *Crítica da razão pura*, de Kant. Foucault admite que os textos, como a *Fenomenologia do espírito*, de Hegel, ou a “Krisis”, de Husserl, consideram uma historicidade própria a relação entre sujeito e verdade, mas trata-se ainda de uma história orientada, teleológica, sustentada pelo destino de um sentido (FOUCAULT, 2006, 2011; GROS, 2003, 2006).

Foucault, ao colocar como problema central de seus estudos os modos pelos quais se tecem historicamente as relações entre subjetividade e verdade, auxilia-nos a escapar do protagonismo como identidade de um sujeito racional e transcendental. Ele encontra, nas múltiplas práticas e exercício de *sida* Antiguidade greco-romana, não mais uma figura do “sujeito da verdade”, mas um “sujeito de verdade”, no sentido de que a verdade não é o estatuto que confirma o sujeito em sua natureza fundamental, mas aquilo que produz transformação em sua historicidade prática, em sua experiência.

Como nos lembra Gros (2006), ao buscar reposicionar o sujeito no domínio do fio da história das práticas e dos processos nos quais ele não cessou de se transformar,

Foucault não descobre em 1980 a liberdade nativa de um sujeito até então rejeitado. Pelo contrário, é justamente essa visão de sujeito autocriado no éter histórico de uma constituição pura que ele criticará em Sartre. O que constitui o sujeito para Foucault são os efeitos de verdades produzidos nas relações com as técnicas de si historicamente situadas no tempo e no espaço, as quais se compõem com as técnicas e estratégias de governo. Ou seja, os regimes de verdades de onde emergem o sujeito é o cruzamento entre técnicas de dominação e técnicas de si. O sujeito é, nesses termos, “[...] a dobra dos processos de subjetivação sobre os procedimentos de sujeição, segundo duplicações da história, que mais ou menos se recobrem” (GROS, 2006, p. 637).

Assim, pensar o exercício protagonista na atividade é fazer a análise do modo como os sujeitos se constituem nas relações de força que envolvem o desenvolvimento e a gestão das infidelidades da atividade e as tramas que compõem as práticas de governo. Como diz o próprio Foucault, o encontro entre os modos pelos quais os sujeitos são dirigidos por outros e os modos como conduzem a si mesmos é o que se pode chamar de governo. Isto é, o governo das pessoas não é “[...] um modo de forçá-las a fazer o que governo quer, é sempre um ponto de equilíbrio, com complementaridades e conflitos entre técnicas que garantem coerção e os processos pelos quais o sujeito é constituído e modificado por ele mesmo” (FOUCAULT, 2011, p. 155).

Se concordamos com Foucault que o sujeito é forjado nas relações históricas entre subjetividade e verdade, logo, constituído e transformado no caldeirão dos jogos de poder, o protagonismo que afirmamos, distinto de um emblema cravado em uma identidade, somente pode ocorrer em exercício, em vias de se fazer, na atividade. Defendemos que tal exercício se caracteriza em um modo agonístico de estabelecer a confrontação de ideias e manejar as relações em favor de acordos provisórios. Nesses termos, o protagonismo é por nós entendido e defendido como um exercício que se articula à perspectiva do “pluralismo agonístico” (MOUFFE, 1999, 2005), o

qual se coloca como alternativa ao modelo liberal de democracia moderna, mais especificamente, a democracia deliberativa.¹³

Para Mouffe (2005), um dos problemas da abordagem da política deliberativa é que, ao defender a disponibilidade de uma esfera pública em que o poder seria eliminado e um consenso racional poderia ser estabelecido, tal modelo de democracia é incapaz de reconhecer a importância do antagonismo e seu caráter inerradicável que decorre do pluralismo de valores. “Eis o motivo por que esse modelo está fadado a menosprezar a especificidade do político, vislumbrado assim como um domínio particular da moralidade” (MOUFFE, 2005, p. 19).

No modelo agonístico perspectivado por Mouffe (1999, 2005) “o político” (*the political*) é entendido como a dimensão do antagonismo inerente às relações humanas, conflitos que podem tomar diferentes formas e emergir em distintos tipos de relações sociais. Já a “política” (*politics*), refere-se “[...] ao conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre conflituais porque são sempre afetadas pela dimensão do ‘político’” (MOUFFE, 2005, p. 20).

Com base nessa distinção operada por Mouffe, o exercício protagonista pode ser considerado como tentativas de se fazer a gestão dos antagonismos e conflitos inerentes às relações sociais que emergem na atividade de trabalho na escola. Portanto, uma das dimensões do protagonismo é essa tentativa de construção de um “viver” juntos e de pactos coletivos. Do ponto de vista do “pluralismo agonístico”, “Os pactos [*compromises*] certamente são também possíveis; eles são parte integrante do cotidiano da política, mas deveriam ser vistos como interrupções temporárias de uma confrontação contínua” (MOUFFE, 2005, p. 20). Essa dimensão do exercício “prot-agonista” pode se constituir em um importante dispositivo de

¹³Existem muitas versões diferentes da democracia deliberativa, mas elas podem ser, de modo geral, classificadas em duas grandes escolas: a primeira amplamente influenciada por John Rawls, e a segunda por Habermas, tendo como seus respectivos seguidores Joshua Cohen e Seyla Benhabib. Sem intenção de expor as diferenças e convergências entre essas escolas nesse momento, os principais argumentos defendidos por Rawls e Habermas são analisados por Mouff (2005) no *Dossiê democracias e autoritarismos: por um modelo agonístico de democracia*.

deslocamento dos jogos de força na escola e, ao se constituir em uma política por meio da atividade, pode interferir diretamente nos modos de gestão e organização do trabalho.

Para isso, é necessário, do ponto de vista do pluralismo agonístico, instaurar a distinção entre “inimigo” e “adversário”. Tal distinção implica tomar aqueles que de nós divergem não como um inimigo a ser abatido, mas um adversário com quem se vive, portanto a construir algum tipo de “margem de tolerância”, como nos dirá Canguilhem (1990), um meio comum. Partir dessa premissa significa que as ideias e divergências devem ser vigorosamente debatidas, contudo sem questionar o direito dos opositores de defendê-las. Assim, considera-se que a oposição não se dilui, uma vez que seus valores podem não se compor totalmente com aqueles embutidos nos acordos assumidos (MOUFFE, 1999). Nesses termos, é mister compreender que

Una vez que hemos distinguido de esta manera entre antagonismo (relación con el enemigo) y agonismo (relación con el adversario), podemos comprender por qué el enfrentamiento agonal, lejos de representar un peligro para la democracia, es en realidad su condición misma de existencia. Por cierto que la democracia no puede sobrevivir sin ciertas formas de consenso - que han de apoyarse en la adhesión a los valores ético-políticos que constituyen sus principios de legitimidad y en las instituciones en que se inscriben -, pero también debe permitir que el conflicto se exprese entre alternativas reales (MOUFFE, 1999, p. 16-17).

Exercício protagonista que, de modo agonístico, pode produzir maneiras de viver com outros (políticas) capazes não apenas de “resistir” ou reagir às normas de dominação de modo antagonista, como sinaliza Oliveira (2005), mas de gerar fortalecimento dos processos democráticos locais, os quais podem perturbar e interferir nas políticas de educação.

Protagonismo que exige movimentos de “atenção a si” e a tudo que nos cerca e nos ameaça na gestão da atividade. Esta, como dimensão do imprevisível e do inantecipável em sua totalidade, coloca-nos em situação de prova a todo instante, exigindo-nos também tomar nossas vidas como algo incompleto, inacabado, sempre

a se reconstruir por meio exercícios e deslocamentos de todos os tipos, produzindo equipamentos para agir e se reinventando com a matéria bruta do mundo.

Assim, afirmamos o exercício protagonista como exercício de autonomia, normatização, enfrentamento das infidelidades, gestão partilhada dos processos de trabalho. Processo que considera a emergência e a análise dos conflitos, bem como a análise e o deslocamento dos jogos de força como condição para a elaboração de projetos provisórios de gestão que considerem a multiplicidade e a singularização dos processos de trabalho nas escolas. Exercício que, na atividade e em sua análise coletiva, é capaz de interrogar estratégias de governo do trabalho e normas que obstruem o desenvolvimento da atividade.

CAPÍTULO III

3 ERGOLOGIA COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE

Partindo do pressuposto de que uma área de conhecimento amplia seu raio de análise ao colocar-se novos problemas, afirmamos a Ergologia como perspectiva (ainda pouco explorada pela área da EF) com importantes contribuições para a investigação e intervenção nos processos de trabalho na escola por meio da análise da atividade docente de professores de EF.

Ao buscarmos avançar em relação à produção do conhecimento na área da EF, percebemos que há ainda muito que “escavar” nesse terreno. Outras abordagens que analisam a atividade humana, como as Clínicas do Trabalho,¹⁴ embora façam parte da reorientação epistemológico-política no cenário da produção intelectual em países como França, Canadá e Portugal, e em áreas como a Psicologia, Saúde Coletiva e Educação, ainda carecem de abertura para serem discutidas pela área da EF como alternativas epistemológicas para análise dos processos de trabalho e da formação de professores.

As Clínicas do Trabalho podem ser compreendidas como um conjunto de teorias e abordagens de análise que compartilham, como tema geral de estudo, a relação entre atividade e subjetividade nas **situações de trabalho**. Assim, ao invés de buscar retratar uma história linear da Clínica do Trabalho, o que pode ser encontrado dessa forma no texto *Abordagens clínicas e saúde mental no trabalho*(LIMA, 2011), consideramos ser mais relevante para este estudo, trazer o que as abordagens clínicas compartilham em termos epistemológicos e metodológicos, situando como a Ergologia se aproxima e se singulariza nesse trabalho científico, paradoxalmente, controverso e comum.

Ressaltamos que “Clínica” não deve ser aqui compreendida a partir da apropriação do termo *kliné* realizada pela Medicina Moderna de perspectiva positivista. Não se trata, portanto, apenas de aproximar-se do leito (sentido de *Kliné*) para observar o

¹⁴ Cf. Bendassolli e Soboll (2011).

paciente e dele extrair informações sobre os sintomas para constituir um diagnóstico. A abordagem clínica a qual afirmamos vai ao encontro das raízes etimológicas do termo, o qual nos fornece dois sentidos que são férteis no que se refere à multiplicidade de olhares que as análises sobre o trabalho exigem. O primeiro é o de clínica como capacidade de acolher, de entrar em relação com a diferença. Não apenas aproximar-se do leito, mas debruçar-se sobre ele (sobre o leito = *klinikós*). O segundo sentido é o de clínica como produção de desvio (*clinamem*), interferência/intervenção nos processos de produção com vistas a deslocar o movimento e abrir novos caminhos, criar novos processos de trabalho. A Ergologia firma-se sobre os pilares da clínica como *clinamem* (PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2001).

Para Clot (2011), a comunidade que envolve as Clínicas do Trabalho é diversa e, por muito, controversa, motivo pelo qual se faz seu alto grau de produção de diferença e de enriquecimento no que diz respeito às análises da atividade. Nesse sentido, não deveríamos considerar a Clínica do Trabalho como uma “bandeira”, ou nos ocuparmos em disputar, inutilmente, quais seriam as “genuínas” abordagens clínicas, mas tomá-las como um trabalho coletivo, um modo de cuidar e interferir nos mundos do trabalho. “É por esta razão que a clínica do trabalho não pode ser considerada uma escola, ou academia, ou mesmo um programa teórico. Trata-se antes de uma história a traçar, e que justamente põe as teorias à prova” (CLOT, 2011, s/p). Ressaltamos que algumas disciplinas¹⁵ e/ou abordagens de análise do trabalho contribuíram de modo indispensável para a produção desta história, quais sejam: a Psicodinâmica do trabalho, a Ergologia, a Clínica da Atividade, a Psicopatologia do Trabalho e a Ergonomia Francófona.

De modo bastante geral, podemos perceber diversas perspectivas de análise psicológicas das questões produzidas no trabalho, das quais podemos pinçar,

¹⁵ Alguns desses planos do conhecimento são considerados disciplinas e outras abordagens e/ou perspectivas de análise do trabalho. Em termos epistemológicos e políticos, ser considerada uma disciplina acadêmica ou uma perspectiva de análise do trabalho marcará diferenças metodológicas importantes entre as clínicas do trabalho. Como não é nossa intenção explicar cada uma dessas “Clínicas”, sugerimos a leitura do artigo de Bendassolli e Soboll (2011), intitulado “Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações”. Tal artigo encontra-se na obra: “Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade” (2011).

esquemáticamente, três: a cognitivo-comportamental, a social e a clínica (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011). De acordo com esses autores, a Psicologia Social propõe análise do trabalho por meio do estudo de representações sociais, identidade pessoal e social, dos efeitos de desemprego e processos organizativos (principalmente, com referência à abordagem conhecida como construção cotidiana de sentidos).¹⁶ Para a Psicologia do Trabalho, que tem como prisma a vertente cognitivo-comportamental, o foco está no comportamento humano, “[...] que deve ser gerenciado e nos ‘modelos mentais’ que definem o modo como os indivíduos ‘processam’ as informações que recebem do ambiente de trabalho e da própria atividade em que estão envolvidos, e que aparecem na forma de pressupostos, histórias, imagens, abstrações” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 4).

As abordagens clínicas buscam analisar as relações entre a atividade e os processos de subjetivação, de modo que os conhecimentos produzidos objetivam o confronto, a transformação e a compreensão das situações de trabalho. Assim, tais conhecimentos produzidos no *lócus* do trabalho visam a subsidiar a produção de estratégias de fortalecimento das relações de trabalho para o enfrentamento de condições de vulnerabilidades e de fragmentação dos coletivos, “[...] sejam elas manifestadas na forma de sofrimento, adoecimento ou submissão, como também na forma de demandas, de ‘provas do real’ do trabalho contra as quais o sujeito é chamado a se afirmar” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 4).

Embora reconheçam a heterogeneidade (teóricas, epistemológicas e metodológicas) das abordagens que constituem as Clínicas do Trabalho, os autores supracitados identificam alguns principais pressupostos comuns que formam um *ethos* clínico. São eles: a) o interesse pela ação no trabalho, mais precisamente pela “ampliação do poder de agir” dos sujeitos no trabalho (CLOT, 2007, 2010); b) o entendimento do trabalho para além de sua dimensão institucionalizada e econômica do emprego. Trabalho como atividade sustentada por projetos de transformação das situações e construção de significados; c) a defesa de uma teoria do sujeito, embora com

¹⁶SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

diferentes matizes e bases epistemológicas; d) preocupação com a vulnerabilização dos sujeitos e dos coletivos profissionais.

A Ergologia, como uma perspectiva de análise do trabalho, enriquece essa comunidade das Clínicas do Trabalho com modulações importantes acerca dos pressupostos acima elencados. Sobre o primeiro ponto, a análise ergológica considera não a ação no trabalho, mas os “usos” que os trabalhadores fazem, sempre na tensão dos debates de normas que compõem toda e qualquer atividade humana. Assim nunca há simples execução de uma norma ou de uma prescrição, mas “usos de si” que os trabalhadores empregam para gerir as “dramáticas da atividade” (SCHWARTZ, 2007).

Sobre o segundo ponto, a Ergologia considera o trabalho como atividade com *status* ontológico e social central na vida dos sujeitos. Assim como as demais Clínicas, não o compreende apenas em sua dimensão econômica e formal, mas como atividade que comporta todos os tipos de normas: sociais, econômicas, culturais, estéticas.

No terceiro ponto, a modulação ergológica não busca defender uma teoria do sujeito, mas parece muito mais provável que almeja produzir a história das experiências dos “usos de si” como elemento formativo na atividade. Não é o sujeito “em si” e nem a subjetividade os termos utilizados pela Ergologia, mas quem opera a atividade é um “corpo-si”, uma entidade corporificada, portanto enigmática, árbitro das escolhas que se dão nas distâncias entre as normas que antecedem o trabalho e a sua realização. Corpo-si que não pode ser confundido com o sujeito crítico e emancipado pretendido pela tradição da “filosofia da consciência” (FOUCAULT, 2011), mas entidade encarnada que se forma e se transforma na atividade, nos debates com as normas dos meios de trabalho.

A Ergologia inverte o pressuposto compartilhado pelas Clínicas do Trabalho que buscam fundamento na Psicopatologia. Para aquela corremos perigo ao partir do sofrimento no trabalho quando almejamos transformá-lo. De acordo com Schwartz (2007), quando iniciamos o processo de conhecimento do trabalho pelo sofrimento, corremos o sério perigo de não encontrarmos, junto com os trabalhadores, as

alavancas que poderão transformá-lo. Para o autor, embora tenhamos que considerá-lo, partir do sofrimento para fazer análise do trabalho pode significar exacerbá-lo, superestimá-lo e produzir a ideia de que não há mais nada o que fazer, como se a história tivesse chegado ao seu inelutável ponto final.

A Ergologia faz quatro proposições no que toca à análise da atividade. A primeira proposição se refere à distância (identificada pelos ergonomistas) registrada entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Mesmo sob normas estritamente controladoras do tempo, do espaço e dos gestos, não se pode escapar a essa defasagem que se engendra a partir do que é solicitado e daquilo que os trabalhadores fazem ao gerir a atividade. Ou seja, “[...] qualquer que seja a situação, entre o trabalho que a gente pensa antes de executá-lo (que a gente mesmo pensa, mas os outros pensam em nosso o lugar) e a realidade desse trabalho, haverá sempre uma distância” (SCHWARTZ, 2007, p. 42).

Assim, se há sempre uma distância entre o prescrito e o trabalho real, a segunda proposição afirma que “[...] o conteúdo da distância é sempre ressingularizado” (SCHWARTZ, 2007, p. 42). Embora saibamos da existência inevitável dessa distância, não é possível prevê-la totalmente por mais que dominemos todos os conjuntos de conceitos e normas possíveis. O conteúdo da defasagem entre o prescrito e a atividade é a própria produção da história dos sujeitos no trabalho, portanto, sempre a se fazer, permanente em debate e retrabalho de valores.

A terceira proposição, como já mencionado, remete à atividade do “corpo-si”. Isso significa que na atividade se produzem e circulam racionalidades de todos os tipos. É o “corpo-si” a entidade industriosa capaz de tratar as variabilidades dos encontros entre os protocolos e as situações “aqui e agora”. É justamente ao tratar das infidelidades da atividade, ao tomar decisões, falhar, ser bem-sucedido, gerir, que o “corpo-si” se constitui como o núcleo da produção e competências, nem sempre verbalizável, mas que se dão, por vezes, em nível pré-conceitual.

A quarta proposição ergológica postula a relação entre atividade e debate de valores. Ao escolher, os trabalhadores entram em confronto com valores ligados a

economia do corpo, do viver juntos, da vida em sociedade: Faço isso e adoço? Não faço e prejudico meus colegas que trabalham ao lado? Instruo o professor novato que acabou de chegar à escola ou acredito que essa não é minha tarefa e, portanto, não devo com isso perder meu tempo, mesmo sabendo que minhas instruções poderiam ser importantes para a inserção dele na organização do trabalho? A atividade é um encontro complexo de valores em debate, ainda que seja nas mais ínfimas situações. Para Schwartz (2007), se não consideramos esses debates, não podemos compreender o trabalho.

Assim, intervir na atividade requer, para a Ergologia, uma postura de humildade intelectual do pesquisador, bem como de todos os envolvidos no estudo. De acordo com Schwartz (1998), a humildade intelectual é uma espécie de princípio, uma condição necessária para que os saberes possam entrar em relação dialógica e lateralizada, condição de possibilidade ética de onde emergem as negociações de sentidos acerca da atividade e a forja de novos conceitos no trabalho. Por suas importantes contribuições para pensarmos a produção do conhecimento nas áreas da Educação e da Educação Física, adotamos a humildade como principal lente pela qual analisamos a atividade dos professores de Educação Física no cotidiano escolar.

3.1 A ERGOLOGIA E SEUS PRINCIPAIS PRECURSORES

A Ergologia surge no contexto socioeconômico das mudanças sociais e do mundo do trabalho nos anos 80, na Europa. Período de enfraquecimento do taylorismo, do surgimento das novas técnicas e tecnologias, assim como de redução do tamanho das empresas e fábricas. O trabalho que até então exigia, principalmente, trabalhadores fortes fisicamente e adaptados à lógica da alta produção em série, passa por muitas transformações em seus *status* ontológico e social.

Para “conhecer o trabalho” e saber “o que estava mudando”, de início, a Ergologia se apoiou na Ergonomia de língua francesa, particularmente, na herança do médico Alain Wisner e nos estudos do ergonomista e militante italiano Ivar

Odonne,¹⁷principalmente, em suas elaborações sobre a Comunidade Científica Ampliada.¹⁸ Odonne criou tal Comunidade para lutar pela saúde no trabalho a partir da dialética (de tradição marxista) e, conseqüentemente, da produção de saberes por meio do debate entre as experiências dos especialistas e as dos trabalhadores das fábricas italianas. Além desses referenciais teórico-metodológicos, a Ergologia se alimenta na filosofia de Georges Canguilhem, sobretudo no que diz respeito ao caráter normativo do ser vivente que luta para produzir meios de vida, saúde.

O primeiro aporte supracitado tem uma longa tradição, já que Wisner e Odonne se apropriaram do conceito de “atividade” oriundo da Psicologia soviética, em que Vigotski e Leontiev são as principais referências. Esse conceito de atividade, por sua vez, foi arquitetado por Marx, que também retrabalhou a herança de Hegel. Assim, há uma importante tradição envolvendo o conceito de atividade. Schwartz (2006) nos lembra que a Ergologia conseguiu combinar a história do conceito de atividade, de um lado, com os ergonomistas e, de outro, com a herança da Filosofia da vida de Georges Canguilhem.

Ao iniciarmos pela “herança” deixada por Karl Marx, lembramos que ele retrabalhou o conceito de atividade hegeliano, o que pode ser verificado em detalhes na obra “Manuscritos econômicos filosóficos”, especificamente, no texto intitulado *Crítica da dialética e da filosofia de Hegel*. Considerado um dos mais importantes filósofos da Modernidade, Hegel colocou a atividade no centro da gênese do desenvolvimento humano e tornou universal sua importância filosófica, mas seu conceito de atividade conhece e reconhece o trabalho exclusivamente como abstratamente mental. Assim, o conceito de “atividade” de Hegel adquire o caráter universal ao preço de perder a forma sensível que o trabalho tinha na Economia Política (MARX, 2004).

¹⁷ Também atuou como assessor de Conselhos de Trabalhadores. Ficou conhecido como um dos propositores do Mapa de Risco e do Modelo Operário Italiano. No Brasil, a partir da década de 80, teve influência importante no trabalho desenvolvido na área de Saúde do Trabalhador, tanto nos órgãos sindicais, como nos serviços públicos de saúde. Ficou conhecido também como um dos autores do livro *Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde*, juntamente com Gastone Marri, Sandra Gloria, Gianni Briante, Mariolina Chiattella e Alessandra Re, editado em 1986, pela Hucitec de São Paulo.

¹⁸ Dispositivo de análise do trabalho que envolvia os trabalhadores e os pesquisadores da universidade. Schwartz se inspira nesse preceito e, ao estabelecer seus limites, busca superá-lo por meio de um dispositivo a três polos, o qual explicaremos de modo mais detalhado ao final deste texto.

Marx afirma a atividade como prática ou atividade produtiva – relacionada tanto em seu sentido positivo (objetivação e autodesenvolvimento humanos, aut mediação do homem com a natureza), quanto em seu sentido negativo (como alienação ou mediação de segunda ordem) – e aproxima-se da compreensão dos economistas políticos no que toca à sua forma sensível. Contudo, sua base teórica é radicalmente diferente (MARX, 2008). Isso significa que a base não alienada daquilo que se expressa de forma alienada na Economia Política como uma esfera particular é a *esfera ontológica fundamental* da existência humana e, portanto, a base de todos os tipos e formas de atividade.

Assim, o trabalho, em sua “forma sensível”, assume uma significação universal na filosofia de Karl Marx. No volume I de *O Capital*, o autor afirma que o trabalho como atividade se torna tanto a chave do entendimento das determinações inerentes a todas as formas de alienação, quanto o centro de referência da estratégia prática que busca a superação real da alienação capitalista. Ao propor o conceito de atividade, assegurando seu caráter materialista, Marx esclarece que a atividade, em sua principal faceta, é prática e sensível, mediação pela qual o homem, ao defrontar-se com a natureza, produz a história, o mundo humano. Para Leontiev (1983), essa foi a grande transformação operada por Marx na teoria do conhecimento, na qual a atividade, como prática humana, é colocada na base do conhecimento.

Vale ainda lembrar que Marx realiza uma importante distinção entre atividade humana e atividade natural que, em sua definição mais cotidiana, é entendida como a ação de fazer e/ou realizar algo. A atividade humana e de trabalho, para o autor, não se trata de uma ação instintiva, mas atravessada por normas que antecedem sua realização. Isso significa que “Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade” (MARX, 2008, p. 202). Vemos, então, em Marx, que atividade humana, além do papel de mediação, possui também uma função orientadora da ação.

Vigotsky se apropria dessa herança materialista histórico-dialética de Karl Marx, que está relacionada com as bases materiais da existência. De acordo com Smolka (2009), Vigostky faz referência à atividade especificamente humana, conscientemente orientada, tornando-se apenas possível no âmbito das relações sociais das quais emerge, mediada por instrumentos e signos. Ao se interessar por investigar a atividade psíquica do homem, embasado nos princípios do materialismo histórico-dialético, Vigotsky rompe com uma visão naturalista e estritamente cognitivista da natureza humana. De acordo com a autora, ele coloca em evidência o potencial gerador e transformador da atividade criadora, o que possibilita aos humanos projetarem e construírem suas próprias condições de existência.

Em seus ensaios sobre a *Imaginação e criação na infância*, de 1929, Vigotsky estabelece dois gêneros principais de atividades humanas que, embora correlacionados, podem ser distinguidos. Um deles é denominado atividade reconstituidora ou reprodutiva. Trata-se do gênero de atividade que “Está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKY, 2009, p. 11). Para o autor, a atividade reprodutiva tem o caráter de “conservação” de experiências anteriores, algo importante para a vida do homem, uma vez que “[...] facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais” (VIGOTSKY, 2009, p. 12). O outro gênero é o que o autor chama de atividade criadora ou combinatória. Esse gênero possui a imaginação como base, portanto, diferente da reprodução de impressões e ações anteriores de sua experiência, a atividade criadora se desenvolve no devir, no próprio processo de emergência da experiência, em busca do novo. E isso significa que,

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKY, 2009, p. 14).

Para Clot (2010), Vigotsky foi um precursor do que se chama, atualmente, de Ação Situada e que se opõe a uma abordagem mentalista e desencarnada da inteligência, destituída de raízes corporais e sociais. Vigotsky olha para além da situação. Embora realizada por indivíduos, a situação social é o recurso para o desenvolvimento da atividade. “Nesse movimento das fontes e dos recursos, a atividade individual se desenvolve na atividade social” (CLOT, 2010, p. 61).

A Ergonomia de linhagem¹⁹ francesa é outro importante aporte teórico-metodológico da Ergologia, mais precisamente sob a herança deixada pelo médico do trabalho, psicólogo, estudioso da Antropologia, Sociologia e da Neurofisiologia, Alain Wisner. Ele pensava a Ergonomia como arte do médico e do engenheiro, defendendo-a como antídoto ao positivismo comtiano que baseava o domínio da natureza/realidade no preceito científico “ciência logo previsão, previsão logo ação”. Dito de outro modo, a regra positivista compreendia um saber para prever e um prever para agir (CLOT, 2010). Não seria forçado dizer que Wisner subverte essa lógica e afirma “Agir sem ser capaz de prever tudo, a fim de saber” (CLOT, 2010, p. 46).

Ressaltamos que, no momento de sua emergência, considerada como uma “ciência do trabalho” embasada em leis objetivas do domínio da ciência sobre a natureza, a Ergonomia se desenvolve atrelada aos processos da Revolução Industrial e de expansão tecnológica dos finais dos séculos XIX e início do século XX. No fio da história, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, esquematicamente, desenvolveu-se em duas principais vertentes de estudo: a Ergonomia anglo-saxônica ou clássica, mundialmente majoritária e conduzida pelos norte-americanos e britânicos; e a Ergonomia francesa, praticada, principalmente, nos países francófonos, mas que posteriormente se universalizou (DE ALMEIDA, 2011). De modo bastante geral, o modelo anglófono ou anglo-saxão, com base nos estudos de laboratório em seus aspectos físicos, fisiológicos e comportamentais, ocupou-se em adaptar o trabalhador à sua profissão a partir do ideal de um perfeito acoplamento

¹⁹ Para maiores detalhes em relação às diferenças entre essas linhagens, sugerimos o precioso texto de De Almeida (2011), *A ergonomia sob a ótica anglo-saxônica e a ótica francesa*.

homem-máquina, com vistas ao alto rendimento da produção. Já o modelo francófono visa a adaptar o trabalho ao homem tendo como o foco de estudo o trabalho humano nas situações concretas. “Portanto, uma análise voltada para atividade realizada, centrando-se no estudo da inter-relação entre o homem e o ambiente de trabalho em que está inserido” (DE ALMEIDA, 2011, p.118).

Embora tenha se apropriado com vigor dos estudos de Vigotsky sobre os aspectos psicológicos do desenvolvimento humano, da semiologia e da linguagem em Bakhtine, será em Leontiev²⁰ que Wisner encontrará, como ergonomista de linhagem francófona, uma abordagem da atividade que lhe permitirá ampliar o raio de análise acerca das dificuldades vividas pelos trabalhadores em situações degradadas. Leontiev levou a cabo e deu continuidade aos estudos de Vigotsky e transformou-se em um dos marcos da Psicologia soviética. Para o autor, a atividade humana não é um traço hereditário, muito menos biológico, mas o modo humano de se relacionar e produzir a materialidade do mundo. Em seu texto *O homem e a cultura*, ele tece críticas à naturalização do psiquismo e apresenta uma das mais importantes versões sócio-históricas do desenvolvimento humano.

Embasado em Engels, Leontiev (1978) afirma que o homem possui uma origem animal, contudo, ao mesmo tempo, é profundamente distinto dos seus antepassados animais. A hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada tendo o trabalho como base. Tal passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não apenas às leis biológicas, mas, sobretudo, às condições sócio-históricas. Especificamente sobre a atividade humana, ele rompe com a lógica que a compreende apenas como efeitos de demandas solicitadas pelo meio quando afirma que as atividades dos “homens” são sistemas produzidos nas relações sociais. Ou seja, a atividade é uma unidade molecular, é a unidade da vida cuja função consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. “Em outras palavras, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que

²⁰ Alexei Nikolaievich Leontiev nasceu em 1903 e faleceu em 1979. Desenvolveu, durante meio século, trabalhos experimentais, defendendo a natureza sócio-histórica do psiquismo humano com base no referencial marxista.

tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 66-67).

Será, então, com o foco no desenvolvimento, tendo como principal referência os estudos de Leontiev, que Wisner passará a compreender a atividade como processo não linear, nem o resultado de uma relação direta entre causa e efeito, mas como movimento irregular e descontínuo carregado de história (WISNER, 1994). Assim, para Wisner, a análise da história do desenvolvimento será indispensável para a compreensão das situações laborais, e tal noção será diretamente tomada pela Ergologia para analisar a atividade de trabalho.

A Ergologia emerge, dentre outros vetores, pela combinação dessa herança, ora se aproximando, ora buscando atualizar e ampliar seus espectros na análise da atividade de trabalho no contemporâneo. De modo *antropofágico*, para lembrar Oswald de Andrade, a Ergologia digere seus precursores na busca da produção de dispositivos de produção de saberes na atividade com vistas a transformar as situações de trabalho. Trabalho que nunca pode ser totalmente conhecido antecipadamente, uma vez que é desenvolvido na atividade humana: encarnada (“sensível”), produtora de normas de vida, carregada de história, condição de criação na qual os humanos inventam a si, inventam mundos.

Yves Schwartz, o principal precursor da abordagem ergológica na França, é enfático ao nos dizer que a Ergologia não é uma disciplina no sentido de um novo domínio do saber, mas uma disciplina de pensamento. A disciplina ergológica é própria às atividades humanas, à vida vivente e distinta da disciplina epistêmica que, para produzir saber e conceito no campo das ciências “experimentais”, deve, ao contrário, neutralizar os aspectos históricos (SCHWARTZ, 1998). Do ponto de vista ergológico, as histórias produzidas pelos trabalhadores na atividade podem se constituir nas alavancas que permitem transformar o trabalho.

3.1.1 Espaço tripolar e o dispositivo a três polos

O encaminhamento da ergologia é também uma tentativa de se tornar protagonista no mundo em que vivemos, suscitando 'dispositivos de três polos'.²¹

Para Schwartz (2007), a história das sociedades atuais se faz em meio às tensões e jogos de força de um “espaço tripolar”.²² O polo I é aquele orientado por “valores do mercado” e que interfere no conjunto da vida (social, política e cultural) e sobre a vida cotidiana pelo mundo. “Não se pode, em absoluto, minimizar o impacto deste polo mercantil em nosso cotidiano, bem como nos campos sociais que normalmente não teriam forçosamente a ver com tudo o que se insere no contexto de trocas mercantis” (2007, p. 249).

O segundo polo é o da dimensão na qual entram em jogo as apostas, os valores, que não podemos mensurar em “quantidades”, isto é, não naturalmente em parâmetros quantificáveis, tais como: o bem-estar da população, seus acessos aos cuidados, o desenvolvimento cultural, o bem-viver em um ambiente cotidiano. Esse polo carrega toda uma série de elementos, de valores referentes ao bem-viver em comum que não concernem (não em um primeiro momento) ao polo dos valores quantitativos, ao mercado, “[...] e dos quais se espera ou reivindica que sejam assumidos por instituições como as de cunho político: os estados e as entidades democráticas encarregadas de fazer viver na história um tal conjunto de valores” (SCHWARTZ, 2007, p. 249-250).

²¹ Cf. Schwartz, Duc e Durrive (2007, p. 266).

²² Com o intuito de dirimir mal-entendidos sobre uma suposta dicotomização contida no termo “polos”, Schwartz (2007, p. 249) explica: “Ao falarmos de pólos, não estamos querendo designar territórios perfeitamente individualizados, ou instituições precisamente delimitadas e absolutamente independentes. Queremos assinalar toda uma gama de situações intermediárias, não cabendo, portanto, encaminhar um raciocínio segmentado ou dicotômico”. Os polos possuem compatibilidade mal discernida.

Ao nos reportamos aos dois polos anunciados, vemos que há tensões entre eles, contudo esse esquema bipolar não permite que possamos visualizar claramente o que faz acionar as trocas, “[...] o que faria funcionar suas tensões, como é que isto faria pender para um sentido ou outro, qual seria a evolução, em suma, como seria feita a história” (SCHWARTZ, 2007, p. 250). Ou seja, apenas com esses dois polos não é possível precisar como as pessoas fazem a história, como participam dela. É, portanto, ao perceber essa lacuna que Schwartz afirma que a compreensão dos processos históricos ocorre em um espaço tripolar. Um espaço formado por três polos “[...] no qual seria necessário reintegrar um terceiro polo, aquele que poderíamos chamar de polo das ‘dramáticas de uso de si’, ou dos debates de normas, ou daquilo que poderíamos chamar de gestões ‘do’ e ‘no’ trabalho” (SCHWARTZ, 2007, p. 253).

Compreender a produção da história por meio do esquema tripolar significa uma tentativa de reintegrar a atividade humana, conferindo-lhe seu devido lugar de importância social. Ou seja, a atividade não é apenas motriz em si mesma, mas motriz na história. Assim, o esquema tripolar é a consequência da integração progressiva da noção de atividade no escopo de compreender como se faz a história. Do ponto de vista ergológico, para nos inscrevermos positivamente nessa história em produção, é necessário fazer, produzir, criar, circular, difundir as histórias tramadas na atividade. Daí a Ergologia elabora o dispositivo dinâmico de três polos. Trata-se de um dispositivo de trabalho cooperativo e de formação na atividade.

O dispositivo a três polos é uma entidade que inclui e convoca todos os participantes da atividade a exercer protagonismo. Ao ler Oddone (1986), Yves Schwartz elabora a ideia de renormatização na atividade e propõe a produção de saberes por meio da interlocução entre pesquisadores e trabalhadores. É desse ponto de partida, portanto, que o autor formula o conceito de *dispositivo a três polos*, uma proposta metodológica de análise do processo de trabalho do ponto de vista da atividade. Esse dispositivo é concebido como elemento analisador e transformador das situações de trabalho.

Nessa estratégia de análise da atividade, o primeiro é o *polo dos conceitos*

científicos, ou seja, é a dimensão das disciplinas científicas, das teorias que são elaboradas no âmbito acadêmico a respeito da atividade de trabalho e que nem sempre retornam ao mundo vivo das práticas. Este polo comporta materiais para o conhecimento, conceitos, por exemplo, sobre a distinção entre atividade prescrita e real, sobre a noção de saúde, de corpo humano, sobre a comunicação. De acordo com Schwartz (2007, p. 269), os saberes tendem a se fecundarem mutuamente. E,

No polo dos saberes disponíveis, temos saberes ou competências que se estocam, que se transmitem dado que se desenvolvem de maneira linear e sequencial, demonstrativa, argumentativa. E, portanto, eles podem concretamente ‘produzir normas de maneira antecedente’, mesmo porque podem circular antes mesmo do ‘*hic et nunc*’, antes que a atividade aqui e agora aconteça.

O segundo polo é o das *forças de convocação e de reconvocação*, que é a dimensão dos saberes gerados nas atividades cotidianas. Segundo Schwartz (2000b, p. 4), “Os protagonistas dessas atividades, portadores desses saberes, têm necessidade destes materiais para valorizar seus saberes específicos e transformar sua situação de trabalho”. Nesse sentido, descrições econômicas, modelos de gestão, categorizações sociais são encontradas sem cessar em seus meios de trabalho e é preciso tratá-las, atualizá-las e, novamente, retratá-las. Respondendo a Marcelle Duc sobre a suposta superioridade e/ou hierarquia de saberes na produção do disposto a três polos, Schwartz (2007, p. 269) responde: “No pólo das forças dos saberes investidos na atividade, não se trata seguramente de ‘sub-saberes’, mas de formas de saberes evidentemente muito imbricadas nas atividades, muito mais históricas, e cujo ‘objeto’ não cabe ser tematizado como tal”.

A produção de um terceiro polo permite o encontro fecundo entre os dois anunciados. Trata-se do *polo das exigências éticas e epistemológicas*, que não determina interlocutores específicos, “[...] mas que indica a condição de circulação fecunda entre os dois primeiros polos: como pensar o trabalho e retrabalho por cada um dos saberes e o conjunto de valor dos outros” (SCHWARTZ, 2011b, p. 163). É necessário considerar aqueles que trabalham como portadores/produtores de saberes que vivem na experiência suas dramáticas do uso de si. Nas palavras de Schwartz (2000b, p. 6), isso pode ocasionar mal-estar nos pesquisadores, pois “O

‘desconforto intelectual’ consiste em admitir que generalidades e modelizações trazidas pelos especialistas possam ser reapreciadas no contato com as experiências vivas dos trabalhadores”.

O terceiro polo, diferente dos outros dois, não contém saberes pré-estocados ou saberes investidos nas atividades, mas exige humildade daqueles que pesquisam sobre o trabalho dos outros e requer uma compreensão aprofundada e conjunta com aqueles que trabalham, para retornar ao conceito de atividade e fazer análises capazes de encontrar ecos entre os trabalhadores e, com eles, propor mudanças. Como dito, entre esses três polos, não há uma demarcação exata, nem anterioridade de um sobre os outros; eles são imbricados e se produzem em relação dinâmica.

Do ponto de vista ergológico, compreender algo da História e agir nela requer se colocar no plano do retrabalho permanente dos valores a viver nos quais todos são iguais diante do trabalho (SCHWARTZ, 2000b). Na busca pela transformação dos meios de trabalho, essa abordagem obriga a colocar permanentemente em debate e em confronto: a) as experiências de vida e de trabalho; b) os conceitos sempre imperfeitos e provisórios com relação a essas experiências, mas indispensáveis para tentar construir alguma coisa coletivamente a partir desses debates.

Nessa tessitura metodológica, a Ergologia considera como ingrediente fundamental uma posição de “desconforto intelectual”, porque a atividade de trabalho projeta os envolvidos no processo em uma história infinitamente recriada por meio do debate de valores. O trabalhador, ao explicar sua atividade, autoconfronta-se com ela e pode passar a percebê-la de outros modos. O pesquisador, nessa lógica, não se restringe a observar e atribuir sentidos ao trabalho do outro de modo unilateral, mas busca se colocar em uma relação de lateralidade que lhe permite transformar-se junto no movimento de análise.

A confrontação é a principal ferramenta metodológica da Ergologia. É por meio do diálogo com os trabalhadores sobre os dados de observações, notas de campo,

entrevistas, documentos, vídeos, imagens, dentre outros, que os participantes da pesquisa vão tecendo os sentidos da atividade, sempre com a intenção de produzir conceitos, de transformá-la.

CAPÍTULO IV

4 A PRODUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO: MODOS DE ACOMPANHAR MOVIMENTOS NA ESCOLA

Este capítulo apresenta a produção dos caminhos metodológicos que foram construídos nas relações estabelecidas no/como campo de pesquisa. O desafio de construir o caminho metodológico no próprio caminhar e nas trilhas que vão sendo abertas no campo nos exigiu elaborar um texto – assim como o cotidiano escolar – descontínuo, heterogêneo, polifônico e polimorfo. Nesse sentido, o capítulo é atravessado por conceitos, cenas cotidianas e análises, por vezes embrionárias, de vetores que compõem a atividade dos docentes de EF. Por fim, coerentes com a perspectiva metodológica assumida, as estratégias e técnicas de produção dos dados foram descritas ao final do capítulo, uma vez que elas não estavam dadas antes da entrada no campo e, portanto, são efeitos dos processos de produção de confiança e sintonia com os sujeitos da escola.

Para a composição do campo de pesquisa, além dos aportes teórico-metodológicos da Ergologia, pautamo-nos também em algumas pistas da cartografia postuladas por Deleuze e Guattari (1997), bem como em suas atualizações operadas por estudiosos brasileiros como Kastrup (2007, 2009) e Passos e Benevides de Barros (2009). Entendemos que tais princípios podem contribuir com perspectivas de investigações que buscam construir o objeto na medida em que se constrói o campo problemático da pesquisa, como é o caso do nosso estudo.

Um desses princípios é a “reversão” do sentido tradicional de método. Ao invés de um caminhar para atingir metas prefixadas (*meta-hódos*), o desafio é o de um primado do caminhar que traça, no próprio percurso, suas metas (PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2009, p. 17). A aposta dessa reversão é afirmação de um *hódos-metá*. Ou seja, em um método que se produz “[...] por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo de pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (p. 17). O

princípio de um *hódos-meta* é coerente com a perspectiva metodológica de análise e produção de saberes postulada pela Ergologia, uma vez que para esta não se pode conhecer o trabalho a não ser junto com os trabalhadores, na atividade.

A perspectiva de pesquisa por nós assumida neste estudo afirma a inseparabilidade entre pesquisa e intervenção, entre conhecer e fazer. E isso significa que “[...] a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano da experiência” (PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2009, p. 17).

Como toda pesquisa é uma atividade humana, de trabalho, não podemos orientar o estudo apenas “[...] pelo que se suporia saber de antemão acerca da realidade: o *knowwhat*²³ da pesquisa” (PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2009, p. 18). Essa tessitura metodológica exige o esforço de “suspensão” e análise constante dos *a priori*, pois, quando o pesquisador vai com o problema definido, ele pode apenas constatar o que já buscava a partir de uma seletividade prévia (KASTRUP, 2007). Pensamos que um problema não é uma simples pergunta a uma dada realidade, mas uma interferência inventiva capaz de contorcê-la. Colocar um problema “[...] não é simplesmente descobrir, é inventar” (BERGSON, 2006, p. 54). Não se trata de descobrir ou de desvelar a realidade, pois o mesmo autor nos esclarece que a descoberta discorre sobre aquilo que, de alguma maneira, já existe, portanto, surgiria mais cedo ou mais tarde. A invenção relaciona-se com aquilo “que não era”. Isso significa que poderia nunca surgir. Para que se constitua como invenção, o problema de pesquisa é, sobretudo, um esforço de traduzir em palavras uma pergunta que se faz ao mergulhar na experiência. Esse modo de produção do problema de pesquisa exige o exercício de nos abirmos aos encontros no campo e praticar a curiosidade. Não uma curiosidade que busca apreender e constatar o que convém conhecer, mas aquela que permite ao pesquisador produzir deslocamentos,

²³ O “*knowwhat*” em uma tradução para o contexto da frase ganha sentido de: “o que saber” ou de outro modo, também pode ser entendido como “o que conhecer”.

transformar-se, separar-se de si. Como dirá Foucault (1984, p. 13), “De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?”.

Apostamos no coengendramento em um campo problemático no qual é possível identificar distinções, por exemplo, “pesquisador sujeito da pesquisa” e “professores sujeitos da pesquisa”, contudo isso não significa uma hierarquia de saberes, portanto, o objeto de estudo vai se construindo e se delimitando nas relações que os sujeitos vão tecendo e tensionando na atividade de pesquisa. O pesquisador, nessa arquitetura metodológica, acompanha os movimentos ao se movimentar com eles. Mas, como produzir um campo nesse plano epistemológico? Como acompanhar os movimentos sem produzir dispersão? Como construir um percurso de pesquisa?

Então, temos um assunto importante a tratar que é o da atenção no campo. Kastrup (2007) constrói importantes orientações que contribuem para a “aprendizagem da atenção” na produção do campo problemático da pesquisa. De acordo com a autora, “[...] o que vai caracterizar a boa atenção no trabalho de campo é a atenção aberta e não a atenção seletiva” (KASTRUP, 2007, p. 08). Ao ler Varella, Kastrup compreende a atenção como possuindo duas qualidades: uma atenção que busca e uma atenção que encontra. E, de acordo com a autora, a boa atenção é aquela que encontra.

Se a “boa atenção” é aberta e a que encontra e não a que persegue um destino predeterminado, necessitamos nos abrir aos encontros no campo, “[...] porque tudo aquilo que é novo, inesperado, surpresa e que pode produzir estranhamento só vem a partir de uma abertura da atenção” (KASTRUP, 2007, p. 8). E sobre uma possível produção de dispersão, Kastrup encaminha a questão afirmando uma atenção concentrada, que não pode ser uma atenção dispersa, “[...] mas aberta, meio paradoxal mostrando que nem toda concentração é focalização” (KASTRUP, 2007, p. 8).

Na intenção de explicitar o que seria uma atenção concentrada e aberta, a autora toma quatro movimentos da atenção, os quais foram importantes para a produção de relações no cotidiano escolar e para a perspectiva de pesquisa que vimos desenvolvendo.

Em linhas gerais, dentre os movimentos da atenção, o primeiro é o **Rastreio** – nos primeiros encontros com o campo, procedemos com atenção como uma antena parabólica, rastreamos o campo, não focamos a atenção em nada, ao rastrear fazemos uma espécie de varredura do campo.

O segundo movimento é o **Toque** – ocorre quando a atenção é tocada no rastreio por algum evento que “[...] instala um elemento de heterogeneidade no campo, que em geral são as forças moventes. Você para e é tocado e o movimento de rastreio para” (KASTRUP, 2007, p. 8).

O terceiro é o movimento de **Pouso** – consiste em uma espécie de *zoom* que a atenção realiza sobre alguma coisa e que nos força a parar no objeto, a estranhar: o que está ocorrendo? O pouso é como se fosse o movimento de pássaro que voa e pousa, voa e pousa... Quando pousa não se trata de uma parada do movimento, mas uma parada no movimento, porque o sujeito continua em movimento quando pousa.

O quarto movimento denomina-se **Reconhecimento Atento** – diferente de modelos representacionais e automáticos, por exemplo, isso é um livro, aquilo é um cão etc. O reconhecimento atento não consegue reconhecer de modo automático, levando o sujeito a elaborar vários circuitos, recorrer à memória, à imaginação. Trata-se de reconhecimento sem modelos prefixados, “[...] é um processo de construção e não a ideia de alguma coisa que já estava lá, mas ao mesmo tempo alguma coisa já estava lá, só que você atualiza com a pesquisa. A pesquisa é sempre invenção e descoberta, ao mesmo tempo” (KASTRUP, 2007, p. 8).

Equipados, principalmente, com os princípios teórico-metodológicos da Ergologia, combinados com outros da cartografia, chegamos até a Escola Municipal de Ensino Fundamental Mestre Álvaro²⁴ (EMEF Mestre Álvaro), localizada na cidade de Serra/ES, onde realizamos o estudo acerca do exercício protagonista na atividade de professores de EF. No próximo tópico, buscaremos trazer os modos como operamos nossa atenção no campo, na própria atividade de acompanhar os movimentos cotidianos.

4.1 A ENTRADA NO CAMPO

Realizei uma primeira investida em uma escola da Rede Municipal de Vitória/ES logo no início de 2011. O deslocamento via ônibus da minha casa até a escola era de apenas 25 minutos. Esse elemento era um importante incentivo ao trabalho da pesquisa nesse contexto, uma vez que o tempo e a localização da instituição a ser estudada têm sido considerados relevantes critérios facilitadores de acesso e frequência no campo (BOGDAN; BIKLEIN, 1994; MACEDO, 2000; ANDRÉ, 2003).

Outro elemento significativo era o fato de eu ter sido professor de EF, em 2009, naquela escola e, por via do trabalho docente, ter construído muitas amizades na comunidade escolar. Relações bastante próximas dos professores, alunos, bem como de suas famílias, constituíam um clima de confiança e de importantes parcerias para o desenvolvimento dos processos de aprendizagens na escola. Parecia um contexto com bons indicadores para a realização de um estudo que se pauta na produção de saberes junto com os trabalhadores.

Nas primeiras visitas, percebemos que alguns professores e coordenadores haviam sido contratados. Fomos muito bem recebido pelos antigos colegas e pelos novos professores, mas, ao falar da pesquisa e do que ela intencionava – fazer análise dos

²⁴Pseudônimo atribuído à escola para dificultar sua identificação. Mestre Álvaro é o nome do morro cartão postal de Serra.

processos de trabalho junto com os professores – não houve consenso em relação à realização do estudo.

A pedagoga da escola mostrou-se contrária à pesquisa, alegando não ser aquele um bom momento para um estudo dessa natureza. Ela não aceitava a perspectiva interventiva apresentada. Embora todos os docentes tivessem concordado com o estudo, não houve mobilização no sentido de tentar garantir a realização da pesquisa. Algumas questões emergiram a partir da negativa em relação ao desenvolvimento da pesquisa: o que se passa entre os trabalhadores dessa escola? Qual a importância de uma pesquisa? Como as relações hierárquicas têm sido geridas e enfrentadas nos ambientes das escolas públicas? Quais efeitos têm sido gerados pelas pesquisas realizadas nas escolas por pesquisadores das universidades? Os docentes e as escolas têm experimentado, via pesquisa acadêmica, processos de análises da atividade de trabalho que tensionem e produzam transformações das condições de vida-trabalho? Como lidar com a não adesão das escolas às nossas propostas de pesquisa?

Todas essas questões nos tocaram e, após cinco visitas à escola, percebemos que os modos pelos quais as relações de poder estavam estabelecidas ali impossibilitavam o razoável desenvolvimento do estudo na perspectiva inclusiva e coparticipativa que defendíamos.

Consideramos como melhor opção buscar outra escola para realizar o estudo. E foi movendo o pensamento que nos lembramos de um professor de EF com quem vínhamos nos comunicando pelo *site* de relacionamento *Facebook*. Conversávamos sobre a construção da proposta de ensino da EF para a escola onde ele trabalhava. Tal professor havia participado de uma Oficina de Ginástica Geral (GG) que havíamos ministrado meses antes no Congresso Espírito-Santense de Educação Física, no Centro de Educação Física e Desportos da Ufes.

Nas trocas de mensagens pelo *Facebook*, o professor Alexandre²⁵ mostrava-se preocupado em pensar uma proposta de EF para a escola onde trabalhava e, portanto, compartilhava suas experiências e ideias de projetos. Essa preocupação com a aprendizagem nos aproximava, colocando-nos em contato. Daí a sintonia e relações baseadas em confiança. Isso significa que a participação em uma pesquisa é muito mais do que uma questão de contrato formalizado ou do que uma questão de procedimento técnico, mas trata-se de uma construção, de uma conquista que passa necessariamente pelo plano dos afetos, dos vínculos, pelo interesse em compartilhar uma experiência e produzir algo juntos (DESPRET, 2011a).

Decidimos, então, ligar para o Alexandre e perguntar se ele gostaria de participar da pesquisa do doutorado sobre a temática da análise ergológica da atividade na escola. Explicamos, em linhas gerais, qual seria a abordagem da pesquisa. O professor Alexandre aceitou e, além disso, disse que a pesquisa poderia fazer parte da formação em serviço que ele e as duas outras professoras (Elisa e Dora)²⁶ de EF da escola estavam arquitetando nos horários de planejamento.

A professora Elisa, o professor Alexandre e uma das pedagogas decidiram não optar pelo anonimato²⁷ e solicitaram que seus nomes verdadeiros fossem mantidos no texto da pesquisa. Embora o anonimato seja importante em determinadas situações de pesquisa, a psicóloga belga Vinciane Despret o problematiza e, de um ponto vista epistemológico, afirma que tal prática corre sempre risco de colocar as pessoas “[...] em situações em que elas têm pouca chance de serem interessantes, e pouca chance de ficarem interessadas” (DESPRET, 2011b, p. 20). Ou seja, a prática do anonimato possui perigos, o de separar, isolar, de fazer falar e ao mesmo tempo apagar as palavras daqueles que falam.

²⁵ O professor Alexandre e a professora Elisa optaram por manter seus nomes verdadeiros no texto. A outra professora de EF (Dora) optou por um pseudônimo em razão da produção de dados sobre sua formação familiar.

²⁶ Dora é um pseudônimo. A professora, em um primeiro momento, havia optado pelo uso do seu nome verdadeiro, mas, no decorrer da pesquisa, emergiu uma análise acerca das normas de família. Por esse motivo, a professora solicitou que seu nome fosse colocado em anonimato.

²⁷ Os demais sujeitos participantes do estudo (alunos, pedagogas, coordenadores, diretora) estão em anonimatos, para os quais atribuímos pseudônimos.

Ressaltamos que apenas os professores de Educação Física Alexandre e Elisa e Maysa (uma das pedagogas) optaram por manter seus nomes verdadeiros no texto, os demais sujeitos escolares, como alunos, professores regentes de artes e membros do corpo técnico-pedagógico (a diretora, a outra pedagoga e os coordenadores) foram mantidos em anonimato. Com o objetivo de buscar garantir essa condição – uma vez que há apenas uma diretora na escola, o que de antemão já a identifica – adicionamos os dados literais produzidos nas conversas com a diretora ao grupo dos coordenadores de turno, o qual se torna constituído em seus pseudônimos como: Coord. Ramires, Coord. Petter, Coord. Toni e Coord. Victor. Assim, embaralhamos os dados e dificultamos a identificação da diretora e dos coordenadores.

Interessado no estudo, Alexandre fez todo o trabalho de preparar os agentes escolares para receberem a pesquisa e o pesquisador. Ele se tornou “o facilitador” indispensável do acesso ao campo (MACEDO, 2000). Na primeira visita à escola fomos muito bem recebidos por todos: vigia, serventes, auxiliares de serviços gerais, professores e corpo técnico-pedagógico: diretora, pedagogas e coordenadores. Alexandre nos apresentou a algumas pessoas da escola que ele considerava a “chave” de entrada naquele espaço (equipe técnico-pedagógica e professoras de EF). Também buscamos ampliar os contatos e nos apresentamos a todos os demais trabalhadores. Fomos à cozinha conhecer as merendeiras, à sala das auxiliares de serviços gerais, conversamos com o vigia e nos apresentamos à secretária.

Na apresentação às professoras de EF, uma bela surpresa. Uma das professoras, a Dora, havia sido aluna da disciplina Educação Física Escolar II, que havíamos ministrado como professor substituto no Curso de Licenciatura Plena de EF do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes, em 2009. O reencontro na escola foi marcado por risos, abraços e lembranças acerca dos processos de aprendizagem vividos na relação professor-aluna na universidade. Passados esses primeiros instantes, Alexandre é quem conduz a conversa e explica às professoras Dora e Elisa sobre a relação da pesquisa na escola e nas aulas de EF. Ele afirma que o pesquisador não ficará apenas anotando/observando e julgando, como nas pesquisas tradicionais, mas a proposta do estudo é a de construir algo juntos e que,

somente assim, seria possível produzir saberes com sentido para o trabalho docente.

A primeira conversa com os professores de EF se desenrolou de modo tranquilo e bastante proveitoso. Firmamos o acordo de que poderíamos acompanhar, participar das aulas de EF e transitar pela escola. Os docentes também afirmaram que o pesquisador poderia chegar à aula de EF a qualquer momento e em qualquer dia, sem aviso prévio. Inclusive, enfatizaram a não necessidade de construção de agenda de visita à escola e às aulas de EF. *“Aqui você não precisa avisar, quando quiser chegar, não precisa marcar horário, pode chegar em qualquer dia, em qualquer horário”* (Prof. ALEXANDRE - diário de campo).

Alexandre também foi taxativo ao afirmar que a pesquisa precisa mostrar não apenas o que ocorre de “bom” de “bonitinho” na escola, mas, também, os entraves, os problemas ocasionados pelas políticas educacionais, aquilo que tem prejudicado o trabalho de qualidade, os preços a serem “pagos” para se conseguir ensinar EF na escola (diário de campo).

Após a conversa com os professores de Educação Física, fomos andar pela escola. Algumas professoras regentes não nos conheciam e não sabiam o que estávamos fazendo ao circular no ambiente. Então, aguardamos o momento do recreio e explicamos a todas acerca da pesquisa, bem como os motivos pelos quais passávamos pelos corredores. Falamos sobre a temática da investigação e afirmamos que, no primeiro momento, o acordo era realizar o estudo com o professor e as duas professoras de EF. Não houve objeção à pesquisa e algumas docentes se disponibilizaram a colaborar, caso fosse necessário.

Disponibilidade em colaborar e participar da pesquisa – produção de uma relação baseada na confiança –, compreensão da pesquisa como dispositivo de produção de saberes com sentido para o trabalho, abertura para produção de parcerias e ampliação das análises com o grupo maior de professores da escola, autonomia para entrar na escola e nas aulas de EF, esses, além da proximidade com os

professores de EF, foram, dentre outros, critérios determinantes da escolha pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Mestre Álvaro (EMEF Mestre Álvaro) como campo do estudo.

4.1.1 Uma paisagem da escola

É dia de trabalho de campo na escola e uma professora nos ofereceu uma carona. Ela reside no município de Vila-Velha (região da Grande Vitória) e nos pegou no município de Vitória (Capital do Estado), de onde partimos para a Serra, onde fica localizada a escola Mestre Álvaro.²⁸ Compreenderemos, ao logo deste tópico, como a distância entre a escola e a residência dos professores produz um trajeto a ser gerido cotidianamente como constitutivo do trabalho docente.

São 5h30min do dia 6 de junho de 2012. Ainda está escuro, madrugada, faz frio... O corpo insiste em continuar na cama. O alarme do telefone celular toca freneticamente. Na batalha contra o despertador, conseguimos levantar com um estômago que sente o amargo de quem não completou um adequado período de sono. Mal-estar de um corpo-pesquisador em dissonância com os ritmos e com a temporalidade do trabalho na escola. Vacilamos alguns minutos tomado pela água quente do chuveiro... É o suficiente para perder o tempo de fazer e tomar o café da manhã... Pegamos uma maçã e saímos às pressas rumo ao local combinado da carona (diário de campo).

No horário combinado (6h20min), a professora, acompanhada de outra colega de trabalho para a qual também dava carona, pegava-nos (em frente à universidade – Ufes), com seu *Fiat Uno*. Assim seguimos em direção ao município de Serra via rodovia BR 101.²⁹ Entramos no carro ainda sonolento e pouco disposto. As

²⁸A escola ensino fundamental Mestre Álvaro fica na Região Geopedagógica de CIVIT I, no município de Serra/ES. Por morar em outro município, são necessárias aproximadamente entre 1h30min e 2h para nos deslocar, de ônibus da nossa casa à escola. A pesquisa foi realizada no turno matutino. Nesse turno, a escola atende, em 2011, a vinte turmas compreendidas entre 1º anos e 3ª séries.

²⁹A BR-101, denominada oficialmente como Rodovia Governador Mário Covas, é uma rodovia federal longitudinal do Brasil que atravessa o Estado do Espírito Santo e outros 11 Estados

professoras estão sorridentes, contam piada, brincam de modo sarcástico com a minha “cara de sono”: “*Tá com sono? Quero ver suportar isso todo dia e ainda dar aula em dois turnos [risos]*” (diário de campo).

O corpo está em uma condição bem diferente do das professoras. É nítido que o trabalho docente naquele contexto forma nelas um corpo capaz de lidar com os infortúnios e com os obstáculos, permitindo um gasto de energia bem menor do que para aqueles que não conhecem e não experimentaram essa atividade de trabalho. Isso porque, como postula Schwartz (2007), ao ser o árbitro das escolhas na atividade, o corpo não apenas responde e/ou reage às demandas do meio, mas se produz junto, na atividade. Isto é, “Na atividade é a pessoa inteira que está na espreita. E o corpo é atenção, vigilância; é estocar as coisas na memória, é esquecê-las no momento oportuno” (SCHWARTZ, 2007, p. 35).

Continuamos na rodovia, junto com as professoras, rumo à escola. Chove fininho, chuveira, a BR 101 é muito perigosa. Caminhões gigantes passam ao lado do nosso carro, deixando-nos em um vácuo instável e nada confortável. A tensão toma lugar do sono. Ficamos ansioso para sair logo da BR e entrar no bairro da escola. Novamente as duas professoras riem e olham pra mim com ar de quem possuem controle da situação: “*Relaxa, estamos acostumadas, é isso todo dia, é tenso, mas vamos com calma, sem pressa*” (diário de campo).

Aproxima-se das 6h45min. A professora que dirige o carro dá seta para a direita e entra no bairro Nova Carapina II. Chegamos à escola dez minutos antes do horário da entrada dos alunos. Ressaltamos que, se não fosse a carona oferecida pela professora, gastaríamos aproximadamente entre 1h30min e 2h para chegar à escola de acordo com as condições do trânsito. Isso porque o trajeto via ônibus até a escola, partindo de Vitória, inclui passar por dois terminais rodoviários e fazer uma baldeação.

4.1.2 Arbitragens do “corpo-si”

Atenção e vigilância, para a Ergologia, é o corpo, entendido como “corpo-si”, a entidade enigmática que faz a gestão, ressingulariza os conteúdos nas distâncias entre o prescrito e o trabalho realizado. Na conversa com a professora de EF Elisa, ela nos relata que, com o nascimento da filha e com as novas tarefas ligadas à maternidade, foi necessário repensar a relação com o trabalho. Tendo que lidar, alguns dias da semana, com três turnos de trabalho, tarefas domésticas de auxílio ao esposo, os cuidados com a casa e agora um bebê que exige sua atenção, o trabalho passa a ficar mais intenso, o que, segundo a professora, exigiu “economias do corpo” para tornar a vida vivível. O evento do nascimento da filha muda a vida, os ritmos e a relação que a professora estabelece com o trabalho: *“Eu não levo mais nada pra casa. Antigamente eu levava muito. No planejamento, eu tenho otimizado meu tempo para planejar dentro da escola, pauta, aula, eventos. Antigamente eu levava muita coisa pra casa, muita mesmo”* (Prof^a. ELISA - entrevista).

Elisa nos explica que seu ritmo de trabalho muda com seu corpo que, praticamente, se acopla à temporalidade da vida da filha recém-nascida. É necessário, então, diminuir a intensidade do trabalho; não é mais possível planejar aulas, pesquisar, elaborar projetos em casa. Explica a professora que tal mudança *“Não é questão de má vontade. Eu entro dentro de casa, o meu tempo é dela, do bebê. Às vezes, por exemplo, ela dorme, está tudo bem, mas na hora que ela dorme, eu durmo. ‘Nooosssa’, não tem como”* (entrevista).

Elisa parte da ideia de que seria desastroso continuar no ritmo de trabalho de antes do nascimento do bebê. Torna-se necessário criar outras normas de vida, pois, segundo a professora, seria para ela impossível *“viver triste em casa e triste no trabalho”*. Nesse sentido, diz ela *“Eu aprendi também que eu tenho que me preservar, porque eu tenho que chegar em casa, eu tenho que ter pique para brincar com minha filha, pra sentar e lê um livro, pra brincar com ela, ensinar”* (entrevista).

Acometida por problemas crônicos de doenças relacionados com o aparelho auditivo e garganta, a docente percebe que escutava com dificuldades, por isso falava muito alto nas aulas e, com efeito, prejudicava e intensificava o uso da voz e o desgaste das cordas vocais. A professora nos relata que, antes da maternidade, buscava trabalhar com os mesmos projetos pedagógicos nos três turnos, mas o nascimento do bebê interfere diretamente no trabalho de modo que foi necessário fazer outros “usos de si” na atividade. Diz ela “[...] *com o nascimento da minha filha eu tive que passar a me economizar*”, agora:

O que eu estou fazendo pela manhã [turno de trabalho] eu não estou fazendo nos outros períodos. Eu estou amenizando. Então eu acredito que seja isso também [que prejudica a garganta] porque o dia inteiro você está sobrecarregando a voz. Tipo assim, tem semana que eu só sobrecarrego de manhã, tem semana que eu sobrecarrego à tarde, entendeu! Esse revezamento eu acredito que tenha melhorado muito minha garganta, entendeu! (Profª. ELISA - entrevista).

Sobre essa questão, Brito e Neves (2011), ao percorrerem a história do Magistério no Brasil, mostram que as mulheres são inseridas e passam a constituir a maioria do contingente de trabalhadores da educação. Movida por interesses e pressões econômico-políticas, tal inserção ocorre reproduzindo a divisão dos gêneros, atribuindo valor menor ao trabalho das mulheres em detrimento do trabalho masculino. Para essas autoras, a partir do início do século XX, o surgimento de novas oportunidades de emprego e aliadas às novas exigências colocadas para educação – como aumento do número de dias letivos (aulas), perda relativa de autonomia dentro da escola – o Magistério torna-se cada vez menos atraente para os homens e passa a constituir-se trabalho de mulher.

Para Brito, Athayde e Neves (2011) e Brito e Neves (2011), é necessário estarmos atentos a como os mundos do trabalho se apropriam e reproduzem as relações de gênero em favor do capital e da exploração dos trabalhadores. Afirmam, nesse sentido, que a inserção das mulheres no trabalho do Magistério não foi acompanhada de políticas públicas que considerassem a singularidade dos papéis que grande parte das professoras desenvolvem, relativas ao trabalho em seu sentido lato: trabalho doméstico, trabalho de cuidar dos filhos, da casa, dentre tantas

outras atribuições que são socialmente exigidas fora do ambiente do trabalho formal e que sobre este repercute diretamente.

Ainda acompanhando as análises desses autores, é necessário pensar como as questões ligadas às desigualdades de gênero incidem sobre vida, sobretudo alterando as intensidades da atividade e interferindo na saúde dos trabalhadores. Em primeiro lugar, afirmam Brito e Neves (2011), é necessário também indagarmos como as questões das trabalhadoras são, de fato, consideradas nas políticas públicas e políticas sindicais relativas à saúde e trabalho, bem como se torna primordial criar meios pelos quais as trabalhadoras da educação (não apenas as professoras) possam lutar por melhores condições de trabalho. Por exemplo, que força a voz das trabalhadoras possui nos espaços de luta pela saúde? “Elas dispõem de tempo necessário para participarem de discussões e de outras atividades relacionadas com a luta pela saúde ou suas atribuições cotidianas domésticas lhes sugam o que sobra de energia e tempo?” (BRITO; NEVES, 2011, p. 32).

Já o professor Alexandre cria outra estratégia de cuidado no trabalho. Acometido certa vez por problemas relacionados com a garganta, foi instruído pelo médico otorrino a lubrificar constantemente as cordas vocais. Mas como efetivar esse cuidado diante de uma organização do trabalho docente que não permite qualquer intervalo entre uma aula e outra? Como lidar com essas normas que antecedem o trabalho e desconsideram a vida, a saúde? Tomar água durante as aulas na escola poderia parecer uma questão bastante simples, mas, ao colocarmos a lupa na atividade, vimos que essa ação se configura em um jogo complexo de gestão. Alexandre necessita encher sua garrafinha de água entre uma aula e outra, tendo que ficar atento ao tempo do fim da aula, à organização dos alunos que voltam para as salas, atento também para não se atrasar para pegar a próxima turma (o que prejudicaria o tempo de planejamento da professora regente de turma), em pegar o material didático da próxima aula, em garantir que todos os alunos possam beber água após as atividades físicas, bem como assegurar que todos retornem às salas de aula ainda antes do término da aula de EF e antes do início da próxima aula.

Tomar água entre e durante as aulas de EF faz parte da própria aula e não tem nada de simples. O professor Alexandre, então, para conseguir tomar água e se proteger de problemas vocais sem prejudicar os alunos e as colegas professoras regentes, constrói um modo de cadenciar a atividade designando um aluno para conduzir os alongamentos iniciais de cada aula. Assim, enquanto o aluno conduz os colegas aos exercícios, o professor repõe a água da sua inseparável garrafinha.

Geralmente, às vezes, a garrafinha está vazia, você não pode atrasar pra pegar a turma na sala, porque a professora já vai estar 'buzinando' no ouvido do coordenador. Aí nesse tempo, eu pego meu material, posso encher minha garrafinha ou, de repente, chamando o coordenador pra dizer alguma coisa que aconteceu (Prof^o. ALEXANDRE - entrevista).

Essas estratégias criadas pelos docentes na atividade se relacionam com o que a Ergologia intitula de “economias do corpo”, as quais têm o objetivo de recentramento parcial do meio em favor da vida e do desenvolvimento do trabalho. O que poderia parecer uma questão descolada do trabalho (conseguir encher a garrafa e beber água) aos olhares desatentos é, na verdade, o que atribui “qualidade” ao trabalho e à vida do professor e, por tabela, às aulas de EF.

Vale lembrar que os distúrbios vocais aparecem como uma das principais causas que levam os professores a solicitar afastamento do trabalho. É o que afirma a pesquisa realizada³⁰ pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 2003, a qual constata que 22,6% dos professores entrevistados em diferentes Estados do País solicitaram licenças-médicas. Longe de se tratar de uma questão individual, tais problemas referentes à saúde fazem parte de um processo coletivo, amplo, de normas presentes nas políticas de educação do País que

³⁰Pesquisa intitulada *Identidade expropriada: retratos do educador* (2003). Tal levantamento sobre a situação dos trabalhadores da educação básica aplicou questionários em 4.656 pessoas, dentre trabalhadores da educação e comunidade escolar em dez Estados, em todos os níveis e redes de ensino, a saber: Tocantins, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Paraná, Alagoas, Mato Grosso, Piauí, Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul (Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=19>>. Acesso em: 23 jun. 2014).

organizam um certo modo de trabalho escolar e produzem condições que colocam obstáculos aos atos industriais dos professores.

Em estudos realizados na Rede Municipal de Vitória/ES, entre 1998 e 2000, e nas escolas do município de Serra/ES, entre 2006 e 2012, o Programa de Formação e Investigação em Saúde do Trabalhador (PFIST/Ufes) identificou que um certo modo de administração das redes públicas e de gestão escolar pautado em lógicas autoritárias e controladoras, portanto, que buscam aniquilar a autonomia do professorado, tem prejudicado o potencial de criação ao intentar configurar o ambiente escolar como o pergaminho das ordens legislativas e burocráticas heterodeterminadas. Por meio de um mapeamento³¹ que buscou investigar as condições de *Trabalho e saúde dos professores do município da Serra/ES* (BARROS; RAIZEM, 2011; LUCIANO et al. 2012), o PIFIST constatou que os problemas relacionados com a saúde que acometem os docentes no município referem-se a transtornos do aparelho respiratório (43,3%); e os auditivos e garganta (40,1%) como aqueles que, dentre outros, mais acometem e fazem parte da organização do trabalho no município.

Ao realizarem uma série de cruzamentos entre os dados, os pesquisadores do PFIST percebem que o que está em jogo nos problemas referentes à saúde é a incidência de um plano coletivo no qual tais problemas coemergem ligados aos modos de gestão e organização do trabalho que produzem nos docentes sentimento de isolamento, baixo reconhecimento do trabalho, poder de ação reduzidos por normas jurídicas, ausências de espaços de conversa e de cogestão dos processos de trabalho.

Ao trazermos esses estudos, queremos afirmar que a gestão empreendida pelo professor Alexandre para beber água e conseguir dar aula interroga a trama política da produção da Rede Serra de Educação. Por exemplo: como as tentativas dos

³¹Estudo diagnóstico realizado por meio da aplicação de questionários a uma amostra de 300 docentes do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Serra.

professores em gerir a atividade e contribuir com a gestão das escolas tem participado das políticas de educação municipais e das políticas de contratação/emprego? Se o professor Alexandre seguisse fielmente as normas e os protocolos estipulados pelas políticas e os Ordenamentos Legais dos órgãos gestores do município, provavelmente, não conseguiria cuidar-se tomando água nas e entre as aulas e, certamente, passaria a contar nas estatísticas dos docentes que adoecem e solicitam licenças médicas. Ou seja, o esforço e engajamento do professor em se proteger de condições precárias não apenas contribui para sua saúde como indivíduo, mas, sobretudo, com as políticas de emprego, inclusive poupando a municipalidade de gastos públicos.

Quando não conseguem olhar e reconhecer os atos industriais dos sujeitos no chão das escolas, as administrações e gestão não percebem as contribuições que as histórias produzidas no cadinho da atividade dão à organização do trabalho. Não compreendem “**o que pode**” a inteligência gestonária de um professor e sua garrafinha, o que pode o “corpo-si” no trabalho: *“Cuidados são cuidados! Então, se eu saio pra encher minha garrafa, como essa garrafa está na minha mão em todas as aulas, é justamente pra eu estar me poupando de problemas futuros”* (Prof^o. ALEXANDRE - entrevista).

É no curso dos processos de trabalho que os viventes humanos industriais travam lutas por modos de viver que afirmam a vida e a saúde como plano de criação. Como postulam Fonseca e Barros (2005) esses movimentos que estão acontecendo nos ambientes de trabalho não são, muitas vezes, suficientes para sustentar uma ontologia criacionista, um “projeto dos vivos”. Portanto, é necessária atenção e sensibilidade para enxergar e ouvir essa luta em curso. Percebê-las e reconhecê-las como tentativas de produção de normas – sem as quais o trabalho tenderia a ser algo da dimensão da repetição mecânica e do adoecimento – pode se constituir como um modo de analisar o trabalho “por dentro” e aprender com “as reservas de alternativas” da atividade aquilo que geralmente é tratado como refúgio ou apenas uma qualidade ou incompetência individual do trabalhador.

Schwartz (2011b), ao tecer críticas ao “elogio” exacerbado das normas antecedentes, convida-nos a direcionar a atenção também para o conteúdo da atividade que, geralmente, é “invisível” e/ou opera “em penumbra”. Tal conteúdo, segundo o autor, expressa a capacidade de criar, em cada ponto dos espaços de vida, histórias, “[...] novas microconfigurações, as quais nenhuma racionalidade normativa, tão aperfeiçoada que fosse, poderia antecipar. Em penumbra porque essa atividade humana tem a propriedade de não ser acessível por meio de um encaminhamento simples” (SCHWARTZ, 2011b p. 134).

4.1.3 “Atividades vizinhas” e as práticas de caronas

Acordar no horário, conseguir tomar café da manhã, pegar a carona ou ônibus, desenvolver competência para dirigir em uma BR vai se constituindo como uma das linhas de composição da paisagem do trabalho docente na escola Mestre Álvaro. O trabalho docente começa bem antes de o professor chegar à escola. Assim, a atividade que os professores desenvolvem no cotidiano escolar vai sendo atravessada por “atividades vizinhas”, que geralmente são desconsideradas pelas políticas educacionais como constituidoras do trabalho.

A prática de carona é um importante elemento constituidor do trabalho na escola Mestre Álvaro. Tal modo de se relacionar permite aos docentes economizar tempo, sono, esforços para chegarem à escola. Os que pegam as caronas diariamente contribuem com os gastos de combustível do carro. Assim, eles vão tecendo relações de cooperação que interferem e fazem gestão do trabalho na escola. Se não fosse esse modo de gestão, os docentes que necessitam de ônibus para chegar até as escolas onde trabalham em um segundo turno encontram muitas dificuldades, inclusive para almoçar. A gestão dessa dramática e seus custos para o trabalho podem ser visualizados na conversa que entabulamos com o coordenador Petter. Ele nos fala de uma preocupação e da forte interferência que a “atividade vizinha” do transporte ao trabalho produz para a saúde dos professores e na gestão escolar. Diz ele:

Os professores chegam com muito desgaste na escola, com muito desgaste. Há professores que dão aula aqui [em Serra] que moram em Aracruz [município que fica entre 60 e 80 km de distância]. Às 4h30min a kombi pega uma professora, mas não pega só ela, tem aquele caminho pra pegar três, quatro, entendeu? Aí o professor já chega aqui cansado, com sono, cansado. Acaba o turno matutino, eles chegam aqui, depois vão pra outra escola. Eles chegam em casa imagina que horas? O horário de almoço é o horário de almoçar ou de se locomover [se transportar para outra escola]. Tem professor que almoça na hora do recreio da tarde, porque ele pega o ônibus e não tem como parar para almoçar. Então ele liga, encomenda a marmitta. A marmitta chega às 13h, ele vai dar aula e, na hora do recreio, é que ele almoça (Coord. PETER – conversa gravada).

Não é raro encontrar nas escolas professores que não conseguem almoçar, ou que almoçam dentro do carro, durante as paradas dos semáforos. Considerando o mesmo tempo gasto para se chegar à escola, que descanso e saúde pode ter um professor que acorda às 4h30min e que, provavelmente, retorna e chega em casa por volta das 20h? Como um professor que não almoça antes do início do turno de trabalho ou que almoça às pressas, sem qualquer qualidade, ministra as aulas?

Ao fazermos uma análise *tripolar*, como postula a Ergologia, podemos afirmar que esse modo de gestão/administração da educação tem tratado o trabalho docente como emprego, como ocupação abstrata de “posto de trabalho”, portanto, articulado e fundamentado sob o polo, primordialmente, das regras e conceitos da economia, dos fatores de produção e do mercado (LE BRIS; DI RUZZA, 2007). No diálogo estabelecido com esses dois autores, por sua vez economistas, Schwartz (2007, p. 283) busca problematizar como a inclinação do olhar sobre o trabalho, “[...] não mais como emprego ocupado ou massa salarial abstrata, mas atividade efetuada”, com suas “microcriações” e seus diferentes tipos de dificuldades, poderia contribuir na produção de outros modos de pensar políticas de emprego. Em tom interpelador, contudo, com caráter bastante afirmativo, a questão que o mentor da Ergologia elabora para os economistas franceses pode, diretamente, ser colocada também para os gestores das políticas brasileiras de gestão e financiamento da educação, eis a questão:

Será que hoje em dia não temos um problema maior pelo fato de que os responsáveis pela gestão do trabalho praticam-na a partir de lugares cada vez mais distantes de onde o trabalho se realiza, dando indicações sobre os salários ou volume de emprego que cada vez menos têm a ver com as capacidades de efetuar as tarefas nas condições de eficácia e produtividade satisfatórias, com o risco de sacrificar, eu diria, a saúde das pessoas? (SCHWARTZ, 2007, p. 283).

Para continuarem trabalhando, os professores “jogam” com essas contradições que se materializam em normas dificultadoras do desenvolvimento da atividade docente. Vimos que, nesse sentido, os professores produzem práticas de cuidado e redes de cooperação que possibilitam, sempre com custos, construir um meio para trabalhar, viver. É nesse sentido que compreender o trabalho como atividade industriosa nos exige considerar, ao mesmo tempo, que trabalhar é sempre gerir uma *dramática*³² dos “usos de si”, o que não significa que isso implique algo negativo, mas trata-se da afirmação de que, em qualquer situação, a atividade sempre se desenvolve enfrentando a necessidade de gerir a singularidade produzida no encontro de valores de diversos modos de existência. As normas que os docentes levam para o trabalho são retrabalhadas nos jogos de forças que envolvem as histórias e os patrimônios de saberes convocados para a “negociação” do “aqui e agora”. É essa a característica do trabalho vivo e sua diferença fulcral em relação ao trabalho mecânico das máquinas.

As “penumbras” da atividade docente vividas na escola Mestre Álvaro mostram docentes preocupados esperando seus colegas no portão da saída da escola para dá-lhes carona e auxiliá-los a conseguir almoçar e não chegar atrasados no outro turno de trabalho. Nessas dramáticas dos “usos de si por si e pelos outros” da atividade docente, vimos e vivenciamos a produção daquilo que a Ergologia nomeia como “Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes” (ECRPs). Tais entidades se produzem no coração do trabalho, na fonte das eficácias. Para a Ergologia, eficácia tem o sentido de performance “notadamente econômica” (SCHWARTZ, 2007). Trata-se, portanto, da forma como as pessoas buscam gerir entre os pares as relações

³²De acordo com Schwartz (2011b, p. 133), a dimensão da dramática da atividade “[...] não significa que cada agir seja semeado de dramas, significa que nada pode ser mecânico”. No desenrolar da atividade, não é possível simplesmente aplicar protocolos, ou seja, “[...] nada pode ser pura aplicação do que se tinha pensado sem você, antes de você”.

frequentemente bastante estabilizadas sobre bases hierárquicas e, “[...] ao mesmo tempo, se darem conta do fato de que cada um está em debate com as normas, retrabalha as variabilidades e faz escolhas com base em valores” (SCHWARTZ, 2007, p. 163).

Um cadáver não pode trabalhar, logo, ao trabalhar, vivemos. A vida é condição *si ne qua non* da atividade de trabalho e “Compreender o que é viver no trabalho é compreender como nos constituímos, nos desfazemos e refazemos essas entidades coletivas relativamente pertinentes” (SCHWARTZ, 2007, p. 151). Tais entidades são o *locus* de transição dinâmica entre as normas antecedentes e os “usos” que as pessoas fazem dessas normas na atividade.

O professor Alexandre nos relata que essas redes “invisíveis” produzidas em ECRP não começam e terminam em uma escola; são modos agonísticos de gestão da vida que ultrapassam e superam os modos capitalísticos³³ de viver, da competição, do individualismo e da meritocracia. Não se prendem a corporativismos, nem a identidades comunitárias e/ou geográficas, são estratégias de “camaradagem” que possuem o cuidado com a vida como princípio.

*É uma rede de colaboração mesmo! Há outras escolas aqui na Serra que a pessoa é de outro lugar, de outra escola, por exemplo, de Serra-Sede. Aí a pessoa consegue uma carona até ali na pista (na BR) e depois vai pegar carona com outra pessoa. A Nena, [por exemplo], vai com a Dalva. O que acontece: às vezes ela salta na Ufes e já pega outra carona que vai pra outra escola. Então, essa interação é interessante, da questão da **camaradagem** de um tentando ajudar, e*

³³ Para Guatarri e Rolnik (1994), há modos de produção de subjetividade que buscam homogeneizar o pensamento e cristalizar imaginários sociais. Não se trata, portanto, de uma produção individual, mas de uma produção de subjetividade que pode ser encontrada em todos os níveis da produção e do consumo. Essa produção de subjetividade pode também se constituir em uma grande fábrica, uma grande máquina capitalística de produção de desejo capaz de entranhar sonhos, gostos, paixões, sentidos. Ressaltamos que Yves Schwartz não afirma a subjetividade como conceito operador da Ergologia, ele aposta em uma derivação que nomeará de “corpo-si”. Não obstante, o autor não contesta a dimensão subjetiva do trabalho. “Entendo que tanto me esforcei, pessoalmente e com outros, para mostrar essa dimensão subjetiva no trabalho que não seria razoável supor que eu iria, em seguida, rejeitá-la. De certa maneira eu partilho dessa preocupação, mas penso que há derivações possíveis” (SCHWARTZ, 2007, p. 199). Considerarmos o conceito de subjetividade importante para as análises dos modos de organização do trabalho. Nesse sentido, operaremos com tal conceito toda vez que o debate solicitar análises dos modos de produção da vida e seu potencial de colocar em questão modos de subjetivação que buscam confiná-la.

vão se criando esses meios, de forma espontânea! (Profº. ALEXANDRE - entrevista).

Investigando sobre as definições do termo camaradagem, encontramos vários sentidos e sinônimos associados que lhe imprimem o valor de coletivos, de um “viver junto”: “Camaradagem: convívio, contato, convivência, amizade, confiança, coleguismo, troca” (DICIONÁRIO INFORMAL, 2014). Também encontramos o termo camaradagem definido como “Solidariedade, entendimento entre pessoas que têm interesses comuns” (DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS ON-LINE, 2014). Em francês,³⁴ “Camarade = camarada – pessoa com quem compartilhamos um trabalho, a vida comum” (DICTIONNAIRE, 2014, tradução nossa). Foi com esses sentidos que uma espécie de “política da camaradagem” se instituiu por meio das caronas, na escola, na Rede Serra de Educação. A política da camaradagem que faz gestão do trabalho na escola produz redes, funciona efetivamente como uma “política pública”, urdida a partir dos interesses comuns à vida dos professores, os quais lutam cotidianamente para que o trabalho nas escolas não emperre e para que a vida seja mais bem vivida na cidade.

Quando é oneroso se transportar de carro devido ao aumento da gasolina ou mesmo em relação às distâncias, os professores criam outras saídas, como o aluguel coletivo de VANS. “*Tem o pessoal daqui da Serra que são as vans que vão pegar eles. Então isso tudo aí é camaradagem mesmo, não tem nada instituído*” (Profº. ALEXANDRE - entrevista).

A professora Elisa é sempre vista chegando com professores em seu carro antes do horário de entrada na escola. Além disso, no momento da saída, geralmente, ela também sempre procurava e esperava os colegas que necessitavam de caronas. Ela nos relata que aprendeu a importância dessa ação com uma outra professora, a Dalva, que a acolheu oferecendo carona quando ela se cansava muito tendo que tomar dois ônibus para chegar à escola. Diz ela que a ajuda da Dalva é que fez a diferença: “*Às vezes ela me esperava, estava chovendo e ela me esperava no*

³⁴No original “*Camarade - personne avec laquelle on partage un travail, la vie commune*” (DICTIONNAIRE REVERSO, 2014).

ponto, a gente chegava, às vezes, atrasadas, mas ela fazia questão de me esperar porque sabia que eu precisava. Na época eu não podia ir de carro, quando eu comecei a trabalhar” (entrevista).

Elisa jamais voltava da escola sem colocar a professora Jandira dentro do seu carro. Quando Jandira não aparecia, Elisa perguntava preocupada: *“Gente, cadê a Jandira? Vocês viram ela saindo? Foi com quem? Temos que esperar a Jandira... Gente, alguém pode apressar a Jandira? Temos que descer... A Jandira atrasa a gente, mas temos que esperar, ela vai pra muito longe”*. Elisa admira a luta de Jandira pela educação pública, pelo prazer em dar aula. Mesmo que todos nós (Elisa também sempre me dava caronas) a pressionássemos para que desse partida no carro, ela não esmorecia, ela esperava a Jandira: *“Eu tinha que esperar a Jandira, porque eu via o amor que ela tinha pelas coisas, em dar aula e sair lá de Serra para dar aula em Vila-Velha, nem almoçava, e mesmo com a carona ela não conseguia almoçar”* (entrevista).

Durante as caronas, Elisa por várias vezes convoca Jandira a pensar sobre o trabalho, as interferências de tantas horas dentro do ônibus na saúde. Convida Jandira a pensar se não é essa intensificação um dos indicadores de seu cansaço excessivo e queixas de nervosismo. A condição de trabalho vivida por Jandira passa a ser assunto de análise coletiva do grupo que pega carona e logo vira assunto do momento do recreio dos professores: *“A gente falava: Jandira pegava dois ou três ônibus [para chegar à escola] era essa loucura, vinha de ônibus voltava de ônibus. Então, ela gastava a maior parte do tempo dela dentro do ônibus. Ela sempre estava muito cansada, às vezes nervosa, ônibus cheio”* (Prof^a. ELISA - entrevista).

O caso de Jandira nos remete às políticas de contratação de professores que funciona, como já mencionado, como política de emprego e posto de trabalho. Jandira nos diz que é contratada por Designação Temporária e, principalmente, por ter que trabalhar muito e possuir idade avançada (por volta dos 60 anos) sente muitas dificuldades de passar nos concursos para professor efetivo. Fez o último concurso no município onde mora, mas não conseguiu ser aprovada. Ela relata que

possui vínculos muito fortes com os alunos e com o trabalho na escola Mestre Álvaro em Serra, assim como ocorre na escola em Vila-Velha, o que dificulta ter que escolher um município ou outro. Jandira diz que esperará o ano de 2012 se encerrar e, para não prejudicar a aprendizagem dos alunos, tentará trabalhar em apenas um município em 2013. Por enquanto é a camaradagem das caronas que possibilita a Jandira diminuir o tempo gasto para conseguir, ainda com alto custo, trabalhar.

No movimento incessante de renormatização, o exercício protagonista na escola busca produção de parcerias, fortalecimento e expansão das relações, aumento do contato e dos graus de comunicabilidade. Vão se produzindo redes de afetos, “encontros de encontros”, vínculos que aumentam as possibilidades de gerir juntos o trabalho, seja ao tomar café, nas conversas informais, seja dentro do carro durante as caronas. É o que nos conta a professora Elisa ao necessitar das caronas da professora Camila:

A gente dividia a carona, e aí você fica na carona e cria uma amizade com a pessoa. Você acaba sentando para tomar café junto com a pessoa, você acaba levando o assunto pra dentro do carro, ‘continua na escola’. Então você vive a vida da pessoa, a particular, dentro da escola, tudo você está ali, é um elo de amizade mesmo (Profª. ELISA - entrevista).

Quem vai sendo acolhido pelas caronas passa a cuidar também dos colegas que necessitam. A produção dessa sensibilidade atravessa os corpos dos professores, gera atenção e processos coletivos para análise de questões que, geralmente, os professores teriam que enfrentar sozinhos. Para Elisa, a carona se constitui em um modo de estabelecer relações que promove a vida na escola: “*É uma qualidade de vida, a carona é uma qualidade de vida*” (entrevista). Dentro do carro, contam piadas, gargalham, fazem sátiras uns dos outros. Os professores contam casos e riem dos próprios erros e “fracassos”, falam de expectativas, comentam sobre a cidade, sobre as festas, sobre as ideias de projetos pedagógicos. Acerca dessa política da amizade/camaradagem, os professores não compartilham exatamente a experiência da carona, mas, como nos lembra Agamben (2009), antes são por ela compartilhados. Isso porque “Os amigos não dividem algo (um nascimento, uma

lei, um lugar, um gosto): eles são com-divididos pela experiência da amizade. A amizade é a divisibilidade que precede toda divisão, porque aquilo que há para repartir é o próprio fato de existir, a própria vida” (AGAMBEN, 2009, p. 92). Nesse sentido, a experiência da amizade “É essa partilha sem objeto, esse ‘com-sentir’ originário que constitui a política” (p. 92).

*Essa coisa dá carona cria mais um elo, uma porta mais aberta pra você conversar com o professor, porque o tempo que você está com o professor são os 20 minutos de recreio. Fora isso você não consegue conversar com os professores, você pega o aluno na porta deles. Nós, que somos professores de EF, a gente meio que conhece todo mundo, mas (o Mestre Álvaro era muito grande). Tinha gente do Prédio 1 que não conhecia o pessoal do prédio anexo. Então nosso tempo dentro da escola não dá pra se conhecer. E essa coisa da carona meio que a gente se conhece dentro do carro, **tipo é um livro aberto**, cada um conta um pouquinho da vida (Prof^a. ELISA - entrevista).*

A carona é “um livro aberto”, é um espaço de possíveis, lugar dos encontros, da produção da escola, aprendizagens que se dão por racionalidades do “corpo-si”. “O livro aberto carona” constitui-se em histórias singulares de um coletivo. Não considerar essas ECRPs é olhar para a educação e para o que os professores desenvolvem na atividade com o mesmo olhar superficial de quem só consegue ver a ponta de um *iceberg*, sem, contudo, entender que o que a sustenta é a parte submersa, “invisível”. Compreender o que se passa em uma ECRPs requer um mergulho nas histórias produzidas pelos trabalhadores que “vivem juntos” a atividade. Mesmo porque a característica mais importante das ECRPs é a de serem profundamente diferentes de tudo aquilo que se poderia intitular, de forma geral, de organogramas, ou predefinição de lugares, de postos, de responsabilidades rigidamente demarcadas (SCHWARTZ, 2007).

A ECRP-carona produz redes vivas, um “livro aberto”, um espaço de encontro, de amizade, de solidariedade. Política de cuidado que por meio da camaradagem faz gestão e atribui “qualidade à vida”, à escola, à educação, ao trabalho docente, como diz a professora Elisa.

Essas ECRPs são forjadas em exercícios protagonistas e permanentemente colocam em jogo agonístico algo relativo ao “viver-juntos” e da promoção de “bens comuns”, no plural (SCHWARTZ, 2007). E isso significa que as ECRPs colocam em questão modos de organização do trabalho docente na Rede de Educação de Serra como conjunto de escolas a serem meramente administradas de modo técnico-burocrático. Interrogam também as políticas de contratação de professores que estão funcionando exclusivamente com base em valores de mercado e do emprego, portanto, cegas às contribuições que a atividade e o trabalho docente têm dado à gestão por meio de modos eficazes de organização da Rede de Educação.

4.1.4 Espaços-tempos, normas

Neste tópico, convidamos o leitor a “entrar” na Escola Mestre Álvaro, a visualizar algumas práticas escolares, passear pelos seus corredores, salas, espaços e tempos. Optamos por trazer alguns eventos escolares coletivos como práticas que constituem a paisagem da escola e que, em nosso entender, são importantes chaves de leituras do cotidiano em estudo, quais sejam: a feira cultural, a festa junina e o evento denominado Mestre Álvaro *Fashion Week*. Trazemos também algumas fotos dos eventos supracitados, por entender que eles afirmam “modos de ser” escola, de ocupar, habitar, produzir meios para viver no trabalho.

Antes de “caminharmos” pelo espaço da escola, ressaltamos que o entendemos não como área ou volume entre limites determinados, mas como

[...] o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. Diversamente do lugar, não tem, portanto, nem univocidade nem a estabilidade de um ‘próprio’. Em suma, o espaço é um lugar praticado (DE CERTEAU, 2005, p. 202).

A Escola Mestre Álvaro é bastante grande, com muitas turmas, povoada por vários professores, alunos e outros trabalhadores da educação. Uma primeira pista acerca da gestão do trabalho nessa escola pode ser aventada pelo número e diversidade

dos sujeitos que a compõem. Organizamos as informações acerca das quantidades de trabalhadores e alunos da escola em alguns quadros. No Quadro 1, podemos visualizar o número de trabalhadores do turno matutino de 2012, distribuídos por ofícios e disciplinas.

Quadro 1 – Trabalhadores da EMEF Mestre Álvaro em 2012(continua)

Cargo/função	Turno matutino	Turno vespertino
	Quantidade	Quantidade
Profs. de Séries Iniciais	20	14
Prof. de Informática	01	01
Profs. de Educação Física	03	02
Profs. de Artes	03	03
Profs. de Língua Inglesa	00	01
Profs. de História	00	02
Profs. de Geografia	00	02
Profs. de Ciências	00	03
Profs. de Língua Portuguesa	00	03
Profs. de Matemática	00	02
Estagiárias de Pedagogia	03	06
Prof ^a . do Programa Mais Educação	01	00
Pedagogas	02	02
Coordenadores	03	03
Diretora*	01	01
Secretária*	01	01
Auxiliar de secretaria	03	01
Vigilante	01	01

Quadro 1 – Trabalhadores da EMEF Mestre Álvaro em 2012(conclusão)

Cargo/função	Turno matutino	Turno vespertino
	Quantidade	Quantidade
Auxiliar de Serviços Gerais (limpeza)*	10	10
Auxiliar de Serviços Gerais (cozinha)*	03	03
Total	54	61

*Atuam nos dois turnos.

O número de alunos atendidos pela escola, bem como o de turmas, pode ser outro importante indicador dos processos de trabalho na escola. A EMEF Mestre Álvaro acolhe alunos dos bairros de Nova Carapina II (onde a escola está localizada), Nova Carpina I, Porto Canoa, El Dourado, Planalto Serrano, Barro Branco, Campinho da Serra II, Cidade Pomar e bairros adjacentes. Todos considerados de periferia, desfavorecidos economicamente, onde os equipamentos urbanos públicos de saúde, lazer e educação ainda são inexistentes e/ou insuficientes para atender à população local (SERRA EM NÚMEROS, 2011).

O número de alunos atendidos pela EMEF pode indicar também a dimensão da importância que essa instituição possui para a população dessa região. No Quadro 2 apresentamos o número de turmas e de alunos que estudaram na EMEF Mestre Álvaro em 2012.

Quadro 2 – Número de alunos matriculados na EMEF Mestre Álvaro em 2012

Turno matutino			Turno vespertino		
Ano/Série	Matriculados	Núm. de turmas	Ano/Série	Matriculados	Núm. de turmas
1º Ano	191	08	1º Ano	25	01
2º Ano	48	02	2º Ano	114	05
3º Ano	148	06	3ª Série	29	01
3ª Série	104	04	4ª Série	204	07
4ª série	-	-	5ª série	196	06
Total	491	20	Total	568	20

Ressaltamos que o bairro de Nova Carapina II, de acordo com dados da Secretaria de Planejamento Estratégico (Seplae) da Prefeitura Municipal de Serra, em 2011, está localizado entre cinco bairros que não possuem nenhum tipo de equipamento público urbano, quais sejam: Campinho da Serra II, Cidade Pomar, Pitanga, Planalto Serrano e Barro Branco (SERRA EM NÚMEROS, 2011). Os alunos residentes nesses bairros também compõem o corpo discente da EMEF Mestre Álvaro, o que torna a escola um importante lugar de encontro e ponto de referência para a população da região.

A disputa por vagas para estudar na EMEF Mestre Álvaro é bastante acirrada pelas comunidades do entorno escolar. Um dos elementos que gera tal interesse das famílias pela escola é o fato de ela demonstrar avanços nas avaliações realizadas por Programas Governamentais (Prova Brasil e Avaliação do Saeb³⁵- Sistema de Avaliação da Educação Básica) que produzem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).³⁶ Autores, como Souza e Oliveira (2003), Mesquita (2012) e

³⁵O Saeb é o principal sistema diagnóstico de avaliação da educação básica nacional. Avalia, a cada dois anos, uma amostra dos alunos regularmente matriculados na 4ª e na 8ª série (6º e 9º ano) do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas localizadas em área urbana e rural (BONAMINO; SOUZA, 2012).

³⁶Consta no *site* do Inep que o Ideb foi criado em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a avaliação da educação nacional: aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas

Bonamino e Souza (2012), embora sob diferentes análises dos sistemas de avaliação externa, concordam que a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil, na década de 1990, foi o primeiro passo para o surgimento de “políticas de responsabilização escolar” pautadas na lógica da avaliação por resultados quantitativos e produtividade. Tal conceito de “responsabilidade” foi importado, principalmente, do modelo norte-americano³⁷ de avaliação e qualidade da educação, sobretudo orientado pela meritocracia e dispositivos técnico-administrativos e burocrático-jurídicos de controle das unidades de ensino e dos processos de aprendizagem (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Gerar o interesse das famílias em matricular seus filhos nas escolas com os melhores resultados nas avaliações externas faz parte das estratégias de controle e responsabilização das escolas previstas no Sistema de Avaliação Nacional. De acordo com Zaponi e Valença (2009), ao informar os resultados negativos e positivos das avaliações para a comunidade escolar, tais sistemas partem do pressuposto de que

[...] a pressão exercida pelos pais e comunidade junto à escola, a partir do conhecimento dos indicadores educacionais, aliados à vontade da equipe escolar em atender às necessidades da comunidade funcionam como um mecanismo de responsabilidade educacional (ZAPONI; VALENÇA, 2009, p. 4).

A questão não está na visibilidade pública dos resultados das avaliações, mas nos modos de, por meio dessa estratégia, “pressionar” as escolas, o que produz como efeito uma ideia, um conceito de “responsabilização” heterodeterminado e que opera como punição e “prêmio”, sem levar em consideração as condições de trabalho e a produção da escola atravessada pela trama social das políticas de educação do País. Parece necessário investigar de modo mais detalhado como esse “interesse”

avaliações do Inep, quais sejam, o Saeb e a Prova Brasil. Tal informação pode ser acessada no seguinte endereço virtual: <http://inep.gov.br/web/portal-ideb>.

³⁷ Consultar texto de Souza e Oliveira (2003). Os autores apresentam e discutem as lógicas de controle, financiamento e avaliação da educação norte-americana inaugurados pelos documentos relatório *Coleman, de 1966*, e *A nation at risk, de 1983*, e seus impactos nas políticas educacionais brasileiras. O texto do francês Romuald Normand (2008), intitulado *Mercado, performance, accountability: duas décadas de retórica reacionária na educação*, é uma boa referência para a compreensão de como o modelo de avaliação da educação dos Estados Unidos foi também importado por países da Europa, como a França.

das famílias pelas escolas com os melhores índices nas avaliações externas interfere nas escolas com baixos índices, uma vez que há o consenso de que o interesse, a participação e a corresponsabilização das famílias na gestão escolar se constituem como vetor primordial para a melhoria das escolas públicas, como apontam os estudos de Cunha, Souza e Silva (2012), Bonamino e Souza (2012), Jesus (2012) e Rêses (2012).

No Quadro 3, é possível notar que a EMEF Mestre Álvaro avança nos índices referentes às séries iniciais do ensino fundamental nos últimos três anos, mesmo ficando abaixo da meta estabelecida em nível nacional em 2009.

Quadro 3 – Índice de desenvolvimento da educação básica aferido na Escola Mestre Álvaro (4ª série e 5º ano)

Escola ↕	Ideb Observado				Metas Projetadas – Educação Nacional							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
EMEF Mestre Álvaro	3.8	4.0	4.1	4.7	3.8	4.2	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, set. 2013.

Embora tal índice não possa ser tomado como indicador imediato de “boa qualidade” da educação oferecida por uma instituição escolar é, principalmente como base nele, que a Secretaria de Educação de Serra se embasa para elaborar políticas e estratégias de intervenção nas escolas. Isso significa que as instituições de ensino são classificadas e ranqueadas, dentre outras, por tais valores quantitativos. Com efeito, as escolas são levadas a uma “corrida” desenfreada e, quase a qualquer custo, em busca de bons resultados nas avaliações que geram os índices do Ideb. Assim, passam a competir por uma boa imagem perante a Secretaria de Educação Municipal.

Operar sob essa lógica, de acordo com Souza e Oliveira (2003), faz da avaliação uma tarefa funcional em duplo sentido. De um lado, passa a mecanismo central de

controle, deslocando o foco dos processos para os produtos, transferindo-se, assim, o mecanismo de controle das estruturas intermediárias para a ponta, via testes sistêmicos e dissonantes em relação aos cotidianos escolares. Os efeitos nefastos desse modelo de avaliação levam a escamotear os modos como se dão os processos de aprendizagem, reduzindo o debate do currículo aos resultados dos índices dos testes. Do outro lado, orientada por regras de “quase mercado”, “[...] a avaliação legítima ‘valorações’ úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875). Assim, a competição entre as escolas é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, gerando, como efeito, critérios para alocação de recursos que incidem, por vezes, em desigualdades expressas em remunerações diferenciadas dentro do mesmo sistema de ensino.

Ressaltamos que as escolas não são reféns e passivas aos índices das avaliações externas. Estudos, como os de Freire (2008), Arcas (2009), Mesquita (2012), dentre outros que se debruçaram sobre os cotidianos escolares para compreender as relações que as escolas e os sujeitos estabeleciam com tais índices, mostram que as escolas também fazem desses índices usos diversos, aprendem a “jogar com eles” para obter as vantagens de que necessitam, sem com isso obedecer fielmente ao que os sistemas de avaliação externa prescrevem. Contudo, se as escolas inventam maneiras de se relacionar com a produção dos resultados dos índices, tal jogo de forças se dá na tensão e com as pressões que esses índices cada vez mais exercem sobre as escolas, inclusive evidenciadas em mudanças nas práticas pedagógicas e nos currículos.

Essa trama foi evidenciada, dentre outras, durante o período da pesquisa de campo, por meio do qual presenciáramos os alunos sendo “treinados” para fazer a prova do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes). Não por acaso, o professor Alexandre, várias vezes, colocou em questão os efeitos produzidos por esses índices de avaliação. Para ele, a pressão da exigência de obtenção dos índices leva “[...] a escola a se preocupar e tentar transformar o aluno

em apenas ‘letra e número’, apenas ‘Português e Matemática’, quando poderia pensar em uma educação ampla, plural, na qual as crianças desenvolvam inteligências múltiplas” (Profº. ALEXANDRE - diário de campo).

O que a fala do professor Alexandre nos indica é que os programas atuais de avaliação da educação básica não apenas produzem índices acerca do resultado da aprendizagem escolar, mas também se constituem, sobretudo, como importantes normas que forjam e tensionam a atividade docente, produzem sujeitos, currículos, processos de aprendizagens, modos de ser escola, de ser aluno, bem como a valorização de alguns saberes em detrimento de outros. Ou seja, esses índices, como o Ideb, por meio de resultados quantitativos, tentam transformar os “alunos em letra e número” e as escolas em um conjunto de gráficos e tabelas abstratas, contudo úteis à forja de discursos e à justificação de estratégias governamentais que legitimam políticas de educação embasadas em uma racionalidade técnica, redutora das experiências de aprendizagens e de formação ampla, múltipla, diversa.

A questão levantada pelo professor Alexandre corrobora as ideias de um conjunto de autores e estudos como os de Souza e Oliveira (2003) Freire (2008), Arcas (2009), Arcas e Souza (2010), Vidal e Vieira (2011), Bonamino e Souza (2012), Mesquita (2012), os quais identificam e discutem os impactos negativos nos currículos provocados pelas avaliações externas. Destacamos a pesquisa realizada por Freire (2008) em uma escola da Rede Estadual de São Paulo. A autora identificou que as principais interferências do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar da Cidade de São Paulo (Saresp) nas práticas pedagógicas dos professores foram: a) utilização da avaliação do Saresp na elaboração das notas bimestrais dos alunos; b) reprodução de questões no teste simulado criado pela escola, com o objetivo de **treinar** os alunos para a avaliação; c) orientações do Saresp relativas à correção de redações passaram a ser utilizadas pelos professores de Português como referência para orientar os alunos; d) incentivo à participação dos alunos nas provas do Saresp, por meio de atribuição de nota a ser considerada na média do bimestre.

Essa autora conclui que os efeitos do Saresp e de seus resultados no contexto da escola onde se realizou o estudo não se associam à noção de uma avaliação que possa trazer subsídios para a reflexão e replanejamento do trabalho escolar no sentido da ampliação das experiências dos alunos e professores com os saberes, ainda que apenas de Língua Portuguesa e de Matemática. Com a exceção do uso das orientações do Saresp para a correção de redações, ao que a pesquisa indica, a relação estabelecida pela escola com o Sistema de Avaliação Estadual foi mais instrumental, no sentido de implementar iniciativas que pudessem auxiliar os alunos a alcançar melhores resultados nos testes, como instruir os alunos a preencher gabaritos e aplicar provas com questões semelhantes às do Sistema.

Em outro estudo, desta vez realizado na Região Nordeste do País, Vidal e Viera (2011) analisaram os resultados e os efeitos do Ideb de 2005 e 2007 em dez municípios cearenses a partir de bases de dados nacionais e pesquisa de campo. As autoras identificaram que as principais modificações ocorridas nos currículos das escolas dos municípios com os cinco melhores índices em 2005 e em 2007 mostraram-se, sobretudo, atreladas à redução da matriz curricular e à supervalorização das matrizes da Prova Brasil. Ou seja, o aumento dos índices pode significar o retrato de uma educação com índices de resultados altos, ao preço da formação de alunos e professores em nível meramente técnico e instrumentalizado, portanto, muito baixo.

Não pretendemos, com as considerações até aqui alinhavadas, desprezar a importância da avaliação externa, indicador pelo qual se analisa o trabalho escolar pelas instâncias administrativas do sistema educacional. No entanto, a avaliação externa não deveria se traduzir e se reduzir à aplicação de testes de rendimento escolar de apenas uma ou outra disciplina ou área do conhecimento. Seguindo essa linha de análise, concordamos com o argumento de Souza e Oliveira (2003, p. 883) que afirma que qualificar a dimensão formativa e processual da avaliação “[...] certamente supõe a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, que se realiza quando se delimita que conhecimento deverá ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação”.

Assim, concordamos com a afirmação da avaliação como instrumento a serviço da aprendizagem e não da seleção, seja de alunos, seja de escolas, seja de municípios (TARDIF 2002). Se a avaliação é o vetor que indica a necessidade de mudanças nas práticas e nos modos de intervir, a produção das avaliações externas poderia funcionar como indicadores que nos levassem a entender o sistema de ensino e contribuir para a implantação de políticas públicas, considerando as singularidades das escolas e da atividade docente. Como afirma Tardif (2002), toda avaliação pode ser um processo pedagógico de luta contra os “fracassos” e as desigualdades.

Ressaltamos que não encontramos estudos que relacionassem os efeitos dos índices das avaliações externas nas disciplinas escolares distintas de Português e Matemática, o que nos leva a pensar: como tais índices incidem nas relações escolares além das disciplinas Português e Matemática? Quais práticas escolares buscam legitimar e sustentar? Quais jogos de verdades e relações de força as avaliações externas tentam estabelecer na forja de aprendizagens, sujeitos, escolas? Como os professores de EF e de Artes, desconsiderados e “invisíveis” pelas políticas de avaliação externa, jogam com essa “invisibilidade”, escapam à suas normas e produzem outros processos singulares de aprendizagem?

4.1.5 As crianças... estudantes

Foto 1 – Crianças brincando no pátio externo, 2012



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Desde o início do trabalho de campo, fomos apresentado, como pesquisador, pelos professores de EF, como alguém que estaria presente nas aulas dessa disciplina. Acompanhávamos a aula de EF do 1º ano que ocorria no pátio externo da escola. Um grupo de cinco meninos (entre 6 e 7 anos) sentou no chão e iniciou uma partida de jogo damas. Sentamos junto com eles e passamos a observar a partida. Os jogadores pareciam tensos e pensavam bastante antes de fazer as jogadas. Eles pediam sugestões aos outros colegas que, por vezes, davam palpites que os colocavam em enrascadas diante do adversário. Percebemos que a regra válida no jogo dos meninos estabelecia que só se poderia “comer” uma pedra do adversário por jogada. Eles sabiam que, no jogo “oficial”, poderiam “comer” mais de uma pedra em uma única jogada; contudo não sabiam como deslocar as pedras no tabuleiro para tal tarefa. Disse um deles: *“Meu pai ‘come’ muitas pedras de uma vez e faz dama, mas eu ainda não sei isso”* (DAVI - diário de campo). De modo astuto, os meninos tornam o jogo possível e lúdico mudando suas regras.

Durante o jogo, um dos meninos, o Kadu, que observava a partida junto comigo e com os outros dois colegas, falou que ia brincar de outra coisa. Um deles, que estava jogando, o Fred, retrucou:

– *Vai brincar com as meninas? Meninos não brincam com meninas, só beija as meninas [risos].*

Davi complementa e corrobora a afirmação do seu adversário de tabuleiro:

– *É, é mesmo! Menino não pode brincar com menina, a professora da sala disse que é pedofilia brincar com meninas.*

Mas Nino, o outro observador do jogo, não concordou e entrou logo na discussão:

– *Nada a ver, pode, sim. Pedofilia não é isso seu burro! Nada a ver brincar com menina!*

Kadu não obtém sucesso ao ir brincar com outros grupos e com as meninas e volta a compor a plateia do jogo de damas. Muito curioso, ele me olha desconfiado e pergunta:

– *Tio, o que você está escrevendo nesse caderno?*

Eu disse que se tratava de algumas coisas importantes sobre a aula. Mas ele, não satisfeito com minha resposta, e agora mais desconfiado, exclamou, após eu ter anotado o que ele havia me perguntado: *“Caraca! Você tá anotando tudo que a gente fala?!!!”*.

Kadu continuou curioso e desconfiado da minha presença na aula e das anotações que eu estava fazendo no caderno. Como ele é da turma do 1º ano, ainda não sabia ler. Era notória sua inquietude e desconforto com as anotações e com o caderno. Kadu dá uma volta no pátio, senta junto ao grupo novamente. Isso ocorre várias

vezes. Parece que nossa presença funciona de modo ambíguo para ele, pois o atrai e o repele ao mesmo tempo. Em uma investida, ele senta-se ao meu lado e tenta ler o que está escrito no diário. Mais uma vez, em tom afirmativo e já um tanto bravo, faz uma série de questionamentos: *“Você é doido, escreve tudo, né!? Pra que escrever isso tudo? O que está escrito aí?”*. Tentamos explicar o que estava escrito, mas ele não confiou e pediu que eu lesse as anotações. *“Lê o que tá escrito pra mim, tio”*. Fizemos a leitura e, embora não citássemos nenhum nome ou mesmo não havendo nada que pudéssemos delatar, em nossa visão, comportamentos proibidos pela escola, ele fez mais uma pergunta: *“Você vai mostrar isso pra quem?”*. Respondemos que mostraríamos aos professores de EF e aos professores da universidade (da “escola” onde eu estudava), para tentar fazer as aulas de EF ficar cada vez melhores. Então, ele respondeu: *“Não sei pra que isso. A nossa aula já é muito boa”* (diário de campo).

Sempre mantivemos as anotações do diário na presença dos alunos e dos demais sujeitos da escola, bem como buscamos deixá-lo ao acesso de todos. Com o acompanhamento e participação nas aulas de EF, a aproximação dos alunos potencializou a relação afetiva com a pesquisa e com a escola. O encontro com as crianças foi dos mais potentes! A nossa chegada à escola passou a ser repleta de cumprimentos, abraços, pulos no pescoço e muitas perguntas também: *“Tio, você tem filhos?”*; *“Tio, você é professor de EF?”*; *“Tio, por que você deixa barba grande?”*; *“Tio, onde você mora?”*; *“Você tem moto igual ao tio Alexandre?”*; *“Você vai dar aula pra gente também?”*; *“Você sumiu, hein! Não visita mais a gente, não!”*; *“Semana passada eu fiz um golaço, driblei todo mundo e dei uma bomba pro gol!”*.

Por vezes fomos convidado e desafiado pelos alunos a jogar futebol, participar das brincadeiras, jogar capoeira e arremessar a bola à cesta de basquete. Divertíamos-nos com eles todas as vezes que era possível. De algum modo, a relação com as crianças atualizava e fazia entrar em ebulição afetos que nos possibilitaram pensar os efeitos da criança que somos, do pesquisador que se constrói e se transforma nessa memória de menino de cidade às bordas dos grandes centros, moleque dos

ritmos e ritos da rua, arquiteto de arapucas e de carrinhos de rolimã, habitante das matas, das capoeiras, das marés, da escola pública.

A pesquisa e a relação com os alunos atualizava a vida de criança e pesquisador, memória, sensação de um corpo-pesquisador atravessado, dentre outras coisas, por uma história, por uma proveniência. Ao se apropriar do conceito nietzschiniano de *Herkunft* (proveniência), Foucault (2005) afirma que, diferente da busca da origem, de um passado em arquivo morto, a *proveniência* diz respeito ao “troco”, à antiga pertinência a um grupo – o do sangue, da tradição, o que liga aqueles da mesma altura ou da mesma baixeza. Diz Foucault (2005, p. 265) que não se trata de reencontrar em um indivíduo ou em grupo um sentimento ou ideia, as características genéricas que permitem assimilá-los. Ou seja, “Longe de ser uma categoria da semelhança, tal origem permite ordenar, para colocá-las à parte, todas as marcas diferentes”. É, além disso, “[...] descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar no sujeito e formar uma rede difícil de desembaralhar” (p. 265).

A proveniência se relaciona com o corpo e tudo que se refere a ele: alimentação, o clima, o solo – é o lugar da *Herkunft*, pois no corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados, bem como dele nascem os desejos, os desfalecimentos, as resistências e os erros. Nele também “Se ligam e subitamente se exprimem, mas nele também se desligam, entram em luta, se apagam uns e outros e prosseguem seu insuperável conflito” (FOUCAULT, 2005, p. 267).

Os modos de se relacionar com os alunos e com a escola pública dizem respeito à proveniência. Vida de pesquisador que volta à escola pública para encontrar, em outro tempo, em outro espaço, em outra escola pública, em outra condição societária, os mulatos e negros (em maioria), brancos, cadeirantes, evangélicos, católicos, capoeiristas, dançarinas, filhos de pais que foram mortos pelo envolvimento com tráfico de drogas, alunos que visitam seus pais na prisão e outras que possuem famílias com boas condições econômicas e que viajam nas férias. Crianças que moram em um município litorâneo como o de Serra, mas que nunca

pueram experimentar a praia. Elas participam e, muitas se destacam, nas Olimpíadas de Matemática, no coral e na produção de textos que compõem as manchetes do jornal da escola. Hábilitosas, algumas são exímias construidoras e empinadoras de pipas, capazes de jogadas incríveis no futebol, tocadores/as de congo, dentre outros múltiplos saberes e aprendizagens que compõem uma lista interminável.

Os alunos/as da Escola Mestre Álvaro, como a grande maioria das escolas públicas do Brasil, compõem um mosaico vivo, diverso e rico, multifacetado, um colorido desafiador que muda de tonalidades todos os dias, que exige gestão caso a caso, bem como um olhar que ultrapasse superfícies e naturalizações.

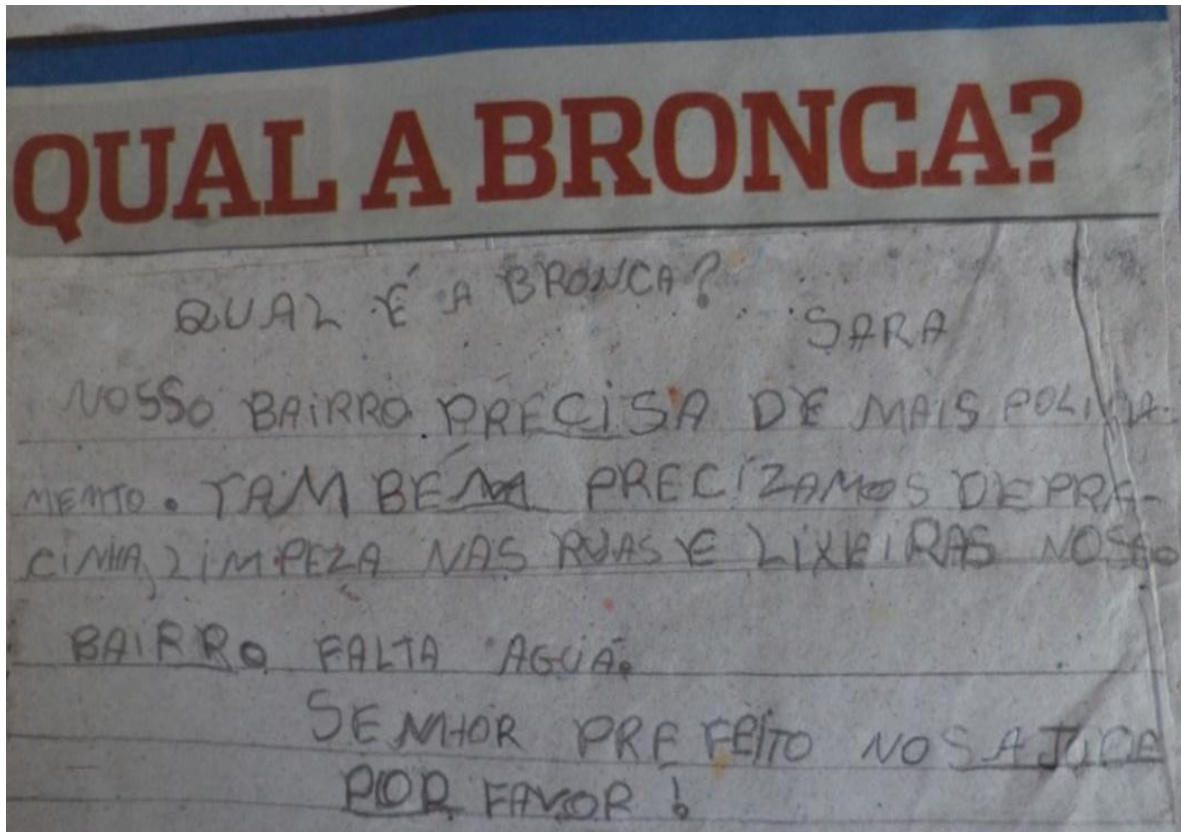
Os discentes do turno matutino, estudantes do Ensino Fundamental I, encontram-se nas faixas etárias entre seis e dez anos. A maioria dos meninos gosta de jogar futebol e muitos usam cabelos moicanos penteados com gel, à moda dos jogadores profissionais, como Neymar e Léo Moura, do Flamengo. Meninas maquiadas que carregam bonecas *Barbies* no colo e/ou utilizam seus acessórios também fazem parte do público que marca e torna a escola um lugar tensionado por normas mercadológicas e midiáticas. Portanto, lugar repleto de possibilidades pedagógicas, de conteúdos carregados pelos alunos de suas experiências, os quais convocam a atenção de todos ao trabalho pedagógico, às práticas que constituem o que se vive, o que se produz como aprendizagem.

Atenta ao trabalho e àquilo que os alunos sentem como problema, a professora Fábía elaborou um jornal com as crianças de uma das turmas de 3º ano. A estratégia, muito além de buscar o “letramento” dos alunos, objetivou dar sentido à leitura e à escrita como forma de se relacionar com o mundo. O engajamento das crianças na produção do Jornal do Mestre Álvaro mostra que elas são capazes de falar sobre aquilo que afetam suas vidas e as dos outros.

A ideia geral para a elaboração do jornal foi a de tomar o modelo de um dos jornais que circulam no Espírito Santo e no município como base para a publicação de

manchetes. Destacamos a manchete na qual os alunos apresentam suas preocupações. Vejamos o que uma das alunas publica na coluna “Qual a Bronca?” (Foto 2):

Foto 2 – Manchete de jornal elaborada por aluna do 3º ano, 2013



Fonte: Arquivo do pesquisador.

O pedido de “mais policiamento” – embora mereça problematização consistente e crítica afiada por trazer em seu bojo a ideia de uma política punitiva (e do medo) que nos leva a acreditar que resolveríamos o problema da segurança com mais polícia nas ruas – diz respeito à insegurança e às ondas de crimes ocorridos no bairro da escola e adjacências, o que afeta diretamente a vida das crianças. As questões de infraestrutura urbana reivindicadas pela aluna coadunam com as informações que trouxemos no tópico anterior, as quais mostram que o bairro onde a escola está localizada, bem como seus entornos carecem de equipamento urbano público de qualidade e acessível a todos. Assim, a turma de 3º ano, regida pela professora Fábila, e a pesquisa realizada pela a Secretaria Municipal de Planejamento Estratégico chegam à mesma conclusão, contudo com uma diferença fulcral: as

crianças da turma do 3º ano não necessitaram de fórmulas matemático-estatísticas e nem de onerar os cofres públicos para dizer o que é necessário fazer para que a vida seja mais bem vivida em seu bairro. As crianças, aos seus modos, são capazes de contribuir para a análise dos meios nos quais vivem, inclusive para as escolas onde estudam.

4.1.6 O caso Isac

Acompanhando as aulas dos professores de EF, fui me aproximando dos alunos. Fazia sol, era aula de EF no pátio externo... O aluno Isac estava à sombra gerada pela escola sobre uma calçada, local onde geralmente os professores de EF iniciavam, com todos os alunos sentados, as instruções sobre o que pretendiam pedagogicamente com a aula. Isac não adere às atividades propostas. Diz o professor Alexandre *“Ele não participa de nada, ele não fala e não ouve o que gente fala, é assim em todas as aulas”* (diário de campo).

Sento-me perto de Isac e tento iniciar uma conversa. Ele não dá a mínima atenção para o que eu digo. Eu olho para ele e ele olha para um horizonte que eu não consigo alcançar. Olhar amarelado, sem brilho, cabelos mal cortados, pele embaçada. Isac não fala comigo e seu silêncio grita aos meus ouvidos, me deixa à deriva, me perturba e me interessa ao mesmo tempo. Insisto em tentar conversar: *“Não vai pular corda, Isac?”*. Ele apenas balança a cabeça, inclinando-a para baixo em sinal de negativo.

Uma bola escapa a um grupo de meninas e vem rolando vagorosamente na direção de Isac. Eu pensei: *“É agora! Ele vai chutar ou vai pegar bola”*, mas ele a ignorou. Então foi aí que percebi que Isac “não estava ali”. Sua desconexão com a aula de EF e com a escola sinalizava que ele poderia estar afetado por algo muito forte e que dificultava suas relações com as pessoas e objetos. Isac era a expressão daquilo que Spinoza designa por “paixões tristes” como modo de existência. Em sua “Ética”, o filósofo holandês associa as paixões tristes a tudo aquilo que diminui ou impede nossa potência de agir, de nos relacionar e sermos afetados pelo maior

número de modos que permitam a vida se expandir. Paixões tristes, efeitos de práticas tirânicas, de intolerância, violência e opressão. Não se trata de modo algum da tristeza útil aos poetas e, por vezes, às crises desestabilizadoras do pensamento, das subjetividades, mas da tristeza produzida em encontros com tudo aquilo que ameaça à vida, que tenta rebaixá-la, humilhá-la, desautorizá-la (SPINOZA, 2010).

Algo se passa entre nós dois, sua permanência e tolerância à minha companhia parece querer dizer o inefável... Mais alguns segundos de silêncio... Isac abandona a linha do horizonte e enxerga grãos de areia sobre a calçada. Tenta pegá-los, apertando-os contra a ponta do seu pequenino dedo indicador. Quando os grãos se colavam ao seu dedo, ele tentava capturá-los e os levava até a palma da outra mão. No trajeto entre a calçada e a mão de Isac, alguns grãos se soltavam do dedo e se perdiam ao vento. Coloquei minha mão no intervalo entre a calçada e a mão de Isac que recebia os grãos, assim estes não mais se perdiam e Isac passou a recapturá-los na palma da minha mão.

Ele tentava reter os grãos sem tocar minha mão. Tentava pinçá-los levemente para evitar o contato. Como um passarinho que caiu muitas vezes no mesmo alçapão do caçador, Isac pegava cada grão da minha mão com a perícia necessária para não disparar o gatilho do contato entre os corpos. Logo percebi que ele poderia pegar os outros grãos de areia da calçada, mas continuava com atenção fixa em pegar os que caíam na palma da minha mão. Por meio de uma “molecagem”, passei a fechar a mão quando nela caía um grão... Isac se surpreendeu ao ver minha mão fechada e se recusou a usar a sua para abri-la e pegar o grão. Foi aí que eu usei a parlenda “*Dedo mindinho, seu sobrinho, pai de todos, fura bolo e mata piolho*” para abrir a mão, dedo por dedo, e oferecer-lhe o grão. Nesse momento Isac relaxa a face, esboça um sorriso e, para minha surpresa, ele não pega o grão de areia, mas fecha minha mão para que eu repita a parlenda. Repito a parlenda e o menino se interessa pelo dedo “mata-piolho” (o polegar). Diz ele: “*Mata piolho, ‘cruzes’! Eu tenho piolho não [risos...]*” (diário de campo).

Ao perceber que Isac entrara na brincadeira, solicitei que repetisse a parlenda juntos, com cada um de nós usando os próprios dedos, mas ele não conseguia abrir um dedo de cada vez; dois ou três dedos abriam ao mesmo tempo, de modo que se atrapalhava com os nomes dos dedos. Rimos juntos da sua inabilidade e expliquei que era só ele passar a jogar bolinha de gude que seus dedos iam ficar bem treinados. Aproveitei o clima descontraído e o interpelei:

– Na rua onde você mora, os meninos jogam bolinha de gude?

– Não pode, é perigoso, não pode brincar na rua.

– O que é perigoso na sua rua?

– Eles matam a gente, dão tiro.

Isac volta a olhar para o horizonte e repetidas vezes para baixo, evita olhar pra mim. Volta a imperar o silêncio entre nós... Depois de alguns segundos olhando para baixo e mexendo nos grãozinhos de areia, Isac é tomado por um ato de coragem, olha pra mim e dispara:

– Meu pai é morto, você sabe?

– Não, não sabia... Morreu como?

– No “micro-ondas”... Colocaram ele no “micro-ondas”!

– Como assim, no “micro-ondas”?

– Os bandidos pegaram ele na rua e levaram pro altão do morro, depois colocaram ele dentro de um monte de pneus e tocaram fogo. Minha tia disse que ele chorou muito.

– *Silêncio... (agora era eu que não conseguia falar)*

Isac passa a falar mais e eu, um tanto atordoado, penso no que dizer. Continua Isac:

– *Minha mãe está presa e eu tive que morar com minha tia. Eu lembro do meu pai. Ele brincava comigo, jogava bola, ele era muito bom.*

– *Então agora sua mãe vai precisar mais de você, certo?*

– *Eu visito ela no presídio.*

– *Então, será que seu pai não te ensinou a brincar para que você também brinque com as outras crianças? (diário de campo).*

Isac não responde à última pergunta e também não se dispõe a brincar com as outras crianças naquele dia. Fazia apenas uma semana que seu pai havia sido assassinado e esta experiência parecia compor sua respiração e o ritmo dos seus afetos.

Toda escola é também efeito do que pode ser produzido nas redes estabelecidas entre e com os alunos. Muito além de ensinar conteúdos curriculares prescritos, os professores e o corpo técnico-pedagógico da escola são convocados a fazer gestão do imprevisível, dos movimentos rodopiantes da vida, daquilo que transborda aos protocolos: de muitos, diversos e infinitos “casos Isacs”.

4.1.7 Continuando a trilha...

Entro pelo portão que dá acesso ao pátio interno e sou invadido pelo agradável cheiro da merenda. Sou arremessado subitamente às experiências vividas na escola pública, ao cheiro de leite queimado e dos biscoitos de baunilha oferecidos como merenda, quando eu estudava nas primeiras séries do ensino fundamental, na década de 1980. Cheiro-memória que arrebatava, que faz do pesquisador um efeito

aluno-criança-pesquisador-escola e remete a práticas de cuidado experimentadas na escolarização que formam subjetividades, corpos, produzem análises.

O cheiro agradável da merenda se materializa em comida colorida e balanceada nos pratos dos alunos da EMEF Mestre Álvaro. O cardápio passa pelo crivo de uma nutricionista que acompanha a escola. As cozinheiras são muito cuidadosas e orientam os alunos a não desperdiçarem os alimentos. Alguns alunos, por serem de famílias com baixo poder aquisitivo, não possuem condições de tomar café da manhã em suas casas e recebem a primeira alimentação do dia na escola.

Ao continuar caminhando pelo prédio, entro na sala dos professores. Há café sobre a mesa e uma geladeira onde os docentes guardam seus lanches. É esse o principal espaço onde os professores se encontram na escola. Venda de bijuterias, discussão sobre adesão à greve, reclamação acerca dos baixos salários, compartilhamento de lanche, discussão sobre as aprendizagens. Também se conta piadas, muitas conversas apimentadas e divertidas sobre sexo. A importância dos encontros para a conversa no espaço-tempo sala dos professores pode ser evidenciada na fala dos professores:

Esses momentos de café, de recreio, quando a gente fica junto é onde se dá aquela conversa. Onde se constroem os afetos, as relações que não são formalmente estabelecidas. É um momento bom onde a gente planeja informalmente, a gente consegue criar laços. A gente cria aquele afeto. E isso é um diferencial aqui da escola, que faz a gente ter um trabalho que flui melhor, que se comunica melhor. No recreio e antes também. A gente planeja informalmente, discute algumas coisas informalmente e é esse informal que às vezes vai virar formal (Profª. TINA - conversa gravada).

O professor Charles entra na conversa e corrobora a fala de Tina sobre a importância dos encontros e conversas entre os docentes: “É algo que não é escrito, que não é medido, mas que vai se desdobrar” (conversa gravada). Os encontros entre os trabalhadores na escola e os espaços de conversa permitem aos professores criar alianças, estabelecer amizades, trocar experiências e fazer do local de trabalho um lugar onde “se vive juntos” as tentativas de dar vida às prescrições e fazer a gestão daquilo que as transbordam na atividade: “Nos encontramos no café

da manhã também... É quando está todo mundo, todo mundo chega antes aqui. Aí a gente conversa, a gente troca coisas” (Profª TINA - conversa gravada).

Passando pelo corredor e chegando até o pátio externo, temos o ginásio. Espaço suntuoso e colorido, de piso lisinho, com arquibancadas. Contudo, embora se constitua como potente vetor de produção de práticas pedagógicas, a quadra poliesportiva tem seu uso impossibilitado quando chove. A água da chuva entra por aberturas laterais deixando o piso molhado e escorregadio, portanto, perigoso à utilização dos alunos. Tal situação interfere no trabalho docente em EF e sinaliza a vigência de uma política de construção das escolas que não leva em consideração as especificidades do trabalho pedagógico e os modos como os docentes desenvolvem a atividade.

Ao lado do ginásio há um bonito e espaçoso campo de areia. Curioso por nunca ter presenciado as aulas de EF nesse espaço, perguntei aos professores dessa disciplina acerca da utilização do campo. Fui informado que animais frequentam o espaço e contaminam a areia, impossibilitando seu uso, uma vez que não há tratamento. Retornando ao interior da escola, temos a sala de informática com 20 computadores em bom estado. No entanto, os docentes possuem baixa margem de autonomia para utilizar o espaço, uma vez que, por norma da Secretaria de Educação em convênio com a empresa que administra a rede de computadores das escolas, a sala somente pode ser utilizada com a presença e orientação do professor de informática. Podemos dizer que o convênio estabelecido com a empresa que administra os computadores produz uma sala de informática **na** escola e não uma sala de informática **da** escola.

Duas rampas laterais e uma escada central dão acesso ao segundo piso do prédio. É justamente no início da subida e fim da descida da rampa que os coordenadores se posicionam para controlar o fluxo dos alunos. Ponto estratégico de onde se pode também visualizar todo o corredor e o refeitório do prédio principal. A coordenação e os coordenadores são organizados e distribuídos de acordo com o número de turmas. Assim, os incidentes e acidentes ocorridos com os alunos são resolvidos exclusivamente pelo coordenador correspondente à turma à qual tal aluno estuda.

Esse modo de organização gera uma série de efeitos na gestão escolar, o que colocaremos em análise na discussão das entrevistas.

4.1.8 Eventos

No ginásio ocorrem as Feiras Culturais da escola e a Festa Junina. Tais eventos movimentam o cotidiano e envolvem a todos. Em dia de Feira Cultural (Foto 3), a escola visualiza a riqueza dos saberes que professores e alunos são capazes de mobilizar. Apresentações de danças, teatros, músicas, saraus, maquetes e pesquisas mostram a diversidade e qualidade que a educação pública pode produzir. Todos se engajam no evento, as hierarquias se diluem: pedagogo vira vendedor de bolo e canjica, professor dança com alunos, alunos filmam, pesquisador ajuda no caixa e no apoio técnico.

A implosão das hierarquias (pedagogo supervisiona, professor leciona, aluno obedece e aprende etc.) intensifica o plano dos afetos, de sintonias, de comum. A comunicação entre as pessoas nos eventos da escola ultrapassa a verbalização. Os corpos mudam ao se engajarem na atividade, produzem outros modos de perceber a si e os outros. Todos se conectam ao festejar, colocam em circulação saberes elaborados ao longo do ano, contam, por meio de práticas, algumas das histórias produzidas na atividade.

Foto 3 – Apresentação de dança na Feira Cultural da EMEF Mestre Álvaro, 2012



Fonte: Arquivo do pesquisador.

A Festa Junina (Foto 4) é outro evento importante no cotidiano. Os pais participam, a escola abre os portões. Rua e escola se conectam, se entrelaçam, se confundem, se misturam. Vive-se a construção do espaço público, uma vez que este nunca está dado de antemão. Há uma circulação intensa de pessoas pela escola. Os pais e as famílias vão prestigiar os alunos nas apresentações de danças. Os trabalhadores da escola se vestem de caipira, pintam o rosto e se divertem na festa.

Foto 4 – Pátio externo da EMEF Mestre Álvaro na festa junina 2012



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Evento que faz parte da cultura escolar e cria grandes expectativas entre os alunos é o *Mestre Álvaro Fashion Week*. Criado e liderado pelos professores de EF, a festa tem como objetivo valorizar os diferentes estilos de vestimentas criados e apresentados pelos alunos. Na edição de 2012, em meio ao gelo seco e música eletrônica, alunos e professores desfilaram e desenvolveram performances no tapete vermelho estendido no pátio interno. Todas as turmas se envolvem com o evento, ficando a cargo dos alunos participar ou não do desfile de fantasias. *Cowboys*, jogadores de futebol, palhaços, índios, fadas, abelhas, super-heróis, caipiras, mágicos, estrelas da TV, personagens épicos, personagens musicais... A festa é rica, divertida e a escola vai produzindo uma memória que liga a escola a lugar prazeroso de viver (Fotos 5).

Foto 5 – Evento Mestre Álvaro Fashion Week, 2012



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Inspirado no evento de moda mais famoso da América Latina, o São Paulo *Fashion Week*, o que os professores inventaram na escola foi outro modo de viver e brincar com a moda na escola. Em conversa com o professor Alexandre, ele nos disse que o evento não tem a intenção de impor nada às crianças, mas incentivá-las à criatividade, bem como transformar a escola em um espaço de práticas interessantes aos alunos. Perguntei ao professor se a premiação das fantasias mais bonitas poderia estar gerando um efeito perverso entre os alunos, já que eles possuíam condições econômicas extremamente desiguais. Também questionei se a premiação e a classificação não reduzia aquilo que parecia ser a potência do evento: festejar na escola. O professor, então, pensa e diz que percebeu uma preocupação das famílias das crianças em comprar fantasias para que seus filhos fossem os premiados, o que não coadunava com o sentido que havia atribuído ao evento. Assim, ele nos diz que será necessária uma conversa com os pais para o próximo evento com o objetivo de discutir a questão. De todo modo, diz ele:

As crianças mesmo não estavam nem aí para a premiação, elas queriam se divertir. Todos os professores foram orientados a discutir a temática com os alunos. O sentido não é copiar moda, mas fazer festa, inventar vestimentas, máscaras, diversificar modos de se apresentar para o outro por meio de fantasias (diário de campo).

Práticas escolares que produzem efeitos distintos. Se as crianças e os professores possuem uma intenção, os pais, por vezes, têm outra. A relação dos pais com a Escola Mestre Álvaro é predominantemente burocrática e vice-versa. Limita-se a informes sobre rendimento das crianças e seus comportamentos. Aventamos que esse modo de se relacionar é predominante na gestão da educação pública brasileira. A comunidade também se faz muito presente nos eventos da escola para prestigiar os produtos da educação de seus filhos e parentes, mas geralmente não participa dos processos de aprendizagem e das questões políticas produtoras da gestão escolar. A questão que se coloca, então, é menos buscar compreender o distanciamento dos pais em relação à escola e vice-versa do que analisar como esse abismo se produz, quais tipos de práticas germinam, se sustentam e se legitimam nessa relação.

4.1.9 Formas de organização do trabalho escolar

Os espaços para discussão/análise dos processos de trabalho são exíguos na Escola Mestre Álvaro, restringindo-se aos momentos de planejamento entre docentes de uma mesma série e os horários de recreio. Vale ressaltar que a escola possui margem de autonomia limitada para fazer a gestão do tempo, pois é obrigada a cumprir a legislação (LDB nº 9.394/96) que determina a realização de 800 horas de trabalho em 200 dias do ano letivo. A escola, então, atravessada por essa norma, depende da produção de tensionamentos entre a Secretaria de Educação Municipal, a comunidade escolar (principalmente os pais e responsáveis pelos alunos) e os professores.

É importante destacar que, na ausência de uma política pública de educação que garanta o direito dos trabalhadores de fazerem análises dos processos de trabalho no cotidiano, a negociação de tempo para o encontro de formação e de conversa entre os professores passa a ser, todas vezes que se faz necessário, um processo burocrático e penoso, dependente do aval das instâncias jurídicas da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho de Escola, dos pais e responsáveis pelos alunos.

Ao conversar com os docentes sobre as interferências da fragmentação do coletivo de trabalho e da dificuldade do encontro entre todos os docentes devido à escola estabelecer uma rotina de três recreios, a professora Virna diz:

Eu acho que interfere! É bom pra escola ter três recreios porque diminui os acidentes, mas eu acho que desarticula as pessoas, porque a gente tem menos momentos de estar num grupo maior. Porque a gente, quando éramos juntos tinha assembleia e outras conversas, ali era um momento de articulação que a gente não consegue ter mais. Isso fica picado, tem coisas que você precisa conversar e não consegue. Então eu acho que pra equipe pedagógica, para os professores é uma perda muito grande ter três recreios. Mas eu também vejo que pra escola é necessário também, porque desafogou (conversa gravada).

Funcionar por meio de três recreios evita que os alunos muito pequenos (do 1º ano) compartilhem o mesmo espaço de pátio com os alunos de séries com idades mais avançadas e, proporcionalmente, muito mais fortes fisicamente. De acordo com a professora Virna, essa medida fez diminuir o número de acidentes entre as crianças, contudo custou aos docentes não poderem mais se encontrar, todos juntos, no horário do recreio. Esse momento de conversa é visto como primordial para as análises dos processos de trabalho na escola, pois, no entendimento da Profa. Virna, o espaço de conversa no recreio é único

Era um espaço não oficializado, mas 'oficioso', muitas coisas aconteciam, muita coisa... Até a questão das assembleias também. Às vezes, é o momento que tem um montante [de professores], porque, na hora da saída, está todo mundo meio desesperado, por causa de horário e tudo mais (conversa gravada).

O calendário escolar prescrito pela Secretaria de Educação Municipal estipula que reuniões e encontros de formação devem ocorrer após o horário das aulas. Isso também cria um dilema de difícil resolução, pois a maioria dos docentes trabalha em outras escolas no turno vespertino. Assim, caso participem dessas atividades, não conseguem almoçar e nem cumprir seus compromissos com o outro turno de trabalho. As reuniões que ocorrem com a convocação de todos os professores, geralmente, são rápidas, portanto, restringem-se a informes burocráticos sobre organização de eventos, estrutura física, esclarecimentos sobre documentos oriundos da Secretaria de Educação, prestação de contas de festas etc.

Como se engendra o esvaziamento da conversa e fragmentação dos encontros entre os trabalhadores da escola? O que tal “silenciamento” produz? Como a restrição da conversa se constitui como norma sutil e interfere nos modos de exercício protagonista na atividade docente?

Em muitas ocasiões, é no momento da carona de volta para casa que os docentes discutem as questões do trabalho. Falam do cansaço, daquilo que tem dado certo e daquilo sobre o qual não alcançam êxito. Questionam as políticas de educação que não consideram as realidades escolares, sinalizam para a necessidade de maior proximidade das famílias em relação à escola e vice-versa. Nas caronas também se ri muito, fala-se do desejo de viajar nas férias, de trabalhar em uma escola mais perto de casa e do perigo de dirigir todo dia em BR, dos problemas familiares, do interesse em se organizar para fazer mestrado etc.

Parece urgente pensarmos o que a restrição da conversa produz nas escolas e nas redes educacionais. Do ponto de vista do espaço público, o debate das normas que orientam o curso da atividade de trabalho no cotidiano é um princípio do qual não se pode abrir mão. Organizar o trabalho sem levar tal premissa em consideração pode gerar o perigo de povoarmos a instituição de normas ligadas a hierarquias endurecidas, práticas autoritárias e desconfiança.

A comunicação entre Secretaria de Educação Municipal e a escola tem sido precária, o que expressa modos de funcionamento da Rede de Ensino do município. Esse processo tem ocorrido, principalmente, por meio de Circulares Internas (CI). Documentos que, em muitos casos, não chegam ao conhecimento dos professores por serem enviados para o correio eletrônico institucional da escola e/ou por malote ao qual somente diretores e corpo técnico da escola possuem acesso. Em uma dessas circulares, a Secretaria busca impor, exclusivamente, a partir do aparato legal, como a administração escolar deve proceder em relação à organização e cumprimento da carga horária dos professores na escola. Eis o que veicula a CI. SEDU/DAIE nº 009 do dia 20 de maio de 2011:

Senhor(a) Diretor(a)

Tendo em vista algumas dúvidas apresentadas por algumas Unidades de ensino, referente a carga horária diária a ser cumprida pelos profissionais da educação, esclarecemos que o Caput Art. 34 do Estatuto do Magistério Público, prevê em verbis: 'A jornada de trabalho do profissional da educação será de 25 (vinte e cinco) horas semanais, podendo ser estendida até 40 (quarenta) horas por semana de acordo com a necessidade do Sistema Público Municipal de Ensino'.

Portanto vale ressaltar que as quatro horas diárias de efetivo trabalho previsto no Art. 34 da LDB nº 93/94 de 1996, restringe-se ao aluno, uma vez que o professor deverá cumprir cinco horas diárias.

Na certeza de termos contribuído para o bom funcionamento dessa escola.

Atenciosamente,

Secretária de Educação

Divisão de Administração e Inspeção Escolar.

Segundo alguns atores escolares, essa circular foi emitida em razão das diversas manifestações, principalmente dos docentes, que não conseguiram vislumbrar o cumprimento da carga horária de aulas e participar do Curso de Formação obrigatório nas escolas – este como condição para progredir no Plano de Carreira e aumentar o salário. Caso os docentes cumprissem ao que ordena essa C.I, muitos não conseguiriam tempo suficiente para almoçar, muito menos para chegar às outras escolas onde trabalham em um segundo turno. Ou seja, se a prescrição for seguida da forma como se ordena, o trabalho na escola correria o perigo de emperrar ao impor aos docentes viver sob uma norma heterodeterminada e incoerente com as condições de vida, da atividade docente.

Nessa trama é importante analisar: como a atividade docente interroga essas prescrições? Quais usos estão sendo feitos para garantir a realização do trabalho? Como as “renormatizações” da atividade atuam na produção de outras redes?

4.1.10 A Educação Física na dinâmica escolar e seus professores

Passando ao que diz respeito à disciplina EF, a escola dispõe de um professor e duas professoras que trabalham no turno matutino. A grade curricular está organizada com três aulas de EF para cada turma por semana. Por solicitação dos

docentes de EF, o quadro de horários está organizado de modo que os três professores dessa disciplina, na maior parte das vezes, lecionem para turmas de mesmas séries e nos mesmos horários. Isso permite que esses docentes planejem suas estratégias pedagógicas conjuntamente; por outro lado, dificulta que professores de disciplinas diferentes se encontrem nos momentos de planejamento. Essa é a lógica organizacional válida para os professores de todas as disciplinas.

Os professores Alexandre, Elisa e Dora compartilham a quadra e o pátio externo para ministrar as aulas. Quando as aulas de dois ou dos três professores coincidem nas séries e horários, geralmente eles planejam e ministram as atividades juntos, no mesmo espaço. Quando as turmas se juntam, os professores passam a entender o grupo como uma única turma que possui dois ou três professores. A sintonia e a “química” gerada entre os professores e alunos permite aos docentes ter o controle das situações mesmo com duas ou três turmas na quadra.

O professor Alexandre busca registrar em fotos todas as atividades e projetos realizados com os alunos. Ele utiliza esse material para montar uma espécie de portfólio digital que, ao final dos trimestres, é compartilhado com as turmas em apresentações de *slides* no auditório da escola.

O dia de planejamento dos professores de EF é segunda-feira. Os professores buscam planejar as atividades da semana juntos. Alexandre e Elisa possuem cargo de efetivos na Rede Municipal, Dora é contratada por Designação Temporária e vive sua primeira experiência como professora de EF para crianças do Ensino Fundamental I.

Os três professores/as de EF da Escola Mestre Álvaro foram formados pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). A professora Elisa cursou licenciatura plena no Centro de Educação Física e Desportos da Ufes (Cefd/Ufes), onde também participou como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). Formou-se em 2003 e desde então trabalha na área da Educação Física escolar. Iniciou a vida docente em escolas particulares e, a partir de 2007, passou a atuar na rede pública como docente em cargo efetivo. Já trabalhou na área da saúde em módulos de atividade física e posto de saúde, onde desenvolveu o Projeto P.E.S.O.

Atualmente atua na área de EF escolar, ocupando dois postos de trabalho, um no município de Serra e o outro na Rede Municipal de Vitória. Está na escola Mestre Álvaro desde 2009.

O professor Alexandre cursou EF no Cefd/Ufes e se formou em 2002. Acumulou experiências de trabalho em diversas áreas de atuação da EF: educador social, professor em escolinhas de esportes, professor de musculação, de capoeira e de EF escolar. Algumas dessas experiências foram vivenciadas na rede privada de ensino, outras na rede pública e no terceiro setor. É professor com cargo efetivo desde 2009 na Rede Municipal de Serra e trabalha atualmente na EMEF Mestre Álvaro, onde chegou em 2011.

Como os outros dois, a professora Dora estudou Educação Física (licenciatura plena) no Cefd/Ufes e formou-se em 2009. Nos anos de 2010, 2011 e 2012 trabalhou como professora em Designação Temporária (contrato) nas prefeituras de Cariacica, Serra e no Estado, respectivamente, e atuou em turmas do ensino fundamental (Ciclo I e II). Em 2013 não consolidou nenhum contrato profissional uma vez que iniciou o curso de Mestrado em Educação Física do Programa de Pós-Graduação do Cefd/ufes, dedicando-se, assim, exclusivamente aos estudos acadêmicos.

4.1.11 Estratégias metodológicas e técnicas de produção de dados

A minha entrada na escola como campo de pesquisa ocorreu no dia 5 de abril de 2011 e a última visita se deu no dia 1º de dezembro de 2012. Em 2013 continuei acompanhando a formação de Área de EF oferecida pela Secretaria de Educação de Serra. Levando em consideração os períodos de férias escolares, passei aproximadamente 16 meses em trabalho de campo na escola. A frequência à escola variou de acordo com as demandas que o campo impunha. Em algumas semanas, passei quase todos os dias na escola; em outras, foi necessário me afastar para organizar os dados e produzir as transcrições das conversas gravadas. Ressalto que

em 2013 visitei a escola pontualmente como assessor pedagógico da Secretaria de Educação de Serra.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-Ufes) e foi aprovado e consubstanciado pelo Parecer nº 113.127, no dia 18 de outubro de 2012 (ANEXO A). Os atores escolares assinaram Termos de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE A) e Termo de Autorização de Uso de Dados e Imagens (APÊNDICE B). O projeto sofreu alteração no título em relação ao documento enviado para o Comitê de Ética, contudo isso não significou nenhuma alteração dos procedimentos metodológicos de produção dos dados.

O trabalho de pesquisa teve como ponto de partida a elaboração de uma estratégia de formação por meio de oficinas de práticas corporais, iniciativa dos próprios docentes de EF, os quais me convidaram para que eu participasse como colaborador. Juntamente com Elisa, Dora e Alexandre, discutimos e planejamos a organização dessa formação. Processo conflituoso e fraterno nos possibilitou ouvir, divergir e nos posicionar. O grupo foi ganhando força e se constituindo em uma política polifônica firmada na dissolução de lugares hierárquicos como: “Pesquisador da universidade sabe mais conceitualmente e não sabe de prática”, “Quem conhece a realidade escolar são apenas os professores que desenvolvem a atividade”.

Com base no argumento de que necessitávamos experimentar corporalmente alguns conteúdos para conseguir dominá-los e, portanto, enriquecer nossa formação cultural como docentes de EF, elaboramos um “Programa de Formação” (APÊNDICE C) por meio de oficinas na escola, o qual teve como objetivo principal a “ampliação do acervo cultural de práticas corporais” dos participantes. Fiz registros escritos dos encontros, bem como produzi fotos dessas oficinas.

O espaço-tempo de formação nas oficinas se constituiu em uma caldeira rica de produção de questões e dados para a pesquisa. Por meio da gestão agonística das relações, produzimos processos formativos. Sistematizamos e tornamos visíveis nossas estratégias de formação. Os professores Alexandre e Elisa apresentaram a experiência de formação em congressos de EF e publicamos um texto no *Cadernos*

de Formação da Área de EF (APÊNDICE D). As linhas que se produziram com a formação nas oficinas contagiaram outros docentes de EF, fortaleceram conexões da rede e passaram a compor as políticas de Formação da Rede de Educação de Serra, não como modelo a ser aplicado, mas como uma política pública de formação criadora de condições de possibilidade para que os docentes possam ampliar seus graus de escolhas acerca dos processos de formação que desejam nos seus locais de trabalho. Tentarei discutir e mostrar esse processo no Capítulo VII.

Outro tempo-espaço importante de produção de análises e dados foi o Curso de Formação de Área³⁸ de EF oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Serra no ano de 2012. Ressalto que o acesso a esse espaço foi indicado pelos próprios docentes de EF da escola. Eles consideravam importante que estivéssemos juntos também nesse processo formativo para que eu pudesse, de algum modo, colaborar com as análises de discussões que emergiam em nível da Rede Serra de Educação.

Acompanhei e gravei em áudio alguns desses encontros em 2011 e 2012, inclusive aquele no qual os professores que participam do estudo apresentaram, compartilharam e discutiram suas experiências pedagógicas na Escola Mestre Álvaro com os outros docentes da rede. Em 2013, continuei acompanhando as discussões nesse espaço de formação por entendê-lo como potente disparador de questões referentes aos modos como os docentes lidam com a formação e, atrelados a isso, lutam por melhores condições de vida-trabalho nas escolas.

Em 2013, também fui aprovado no concurso público para professor de EF da Rede Serra. Atuei como docente durante um mês em um Centro de Educação Infantil (CMEI) e logo fui convocado para trabalhar, em um primeiro momento, na Gerência de Projetos Especiais e, dois meses depois, passei a fazer parte da Gerência de Formação, onde exerci e atualmente exerço a função de professor mediador/coordenador das formações de Área de EF, Ciências e Matemática. Nesse lugar político e estratégico, no que toca à formação dentro da Secretaria, juntamente com os professores, elaboramos um programa de formação com foco nas trocas de

³⁸ O Curso de Formação de área ocorre mensalmente no horário de planejamento dos professores.

experiências e visibilidades das circulações de saberes da atividade docente expressas nas práticas pedagógicas.

A atuação como coordenador da formação da Área de EF possibilitou abrir o debate com os pares da Secretaria sobre a importância de as Políticas Públicas de Formação Permanente partirem da escuta dos professores e das histórias que se produzem no trabalho. Assim, afirmamos e trouxemos as experiências pedagógicas dos professores para formação, dentre elas, as desenvolvidas pela nossa pesquisa na Escola Mestre Álvaro. Elisa e Alexandre apresentaram suas experiências de trabalho, bem como o processo de formação na escola por meio das oficinas. Atualmente, em 2014, estamos em pleno debate e implementação da Política de Formação Permanente das Áreas do Conhecimento da Secretaria de Educação de Serra com base na atividade docente e nas práticas pedagógicas.

O diário de campo se mostrou como importante estratégia de registros. Além de reflexões, as anotações contribuíram como dispositivos de análise da atividade e substrato para pinçar questões que foram problematizadas nas conversas com os docentes. As leituras e digitação das notas de campo também foram importantes analisadores para que a atividade de pesquisador pudesse ser autoavaliada e transformada.

Em uma conversa entre o pesquisador e os três professores de EF, optamos por utilizar o diário de campo como base para levantar questões e colocar os docentes em confronto com a atividade.

Elaborava as notas de campo no mesmo dia em que fazia as visitas à escola. As anotações foram registradas na presença dos atores escolares. Pactuamos que eles poderiam ter acesso às anotações a qualquer momento, inclusive no instante em que estas estavam sendo produzidas. Nos primeiros dias de trabalho de campo, os alunos estranhavam o fato de eu fazer anotações no caderno e, curiosos, por vezes receosos, perguntavam sobre o que eu escrevia e o que eu efetivamente fazia na escola. Busquei conversar com os alunos sobre a minha presença na escola e li o diário para as crianças todas as vezes que elas solicitaram ou tiveram dúvidas acerca do que eu anotava.

Os conteúdos dessas anotações foram produzidos durante o acompanhamento das aulas ministradas pelos professores de EF e nas conversas dentro do carro das professoras nas caronas de ida para a escola. Também acompanhei reuniões administrativas/informativas e de Formação Continuada³⁹ que envolviam todos os professores da escola. Registrei elementos principais que surgem das conversas informais entre os docentes no momento do recreio e nos encontros pelos corredores.

Com o objetivo de disparar as conversas sobre as condições de trabalho na escola, os professores de EF responderam a um questionário (ANEXO B) misto contendo 90 questões, em sua maioria, de múltipla escolha. O instrumento foi baseado no *Self Report Questionnaire* (SRQ 20). O questionário foi entregue aos professores que os devolveram alguns dias depois. As respostas dadas pelos docentes serviram de base para a elaboração de questões que foram discutidas em uma primeira entrevista que foi realizada com cada um dos docentes. A aplicação do instrumento teve como objetivo levantar as primeiras questões acerca das condições de trabalho nas quais os docentes desenvolviam a atividade na escola. A ideia foi também de cruzar os dados produzidos por meio desses questionários com dados levantados por uma pesquisa mais ampla que o nosso Grupo⁴⁰ de Pesquisa realizou com uma amostragem de 300 professores da mesma Rede de Ensino.

O nosso primeiro projeto de pesquisa tinha como objetivo principal investigar a saúde dos professores de EF, portanto a aplicação desse questionário foi uma das primeiras estratégias pensadas para compreender como as condições de trabalho na escola interferiam na saúde docente. Contudo, a produção do campo de pesquisa torceu nossas intenções e nos exigiu girar o foco do estudo para “o exercício protagonista na atividade de docente”. Embora o tema saúde tenha deixado de ser central, os dados produzidos na conversa com os docentes a partir da aplicação do questionário nos possibilitaram compreender como o exercício protagonista enfrenta

³⁹ Termo utilizado pela Secretaria de Educação para designar a formação que deve ocorrer todos os dias na escola entre 11h20min e 12h.

⁴⁰ Programa de Formação e Investigação em Saúde do Trabalhador, coordenado pela professora Maria Elizabeth Barros de Barros.

a trama que compõe o trabalho prescrito e os modos de organização do trabalho escolar.

Também realizei conversas a partir de questões pontuais com a diretora da escola, pedagogos, coordenadores e professores regentes de turma. Arqueei alguns documentos produzidos no campo, como: o Programa Curricular de EF do município, o Projeto Político-Pedagógico da escola, o Programa de Formação via oficinas na escola, as Orientações Curriculares de EF de Serra, Circulares Internas, reportagens de jornais e fotografias do cotidiano escolar.

Realizei duas entrevistas sistematizadas com cada professor de EF. Os temas que compuseram as conversas foram elaborados a partir das reflexões sobre as anotações do diário de campo, observações, bem como da conversa sobre os questionários. Meu papel nessas conversas não foi o de alguém que espera respostas às perguntas, mas como aquele que, com base no princípio ergológico da “humildade intelectual”, provoca a confrontação dos trabalhadores com a atividade por eles conduzida, pois o pesquisador também se confronta com “seus” conceitos e generalizações em um processo de análise compartilhada da atividade.

A primeira entrevista sistematizada ocorreu na escola, tendo como base as respostas dadas pelos docentes ao preencherem os questionários *Self Report Questionnaire* (SRQ 20). A conversa sobre as respostas dos professores de EF dispararam outras tantas questões que, cruzadas com os demais dados, me levaram a elaborar temáticas que foram discutidas com cada docente em uma segunda entrevista. De modo geral, nessa segunda entrevista, parti das seguintes temáticas e/ou questões: a) a produção de meios/cultura do trabalho na escola; b) a experiência corporal dos conteúdos pedagógicos; c) a forma como o trabalhar na escola se constitui como “matar um leão por dia” (apenas para a professora Dora); d) as atividades vizinhas; e) o trabalhar juntos: oficinas como dispositivo de formação no trabalho. Outras questões foram derivadas das próprias conversas, como os temas: relação entre teoria e prática; formação familiar; atenção na atividade; atenção a si.

Os docentes se mostraram interessados nas conversas. Mesmo em um período em que a grande Vitória foi acometida por uma das piores enchentes da sua história, a professora Dora enfrentou as fortes chuvas, desde Vila Velha até Vitória, para que pudéssemos fazer a confrontação dos dados na entrevista. A conversa ocorreu em uma sala de aula da Ufes e o clima foi bastante descontraído, leve, como uma conversa entre amigos. Ao analisar a atividade, Dora vai percebendo as normas que atravessam sua formação, fala de sua família, lembra-se das dificuldades em lidar com os problemas sociais dos alunos. Docente e pesquisador se emocionam, a professora chora ao se lembrar das estratégias empreendidas para tentar auxiliar os alunos com problemas sociais graves, como os de violência sexual, pobreza, familiar. O modo como essas conversas foram produzidas pode ser visualizado na segunda entrevista realizada com Dora (APÊNDICE E).

As análises da atividade conduzida por Dora fazem emergir uma questão singular no que toca à formação: o peso de valores e normas familiares na formação docente. Afetado por essa questão, escrevi um capítulo (Capítulo VI) no qual busquei analisar como essa problemática atravessa a atividade conduzida pela docente. Ao redigir o capítulo e compartilhá-lo com Dora enviando por *e-mail*, obtive como resposta: *“Querido, por mim, não retiro nem uma vírgula! Vc me fez pensar, mais uma vez, em meus dias... em minhas buscas (que são muitas). Maravilha! Bjos” (correio eletrônico).*

As relações com os professores que participaram do estudo produziram confiança, sintonia, solidariedade. Encontramo-nos em outros espaços, como nas caronas, na rua, na Secretaria de Educação, nos bares da Grande Vitória. Os contatos duram até o momento atual e ampliam nossas redes de afetos e de amizade. Relações que transbordaram os muros da escola e que mostram a riqueza e a boniteza da inseparabilidade entre vida e pesquisa.

Riqueza de relações que nos possibilitam realizar as segundas entrevistas tanto com o professor Alexandre quanto com a professora Elisa na minha casa (apartamento) por escolha deles. O argumento que eles utilizaram foi o de que possuem veículos automotivos e, portanto, melhores condições de se transportar até a minha casa do que o contrário. Política do cuidado, o interesse na pesquisa e os modos como

estabelecemos relações produziram um caminho metodológico compartilhado, um trabalho “juntos”, por vezes tenso e conflituoso, contudo, agonístico, prazeroso.

Todas as transcrições de conversas e entrevistas foram enviadas para os professores por *e-mail*. Eles, por sua vez, alteravam, corrigiam, davam outras dicas. Alexandre e Dora conseguiram ser mais efetivos na leitura e devolução das análises dos dados. Já Elisa teve mais dificuldades em razão dos seus vários turnos de trabalho e do tempo dedicado às tarefas de mãe. Dora, por sua vez, ao ler a transcrição da sua segunda entrevista, responde-me por *e-mail*: “Querido... me emocionei de novo!!!!!!! RS. Pode ser assim msm.. tah td ótimo!!”(correio eletrônico).

As devolutivas ocorreram durante todo o processo do estudo. Ao elaborar o texto que foi submetido à Banca do Exame de Qualificação I do doutorado, fiz cópia e o disponibilizei sobre a mesa da sala dos professores da escola. Entreguei uma versão a cada docente de EF e outra aos membros do corpo técnico-pedagógico.

Um dos sujeitos da equipe técnico-pedagógica lê o texto e me chama para conversa sobre um ponto com o qual não concordava, relativo à compra de materiais para as aulas de EF. O dado da informação que relatava uma certa morosidade em adquirir materiais para as aulas dessa disciplina havia sido indicado pelos professores de EF. Esse fato gera uma conversa entre a equipe técnica-pedagógica da escola e os professores de EF. Por fim, chega-se a um acordo sobre a compra dos materiais didáticos.

As questões do diário de campo (APÊNDICE F) e das entrevistas também retornaram para escola interrogando modos de organização do trabalho escolar que dificultavam o trabalho docente de EF na escola. Na conversa com um dos coordenadores escola, por exemplo, foi possível “devolver” à organização do trabalho escolar uma recorrente questão colocada pelos professores de EF: o fato de não serem considerados importantes nas reuniões que a escola fazia com os pais dos alunos.

O coordenador Ramires se reporta às dificuldades de se fazer gestão do tempo na escola com um calendário escolar que já vem formatado da Secretaria de Educação, cabendo às escolas apenas escolher entre opções já determinadas. Fala, portanto,

dos dilemas enfrentados para realizar os Conselhos de Classe e reunião de pais de modo simultâneo conforme orientação da Secretaria de Educação. Aproveito a conversa para “devolver” ao trabalho na escola uma questão sempre colocada pelos professores de EF durante o tempo no campo de pesquisa: o acesso dificultado aos pais dos alunos pelos modos de gestão escolar. Eis um fragmento dessa conversa:

Pesq. – *E esse encontro com os pais, como fica? No dia da reunião dos pais, alguns professores estavam dando aula...*

Coord. Ramires– *Sim! A gente faz a reunião por série: 1º ano, 3º ano Etc.*

Pesq.– *Os professores de EF estavam reclamando, por exemplo, que não há espaço para conversar com os pais.*

Coord. Ramires– *Não chegaram pra mim e falaram isso.*

Pesq. – *Reclamaram que, no dia da reunião eles ficam com os alunos.*

Coord. Ramires– *Não chegaram pra mim e colocaram isso. Se tivessem chegado até a mim, a gente repartiria as turmas, seriam quatro 4º anos em um dia e quatro 4º anos em outro.*

Coord. Ramires– *O professor Pedro [que havia substituído o profº Alexandre] de EF também havia questionado isso.*

Coord. Ramires– *Não estou mentindo pra você. Ninguém me questionou isso. Questiona-se, sim, no geral. Não vieram a mim. A outra estratégia que temos aqui é passar o horário de planejamento do professor. Por exemplo, o da EF é na segunda-feira, se o pai quer falar com o professor de EF, venha na segunda-feira... Se querem falar com um professor regente, passa o horário pro pai na hora da reunião.*

Pesq. – *Eu só não entendi por que há um horário instituído para os professores de sala, os regentes, e para os professores de Artes e EF não há!*

Coord. Ramires– *A tarde tem!*

Pesq. – *Mas, e pela manhã?*

Coord. Ramires– *De manhã elas incluem os professores na sala de aula. E ninguém, nenhum deles veio questionar isso comigo.*

Pesq. – *Sim, mas o fato de eles não virem questionar não é nem a questão. A questão é: isso não interfere na relação que a escola tem com os próprios pais?*

Coord. Ramires– *Tanta coisa interfere, por falta de tempo, que a escola não tem, e isso é gravíssimo. O professor de EF, ele tem cinco PLs na segunda-feira. Então o pai que tem problema, que quer conversar por algum problema ou elogiar, vem no PL do professor.*

Pesq. – *Mas por que a diferença entre os professores regentes e os de EF e os de Artes? Por que há horário instituído para os regentes e não há para os outros?*

Coord. Ramires– *Essa questão aí, eu vou ser bem franca. Eu não vou fugir disso, não... Eu vou ser bem franca... Eu não tinha notado isso, não. É uma falha...*

Pesq. – *Porque parece, pelo que eles dizem que sentem, que é um “não reconhecimento” do que ensinam quando são privados do espaço com os pais.*

Coord. Ramires– *Se eu tivesse ouvido alguns murmúrios, ou se alguém tivesse colocado isso pra mim, isso já teria sido resolvido.*

Sem a intenção utilitarista de resolver problemas, o que foi colocado em jogo, como princípio ético-epistemológico da pesquisa é essa “devolução” à organização do trabalho daquilo que se produz ao se fazer a gestão de um modo ou de outro e ao se naturalizar o cotidiano.

O texto elaborado para o exame da qualificação II também foi remetido aos professores e se encontra em análise por eles. Por exemplo, ao ler sobre o “caso Isac” (do menino que teve o pai assassinado) relatado anteriormente, o professor Alexandre me diz por telefone: *“Rapaz, eu li o caso do menino, era minha aula. Ao ler, a gente fica pensando... Às vezes não percebemos essas coisas. Olhando agora, a gente fica pensando que dava para tentar fazer [a intervenção] de outra maneira”.*

Para uma melhor visualização das estratégias e técnicas de produção de dados utilizadas na pesquisa, elas foram organizadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Estratégias e técnicas de produção de dados

Estratégias	Técnicas
<p>Elaboração coletiva e participação em um Programa de Formação no local de trabalho por meio de Oficinas de Práticas Corporais</p> <p>Participação nas aulas dos professores de EF</p> <p>Mapeamento das condições de trabalho</p> <p>Conversação na escola e participação do cotidiano escolar</p> <p>Conversas sistematizadas</p> <p>Participação no Curso de Formação Continuada de Área de EF promovido pela Secretaria de Educação Municipal. Análise de documentos</p>	<p>Aplicação de questionário misto sobre condições de trabalho e discussão das respostas.</p> <p>Conversas informais</p> <p>Diário de campo</p> <p>Entrevistas</p> <p>Gravação de áudio</p> <p>Produção de imagens</p> <p>Confrontações dos dados produzidos nos diários e conversas.</p> <p>Recolhimento, elaboração e análise de documentos: Circulares Internas, Diretrizes Curriculares Municipais, Planos de Trabalho, Projeto Político-Pedagógico da escola</p>
<p>Devolutivas</p>	<p>Debate das notas de campo com docentes de EF</p> <p>Leitura das transcrições das conversas e entrevistas pelos docentes de EF</p> <p>Disponibilização do texto da Tese (Exame de Qualificação I) para coanálise com os docentes e membros do corpo técnico-pedagógico da escola</p>

CAPÍTULO V

5 “TRABALHAR NA ESCOLA É ‘MATAR UM LEÃO POR DIA’”: O EXERCÍCIO PROTAGONISTA E A VIDA COMO PROVA

O objetivo deste capítulo é analisar como o exercício protagonista exige, ao fazer gestão da atividade, reposicionamentos subjetivos. Isso significa a compreensão da formação docente como a trajetória de “uma vida inteira”, repleta de desafios e infidelidades a enfrentar. No caso específico da atividade docente em estudo, as tramas das normas antecedentes produzidas na formação inicial de professores e aquelas forjadas na formação familiar emergem como fortes marcas que compõem a formação docente e os modos como a professora faz gestão das situações de trabalho, da vida.

Tomaremos somente as conversas com a professora Dora para esta análise devido ao surgimento de questões singulares acerca da atividade docente. A professora, ao falar do trabalho, convoca histórias/experiências que transbordam ao contexto atual onde exerce o ofício (Escola Mestre Álvaro). Ela “reconvoca” (SCHWARTZ, 2007), sobretudo, as primeiras experiências como professora de EF em 2010 e 2011, dos impactos ocorridos nos modos de compreender a aprendizagem e como a análise da atividade docente interferiu nos modos de ser professora, de se constituir no mundo. A atividade docente, por sua vez, é atravessada por histórias de outras atividades, patrimônios de saberes que se acumulam formando um emaranhado de normas que antecedem e entram em debate de valores na realização do trabalho (SCHWARTZ, 2002a, 2002b).

Em um primeiro momento de conversa com Dora sobre os registros feitos por nós acerca da atividade docente, emerge a questão da trajetória de sua formação e como esse processo interferia nos modos de conduzir a atividade na escola. Chamou nossa atenção a metáfora “**matar um ‘leão’ por dia**” empregada pela professora para expressar o que significava, em sua visão, trabalhar na escola. Dora se remetia, principalmente, ao enfrentamento das infidelidades do meio em suas

primeiras experiências como docente em escolas públicas das Redes Municipal e Estadual da Grande Vitória/ES, em 2010 e 2011.

Dentre outras questões, ela indicava muitas dificuldades, como professora novata, para enfrentar “os leões” (infidelidades) que emergiam cotidianamente: a difícil tarefa de lidar com controle de turmas lotadas, crianças com problemas familiares e socioeconômicos graves, relações fragmentadas e indiferença no ambiente de trabalho, condições físico-estruturais e recursos materiais precários.

A “questão dos leões” cotidianos enfrentados por Dora não se trata apenas do modo como ela olha para si e para a atividade, mas também de um processo de constituição de tramas sociais, de formas de organização do trabalho que buscam reduzir o poder de ação dos trabalhadores, tentando bloquear a produção das competências e tornar a luta pela gestão das infidelidades uma batalha com alto custo para a vida e para a saúde dos professores. O exercício protagonista enfrenta tais bloqueios e se debate no enfrentamento de modos de gerenciamento frios que assumem posições políticas individualistas, antagonistas e alheias ao cuidado com a vida dos “outros”, da cidade.

Isso é notório no relato de Dora que nos fala do caso de uma aluna de nove anos que estava sofrendo abuso sexual. Isso logo nas suas primeiras experiências como novata, em uma escola do município de Cariacica. Ela percebe-se engrenada em um modo de gestão do trabalho escolar que dificulta a circulação de informações e o fortalecimento das relações, do coletivo. A professora não fica sabendo do caso de abuso sexual por meio de nenhum professor ou funcionário do corpo técnico-administrativo, mas pelas importantes parcerias que estabelece com as auxiliares de serviços gerais (ASGs) e cozinheiras da escola. A professora busca a construção de um meio em que seja possível partilhar normas, saberes, onde se possa gerir algo juntos e sua atenção focaliza aqueles que, por vezes, não são considerados na gestão do trabalho escolar.

Gente! É muita riqueza ali [naqueles trabalhadores] sobre a escola, a realidade, sobre as crianças, as famílias. É muita riqueza naquelas pessoas. E a diretora era em guerra com o pessoal da limpeza. Ninguém gostava da diretora. Não sabe ela o que estava perdendo pra direcionar melhor a instituição (DORA - entrevista).

Dora, além de novata e contratada por Regime de Designação Temporária (DT), também enfrenta, logo nas suas primeiras experiências de trabalho, uma escola onde as relações são fragmentadas, endurecidas e fragilizadas, onde impera algo similar ao ditado popular: “É cada um por si e salve-se quem puder”. Tendo que lidar com esses efeitos de trama, de organização do trabalho, de políticas de emprego, os quais não temos autonomia para decidir imediatamente sobre eles, Dora faz uma gestão da atividade a “contrapelo”, constrói alianças com os porteiros, as ASGs e as cozinheiras. Como nos lembra Schwartz (2007, p. 33), “Viver junto, ao nível do político, significa que se pode acreditar na possibilidade de gerir junto alguma coisa como os bens comuns e o bem comum”.

Dora quebra as hierarquias e busca, na intenção de um “viver juntos”, construir relações horizontalizadas com os demais trabalhadores da escola. A confiança e a sintonia geradas nesses encontros possibilita à docente conhecer melhor os alunos, suas famílias, seus problemas. A professora nos fala sobre a importante contribuição singular desses trabalhadores na atividade docente e nos indica, ao mesmo tempo, como poderiam contribuir para a gestão escolar:

Elas sabem coisas dos alunos e elas não contam para determinados tipos de professores. As pessoas da limpeza, da cozinha. O ano passado a maioria era do bairro, da comunidade. E, a partir do meio do ano, eu fiquei sabendo de cada coisa de cada aluno que eu nunca teria acesso, nem pelo próprio aluno, que não fala, nem pela coordenadora. Essas pessoas da limpeza eram quem me passavam as coisas. E quando eu fiquei sabendo desse caso [de abuso sexual], eu não consegui olhar pra aquela criança de novo (Profª DORA – entrevista).

Implicada com toda uma condição de ser menina, ser mulher, ser professora, ela nos relata que o caso a perturbou por dias: “Perdi noites de sono: era um problema de violência sexual. Caracas, eu fiquei em depressão. Tem noção! Depressão!!! Você sabe o que está acontecendo [....]. Eu fiquei sozinha, a diretora fechou a porta na minha cara” (entrevista).

Dora quer tentar fazer algo para ajudar a aluna. Não consegue suportar a situação em que uma menina está sendo violentada sexualmente por um membro da família.

Durante a entrevista, há silêncio por alguns minutos. A professora, notadamente emocionada, apresenta dificuldades em continuar a conversa. Mais silêncio... Eu pergunto se prefere encerrar a entrevista, mas Dora, em lágrimas, prossegue: *“É uma menina, a gente via aquela criança todos os dias. Como a gente vive assim??? Então eu fiquei muito chateada, muito triste... E eu me senti muito sozinha e incapaz”*.

E por que Dora está se sentindo sozinha? Como deixamos uma professora (e novata) sozinha com um problema dessa ordem? Que redes de educação estamos produzindo quando permitimos que uma professora novata, mas qualquer que seja o sujeito, enfrente sozinho um problema que coloca vidas em perigo (da aluna, mas também da professora)? Como a relação com os “os outros” que atravessam e compõem o trabalho produz indiferença e isolamento? Que modos de gestão do trabalho escolar são esses que respondem a uma professora que busca resolver um problema social grave com uma “porta de direção na cara”?

Dora está sozinha porque, paradoxalmente, com ela estão outros professores que também vivem em um ambiente de trabalho regido por uma lógica da fragmentação, do individualismo e desapareço pela vida. Modos de gerenciamento que funcionam por meio da ameaça, tendo a culpabilização e a vitimização como balizadores das decisões. Nessas condições, Dora percebe que não pode contar com seus pares de trabalho para tratar da questão da aluna, uma vez que esta é entendida como culpada, “um problema de família”, sendo a escola a vítima da “desordem” familiar. Mas como pode ser um problema para a família se a menina está sendo abusada sexualmente pela própria família? Sem obter sucesso na aprendizagem dos conteúdos curriculares prescritos pela escola, a menina não alcança boas notas e é vista como um problema a ser expurgado da escola. *“A aluna era muito ‘escurraçada’ nas reuniões. Aí eu comecei a defendê-la com unhas e dentes e comecei a discutir”* (Profª DORA - entrevista). A professora se empenha em tentar sensibilizar os pares sobre a necessidade de reposicionamentos em relação à questão e os convida a desnaturalização da avaliação sobre a aprendizagem da aluna, mas suas investidas não produzem ressonâncias a ponto de serem consideradas pela gestão escolar. Dora persiste com a direção e com o corpo

técnico-administrativo da escola ao afirmar “*Se a gente não fizer nada, ninguém vai fazer*”. Os demais atores escolares também se sentem com muito medo em lidar com o caso. Obviamente, afastada da comunidade e enfraquecida em sua gestão coletiva, a escola torna-se um amontoado de pessoas com reduzido poder de ação.

Ao pensar a atividade como o permanente “vai e vem” dos jogos de forças na relação trama e urdidura, a Ergologia toma como premissa a afirmação de que “Uma situação de trabalho contém as questões da sociedade. Inversamente, pela maneira como se trabalha, cada um toma posição nestes debates da sociedade e os recompõe na sua escala” (SCHWARTZ, 2007, p. 31). Nessa aposta, notoriamente a relação trama e urdidura se faz presente nos debates de valores que entram em confronto nas arbitragens geridas pelo “corpo-si”. Debates na atividade que expressam a incessante luta solitária da professora para tentar ajudar uma aluna de nove anos que sofria abuso sexual. A docente nos relata emocionada: “*Cara, ninguém resolveu. O ano acabou e eu não sei como ela ficou [choro]. Até hoje [choro]*”.

Esses efeitos de trama que compõem as políticas educacionais e modos de gestão que produzem isolamento e reduzido poder de agir interferem diretamente no desenvolvimento da atividade dos professores. Dora sente aquilo que Schwartz e Durrive (2007) denominam de um forte “uso de si feito pelos outros”, são normas que antecedem ao trabalho, que “povoam” o meio e que tentam restringir o raio de ação dos sujeitos, dificultando, portanto, os processos de criação e de renormatização na atividade.

Ao buscarmos “ver de perto” a atividade docente, deparamo-nos com uma professora novata que acaba de se formar em EF na Universidade e que se sente sozinha na escola, sem o apoio de um coletivo de trabalho que possa auxiliar sua inserção no complexo jogo de gerir o complexo trabalho docente. Ela domina muitas perspectivas pedagógicas e conceitos a respeito do ensino da EF. Também foi uma aluna do Curso de Formação Inicial de professores dentre aquelas que obtinham as melhores notas nas disciplinas, com um dos maiores coeficientes de rendimento da sua turma. Contudo, a compreensão da atividade docente como mera execução das prescrições e aplicação de conceitos produziu normas antecedentes e a formação

de uma professora que acreditava ser possível governar o meio de trabalho apenas a partir daquilo que se conhece antes da sua realização. Verbaliza a docente: “[...] *A gente talvez espere uma receita de bolo... A gente é muito inexperiente com a realidade... A gente não é mais estagiária, não é mais graduando, é outro contexto, quando você vai trabalhar dentro de uma escola de segunda à sexta, enfim, é **Aula-Pele, Aula-Pele!*** (entrevista).

“Aula-pele, aula-pele”, aula-coração, aula-ouvidos, aula-percepção, aula-atenção, aula-respiração, aula-músculos, aula-suor, aula-tempo, aula-ritmos, aula-voz, aula-cérebro, aula-estômago, aula-pensamento, aula-dinheiro, aula-nervos, aula-conceitos, aula-valores, aula-formação, aula-políticas de educação, aula-alunos, aula-imprevisível, aula-corpo, aula-vida. A professora novata nos chama a atenção para o fato de que é com a vida inteira e, em todos os seus circuitos e sensibilidades, que entramos em aula. Nesse sentido, entre as prescrições e o trabalho real, há uma defasagem a ser gerida a qual, inevitavelmente, convoca a todos que trabalham a fazer “usos de si”. A atividade, por sua vez, ao se constituir como a caldeira do debate de valores, vai forjando com mais ou menos dificuldades, “na superfície da pele”, as aprendizagens, desaprendizagens, deslocamentos, recuos, economias do corpo e estocagens de saberes necessários à gestão das infidelidades e ao governo das situações. Foi o que pudemos perceber ao entrar na aula da professora.

A aula começa às 7h. Faz frio e venta muito. Dora, a professora de EF, em uma atitude de cuidado com as crianças e consigo mesma, decide não levar a turma de 2ª série para o pátio externo. A docente pega um conjunto de brinquedos de encaixe e distribui entre os alunos. Aos meus olhos tudo parece em plena tranquilidade: alunos brincando, alguns em duplas, outros sozinhos, não há brigas e tudo transcorre de modo organizado. Mas o corpo-professora, muito além do que minha sensibilidade poderia alcançar, percebe uma aluna que monta sempre o mesmo brinquedo, que repete uma mesma torre. Mas o que haveria de problemático nisso? Dora, então, com sua atenção focalizada na atividade, estranha algo que se passa na relação de uma aluna com o brinquedo e, faltando aproximadamente 15 minutos para o final da aula, interpela a menina:

- O que foi querida?
- Uai, tia, como assim?
- O que você tem?
- Minha mãe foi presa ontem! (diário de campo)

Dora reconhece uma aluna que, no meio de outros 25, montava e repetia uma única torre (brinquedo). Em conversa sobre esse fato, a professora nos explica como essa relação com a atividade se elabora: *“Eu sabia que, se fosse a Marcela de ontem, da semana passada, iria montar vários brinquedos. E isso pra mim hoje foi sucesso, pra mim a aula hoje já deu! Eu consegui!”* (entrevista). A professora de EF então interfere, escuta a aluna e vai atribuindo sentido ao trabalho em um bairro onde esses tipos de casos desembocam na escola. *“Eu tive aquela conversa boa. Ela chorou um pouquinho, claro, oito aninhos, sete aninhos, vai chorar. Mas ficou bem. Depois que eu conversei com ela, ela voltou pra lá, sentou com as meninas pra brincar. Olha como já mudou!”* (Profª DORA - entrevista). E não é apenas a aluna que muda, ou seja,

Quando você fica sabendo que um pai é preso, muita coisa muda entre você e o aluno. Você sabe que tal aluno tem o pai preso, seja pelo que for, mas que está ausente porque está em uma cadeia, muita coisa muda entre você e o seu aluno...e as coisas começam a funcionar um pouco melhor (Profª Dora - entrevista).

Triste com a situação da aluna, mas entusiasmada com o fato de ter conseguido interferir e ajudar a mudar sua condição, Dora, durante a entrevista, também me interpela: *“Tá vendo! **Então a aula de EF é aula de quê?** Olha, a minha aula hoje deu certo, a minha aula hoje está ganha!”*. A professora diz não saber exatamente o motivo pelo qual a mãe de Marcela foi presa, mas, ainda sem conseguir explicar acerca de sua intervenção imediata sobre o problema, ela afirma

Diretamente eu não sei o que eu conseguir fazer. Ela me deu três minutos e falou, e chorou e depois voltou melhor um pouquinho. Mas eu percebi uma aluna de sete anos que mudou o comportamento porque estava montando só uma pirâmide. Você tem noção do que eu estou te falando hoje!? (Profª DORA -entrevista).

O exercício protagonista na atividade docente vai se desenhando como uma tentativa de gestão das infidelidades e afirmação da vida. Nem sempre esses exercícios são claros e as escolhas são conscientes. No entanto, como nos mostra a

professora, trata-se de movimentos da atenção dirigidos por princípios ético-políticos do cuidado com a vida, uma busca, uma tentativa sensível arbitrada⁴¹ “na superfície da pele” para atribuir sentido à atividade.

5.1 NORMAS ANTECEDENTES: “NA PRÁTICA A TEORIA É OUTRA”

Na primeira conversa de confrontação de dados, ocorrida em 2011, Dora defende veementemente uma ideia acerca da atividade docente: trabalhar na escola exige “**matar um leão por dia**” e isso traz como efeito insegurança e medo. Ela também apresenta uma visão naturalizada das normas que compõem a atividade e o meio de trabalho, isto é, como se aquelas pudessem se constituir em um deserto de valores e agenciamentos.

Ao retomamos a conversa com Dora sobre a questão: como a atividade docente se constitui em um “**matar um leão por dia**”?, a análise⁴² dessa interpelação convoca Dora a fazer uma espécie de mergulho nas normas que compõem a atividade. As relações com os conceitos aprendidos na formação inicial (o que comumente se denomina na área da Educação e da EF “relação com a teoria”) emergem como um importante problema da trama que compõe os processos de formação vivenciados pela professora na Universidade. É, contudo, na relação com as infidelidades da atividade docente que ela percebe e passa a mudar sua relação com os conceitos. Indagada se “**matar um leão por dia**” se relacionava com uma distância muito grande entre as referências/prescrições e aquilo que poderia ser realizado na atividade, a docente analisa:

Não é essa teoria que vai entrar na minha prática, não vai, não tem como. Então é outra! É outra, essa daqui é muito bonita [dos livros acadêmicos], mas eu quero fazer uma outra bonita que tenha a ver com

⁴¹ A ampliação desse debate e outros movimentos da professora na atividade foram analisados em um tópico que denominamos *O exercício protagonista e as eficácias da atividade* (APÊNDICE H).

⁴² Ressaltamos que Dora, nesse momento, encontrava-se no primeiro ano do curso de Mestrado em Educação Física e, portanto, não estava lecionando em escolas. Essa condição de implicação interfere, sobremaneira, nos modos como ela analisa a atividade. Diz ela: “*Nesse primeiro ano do mestrado, eu tive aulas excelentes, eu consegui enxergar determinadas situações que talvez tenham me tornado mais sensível dentro das escolas*” (entrevista).

a minha prática. Então eu tenho uma ideia do que, pelo menos, não é, não vai ser, não tem como! (Profª DORA - entrevista).

Dora não nega a importância dos conceitos para a orientação da atividade, mas de certos tipos de teorias que tentam funcionar como normatização unilateral e abstrata sobre a atividade docente. Para Schwartz (2007), a linguagem antecipa a experiência, mas esta, por sua vez, a ultrapassa e também a antecipa. Nesse sentido, a análise ergológica afirma a importância da apropriação do complexo de normas antecedentes para se conhecer o trabalho e para nele intervir. Sobre a relação que estabelecemos com os conceitos, o autor postula que eles “[...] pesam sobre a situação de trabalho, ou ajudam a geri-la: tudo depende da maneira de assumi-los e tudo depende de quais eles sejam” (SCHWARTZ, 2007 p. 148). Conhecer a atividade é também buscar adquirir, nos processos de formação que antecedem o trabalho, uma série de competências que se formulam em conhecimentos, saberes, conceitos e normas que, efetivamente, apenas perdem sua potência quando almejam neutralizar a capacidade industriosa dos sujeitos nas situações. Ou seja, embora fundamental, o conceito possui a dimensão do recorte da realidade e de um olhar que se volta para o universal, “[...] enquanto na atividade existe também, de fato, uma dimensão de ressingularização que não se deve desconhecer, sob pena de não se entender como ela funciona – ou como é eficaz” (SCHWARTZ, 2007, p. 148).

Os “leões” que atormentam Dora, que a fazem perder o sono, chorar, pensar em abandonar o trabalho e o ofício de docente não ganham vida apenas por meio do modo como a professora “olha” e lida com as infidelidades. Eles se constituem, dentre outras questões, com os processos de formação veiculados nas formas de compreensão da atividade docente e da relação com as normas antecedentes, com as teorias pedagógicas da EF. Caparróz e Bracht (2007), no importante texto intitulado *O tempo e o lugar de uma didática da educação física*, identificam e discutem um certo modo de elaborar conhecimento na Área da EF a partir das décadas de 1970 e 1980 que produziu uma “sociologização” do pedagógico em detrimento das preocupações com as práticas docentes que ocorriam nas escolas. Em outros termos, as práticas dos professores passaram a ser entendidas como

derivação das decisões macrossociais. Os efeitos dessa inflação do discurso pedagógico e metateórico foi o fato de que “[...] as questões do cotidiano escolar perdem prestígio (são derivações) ante as questões sociopolíticas mais gerais, gerando ou reforçando uma dicotomia, não desejada por nenhuma das partes, entre teóricos e os práticos” (CAPARRÓZ; BRACHT, 2007, p. 25).

Essa espécie de “miopia pedagógica” torna os conceitos/a teoria uma “ameaça” para os que não dominam a linguagem específica das análises sociopolíticas e filosóficas, além disso, assevera a separação entre as preocupações didáticas (relacionadas com o agir e à atividade docente) e as pedagógicas, tomados como sociopolíticas. Do ponto de vista ergológico, essa miopia é perigosa e coloca obstáculos à transformação das situações de trabalho. Quando partimos do pressuposto de que podemos conhecer totalmente o trabalho do outro de antemão, pretendemos, soberbamente, viver no lugar da outra pessoa, como se fosse possível “viver por procuração” (SCHWARTZ, 2007). Assim, ficamos “[...] cegos para aquilo que a pessoa recria da história, do meio no qual ela vive. Mutilamos aquilo que ela traz como contribuição à vida dos homens e das mulheres” (SCHWARTZ, 2007, p. 31). Obscurecemos aquilo que a atividade traz de irrefutável e primordial à vida, sua condição de matriz de transformação e de criação permanente. Para Tardif (2000, p. 127), “[...] a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico, mas político”.

Esse modo de compreender a atividade docente adentrou também aos currículos e cursos de formação de professores de EF, gerando uma série de problemas que interferem diretamente na construção dos modos como os docentes analisam sua formação e o trabalho (PAIVA; ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2006). Esses autores, ao fazerem uma varredura nas políticas curriculares de formação de professores da Área da EF desde as décadas de 70 e 80, apontam que os dilemas⁴³ comumente abordados na formação inicial nas licenciaturas transitam,

⁴³ Identificando tais problemas, desde 2006, atendendo também ao Parecer CNE nº 009/2001 que estabelece a singularidade da formação das licenciaturas no País, o Curso de Educação Física da Ufes reformulou o currículo de formação de professores com o objetivo de enfrentar os dilemas presentes nos currículos anteriores. Conferir Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006).

principalmente, entre a falta de articulação teoria e prática e articulação no processo de formação; dicotomias entre a formação específica e formação pedagógica; necessidade de construção de uma sólida formação aliada ao compromisso social do professor como intelectual crítico e agente de transformação social; ausência de políticas públicas que integrem Estado, instituições formadoras e instituições que contratam profissionais da educação; desarticulação entre a formação inicial e a formação continuada.

Formada, dentre outras, nessa configuração curricular, Dora é levada, na atividade, a mudar sua relação com os conceitos e passa a entender que trabalhar exige gerir o imprevisível que se localiza entre as normas antecedentes e o trabalho real. Também percebe que os conceitos não podem jamais prever tudo, e que é justamente essa característica da vida, de não obedecer fielmente às prescrições, que nos convoca ao exercício de atenção à atividade, a criar, a produzir uma história singular ao vivermos as “dramáticas” da atividade docente.

*Talvez eu tenha esperado quase uma 'receita de bolo' [da formação inicial]. Eu não tinha a menor noção do que é a prática, mesmo estagiando no sétimo e oitavo período. Sei lá, também aquele estágio, na minha formação nem contou. Mas aí você vai pra prática, você tem noção de que tal teoria não vai entrar. E por que não vai entrar? Aí você vai ver porque ela não entra. Querendo ou não você está vivendo situações [na escola]. Então há teorias que não se encaixam, você tem que criar alguma coisa diferente. Então **'na prática a teoria é outra'**, é porque, realmente, cada realidade é muito diferente, não tem como você pegar um livro e abrir na escola e folhear o livro, não dá! Pelo menos até hoje eu não consegui. Talvez tenha sido a ideia que eu tinha (acerca da teoria) à qual eu me enganei e que foi um obstáculo porque eu tinha que criar, tinha sim, eu tinha que criar. Não tinha como, Educação Física Escolar I, II, III não tinha como, entendeu! Eu já sabia o que eu estudei, ótimo, mas agora é outra coisa, então eu tive que visualizar diferente, é isso: não há 'receita de bolo', não espere por isso, não adianta (DORA - entrevista).*

Não há “receita de bolo” para gerir a atividade e Dora tem completa razão quando nos alerta: “Não esperem por isso”. Afirmar essa posição não significa, portanto, desresponsabilizar os processos de formação de professores nas universidades e em outros espaços, no que toca a uma formação que possa auxiliar os docentes a produzirem ferramentas conceituais e metodológicas, bem como a produzirem competências que lhes permitam antecipações parciais para lidar com as

infidelidades das realidades escolares de modo positivamente formativo. Haja vista que os modos como Dora aprendeu (ou não aprendeu?) conceitos e teoria na universidade se constituíram em prescrições e normas muito distantes do que ocorre no trabalho e do que a atividade na escola solicita.

Se esse é um problema que incide diretamente na atividade dos professores, ressaltamos que não concebemos a formação inicial de professores como a “tábua de salvação” da formação docente. Se a formação inicial é uma etapa basal da formação para a transformação e constituição da docência, concordamos com Bracht (2005), quando afirma que não podemos atribuir a ela todo o peso e responsabilidade por todas as limitações da formação do professor, nem ser um deus que, de forma miraculosa, supere os dilemas e obstáculos do sistema de ensino.

Nesse sentido, Bracht (2005, p. 41) embasa-se em Perrenoud para afirmar que “É preciso ter cautela para não dimensionar excessivamente o lugar da formação inicial na constituição do docente”. Corroborando essa afirmação, Fensterseifer e Silva (2011, p. 24) complementam que a formação do docente é uma ação contínua eivada por vetores múltiplos e por temporalidades das mais diversas, “[...] não termina ao concluir a graduação ou qualquer etapa de seu processo formativo; estende-se, na literal acepção do termo ‘processo’, por toda sua trajetória profissional, que é, portanto, singular”.

De todo modo, acompanhando o pensamento de Caparróz e Bracht (2007), construir processos formativos de professores nos quais os conceitos e abordagens pedagógicas são tomados como a expressão de certezas absolutas, modelos ideais e receitas universais parece não contribuir para perspectivar mudanças nas situações de trabalho nas escolas. Isso não significa que devemos abandonar as referências, as quais fazem parte do patrimônio de saberes estocados ao longo da história. É também dimensão importante de conhecimento e intervenção na atividade. Concordamos com os autores ao afirmarem que é necessário abandonar é uma rigidez planificadora que tenta encaixar a vida em categorias e determinar de antemão o que está por ser vivido. Se a professora Dora afirma que “**Na Prática a**

teoria é outra”, Caparróz e Bracht (2007), além de concordarem, complementam: **“Ainda bem!”**, pois, se a teoria pudesse ser aplicada fielmente à prática, seríamos escravos da teoria, logo seres heterodeterminados, o que para Canguilhem seria tornar a vida impossível, uma vez que seria invivível (CANGUILHEM, 2007).

Ao se confrontar com os debates de valores que se engendram “nos vazios de normas”, os docentes podem produzir saberes novos, experimentar dificuldades imprevistas. Ao gerir as infidelidades, emerge uma produção permanente de aprendizagens na atividade que funciona como antecipação e refinamento do olhar sobre a própria atividade. Ao colocar problemas e solicitar saberes para neles intervir, a atividade, diferente dos conceitos que antecedem as situações, “[...] antecipa de uma outra maneira os saberes a serem produzidos” (SCHWARTZ, 2007, p. 149). Tais saberes produzidos antecipam a atividade e, simultaneamente, a atividade antecipa saberes que não foram ainda produzidos, mas que são solicitados nas situações de trabalho. Essa dinâmica é infinita “Porque os saberes que serão produzidos a partir da própria atividade servirão para rearrumar, para renovar o estoque de saberes existentes – estoque esse que vai produzir outras situações” (SCHWARTZ, 2007, p. 149). É o que a Ergologia denomina de processo de “dupla antecipação” que não tem fim e que ocorre na atividade. Tal modo de analisar a atividade e a vida nas situações de trabalho pode se constituir em um importante dispositivo de formação inicial e permanente de professores.

Apostar na atividade como dispositivo formativo docente significa, como dirá Schwartz, passar a “ver o trabalho de perto” e escutá-lo na perspectiva dos trabalhadores para daí e juntos conhecermos como ela está composta na relação com as normas antecedentes; os conceitos, as políticas, as normas técnicas e jurídicas, os efeitos de trama, bem como quanto “custa” aos trabalhadores mudarem seus modos de geri-la nos jogos de forças dos “usos de si por si e pelos outros”. Pensar a atividade como dupla antecipação é compreender que a formação dura a vida inteira. Nesse sentido, do ponto de vista ergológico, conhecer o trabalho e preparar-se para ele significam, de alguma maneira, preparar-se para essa “dupla antecipação permanente”, “[...] porque, se nos limitarmos ao modo pelo qual os conceitos e os saberes antecipam as atividades, veremos somente um lado das

coisas e, de um certo modo, denegrimos ou subestimamos os próprios problemas da atividade” (SCHWARTZ, 2007, p. 149).

5.1.2 A formação familiar e as renormatizações na atividade: a vida como prova

No caso da atividade docente conduzida por Dora, as normas produzidas na formação familiar se constituem também como importante interferência nos modos como a professora compreende o trabalho e sente os efeitos de suas infidelidades. Esse “encontro de encontros” na atividade docente – entre normas antecedentes e códigos de conduta pautados em um certo tipo de formação, parafraseando Schwartz (2007), constitui-se para a professora Dora como uma difícil e desequilibrada luta contra “leões”. A análise da atividade docente faz Dora sair do lugar da autculpabilização e de uma suposta incompetência, de um “não saber” conduzir a atividade docente, para um prisma de onde passa a enxergar os efeitos dos processos de constituição social e histórica que incidem e compõem os modos como fazia “usos de si” na relação com os outros que atravessam o trabalho. Trabalhar na escola continua sendo afirmado pela docente como um “matar um leão por dia”, contudo, à medida que a análise vai se desdobrando na conversa com o pesquisador, diz ela: “[...] o meu ‘leão’? Não sei se posso dizer que era uma questão mais particular. Veja se você vai me entender... Eu tive uma determinada criação minha vida inteira e ainda tenho”.

Interpelada sobre “que formação/criação foi essa?”, Dora começa a trazer para a análise importantes aspectos que compõem a formação docente, com efeito, a produção das linhas que se cruzam e fazem emergir os “leões” cotidianos na atividade. Um dos fios dessa trama são as normas incorporadas na formação familiar:

Eu tô falando de pai, mãe, irmãos, avós, tio, tias... É formação! E aí você passa sua vida inteira sendo muito ‘bem cuidada’, sendo muito ‘bem olhada’. E meu pai é muito exigente, então eu me tornei uma pessoa sistemática por causa dele, talvez. Mas sistemática para cumprir com as minhas obrigações, para dar um retorno bacana para o que eles queriam de mim, para o que eles me pediam. Então, quando eu fui trabalhar em

*Cariacica,⁴⁴ em 2010, que eu entrei naquela escola ali em Jardim América [bairro], parece que a minha vida até aquele momento, aquela formação familiar que eu tive até ali parece que não adiantava em nada, parece que era outra realidade que eu tinha que viver... **Eu tinha que sair da Dora,** talvez 'muito bem cuidada', para uma Dora que tinha que 'se virar' em relação a vários sentidos dentro de um espaço chamado escola (Profª DORA - entrevista).*

Como primeiro aspecto que interfere em seus modos de ser professora – aquilo que se apresenta como um “pesar mais” –, Dora se remete à aprendizagem e aos valores incorporados na formação familiar. Formação essa que entra em debate/confronto com as demandas exigidas na atividade docente do contexto de trabalho no qual está inserida. “Matar um leão por dia”, então, implica gerir esse debate de valores na atividade que, no caso de Dora, coloca em questão suas histórias, a relação com a verdade forjada nas relações de parentesco. Família que tem em sua base um “pai muito exigente” e, com efeito, a produção de um sistema de investimentos em proteção e exigência de recompensas. Nessa trama, a professora vai sendo formada para “cumprir com as obrigações” e para dar um “retorno bacana”, principalmente moral, de acordo com os valores de um determinado modo de funcionamento familiar. Modo de funcionamento que não pode ser entendido como a existência de uma “essência” da família. Isso porque, desde seus primórdios, a família será constituída e constituirá a ordem estatal.

A Esse respeito, Donzelot (1986), na obra *A polícia das famílias*, mostra que, desde o Antigo Regime, a família será, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de governo. Sujeito porque a família devia obrigação ao patriarca, ao passo que este também se situa em relações de dependência com a família. Assim, em sua constituição, a família estava inscrita em redes de solidariedade, como as corporações de comunidades aldeãs ou blocos de dependência do tipo feudal ou religioso. Tais redes de dependência formavam conexões sociais que organizavam os indivíduos em torno da posse de uma situação, concretizada pela profissão, privilégio e *status*, concedida e reconhecida pelos mais amplos setores sociais. Na análise desse autor,

⁴⁴Município da Grande Vitória/ES.

a estrutura familiar tradicional tal qual conhecemos hoje se constitui atravessada pelo sistema das obrigações, das honras, dos favores e desfavores.

A inscrição da família no campo político e social do Antigo Regime faz com que, em relação aos aparelhos centrais, o chefe da família ou a mãe, respondam por seus membros. Eles devem garantir fidelidade e fomentar ordem pública, devem também fornecer uma contribuição em impostos, em trabalho e em homens para as milícias. Em contrapartida, a respeito dessa responsabilidade em relação ao Estado, o chefe de família possuía um poder de decidir sobre a carreira dos filhos e o emprego dos parentes. Poderia também puni-los apoiado na autoridade pública. Ressaltamos que, alicerçada em práticas pastorais cristãs, a família, assim como Deus governa sobre os homens e sobre a Igreja, terá no chefe (o pai) “o cabeça”, o pilar que governa sobre os filhos e a esposa, ao mesmo tempo em que é, nesse sistema moral, vigiado, e por esses também governado. Foi jogando com seu medo de descrédito público e com suas ambições privadas que o Estado se apoiou na família. Os chefes de família e mães buscavam manter filhos e parentes em obediência às regras do aparelho estatal e, em troca, poderiam fazer uso do “poder de família” da maneira que lhes conviesse (DONZELOT, 1986).

Fundada sobre os pilares da oferta de proteção dos horrores da sociedade, de obrigações/deveres morais a conservar e de investimentos materiais/financeiros, a família pode se constituir em um sistema muito sutil e nefasto que se veste com a roupagem do cuidado. Uma trama de difícil “desembaralhamento”, uma vez que as sensibilidades das relações de parentesco produzem nossas células, nosso sangue, nossos modos de olhar para nós mesmos e para o mundo. Família que é ao mesmo tempo, então, porto e pântano. Porto no sentido de que, nesse universo de valores e afetos, os sujeitos podem encontrar alguma segurança, um lugar de pertencimento, uma *proveniência*, como nos dirá Nietzsche. Pântano, à medida que as normas circulantes na família podem dificultar e tentar bloquear os processos de produção de autonomia.

Embora reconheça toda a importância positiva que a família teve em sua formação, Dora diz que seus pais têm dificuldades de lidar com seus processos de autonomia:

“Eu já tenho minha força, eles não reconhecem isso [...] porque, ainda, se eu fizer algo que os decepcione, é como se o mundo estivesse acabando, a gente não consegue sentar para conversar”. Nessa trama sutil, a professora nos mostra como viver as relações familiares, como “porto e pântano” se correlacionam com os “usos de si” que somos capazes de empreender: “É o que eu estou sentindo... O olhar que eles têm sobre mim é o de uma adolescente que eles têm ainda que apoiar demais, principalmente, a questão financeira, tem que apoiar demais e, talvez, eles percam até algumas noites de sono: ‘Porque, o que será da Dora amanhã, se nós não estivermos aqui?’” (Profª DORA - entrevista).

Porto e pântano, “*Família, um sonho ter uma família. Família, um sonho de todo dia*”, é o que canta a Banda Musical “O Rappa” na música *Não perca as crianças de vista*. E, no paradoxo de viver em família, é necessário desnaturalizar o biológico para podermos ver que:

*Família é quem você escolhe pra viver,
Família é quem você escolhe pra você,
Não precisa ter conta sanguínea,
É preciso ter sempre um pouco de sintonia* (O RAPPA, 2014)

Ao movimentar o pensamento, Dora se coloca no debate de valores que envolvem não apenas um modo de se portar no trabalho, mas a produção de um *ethos*, uma maneira de estabelecer relação com o mundo no qual se vive e no qual se espera viver. A confrontação produzida na atividade docente exige reposicionamentos subjetivos, o que coloca em questão os valores aprendidos na formação familiar, bem como as interferências dessa formação nos modos como lida com os infortúnios do viver. Em tom emocionado, diz a professora:

Meu pai é muito preconceituoso, começa por aí. E ele é! Ele é a tudo que saia do padrão! Sai do padrão, ele já está com ódio, está com raiva. E isso causa muito problema pra mim porque eu o amo, aí você tem que amar a pessoa na diferença total. Então você pouco pode discutir com ele porque quase enfarta. Ele fica com olho vermelho. Eu fui crescendo e vendo tudo como deveria ser: um papai, uma mamãe, um filhinho, nada de drogas, ‘rock’ na madrugada nem pensar: ‘É isso’, ‘é isso’, ‘é isso!’ NÃO!!!, NÃO É ISSOOOOO!!! NÃO É ISSSSO!!! Desculpa, mas eles estão errados! Se eu quero fazer uma tatuagem: ‘não, isso é coisa de marginal’. ‘Homem usando brinco? Deus me livre’ (Profª DORA - entrevista).

Ao fazer uma análise dos processos de constituição e não de formas-indivíduos, podemos perceber que o pai de Dora apenas atualiza uma história que tem em suas proveniências um *ethos* social, um modo de conduzir e governar a vida por meio das relações familiares. A análise das normas que compõem a urdidura que produz o *modus* “família de Dora” encontra a trama de seus processos históricos de subjetivação. Com o aperfeiçoamento do Estado Moderno, a família foi posicionada, taticamente, como principal foco de organização social que atenderia e perpetuaria a nova lógica do sistema capitalista liberal de produção (DONZELOT, 1986). Assim, a simbiose entre o Estado e a família desemboca no crescimento e fortalecimento da polícia no século XVIII, com a justificativa de que esta, ao se apoiar no poder e valores morais familiares, prometia tranquilidade e felicidade por meio da intervenção policial sobre os rebeldes e as escórias da família.

Ordem estatal e ordem familiar fazem parte de um mesmo projeto de Modernidade, no qual há compensações e vantagens recíprocas, embora com objetivos diferentes. Historicamente, o que sempre perturbou o modelo familiar moral-burguês foram “[...] os filhos adulterinos, os menores rebeldes, as moças de má reputação, enfim, tudo que pode prejudicar a honra familiar, sua reputação e sua posição” (DONZELOT, 1986, p. 29). Em contrapartida, o que colocava em risco o Estado era o desperdício das forças vivas, os indivíduos inúteis ou inutilizáveis, principalmente, na expansão industrial, no chão das fábricas.

Ainda percorrendo o pensamento desse autor, constatamos que esses objetivos distintos convergem sobre o princípio da concentração e reclusão dos “indesejáveis da família”. Se, para as famílias, tal concentração é compreendida como exclusão e alívio, “[...] para o Estado ela vale como interrupção das custosas práticas familiares, como ponto de partida de uma vontade de conservação e de utilização dos indivíduos” (DONZELOT, 1986, p. 29). Para manter a estrutura familiar como célula da sociedade e preservação das forças úteis à nação, o Estado, estrategicamente, fará dos hospitais gerais, conventos e hospícios a superfície de absorção dos inadequados e indesejáveis à ordem familiar, aplicando-lhes corretivos com base nas relações e condutas da família.

Sennet (1998), em *O declínio do homem público*, afirma que a “familiarização do privado” na busca de proteção das mazelas da sociedade tornou a família a referência e critério moral para cotejar as relações na esfera pública e na vida nas cidades. Nessa mesma linha de análise, Ortega (2011), em sua obra *Genealogias da amizade*, mostra-nos como um determinado ideal de família triunfa na Modernidade sustentado por práticas pastorais e pelos interesses morais e econômicos do Estado.⁴⁵ A família passa a uma das principais, se não a principal, forma de sociabilidade e se constitui em uma força normalizadora “[...] sendo um mundo em si mesmo, de valor moral mais elevado que o espaço público e, simultaneamente, uma proteção dos terrores da sociedade e da esfera pública” (ORTEGA, 2011, p. 105).

Familiarização da sociedade e esvaziamento do espaço público também foi tema importante para Arendt (1997).⁴⁶ Ao realizar o diagnóstico acerca do retraimento das relações de amizade e da intensificação interessada das relações de intimidade como marcador social e perspectiva de civilidade moderna, a autora é enfática ao afirmar que “[...] *únicamente podemos acceder al mundo público común a todos nosotros, que es el espacio propiamente político, si nos alejamos de nuestra existencia privada y de la pertenencia a la familia a la que nuestra vida está unida*” (ARENDR, 1997, p. 74).

A questão não está em negar ou desconsiderar toda a importância que a família, como processo de socialização e formas de sociabilidade, possui na produção dos sujeitos e das relações sociais. O problema, então, não estaria localizado na família

⁴⁵Ortega (2011), embasado nos estudos de Nobeit Elias, Hannah Arendt, Richard Sennet e Michel Foucault, constata uma particular ligação entre a família e o Estado durante o Antigo Regime, mais precisamente entre os séculos XVII e XVIII. Uma equação na qual o Estado auxiliava a família por meio de diversos instrumentos, inclusive com o surgimento da polícia. De modo geral, a tríade Estado-família-polícia estabeleceu como objetivo defender o segredo da honra familiar, protegê-la dos escândalos, da imoralidade. Assim, a família passa a uma espécie de miniatura e emblema da nação: a nação forte e produtiva é considerada uma grande família. A proteção e intervenção da polícia sobre os filhos rebeldes e a manutenção da ordem familiar interessará diretamente aos objetivos do Estado de não desperdiçar as forças vivas para, principalmente, o mundo do trabalho (ORTEGA, 1999, 2011). Rui Barbosa, influente político e polímata brasileiro do início do século XX, dá-nos indícios de como a construção de um ideal de família fazia parte do projeto da nação para o Brasil. Diz ele: “A pátria é a família amplificada. E a família, divinamente constituída, tem por elementos orgânicos a honra, a disciplina, a fidelidade, a benquerença, o sacrifício. É uma harmonia instintiva de vontades, uma desestudada permuta de abnegações, um tecido vivente de almas entrelaçadas [...] Multiplicai a família, e tereis a pátria”(BARBOSA, 1903, p. 358).

⁴⁶ ¿Que és política? (1997).

em si, mas nos modos como somos governados e governamos os outros por meio dela. Nesse sentido, Foucault nos mostrará que a família, gerenciada pela Razão⁴⁷ de Estado, constituir-se-á em uma importante estratégia para governar a vida dos indivíduos, fazendo parte de todo um aparato de dispositivos de biopoder. Se os estudos de Arendt e Sennet encontram um ponto de convergência com as análises foucaultianas, no que tange à família como modo de organizar a sociedade e governar os corpos atrelados aos interesses do Estado, para Foucault (1984, 2010), entretanto, não se trata de opor vida privada (como despolitização da sociedade) e vida pública como esfera do político. Ressaltamos que Foucault ultrapassa a análise da família como a “história da vida privada” e, sobretudo, como uma tentativa de despolitização da vida. Em termos foucaultianos, desde o século XVIII, as relações de parentesco como modo de subjetivação, aliadas às demais técnicas e procedimentos de poder pastorais incorporadas pelo Estado, comporão novos modos de politizar a vida por meio de mecanismos (de poder) reguladores da vida (FOUCAULT, 2008a, 2008b).

O processo de formação familiar vivenciado por Dora produziu normas endurecidas, logo, com validade restritiva como referência para agir fora de sua redoma de valores e diante das inevitáveis variações do meio. Nesse sentido, Canguilhem (2007) é enfático ao afirmar que o aprendizado em forma de especialização e de norma rígida para o cumprimento de uma determinada tarefa em um meio estável pode se tornar frágil e ameaçado por qualquer variação e/ou transformação desse meio. Portanto, com baixa capacidade de renormatizar e de imprimir suas marcas no meio, as infidelidades do ambiente de trabalho podem ganhar a dimensão de uma sórdida luta contra “leões”, como diz a professora.

Vimos que a gestão da atividade exige intensas renormatizações à professora. Situação que se conecta à afirmação de Schwartz (2007) de que o “trabalho se modifica”, é o oposto da inércia. A análise da atividade docente interroga a vida e, ao interrogá-la, muda, convoca o pensamento à atenção “a si”, produz sujeitos. É o que podemos perceber nas palavras de Dora: “*Você está entendendo o problema que foi*

⁴⁷Em *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008, p. 6) afirma que, de modo geral, “Governar segundo o princípio da razão de Estado é fazer que o Estado possa se tornar sólido e permanente, que possa se tornar rico, que possa se tornar forte diante de tudo que possa destruí-lo”.

quando eu fui para as escolas trabalhar? Quando eu fui viver outras realidades, eu comecei a pensar na minha. Eu comecei a ver mães com 20 anos e que já tinham dois filhos”.

Ao compreender-se constituída nesse emaranhado normativo, que de algum modo se relacionava com as lentes pelas quais ela via e sentia a ferocidade e o tamanho dos “leões” cotidianos, a docente movimentava o pensamento e analisa que, para conseguir trabalhar, foi necessário dar-se outras normas, isto é, inventar a si – o que significa manejar as relações no jogo de forças com os outros. Diz ela: “*Eu tinha que sair da Dora*”.

Exercício de “sair de si” para poder ter a “si” como objetivo e meta. Todo esse movimento de pensamento empreendido por Dora nos remete às análises foucaultianas sobre o texto *Questões naturais* de Sêneca, na aula ministrada no dia 17 de fevereiro de 1982, publicadas na obra *A hermenêutica do sujeito*. Precisamente na segunda hora da referida aula, há uma importante discussão sobre a “servidão a si” que tanto preocupava os estoicos, em especial, a Sêneca. Servidão que, para este, possui três principais características: primeira, ser escravo “de si” é a mais pesada de todas as servidões; segundo, trata-se de uma servidão assídua, ou seja, pesa sobre nós sem cessar, de dia e de noite; terceiro, ela é inevitável e ninguém está dela dispensado, entretanto é possível lutar e superá-la. Se a servidão nos aflige a todo instante, Foucault, também extrai de Sêneca um princípio geral importante para os estoicos na batalha contra as práticas de assujeitamento, qual seja: “É preciso ter a si mesmo diante dos próprios olhos, não tirar os olhos de si mesmo e ordenar toda a vida a este eu⁴⁸ que foi fixado como objetivo para si [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 332).

Ao empreender essa luta paradoxal contra a servidão na qual se tem a “si” como adversário, Dora faz dois tipos de exercícios simultâneos. Primeiro, um movimento de recuo em relação à aprendizagem incorporada, principalmente, nas relações

⁴⁸ É necessário compreender o “eu” mencionado por Sêneca a partir do estoicismo, portanto, forjado nos fluxos das representações do mundo. Nesses termos, o “eu” dito por Sêneca em nada se relaciona com uma interioridade, mas trata-se do “[...] ‘eu’ que é preciso libertar de tudo o que pode assujeitá-lo, o eu que é preciso proteger, defender, respeitar, cultuar, honrar [...]. É preciso ter este eu por objetivo” (FOUCAULT, 2006, p. 332).

familiares. Nesse sentido, reposicionando-se na análise da gestão das infidelidades, agora ela afirma: “*Então, ‘matar um leão por dia’ esteja mais relacionado a mim do que aos alunos*”. Longe de uma inversão da questão e de uma autoculpabilização, o “matar um leão por dia” como um “Matar a si” significa, para Dora, um modo de efetivar a “desaprendizagem” daquilo que dificulta conduzir a vida como experiência de construção e reelaboração permanentes de valores. Essa questão da desaprendizagem de valores intimista-familiares se encontrava também no cerne do debate sobre o cuidado de si (como “prática de si”) entre os filósofos gregos desde os séculos I e II. Foucault, ao trazer um trecho da Carta de Sêneca ao seu discípulo Lucílio, mostra-nos como esse tema ocupava a pauta sobre a formação dos sujeitos. Diz Sêneca ao aluno: coloque-se em sua segurança, tente recontratar-te a si, “[...] bem sei que teus pais almejavam para ti coisas bem diferentes; também faço por ti votos totalmente contrários ao que te fizeram tua família; almejo-te um desprezo generoso por todas as coisas que teus pais te almejavam em abundância” (FOUCAULT, 2006, p. 115-116). Segundo, emerge no debate de valores da atividade docente conduzida por Dora um movimento na direção de um “conhecimento de si”. Conhecimento este que não é o de um interior, de uma suposta essência individual, mas é justamente o conhecimento que permite a compreensão dos modos como estabelecemos as relações com os outros, com a vida. Ao fazer esse exercício, Dora problematiza:

Matar um leão por dia pode ser ‘matar-se a mim mesma’. Eu gostaria muito de me compreender, de saber que tipo de professora que eu sou. Qual professora? O que é ensinar para mim? Será que eu vou conseguir um dia chegar lá e passar a aula de dança folclórica mesmo sabendo que está acontecendo aquele monte de situação de um dia para ou outro?

O exercício protagonista na atividade docente busca deslocar o fluxo das representações, empurrando-as a passar por uma espécie de “ralador crítico” por onde se pode friccionar suas normas, raspando-as até o ponto de desnaturalizá-las, questioná-las e experimentar outras. Colocar-se em questão na composição com o que se passa entre as prescrições e a realização da atividade (O que é ensinar? O que a atividade solicita? Como me implico na atividade? Que professora sou?), vai

levando Dora também a mudar a relação com as normas familiares, com a educação, com aprendizagem, com “**o que pode**” ser uma professora de EF. É o que pode ser lido nas palavras da docente no diálogo que estabelece com o seu pai acerca das mudanças em seus modos de pensar provocadas pela atividade docente em uma escola pública:

*E um dia eu coloquei isso pro meu pai... Eu disse: **‘Pai, você engessou a minha cabeça, eu estou ficando ‘doida’ no meu trabalho: para!!!’**Eu disse pra ele: **para!!!**” [tom emocionado]. Foi em 2012, em escola do Estado. Foi a primeira experiência em escola do Estado, o ano passado. Teve dia que eu amanheci chorando, chorando porque eu não queria voltar pro trabalho. E eu queria resolver a situação, [tratava-se de uma aluna que sofria abuso sexual em casa]. Não tem quando você quer resolver? Você quer resolver e pode resolver, mas vai ter que enfrentar uma família composta por dois pais e três mães e filhos que são irmãos que se entrelaçam. Então você vai ter que resolver isso primeiro. Eu falei: **‘Pai, você engessou minha cabeça, eu estou ficando ‘doida’ no meu trabalho...’**. Até hoje ele não entendeu por que eu falei isso. Mas você está entendendo o porquê eu estou falando? Então pode ser simples, mas, pra mim não é simples por causa da minha formação. Então, assim, uma vez eu comentei com ele: **‘Caracas’, pai, eu tenho que conversar com uma mãe. Ela tem 20 anos e dois filhos. Ela está no vigésimo ano da vida dela e está lá para resolver os problemas da vida dela, para resolver o que tem que resolver, está vivendo!**’. Ele fez colocações e eu não concordei com nenhuma das colocações que ele fez. Nenhuma, nenhuma. Eu não consegui nem ter aquela consideração, não consegui, dei as costas e saí pra gente não brigar (Profª. DORA - entrevista).*

Tornar visível o que se passa na relação trama e urdidura, produzir deslocamentos, eis um dos principais aspectos do exercício protagonista na atividade. O modo de funcionamento familiar tentou “engessar a cabeça”, o corpo de Dora e, agora tendo que lidar com outros valores e modos de ser família dos alunos, a docente sente a fragilidade de uma formação que funcionava por meio de regras muito rígidas, com baixa margem de autonomia. Não são os laços de família que Dora busca abandonar quando diz que foi necessário “matar a si”, mas uma vida submetida, em grande parte, a regras morais, abstratas e concebidas como intransponíveis. Perfurar esse “gesso”, essa armadura obsoleta que pesa ao pensamento e a invenção é o que Dora se propõe o tempo todo na conversa. Ela vai “aprendendo a desaprender”, condição necessária para negociar a produção de normas com outros

que atravessam a atividade docente: alunos com diferentes formas e condições de vida, de linguagem; famílias com estruturas e valores muito diferentes dos seus.

Dora, ao colocar a lupa na atividade, passa a fazer um exercício de “rachar” o gesso que até então buscava dirigir seus modos de ser professora: “*Eu tive muito problema com essa questão de ‘matar um leão por dia’, e foi por causa da minha formação familiar, porque parece que eu fui colocada em uma bolha, em um mundo que não é assim [...]*”. O regime de verdades forjado no seio familiar, ao buscar protegê-la excessivamente dos infortúnios, gerou uma espécie de “bolha subjetiva”, na qual era possível viver de modo fetal o conforto de um ventre e, uma vez fora dela – o que é inevitável – corre-se o perigo de, todos os dias, enfrentar “leões” vorazes portando apenas um estilingue.

Debate com o inesperado. Hiato entre o que éramos e o que ainda não somos. Potência de variação em curso, perturbação, deslocamento. É no debate de valores que estamos sempre a nos movimentar, buscando novas maneiras de viver o que parece invivível, mas que nos exige novas estratégias para ultrapassagem do estabelecido. Não por acaso, a necessidade de “sair da Dora” (sair de si) emerge como um deslocamento, uma espécie de movimento subjetivo, o qual a docente denomina “**sair da bolha**”:

*Quando eu via os alunos, a famosa 5ª série, constituída de alunos entre 12 e 17 anos... Aquela turma era de tremer as pernas porque eu não acreditava que pessoas naquela idade já poderiam ter vivido tudo que eles tinham vivido até aquele momento. E eu não sabia da metade do que eles já haviam passado em relação a várias coisas. Não só drogas, mas também sexo, espancamento pelo pai, mãe presa etc. etc. etc. Foi a primeira vez que eu senti na pele a emoção. Vamos dizer assim, aqui dentro da Ufes, a gente estava estudando os casos e as possibilidades, aí você vê um documentário, você sente alguma coisa, mas você dorme e acorda, amanhã você já tem uma prova de Bioquímica para fazer. Você está entendendo o meu raciocínio? Lá, não [na escola], eu durmo hoje com uma situação da aluna X na minha cabeça, amanhã eu acordo com aluna X na minha cabeça!!! Porque eu sei que ela está sofrendo alguma coisa de hoje para amanhã, você está entendendo? Aí amanhã eu vou chegar na escola e vou ver a aluna X, aí eu não vou conseguir pensar na EF. Eu ia trabalhar capoeira com aquela turma, mas eu não conseguia porque parecia que eu tinha que resolver outras coisas, mas, para resolver essas coisas, eu não tinha ‘tato’(habilidade) pra isso, porque eu não tive uma formação desse jeito, pra isso. **Então eu tive que sair de uma ‘bolha’***

que a minha vida, digamos: 'Que vida 'boa', Dora!!!' Mas sai dessa 'bolha', 'poca' essa 'bolha' e viva a realidade!'

Coengendramento vida-trabalho. Ao fazer gestão da atividade é da vida que cuidamos. O exercício protagonista implode as fronteiras da sensibilidade; produz um corpo que se abre à relação com os outros, que se deixa tocar pelos problemas do viver junto, da vida na cidade. Como dito pela professora Dora, um corpo que treme “as pernas”, que passa a não dormir, que muda, que sente na pele a inabilidade para lidar com o imprevisível e, que, paradoxalmente, entra na disputa pela negociação das normas no meio a fim de atribuir sentido à atividade. Do ponto de vista ergológico (SCHWARTZ, 2007), a atividade nunca pode ser totalmente antecipável porque nela opera um “corpo-si”, árbitro no mais ínfimo da atividade. O “corpo-si” não é um “sujeito” delimitado, definido, mas uma entidade enigmática que não obedece às tentativas de objetivação exaustiva, de controle total.

Passar os conteúdos previstos para os alunos mesmo sabendo que há outras questões complexas que necessitam ser resolvidas? Como operar diante do infiel do trabalho, do que não cabe em procedimentos técnicos e que não está prescrito em lugar algum? Ou seja, *“Não tem como você ensinar uma capoeira e achar que está tudo bem no final da semana. Eu não consegui viver isso até hoje, de achar que está tudo bem no final de semana porque o conteúdo foi ensinado certo. Eu não tenho essa sensação” (entrevista)*. Dora se encontra nesse dilema. Os debates de valores travados na atividade docente solicitam a produção de outras normas para viver e a convocam a fazer escolhas. É nessas histórias forjadas no cadinho da atividade docente que vemos emergir o “corpo-si-professora”. Como afirma Schwartz (2007, p. 1999), “[...] a maneira pela qual formamos nosso corpo não é de forma alguma algo de ‘puramente’ biológico. Trata-se do histórico, mas do histórico funcionando em alquimias que vão além de nós”.

Aqui é necessário demarcar que o “si” para a Ergologia é o “corpo-si”, o qual pode ser entendido a partir de três dimensões. Primeira, o “si” é o nível do corpo inserido na vida, como parte do mundo, da natureza em continuidades e comensurabilidades com os outros seres vivos. O “si” é inseparável do movimento da vida. Segunda, o

“si” é construído culturalmente, atravessado por valores, linguagens, conflitos, normas antagônicas, ou seja, imerso no social. Terceira, o “si” é história psíquica, da passagem do homem e da mulher a um mundo que eles não criaram, no qual eles são mortais e atravessados por todos os tipos de normas, regras e leis com as quais seu desejo deve se defrontar (SCHWARTZ, 2007). O “si” do qual trata Foucault, a partir da leitura dos estoicos e cínicos dos séculos IV e V, de modo geral, é aquele duplamente desvinculado do “conhecimento de si” como conhecimento da alma por si mesma e do reconhecimento do “conhecimento de si” como assimilação da razão divina presente nos diálogos entre Sócrates e Alcebíades. O “si” por nós empregado nesse capítulo a partir das análises foucaultianas, refere-se aos movimentos e exercícios de produção da subjetividade, ligados, portanto, a uma *“tekhné tou bíou”* (uma arte de viver)” (FOUCAULT, 2006, p. 513). Embora o debate amplo acerca das fronteiras, limites e possibilidades de articulação entre o “si” contido na ideia de “cuidado de si” em Foucault e o de “si” presente no conceito de “corpo-si” de Schwartz se coloque como limite para esse momento do estudo, interessam-nos as convergências entre essas abordagens no que toca à ideia de sujeitos forjados nas relações históricas e que têm na produção de um “corpo-pensamento” a impossibilidade de controle total da vida.

Assim, o corpo que abriga as arbitragens e escolhas no trabalho não é uma entidade que deve ser concebida como algo oposto à alma, nem como conjunto de mecanismos funcionais, mas como um corpo-inteligência. Inteligências do corpo (nem sempre conscientes) que atravessam os músculos, os líquidos, os nervos, a postura, o imaginário; não se restringem apenas ao biológico nem ao cultural, antes perpassa todos esses circuitos. “O corpo si” é uma entidade que escapa às cristalizações e remete à história, à experiência, às paixões e aos desejos dos sujeitos que trabalham para dar continuidade ao movimento da vida. Pensar a atividade docente em termos de “corpo-si” significa restituir a forma pela qual o sujeito sempre escapa de ser objetivado, “[...] a característica antecipatória da atividade é isto: jamais ninguém poderá encerrá-lo em uma moldura, por mais sedutora que seja” (SCHWARTZ, 2007, p. 207).

“Corpo-si-professora” que não se pode emoldurar, que luta na tentativa de “furar a bolha” “*Enorme e muito grossa*”!!! (Profª DORA - entrevista) e não se deixar vencer pelos “gessos” impostos por modos de subjetivação alheios à produção de autonomia e autoria no trabalho. “Corpo-si” que, no caso de Dora, dá “saltos para fora de si”, como espécies de dobras que colocam a si sob inspeção. Dobra sobre si, trata-se da própria produção dos sujeitos e retorno como interferência e mudança nos cursos da atividade. Dora ocupa-se com essa problemática durante quase toda a conversa: “*Eu precisei sair de si, senão eu não conseguiria trabalhar como professora de EF*” (entrevista).

“Sair de si”, “matar a si”, “furar a bolha”, “examinar a si”, todos esses movimentos do pensamento produzidos na atividade docente em estudo nos levam a aproximações analíticas importantes que entrelaçam o exercício protagonista à ideia da “vida como prova” discutida por Sêneca no texto *De providentia* e analisada por Foucault na aula do dia 17 de março de 1982. De início vimos que o processo de formação de Dora não começa e se encerra em cursos institucionalizados de formação de professores. O conteúdo e a forma como Dora conduz a atividade no trabalho em suas primeiras experiências como docente são fortemente dirigidos por normas incorporadas no seio da família, isso mostra que a formação dos professores e de qualquer trabalhador começa bem antes da entrada em cursos profissionalizantes, o que significa que a formação docente não se dá apenas em um período pontual da vida, mas é com a vida inteira, em toda a sua extensão e história, que as pessoas se tornam professores.

Essa problemática, como nos mostra Foucault (2006), estava no centro da discussão helenístico-romana sobre a formação humana, sendo a vida tomada como prova (*probatio*), portanto, como processo formativo coextensivo ao viver, uma atitude geral de cuidado com a existência. Diferentemente de uma abstinência – um exercício formador no qual os limites eram fixados em certo momento da existência –, tomar a vida como uma prova é, para Sêneca, afirmar “[...] a ideia de que a vida, a vida com todo o seu sistema de provas e de infortúnios, a vida por inteiro, é uma educação” (FOUCAULT, 2006, p. 533).

Diante da compreensão da vida como prova, a partir da análise da atividade em estudo, cabe-nos a questão: “como enfrentar leões todos os dias” sem sucumbir? O que caracterizaria as infidelidades da atividade humana como prova no sentido formativo?

A característica singular do entendimento da vida como prova entre os estóicos embasava-se em um importante critério, o de que “[...] **a prova comporta sempre uma certa interrogação de si sobre si**” (FOUCAULT, 2006, p. 521). Trata-se, portanto, de um trabalho que o pensamento exerce sobre si, “[...] um trabalho de pensamento, mas que tem por função preparar o indivíduo para aquilo que ele em breve deverá realizar” (FOUCAULT, 2006, p. 515). Além disso, na prova, diferentemente de uma abstinência, trata-se de buscar saber do que se é capaz, se se é capaz de realizar uma determinada atividade. Em conexão ao que emerge na atividade conduzida por Dora e ao que afirmamos como exercício protagonista, “Em uma prova pode-se vencer ou fracassar, pode-se ganhar ou perder, e trata-se, através desta espécie de jogo aberto da prova, de demarcar a si mesmo, de medir o ponto do progresso em que se está, e de saber, no fundo o que se é” (FOUCAULT, 2006, p. 521-522). Ainda na esteira dessa análise, a prova equipa os sujeitos para lidar com as adversidades, uma vez que “Há um aspecto de **conhecimento de si** na prova que não é encontrado na simples aplicação de uma abstinência” (p. 522, grifos nossos).

Outro importante aspecto que marca a aposta ético-política dos estoicos em um exercício de formação pautado no enfrentamento e gestão dos desafios que o viver produz e nos endereça é o de que a prova exige “[...] sempre estar acompanhada de um certo **trabalho do pensamento sobre ele mesmo**” (FOUCAULT, 2006, p. 521-522, grifos nossos). Por isso, “[...] a prova só é realmente uma prova sob a condição de que o sujeito assuma, relativamente, aquilo que faz e ele mesmo enquanto o faz, uma certa atitude esclarecida [...]” (p. 522).

A compreensão da atividade docente, da vida como prova, significa que as normas antecedentes, os conceitos, as prescrições, as regras não podem antecipar tudo. E lidar com o imprevisível da atividade exige não fidelidade às regras e valores estabelecidos, mas o exercício de uma arte de viver (“*tékne tou bíou*”). Essa é a

aposta no exercício protagonista, o qual nunca se totaliza, mas que faz do viver um canteiro de obras em permanente construção. Isso não significa abandonar as referências, como Foucault nos apresenta em um belo exemplo acerca da importância da produção das formas, dos estilos de vida, da *tékhnē* dos arquitetos:

É preciso certamente obedecer a regras, regras técnicas indispensáveis. Mas o bom arquiteto é aquele que faz suficiente uso de sua liberdade para conferir ao templo uma forma, uma forma que é bela. De igual modo, quem quiser fazer da vida uma obra, quem quiser utilizar como convém a *tékhnē* toû bíou, deve ter em mente não tanto [...] a espessa feltragem de uma regularidade que o acompanhe perpetuamente, à qual deveria submeter-se. Nem obediência à regra, nem qualquer obediência podem, no espírito romano e de um grego, constituir [uma] obra bela (FOUCAULT, 2006, p. 514).

Como diz a professora Dora, “receita de bolo” não faz gestão da atividade, pois esta não é um recipiente a ser preenchido com ingredientes heterodeterminados em medidas exatamente aplicáveis. A atividade não repete ingredientes para gerir as infidelidades, nem nos mesmos lugares, muito menos em todos os lugares. A respeito desse debate, como proposto pela Ergologia, as pessoas recompõem os conceitos nas situações. Eles indicam, mas não finalizam acerca do que ocorre nos debates de normas da atividade. Isso significa que, “Para compreender o trabalho, os saberes disciplinares são necessários, mas é com aqueles que trabalham que se validará conjuntamente o que podemos dizer da situação que eles vivem” (SCHWARTZ, 2007, p. 36). Como nos lembra Nunes (2000), a relação pedagógica é um jogo de diálogos imprevisíveis, convergências surpreendentes, embates, sutilezas, frustrações e riscos. Portanto, jamais qualquer manual poderá conseguir decifrá-lo em sua flutuação e infidelidade. É com base nisso que a formação de um educador só pode ser o resultado do encontro, “[...] no processo reflexivo, da decisão de ser aquele educador que se pode ser como ponto de partida para aquele que, de descoberta em descoberta, no contexto da prática pedagógica e da sua constante reavaliação, vai se tornando” (NUNES, 2000, p. 99).

Pensar o exercício protagonista na atividade docente, dentre outras questões, é afirmar – como acompanhamos na trajetória de Dora –, a produção de um *ethos*, de um estilo capaz de “matar a si” para lutar contra a servidão que busca “engessar”

nossos modos de existência. Arte de viver capaz de “matar a si” para existir de outras formas, exercício que, na e por meio da atividade, coloca em questão as “bolhas normativas” que nos constituem, traçando seus contornos e os efeitos da trama social que compõem a atividade docente na escola.

CAPÍTULO VI

6 TRABALHAR, “VIVER JUNTOS”: MODOS DE GESTÃO DOS CONFLITOS E SEUS EFEITOS NA ATIVIDADE DOCENTE

Como todo meio habitado por humanos, a escola é um lugar de diversas formas de encontros e produção de normas de vida. Relações que se produzem nas atividades entre alunos e alunos, alunos e professores, professores e professores, adultos e crianças, dentre tantas outras possíveis. A escola é, nesse sentido, encontro de gerações, confronto de tempos, idades; processos de formação, de histórias, de posições políticas, caldeira de conceitos e prescrições, de formação, culturas e religiões.

Tomar a escola por essa paisagem implica considerá-la uma instituição rica no que diz respeito à produção da diversidade e da diferença. Será, portanto, na condição emaranhada por encontros de normas de todos os tipos que os docentes serão convocados a fazer gestão da atividade por meio de “usos de si” engendrados nas relações com os “outros”⁴⁹ do trabalho. Logo, trabalhar exige gerir as infidelidades em uma dinâmica que envolve acesso ao plano coletivo pelos fios que compõem a dinâmica dos “[...] usos de si por si e pelos outros” (SCHWARTZ, 2003, 2004a, 2004b, 2007).

Produção de “usos de si” que se dá na relação com os outros, essa é a condição ontológica da atividade humana e motor gerador do imprevisível, de infidelidades que convocam todos à gestão, a produção de normas em um meio. Tomando os estudos de Georges Canguilhem como inspiração, Schwartz (2007) afirma que, ao ser praticado pelos humanos, o meio de trabalho se torna duplamente infiel, isso porque, em sua produção, “[...] todos os tipos de infidelidades se combinam, se

⁴⁹ “Os outros” não são apenas pessoas, mas tudo aquilo que compõe o trabalho: as prescrições, as normas, os materiais, as condições físicas e estruturais. Para Schwartz (2002a, 2002b, 2007), a fim de “desanonimar” o meio, assinando-o com normas singulares, os trabalhadores fazem “usos”. Assim, não apenas executam prescrições, muito menos se dobram às normas impostas pelo meio, mas fazem “usos de si” tensionados na relação com “os outros” para tentar viver em saúde, dominar as situações.

acumulam, se reforçam uma na outra, no conjunto de um ambiente de trabalho que é também um ambiente técnico, um ambiente humano, um ambiente cultural” (SCHWARTZ, 2000a, p. 2).

Ao enfrentarem as infidelidades do cotidiano escolar, os docentes imprimem suas marcas ao meio, desanonimando-o. Esse exercício de tensionamento das normas em favor do desenvolvimento da atividade exige dos professores reposicionamentos, aprendizagens para negociar normas do viver junto. Tal gestão nunca se desdobra de modo harmonioso e isento de conflitos, pelo contrário, o conflito é inerente às relações humanas e encontra-se no cerne do debate de normas em um meio.

Fazer análise coletiva dos conflitos que se produzem na atividade docente e gestá-los a partir de uma perspectiva antagonista (na qual o outro é compreendido como inimigo a ser vencido e anulado) tem produzido relações de forças na escola marcadas pela competição exacerbada e por tentativas de aniquilamento das diferenças. A questão que envolve a análise e os modos de lidar com os conflitos no ambiente escolar foi enfatizada pelos docentes de EF como vetor que interfere de modo incisivo no trabalho. Essa questão trata de algo situado em uma escola e, portanto, chama a nossa atenção para um modo de gestão e organização do trabalho que atravessa e constitui a Rede Serra de Educação. Foi o que constatamos em um levantamento⁵⁰ realizado nas escolas desse município no mês de dezembro de 2013, o qual teve como objetivo identificar as demandas de temas para a elaboração da proposta de Formação Continuada para o ano de 2014. O tema *Gestão/mediação de conflitos* emerge como o principal indicador da demanda de formação/aprendizagem das escolas que participaram do levantamento.

Tomar o conflito em sua dimensão positiva é o desafio gestor para os coletivos de trabalho, pois, como analisam Zarifian (2003, 2012) e Clot (2007), para esse exercício é necessário correr riscos, se expor, rever pontos de vistas e, por vezes,

⁵⁰ Levantamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Serra por meio de um questionário no qual os trabalhadores das escolas indicaram temáticas para Formação Continuada de 2014, bem como o grau de prioridade (P1, P2, P3) que atribuíam a esses temas. *Gestão/mediação de conflitos* aparece como prioridade 1, ou seja, demanda máxima e urgente.

ter que se reposicionar em prol de acordos. Sobre a dimensão construtiva da gestão dos conflitos na escola, a professora Dora nos diz: *“Depende para onde ele vai nos levar. Depende do caminho que vai ser traçado depois do conflito: o que vai acontecer depois desse conflito? As pessoas vão parar de se falar, vai piorar? Não vai ser construído nada de bom?”*(entrevista). Tomando emprestadas as análises de Zarifian (2003, 2012), afirmamos que entrar no debate e conseguir sair dele sem degenerar as relações no trabalho é uma questão de formação de competências que se dá, em grande medida, nos modos como tecemos os sentidos ético-políticos da vida, a maneira de compreendemos o que fazemos junto com os outros como atualização do social, como produção de mundos.

Seguindo essa linha de análise, a docente afirma que a gestão positiva dos conflitos necessita da criação de condições para o compartilhamento de implicações na atividade: *“Se você não tem responsabilidade nenhuma. Se você não se sente responsável por nada, eu acho que o conflito não vai dar em nada. Eu acho que não vai nem haver conflito porque você faz o que você quiser, você que sabe”* (Prof^a. DORA - entrevista). Responsabilização que não significa culpabilização, mas um modo de produzir princípios e ações comuns no trabalho. Trata-se da cogestão e corresponsabilização dos processos de trabalho. É, nesses termos, não se permitir sentir “sozinho”, isolado e com todo o peso dos fracassos e sucessos sobre os próprios ombros. O conflito analisado como infidelidade a ser gerida e como possibilidade de mudança do estabelecido pode produzir coletivos, fazer circular competências, aprendizagens. Uma suposta ausência de conflito, como nos mostra a docente Dora, não significa que os antagonismos e o “clima de guerra”, bem como a produção de “inimigos” no trabalho não estejam sendo fortemente alimentados. É o que diz também o professor de EF Alexandre:

É um castelinho de cartas, quer dizer, ‘todo mundo é muito amigo, todo mundo é cooperativo, gente boa, melhor ambiente para trabalhar desde que não tenha problema’. Então, quando tem problema, tipo assim, não acontecem os confrontos da forma que deveriam acontecer para resolver, então, às vezes, eu tenho minha postura dentro da escola, sou de reclamar, sou de questionar coisas. Às vezes as pessoas ao invés de, entre aspas, me confrontar de uma forma positiva: ‘Ah, vamos

sentar aqui e discutir esse problema’, elas preferem evitar o confronto de ideias (entrevista).

Se a gestão dos conflitos possui um preço para os sujeitos que trabalham, não tratá-los significa intensificá-los de maneira silenciosa e corrosiva, o que pode desembocar em indiferença, desconfiança, aumento da dificuldade de comunicação e práticas de “desresponsabilização” nas situações de trabalho (SCHWARTZ, 2007, 2011; CLOT, 2007; ZARIFIAN, 2012). Mas como gerar corresponsabilidade por aquilo pelo qual não me disponibilizo e não acredito que atribua sentido ao trabalho? Para Zarifian (2012, p. 74), trata-se de uma questão de produção e compreensão da competência no trabalho como a “[...] faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de corresponsabilidade”. A produção de competências na atividade não é, portanto, algo da dimensão individual, das relações interpessoais ou uma questão de “motivação”, “[...] mas coloca-se como um problema para organização do trabalho, e pode servir para inspirar estratégias de gestão das mobilidades profissionais” (ZARIFIAN, 2012, p. 73).

Nesse sentido, a conversa com a professora Dora nos indica que, em modos de gestão e organização do trabalho escolar que não primem pela produção de relações lateralizadas e “despessoalizadas”, os conflitos tendem a gerar e conservar relações históricas de dominação, nas quais o diálogo sensível e a produção de algum consenso se tornam quase impossível e com alto custo para os sujeitos. É o que nos diz a professora:

Eu não sei o que acontece, mas, quando eu discordo de um professor, principalmente, se for aquele que é alfabetizador em sala [professor regente], dá um problema da reunião parar, como se eu, professora de EF, não pudesse discordar da Professora X. Não posso: “Porque ela é quem está mais com os alunos”, “Porque é ela”, “Porque é ela”, “Porque é ela”. NÃO, SOU EU TAMBÉM! Se eu não concordo, dizem que é porque eu passo pouco tempo com o menino. Eles dizem: “Você não sabe do que está falando!”. Eu sei do que eu estou falando, mas parece que leva para um lado pessoal e depois não te dá nem boa-tarde. Eu já vivi isso! Então, fica difícil, por meio do conflito, construir algo de bom. Aí, às vezes, esse algo de bom não é construído e, além

disso, as relações ficam todas estremecidas. O clima fica péssimo porque você não concordou com uma situação (PROF^a. DORA - entrevista).

Na fala da professora Dora podemos notar uma importante trama que constitui as relações na escola, mais especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental. Embora a professora nos diga que o problema estaria no fato de ela, professora de EF, não poder discordar da professora alfabetizadora, ao colocarmos a lupa e ampliar o espectro dessa análise, devemos considerar não a disputa entre as duas professoras, mas as condições sociopolíticas e epistemológicas que envolvem os saberes da Pedagogia e da EF como disciplinas curriculares das escolas (GOODSON, 2007). Atravessando o que a escola considera mais ou menos importante está todo um projeto político-social que, por meio de estratégias de governamentalidade, busca estabelecer, nunca sem batalhas, uma hierarquia de saberes. Esse autor, ao problematizar sobre a busca da hegemonia político-epistemológica que as disciplinas curriculares travam entre si e com as outras pela legitimação dos saberes, afirma: “O que devemos estabelecer é que tipo de política está por trás das disciplinas escolares e do conhecimento delas, bem como que impactos tudo isso tem na escola, no professor e nos alunos” (GOODSON, 2007, p. 121-122).

Na constituição do Projeto Sociopolítico Educacional em voga no município de Serra, os impactos sobre as escolas dos Programas de Avaliação externa, como o Paebes, a Prova Brasil e o Saeb, são a produção de modos de organização do trabalho escolar nas séries iniciais que priorizam a alfabetização da Língua Portuguesa e da Matemática em detrimento de outros conhecimentos. As escolas são impelidas a estabelecer uma verdadeira “corrida” em busca de índices nessas avaliações que as posicionem em lugares mais próximos do topo do *ranking*, a fim de alcançarem uma boa imagem perante a Secretaria de Educação. Vale ainda destacar que a Secretaria de Educação de Serra elaborou, no primeiro semestre de 2013, um plano estratégico de assessorias para dar apoio pedagógico às escolas pautado exclusivamente nos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do município. Lógica que tem sido adotada nos municípios em nível

nacional (OLIVEIRA; SOUZA, 2003). É o que constatam Vidal e Vieira (2011) ao realizarem um estudo sobre o Ideb em dez municípios do Estado do Ceará. Dentre as contradições identificadas pelas autoras acerca dos indicadores utilizados pelas Secretarias Municipais de Educação, elas concluem que:

Há uma aceitação incondicional do Ideb. O índice passou a ser o elemento norteador, por excelência, da política municipal de educação. A gestão da educação municipal gira em torno da melhoria do Ideb nas escolas, e, para isso, as SME procuram estabelecer mecanismos de monitoramento das escolas. Houve um fortalecimento generalizado da dimensão pedagógica nas SME, no entanto se percebe uma redução das propostas curriculares nas matrizes da Prova Brasil (VIDAL; VIEIRA, 2011, p. 430).

Seguindo essa lógica, a Secretaria Municipal de Educação de Serra, ao tomar o Ideb como o principal balizador da formação continuada e de intervenção no cotidiano escolar, agendou as assessorias de apoio às escolas para as quintas e sextas-feiras, devido ao fato de estes serem, respectivamente, os dias de planejamento dos professores de Língua Portuguesa e Matemática. Embora tal projeto de intervenção nas escolas não tenha sido implementado devido à troca de comandos nos postos mais altos da Secretaria de Educação, sua intenção demonstra uma direção das políticas de educação nessa rede de ensino: o aumento de números da avaliação em Português e Matemática que engordam e legitimam discursos tecnocráticos desconsideram as singularidades das realidades escolares em suas possibilidades de uma educação/formação ampla e complexa, necessária ao exercício democrático para viver na cidade.

Toda essa trama interfere e compõe as relações nas escolas, produzindo efeitos nefastos sobre a atividade docente e sobre a formação dos alunos. É o que nos diz o professor Alexandre:

Sem dúvida, principalmente nesse ciclo da educação, que são as séries iniciais, é bem evidente que a preocupação é com a leitura e a escrita porque, nos jogos de tensão, aquele professor que está lá na sala [alfabetizador], ele não é bom professor, se os alunos dele não estiverem lendo. Às vezes podem não estar entendendo nada do que se está lendo, mas têm que estar lendo e escrevendo porque tem a meta a bater (entrevista).

Souza e Oliveira (2003) afirmam que funcionar por esse modo, “ter que bater meta” no qual o “os resultados justificam os meios”, é um importante mote de análise que nos permite compreender a aplicação, na gestão dos sistemas educacionais públicos, dos princípios e valores da iniciativa privada em uma lógica denominada “quase mercado”, que traz consigo um projeto de sociedade que, certamente, não tem compromisso com a transformação e com os inumeráveis modos e formas de aprender na escola. Assim, quando a avaliação se torna mais importante do que os processos de aprendizagem, é como um “rabo que abana o cachorro” e não o contrário. Essas políticas sacodem também os professores, colocando-os uns contra os outros e reduz a aprendizagem a processos de reconhecimento/memorização. Dessa forma, acabam por criar um clima hostil e a amputação das aprendizagens diversas e específicas relacionadas com a riqueza dos conteúdos que as disciplinas distintas de Português e Matemática (como Educação Física, Artes, Filosofia) possuem para formação humana.

A visualização de Educação Física e Artes dentro da escola é exatamente ou o lazer da criança ou funcional. O professor de Artes fica dando desenho com giz de cera para trabalhar coordenação motora fina lá da criança pra aprender a escrever ou o professor de Educação Física tem que estar trabalhando a questão da disciplina dos alunos ou até cansar os alunos pra que eles fiquem comportados dentro da sala de aula (Profº. ALEXANDRE - entrevista).

Em favor da produção de números sobre um certo tipo de aprendizagem de Português e de Matemática, com efeito, dos saberes exigidos na prova do vestibular, essas políticas educacionais possuem a contradição de gerar e sustentar a dicotomia entre disciplinas de primeiro e de segundo escalão na escola. Autores como Fensterseifer e Gonzáles (2009), Gonzáles e Fensterseifer (2010), Faria, Machado e Bracht (2012) e Faria (2012) nos mostram como esse modo de compreender a educação escolar vai tentar posicionar disciplinas como EF, Artes, Filosofia, bem como seus professores, no grupo do segundo escalão, com *status* inferior em relação ao valor do saber que mobilizam, fortemente marcados por uma dimensão corporal-estética e/ou relacional, portanto imprecisa e desobediente aos

protocolos que avaliam os saberes considerados de cunho mais cognitivo/reproduzível e “objetivo”.

González e Fensterseifer (2009), a esse respeito, chegam a afirmar que se pautar nos saberes exigidos no vestibular faz parte de um Projeto Político-Educacional (equivocado, contudo, possuidor de uma lógica) que compreende a escola com um papel predominantemente econômico para a vida futura dos sujeitos, como se esta estivesse a serviço do espaço privado, descaracterizando-a, portanto, como espaço público e lugar do exercício de tratamento dos interesses comuns de grupos antagônicos. Os autores acrescentam que tomar o vestibular como eixo orientador do currículo e das práticas escolares “[...] desgraça (ou não?) as áreas/conteúdos que não constam das provas do vestibular, tais como: Educação Física, Artes, Filosofia (esta em alguns casos se faz presente no vestibular)” (p. 19). Ainda nessa análise, é necessário dizer que, ao solicitar pouco e buscar esvaziar o sentido pedagógico da atividade docente, tal lógica visa a estabelecer uma espécie de “monocultura epistemológica” na escola, o que traz em seu bojo práticas de desresponsabilização no trabalho e obstáculos ao compartilhamento de implicações nas situações.

A produção dessa trama histórica que compõe as relações e interfere nos modos de gestão da atividade pode ser visualizada na tentativa da professora Dora de conversar com uma professora alfabetizadora que possuía 20 anos de trabalho na escola. Dora nos conta que a escola organizou uma turma dos “piores alunos”, aqueles considerados defasados em idade e aprendizagem, os bagunceiros. Inquietada com tal estigma atribuído aos alunos e com esse modo de organização do trabalho escolar – “*Fazer a pior turma da escola? O que que é isso, fazer a pior turma da escola?*” (entrevista) – Dora busca a professora regente da turma e entabula uma conversa acerca dos efeitos negativos que isso estava produzindo na aprendizagem dos alunos e nos sentidos que estavam sendo construídos no trabalho docente. Atenta à atividade, Dora nos diz que, quando chegava no momento da aula de EF, “[...] *parecia que as crianças estavam, sabe quando as crianças estão sufocadas, desesperadas, enlouquecidas?*”(entrevista).

Ao perceber que as crianças da turma do 3º ano (entre 7 e 8 anos) estavam sendo duplamente prejudicadas pelos modos de organização do trabalho escolar que produz uma turma dos considerados “piores” e por práticas docentes que alimentavam e sustentavam tal condição, a professora Dora diz ter feito a seguinte sugestão aos seus pares e, principalmente, à professora alfabetizadora da turma: *“Vamos fazer alguma coisa, vamos reorganizar”*. Mas, de acordo com a professora Dora, a conversa produziu um conflito que se antagonizou e se intensificou devido à dificuldade de mobilidade das relações de poder na escola. Além disso, produziu-se endurecimento e pessoalização da situação: *“[...]eu não concordei [com a produção da ‘pior turma’] e fui muito malvista por ela [pela alfabetizadora] e por aquelas que trabalham juntas há muito tempo. Uma trabalha há 20 anos, a outra há 18 anos outra 15 anos”* (entrevista). Mesmo novata como docente e se sentindo sozinha, Dora não aceita como natural confinar os alunos em uma turma e para eles criar uma “verdade”, a de “os piores” da escola: *“Eu não concordei. Aí, no final do primeiro trimestre, eu já estava, assim, ‘por aqui’ [com estafa]: era muito preconceito, muita diferenciação, eram sempre os últimos de tudo: ‘Aí a professora Dora é aquela que é do ‘balacobaco’, ‘da pá virada’”* (Profª. DORA - entrevista).

A dificuldade de fazer o debate do conflito de um modo não antagônico vai produzindo intensificação na atividade docente conduzida por Dora. Para além da ação, a atividade humana é composta também por aquilo que desejamos fazer, por aquilo que não pode ser feito nem dito, pelos impedimentos que nos perturbam o sono, fazem o corpo tremer, o estômago recalitrar (CLOT, 2006, 2010). Dora não desiste de colocar o conflito na mesa para o debate com seus pares de trabalho. Ela equipa-se para uma reunião do Conselho de Classe da turma considerada “a pior da escola” ao final do primeiro trimestre. A docente pensa uma estratégia e prepara o corpo para a reunião, na qual intervém junto às colegas professoras regentes (pedagogas):

[...] eles tinham sete e oito anos de idade. Foi essa a primeira fala que eu levei pra reunião no final do primeiro trimestre, mas levei calma, anotei tudinho para não dar problema, para eu não perder a fala, fui

concentrada, falei: 'Vou entrar em conflito, mas vamos construir uma ideia'. Se precisar, vamos, sei lá, eu posso tentar juntar um pouco de uma turma com a outra em uma aula diferente pra eles entenderem outras realidades, das 'crianças boas' da escola, porque tem as ruins e as 'BOAS', né (tom irônico e sarcástico). Fui com um propósito, mas ouvi: 'essas crianças precisam é ler, elas não precisam de pular corda, não, Dora!' (Profª DORA – entrevista).

Nessa segunda tentativa de produzir normas coletivas que pudessem fortalecer as relações de trabalho, entra em jogo mais uma vez a questão da compreensão da hierarquia dos saberes das disciplinas curriculares como elemento que dificulta tomar o conflito como mote de construção de mudanças e negociação de acordos. Dora sente que seu trabalho é visto com uma importância menor pelos pares, como uma espécie de desrespeito, não por ela como indivíduo, mas pela redução do valor da contribuição que a EF por ela ministrada tinha na vida dos alunos e na gestão do trabalho na escola. Afinal, como dizem seus pares de trabalho: “É de ler que as crianças precisam e não de pular corda”. Nesse momento, a estratégia e o corpo paciente preparados por Dora sucumbem à lesão moral produzida no diálogo acerca do valor dos saberes construídos nas práticas corporais. Ela, em uma postura defensiva, cai na armadilha da “pessoalização” do conflito ao responder para a professora alfabetizadora:

Eu falei: 'Minha camarada, o que é que você sabe sobre o que elas [as crianças] precisam ou não, porque pelo jeito, pela sua régua que fica em cima da mesa, você não sabe de nada! Deste tamanho [mostra abrindo os braços], dessa grossura! Então, assim, esse conflito não levou a lugar nenhum, não levou. Ela só parou de me dar boa-tarde e ficou sem falar comigo até o final do ano (DORA – entrevista).

É necessário, então, como nos ensina Schwartz (2007, 2011), analisar os processos de produção dos conflitos e não apenas suas formas e expressões. Partir dessa afirmação significa compreender como o ponto de vista do outro está sustentado, quais valores estão em jogo, como os antagonismos estão situados e disputam a produção da história e a hegemonia de normas na escola. Nesse sentido, os modos de gestão e organização do trabalho tornam-se o vetor primordial, a condição capaz de produzir direções ético-políticas de análise e tratamento dos conflitos no cotidiano. Na ausência da produção de um plano coletivo no trabalho, do

compartilhamento de implicações, os professores vão se sentido sozinhos, isolados em um ambiente escolar no qual o clima de indiferença pode ganhar o disfarce de autonomia; onde cada indivíduo toma decisões de acordo com interesses muito particulares e, por vezes, autoritários e individualistas. Assim, com poucas chances de serem construtivos, os conflitos acabam, como nos disse a professora Dora, acirrando rivalidades, decompondo as relações, minando os encontros.

Podemos denominar essa forma de organização e gestão do trabalho escolar de modos de funcionamento “parede de azulejos”. Cada trabalhador da escola vive em seu “azulejo disciplinar”, com pouco ou fraco contato com os colegas que vivem no azulejo ao lado. Cuidar do seu próprio azulejo significa não interferir e não estar autorizado a entrar nos azulejos dos outros e vice-versa. Ninguém está autorizado a entrar nos azulejos dos outros, ou seja, vai se forjando uma cultura do trabalho em que desconfiança e medo orientam as relações. O fato de fazerem parte da mesma parede (escola) não garante a produção de grupalidade, pelo contrário, produz, por vezes, uma ilusória sensação de que estar junto em um mesmo lugar garante viver como um coletivo de trabalho (CLOT, 2010). Contudo, como analisa Dora: “*Só estar junto não garante! Acho que gente tem que querer caminhar juntos, tem que haver um interesse comum, senão não dá. Cara, eu dei aula à tarde lá também e é tudo separadinho, tudo separadinho!!!! É cada um no seu quadrado*” (entrevista).

Ao vivenciar esse modelo de organização do trabalho no qual os sujeitos são levados a conservar valores e esquemas de ação quase impenetráveis à reflexão e à mudança, Dora toma a experiência que a atividade docente lhe proporciona para, como professora novata, interpelar a todos nós: “*Por que é tão difícil construir algo de melhor dentro de uma escola? Por que é tão difícil? [...] Por que quando a gente entra em conflito a gente não consegue escutar uma palavra que você possa reconsiderar o que você colocou*”? (entrevista).

Dora nos convida a pensar na importância do reposicionamento subjetivo para o manejo das relações conflituosas. Reposicionamento que significa colocar-se lado a lado com o outro para discutir e analisar as formas naturalizadas que embrutecem o

pensamento e o engendramento de novas normas de vida. Quando a condição de análise do conflito deixa “um contra o outro”, corremos o perigo, como diz a professora, de cair em práticas intimistas e desconsiderar o original da vida humana, que, é se enriquecer no compartilhamento de experiências que o contato com a diferença pode nos proporcionar. A professora Dora nos mostra como tem sido difícil e oneroso tentar produzir uma escola pública, na qual seja possível fazer o debate dos conflitos a partir das aprendizagens que desejamos para a formação dos alunos e professores, para a vida na cidade.

Você não consegue dizer: ‘É, talvez eu errei nesse ponto’... Você não consegue porque a discussão toma um outro rumo da questão mais pessoal da intimidade... Parece não existir mais aqueles alunos, parece que não estamos mais discutindo sobre eles, pra melhorar o dia a dia deles, pra ensinar mais, aprender mais... NÃO! Toma um outro rumo que amanhã nem boa-tarde mais ela [a professora] vai te dar... É falta de respeito você confrontar uma professora que tem 20 nos de prática? (Profª. DORA – entrevista).

Modos de organização do trabalho escolar que produzem isolamento, antagonismos, esfriamento das relações, morte do espaço da conversa, indiferença. São, dentre outros, efeitos dos processos de produção de uma Rede de Educação Municipal que funciona, principalmente, por meio de dispositivos técnico-burocráticos e pouco conectada com os problemas daqueles que vivem na escola. O exercício empreendido na atividade docente interroga esses modos de funcionamento da educação e nos convoca a recolocar na pauta a importância da aprendizagem da e na conversa, do fazer juntos, de modos transversalizados, capazes de mobilizar redes de atores e promover circulação de saberes, competências, protagonismo. Isso só é possível com o aumento do grau de comunicação entre os trabalhadores mediado pelo compartilhamento de implicações que atribuam sentido e reconhecimento ao trabalho desenvolvido. Para Zarifian (2012, p. 74), compartilhar as implicações de uma situação profissional possibilita dar sentido coletivo às ações. Ou seja, “Participar das implicações significa igualmente saber o que se pode partilhar e o que deverá seguir no campo de interesses antagônicos”.

Até aqui, neste capítulo, buscamos tornar visível como tem sido difícil tratar os conflitos de modo positivo na escola, os preços pagos pelos docentes ao tentarem produzir um meio pelo qual se possam interrogar as formas cristalizadas, as tradições e produzir normas coletivas. É nesses interstícios da atividade, contudo, que vimos emergir o exercício protagonista que, ao focalizar a atenção na atividade, convoca para conversa, tensiona a relação com os outros, coloca em questão modos de subjetivação que buscam governar a vida por meio de processos autoritários, verticalizados e hierarquizados. Portanto, apostamos não na eliminação dos antagonismos, mas no exercício protagonista na atividade como um modo agonístico (MOUFFE, 2006) de manejar as relações de força no cotidiano, bem como de fortalecer as relações entre pares por meio do compartilhamento das implicações nas situações e da produção de corresponsabilidade e cogestão dos processos de trabalho. Fazer gestão do trabalho de modo agonístico nos parece uma condição primordial para “engrossar” a luta e empoderar as questões que emergem na atividade docente, de maneira que possam se tornar novas conexões da rede educacional, ganhar visibilidade e ser levadas em consideração na elaboração de políticas públicas de educação.

6.1 EXERCÍCIO PROTAGONISTA COMO AGONÍSTICA: COGESTÃO DOS PROCESSOS DE TRABALHO E APRENDIZAGENS NA ATIVIDADE

Afirmar o protagonismo como exercício na atividade docente requer pensarmos a democracia em termos de uma *agonística* (MOUFFE, 2006). Isso significa o desenvolvimento de uma perspectiva que inscreva a questão do poder⁵¹ e do antagonismo em seu próprio cerne. De acordo com a autora, uma política democrática vislumbrada sob os pilares de um “pluralismo agonístico”⁵² tem em sua

⁵¹Para Mouffe (2006), em uma abordagem agonística, a compreensão da natureza constitutiva do poder requer abandonarmos o ideal de uma sociedade democrática como a realização de perfeita harmonia. “O caráter democrático de uma sociedade só pode ser dado na hipótese em que nenhum ator social limitado possa atribuir-se a representação da totalidade ou pretenda ter controle absoluto sobre a sua fundação” (MOUFFE, 2006, p. 173).

⁵²Mouffe (2006) define o “pluralismo agonístico” como a tentativa de operar o que Richard Rorty, a partir da leitura de Nietzsche, denominaria de “redescritção” do autoentendimento básico do regime liberal-democrático, reconhecendo, portanto, a importância da sua dimensão conflitual. Ressaltamos

base o propósito de conceber “os outros” não como inimigos a serem destruídos, “[...] mas como adversários, ou seja, pessoas cujas ideias são combatidas, mas cujo direito de defender tais ideias não é colocado em questão” (MOUFFE, 2006, p. 174). Todavia, não se trata de sermos condescendentes com as ideias às quais nos opomos, ou indiferentes diante de pontos de vista dos quais discordamos, “[...] mas requer, sim, que tratemos aqueles que os defendem como opositores legítimos. A categoria de ‘adversário’, todavia, não elimina o antagonismo e ela deve ser distinguida da noção liberal do competidor com que ela é identificada algumas vezes” (MOUFFE, 2006, p. 174).

Introduzir a categoria do “adversário” requer tornar complexa a compreensão de antagonismo e a distinção de duas formas diferentes mediante as quais ela pode emergir: o *antagonismo* propriamente dito e o *agonismo*. O antagonismo é a luta entre inimigos, enquanto o agonismo representa a luta entre adversários.

Nossa aposta, então, é feita em pensar a emergência do protagonismo a partir de um modo agonístico de gestar as relações no cotidiano escolar. Exercício protagonista que não desconsidera os antagonismos e os conflitos, mas que parte deles como dispositivo de negociação de normas e da tentativa de construção de um “viver juntos” o trabalho. Foi, portanto, esse movimento agonístico que percebemos na gestão dos conflitos e divergências que emergiu no cotidiano do trabalho de EF da Escola Mestre Álvaro.

Nessa escola há apenas uma quadra e três professores de EF no turno matutino. Elisa é a professora efetiva mais antiga da escola, Alexandre também é efetivo da Rede Municipal e chega quando Elisa já está estabelecida. Dora é contratada por regime de Designação temporária (DT). Ela é recém-formada e recém-chegada e pela primeira vez ministrará aula para crianças do Ensino Fundamental I (alunos entre 6 e 9 anos).

a relevante leitura que Mota (2009) faz das interpretações de Rorty sobre os escritos de Nietzsche, por meio da qual mostra os limites da leitura rortyana e levanta a objeção de que ‘[...] em parte os problemas do pensamento político de Rorty decorrem do fato de que este não alimenta das ideias políticas de Nietzsche como ocorre em relação as questões epistemológicas’ (MOTA, 2009, p.1).

Elisa, a professora mais antiga na escola, faz uso de sua experiência e das histórias de trabalho anteriormente produzidas com outros docentes para sugerir uma gestão partilhada dos espaços de acordo com as necessidades pedagógicas e de vida docente. História de trabalho pela qual ela aprende (como valor) – na relação com uma colega “muito branquinha” e que desenvolveu problemas de pele devido à exposição solar – a importância de produzir um meio em que se possa negociar e viver com saúde. É também devido a essa experiência que Elisa pode se antecipar à atividade, afirmando e argumentando com seus novos colegas que a divisão das turmas na quadra causaria muito barulho, dispersão dos alunos e intensificação do uso da voz.

O professor Alexandre, no primeiro momento, não aceita a proposta de trabalho em que as aulas fossem planejadas e desenvolvidas com as turmas juntas na mesma quadra. De acordo com Elisa, Alexandre disse logo: “*Não, eu prefiro dar aula sozinho mesmo, tenho meu jeito de ser*” (entrevista). Ela não desiste diante da negativa desse professor e negocia com a novata Dora a gestão partilhada do trabalho. Não se tratava apenas da gestão partilhada do espaço, mas de todo o processo de trabalho de EF no turno matutino. Contudo, o professor Alexandre, após algumas semanas, é contagiado pela relação estabelecida entre as professoras, reposiciona-se subjetivamente e adere ao grupo. Canguilhem (2012), em *O conhecimento da vida*, afirma que a relação que o vivente estabelece no/com o meio é a de debate, na qual buscará fazer valer suas normas de apreciação das situações para assim dominá-lo. Debate que, do ponto de vista da produção de um meio de saúde, não se dá por uma oposição cega e impenetrável aos deslocamentos, mas por negociações de “[...] uma vida em flexão, em maleabilidade” (CANGUILHEM, 2012, p. 159).

Os três iniciam o trabalho juntos, planejam as aulas, constroem projetos, compartilham as turmas e os espaços. Nas experiências passadas e mesmo com Dora, que é novata, Elisa não se sente enfrentada em suas ideias, mas o professor Alexandre não abre mão de colocar seus pontos de vista, de discordar, de tensionar.

Elisa sugere que as turmas sejam organizadas em cada metade da quadra para uma atividade com cones; Alexandre desenha uma quadra no papel, a organização dos cones e argumenta que uma disposição lateral dos alunos lhes permitiria mais contato com os objetos e com os colegas, o que potencializaria a relação tempo/tarefa de aula. Mais do que aprender uma técnica de organização das turmas na quadra, o “viver juntos o trabalho”, quando a divergência não tem que ser aniquilada e evitada, vai produzindo um modo agonístico de gestão em que o outro nos enriquece numa relação recíproca.

Mesmo com mais tempo de trabalho em escolas, a professora Elisa também se reposiciona na negociação, não apenas de modo a resolver um problema ou uma divergência, mas de se compor nas relações com os outros: *“Eu fui aprendendo um pouco com Alexandre essa coisa de saber ouvir um pouquinho as ideias dos outros, porque com Joana⁵³ as ideias, os sonhos eram os mesmos, e com Vitor as minhas ideias eram abraçadas por ele, e com Alexandre as minhas ideias batiam de frente com as dele [risos]”* (Prof^a. ELISA - entrevista).

Nesse sentido, o professor Alexandre fala que é necessário “despessoalizar” o debate e discutir as situações, as práticas: *“Se tiver maturidade pra aceitar uma crítica no trabalho como não sendo pessoal, é uma coisa bacana você colocar, mas tem gente que não leva [a discussão pra esse lado]”* (entrevista). Assim, produzir relações orientadas por uma agonística exige a articulação com o princípio ergológico de uma atitude de “humildade intelectual” no contato com os outros do trabalho (SCHWARTZ, 2007), ou seja, um “baixar a guarda” e a assunção de uma postura de escuta e acolhimento daquilo que o outro traz para o diálogo. Acolher e escutar, portanto, como modo de cuidar das divergências, é o que nos indica uma das pedagogas da Escola Mestre Álvaro em uma conversa informal na sala dos professores: *“A gente aprende a ‘baixar a guarda’, geramos o conflito e refletimos. ‘Baixar a guarda’ é necessário para conseguir conversar com os diferentes”* (Ped. Maysa- diário de campo).

⁵³ Joana e Vitor são professores de EF com quem Elisa havia trabalhado em anos anteriores.

“Baixar a guarda” para poder “escutar e acolher a crítica” emerge como ponto importante para a construção de um viver junto no trabalho que possa ser mobilizador de aprendizagens e transformação da atividade. Ao se remeter ao exercício de diálogo e planejamento coletivo do trabalho pedagógico com as duas professoras de EF, encontro que ocorria toda segunda-feira, o professor Alexandre dá ênfase aos reposicionamentos subjetivos necessários à produção de implicações nas situações. De acordo com esse docente, para fazer a confrontação produtiva de ideias, é importante superar a lógica de que os outros têm que ser vencidos e que os nossos modos de olhar para as situações são sempre os verdadeiros, melhores e, portanto, incontestáveis:

***É você negociar e não achar que está saindo perdendo.** No final você acaba saindo ganhando porque, na hora de vivenciar a experiência, você vê assim: ‘Poxa! Eu nunca teria pensado dessa forma; e poderia acontecer isso ou as falhas que deram pra pensar assim: ‘Poxa! Se fosse do meu jeito talvez teria dado mais errado ou poderia ter contribuído mais?’ Na outra rodada de planejamento pensar junto: ‘Olha, isso aqui não deu certo, então vamos tentar dessa forma?’ Então tem esse exercício tanto de produção mesmo, daquela tempestade de ideias chegando a todo momento, você colocando coisas, aí começa a ficar muito grande e você tem que delimitar porque não dá no espaço-tempo de aula aquilo tudo, né? Então tem esse exercício de você ceder, de você aprender com o outro ou ver formas diferentes de fazer a mesma coisa. Então, assim, **esse confronto de ideias** foi muito produtivo (Prof^o. ALEXANDRE - entrevista).*

As relações de confrontação agonística produzem valores na atividade e nos modos de gestão EF na escola. Alexandre é firme em uma aposta ético-política de que, para trabalhar junto na escola, é preciso colocar a vaidade em questão a fim de superá-la em favor do coletivo. E é exatamente esse um dos valores que passa a dar o tom do trabalho entre os três professores: “Na época, eu não percebia, mas depois comecei a perceber a questão da vaidade. Não tem que ter vaidade. Para o trabalho andar, você não pode falar: ‘Ah! A quadra é minha, o espaço é meu’” (Prof^a. ELISA - entrevista). Para o professor Alexandre, trabalhar exige “bom senso”, razoabilidade, uma espécie de sabedoria que funciona em favor do coletivo:

*Há coisas que são difíceis de lidar na escola, tipo quando você tem que, entre aspas, disputar com o outro colega de área [que diz]: ‘Porque eu, minhas turmas são maiores, eu tenho que ensinar desporto, então eu tenho que ficar com a quadra. Você fica lá fora [no pátio], você pega uma aula só da sua turma aqui dentro’. **Então as suas escutas não tem!** Então quando a Elisa falou assim: ‘Vamos ver como nós vamos dividir o ginásio’. Eu falei bem assim: ‘Eu acho que não tem necessidade. **Eu acho que tem que ter bom senso!**’ Se você está dando uma atividade que, de repente, seria melhor o ginásio, não tem problema nenhum em abrir mão. Da mesma forma você percebendo que, poxa, ‘o Alexandre está querendo dar aula de desporto’, então eu vou deixar a quadra e vou ensaiar os meninos alguma coisa de dança. **Eu acho que bom senso é profissional** (Profº. ALEXANDRE - entrevista).*

Superar as vaidades, gestar os conflitos de ideias de modo agonístico, desenvolver “bom senso” vai se constituindo como importantes princípios que orientam modos de trabalhar juntos na escola. Assim, os docentes colocam em funcionamento outros modos de fazer gestão da atividade, os quais abrem janelas para a análise das divergências, constroem espaços de discussão democráticos na busca da produção de algo comum no trabalho.

E isso somente é possível porque os docentes passam a perceber o “outro” que diverge como adversário e não como um inimigo a ser humilhado e aniquilado, aquele com quem podemos fazer uma “confrontação de ideias” e iniciar a construção de alguma base comum, de princípios ético-políticos. Esse é o modo que denominamos análise agonística da atividade. Esse modo gestor de manejar as relações no trabalho pode ser um potente gerador de fontes de eficácias na atividade (SCHWARTZ, 2007). É o que podemos perceber na gestão da EF “a três” feita pelos docentes:

Quando tem mais cabeças pensando, você consegue ver além daquilo que você veria normalmente. Então, se eu penso na atividade de fazer o arremesso lá, com a bola de basquete e a cesta, o outro chega e fala: ‘Não, a gente podia colocar os cones em zigue-zague’. O outro vai colocando ideias. Também é um exercício muito interessante de... como é que é... não de paciência, mas de você ceder também, né? (Profº. ALEXANDRE - entrevista).

Ao trabalhar junto, a gente vê outras possibilidades dentro das mesmas... Parece, assim, que a atividade já está saturada, mas aí vem um colega seu e diz: ‘E se fizéssemos assim, assim?’ Aí você pensa: ‘É

mesmo'. Então você começa a ver possibilidades diferentes (Profª. DORA - entrevista).

Para não haver aquela coisa: um está fazendo uma coisa aqui e o outro está fazendo outra, às vezes a gente até se reveza na hora das falas, de dar explicação para as crianças. Uma coisa bem bacana, porque, no meio das atividades, surge uma ideia do colega, aí o outro colega já dá outra sugestão (Profª. ELISA - palestra na formação de área).

Os docentes, juntos, imprimem um ritmo não apenas à suas aulas, mas ao trabalho de EF na escola. A atividade passa a ter pares que a analisam e tentam ir encontrando formas mais eficazes de fazer a gestão das situações. A construção do trabalhar junto possui, como nos lembra a Ergologia, um “ingrediente” de competência. Para Schwartz (2007), “agir em competência” implica, dentre outros, desenvolver capacidade de trabalhar em equipe, reconhecendo as histórias singulares dos pares e das próprias situações de trabalho. Ou seja, é necessário tomar o outro como o diferente de nós, aquele que não possui exatamente os mesmos saberes do que eu, mas que são ricos em outros. Assim, “[...] devo ser modesto, quando isso se justifique, e assumir minhas responsabilidades quando sei que sou mais competente em determinado plano (SCHWARTZ, 2007, p. 221).

Analisar a “capacidade de trabalhar junto”, a partir de uma agonística, implica fazer o debate de valores e o tratamento dos conflitos convergirem para alguma forma de acordo, como tal, estrutura-se a partir do sentido e da efetivação de princípios a serem compartilhados, uma vez que os desacordos não podem ser resolvidos apenas por meio de deliberação ou de discussão racional e nem de “uma vez por todas”. Nesse caso, Mouffe (2006) é enfática ao afirmar que, diante do pluralismo inerradicável de valores, não é possível estabelecer uma solução racional definitiva para os conflitos – daí a sua dimensão antagonística.⁵⁴ Ou seja, “Isso não significa, obviamente, que adversários não possam cessar de discordar, mas isso não prova que o antagonismo⁵⁵ foi erradicado” (MOUFFE, 2006, p. 174).

⁵⁴Dimensão que não pode nunca ser completamente eliminada, mas apenas “domada” ou “sublimada” ao ser, nos dizeres de Mouffe (2006), “exaurida” de um modo agonístico.

Assim, portanto, em uma perspectiva do “pluralismo agonístico”, o propósito da política democrática é transformar antagonismo em agonismo (MOUFFE, 2006, p. 175). Em termos práticos, tal perspectiva, como modos de gestão e organização do trabalho escolar, demanda “[...] oferecer canais por meio dos quais às paixões coletivas serão dados mecanismos de expressarem-se sobre questões que, ainda que permitindo possibilidade suficiente de identificação, não construirão o opositor como inimigo, mas como adversário” (MOUFFE, 2006, p. 175). Isso implicaria ainda avançar nos modos de pensar o que se entende por “gestão democrática” da escola, a qual se pauta em um modelo deliberativo de democracia. Para Mouffe (2006, p. 175), uma diferença principal em relação ao modelo da democracia deliberativa é que, para o “[...] pluralismo agonístico”, a tarefa primordial da política democrática não é eliminar as paixões da esfera do público, de modo a tornar possível um consenso racional, mas mobilizar tais paixões em prol de desígnios democráticos”.

Tomando por base essa linha de análise, não faz sentido pensar que a escola possa ser um lugar de relações harmônicas, isentas de conflitos e de antagonismos de todas as ordens. E é exatamente por essa condição infiel inerente a todo meio praticado pelos humanos, que trabalhar nos convoca a fazer a incessante e infundável gestão dos “usos de si por si e pelos outros” na atividade (SCHWARTZ, 2005, 2007). O modo agonístico de pensar a gestão do trabalho escolar nos convoca ao contato com os outros e nos coloca no tempo da conversa, sem a qual se torna impossível constituir qualquer espaço público, muito menos escola pública. A importância do contato entre os professores e a produção de entendimentos possíveis é trazida pela profa. Dora como efeitos positivos da gestão do trabalho escolar:

Parece que quando os professores se entendem, não perfeitamente, porque não existe ninguém perfeito, assim, ninguém tem que concordar com tudo, com todo mundo. Mas quando os professores procuram ser professor, conversar, parece que o clima fica diferente. Mas, agora, quando um quer que o outro perca... (Profª. DORA - entrevista).

A profa. Dora fala da disposição para conversar como marca do que para ela constitui “ser professora”. Conversa como substrato, como o cuidado e modo de

entrar em relação com outros. Teixeira (2003), com base em Merhy (1997) e Jakobson (1995), afirma – partindo de uma análise dos serviços públicos de saúde como “Rede de conversações” – que admitir a conversa como a substância dos serviços/espços públicos é reconhecer que agimos juntos sobre um objeto, o qual é partilhado desde o início, portanto, sobre ele trabalhamos juntos na direção da produção de convergências.

Nesse sentido, Teixeira (2003, p. 85) afirma que “É só enquanto matéria necessariamente ‘trabalhada’ por todos os atores em presença na conversa, que a conversa ganha forma”. Do ponto de vista da atividade, essa conversa é preche de aprendizagens e de produção de sentidos no trabalho, pois o que há é “[...] indiscutivelmente um trabalho ‘vivoperando’ no ato de conversar: o trabalhador emprega ‘técnicas de conversa’ e outras ‘tecnologias leves’⁵⁶ implicadas com a produção das relações entre dois sujeitos, que só tem materialidade em ato” (p. 85). A professora Dora sinaliza o “cuidado com o outro” como modo de conversar e de produzir relações na atividade docente. Diz ela:

Tudo que eu posso fazer em grupo, mesmo que seja com uma pessoa, eu faço: ‘Vamos ser um grupo nós dois? Vamos!’. Eu adoro! Realmente eu adoro. Porque eu tenho facilidade de falar, eu não fico ‘tampando sol com peneira’. Mas tem um jeitinho de falar, né? Você pode até falar a verdade, mas calma, calma... Cuidado com outro, cuidado! (entrevista).

Continuando na linha de raciocínio de Teixeira (2003), pensar o trabalho dos docentes na escola como uma “Rede de conversações”, assim como nos serviços de saúde, significa que as técnicas mobilizadas pelos trabalhadores devem ser consideradas e valorizadas, uma vez que participam decisivamente na conformação

⁵⁶De acordo com Merhy (1997), as tecnologias em saúde podem ser classificadas em três eixos: **tecnologia dura**, relacionada com os equipamentos tecnológicos, regras de conduta, rotinas e estruturas organizacionais; **leve-dura**, que compreende os saberes já legitimados e institucionalizados no processo de saúde; e **a leve**, que se refere às tecnologias de relações, de produção de comunicação, de acolhimento, de vínculos, de produção de processos de autonomia. Assim, conversar de uma forma ou de outra implica o emprego de tecnologias leves e, no caso da produção de relações na escola que favoreçam ao exercício protagonista, este conceito constitui-se em um importante vetor a compor com o que denominamos perspectiva agonística de gestão dos conflitos na atividade docente.

dos encontros que a atividade produz. Isso nos solicita o reconhecimento da necessidade da atenção às maneiras de conversar e, “[...] em especial, de se verificar de que modo as técnicas de conversar – que são, sem dúvida, técnicas de produção de relação – que estamos utilizando, têm participado da configuração do ‘contexto comunicacional do outro’” (TEIXEIRA, 2003, p. 86).

Afirmamos que o exercício protagonista na atividade docente tem em seu funcionamento esse cuidado com a produção das relações. Modo de funcionamento esse que visa à gestão dos conflitos sem que isso signifique o aniquilamento do outro e de si. Longe de considerarmos esse processo harmônico no sentido de um equilíbrio perfeito, o protagonismo ganha força na medida em que ganham força também os processos democráticos, a produção de confiança e o compartilhamento de implicações nas situações. Ou seja, o protagonismo se forja na caldeira viva do coletivo e isso implica gerir os antagonismos por via de processos agonísticos.

Mota (2009) faz uma interessante leitura do agonismo a partir de Nietzsche e afirma que tal perspectiva não significa mera apologia do conflito e da guerra. “Pelo contrário, trata-se de reconhecer o poder devastador que os conflitos humanos tiveram na história e que podem ser potencializados pelo desenvolvimento da técnica” (MOTA 2009, p. 9). Nesses termos, é necessário considerar os conflitos de diversas ordens, não esquecê-los, tratá-los antes que se tornem um perigo à vida, como as guerras nos mostraram, via o medo, a intolerância e o derramamento de sangue.

É nesse sentido, então, paradoxalmente, que o agonismo sustenta o aspecto positivo do tratamento dos conflitos partindo da premissa de que a “[...] a divergência não é apenas destrutiva, mas é também algo construtivo, tem um potencial criador. Uma posição agonística não trata, portanto, de dissolver os conflitos presentes e eliminar *a priori* a eventualidade de conflitos futuros” (MOTA 2009, p. 12). E para reforçar o agonismo como perspectivismo⁵⁷ nietzschiniano, o autor afirma que se

⁵⁷De acordo com Mota (2009, p11), o perspectivismo não se equivale a um mero relativismo, na medida em que vai investigar se não um critério de validação, as razões pelas quais certas perspectivas prevalecem sobre outras em determinadas situações ou conjunturas. “[...] perspectivas

trata de propor perspectivas nas quais os conflitos possam manifestar seu aspecto positivo e criativo, mais do que seu lado destruidor e negador. Fazer essa aposta significa, para Mota (2009, p. 12-13), encontrar as condições para que os conflitos não provoquem “[...] a destruição de um dos contendores, ou de ambos, o que acarretaria a própria dissolução do conflito. Trata-se, nesse sentido, de possibilitar que os conflitos sejam e multipliquem-se, para que possam se multiplicar também as formas de ser, de pensar e de viver”.

O agonismo nos auxilia a pensar o exercício protagonista na atividade docente como um trabalho de atenção que não pode ser idealizado e muito menos universalizado, mas tomado como princípio ético-político, como afirmação de um *ethos* que firma sua base nos processos de autonomia. Trabalho de atenção necessário aos “usos” feitos pelos professores na atividade, condição para se lutar pela gestão do meio em favor da “ampliação do poder de agir”⁵⁸ (CLOT, 2010). Foi, certamente, pensando a autonomia como elemento basilar do exercício protagonista, logo, vetor de saúde, que Canguilhem, em sua obra *Escritos sobre a medicina*, convoca uma citação de Antonin Artaud para afirmar que “Só se pode aceitar a vida sob a condição de ser grande, de sentir na origem dos fenômenos, pelo menos de um certo número deles. Sem potência de expansão, sem uma certa dominação sobre as coisas, a vida é indefensável” (CANGUILHEM, 2005, p. 44).

Em termos agonísticos, é possível reconhecer o consenso como conteúdo de tratamento do pluralismo de valores, bem como a tomada de princípios ético-políticos que o exigem e legitimam. É, contudo, necessário concordar com Mouffe (2006, p. 175), no sentido de “[...] que tais princípios ético-políticos só podem existir

não são incomensuráveis, mas encontram-se em relações de força, de disputa, em luta com outras perspectivas. Aliás, pode-se dizer que uma perspectiva só ganha precisão em seu delineamento quando alcança aquele ponto limite em que trava uma disputa com outra perspectiva. Perspectivas concorrem entre si pela verdade, para serem tidas como verdadeiras, para terem o poder de definir o regime de verdade vigente num determinado lugar, numa determinada época”.

⁵⁸ Para Clot (2010), ampliar o poder de agir em um meio significa aumentar o raio de ação dos trabalhadores no confronto com todos os tipos de normas que povoam a atividade. Nesse sentido, provocar esse deslocamento nos modos de organizar o trabalho requer gestão coletiva e o fortalecimento dos coletivos de trabalho. A ampliação do poder de agir, então, equipa os coletivos de trabalho para operar e sustentar transformações das situações no sentido da produção de normas de saúde.

por meio de muitas interpretações diferentes e conflitantes, esse consenso está fadado a ser um ‘consenso conflituoso’. Esse é, com efeito, o terreno privilegiado de confrontação agonística entre adversários”.

A questão que se coloca para nós é pensar a atividade docente – a partir de uma agonística – como exercício protagonista, engendrado na tensão trama e urdidura que atravessa e compõe seu desenvolvimento. É também pensar como tal exercício pode contribuir para a produção de relações com os “outros”, necessárias à intervenção nas políticas públicas e aos pactos por redes de educação que funcionem de modo dinâmico e democrático. É o que buscaremos discutir e mostrar no próximo capítulo.

CAPÍTULO VII

7 A FORMAÇÃO PERMANENTE⁵⁹ NO TRABALHO: AS OFICINAS DE PRÁTICAS CORPORAIS

O objetivo deste capítulo é mostrar como o exercício protagonista se efetiva a partir de uma gestão agonística, a qual articula formação no local de trabalho e pesquisa com base nos modos ergológicos de análise da atividade docente. Tal processo coloca competências em circulação, produz transformações nas situações, ganha visibilidade e tensiona as políticas de formação permanente e de gestão da Rede Serra de Educação Municipal.

Logo nos primeiros contatos feitos com os docentes da EMEF Mestre Álvaro para oferecer o trabalho de pesquisa, fomos também convidado por eles para participar da elaboração de uma proposta de formação permanente no trabalho por meio de oficinas de práticas corporais no horário de planejamento. Mas o que os docentes objetivavam com essas oficinas? Como chegam a esta ideia de formação no trabalho? O que pretendem colocar em circulação?

Na primeira reunião da qual participamos com os docentes para discutir a proposta das oficinas, eles falaram de suas intenções e da necessidade de “não deixar morrer” o movimento coletivo de formação permanente efetivado como política pública de educação desde o ano de 2006, registrado nas Orientações Curriculares de EF do município. Nesse caso, trazemos uma breve faceta dessa trama histórica da Rede Serra.

Com o objetivo de promover mudanças significativas no sistema educacional do município, a Secretaria de Educação de Serra buscou realizar, no ano de 2006,⁶⁰ um trabalho de formação permanente sistematizado com a participação dos professores

⁵⁹ Compreendemos formação permanente como o conceito utilizado na Política Nacional de Humanização do Sistema Único de Saúde. Ao trazê-lo para o campo da educação, podemos considerá-lo como a formação que se engendra na articulação entre educação e trabalho, com vistas à produção de mudanças nas práticas de formação e pedagógicas. Por meio da formação permanente, articula-se o ensino, a gestão e a participação da comunidade escolar na produção do conhecimento para o desenvolvimento da capacidade pedagógica de problematizar e identificar pontos sensíveis e estratégicos para a produção de uma educação firmada sobre bases democráticas. (BRASIL, 2010).

⁶⁰ A formação permanente de área tem início em Serra em 1998.

e professoras da Rede de Ensino, abrindo espaços de discussão, envolvendo todas as disciplinas do ensino fundamental. O objetivo principal foi fazer a revisão das diretrizes curriculares, com foco na “[...] construção e efetivação de uma proposta curricular, que considerasse as particularidades culturais das escolas e legitimasse as práticas vivenciadas pelos professores” (SERRA, 2008, p. 117).

As orientações curriculares de EF foram construídas por meio do processo no qual se buscou potencializar a participação dos professores do município. A partir desse entendimento, desde 2006, esses docentes vêm construindo uma cultura de formação permanente (oferecida às áreas pela Secretaria de Educação) com encontros mensais embasados nas diferentes experiências de práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que participavam da formação permanente de área de EF, os docentes trocavam experiências e discutiam problemáticas do trabalho com especialistas. Desse modo, foi se forjando a força coletiva do um grupo de professores de EF e sua inscrição na história das políticas públicas curriculares e de formação de Serra.

Sem o objetivo de adentrar aos detalhes acerca dessa história, o que nos importa para este momento é compreender que esse movimento de formação permanente elaborado como política pública produziu infiltrações históricas nas atividades docentes e nos “corpos” dos professores de EF no município. Desde 2006, os docentes que participaram da elaboração das orientações curriculares e dos encontros de área vinham experimentando uma formação que buscava a articulação entre as prescrições, os conceitos e as experiências vividas pelos docentes nas escolas. Em outras palavras, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores no cotidiano eram escolhidas pelo grupo e trazidas para o debate com os pares na formação de área. Essa é a perspectiva de formação permanente que consta nas orientações curriculares de EF da Rede Serra de Educação Municipal.

Em 2011, o modo de formar professores pela Secretaria sofre uma descontinuidade com a saída do coordenador de área de EF. Tal ruptura produz certa desconsideração acerca do processo coletivo contido nas orientações curriculares e a inclinação da formação para uma perspectiva mais academicista e distanciada dos

problemas das escolas. Em razão disso, inicia-se um caloroso debate entre os docentes e a coordenação da formação de área de EF.

Os professores de EF da EMEF Mestre Álvaro criam duas estratégias para lutar pela formação. A primeira diz respeito à participação assídua e efetiva nos encontros de formação de área de EF para fazerem valer os interesses coletivos dos professores da rede. A segunda, a implementação, na própria escola onde trabalhavam, da perspectiva de formação construída coletivamente por meio das orientações curriculares e que tomava as experiências docentes como mote de análise e mudanças das práticas pedagógicas. Esta segunda estratégia foi pensada, então, por meio de oficinas realizadas por nós e os três docentes de EF do turno matutino. Embora essas estratégias tenham ocorrido simultaneamente, optamos por apresentar e discutir a elaboração dessas oficinas e o que elas colocaram em circulação no trabalho e, em um segundo momento, mostrar como seus efeitos retornam como problema para a Secretaria de Educação, interferindo e criando condições de possibilidade para novos modos formação permanente, não apenas de EF, mas de todas as áreas de conhecimento da Rede Serra de Educação Municipal.

7.1 AS OFICINAS NA ESCOLA: FORMAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Como dito, ao chegar à escola, o movimento de elaborar um espaço-tempo de formação via vivência em oficinas de práticas corporais estava em curso. Como o trabalho de pesquisa é também uma atividade, logo, de impossível antecipação, resolvemos gerir esse “imprevisto” colocado pelas relações no campo, acompanhando o movimento dos professores e nos comendo com ele.

Acompanhando o fluxo desse movimento, fizemos uma reunião envolvendo os três docentes para que pudessemos construir a proposta de oficinas, bem como estabelecer objetivos, organizar a dinâmica, escolher temas/conteúdos e elaborar um cronograma. Durante a discussão, emergiram divergências e tensões acerca dos objetivos da proposta.

Argumentávamos por oficinas que tivessem relação direta com os conteúdos que estavam sendo ensinados aos alunos naquele momento, mas os professores afirmavam que as oficinas necessitavam promover uma formação mais ampla, que lhes possibilitasse produzir e estocar saberes para além daquele contexto de trabalho. O professor Alexandre solicita a palavra e argumenta: *“Eu não estou pensando em oficinas que em si sejam aplicadas nas aulas diretamente, eu estou pensando em aumentar o nosso repertório de práticas para aumentar nossa condição de agir aqui e em outros contextos”* (Prof^o Alexandre – conversa gravada). E complementa: *“Eu pensei essa formação não dessa forma, mas trocar experiência das coisas simples que a gente faz, que, às vezes, ou morre com a gente ou com um pequeno grupo”*. Apostar nas oficinas e nas artimanhas dos professores em propor uma formação que pudesse ampliar seus repertórios de práticas coaduna com uma importante provocação ergológica acerca dos saberes investidos nas atividades: *“Quais valores políticos de bem comum podem ter sua chance quando eles são mortos no ovo, no cotidiano da atividade?”* (SCHWARTZ, 2011b, p. 149).

A Ergologia nos ensina também que não é porque se trabalha que se é “bonzinho”, “gentil”. Ou seja, do mesmo modo que se coloca a importância de analisar os valores gravados nas normas antecedentes, inversamente, há momentos em que os valores próprios dos sujeitos, aqueles embutidos nas renormatizações, são incômodos, irresponsáveis, discutíveis (SCHWARTZ, 2011b). Isso nos indica que a postura de “humildade intelectual” para análise coletiva do trabalho é uma exigência feita a todos os sujeitos incluídos no estudo, pois, mesmo as entidades coletivas, as cristalizações provisórias “[...] essenciais à eficácia e saúde nas organizações, podem, em certos casos, se comportar como excludentes, e até sustentar práticas de assédio no trabalho” (SCHWARTZ, 2011b, p. 151). Essa ponderação ergológica é muito importante e nos orienta a não cairmos em ativismos e em um “tudo vale” meramente por se tratar de valores investidos na atividade. Nesse sentido, Schwartz (2011b, p. 151) esclarece que “A questão não é então dissolver as normas antecedentes em rosários de normas locais, mais ou menos compatíveis, resultantes unicamente de renormatizações – verdadeira ‘cacofonia ergológica’”. Para o autor, a “A questão é interrogar os saberes e as escolhas confeccionadas nessas renormatizações, na medida em que eles têm, todos, uma parte de pertinência

ligada ao que as normas antecedentes não poderiam antecipar” (SCHWARTZ, 2011b, p. 151).

Assim, tomando a problematização e a interrogação como princípios, após duas reuniões de intensos e calorosos debates, chegamos a um acordo sobre as oficinas, inclusive como estávamos concebendo esse espaço-tempo de formação na escola. Embasados nos princípios ergológicos, elaboramos uma espécie de Plano de Trabalho (APÊNDICE C) no qual apostamos nas oficinas como importantes espaços de criação, expressão, transformação, humanização, experimentação, socialização e polifonia. Oficina como dispositivo, como possibilidade de deslocamento subjetivo, como “máquinas de fazer ver e fazer falar” que, em sua montagem e vivência, forjam multiplicidades, acionam modos de funcionamento, produzindo efeitos narrativos e ético-estéticos (ALVAREZ et al., 2008).

A dinâmica do planejamento das oficinas se traduziu em encontros para discussão do conteúdo a ser vivenciado. Nesses encontros emergiam algumas tensões em relação à apropriação conceitual e aos modos de ensinar o conteúdo em uma instituição singular como a escola. Para que vivenciar tal conteúdo? O que faremos com o conhecimento sobre tal prática? Necessitamos buscar ancoragem em algum texto, em alguma teoria pedagógica que nos auxilie a pensar sobre as nossas práticas? Com base em quais critérios faremos a avaliação das oficinas?

Propusemos, então, que as oficinas fossem acompanhadas da leitura preliminar de um texto base, de algo que pudesse, ao nosso entender, potencializar as discussões e o trato didático-pedagógico dos conteúdos vivenciados. Mais uma vez o debate se intensifica. Os docentes consideram a leitura importante, mas sugerem que as primeiras oficinas não tenham texto e que a experimentação das práticas corporais indicasse alguns conceitos. Mais uma vez foi necessário fazer o exercício ergológico de “humildade intelectual” para nos colocar lado a lado com os docentes e espreitar o que as oficinas poderiam produzir e colocar para circular.

Uma das primeiras percepções foi a de que os docentes não se colocavam contra os conceitos, mas a certos tipos de produção teórica que não dialogam com vida na

escola. É o que argumenta o professor Alexandre acerca daquilo que não auxilia a pensar e mudar o trabalho:

O relato de experiência não tem erro nenhum, ninguém erra naquele relato de experiência. É tudo perfeito? Então às vezes parece que está sendo maquiada uma realidade que eu não consigo enxergar, quer dizer, aquela realidade não se parece comigo. Eu tenho problema, eu tenho problema com disciplina, eu tenho problema com gestão, eu tenho problema com um monte de coisa. Será que só eu sou o chato da história de não ter problema?(entrevista).

A professora Dora também avalia a questão da relação com os conceitos.

*A gente queria mesmo era criar a nossa teoria ali através da nossa vivência corporal... Não era trazer de novo mais uma vez conceitos de novo pra gente estudar mais uma vez. Não! Aqui é nossa realidade, então vamos, vamos pra cá, vamos ver se é aqui, corporalmente, o que a gente tem pra fazer neste espaço, vamos nos identificar com essas práticas, vamos tentar gostar, vamos tentar fazer o que nesse espaço? **Vamos fazer outra teoria, como?** Vamos começar a praticar alguma coisa [...] (entrevista).*

Partindo do pressuposto de que a avaliação das competências é um “exercício necessário para uma questão insolúvel”, Schwartz (2007) afirma que, diante da impossibilidade se definir “o que é uma situação de trabalho”, também se torna problemático e arbitrário buscar ajustar competências às situações. No máximo, o importante é podermos estabelecer alguns de seus contornos, alguns ingredientes necessários à singularidade dos ofícios e alguns “traços de competências”. Articulando essa discussão ergológica com o que sinalizam os docentes acerca da relação com os conceitos, Schwartz (1998, 2007) propõe alguns ingredientes das competências que, em sua visão, transitam na dinâmica de compreender o trabalho como “uso de si por si e pelos outros”.

O primeiro ingrediente diz respeito à relação com o domínio dos “protocolos” nas situações de trabalho. Ou seja, falar de competência implica dominar, em parte, saberes científicos, técnicos, de ordem econômica, gestonária, jurídica, linguística e toda uma série de códigos relativos à profissão, às situações. Ou seja, trata-se do poder prodigioso de um conhecimento, dos saberes, do conceito que pode sugerir, “[...] na ausência das próprias coisas, toda uma série de relações, de interações, que pode prever conseqüências, cadeias de causalidade, sem mesmo que a coisa exista, ou seja, construída” (SCHWARTZ, 2007, p. 210).

As oficinas na escola nos mostraram que os docentes desenvolvem modos de lidar com os conceitos de acordo com as situações. Nesse caso singular, os docentes buscam os conceitos a partir dos problemas que a atividade solicitava. Desde o planejamento coletivo, as oficinas disparavam questões e uma “enxurrada” de formas de apropriação e retrabalho dos conceitos que transbordavam meramente a leitura e discussão de textos.

Em uma temporalidade muito singular, vídeos, textos, poesias e crônicas passaram a circular por *e-mail* entre os participantes da formação e eram levados aos encontros de planejamento e vivência das oficinas. Os conteúdos e as formas de apropriação conceitual foram ocorrendo concomitantemente com os engajamentos e produção de sentidos do processo formativo. Como nos lembra o professor Alexandre, *“Naquele momento a gente achou interessante que seria o melhor modelo a troca de experiências práticas, mas, se você perceber, até no histórico lá de e-mails e tudo, não parou ali em momento nenhum”* (entrevista).

Os engajamentos produzidos transbordavam o tempo e o espaço dos muros da escola e se imbricavam em uma rede que nos transformava ao modificar os modos de nos formar nessa experiência das oficinas: *“Então eram vídeos que eram compartilhados, era texto, era isso, era aquilo: ‘Oh! Eu vi isso, eu vi aquilo’. Não se resumiu aos encontros lá [na escola]”* (Prof. ALEXANDRE- entrevista).

A questão da apropriação conceitual por parte dos professores solicitou uma inversão da relação conceitos-atividade para uma relação atividade-conceitos. Viver as dramáticas da atividade docente no “aqui e agora” requer pensar conceitos que possam ser “úteis” no sentido de nos auxiliar a compreender e a nos “infiltrar nas histórias das situações de trabalho” (SCHWARTZ, 2007). Esse é, para a Ergologia, um segundo e importante “ingrediente” do “agir em competência”. As oficinas, por meio das vivências corporais, vão se transformando no tempo-espaço de experimentação de conceitos, de “testes de utilidades”, daquilo que pode nos equipar para a ação. A professora Dora faz essa avaliação acerca da experiência da relação com os conceitos na Oficina de Pipas.

Existe algum tipo de utilidade que a gente está vivendo, está fazendo, vivenciando a pipa? A gente está fazendo a pipa: como ela vai funcionar

nas turmas? Qual o sentido dessa pipa? Opa!!! Então existe uma utilidade dessa pipa... Então daí eu busque alguns conceitos... Mas daí eu já vi que a pipa tem utilidade, vai funcionar: uma pipa mesmo, que a gente vai soltar mesmo, que tem rabiola... Eu não saí do conceito para ir pra pipa, eu saí da pipa para o conceito... porque tornou algo útil. O conceito tem que ser útil para a realidade (Profª. DORA - entrevista).

A fala de Dora nos remete ao terceiro ingrediente das competências, o qual é postulado pela Ergologia como “[...] a capacidade de articular a face protocolar e a face singular de cada situação de trabalho” (SCHWARTZ, 2007, p. 212). É o professor que coloca conceitos para funcionar e, antes que possamos imaginar que isso seria função de uma aplicação técnica e meramente racional, é o “corpo-si”, com toda sua trajetória e valores, a entidade articuladora entre os patrimônios dos saberes codificados ao longo da história e as demandas singulares solicitadas nas situações de trabalho.

A produção de saberes nas oficinas também nos remete às análises de Schwartz (2010) contidas no texto *A experiência é formadora?* Nesse artigo, o autor distingue o polo do saber da experiência do polo dos saberes formais. Do ponto de vista ergológico, os saberes da experiência figuram no polo dos saberes investidos, engajados na atividade. “Isso reenvia à especificidade da competência adquirida na experiência, que deve ser investida em situações históricas” (SCHWARTZ, 2010, p. 44). Os saberes investidos são aqueles que ocorrem “[...] em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho” (SCHWARTZ, 2010, p. 44). Tais saberes são adquiridos nas trajetórias singulares, contrariamente aos saberes acadêmico-formais, que são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e articulados a outros conceitos independentemente das singularidades das situações.

É por meio da compreensão da distinção entre os saberes que Schwartz propõe uma articulação, uma “interfecundação” desses polos de experiências diferentes e singulares. A estratégia ergológica busca dar visibilidade aos saberes investidos que, geralmente, são abandonados, negligenciados e até mesmo menosprezados como elementos primordiais da organização do trabalho. Não se trata, contudo, de

repudiar os saberes acadêmicos; eles são importantes vetores de constituição de valores da atividade. A reversão ergológica está no fato de não se partir destes como quadro geral explicativo da vida no trabalho, mas de “confrontá-los” com os saberes em aderência⁶¹ a fim de criar outros conceitos por meio desse debate.

Nessa tessitura ergológica, Schwartz afirma ser necessário “fazer a experiência falar” na medida em que existem intermináveis conjuntos de intermediários entre, de um lado, “[...] as formas de saberes investidos que estão mais ou menos em vias de conceituação, que podemos colocar em palavras e que têm continuidade aceitáveis com os conceitos tais como são ensinados nas escolas e universidades” (SCHWARTZ, 2010, p. 44). E, por outro, “[...] as formas de saberes escondidos no corpo, provisoriamente e até mesmo talvez definitivamente inconscientes” (p. 44). A Ergologia apresenta-se como abordagem que se coloca nesse “entre-polos” de saberes, na tentativa de articulá-los em debates de valores a fim de produzir saberes formais a partir de uma análise tripolar: “[...] considerar, fazer falar esses saberes de experiências investidos e, a partir daí, retrabalhar, recortar os conceitos mais formais” (p. 45).

Assim, é necessário pensar: como estamos efetivando processos formativos de professores? Como temos entendido a relação dos conceitos com a vida, com a atividade docente?

A esse respeito Canguilhem oferece uma importante problematização que nos auxilia a pensar nessas questões, inclusive a termos posturas mais humildes em relação ao que “podem” os conceitos no debate com os meios de trabalho. De acordo com esse autor, não é possível vivermos sob o jugo de abstrações teóricas. O meio definido pela ciência é feito de constantes, de generalizações, de leis, no

⁶¹ De acordo com Durrive e Schwartz (2008), a *aderência* é um fenômeno ligado à situação vivida no “aqui e agora” (em latim *hic et nunc*: ao momento e ao lugar que se encontra em causa). Os autores falam de uma relativa “*desaderência conceitual*” no que diz respeito às normas que enquadram a atividade, porque estas são voluntariamente desligadas do *aqui e agora*. O desenvolvimento da atividade solicita dois registros simultaneamente: “[...] a grande proximidade da linguagem com a aderência do viver e ao mesmo tempo o distanciamento que ela autoriza, o que é uma relativa *desaderência*” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 23).

entanto os seres vivos não vivem entre leis, mas entre acontecimentos que as diversificam. Ou seja,

O que sustenta o pássaro é o galho da árvore e não as leis da elasticidade. Se reduzirmos o galho às leis da elasticidade também não deveremos falar de pássaro, e sim em soluções coloidais. Em tal nível de abstração analítica, não se pode mais falar em meio, para um ser vivo, nem em saúde, nem em doença. Da mesma forma que o que a raposa come é um ovo de galinha, e não a química dos albuminóides ou as leis da embriologia. Pelo fato de o ser vivo qualificado viver no meio de um mundo de objetos qualificados, ele vive no meio de um mundo de acidentes possíveis. Nada acontece por acaso, mas tudo ocorre sob sua forma de acontecimentos. É nisso que o meio é infiel. Sua infidelidade é exatamente seu devir, sua história (CANGUILHEM, 2007, p. 149).

O meio não é, pois, apenas conjunto espacial, mas um plano que produz relações: pássaro-galho; raposa-ovo e também professor-aluno, professor-aprendizagem-aluno. Um plano cuja marca é sempre a de produzir formas temporárias e impermanentes, por isso em constante devir, em constante mudança, em constante infidelidade ao já planejado. Por isso o meio nunca está dado inteiramente; nele não nos situamos simplesmente, mas entramos em composição e assim também o produzimos no mesmo movimento em que produzimos a nós mesmos.

Quem trabalha na escola é um professor de “carne e osso” e não uma teoria abstrata. Assim como o que sustenta o pássaro não são leis da elasticidade, o que sustenta a aprendizagem e a relação professor-aluno não é apenas um conjunto de teorias e protocolos transcendentais. Ou seja, como o meio não é um *a priori*, a vida também não é “[...] uma dedução monótona, um movimento retilíneo; ela ignora a rigidez geométrica, ela é debate ou explicação com um meio em que há fugas, vazios, esquivamentos e resistências inesperadas” (CANGUILHEM, 2007, p. 149).

O desenvolvimento da atividade docente se produz sempre nos jogos de força, arbitrado sobre um debate de valores entre o trabalho prescrito e aquilo a se viver na construção de um meio no qual se possa ter domínio, ainda que parcial, das situações. Isso porque não é possível avaliar o indivíduo separado de seu meio, uma vez que é do que “pode” o sujeito nas relações em um determinado meio que

coemerge a produção de competências e dos fios que sustentam a vida, a saúde no trabalho (SCHWARTZ, 1998, 2007).

Fica claro, a partir do exposto até o momento, que os professores buscam conceitos que os auxiliem a recentrar parcialmente os meios de trabalho, o que possibilita gerir as infidelidades e governar as situações. Não se trata, contudo, de uma relação instrumental com as teorias e prescrições, pelo contrário, os docentes não solicitam abordagens e perspectivas conceituais que pudessem ser “aplicáveis”, mas patrimônios de saberes codificados que lhes possibilitem retrabalhar os conceitos nas tensões com as singularidades da atividade. Retomando a fala da professora Dora na citação anterior: *“A gente queria mesmo era criar a nossa teoria”*.

Assim, pensar a formação de professores e, especialmente, a formação permanente de docentes que se encontram nas escolas vivendo as dramáticas da atividade, significa, dentre outras questões, visualizar os exercícios protagonistas realizados pelos sujeitos, os quais elaboram saberes em aderência que produzem as histórias das/nas situações de trabalho. Como afirma Schwartz (2007), dar visibilidade e “fazer falar” esses saberes é a condição para podermos retrabalhar os conceitos e perspectivar as alavancas que nos auxiliem a transformar as situações.

7.1.1 A operacionalização das oficinas

As oficinas ocorreram na escola, entre 8h e 11h, às segundas-feiras, durante o horário de planejamento dos professores de EF. Elegemos um responsável pela condução de cada oficina. Além disso, para temas de oficinas que fossem muito específicos, abrimos a possibilidade de convidar outros professores e/ou palestrantes.

Elencamos alguns temas e elaboramos um quadro para organizar as oficinas. As temáticas foram pensadas nesta ordem: I) Pipas, II) Capoeira, III) Atividades com

cones, IV) Jogos e brincadeiras; V) Jogos pré-desportivos: handebol; VI) Ginástica geral.⁶²

Embora com um responsável pela condução de um dos temas, antes de todas as oficinas nos reuníamos para discutir a temática, com o objetivo de apoiar o condutor e enriquecer a formação. Vale dizer que, dos seis temas propostos, conseguimos realizar quatro: Oficinas de Capoeira, de Jogos e Brincadeiras, de Pipas e de Ginástica Geral.

Reavaliamos a temática de “Atividades com cones” e deliberamos que esta poderia ser diluída e trabalhada nas outras oficinas, sem necessariamente se constituir como um tema central. Enfrentamos o término do contrato da professora Dora durante o processo, o que dificultou a realização da Oficina de Jogos Pré-Desportivos de Handebol, a qual tinha esta docente como principal referência e era quem conduziria as vivências. Outros problemas, como adiamento das oficinas em razão das atividades de fim de trimestre, preenchimento de pautas e avaliação das turmas, também nos levaram a reavaliar datas, postergar, reorganizar. Um exemplo disso foi o adiamento por duas vezes da oficina de Jogos e brincadeiras. A professora Elisa, responsável pela condução, entrou em licença médica na primeira data agendada e, na segunda, teve que solicitar afastamento para cuidar de problemas de doença da sua filha (ainda bebê).

De todo modo, como mencionado, conseguimos realizar quatro oficinas. A Oficina de Capoeira foi desenvolvida em dois encontros. Foi conduzida pelo professor Alexandre na quadra da escola. O grupo discutiu e organizou o primeiro encontro dessa oficina da seguinte maneira: a) relato da experiência do professor e análise das possibilidades a serem exploradas; b) brincadeiras relacionadas com a capoeira; c) fundamentos básicos (Foto 6); d) roda de diálogo e avaliação.

⁶² Optamos por não descrever a Oficina de Ginástica Geral neste momento por esta ter sido a segunda oficina conduzida por nós. Nesse caso, focamos os esforços em priorizar a Oficina de Pipas pelos desdobramentos políticos que dela emergem.

Foto 6 – Aprendizagem da ginga de capoeira



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Durante a avaliação realizada no primeiro encontro, julgamos ser necessário mais um momento devido ao interesse que tomou conta dos professores com as possibilidades de utilização nas práticas pedagógicas. A complexidade e os desafios postos pelos movimentos da capoeira foi outro elemento que nos levou a decidir pela ampliação da experimentação nessa oficina. Assim, o segundo encontro foi composto de três momentos: a) conversa sobre o primeiro encontro e discussão sobre as estratégias que seriam utilizadas neste novo encontro; b) vivência prática e compartilhamento de experiências (fundamentos coreográficos da capoeira e sequências pedagógicas); e c) histórico da capoeira e roda de diálogo e avaliação.

Ressaltamos que o processo de formação nas oficinas “movimenta” a escola e contagia os outros professores. Somos indagados sobre as oficinas pelas professoras regentes de sala durante o recreio. Elas solicitam a ampliação da pesquisa com o debate sobre a formação com todos os professores do turno matutino. Foi necessário acolher essa demanda⁶³ que a pesquisa gerava na escola.

⁶³ Nesse momento, havia outra pesquisa em andamento em nosso Grupo de Estudos (Nepesp/PFIST/Ufes) da Universidade, a qual tinha como objetivo testar uma metodologia de Oficina de Fotos como dispositivo de produção de saúde no trabalho docente, com base na Clínica da Atividade de Yves Clot (2006, 2010). Realizamos (eu e uma aluna de Iniciação Científica) as Oficinas de Fotos com a participação dos docentes, pedagogos, coordenadores e diretora da escola. As análises das fotos (feitas pelos próprios trabalhadores da escola) sobre as situações de trabalho constituíram dois interessantes debates com o grupo ampliado no auditório da escola. Contudo, por

As oficinas também interferiram nas relações com os alunos. Por exemplo, aqueles/as que entravam no recreio visualizam seus professores em trabalho de experimentação corporal de conteúdos da EF. Agora são os professores que ficam sob a avaliação criteriosa dos alunos que observam e emitem comentários acerca da *performance* na execução dos movimentos de capoeira. Um aluno capoeirista da 3ª série fala ao meu ouvido “Tio, eu sei fazer muito melhor do que vocês”. Outros alunos, com olhares admirados, interrogam-nos se o conteúdo será trabalhado com eles em algum momento.

Ao perceber esse efeito oficina-formação, decidimos que era importante considerar os saberes dos alunos e incluí-los no processo formativo. Assim, a oficina de Jogos e Brincadeiras Infantis foi realizada com o auxílio das crianças de uma turma de 3ª série. A oficina foi conduzida pela professora Elisa e teve três momentos principais, a saber: a) explanação acerca da importância do brincar na concepção de Elenor Kunz; b) vivência das brincadeiras (Fotos 7 e 8) e discussão sobre várias formas de serem ensinadas; e c) roda de diálogo e avaliação.

Foto 7 – Brincadeira da “queimada maluca”



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Foto 8 – Brincadeira da centopeia



Fonte: Arquivo do pesquisador.

se tratar de uma metodologia muito específica, os dados desse intenso trabalho de pesquisa não puderam compor nossa tese.

Os alunos se envolvem, dão dicas de como as brincadeiras poderiam variar, nos ensinam a brincar de outros modos. O que se produz é uma dimensão da aprendizagem em que os abismos de poder estabelecidos entre professores e alunos encontram horizontes de contato, nos quais os alunos podem avaliar (também rir e “superar” seus professores nas brincadeiras) sugerir e enriquecer a formação dos seus pares.

Durante as vivências, os participantes se misturam e se diluem nas brincadeiras, jogos, toques e movimentos corporais. A teia em formação na experiência vai alimentando e expandindo a vida na escola. Como o exercício de produção das oficinas diz qualquer coisa acerca da normatividade no trabalho docente? Talvez essa análise de Schwartz em seu texto *Manifesto por um ergoengajamento*, ajude-nos a pensar sobre a questão elencada:

Criar, dia após dia, com seus colegas de trabalho, uma cristalização coletiva onde circulam, implicitamente, saberes e normas endógenas, resultando em compartilhamento de valores, é a condição *sine qua non* tanto para uma certa eficácia quanto para uma vida aceitável no trabalho. É através delas que se desenvolvem o gosto, a saúde, uma certa potência de ser no trabalho. Mas fazer viver cotidianamente tais ligações é um esforço, uma escolha, uma escolha de uso de si a renovar-se sem parar: diálogo de cada um com seu universo de valores, arbitragens repetidas em favor de bens comuns locais, mais ou menos articulados sobre valores sem dimensões, de escala muito mais ampla [...]. Essas normas endógenas (transmitem, de serviço a serviço, informações pertinentes que não transitam normalmente por essas vias), às vezes, podem desenvolver prodigiosamente a eficácia de um de um meio de trabalho (SCHWARTZ, 2011b, p. 147).

Este processo “encarnado” de aprendizagem e ampliação do acervo de práticas corporais nas oficinas foi se forjando como formação permanente em um processo contínuo de análise dos problemas da atividade, como uma aprendizagem sobre nós mesmos, que nunca se esgota, que nunca tem um ponto final. Experiências desse tipo, como afirma Linhares (2002, 118), “[...] constituem-se com circuitos de vida e que, portanto, não emergem em redomas de vidro; não crescem isoladas de tecidos históricos, de ações coletivas e individuais”. Isso nos indica que esses movimentos que emergem no coração do trabalho escolar se alimentam “[...] de trânsitos incessantes de religação entre passado e futuro, entre diferentes esferas de atuação

humana, entre afetos e produções de linguagens, saberes e conhecimentos materializados nos intercâmbios produzidos pela vida” (LINHARES, 2002, p. 118).

Nessa mistura que envolveu “viver juntos” a formação na escola, realizamos a Oficina de Pipas. Embora tenha sido a primeira a ser vivenciada, optamos por trazê-la nesse momento do texto devido aos seus desdobramentos na escola e à visibilidade que atribuí ao processo de formação que vivíamos no cotidiano, na Secretaria de Educação.

A oficina de pipas foi planejada e desenvolvida em quatro momentos: a) apresentação teórica do conteúdo sobre pipas: história, regionalismos, curiosidades; b) construção de pipas com folhas de papel (Foto 9); c) experimentação das pipas no pátio da escola (Foto 10); d) roda de diálogo e avaliação.

Foto 9 – Construção de pipas



Foto 10 – Docentes de EF experimentado as pipas



Fonte – Arquivo do pesquisador.

Fonte – Arquivo do pesquisador.

Embora o objetivo das oficinas fosse a “Ampliação dos repertórios culturais de práticas corporais”, sem qualquer relação direta ou obrigação de materialização de uma prática pedagógica a elas correspondentes, no semestre seguinte à realização da oficina de pipas, construímos, coletivamente, a pedido dos professores de EF, um Projeto Pedagógico na escola intitulado *O direito de brincar: a pipa como elemento da Cultura Corporal de Movimento*⁶⁴ (APÊNDICE G). Elaboramos o projeto com a

⁶⁴ De modo geral, a perspectiva da *Cultura Corporal de Movimento* entende que a tarefa específica da EF é tematizar, problematizar e possibilitar aos alunos o acesso singular e crítico de uma parcela da

professora Elisa, as duas pedagogas da escola e o outro professor de EF (o Prof^o. Gustavo) que, nesse momento, substituía o professor Alexandre, o qual havia sido removido de escola. Esse é outro problema que os docentes da Rede Serra enfrentam. Mesmo aqueles que passam em concursos e se efetivam nos cargos, somente podem escolher uma escola definitiva após o período de cumprimento do estágio probatório, o qual dura três anos.

Assim, todos os docentes nessa condição são obrigados a participar do processo de remoção de cargos, no qual a “cadeira” que ocupavam em uma escola é colocada à disposição de um processo classificatório que tem como critério principal o tempo de serviço na rede. Esse processo interfere diretamente na atividade docente, uma vez que, após um ano de intenso trabalho e produção de vínculos com a escola, os docentes são obrigados a escolher outro local de trabalho e reiniciar todo o processo, cientes de que, ao final do segundo e do terceiro anos de estágio probatório, serão novamente arrancados, compulsoriamente, de seus locais de trabalho.

O professor Alexandre consegue escolher uma escola que interessava ao professor Gustavo e que não constava na lista daquelas do processo de remoção quando este fez a escolha. Após o fim da remoção docente, o setor de recursos humanos da Secretaria Municipal de Educação costura a troca de escola, atendendo às demandas dos dois docentes e reintegrando o professor Alexandre à Escola Mestre Álvaro.

Com o retorno do professor Alexandre, o projeto pedagógico sobre as pipas foi novamente discutido e passou ser denominado de *Brinquedos que voam*, com o argumento de que ampliaria o raio de ação sobre o conteúdo, permitindo diversificá-lo. Além das pipas de dobradura, os docentes também construíram e experimentaram aviões de papel e bumerangues (Fotos 11 e 12).

cultura humana, aquela manifesta nos conteúdos jogos, esportes, danças, lutas, expressões gímnicas, dentre outras (SOARES et al., 1992).

Foto 11 – Construção do bumerangue **Foto 12 – Alunos arremessando o bumerangue**



Fonte: Arquivo do pesquisador.



Fonte: Arquivo do pesquisador.

As crianças se encantam com a construção e vivências dos brinquedos (Fotos 13, 14, 15). Os professores promoveram pequenos festivais de pipas com as turmas. A escola ganha outras cores e o trabalho dos professores ganha visibilidade na escola e também na Secretaria de Educação de Serra. Os professores são convidados a apresentar o trabalho sobre os *Brinquedos que voam* nas formações de Área de Educação Infantil, Artes, e Educação Física. É importante destacar que os docentes renormatizaram os saberes produzidos na oficina de pipas e elaboraram um projeto mais amplo e ligado ao conhecimento das turmas, da escola.

Foto 13 – Alunos construindo pipas



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Foto 14 – Aluna escrevendo o nome na pipa



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Foto 15 – Alunos pintando as pipas



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Ao apresentarem a experiência de trabalho aos pares na Secretaria de Educação, os docentes remetem as práticas pedagógicas aos processos de formação nas oficinas, na pesquisa. Falam de um modo de viver junto o trabalho que gera confiança, força coletiva, gestão partilhada, circulação de saberes. Estrategicamente, eles também colocam questões acerca das dificuldades enfrentadas com a aquisição de materiais e modos burocráticos de gestão.

Os professores não se posicionam contra a Secretaria de Educação, escapam de dicotomias vitimizadoras e culpabilizantes que impedem as problematizações e visualização de horizontes de mudanças. De modo agonístico, eles tentam mostrar que a atividade que desenvolvem no “chão da escola” faz gestão do trabalho com mais ou menos dificuldades de acordo com os meios de trabalho que aos docentes são oferecidos.

O exercício protagonista feito pelos docentes acessa, por meio da visibilidade da atividade, lugares da estrutura política da Rede Serra de Educação que lhes possibilitam emponderar questões, interrogar modos de formar professores e mostrar que os docentes de EF fazem muito mais do que a organização do trabalho solicita. Afirmam, nesse sentido, a importância da formação permanente com os

pares de trabalho e a necessidade da criação de condições estruturais e de gestão das escolas que facilitem e estimulem tais processos.

Além das conversas nas formações oferecidas pela Secretaria de Educação, sistematizamos a proposta da formação por meio de oficinas na escola em um texto (APÊNDICE D) que elaboramos coletivamente e publicamos⁶⁵ no *Cadernos de Formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, em 2013. Intitulamos o artigo de *Formação continuada na escola: ampliação cultural do acervo de práticas corporais de professores de educação física*. O texto foi um importante dispositivo para dialogar com a Secretaria de Educação e com os demais professores de EF que participavam da formação de área de EF no referido ano.

O exercício protagonista realizado na atividade docente pelos professores de EF encontra as tramas das políticas de educação e com elas inicia um debate (verbalizado), mas também se efetiva no enfrentamento entre os valores dos saberes e das competências produzidos nas aderências da atividade – impressas nos modos de efetivar a formação na escola e na riqueza de suas práticas pedagógicas – com as normas das políticas de formação e de gestão da Secretaria Municipal. É “fazendo com” essa trama, infiltrando-se em suas entranhas e disparando modos ético-políticos de pensar a vida na escola que o protagonismo luta, interroga e ao mesmo tempo se acopla às esferas de exercício de poder, para ir, passo a passo, articulando os efeitos de trama e de urdidura, ganhando força coletiva e poder de decisão política. Esse movimento se intensifica e se prolifera no curso de formação de área de EF.

⁶⁵ Os professores Alexandre e Elisa haviam apresentado o trabalho de formação na escola via oficinas no Congresso Espírito-Santense de EF em 2012, momento em que foram convidados a enviar o artigo para o *Cadernos de Formação da RBCE*. O banner apresentado foi pago pela escola que entendeu a importância do processo de formação em curso e da publicação dessa experiência.

7.1.2 A articulação trama e urdidura: visibilidade da atividade docente e a formação permanente de Área de Educação Física

Em 2011, o curso de formação de Área de EF oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Serra estava em pleno momento de reorganização política e de gestão. O professor que coordenava o curso com base nas orientações curriculares do município elaboradas pelos docentes de EF, é aprovado em um concurso público em outro município e deixa o cargo. Esse evento provocou uma ruptura na perspectiva de formação, expressa na falta de zelo da Secretaria Municipal, a qual desconsiderou a história construída coletivamente da formação de EF engendrada desde 2006 nas orientações curriculares.

Mês de maio, turno matutino, era o segundo encontro de formação de área de EF de 2011. Havia aproximadamente 30 docentes na sala. A dinâmica do curso se desenvolve com a mediadora da formação apresentando *slides* com definições conceituais sobre “histórias de vida”. Segue-se a distribuição de textos entre os docentes sobre experiências de análises com base na psicanálise freudiana. A coordenadora solicita que os docentes discutam os textos em pequenos grupos e que apresentem o entendimento conceitual, buscando relações com seus “percursos docentes”.

Os docentes se reúnem em grupos de cinco e seis membros e iniciam a leitura do texto. Logo, o sentimento de estranhamento em relação à tarefa e ao texto se espalhava em sussurros pelos quatro cantos do auditório. Assim, logo após o primeiro grupo apresentar as análises do texto, alguns professores que conversavam paralelamente no fundo da sala solicitam a palavra e, em tom respeitoso e ponderado, eles se posicionam afirmando que aquele modelo de formação, embora pudesse ser importante, não lhes interessava. Eles argumentavam que gostariam de uma “formação viva”, que dialogasse com os problemas que vinham enfrentando nos diversos contextos de trabalho. Nas palavras de um dos docentes:

O que nós estamos colocando é que não é um problema pessoal com a Karla [coordenadora], e sim com a política, porque havia sido

construído, através desses anos, um encaminhamento no qual a gente partia de refletir a ação. Então a gente começou a trabalhar com oficinas, trocas de experiências das práticas. É interessante a psicanálise? É tão apaixonante que em cada um vai ter um impacto diferente, mas o que a gente estava construindo era [um curso de formação] justamente, por exemplo, [...] O professor Toni chegou, filmou [a experiência do futebol na escola com os alunos], apresentou pra gente, a gente discutiu isso e do coletivo chegamos a conclusões que pudessem influenciar diretamente a nossa prática. O que a gente está querendo é esse resgate [do curso] e não a ruptura, uma continuidade (gravação de áudio, 30-5-2011)

Uma formação reflexiva e conectada com os problemas cotidianos não é uma reivindicação isolada desse grupo de docentes. Ao implementarem um curso de formação permanente para professores de EF no contexto da Escola Cidadã na cidade de Porto Alegre, Kreuzburg Molina e Molina Neto (2001) identificaram a insatisfação dos docentes em relação à teoria disponível. De acordo com os autores, os educadores argumentaram que os modos como os conhecimentos são postos à disposição pelos pensadores da EF não têm contribuído de forma satisfatória no que diz respeito ao tratamento dos problemas que os docentes enfrentam no cotidiano da escola e das aulas de EF. Assim, o argumento que sustentou a crítica dos cursistas, relativa às atividades de formação permanente, no âmbito da EF, “[...] é que essas têm priorizado novos procedimentos e estratégias didáticas inovadoras, quando, na opinião deles, o que os professores precisam é participar de um processo permanente de reflexão. Alternativa de formação permanente por eles reivindicada (KREUSBURG MOLINA; MOLINA NETO, 2001, p. 83).

Ao embasar-se nas relações estabelecidas entre os sujeitos das escolas e entre estes e seus mais diferentes contextos vividos, Ferraço (2005)⁶⁶ percebe que, no que diz respeito ao conhecimento, com efeito, quanto ao currículo, não se trata de buscar resolver apenas as dificuldades e problemas de aprendizagem, “[...] mas, sobretudo, de ampliar as possibilidades de conhecimento, o que significa ampliar as

⁶⁶ Ressaltamos que o autor, no artigo aqui utilizado, problematiza a formação continuada, escapando aos reducionismos que o termo, no campo da formação de professores, pode produzir. Portanto, critica a concepção de formação continuada como capacitação, treinamento e reciclagem. Assim, é coerente nos pautarmos nesse autor quando estivermos nos referindo à formação permanente.

redes de *saberesfazeres* existentes” (FERRAÇO, 2005, p. 21). Os professores de EF expressam insatisfação porque percebem a necessidade de a proposta do curso de formação encontrar-se “[...] inserida nesse movimento de ampliação das possibilidades de conhecimento, tanto dos educadores quanto dos estudantes” (FERRAÇO, 2005, p. 21).

Nesse sentido, mesmo diante de uma prescrição endurecida e colocada de modo verticalizado, os docentes lutam e, estrategicamente, solicitam o reconhecimento de suas marcas coletivas, de suas histórias de trabalho. O grupo insiste pelo retorno da formação que foi construída coletivamente no ano anterior e, astuciosamente, o professor Alexandre argumenta:

Todo mundo aqui falou que não é interessante nesse modelo! Pode ser que haja um esvaziamento aqui também porque as pessoas, pelo menos as que estavam aqui o ano passado, vieram com expectativas de que tivesse continuidade. O risco do esvaziamento existe, por isso nossas insatisfações para que possamos projetar que seja melhor (gravação de áudio, 30-5-2011).

A respeito da trama em tela, Ferraço (2005) afirma que, se, para a lógica dos sistemas e gestões administrativas, o currículo e a formação compõem mais ou menos, objetivamente, propostas de prescrições de conteúdos e de metodologias traduzidas em “reciclagens”, “capacitações”, cursos e palestras, dentre outros mecanismos, para os sujeitos encarnados que vivem o cotidiano, falar em currículo e formação “[...] só faz sentido se considerarmos as marcas que esses sujeitos deixam nessas prescrições, isto é, seus usos, ações, informações, alterações, realizações, negações, desconsiderações, argumentações, obliterações, manipulações” (FERRAÇO, 2005, p. 21-22).

Ainda na esteira desse autor, a formação permanente poderia ser muito mais interessante aos docentes se fosse “[...] pensada como estando relacionada ao movimento de tessitura e ampliação das redes de *saberesfazeres* dos educadores e, por consequência, dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por esses sujeitos encarnados e complexos” (FERRAÇO, 2005, p. 21). Nesse sentido, defendemos, com o autor e com os professores de EF, um

processo de formação permanente “[...] que aconteça em meio às redes cotidianas, evocando questões específicas, mas que não se reduzem ao local, e assumindo o cotidiano vivido enquanto *espaçotempo* de análise da complexidade da educação” (FERRAÇO, 2005, p. 21).

Dentre as várias falas cruzadas e sentimentos de insatisfação com um modelo de formação desligado das redes vivas do trabalho, os docentes propõem articulações e não desistem de buscar saídas coletivas para resolver o impasse estabelecido. Uma professora faz o exercício da palavra e propõe uma discussão com a Secretária de Educação sobre a substituição do coordenador da formação da área de EF:

‘Peraí’ só um pouquinho. Gente! Esse espaço é uma conquista, as outras áreas não tinham isso! A área de EF apresenta organização, presença [inaudível]. A gente não ter coordenador de área pra formação dá condição pra eles fazerem o que quiserem, então vamos tirar uma comissão daqui e vamos, juntos, conversar com a secretária [de Educação do município] (gravação de áudio, 30-05-2011).

A fala da professora nos mostra, assim como afirma Mouffe (2003), que a democracia não pode ser concebida como algo dado e definitivo. Embora com a instituição de Orientações Curriculares com a chancela da Secretaria de Educação Municipal, ao mudar o coordenador da Formação de Área de EF, outros valores políticos tentam se afirmar como legítimos. É por isso que postulamos, a partir das reflexões sobre a política democrática ensaiada por essa autora, que é profícuo pensarmos a produção das políticas de educação e de gestão em termos de um “modelo agonístico de democracia”. Tal aposta está ancorada no reconhecimento da multiplicidade de cada um e das posições contraditórias a que essa multiplicidade subjaz. A aceitação do outro não consiste simplesmente em tolerar as diferenças, mas em celebrá-las positivamente porque admite que, na ausência da alteridade e do outro, nenhuma forma de subjetividade poderia se afirmar. O modo agonístico, ao implicar um “pluralismo de valores”, “[...] valoriza a diversidade e o dissenso e não tenta estabelecer uma esfera pública a partir da sua eliminação, uma vez que reconhece neles a real condição da possibilidade de uma vida democrática a ser conquistada” (MOUFFE, 2003, p. 11).

Na tentativa de reconquista da política pública de formação, ao final do encontro, um dos docentes entrega o documento das orientações curriculares de EF à coordenadora do curso, bem como um conjunto de textos e relatos de experiências compartilhados nas oficinas dos anos anteriores. Os docentes tensionam a política de formação que buscava se estabelecer de modo autoritário e academicista. Eles se organizam coletivamente, conversam fora da Secretaria, criam redes comunicativas por *e-mail* e *Orkut*. No encontro seguinte, ocorrido no mês de junho, conseguem indicar e eleger, com a Secretaria de Educação, um dos professores de EF do grupo que participava da formação como o coordenador do curso para o restante de 2011 e para o ano de 2012.

Em 2012, com a retomada da perspectiva reclamada pelo coletivo de docentes, Elisa e Alexandre são convidados a apresentar a experiência de formação que vivenciavam nas oficinas na escola. Eles se equipam teoricamente, montam uma bela apresentação de *slides* com fotos das formações na escola e de algumas atividades realizadas com os alunos no projeto *Brinquedos que voam*, o qual, nesse momento, se encontrava em andamento. Acompanhamos e apoiamos os docentes na preparação do material, inclusive na apresentação.

Alexandre inicia a apresentação falando com os pares acerca de uma gestão da atividade docente que exige de nós um trabalho de atenção a si e superação das vaidades na busca da construção de comum, algo como “um meio para se viver com os outros” no trabalho. Discorre também acerca da importância de uma formação estética, do gosto, que atravesse o corpo e que nos arranque de nossas “zonas de segurança”, nas quais tendemos a cristalizar formas de pensar e agir ao longo de nossas experiências com as práticas corporais em diferentes contextos.

Esta é, de fato, uma importante questão que os estudos de Figueiredo (2004), Souza Júnior e Darido (2010) e Fenterseifer (2011) também identificam como dificultadora de mudanças nas práticas pedagógicas em EF. Figueiredo (2004) afirma que a forte vinculação com o esporte de alto rendimento e com práticas de atividade física que concebem a saúde como perfeito funcionamento orgânico tende a se constituir como modos de subjetivação que penetram a carne e constroem as

experiências sociocorporais dos docentes, com efeito, produzindo espécies de “filtros” subjetivos que podem incidir em “[...] um certo entrave para a construção de novos conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem, seja nos cursos [de formação], seja na prática profissional” (FIGUEIREDO, 2004, p. 107).

Nessa linha argumentativa, o professor Alexandre problematiza com os colegas de área uma formação via experimentação que possa ampliar o leque cultural de práticas corporais, os graus de autonomia, as possibilidades de diversificar os conteúdos das aulas, aumentando, assim, o poder de agir na escola:

*É não negligenciarmos os nossos alunos por conta de nossas vivências corporais. Então, eu tenho uma experiência muito boa com basquete, eu vou dar aula de basquete o ano todo? Então é o professor experimentar o diferente também, tentar ousar, **fazer coisas que estejam fora de sua ‘zona de segurança’**(Prof^o ALEXANDRE - apresentação na formação de área, 2012).*

Alexandre e Elisa “pegam conexão” com a necessidade de sairmos de nossas “zonas de segurança” para falar e apresentar as oficinas de formação na escola. Apresentam a de Capoeira, a de Jogos e Brincadeiras, a de Ginástica Geral e a de Pipas. Tocam também na questão da apropriação conceitual, das tensões geradas sobre o tema nas oficinas e argumentam sobre sua importância para o trabalho. Falam, contudo, como a relação com os conceitos transbordou leituras localizadas na escola e se constituiu em modos de fazer pesquisa sobre os conteúdos, sobre a prática. Explana o professor Alexandre:

Embora o momento da oficina fosse ali, onde trocávamos as experiências, não parava ali. Havia uma rede de compartilhar informações. Eu mandava um texto, um vídeo por e-mail. O Ebinho [apelido do pesquisador] mandava um material, a Elisa comentava o material e mandava mais. Então a gente continua se nutrindo das oficinas mesmo depois de elas terem terminado (apresentação na formação de área, 2012).

Os professores que participam da plenária entram no debate com afirmações e questões do tipo: “Precisamos espalhar essa ideia das oficinas!” “Na minha escola é o professor efetivo que manda. Eu sou contratado e nem posso usar a quadra”, “Meu Planejamento é ocioso e eu me sinto sozinha na escola”, “Dá para fazer uma oficinas sobre como trabalhar com EF na sala de informática da escola”, “Na minha

escola só tem eu de professor de EF, mas poderia tentar com os professores da escola vizinha”.

O debate se carrega das tramas que compõem a atividade dos professores de EF na Rede Serra de Educação. Alexandre e Elisa entram na conversa afirmando que os problemas são muitos, mas que não dá para esperar ter condições ideais para tentarmos fazer alguma coisa, o que significa fazer algo por nós mesmos. Também falam da importância de não ficarmos presos ao sofrimento e ao “muro das lamentações” de modo solitário. Entre outras palavras, os docentes afirmam a importância do encontro entre os docentes da rede e do fortalecimento da Formação Permanente de Área como espaço de discussão didático-metodológica, mas para, além disso, como arena de produção e de decisões coletivas, políticas. Esse foi o último encontro de formação de 2012.

No ano seguinte, em 2013, fomos aprovado em um concurso público para professor de EF dessa Rede de Educação Municipal de Serra. A Secretária de Educação fica sabendo da nossa aprovação e nos convida para trabalhar na gestão das políticas públicas de formação da Secretaria de Educação, como assessor pedagógico. Muitas questões nos tomaram: como seria cursar o doutorado e trabalhar mais 25 horas semanais? O que assumir um cargo na Secretaria, nesse momento do estudo, poderia possibilitar como articulação política entre pesquisa e formação? Como as questões que emergiam no campo da pesquisa poderiam, com nossa inserção nos átrios da gestão das políticas de educação, tensionar as políticas de educação do município? Soma-se a essas questões o fato de estarmos,⁶⁷ nesse momento, desenvolvendo pesquisas e um fórum que tinha como objetivo instituir uma política pública de saúde do trabalhador da educação por meio da instituição de Comissão de Saúde Trabalhador da Educação (Cosat) nas escolas do Município de Serra. Poderíamos ser um facilitador desse processo? Por fim, depois de muito pensar nessas questões e no que nossa inserção na Secretaria poderia possibilitar como abertura para nossas lutas por políticas públicas de gestão e formação, escolhemos assumir o cargo de professor na Rede Municipal de Serra.

⁶⁷ Nosso Programa de Formação de Investigação em Saúde do Trabalhador (PFIST/NEPESP/UFES).

Inicialmente trabalhamos em um Centro de Educação Infantil (CMEI) e, após 45 dias, fomos removido para a Secretaria de Educação. A Gerência de Projetos Especiais foi o setor onde trabalhamos durante um mês, mas, devido à nossa formação acadêmica e de professor de EF, fomos alocado na Gerência de Formação (GEF), mais especificamente como coordenador da formação permanente de área de EF. Isso porque aquele coordenador escolhido pelo grupo de professores de EF passou a ocupar o cargo de Gerente do Setor de Projetos Especiais e agora nos indicava para assumir essa função e cuidar da formação dos professores de EF da Rede.

Iniciamos o ano de 2013 reunindo os docentes de EF para fazermos a escuta das demandas de formação e elaborarmos, juntos, a proposta do curso. Os docentes falam da importância do estudo coletivo e do debate do documento das orientações curriculares de EF, com o objetivo de inserir os novos professores concursados e os contratados por Designação Temporária na história do coletivo e da formação. Também indicam para o debate na formação de área alguns trabalhos pedagógicos e projetos realizados pelos colegas.

Os professores falam de suas condições de trabalho, da dificuldade de conseguirem sair da escola para participar da formação de área, devido ao fato de terem suas cargas horárias “quebradas” e distribuídas em duas ou três escolas, portanto não podiam gozar de cinco horas consecutivas de planejamento; da precária e ineficaz comunicação entre a Secretaria de Educação e as escolas; da avalanche de projetos que caem sobre a escola sem qualquer diálogo com os docentes; de políticas de educação meritocráticas⁶⁸ que ranqueiam e classificam os professores por meio de prêmios, sem levar em consideração as condições de trabalho extremamente desiguais entre as escolas do município.

Dentre uma lista infinita de questões nas quais se debatem nas escolas para conseguirem trabalhar, os docentes falam do pouco contato entre os pares de EF da rede e da insuficiência do tempo da formação de área, a qual ocorre apenas uma

⁶⁸ Um exemplo disso em Serra é a Mostra Artístico-Cultural Municipal que, em parceria com uma grande empresa local, estabelece a classificação dos trabalhos apresentados nessa mostra e premia apenas os primeiros lugares.

vez por mês, geralmente constituindo oito ou nove encontros por ano. Os professores consideram o encontro e o contato com os colegas de EF como importante condição de formação e também de aumento da força coletiva, do emponderamento de encaminhamentos e decisões em favor da vida no trabalho docente.

A escuta e os debates com os docentes na formação se constituíram em importantes dados para conversamos com os pares da Secretaria (assessores pedagógicos, coordenadores de áreas do conhecimento, gerentes de setores, subsecretária e secretária de educação). Buscamos devolver à gestão da Secretaria aquilo que nossos modos de organização do trabalho estava produzindo (e impossibilitando), bem como as diferentes estratégias inteligentes criadas pelos docentes e escolas para darem conta da aprendizagem.

As conversas sobre atividade docente geradas na formação durante o ano de 2013 foram, estrategicamente, transformadas por nós em atas, relatórios de avaliação, diagnósticos estatísticos (gráficos) e análises sobre condições de vida-trabalho nas escolas. Entregávamos todos esses relatórios e análises à gerente de formação e à subsecretária pedagógica, a fim de, sobre eles, abrir conversas e ampliar o debate com os pares, para perspectivar mudanças em nossos modos de pensar políticas de gestão da educação no município.

Embora produtivo, no que diz respeito à abertura dos diálogos e à sensível escuta dos pares, esse ano foi turbulento. Devido às configurações políticas e jogos de forças no município e também na Secretaria de Educação, a secretária perde o cargo e com ela parte da gestão é desmontada. A Gerência de Formação, com isso, fica sem autonomia em relação a “dar o tom” das políticas de formação. Assim, a formação de área das disciplinas é “atropelada” por demandas de outras gerências que, em uma gestão fragmentada e fragilizada, passam a dominar e a impor de modo verticalizado seus interesses. Nessa forma antagonista de gestão, impera a lei dos mais fortes e a lógica de que os valores oriundos de uma única maneira de pensar a vida podem eliminar os conflitos e impor-se como “comuns”. Concebendo os outros como inimigos, as divergências se constituem em ameaças a serem eliminadas da esfera pública (MOUFFE, 2003, 2006).

No final do ano de 2013, a nova secretária de Educação assume. Com ela também são nomeadas uma nova subsecretária pedagógica e uma gerente de formação. Somos mantido no cargo de coordenador de Área de EF. Agora, com esses novos pares, novamente iniciamos a conversa a partir da intensa produção de dados da formação de área.

Conseguimos realizar um encontro de área de EF em novembro de 2013 para avaliar a formação e perspectivar a formação para o ano de 2014. Os professores Alexandre e Elisa estão presentes à reunião. Novamente afirmam a importância da formação na escola como alternativa e ampliação do contato dos docentes da rede. Falam novamente da pesquisa e da experiência nas oficinas de formação na escola, bem como de seus efeitos nas práticas pedagógicas. O texto acerca dessa experiência havia sido publicado nos *Cadernos de Formação da RBCE*, o qual, nesse momento, aproveitamos para abrir na tela do *data show* e compartilhar com a plenária de aproximadamente 25 professores.

O debate de avaliação da formação se encaminhou com a solicitação dos docentes em instituir mais uma formação por mês – paralelamente e articulada à formação que ocorria na Secretaria –, por meio de organização de polos de formação nas escolas. Em tal organização, os professores de EF poderiam se agrupar com os colegas de outras escolas para elaborar um polo de formação em uma determinada escola escolhida pelo grupo para troca de experiências via oficinas e planejamento coletivo do trabalho pedagógico.

Em 2014, sistematizamos e escrevemos essa proposta de formação por polos articulada aos conjuntos de dados e avaliações produzidas em 2013. Debates com a proposta com os pares da Secretaria que endossaram a implementação da formação por polos como política pública de formação de professores de EF, colocando como horizonte expandir o debate e proposta às demais áreas do conhecimento da Secretaria Municipal de Educação de Serra.

Neste momento estamos discutindo com os docentes de EF a implementação dos polos e elaborando estratégias para a organização e apoio a essas formações que ocorrerão nas escolas. No primeiro encontro de 2014, ocorrido em junho, fizemos

um primeiro levantamento de interesses e perspectivamos a organização inicial de quatro polos. Explodem muitas ideias entre os docentes sobre como a formação por polos poderia ocorrer.

O exercício protagonista na atividade como agonística torna explícitas as relações entre os efeitos de trama e os de urdidura que compõem a atividade docente dos professores de EF. Assim, como ponto de análise de tais relações, interroga os processos de Formação Permanente e o enfraquecimento dos espaços coletivos de encontro entre os docentes promovidos pela Secretaria de Educação. Exercício que, ao gerir a atividade, produz saberes, competências que circulam e criam conexões na Rede de Educação com vistas à abertura dos processos democráticos e aos deslocamentos dos jogos de forças e da produção de pactos coletivos em uma confrontação em curso. Acordos tais que, vale dizer, não eliminam os antagonismos, mas os interrompem provisoriamente via constituição de políticas públicas que organizem a vida dos grupos, da cidade (MOUFFE, 2006).

Um grupo que perspectiva formar um dos polos se posiciona e coloca que as escolas da região litorânea poderão fazer oficinas de práticas corporais de lazer na praia. Outros vislumbram formações por meio de visitas a estádios de futebol, discussão com palestrantes escolhidos pelo grupo na escola, debate de filmes, elaboração coletiva de festivais de práticas corporais entre as escolas dos polos. Como deliberação da discussão, os docentes se incumbiram de pensar e sistematizar um esboço da proposta de formação que pretendem implementar nos locais de trabalho, as quais serão apresentadas e debatidas nos próximos encontros de formação de área com os pares, em julho e agosto de 2014.

Como forma de dar visibilidade e alimentar essa política de formação, estamos arquitetando um seminário de práticas pedagógicas de professores de EF da Rede Serra, o qual poderá ser realizado ao final do ano de 2014, para que essas experiências de formação – somadas as outras em curso na atividade docente dos professores –, possam nos fortalecer como coletivo docente, indicando-nos sempre outras trilhas pelas quais possamos ir renovando incessantemente as políticas de formação/gestão, como exercício de produção de políticas públicas.

A pesquisa de doutorado na escola, a atividade docente, a formação nas oficinas, a formação de área de EF e os tensionamentos das políticas de educação se constituem como uma mistura de impossível dissociação. Ao fazermos o exercício de atenção sobre nós mesmos, na atividade, o exercício protagonista “faz ver” e estabelece um “vai e vem”, como nos ensina a Ergologia, entre os efeitos das tramas que compõem os modos de organização do trabalho, a gestão escolar e aqueles da urdidura costurada por saberes em aderência nas histórias produzidas nas situações de trabalho. Exercício protagonista que não possui propriedade, identidades, nem circunscrição exata e definitiva, mas que coemerge no plano das relações orientados por princípios ético-políticos comprometidos com a mudança, com os valores “sem dimensão” do bem comum, da vida na cidade (SCHWARTZ, 2007).

Os valores “sem dimensões” caracterizam-se por não ser possível mensurá-los. Não há nenhuma unidade de medida que possa comparar sua grandeza ou seus graus próprios de intensidade, nem mesmo para compará-los entre si. São valores que operam na atividade ao mesmo tempo em que são tecidos nela. E, dessa forma, eles não podem existir separados da atividade desenvolvida pelos trabalhadores “[...] de sua experiência, porque essa atividade, essa experiência, no momento em que convocam esses valores, reelabora, redescobre, constantemente, seu conteúdo e sua definição” (SCHWARTZ, 2011b, p. 143).

Assim, o exercício protagonista é um modo gerir os debates de normas na atividade ao mesmo tempo em que esse debate é também um movimento de atenção a “si”, maneiras de “usos de si por si” sempre a se fazer na relação com outros que, ao buscarem a construção agonística de um “viver junto”, como nos lembra o professor Alexandre, nos arrancam de nossas “zonas de segurança”, transformando a atividade, o que significa transformar a nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós tivemos uma experiência muito gratificante nessa troca de experiência, porque, como eu costumo dizer, lá, na escola, não temos aquele pesquisador 'PHDeus' que fica no altar para ser admirado. Então lá ele participa do cotidiano, conhece os alunos, vai para as aulas, contribui com as estratégias, contribui com textos, contribui no cotidiano (Profº. ALEXANDRE - apresentação na formação de área).

Iniciamos estas considerações afirmando a inseparabilidade entre pesquisa e intervenção como modos de produção das relações no campo. Fazer pesquisa na escola se constituiu para nós em um constante exercício de “humildade intelectual”, como nos ensina a Ergologia (SCHWARTZ, 2007). Postura essa que nos possibilitou reposicionamentos e colocar-nos lado a lado com os docentes, experimentando as transformações na atividade-pesquisa como transformação em nós mesmos.

Não fazemos pesquisa sobre, mas “com os outros”, algo que é também da ordem de um “viver juntos” a produção dos problemas. Assim, foi possível desenvolver competências de conversar, ouvir e de cuidar da produção do conhecimento como um cuidado com a atividade docente, com a educação. A experiência de “viver juntos” a atividade de pesquisa “nos compartilhou”, como nos lembra Agamben (2009). A pesquisa gerou amizades que transbordam os muros da escola e se constituem em importantes alianças políticas em busca de um objetivo comum: continuar a lutar por melhores condições de vida-trabalho nas escolas.

O protagonismo coemerge nas relações de trama e urdidura como um exercício. Tal exercício está sempre em via de se fazer, ou seja, em devir. Isso significa que ele não pode ser confundido com uma identidade, nem mesmo como emblema do sujeito racional da filosofia tradicional moderna. Assim, não existe “o professor protagonista”, mas exercícios engendrados na dinâmica que envolve fazer usos de si na relação com os outros. Basta finalizamos um exercício para que ele deixe de existir, portanto o exercício protagonista, como afirmamos, não possui propriedade,

lugar fixo ou regra única, mas se faz nas arbitragens operadas pelo “corpo-si” na atividade para gerir as infidelidades entre o prescrito e o trabalho real.

Nesses termos, trata-se de um exercício que nem sempre vence, nem sempre se destaca, mas seu traço consiste nas tentativas, nas lutas contra todas as normas que buscam aprisionar a vida na gaiola do “impossível/invivível”. Foi o que percebemos em vários momentos da atividade desenvolvida pelos docentes. Dentre elas, vimos as tentativas da professora Elisa em buscar construir cadências, “economias do corpo” que possibilitavam gerir o trabalho na escola ao mesmo tempo em que se ocupava com as tarefas ligadas à maternidade. “Corpo-si” também que, ao desenvolver atenção, nos mostra que aquilo que pode parecer uma simples ação de tomar água entre as aulas de EF torna-se uma gestão complexa na atividade, uma questão de saúde pública. Foi nesse sentido que, dentro da garrafinha do professor Alexandre, não encontramos apenas água, mas questões políticas, modos de gestão e organização do trabalho em educação.

Em confronto com tantas questões como alunos em precárias condições sociais, fragmentação e processos individualizantes de gestão e políticas de educação alheias às demandas do trabalho, o exercício protagonista se alimenta e ganha força em “atividades vizinhas”, como as caronas, que se constituíram em Entidades Coletivas, como circuitos vivos e fonte de eficácias no trabalho. Eficácias que, por meio de “camaradagens”, contribuíram para que o trabalho na escola pudesse ser realizado à medida que as caronas diminuía as fontes de intensificação laboral e produziam uma escola onde o cuidado com o outro gerava zonas de confiança e campo de possíveis.

Não olhar e não buscar aprender com a gestão operada pelos professores na atividade constitui-se em uma “miopia” capaz de produzir modos de avaliação externa da educação baseados em valores quantitativos e afastados das dimensões inventiva e criadora da aprendizagem. Avaliar a educação por meio de testes assépticos e, com base neles, implementar políticas tem significado, dentre outras questões, considerar os alunos e docentes como dados estatísticos, como nos lembra o professor Alexandre, “como letra e número”. E o que não é dessa ordem? Que política e que escola pública está se produzindo quando a história de um

menino que teve o pai queimado dentro de pneus (como o caso do Isac) e a da menina que sofria de abuso sexual não são consideradas como problemas de gestão, de políticas de educação? Que índices eles constituem? Como os modos de gestão desses casos na escola indicam o funcionamento da Rede de Educação?

Esses casos explodem a todo instante os protocolos e as normas que antecedem a realização do trabalho. Assim, a atividade nos exige atenção, um “mergulho em si”, na atividade, exercícios que nos possibilitem “sair de si”, produzir outros de nós para o enfrentamento dos “leões cotidianos”. Enfrentamento que possui alto custo à vida quando os docentes são deixados “sozinhos” na gestão de uma atividade que é o efeito das relações das tramas político-estruturais e daquilo que os trabalhadores são capazes de gerir com os saberes aderentes às situações.

Importante elemento da luta por recentrar parcialmente os meios de trabalho, o domínio da dimensão protocolar emerge como ingrediente primordial da produção de competências no trabalho. Contudo, é na atividade que os docentes sentem e testam os conceitos. Eles os retrabalham e forjam outros ao mesmo tempo em que produzem as histórias do ofício. Assim, é necessário que tais histórias criadas nos átrios da atividade sejam colocadas em debate para a produção de políticas de formação de professores e de políticas públicas de gestão da educação. As relações que os docentes estabeleceram com os conceitos e teorias variam e estiveram ligadas ao que a atividade solicitava.

Como nos diz professora Dora, “Na prática a teoria é outra!”. Os professores não desejam abordagens pedagógicas e teorias moralistas que, por vezes, buscam funcionar de modo dogmático e chegam ao mundo vivo da escola como imperativo “dever ser assim” sem qualquer cuidado e consideração com as variabilidades e complexidades que a gestão da atividade docente implica.

É da atividade que emerge a relação com os conceitos. Os professores vão em busca de conceitos-operatórios que possam ajudá-los a dominar seus meios, ressingularizando-os, ao passo que tal mudança é também a oportunidade de transformação de si.

Ao gerir a atividade nos confrontamos com todos os tipos de normas e valores da sociedade, e isso é algo da ordem de tomar a vida como prova. Prova que, no sentido estoico do termo, trata-se da relação com um problema que nos leva a uma “interrogação sobre si”: quais usos de si estou a fazer? Estou a me aguentar? O que posso diante desse problema? Com quem e como vou enfrentá-lo? Quais são seus limites e contornos? Qual é o custo da mudança?

Tomar a vida como prova leva Dora a visualizar a sua formação familiar e as normas que reduzem seu poder de ação nos debates de valores da atividade. Ao enfrentar os “leões” do trabalho, a professora é solicitada a “sair de si”, a “furar a bolha” que buscava envolvê-la em valores e regras morais incorporados na formação familiar. Ela faz um mergulho, um movimento “atencional” “de si” que não “mata os leões”, mas forja lentes pelas quais passa a problematizar o trabalho e a compreendê-lo na relação de forças com seus modos de organização. E essa virada de perspectiva é uma importante mudança ocorrida na atividade docente, na vida da professora.

Assim, afirmamos que é necessário considerar as experiências (políticas, familiares, religiosas, culturais etc) dos professores como importantes dispositivos de formação e debate tanto nos cursos universitários de formação inicial de professores como nos de formação permanente. Colocar em análises essas histórias, com o objetivo de desnaturalizá-las, é um debate o qual os processos de formação de professores comprometidos com a mudança não podem escamotear.

Outra questão importante é a necessidade de políticas públicas de gestão da educação que cuidem dos professores novatos e contratados, visto que Dora, por vezes, tem que enfrentar, “sozinha”, problemas atravessados pela fragilidade do vínculo empregatício e temporário. Sentindo-se isolada, as infidelidades ganham a dimensão de uma luta sórdida contra “leões”, quando poderiam se constituir como experiência positiva de formação no trabalho por meio de gestão coletiva.

O exercício protagonista vai em busca dessa produção com os outros, um “viver juntos” que possibilite fazer a gestão dos conflitos convergirem para acordos provisórios costurados por princípios ético-políticos. E isso implica acolher, em uma

agonística, o ponto de vista do outro como um adversário com quem podemos elaborar algo comum e não como um inimigo que devemos vencer e aniquilar.

Apostamos em uma gestão escolar em termos de uma agonística, na qual as convergências se constroem à medida que os conflitos podem ser colocados à mesa para o debate, condição pela qual vislumbramos a produção de engajamentos e corresponsabilização nas situações. Desse ponto de vista, os modos de gestão escolar nunca estão dados, porque, orientados por acordos coletivos provisórios, têm, na escuta sensível e nas formas de conversar, as técnicas capazes de instituir processos democráticos de gestão da educação sempre a serem conquistados na negociação.

Foi possível experimentar esse modo de gestão do trabalho na formação permanente empreendida na escola por meio das oficinas de práticas corporais. A partir da confrontação agonística, produzimos saberes e colocamos competência em circulação. Tal processo nos permitiu mais do que uma formação técnica de gestos corporais sobre determinado conteúdo de EF, possibilitou negociar, renormatizar, produzir coletivo, dar visibilidade à atividade e interrogar as políticas de gestão e formação permanente da Rede Serra de Educação Municipal.

O exercício protagonista que afirmamos é este que transita nas relações trama e urdidura, o qual nem sempre vence, mas luta para dar sentido à atividade docente, interrogando a si e as governanças do trabalho na tentativa da construção de modos de gestão na escola comprometidos com a autonomia, com o aumento do poder de agir docente, com as aprendizagens, com a vida na cidade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

ALVAREZ, P. E. et. al. As oficinas como espaço do protagonismo dos sujeitos no processo de avaliação. In: CAMPOS, R. O. et al. **Pesquisa avaliativa em saúde mental**: desenho participativo e efeitos da narratividade. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

ARCAS, P. H. **Implicações da progressão continuada e do Saesp na avaliação escolar**: tensões, dilemas e tendências. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARENDT, H. **¿Que és política?** Tradução de Rosa Sala Carbó. Barcelona: Paidós, 1997.

BARBOSA, R. Obras completas de Rui Barbosa. trecho do Discurso no Colégio Anchieta: **Palavras à Juventude**. Notas no Arquivo da FCRB, v. 30, t. 1, p. 358, 1903. Disponível em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/scripts/scripts/rui/mostrafrasesrui.idc?CodFrase=627>>. Acesso em: 11 maio 2014.

BARROS, M. E. B.; RAIZEM, M. **Trabalho e saúde dos professores do município da Serra/ES**: relatório de pesquisa. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOL, L. A. P. (Org.). **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011.

BERGSON, H. **O pensamento e o movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. 3. ed. Porto Alegre: Magister, 2005.

BRITO, J.; NEVES, M. Y. As relações de gênero e os mundos do trabalho. In: BRITO, J.; NEVES, M. Y.; ATHAYDE, M. (Org.). **Caderno de textos**: programa de

formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas. Rio de Janeiro: ENSP/Fiocruz, 2011. p. 28-33.

BRITO.; ATHAYDE, M.; NEVES, M. Y. Exercício: estudar as relações entre trabalho, saúde e gênero nas escolas. In: _____. (Org.). **Caderno de textos**: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas. Rio de Janeiro: ENSP/Fiocruz, 2011. p. 72-77.

BRASIL. Ministério da saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de humanização. Documento-base para gestores e trabalhadores do SUS. 4. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

CALADO, A. J. F. et. al. O currículo como experiência libertária de aprendizado. In: _____. (Org.). **Educação e protagonismo**: relatos e análises de experiências do cotidiano escolar e de outros espaços formativos. João Pessoa: Ideia, 2002. p. 9-24.

CANGUILHEM, G. Meio e normas do homem no trabalho. Tradução de Conceição Vigneron. **Pró-posições**: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./ nov. 2001.

_____. **Escritos sobre medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **O conhecimento da vida**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2012.

CAPARRÓZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas/SP: Papyrus, 1994.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, Rio: Vozes, 2006.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. O início de uma história? Prefácio. In: BENDASSOLI, F. P.; SOBOLL, L. A. P. **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011.

CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A (Org.). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: Líber Livro, 2012.

DE ALMEIDA, G. R. A ergonomia sob a ótica anglo-saxônica e a ótica francesa. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 111-126, jan./abr. 2011

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DESPRET, V. Os dispositivos experimentais. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 43-58, jan./abr. 2011a.

DESPRET, V. Leitura etnopsicológica do segredo. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 5-28, jan./abr. 2011b.

DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS *ON-LINE*. **Camaradagem**. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/camaradagem/>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Camaradagem**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/sinonimos/camaradagem/>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

DICTIONNAIRE. **Camarade**. Disponível em: <<http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/camarade>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

DONZELOT, J. 1986. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1986.

DURRIVE, L.; DUC, M. SCHWARTZ, Y. O homem, o mercado e a cidade. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho e ergologia: conversas sobre atividade humana**. Tradução de Jussara Brito et al. Niterói: Eduff, 2007. p. 23-47.

DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. Glossário da ergologia. **Laboreal**, v. 4, n. 1, p. 23-28, 2008.

ESCÁMEZ, J.; GIL, R. **O protagonismo na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARIA, B. A. **As relações de reconhecimento social na cultura escolar: um caminho para a compreensão da construção das identidades docentes**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

FARIA, B. A.; MACHADO, T. S.; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento pedagógico na educação física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz: Revista de Educação Física (on-line)**, v. 18, p. 120-129, 2012.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Entre o "Não mais" e o "Ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 9-24, 2009.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaaiando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-42.

FONSECA, T. M. G.; BARROS de B., M. E. de. Trabalho real e trabalho prescrito: por uma heterotopia do espelho. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2005.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. v. 1 (Coleção Ditos & escritos).

_____. Nietzsche, a genealogia, a história. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Ditos e escritos II: Foucault: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 260-282.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Estratégias, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. (Coleção Ditos e escritos IV)

_____. **Do governo dos vivos: curso no collège de France, 1979-1980**. São Paulo: Centro de Cultura Social. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

FRANÇA, M. No princípio dialógico da linguagem, o reencontro do Homo loquens com ser humano industrializado. In: FIGUEIREDO et al. (Org.). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.115-131.

FREIRE, L. R. S. C. **SARESP 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GOHN, M. G. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não lugar da EF Escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 10-21, 2010.

GOODSON, I. Da história das disciplinas ao mundo do ensino. Entrevista. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 121-126, jun. 2007.

GROS, F. À propôs de l'herméneutiqui du sujet. In: LE BLANC, G.; TERREL, J. **Foucault au College de France**: un itinéraire. Bordeaux: Presses Universitaire de Bordeaux, 2003. p. 149-163.

_____. Situação do curso. In: Foucault, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 613-661.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Ideb 2011**: Brasil continua a avançar. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 15 set. 2013.

JESUS, G. R. Políticas públicas da educação básica no Brasil: análise do índice de desenvolvimento da educação básica à luz de fatores contextuais. In: CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: Faculdade de Brasília/ Universidade de Brasília - Líber Livros, 2012. p. 3-22.

KASTRUP, V. **A cartografia como método**. 2007. Palestra ministrada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2 jun. 2007, p. 1-8.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KREUSBURG MOLINA, R.; MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 73-85, maio 2001.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. *La Habana: Editorial Pueblo y Educación*, 1983.

LE BRIS, R. Di RUZZA, R. Trabalho, emprego e cidadania. (conversa com Yves Schwartz). In: SCHWARTZ, Y.; DURIVE, L. **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Tradução de Jussara Brito et al. Niterói: Eduff, 2007. p. 277-294.

LIMA, M. E. A. Abordagens clínicas e saúde mental no trabalho. In: BENDASSOLI, F. P.; SOBOLL, L. A. P. **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 227-257.

LINHARES, C. De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente. In: LINHARES, C.; LEAL, M. C. (Org.). **Formação de professores**: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 103-129.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUCIANO, L. S. et. al. **Mapeamento das condições de saúde e trabalho dos professores do município de Serra/ES**. I colóquio Internacional de Psicossociologia do Trabalho: elaborações atuais em pesquisa e intervenção. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012. p. 181-182.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

MACHADO, R. **Deleuze**: a arte e a filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: Tradução de Reginaldo Sant'ana. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MERHY E. E. Em busca do tempo perdido: a micropolítica do trabalho vivo em saúde. In: MERHY E. E.; ONOCKO, R. **Práxis em salud um desafio para lo público**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar, Ensaio: avaliação, políticas públicas, Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, jul./set. 2012.

MOTA, T. **Revista Redescrições**: Revista on-line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-Americana, ano 1, n. 3, p. 1-20, 2009. Disponível em: <<http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/03/mota.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2014.

MOUFFE, C. **El retorno de lo político**: *Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona-Buenos Aires –México: Paidós, 1999.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, p. 165-175, jun. 2005.

_____. Dossiê democracias e autoritarismos: por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, p. 11-23, nov. 2006.

_____. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política e Sociedade**, Florianópolis, n. 3, p. 11-26 nov. 2003.

NORMAND, R. Mercado, performance, accountability: duas décadas de retórica reacionária na educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 2, p. 49-76, 2008.

NUNES, C. As práticas da educação: entre o diálogo e o silêncio. In:_____., LINHARES, C. F. S. **Trajetórias de magistério**: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública. Rio de Janeiro: Quartet, 2000. p. 89-116.

ODDONE, I. et al. **Ambiente de trabalho**: a luta dos trabalhadores pela saúde. São Paulo, Hucitec, 1986.

OLIVEIRA, M. A. T. Para uma crítica da historiografia: ditadura militar, educação física e negação da experiência do professor. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória, Proteoria, 2001. p. 5-48.

O RAPPÁ: **Não perca as crianças de vista**. Acústico MTV - Versão Platina. WM Brasil, 2006. 1 CD Faixa 9.

ORTEGA, F. **Amizade e Estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Genealogias da amizade**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

PAIVA, F. S. L.; FIGUEIREDO, Z. C.; ANDRADE FILHO, N. F. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, p. 213-230, 2006.

PASSOS, E.; BENEVIDES DE BARROS, R. A cartografia como método de pesquisa- intervenção. In: PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PÉLBART, P. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portal do professor**: problemas de saúde afastam professores das escolas. Disponível em:<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=19>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

PORTOCARRERO, V. **As ciências da vida: de canguilhem à Foucault**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

RÊSES, E. S. análise da inclusão do eixo trabalho nas políticas públicas de educação: avanços e desafios. In: C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: Faculdade de Brasília/ Universidade de Brasília - Líber Livros, 2012. p. 93-113.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n.19, dez./1998.

_____. **Trabalho e uso de si**. França: Aix-em-Provence. Entrevista concedida a Marcelle Duc e Louis Durrive, Aix-em-Provence, 11 abr. 2000a.

_____. **Comunidade científica ampliada de pesquisa e o regime de produção de saberes**. Tradução de Eloisa Santos e Daisy Cunha. Marseille, França: Cateis, 2000b.

_____. Disciplina epistêmica disciplina ergológica: paideia e politeia. **Pró-Posições**, Campinas, v. 13, n.1, p. 126-149, jan./abr. 2002a.

_____. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: antecipações do trabalho. In: SOUZA-SILVA, M. C. P.; FAITA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 109-137.

_____. **Seminário trabalho e saber**. Conferência de abertura do seminário Trabalho e Saber, Belo Horizonte, 12 maio 2003.

_____. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 33-55, 2004a.

SCHWARTZ, Y. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: FAITA, Daniel (Org.). **A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. São Paulo: Edgar Blücher, 2004b. p. 141-181.

_____. Trabalho e saúde: construindo outros modos de gestão. Trabalho apresentado no III Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde da Abrasco. Florianópolis, 13 jul. 2005.

_____. Entrevista. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 457- 465, 2006.

_____. O trabalho se modifica. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **Trabalho e ergologia: conversas sobre atividade humana**. Tradução de Jussara Brito et al. Niterói: EdUFF, 2007. p. 23-47.

SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 19-45, 2011.

_____. A experiência é formadora? **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. v. 35, n. 1, p. 35-48, 2010.

_____. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOL, Lis Andrea P. (Org.). **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011b. p. 132-166.

SENNET, R. **O declínio do homem público**: tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SERRA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino de Serra. **Orientação Curricular**: de educação infantil e ensino fundamental- articulando saberes, tecendo diálogos. Serra/ES: ABBA Editora, 2008.

SERRA EM NÚMEROS 2011. **Anuário municipal de dados**, Espírito Santo, Prefeitura Municipal de Serra - Secretaria de Planejamento estratégico, 2011.

SILVA, A. M. T. Educadores sociais em projetos comunitários; uma experiência severina em educação popular. In: CALADO, A. J. F (Org.). **Educação e protagonismo**: relatos e análises de experiências do cotidiano escolar e de outros espaços formativos. João Pessoa: Ideia, 2002. p. 25-42.

SMOLKA, A. L. **Vigotsky**: imaginação e criação na infância. Tradução de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, M. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular. In: CAPARROZ, F. E.; ANDRADE FILHO, N. F. (Org.). **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: LeseF, 2004. v. 1, p. 81-91

SOUZA JÚNIOR, M.; DARIDO, S. C. Refletindo sobre a tematização do futebol na educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 920-930, out./dez. 2010. Vitória: LESEF, 2004, v. 1, p.81-91

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução de Thomas Tadeu. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, R. R. O acolhimento num serviço de saúde entendido como uma rede de conversações. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (Org.). **Construção da Integralidade**: cotidiano, saberes e práticas em saúde. Rio de Janeiro: IMS-UERJ / ABRASCO, 2003. p. 89-111.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo**, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011.

WISNER, A. **A inteligência no trabalho**: textos selecionados de ergonomia. São Paulo: Fundacentro, 1994.

ZAPONI, M.; VALENÇA, E. **Política de responsabilização educacional**: a experiência de Pernambuco. 2009. p. 1-20. Disponível em: <www.abave.org.br>. Acesso em: 25 jun. 2014.

ZARIFIAN, F. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. 2. ed. São Paulo: Editora Senac, 2003.

_____. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Compromisso Livre Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EUDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, da pesquisa **Tramas e urdiduras: o protagonismo como exercício na atividade de professores de educação física**, desenvolvida pelo doutorando Ueberson Ribeiro Almeida, sob a orientação do Profa. Dra. Maria Elizabeth Barros de Barros.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objetivo geral do estudo é colocar em análise a atividade docente desenvolvida pelos professores de Educação Física e verificar suas relações com o que denominamos de **exercício protagonista**.

Sua colaboração nesta pesquisa consistirá em participar de conversas e entrevistas sobre a atividade docente. O benefício relacionado com a sua participação é a possibilidade de analisar e transformar os modos de conduzir o trabalho na escola, qualificando a prática pedagógica e o serviço oferecido pela escola pública. As informações obtidas nesta pesquisa poderão ser confidenciais, assegurando o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a revelar sua identificação. Contudo, optar pelo anonimato ou não fica a seu critério.

Você receberá uma cópia deste termo no qual consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Ueberson Ribeiro Almeida

(Doutorando)

Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação
Laboratório de Estudos em Educação Física (Lesef)
Av. Fernando Ferrari, 514
Campus Universitário Goiabeiras
Vitória – ES
CEP: 29075-810
Tel.: (27) 3335-7676 / (27) 9914-1600

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa pelo telefone 3335-7504 ou pelo e-mail cep@ccs.ufes.br

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo supracitado, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data _____/_____/_____/_____

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

APÊNDICE B–Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos

Termo de autorização

Eu _____, CPF _____, RG _____,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da possibilidade do uso de imagens de situações de trabalho no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, pelo presente termo, o doutorando Ueberson Ribeiro Almeida, autor do projeto de pesquisa **TRAMAS E URDIDURAS: O PROTAGONISMO COMO EXERCÍCIO NA ATIVIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, a utilizar fotos e outras imagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, *slides* e transparências) em favor da pesquisa acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei n.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Serra, ___ de _____ de 2012.

Pesquisador responsável pelo projeto

Sujeito da pesquisa

Responsável legal (caso o sujeito seja menor de idade)

APÊNDICE C – Programa de Formação Coletiva no Trabalho

Ampliando o Acervo de Práticas da Cultura Corporal de Professores de Educação Física

Ensinar exige a consciência do inacabamento. Como professor crítico, sou um 'aventureiro' responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente, nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 1996, p.50).

Talvez a ideia de inacabamento humano apresentada por Paulo Freire nos ajude a compreender o sentido da emergência do significado da expressão “Formação no Trabalho” pensada por nós, professores de EF da Escola Mestre Álvaro. Por nos considerarmos seres “inacabados” e, portanto, não totalizados, refletimos e vimos amadurecendo o pensamento de estruturar uma espécie de curso de formação continuada no trabalho, na própria escola onde atuamos. Acreditamos num currículo vivo, no poder revolucionário do conhecimento para a transformação da sociedade e que, por meio do compartilhamento das experiências profissionais, poderemos reescrever, positivamente, o enredo do nosso cotidiano.

Somos um trio de professores, um professor e duas professoras de Educação Física que trabalham no turno matutino da EMEF Mestre Álvaro, no município de Serra/ES. Lecionamos aulas de Educação Física para turmas de 1º ano e 1ª série ao 4º ano /4ª séries do ensino fundamental I.

No primeiro momento, pensamos em realizar a “formação em serviço” nas modalidades de oficina e rodas de diálogo apenas entre os professores de EF da

escola no horário de planejamento coletivo que ocorre sob a supervisão de uma pedagoga. Como trabalhamos juntos, lecionamos para as mesmas turmas nos mesmos horários, quase sempre utilizamos também os mesmos espaços. Então pensamos que, além do planejamento coletivo, poderíamos trocar experiências por meio de oficinas sobre as práticas e/ou conteúdos da EF escolar e, com isso, enriquecer nosso repertório de práticas da cultura corporal.

Apostamos nas oficinas como espaços de criação, expressão, transformação, humanização, experimentação, socialização e de polifonia. Oficina como dispositivo, como possibilidade de deslocamento subjetivo, como “máquinas de fazer ver e fazer falar” (DELEUZE, 1990) que, em sua montagem e vivência, forjam multiplicidades, diferenças, acionam modos de funcionamento, produzindo efeitos narrativos e ético-estéticos.

PROPOSTA DE OFICINAS

Operacionalização das oficinas: as oficinas ocorrerão das 8h às 11h, às segundas-feiras, durante o horário de planejamento. O grupo está composto pelos professores de EF da escola e por um pesquisador da universidade, que é também professor de EF. Eles ministrarão oficinas sobre conteúdos que dominam em um sistema de compartilhamento e troca de experiências. Algumas oficinas serão construídas e ministradas por um responsável e outras serão produzidas e realizadas em conjunto, envolvendo a contribuição direta de todos os participantes. Além disso, para temas de oficinas que sejam muito específicos, abre-se a possibilidade de convidarmos outros professores e/ou até mesmo mestres da cultura popular, pois, como disse o professor Alexandre, durante a conversa sobre o planejamento da proposta das oficinas, “[...] *Se há alguém que pode ajudar, beleza, não precisamos pensar só na gente, não. Não precisamos ficar reféns de nossas práticas corporais*”.

Vale ainda ressaltar que as oficinas não seguirão um modelo; cada professor responsável a organizará de acordo com as singularidades com as quais trata o conteúdo. Nesse sentido, o quadro a seguir servirá apenas como referência para a organização dos trabalhos.

Quadro de temáticas

Temas	Responsável	Local
Pipas	Ueberson	Escola
Capoeira	Alexandre	Escola
Atividades com cones	Alexandre	Escola
Jogos e brincadeiras	Elisa	Escola
Jogos pré-deportivos: Handebol	Dora	Escola
Ginástica geral	Ueberson	Escola

Referências

DELEUZE, Giles. Que é um dispositivo? In: FOUCAULT, Michel, **Filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

APÊNDICE D – Texto Publicado com os Docentes

Cadernos de Formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte

FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: AMPLIAÇÃO CULTURAL DO ACERVO DE PRÁTICAS CORPORAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA⁶⁹

Alexandre Flores dos Anjos

Professor de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Serra/ES

Elisa Barcelos Silva

Professora de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Serra/ES

Ueberson Ribeiro Almeida

Mestre em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Apresenta e discute a elaboração de um processo de formação continuada em Educação Física no ambiente escolar produzido pelos professores dessa disciplina curricular e por um pesquisador da universidade. Foram compartilhados saberes/fazer por meio de oficinas nas quais o grupo experimentou algumas práticas corporais. Tal processo formativo possibilitou aos docentes trocar experiências, ampliar seus repertórios de práticas da Cultura Corporal e produzir novos saberes que contribuíram nas suas práticas pedagógicas. A experiência de formação na escola por meio das práticas corporais traz subsídios para reflexões do cotidiano escolar e para os movimentos formativos que emergem nesse espaço.

Palavras-chave: Formação. Escola. Práticas corporais.

⁶⁹Publicado nos Cadernos de Formação RBCE, p. 57-66, set. 2012.

A criação do grupo de formação na escola

Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 1996, p.50).

A ideia do inacabamento humano apresentada por Paulo Freire nos ajuda a compreender a emergência da “Formação continuada na escola” por meio de oficinas, pensadas por nós, professores de Educação Física (EF) da Escola Mestre Álvaro⁷⁰ (EMEF Mestre Álvaro) no ano de 2011. Por nos considerarmos seres “inacabados” e, portanto, não totalizados, refletimos e elaboramos um processo de formação no ambiente escolar na própria escola onde trabalhamos com o intuito de problematizar e ampliar nossos repertórios culturais acerca dos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento.

Acreditamos num currículo vivo, no poder revolucionário do conhecimento na transformação da sociedade e que, por meio do compartilhamento das experiências profissionais, poderemos (re)escrever positivamente o enredo do nosso cotidiano. Assim, por acreditarmos nesse currículo vivo, entendemos ser de suma importância o Curso de Formação Continuada fornecido pela Prefeitura Municipal de Serra, que até o ano de 2010 atendia, de certa forma, à nossa demanda profissional.

Na formação continuada de Serra, havia a preocupação de uma articulação da formação com as vivências dos profissionais da área de EF, surgindo assim, além de discussões acerca do cotidiano escolar, embasamentos teóricos que estruturavam essas vivências. Tal política de formação (que elaborou, inclusive, as diretrizes para a EF do município) contou com a colaboração coletiva do grupo de professores efetivos e contratados do município, tendo uma preocupação de ser uma formação horizontal na qual todos foram sujeitos do conhecimento. Em 2011, houve um rompimento na estrutura da formação em razão da troca dos coordenadores, o que gerou uma “nova roupagem”, um outro sentido de formar que distanciou os professores e suas demandas da formação. Vale dizer que esse processo não ocorreu sem embates e lutas, mas o que prevaleceu foi um modelo de

⁷⁰ Escola Municipal de Ensino Fundamental da Rede de Serra/ES. Na intenção dar visibilidade aos sujeitos, os docentes optaram por participar com seus nomes verdadeiros.

formação no qual experiências docentes deixaram de ser o foco e o espaço de formação se distanciou da proposta construída em anos anteriores, não se conectando à vida e aos problemas enfrentados por nós nas escolas.

Contrários ao modelo de formação continuada vigente naquele momento da Rede-Serra, decidimos continuar o processo de aprendizagem por meio das vivências corporais e discussões acerca do dia a dia escolar, o que nos possibilitou criar um ciclo de formação interna que interferiu diretamente na nossa prática pedagógica. A inspiração para essa empreitada está conectada à nossa participação naquele primeiro momento da formação oferecido pela rede, o que nos afetou a compreender a formação como processo contínuo de aprendizagem sobre os problemas que emergem das práticas, como uma aprendizagem sobre nós mesmos, que nunca se esgota, que nunca tem um ponto final. Experiências como essa “[...] constituem-se com circuitos de vida e que, portanto, não emergem em redomas de vidro; não crescem isoladas de tecidos históricos, de ações coletivas e individuais” (LINHARES, 2002, p. 118). Isso nos indica que esses movimentos que emergem no coração do trabalho escolar “[...] alimentam-se de trânsitos incessantes de religação entre passado e futuro, entre diferentes esferas de atuação humana, entre afetos e produções de linguagens, saberes e conhecimentos materializados nos intercâmbios produzidos pela vida”(LINHARES, 2002, p. 118).

Formamos um grupo constituído por um professor e duas professoras⁷¹ de EF pertencentes à unidade de ensino e um pesquisador da universidade.⁷² Todos estudaram na mesma instituição de ensino (Ufes), passaram pelo mesmo currículo e se formaram na mesma década(2000).A experiência de formação continuada na escola ocorre na EMEF Mestre Álvaro, onde trabalhamos no turno matutino e lecionamos Educação Física para turmas de séries iniciais do ensino fundamental.

No que se refere aos sujeitos envolvidos na experiência formativa em relato, a professora Elisa cursou licenciatura plena no Centro de Educação Física e Desportos da Ufes (Cefd/Ufes), onde também participou como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). Formou-se em 2003, desde então trabalha na área da

⁷¹Uma das professoras preferiu não assinar como autora do artigo devido ao término do seu contrato de Designação Temporária durante o período da realização das oficinas.

⁷² O pesquisador da universidade é professor de EF e aluno do Curso de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

EF escolar, primeiramente em escolas particulares e, a partir de 2007, na rede pública como docente em cargo efetivo. Já atuou na área da saúde em módulos de atividade física e posto de saúde, onde desenvolveu o Projeto P.E.S.O. Trabalha atualmente na área de EF escolar, tendo dois postos de trabalho, um em Serra e o outro na Rede Municipal de Vitória. Está na escola Mestre Álvaro desde 2009.

O professor Alexandre cursou EF no Cefed/Ufes e se formou em 2002. Acumulou experiências de trabalho em diversas áreas da EF: educador social, professor em escolinhas de esportes, professor de musculação, de capoeira e de EF escolar. Algumas dessas experiências foram vivenciadas na rede privada de ensino, outras na rede pública e no terceiro setor. É professor com cargo efetivo desde 2009 na Rede Municipal de Serra. Trabalha atualmente na EMEF Mestre Álvaro, onde chegou em 2011.

O professor pesquisador da universidade que participa do grupo cursou a graduação e o mestrado no Cefed/Ufes, finalizou a graduação em 2005 e defendeu o mestrado em 2008. Atuou (desde 2001) como professor de EF escolar nas redes públicas estadual e municipal da Grande Vitória/ES. Também trabalhou como educador social, preparador de equipes para jogos escolares, professor de musculação, professor universitário. Atualmente é aluno do Curso de Doutorado em Educação da Ufes.

A proposta da formação

Na escola, os horários de planejamento individual, às segundas-feiras, tornaram-se, muitas vezes, ociosos. Buscamos preencher essa lacuna, valendo-nos do intercâmbio entre os saberes trazidos por cada docente de EF. Somos docentes que trabalhamos literalmente juntos, lecionamos quase sempre para as mesmas turmas nos mesmos horários, compartilhamos os mesmos espaços escolares. Assim, percebemos, por meio das trocas de experiências durante as aulas, que tínhamos muito a aprender um com o outro. Então pensamos que, além do planejamento coletivo das aulas, poderíamos, por meio de oficinas, ampliar nossos conhecimentos sobre as práticas e/ou conteúdos da EF escolar e com isso enriquecer nosso repertório de práticas da cultura corporal.

Compartilhar saberes/fazer e se transformar com eles significa a busca da ampliação da nossa formação profissional, do nosso poder de agir e, com efeito, também ampliar a diversidade de conteúdos da Cultura Corporal a ser ensinada aos alunos.

Nesse sentido, estruturamos a “formação” em oficinas de aprendizagem. Apostamos nas oficinas como espaços de criação, expressão, transformação, humanização, experimentação, socialização e de polifonia. Oficina como dispositivo, como possibilidade de deslocamento subjetivo, como “máquinas de fazer ver e fazer falar” (DELEUZE, 1990), que em sua montagem e vivência forjam multiplicidades, diferenças, acionam modos de funcionamento, produzindo efeitos narrativos e ético-estéticos.

Operacionalização das oficinas

As oficinas ocorreram das 8h às 10h, às segundas-feiras, durante o horário de planejamento. Ministramos as oficinas sobre conteúdos que dominávamos em um sistema de compartilhamento e troca de experiências, agindo como multiplicadores e facilitadores de progressões pedagógicas, mostrando formas de explorar ao máximo os temas abordados. Algumas oficinas foram construídas e ministradas por um responsável e outras foram produzidas e realizadas em conjunto, envolvendo a contribuição direta de todos os participantes. Além disso, para temas de oficinas que fossem muito específicos, abrimos a possibilidade de convidar outros professores e/ou até mesmo mestres da cultura popular.

A dinâmica das oficinas se traduziu em encontros para discussão do conteúdo a ser vivenciado. Nesses encontros, emergiam algumas tensões em relação à questão teoria *versus* prática e aos modos de ensinar um conteúdo em uma instituição singular como a escola. Pra que vivenciar tal conteúdo? O que faremos com o conhecimento sobre tal prática? Necessitamos buscar ancoragem em algum texto, em alguma teoria pedagógica que nos auxilie a pensar sobre as nossas práticas? Com base em quais critérios faremos a avaliação das oficinas?

Essas questões nos levaram a não seguir um único modelo previamente determinado. Cada professor responsável pela condução da formação a organizava de acordo com as singularidades com as quais pensava o trato didático-pedagógico do conteúdo. Durante as vivências, todos faziam intervenções, davam dicas,

chamavam a atenção para detalhes sobre o trato do conteúdo. A troca de materiais sobre os conteúdos também foi importante elemento que ampliou nosso acervo de estratégias didáticas. Livros, *sites*, revistas, textos, vídeos foram trazidos e compartilhados por todos. Ao final, avaliávamos a vivência em sua forma e conteúdo. Embora um professor conduzisse a oficina, a responsabilidade pela aprendizagem era de todos os envolvidos.

Em um momento de avaliação, um dos professores sugeriu que incluíssemos alguns alunos nas oficinas, com a hipótese de que a transposição didática do conteúdo com as crianças pudesse trazer novos problemas que nós, os adultos, não conseguíamos produzir. O envolvimento das crianças enriqueceu as oficinas e gerou a expectativa por parte delas acerca do aprendizado daqueles conteúdos nas aulas de EF.

Percebíamos que mudávamos a cada encontro de discussão e de vivência. Deparávamo-nos com nossas experiências e com as (in)experiências. O outro nos enriquecia com seus saberes diferentes, mas também nos “perturbava” e nos convidava a sair de nós mesmos, a pensar de outros modos. Vale dizer que, algumas vezes, a discussão tanto do planejamento quanto das vivências das oficinas foi tensa e calorosa, contudo, fraterna a ponto de nos permitir ir construindo um “comum” sob os pilares da confiança. Desse modo, por meio das oficinas, inventamos modos diferentes de ensinar a construção de brinquedos, brincadeiras, capoeira e ginástica geral. Criamos formas diferentes de intervir. Aprendemos também que compartilhar não é oferecer algo pronto ao outro, um saber, uma técnica, mas é “entrar em relação com” e produzir mudanças que ampliam a vida com aquilo que o outro traz, com a diferença.

No intuito de “compartilhar” as oficinas com a comunidade, trazemos⁷³ abaixo um breve esboço das diferentes estruturas que algumas delas apresentaram. Esperamos que esta experiência não seja aplicada em lugar nenhum, mas que possa se juntar a tantos outros movimentos formativos que lutam por uma escola potente, que rompam com a ideia de que a escola pública é sinônimo de precariedade, de professores desinteressados e mal qualificados.

⁷³ Por falta de espaço não será possível trazer o esboço da oficina de Ginástica Geral. Contudo, ele será discutido na apresentação do trabalho.

Oficina de pipas

Primeiro momento: Apresentação teórica do conteúdo, curiosidades e relatos de experiência;

Segundo momento: Construção de pipas com folhas de papel;

Terceiro momento: Experimentação das pipas;

Quarto momento: Roda de diálogo e avaliação.

Foto 1 – Construção de pipas de papel



Foto 2 – Vivenciando a pipa



Oficina de capoeira - 1º Encontro

Primeiro momento: Relato da experiência do professor e análise das possibilidades a serem exploradas

Segundo momento: Brincadeiras relacionadas com a capoeira;

Terceiro momento: Fundamentos básicos da capoeira;

Quarto momento: Roda de diálogo e avaliação.

Durante a avaliação, julgamos ser necessário mais um encontro devido à empolgação que tomou conta dos professores com as possibilidades de utilização nas suas práticas.

2º Encontro

Primeiro momento: Conversa sobre o primeiro encontro e breve discussão sobre quais estratégias utilizar neste novo encontro. Optamos por trabalhar fundamentos coreográficos da capoeira e sequências pedagógicas.

Segundo momento: Vivência prática e compartilhamento de experiências

Terceiro momento: Histórico da capoeira; roda de diálogo e avaliação.

Foto 3 – Aprendizagem da ginga da capoeira



Oficina de jogos e brincadeiras infantis

Primeiro momento: Explanação acerca da importância do brincar na concepção de Elenor Kunz.

Segundo momento: Vivência das brincadeiras e discussão sobre várias formas de serem ensinadas. Alguns alunos da escola participaram das oficinas.

Terceiro momento: Roda de diálogo e avaliação.

Foto 4 – Vivenciando brincadeira



Por fim, desejamos uma formação ampla, que nos transforme, formação-vida que esteja também ligada aos diversos problemas que precisamos resolver. Os problemas de aprendizagem dos alunos não são de modo algum só nossos. Todos os problemas da escola, dos mais simples aos mais complexos, encontram-se nas questões político-sociais mais amplas. Queremos nos formar, não por meio de “pacotes” a serem aplicados que nunca os são, mas por processos que nos sensibilizem a refletir sobre nossos inacabamentos, sobre nossa condição de lutar pela produção da história, pela nossa autonomia.

Referências

- DELEUZE, G. Que é um dispositivo? In: FOUCAULT, M., **Filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LINHARES, C. De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente. In: LINHARES, C.; LEAL, M. C.(Org.). **Formação de professores**: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio Janeiro: DP&A, 2002. p. 103-129.

Recebido: 3 janeiro 2013

Aprovado: 2 março 2013

Endereço para correspondência:

Ueberson Ribeiro Almeida

Rua Clarício Alves Ribeiro, 22

Oriente

Cariacica - ES

CEP: 29150-670

uebersonribeiro@terra.com.br

APÊNDICE E – Segunda Entrevista⁷⁴ com a Professora Dora

Data: 12-12-2013

Local: Ufes

Horário: 14h-17h

Para realizar a entrevista, Dora enfrenta fortes chuvas que assolam o Estado do Espírito Santo nesse momento. Chega um pouco molhada, mas muito interessada na conversa. O clima é bom, rimos juntos, lembramos fatos do passado.

Ueberson– Bem, Dora, vamos à primeira questão... Há algumas perguntas que serão somente pra você, porque você era meio que novata na docência...

Dora – Eu era novata!

Ueberson – A primeira questão que me chamou a atenção nas palavras que você me coloca é que você fala que, na primeira experiência docente que você teve, em Cariacica, você tinha que “matar um leão por dia”. E que você também, lá no Mestre Álvaro, “matava um leão por dia...” Você falou assim desse ofício de ser professor: “Trabalhar na escola é ‘matar um leão por dia’. Eu gostaria de conversar um pouco sobre isso: que tipo de leão? Eu pensei: “Que leão é esse que ela matou?”Seria interessante a gente falar disso, dar concretude a isso. Eu sei que provavelmente podem ser os problemas. Mas quais foram os tipos de problemas e o que você utilizou (quais estratégias) para “matar esses leões” todos os dias?

Dora – E será que eu matei, né!!?

Ueberson– É, será que mata? Talvez seja uma “luta”, não, é?

Dora – Pois é, não sei....

Ueberson – É conversar sobre isso... O que é “matar esse leão” por dia?

Dora– Sabe que eu vim... assim...conversando com uns amigos já há uns dois ou três anos depois que eu comecei a trabalhar como professora...porque, até um tempo atrás, eu era aluna, depois eu me tornei professora e continuei sendo aluna. Disso tenho certeza até hoje... E aí o meu “leão”, não sei seu posso dizer que era

⁷⁴ Devido ao tempo escasso, não foi possível realizar a revisão ortográfica e gramatical da entrevista. Faremos tal revisão e refinaremos a formatação para entrega da versão definitiva ao Programa de Pós-Graduação.

uma questão mais particular. Por quê? Veja se você vai me entender...Eu tive uma determinada criação em minha vida inteira e ainda tenho.

Ueberson – Formação?

Dora – Criação!!! Eu tô falando de pai, mãe, irmãos, avós, tio, tias...

Ueberson – Isso é formação!

Dora– É formação! E aí você passa sua vida inteira sendo muito bem cuidada, sendo muito bem olhada... E meu pai é muito exigente, então eu me tornei uma pessoa sistemática por causa dele, talvez,mas sistemática para cumprir com as minhas obrigações. Para dar um retorno bacana para o que eles queriam de mim, para o que eles me pediam. E aí, quando eu fui trabalhar [aumento do tom de voz...]... quando eu fui mesmo, talvez, usar menos “o lápis”... Eu falava:“Hoje eu não vou usar ‘meu lápis’, hoje eu vou usar uma queimada ou uma corda. Eu falava disso assim com os meus pais. Então, quando eu fui trabalhar em Cariacica, em 2010, que eu entrei naquela escola ali, em Jardim América... Era prefeitura de Cariacica. Parece que a minha vida até aquele momento...aquela formação que eu tive até ali parece que não adiantava em nada, parece que era outra realidade que eu tinha que viver... Eu tinha que sair da Dora, eh hh... talvez, muito bem cuidada, pra uma Dora que tinha que “se virar” em relação a vários sentidos dentro de um espaço chamado escola... Uma Dora em que a diretora não olhava pra mim, a pedagoga também não... eu não conseguia apoio de ninguém pra nada e isso se estendia pra dentro da sala de aula. Eu ia pra dentro da sala de aula, eu encontrava uma realidade que eu sentia medo, porque eu não conhecia aquela realidade, daqueles alunos, porque eu não tive aquela realidade. O meu bom-dia sempre foi um bom-dia e nunca foi um xingamento. O meu boa-tarde sempre foi um boa-tarde pra quem quer que seja, pra um cobrador de ônibus, um motorista, entendeu? Então, “Boa-tarde, motor”... sempre era essa minha fala, nunca foi um xingamento, de eu entrar em um espaço e escutar certas coisas e dizer certas coisas... e aquilo passou a fazer parte do meu dia a dia quando eu fui pra Cariacica trabalhar, quando eu me tornei professora. E aquilo me assustou, não sei porque eu fiquei com medo. Era como se eu tivesse que sair de dentro de uma “bolha” pra entrar em uma realidade, que eu não sabia o que fazer, porque, antes de eu adentrar a uma tentativa de ensinar a EF, de levar uns conteúdos diferentes, a gente acha que vai ser superlegal. “Caracas!!!...: passar capoeira pra eles, eles vão adorar porque eu gosto, caracas!!!.. Eu vou passar ginástica olímpica: eles vão adorar!!!”, mas, antes disso tudo, você tem que, primeiro, tentar entender de onde cada um vem..quem é cada um!!!... Quando a gente fala em singularidades, em características das turmas, a gente pode ser ainda mais específico: é de cada aluno... Isso foi difícil pra mim, isso foi muito difícil em 2010.

Ueberson – Como assim?

Dora - Porque, olha só, quando eu via os alunos. Por exemplo, naquela época, eu peguei o ciclo II, ensino fundamental. Então colocar uma turminha que eu lembro até hoje que é a famosa 5ª série. Sempre é a famosa 5ª série, constituída de alunos entre 12 e 17 anos. Aquela turma era de tremer as pernas, porque eu não acreditava que pessoas naquela idade já poderiam ter vivido tudo que eles tinham vivido até

aquele momento, e eu não sabia da metade do que eles já haviam passado em relação a várias coisas. Não só drogas, mas também sexo, espancamento pelo pai, mãe presa, etc. etc. Foi a primeira vez que eu senti na pele a emoção, vamos dizer assim. Vamos dizer assim, aqui dentro da Ufes, a gente estava estudando os casos e as possibilidades, aí você vê um documentário, você sente alguma coisa, mas você dorme e acorda. Amanhã você já tem uma prova de Bioquímica pra fazer... Você está entendendo o meu raciocínio!!!? Lá não (na escola), eu durmo hoje com a situação da Aluna 1 na minha cabeça, da Aluna X na minha cabeça, amanhã eu acordo com Aluna X na minha cabeça, porque eu sei que ela está sofrendo alguma coisa de hoje pra amanhã, você está entendendo? Aí amanhã eu vou chegar na escola e vou ver a Aluna X eu não vou conseguir pensar na EF. Eu ia trabalhar capoeira com aquela turma, mas eu não conseguia porque parecia que eu tinha que resolver outras coisas, mas, pra resolver essas coisas, eu não tinha "tato" (habilidade) pra isso, porque eu não tive uma formação desse jeito, pra isso. Então eu tive que sair de uma "bolha" que era a minha vida, digamos: "Que vida boa, Dora: mas sai dessa 'bolha', 'poka' essa 'bolha' e viva a realidade"... uma realidade da qual eu tinha muito medo, muito medo.

Ueberson – Mas será que não foi sua formação também que te levou a olhar pra isso? Pra te ajudar a olhar: “Eu tô dentro de uma ‘bolha’ e preciso sair da Dora, de uma identidade muito endurecida”?

Dora – Eu precisei sair, senão eu não conseguiria trabalhar como professora de EF.

Ueberson – Como foi esse “sair de si”?

Dora – 2010 foi o ano do susto, tá? Do medo, do susto. 2011, no Mestre Álvaro, eu tive muito apoio dos outros dois, mas eu tive uma turma que mexeu muito comigo. Foi uma turma de 3º ano. Eu já falei sobre isso, foi o 3º aninho, mexeu muito comigo. Eu não sei se até hoje se eu saí dessa “bolha”. Esse hoje, talvez, seja o meu problema ainda na minha formação. Hoje eu quero voltar pro mercado, eu quero voltar para as escolas, eu preciso fazer isso o ano que vem. Eu tenho que saber como estou nas escolas o ano que vem, porque eu estou com algumas dúvidas, alguns medos ainda. E nesse primeiro ano do mestrado, eu tive aulas excelentes. Eu consegui enxergar determinadas situações que talvez tenham me tornado mais sensível dentro das escolas. Aí este ano de 2013, eu estou fora das escolas, estou tendo outra visão, eu preciso adentrar de novo às escolas, ainda em processo de formação dentro do mestrado. Eu preciso fazer isso. Eu preciso pegar turma, pauta na mão, eu preciso tirar algumas conclusões e eu não sei se eu vou conseguir... Eu não sei se eu saí da minha “bolha” ainda. Eu estou com muito medo, porque a realidade das escolas... Parece que minha fase, quando eu comparo minha fase com a dos meus alunos, eu não me enxergo em nenhum deles. Eu não sei que tipo de formação eu tive pra ter tanta dificuldade de encarar determinados problemas no meu trabalho. Eu não sei o porquê disso...

Ueberson – Que formação foi essa que você teve?

Dora – Eu não sei... Os meus pais até hoje, até hoje... Eu sinto, assim, porque eu sou a caçula de três, mas eu estou indo pra 29 anos. Até hoje, parece que o olhar que eles têm sobre mim. Pode ser coisa da minha cabeça, tá?

Ueberson – É o que você está sentindo....

Dora – É o que eu estou sentindo... O olhar que eles têm sobre mim é o de uma adolescente que eles têm ainda que apoiar demais, principalmente a questão financeira, tem que apoiar demais e talvez eles percam até algumas noites de sono: “O que será da Dora amanhã se nós não estivermos aqui?”

Ueberson – E como você olha pra isso?

Dora – Isso me incomoda, me incomoda, me incomoda!!!

Ueberson – Te incomoda como?

Dora – Me incomoda porque não é assim. Eu já tenho minha força. Eles não reconhecem isso. Eu tenho pra mim que eles não reconhecem isso.

Ueberson – E porque você acha que eles não reconhecem sua força?

Dora - Porque ainda, se eu fizer algo que os decepcione, é como se o mundo estivesse acabando. A gente não consegue sentar pra conversar. Parece que há uma falta de limite muito grande entre o que eu sou e o que os dois são...

Ueberson – E no meio disso havia uma formação acadêmica também. Como essa formação acadêmica disputa com essa formação familiar?

Dora– Eu acho que, durante a graduação, não disputou em nada. A minha graduação foi boa, foi! Eu me dediquei inteiramente, sim, eu não precisei trabalhar. Acho que isso é um ponto positivo... Ou não? Essa é também minha dúvida. Talvez eu tivesse que ter trabalhado, ter ido mesmo pros problemas e para as realizações...

Ueberson – Mas, precisamos cair no arrependimento acerca do que deveria ou não deveria?

Dora – A minha graduação parece que foi comum. O grande lance está sendo agora, no primeiro ano do mestrado, está sendo o grande alcance...

Ueberson – Parece haver algo interessante aí, você conseguir se vê em um modelo de formação e como isso interfere no seu trabalho. Será que isso também não tem aí outras... tipo assim, será que você consegue fazer isso porque também há aí outros processos de formação em disputa? Porque você se coloca em questão: “Eu acho que eu sou também o resultado da formação que eu tive: superprotetora...”

Dora – Eu acho que tem a ver...

Ueberson – Nem todo mundo consegue fazer esse exercício de se olhar assim, prefere colocar a culpa na formação acadêmica, de que esta não preparou bem etc., etc.

Dora - Não é isso que eu quero dizer...

Ueberson – Estou dizendo que é difícil fazer essa análise e você consegue fazer essa análise: “Eu acho que meu processo de formação familiar, principalmente, me “superprotegeu”, paradoxalmente, dentro de uma perigosa “bolha”...

Dora – Enorme e muito grossa!!! Está me entendendo!!!

Ueberson – Sim!!

Dora – Que dificultou enfrentar, de um modo um pouco mais tranquilo, as questões que o mundo vive... porque as questões que a escola vive são as questões que o mundo, mais ou menos, vive... Não é todo mundo que vive, mas dar aula é lidar com tudo isso que você colocou aí, ou seja, com esses “leões”. Então esse movimento de se olhar e se ver, de se pensar dessa ou daquela forma: “Não sei se eu saí da ‘bolha’, não sei se ainda não saí...”

Dora – Eu não sei...

Ueberson – E será que nós saímos totalmente ou será que isso muda?

Dora – Então...

Ueberson – Eu tenho dúvidas, entendeu?

Dora – Há uma fala, uma poesia de Luís Fernando Veríssimo, e ele fala de coisas que eu levei dez anos para aprender: alguma coisa assim. Existe uma opção lá que é a quinta ou sexta em que ele fala: “Não confunda sua carreira com a sua vida. Eu li isso faz umas quatro anos e isso não sai da minha cabeça. Eu penso nisso quase que diariamente...”

Ueberson – Por quê?

Dora – Porque parece que às vezes eu me sinto mal por ter a vida que eu tive. Eu não sei se foi muito boa ou se foi muito ruim ou se foi equilibrada. E não consegui dar nada de realmente de bom pro meu aluno, eu misturo. Parece que eu vejo aquela pessoinha ali de 12 anos, eu fico com a sensação que vai faltar sempre tudo pra aquela pessoinha e ela não vai conseguir algo de bom pra vida dela. Eu não estou falando, necessariamente, de dinheiro. Pra mim dinheiro é o mal de tudo nessa merda dessa vida. Mas algo de bom na vida dela. Eu não sei, eu confundo, eu queria que ela se desse muito bem no que ela quisesse e eu não consigo proporcionar nada que vá caminhar para que ela construa isso pra ela. Então, parece que eu entro em um dia de aula e saio à tardzinha sem ter colaborado em nada. Eu não sei, isso está acabando comigo... será que eu estou sem esperança?

Ueberson – Não sei... Será que você não está olhando para aquelas crianças, colocando-as na posição de que tenham que ser iguais a você, por exemplo?

Dora – Por exemplo!!!

Ueberson – Não sei...

Ueberson – Será que você não espera que as crianças sejam iguais a você e elas não serão nunca?

Dora - Nunca serão...

Ueberson – Nem iguais a mim...nem iguais a ninguém... Mas é interessante poder olhar para isso...

Dora – Minha formação, de modo geral, eu não estou falando de formação acadêmica... A gente tem uma carga, porque eu não sei se é falta de esperança ou se eu tenho que sair da minha “bolha” mesmo pra “sujar mais os pés”, talvez, pra tentar ajudar mais... Será que eles estão precisando tanto da minha ajuda, assim?

Ueberson –O que é “sujar os pés”?

Dora – É sentir mais...

Ueberson – Sentir mais o quê?

Dora – As situações, os problemas...

Ueberson – Que problemas?

Dora – Das crianças... Eu não gosto de trabalhar com adulto. Por quê? porque eu acho que eles têm que se virar: “Se vira, você é grande”. Agora as crianças, não! Talvez colocar mais os pés no chão, sair da minha “bolha”, fazer um coque aqui em cima do cabelo para não atrapalhar, sentir um pouco mais, entendeu!? Eu tenho medo de dar tudo errado. Vai chegar no final do ano e eu não ensinei nada. Vai ajudar em quê? A EF que eu passei pra eles vai ajudar em quê? Que problemas que eles têm dentro de casa que eu não tive? Eu vou entender isso algum dia? Eu vou sentir isso de verdade um dia? Pra conseguir fazer alguma coisa com as minhas aulas de segunda à sexta?

Ueberson – Não há limites também em uma aula?

Dora – Quais limites?

Ueberson – Não sei, só na relação que se pode saber...

Ueberson – Você não disse que as crianças são “cada caso um caso” e que às vezes você quer ensinar o conteúdo, mas tem que lidar com outras questões?

Dora – Muitas outras questões...

Ueberson – E será que lidar com essas outras questões não faz parte do próprio trabalho do professor hoje, na escola?

Dora – Se você quiser que não faça parte (as outras questões), você tem que parar de trabalhar na escola.

Ueberson – O contrário também faz sentido, vamos pensar... O aluno está lá com aquele monte de questões pra resolver e aparece na escola. Você não liga

pra nada disso e passa o conteúdo. O aluno aprende a jogar futebol, mas ele está carregado de outras questões. E aí?

Dora – Eu não consigo fazer isso, está me entendendo?

Ueberson – **Porque você acha que não consegue fazer isso?**

Dora – Não sei, cara!

Ueberson – **A aprendizagem não tem a ver com isso também? Será que não faz parte do trabalho do professor?**

Dora – *Faz parte... Não tem como você ensinar uma capoeira e achar que está tudo bem no final da semana. Eu não consegui viver isso até hoje... de achar que está tudo bem no final de semana porque o conteúdo foi ensinado certo. Você está entendendo? Eu não tenho essa sensação. Eu não sei se falta profissional em mim ou se é excesso de medo... De não ter ajudado aquela criança? [tom de dúvida]...*

Ueberson – **O que é ajudar a criança?**

Dora – *Talvez tentar mudar a realidade para melhor? Mas eu vou conseguir fazer isso sozinha?*

Ueberson – **Então, a gente tem que se interpelar: será que fazemos isso sozinhos? Será que conseguimos fazer isso sozinhos? Será que é isso mesmo? Será este o papel do professor?**

Dora – *A gente vai contar com quem? De 20 professores, você consegue um para conversar mais ou menos, o resto está todo estressado e não quer ouvir nada.*

Ueberson – **A gente tem mesmo que olhar pra esse trabalho e pensar: porque a gente se sente dessa ou de outra forma?**

Dora – **ENTÃO “MATAR UM LEÃO POR DIA” TALVEZ ESTEJA MAIS RELACIONADA A MIM DO QUE AOS ALUNOS.**

Ueberson – **Interessante isso..**

Dora – *Você está entendendo!!! (pausa) Eu não vou dormir essa noite (rsrsrsr).*

Dora – *“Matar um leão por dia pode ser matar-se a mim mesma”. Eu quero tentar estabelecer alguns limites. Eu gostaria muito de me compreender, de saber que tipo de professora que eu sou. Qual professora? O que é ensinar para mim? Será que eu vou conseguir um dia chegar lá e passar “a aula” de dança folclórica mesmo sabendo que está acontecendo aquele monte de situação de um dia para o outro?*

Ueberson – **E elas têm como terminar de um dia para o outro?**

Dora – *Elas não vão terminar nunca!!!*

Ueberson – **Então voltamos à questão, tem que pensar: muito interessante isso que você disse, talvez “o leão”...**

Dora – Está aqui (bate a mão no peito)...

Ueberson – Não sei, estou pensando...

Dora – Eu estou aprendendo a gostar da minha profissão. Eu fiquei com tanto medo em 2010 que eu falei: “Não, eu não tenho capacidade, não”. Pensei assim: “Não tenho, não!” Eu disse pra mim: “Eu vou arrumar um banco por aí, vou sentar e mexer em papelada”. Mas eu quis tentar de novo... Se eu quis tentar de novo há algum tipo de explicação, porque eu quis tentar de novo, eu tive outras opções, mas, não, eu falei: “Vou por aqui, vou tentar de novo...” E eu quero tentar de novo... Está vendo, eu não consigo dizer não: “sai de mim EF”. Não é isso, eu quero tentar de novo... Só que, se a gente tentar demais sem acertar, eu acho que isso é errado também, né?

Ueberson – Errado?

Dora – Não sei... Mas eu quero tentar de novo. Às vezes eu acho que eu penso que eu tenho muito medo...

Ueberson – Pode até ser... Mas será que você não está olhando para esse medo de modo superdimensionado? Você foi pra escola, trabalhou na escola, a escola te reconheceu quando você saiu. Querendo ou não, por mais que você estivesse olhando o trabalho com um olhar muito negativo sobre si mesma, a escola te reconheceu como boa professora, alguém que os alunos gostavam, que tinha o respeito de todo mundo... O pessoal fez homenagem para você o dia em que você saiu lá do Mestre Álvaro. A escola parou. Então tá, pode ter medo aí, eu trocaria por tensão, mas pode ser medo... Mas esse medo, paradoxalmente, parece te mover também, né?

Dora – Eu quero tentar de novo e mais uma vez...

Ueberson – Eu achei legal você ter dito essa coisa do leão...

Dora – Está comigo

Ueberson – Também contigo, não é? Porque ele não está só lá, né? O “leão”, nesse caso, não é algo que está externo a mim, mas também não sou só eu... “Matar um leão por dia” tem a ver comigo também, não é? O “leão” é do tamanho que eu também olho pra ele?

Dora – Às vezes é um gatinho, né!?

Ueberson – Às vezes sim, outras não...

Dora – A gente pode chorar aqui, depois você corta... Pelo amor de Deus... Que “horror” e que lindo ao mesmo tempo, não sei...(emocionada)...A nossa área, a EF, agora eu estou fazendo um trabalho em saúde e sociedade. Eu estou na Academia Popular de Santo Antônio. Então eu estou vendo outras realidades, sim, na quais estamos nós, da EF, naquele meio. E é interessante porque são outros discursos, outras concepções, outros problemas e... Acho legal, acho. Está aumentando, está! É um processo formativo grande. Eu estou gostando do mestrado, estou amando.

Até agora eu não me arrependi...Mas não tem quando você pensa na sua profissão: "E agora Dora?" É isso, eu quero ir pra escola. É assim, essa é a resposta pra mim.

Ueberson – Por que você acha que quer ir pra escola?

Dora - Porque eu quero tentar de novo. Parece que ali eu posso conseguir ajudar. Não sei se vai ser com capoeira que eu vou conseguir ajudar. Essa é a questão. Eu tenho que descobrir como eu posso...São muitas pessoas no mesmo lugar em várias situações diferentes e eu sou uma professora ali, no meio, duas vezes por semana...

Ueberson – Não é somente você a professora da escola... Não é apenas você que atua na formação dos alunos...Eles estão sendo formados pela família que formou você, que forma eles... Eles são formados em outros espaços, em outros lugares... Essa formação está em disputa. Você é só um ponto... Vamos pensar que a formação das pessoas aconteça em rede. Ela é um ponto dessa rede, então há vários outros pontos, talvez... A escola, a família, a rua, os meios eletrônicos,a mídia, uma série de outros, os amigos, todas as relações... Você talvez seja um ponto...

Dora – Um pontinho!!!... É, eu tenho que descobrir como um pontinho se comporta nessa rede toda. Eu quero descobrir isso... Isso me leva pra escola. Eu já escutei de tudo, eu já ouvi coisas do tipo: "Eu não sei como, você nesse estilo todo, vai trabalhar com crianças pobres"... Eu já ouvi isso. Eu falei: "cara, eu não entendi sua colocação e nem quero entender, nesse ponto eu prefiro ser ignorante... Eu tive problemas com isso...

Ueberson – Ou seja, uma professora bonita e de classe média não pode trabalhar com crianças pobres?

Dora– O que é isso? Eu não entendi a relação até hoje... Eu escutei isso no final de 2011 e eu não entendi isso até hoje. Eu não esqueço as datas, não... Essas coisas ficam na minha cabeça... Essas coisas ficam martelando, mas eu não entendi a colocação...

Ueberson – Interessante que parece haver um paradoxo aí, porque você diz que muito do que você viveu na escola, de problema, de angústia, tem a ver com sua formação familiar, que isso tem um peso... Mas, ao mesmo tempo, parece que isso também...

Dora – Me leva a querer viver aquilo dali...

Ueberson – Parece que essa formação tem algo de interessante aí e que te permite, por exemplo, não abandonar o trabalho... Não me parece algo apenas negativo...

Dora– É porque, quando eu vou pra escola e trabalho com esse tipo de criança, geralmente muito carente de tanta coisa, parece que aquilo ali é que é real... Aquilo ali é o que acontece na maioria das vidas das pessoas. A minha não é, a minha foi real, foi! Tanto que eu estou aqui nessa idade e vivendo... Mas parece que, eu não

sei, uma questão de hierarquia... Parece que aquele tipo de criança daquele jeito merece muito mais atenção do que eu merecia.

Ueberson – Será?

Dora – Ali é muita falta, eu nunca vivi nem um tipo de falta. Pelo menos eu acho que eu não vivia. E elas vivem... E ninguém olha para aquelas meninas... Não sei se ninguém olha, também. Eu estou generalizando um pouco. Eu acho muito chato esse negócio de generalizar e abstrações, mas parece que a atenção é menor... “Ela (a criança) é só aquilo ali, ela vai crescer, vai ganhar um salário mínimo... É só isso aí mesmo, tá!?”.. É isso aí, só isso. Talvez ela queira só isso e seja muito feliz, mas por que essa visão tão ruim, entendeu?

Ueberson – Mas será que sua própria formação familiar, não te deu também algum tipo de base pra olhar isso?

Dora- Diferente??

Ueberson – É?

Dora – Eu tive muito problema com essa questão de “matar um leão por dia” e foi por causa da minha formação familiar... Porque parece que eu fui colocada em uma “bolha”, em um mundo que não é assim, não é assim, as coisas não são assim. Mas por proteção, talvez...

Ueberson – Não são assim, como?

Dora – Não é tudo muito bom! Não é ter as coisas na hora que se quer... Não é nem ter as coisas, porque, pô, porque não tem condições, então depois você não vai ter algo. Se eu não tivesse condições de ter alguma coisa agora, daqui a pouco eu teria. Então parece que o que vivi foi sensacional? Foi!... Mas não foi tão denso quanto aquilo que aquelas crianças vivem. E talvez elas não tenham nem consciência, talvez elas não consigam nem administrar isso. Por isso que elas são tão revoltadas quase que o tempo todo ou carentes o tempo todo. Enfim... Então eu tive uma formação familiar que até hoje eu me questiono: por quê? Eu não estou achando que foi ruim, mas eu também acho que não é só esse o caminho pra se ter uma família.

Ueberson – Se você pudesse detalhar como foi essa formação familiar seria interessante pra gente pensar a formação... Acho mesmo que há nisso uma contribuição para a formação dos professores.

Dora – Meu pai é muito preconceituoso, começa por aí. E ele é!!! Ele é a tudo que saia do padrão! Sai do padrão, ele já está com ódio, está com raiva. E isso causa muito problema pra mim, porque eu o amo. Aí você tem que amar a pessoa na diferença total. Então, assim, você quase não pode discutir com ele que ele quase enfarta. Ele fica com o olho vermelho, porque ele teve uma criação, “Nossa Senhora da Penha!”, enfim... Então eu fui crescendo vendo tudo como deveria ser: um papai, uma mamãe, um filhinho, nada de drogas, “rock” na madrugada nem pensar. “É isso! É isso! Não!!!, não é issooooo!! Nãoo é isso!!! Desculpa, mas eles estão errados! Aí dizem: “Ah, Dora, é porque eles tiveram uma educação X...Mas eu estou

tendo a minha dentro de um contexto e eles tiveram a deles dentro de outro contexto. E eu acho que não existe esse limite deles pra mim. Eles não compreendem isso... Isso me afeta diretamente. Se eu quero fazer uma tatuagem: “Não! Isso é coisa de marginal”. “Homem usando brinco? Deus me livre!” Para começar eu falo: “A orelha não é sua pai, só pra começar a conversa, o que a pessoa faz com orelha...”

Ueberson – Parece haver aí uma questão mesmo de preparação para a vida...

Dora – Entendeu? Está vendo esses três furos aqui (mostra a orelha), até hoje quando ele vê esses dois, ele briga comigo. Daqui um pouco eu faço 30 anos e ele briga comigo como se eu fosse criança... Igualzinho...

Ueberson – E o que você faz?

Dora – o que eu faço? Eu acho que eu não faço nada. Tipo: “Pai, relaxa!!” Eu acho que eu não enfrento até hoje. Eu acho que eu não enfrento e eu não concordo com um monte de coisas. Eu não concordo... Eu já tive dias de vir pra cá, pra ufes e fiquei nove horas aqui pra não ter que pisar dentro de casa e, até então, há uns cinco anos atrás, o lugar onde mais eu queria ficar era dentro da minha casa. Você está entendendo o problema que foi quando eu fui para as escolas trabalhar? Quando eu fui viver outras realidades, eu comecei pensar na minha. Eu comecei a ver mães com 20 anos que já tinham dois filhos...

Ueberson – As quais você não podia tratar com preconceito...

Dora – Entendeu!!! Eu tenho que sentar com aquela mãe e conversar de verdade, conversar sobre a vida.

Ueberson – O trabalho também transforma o trabalhador?

Dora – Pode ser! E um dia eu coloquei isso pro meu pai. Eu disse: “Pai, você engessou a minha cabeça, eu estou ficando doida no meu trabalho, para...”. Eu disse pra ele: “Para!!” [tom emocionado]. Foi em 2012, escola do Estado, foi a primeira experiência em escola do Estado, o ano passado. É a única professora da escola, então imagina, quando eu faltava, a escola perguntava: “Cadê a Dora?”. E lá foi aquela coisa, cada situação que eu vivi... Teve dia que eu cheguei em casa... eu cheguei em casa e no outro dia eu amanheci chorando, chorando porque eu não queria voltar pro trabalho. E eu queria resolver a situação... Não tem quando você quer resolver? Você quer resolver e pode resolver, mas vai ter que enfrentar uma família composta por dois pais e três mães e filhos que são irmãos que se entrelaçam. Então você vai ter que resolver isso primeiro. Eu falei: “Pai, você engessou minha cabeça, eu estou ficando doida no meu trabalho...”. Até hoje ele não entendeu porque eu falei isso, mas você está entendendo o porquê eu estou falando? Então pode ser simples, mas, pra mim, não é simples por causa da minha formação. Então, assim, uma vez eu comentei com ele: “Caraca, pai, eu tenho que conversar com uma mãe, ela tem 20 anos e dois filhos. Ela está no vigésimo ano da vida dela e está lá para resolver os problemas da vida dela, pra resolver o que tem que resolver, está vivendo!!” Ele fez colocações e eu não concordei com nenhuma

das colocações que ele fez. Nenhuma, nenhuma. Eu não consegui nem ter aquela consideração, não consegui. Dei as costas e saí pra gente não brigar...

Ueberson – O interessante é que você vai tentando furar esse gesso. Parece...

Dora – Estou conseguindo... porque senão eu não ia querer tentar de novo. Está entendendo?

Ueberson – A questão é: o que nos leva a querer furar esse gesso? O que o trabalho tem a ver com isso?

Dora – Desde 2010! Eu nunca vou esquecer. Esses três anos iniciais não dá pra esquecer. E eu estou com um medão pro ano que vem, medão de tremer as pernas... Mas eu quero, eu preciso... E vai dar problema lá dentro de casa, vai dar...

Ueberson – Porque você vai voltar pra escola? Por quê?

Dora – Vai dar problema - Eu estou sentindo que estou com outras ideias. Eu estou querendo resolver algumas coisas dentro das escolas por onde eu for passar e eu vou ter que enfrentar alguns preconceitos a mais... problemas amais.

Ueberson – Que problemas a mais?

Dora – Que vão aparecer? Não sei... Tipo: o ano passado eu fui conivente em uma situação muito desagradável (Em uma escola de Cariacica). Perdi noites de sono: era um problema de violência sexual. Caracas, eu fiquei em depressão. Tem noção!? Depressão...Você sabe o que está acontecendo...E eu não tive atitude...Não tive porque eu fiquei sozinha, a diretora fechou a porta na minha cara...

Ueberson – Alguém estava sendo violentada sexualmente, alguma menina?

Dora – É, uma menina... Muitas coisas, assim, a gente via aquela criança todos os dias. Como a gente vive assim??? Então eu fiquei muito chateada, muito triste... É eu me senti muito sozinha e incapaz... E porque eu não busquei meios,eu não fiz isso, eu não busquei meios...

Ueberson – Você não bateu na porta da diretora?

Dora – Sim, mas ela fechou na minha cara!

Ueberson – Então você não buscou?

Dora – Sim, mais e daí? Não resolveu nada porque ninguém ajudou..

Ueberson – E será que você vai conseguir resolver tudo?

Dora – Mas, naquele caso, ela tinha nove aninhos... Se a gente não fizer nada, ninguém vai fazer, cara, ninguém resolveu. O ano acabou e eu não sei como ela ficou [choro]... Até hoje [choro]. E se isso acontecer hoje eu quero tentar conseguir fazer alguma coisa..entendeu? Oh! Você vai cortar isso hein?! Eu estou falando sério, estou chorando porque eu lembrei dela...

Ueberson – Isso é o mais bonito da pesquisa...

Dora – *E ela era muito atentada, era o ziza, o ziza... Sabe aquele negócio que sobe na parede? Era aquela menina... Depois que eu descobri fontes fidedignas... Você sabe que na escola você precisa fazer amizade bacana com todos. Eu me dou bem com o porteiro até as meninas da limpeza. E me dou bem mesmo...*

Ueberson – Por quê?

Dora – *Elas sabem coisas dos alunos e elas não contam para determinados tipos de professores... As pessoas da limpeza, da cozinha... O ano passado (na escola de Cariacica) a maioria era do bairro, da comunidade e, a partir do meio do ano, eu fiquei sabendo de cada coisa, de cada aluno que eu nunca teria acesso, nem pelo próprio aluno (que não fala), nem pela coordenadora. Sei lá, ela trabalhava muito e não tinha muito tempo para olhar isso, não... Trabalhar muito também atrapalha a gente a ter uma visão diferente... Ela trabalhava muito... E essas pessoas da limpeza eram quem me passavam as coisas... E quando eu fiquei sabendo desse caso, eu não consegui olhar pra aquela criança de novo. Eu não coloquei para todos os professores... Eu não sei se eu fiz certo. Eu coloquei para quem eu acho que deveria saber, tomar uma atitude... Mas a aluna era muito “escurraçada” nas reuniões... Aí eu comecei a defendê-la com unhas e dentes e comecei a discutir... E tinha um motivo para eu não falar...*

Ueberson – Aí fica complicado porque os outros ficam atirando no escuro quando a coisa não pode se expressar..uma questão polêmica, né?

Dora – *Nada é simples! Nada é simples. E era fato, eu acho que eu não fiz nada quando deveria ter feito.*

Ueberson – Curioso que essas pessoas não são chamadas, geralmente, para participar da gestão dentro das escolas... Não são ouvidas... As serventes, os vigias...

Dora – *Gente!!! É muita riqueza ali (naqueles trabalhadores) sobre a escola, a realidade, sobre as crianças, as famílias...É muita riqueza naquelas pessoas...E a diretora era em guerra com o pessoal da limpeza. Ninguém gostava da diretora... não sabe ela o que estava perdendo pra direcionar melhor a instituição... Não era pra ela receber ordens de ninguém, se esse era problema dela...*

Quando você fica sabendo que um pai é preso, muita coisa muda entre você e o seu aluno... Você sabe que tal aluno tem o pai preso, seja pelo que for, mas que está ausente porque está em uma cadeia, muita coisa muda entre você e o seu aluno... E as coisas começam a funcionar um pouco melhor...

Ueberson – Muda em que sentido?

Dora – *Muda pra melhor, de você chamar o aluno no canto e perguntar: “Você está precisando de ajuda pra alguma coisa? Você está precisando de um chinelo, está precisando de quê?” Porque eu já distribuí chinelo... Na surdina... Porque eu acho que não pode, cara, eu não sei, mas eu já: “Toma esse chinelo pra você”, na surdina... Ninguém ficou sabendo... Eu não falo pra ninguém porque se der problema, eu não sei se vai dar problema... Então eu tinha um que o pai era preso e*

ninguém sabia, dez aninhos, nem a professora de sala... Aí teve um dia que deu confusão: briga! E ele xingou o coleguinha dele de tudo quanto é nome e cuspiu na cara do colega. E eu reparei que na briga ela batia igual a homem adulto. Não tem aquelas porradas de homem adulto? Eu pensei: “Esse menino bate diferente, né?” Passaram-se uns quatro ou cinco dias aí eu fui lá falar com ele: “Onde você aprendeu a brigar assim? Você brinca com seus amigos assim?” O aluno respondeu: “Não tia, meu pai resolve os problemas dele assim, tudo no ‘braço’... Meu pai é preso, e não sei se ele vai sair, não. Eu moro com a minha avó. Minha mãe “foi pro mundo”, foi pro mundo e não volta... Minha avó fala que ela não vai voltar do mundo...”

Aí eu conversei com ele, virou meu aliado até o final do ano... E ele era o “ziza” da escola... Ele mudava até o horário das coisas, ele batia a sineta... E virou meu aliado... Foi porque eu descobri algumas coisas...

Ueberson – O interessante é esse exercício da atenção na atividade...

Dora – É pela porrada que ele deu que eu percebi que havia algo diferente. Não era uma porrada de criança... O jeito que ele bateu não foi uma porrada de criança...

Ueberson – Chama a atenção essa questão da atenção no trabalho que a gente acaba desenvolvendo/aprendendo...

Dora – Não sei como isso acontece, sem querer a gente reparar umas coisas... Será que isso faz parte do nosso profissionalismo ou das sensibilidades que a gente tem... Não sei, porque ninguém comentou nada...

Ueberson – seriam modos de olhar pra vida?

Dora – Sei que ninguém comentou nada do porradeiro. Foi a briga entre duas crianças... mas a porrada dele era porrada que pegava nessa parte aqui mesmo (faz o gesto de um direto no maxilar), de homem... Eu pensei: “De onde vem essa porrada, caramba!” O outro era normal...

Ueberson – Há uma outra questão que surge da primeira conversa, que é o fato de você ter lido, ter tornado você “safa” diante do cotidiano escolar. São suas palavras... Safa no sentido de “sacar”, paradoxalmente, você diz que se pegarmos seus quatro, cinco anos de graduação em curso superior e tentarmos “jogar” lá dentro da escola, vai dar tudo errado. Então, ao mesmo tempo que essa formação te auxilia a ser “safa”, não estão prontos para operarem a realidade das escolas. Então, como se dá a relação desses saberes mais acadêmicos, da formação institucionalizada, com a atividade docente? Porque você diz que se tornou “safa”, mas, se você pegar e tentar “jogar” aquilo tudo lá na escola vai dar tudo errado...

Dora – Eu acho que agente tem que buscar um equilíbrio. Eu demorei um pouquinho a entender isso... E não sei se eu entendi ainda, mas temos que buscar um equilíbrio... Eu acho que não apenas o ambiente da escola, mas vamos especificar, porque estamos falando de escola... Vamos pegar os famosos acordos... E isso (saber fazer acordos) eu não encontrei nessa literatura toda durante os quatro

anos e meio... Quando você vai pra dentro das escolas, algumas coisas mudam diariamente, porque existem esses acordos entre alunos e professores, entre professor e professor, que são muito difíceis entre professor e professor... É muito difícil... Mas entre aluno e professor você consegue... Você consegue ter embasamento nessa literatura toda... Você tem até um pouco maior, talvez, não sei nem até que ponto isso pode ajudar tanto, tá? Estou sendo sincera! Masque você consegue fazer aqueles acordos e aí você sabe usar uma palavra certa na hora certa, você sabe, às vezes, ter uma visão certa de um movimento numa determinada hora... É esse equilíbrio que eu tento buscar... Quando eu estudo muito, leio muito, vejo muito documentário, participo de seminário, e vou pra dentro da escola... porque eu também não quero dizer que nada valeu pena ... Eu não quero descartar isso tudo, valeu a pena. Porque eu escuto coisas do tipo: “vai estudar tanto pra quê?”. Você vai chegar lá e vai fazer o que der pra fazer. Mas talvez você consiga fazer com que dê pra fazer alguma coisa! Acho que um equilíbrio a gente tem que buscar... Às vezes eu canso também. Às vezes: “Ah, não!!! você com a mesma estória menino!!! Já é agosto, menino; a mesma coisa: saia da sala!”. Eu não sou de ferro, mas eu vou tentar não tirar aquele menino da sala pelo menos na próxima vez. Eu vou tentar. Então, o grande lance é o equilíbrio.

Ueberson – Equilíbrio? Equilíbrio entre o quê?

Dora – Entre o que eu aprendi fora e o que eu estou aprendendo dentro da escola. Equilibrar isso, não?

Ueberson – Não seria calibrar?

Dora – Não sei, até hoje eu pensei como equilíbrio...

Ueberson – Equilibram-se duas medidas ou duas forças antagônicas... Será que são tão antagônicas assim? Equilibramos medidas desiguais? A gente está falando de saberes... Então, o saber que eu aprendo nos livros “me torna ‘safa” você diz! Mas, se eu tentar utilizar esses saberes acadêmicos lá na escola do jeito que eles são vai dar tudo errado... Mas é isso que, ao mesmo tempo, te faz “safa”... Não?

Dora – Eu penso em equilíbrio. Eu não sei, se fosse para pesar mais, pesaria mais a escola.

Ueberson – Pensaria o quê?

Dora - Se fosse para ficar desequilibrado (pesaria mais os saberes da escola)... É o que teria mais importância, é para onde eu teria que me voltar... Vamos descartar alguma coisa? Eu descartaria esse conhecimento da academia. Iria pesar mais a escola. Talvez, mas eu não quero fazer isso.

Ueberson – Será que você não pensa assim também porque você estudou os conceitos?

Dora – Será? Eh... Eh.... Pode ser! Eu continuo pensando no equilíbrio...

Ueberson – Eu não sei se há tanta separação assim para precisar equilibrar, mas estou pensando, não tenho certeza também... Na verdade, a questão é mais para auxiliar a pensar como esses saberes que são acadêmicos nos ajudam lá, na prática. A questão não é nem descartar ou não descartar, a questão é como eles dialogam lá, interferem lá no trabalho...

Dora – Às vezes eu tenho a sensação de o que eu faço lá, eu não via aqui dentro...

Ueberson – Isso é claro, é óbvio...

Dora – É óbvio [expressão de dúvida]...

Ueberson – Eu não sei se a gente precisa antagonizar uma coisa com a outra... A formação é só inicial, né? Como você falou, há a formação familiar que te acompanha. Tem a formação das baladas que você vai, da relação com a música, da sua relação com o movimento corporal, da relação com sua formação inicial... A formação inicial é apenas um ponto dessa formação... Então eu não sei se temos que antagonizar essas coisas...

Dora – Vou pensar nisso, vou pensar nisso, talvez diminua meu medo...

Ueberson – O conhecimento acadêmico surge também da investigação da realidade. Ele não surge do zero.

Dora – Não surge do zero, de jeito nenhum!

Ueberson – Porque a gente lê aqui, estuda, parte-se de pesquisas feitas nas escolas, geralmente...

Dora – Tem que andar juntos, né?

Ueberson – Eu não sei se andam juntas, mas eu não sei se essas coisas funcionam de modos iguais em lugares diferentes, porque você nunca vai conseguir pegar um aula de handebol daqui da universidade e vai ensinar do mesmo jeito lá na escola... Não vai ser igual nunca... O contexto é diferente, a realidade é diferente, as demandas que os sujeitos têm são diferentes... Mas qual a importância de ter estudado isso, desses conhecimentos pra lá (pra escola)... Como isso funciona, como isso me torna “safo”? Eu fiquei pensando... Eu sei pra mim... Como uma aula de filosofia me torna “safo” na escola? Como uma aula de história das ideias pedagógicas me torna “safo”, em um contexto tão complicado que é a escola. Você diz que compreendeu uma frase dita pelo professor Francisco Caparroz durante a graduação: “A teoria na prática é outra”.

Dora – Adoro o Caparroz, isso você não precisa cortar...

Ueberson – “A teoria, na prática, é outra”!. Bom, aí eu fiquei pensando: qual é a teoria da prática? Se a teoria lá da prática não é a mesma teoria que a gente aprende aqui, volta a questão... Já que essa teoria que a gente aprende aqui não se encaixa como em um sistema enzima-substrato perfeitamente, porque se encaixasse seria péssimo, porque, daí a gente somente obedeceria às

prescrições... Não haveria nada entre a teoria e a realidade, que é a inteligência do professor, bastaria colocar a teoria em um gravador e passar para os alunos, pois, se ela se encaixasse perfeitamente, bastaria reproduzir, colocar um robô, este repetiria e os alunos fariam?

Dora – Ótimo, ótimo...

Ueberson – Ótimo ou péssimo, porque a vida não respeita isso. O movimento de viver não respeita essa fidelidade às prescrições. Mas você diz isso, né? O que aprendeu que “a teoria na prática é outra”. Aí eu fiquei pensando: “Qual é, então, a teoria da prática?”... Ou como se produz essa teoria na prática? Quais saberes essa teoria da prática mobiliza? Porque parece que nos apropriamos de uma teoria na formação inicial e vamos enfrentar os “leões”. Quando “se mata o leão”, produz-se uma outra teoria, que é isso que você falou, que é o contato com outro, do acordo que eu faço com os alunos, do que eu tenho que gerir aqui, gerir ali, fora as outras coisas. Então há produção de teoria aí... Entre aspas, né?

Dora – *Sabe o que eu acho? Que não é só a Dora... É que talvez a gente pega/espera uma receita de bolo... A gente é muito inexperiente com a realidade... A gente não é mais estagiário, não é mais graduando, não é isso, é outro contexto quando você vai trabalhar dentro de uma escola de segunda à sexta, enfim...AULA, PELE, AULA, PELE...Então acho que a gente quando sai da graduação, forma e tudo, pelo menos eu, não é que esperasse uma receita de bolo, mas eu não esperava tanta dificuldade... Muita dificuldade!!!*

Ueberson – **Uma distância entre a prescrição em relação àquilo que poderia ser feito no trabalho?**

Dora – *É, é!!!!!!! Não, não é isso, pode ser, é mais ou menos isso! Não é essa teoria que vai entrar na minha prática, não vai, não tem como. Então é outra! É outra, isso daqui é muito bonita, mas eu quero fazer uma outra bonita que tenha a ver com a minha prática... Então eu tenho uma ideia do que, pelo menos, não é, não vai ser, não tem como! Se eu não tivesse lido aquilo dali, eu nem saberia... Então, talvez, eu tenha esperado quase uma receita de bolo. Eu não tinha a menor noção do que é a prática, mesmo estagiando no sétimo e oitavo período. Sei lá, também aquele estágio, na minha formação nem contou... Mas assim, mas aí você vai pra prática, você tem noção de que tal teoria não vai entrar... E por que não vai entrar? Aí você vai ver porque ela não entra... Querendo ou não você está visualizando situações, você tem as suas... Então há teorias que não se encaixam, você tem que criar alguma coisa diferente... Então “na prática a teoria é outra”, é porque realmente, cada realidade é muito diferente... Não tem como você pegar um livro e abrir na escola e folhear o livro... Não dá... Pelo menos até hoje eu não consegui. Talvez tenha sido a ideia que eu tinha (acerca da teoria) à qual eu me enganei e que foi um obstáculo, porque eu tinha que criar, tinha, sim, eu tinha que criar, não tinha como. Educação Física Escolar I, II, III não tinha como... entendeu?! Mas, eu já sabia o que eu estudei, ótimo, mas agora é outra coisa, então eu tive que visualizar diferente... É isso... Não há receita de bolo, não espere por isso... Não adianta.*

Ueberson – Há outra questão... Há uma frase que eu gostaria de analisar junto com você... Você colocou que entre o que diz respeito às relações entre os colegas professores, você coloca que “Às vezes a ausência de conflito não leva ninguém a lugar nenhum”. Era sobre a questão das relações, de que os professores são indiferentes, não se discutem as questões que perpassam as relações na escola. E aí cada um vai se isolando, vai ficando sozinho, ninguém fala com ninguém... Você coloca em questão a harmonia como modo de se relacionar na escola... O conflito é sempre destrutivo mesmo?

Dora – Depende para onde ele vai nos levar, está entendendo? Depende do caminho que vai ser traçado depois do conflito: o que vai acontecer depois desse conflito! As pessoas vão parar de se falar? Vai piorar? Não vai ser construído nada de bom? O conflito tem que ser feito entre pessoas que são responsáveis por aquelas crianças. Se você não tem responsabilidade nenhuma, se você não se sente responsável por nada, eu acho que o conflito não vai dar em nada... Eu acho que não vai nem haver conflito, porque você faz o que você quiser, você que sabe.. Acho que não te que ser assim... A gente não tem que se bater na escola, não! Eu nunca me desentendi com ninguém de rolar no chão, xingar.

Ueberson – Conflito como divergência de ideias.

Dora – Como divergência... Só que esse conflito aí, como divergência, a maioria dos professores não compreendem... Eu não sei o que acontece, mas quando eu discordo de um professor, principalmente se for aquele que é alfabetizador em sala, dá um problema da reunião parar... Como se eu, professor de EF, não pudesse discordar da Professora X. Não posso! Porque ela é quem está mais com os alunos, porque é ela, porque é ela, porque é ela... NÃO, SOU EU TAMBÉM! Se eu não concordo, dizem que é porque eu passo pouco tempo com o menino: “Você não sabe do que está falando!”. Eu sei do que eu estou falando, mas parece que leva para um lado pessoal e depois não te dá nem boa-tarde... Eu já vivi isso! Então fica difícil, por meio do conflito, construir algo de bom. Aí, às vezes esse algo de bom não é construído e, além disso, as relações ficam todas estremecidas. O CLIMA FICA PÉSSIMO! E porque você não concordou com uma situação...

Ueberson – É uma questão de gestão dos conflitos, né!?

Dora – Eu não consigo compreender... Se aquela professora tem 20 anos naquela escola, aí é que você não pode discordar... Vivi isso o ano passado, está recente pra mim. Uma professora com 20 anos na escola, amicíssima de todos, enfim, mas eu não concordava com algumas coisas, então eu queria achar um equilíiiiibrio: vamos fazer alguma coisa, vamos reorganizar? Então, eu trouxe ideia, sim, eu não concordei, sim e fui muito malvista por ela e por aquelas que trabalham juntas há muito tempo. Uma trabalha há 20 anos, a outra há 18 anos, outra 15 anos, sabe essa história. Há umas três ou quatro professoras que trabalham juntas há muito tempo... E não sei se isso um dia vai mudar, eu não sei se um dia vai mudar, então não concordava com certas coisas, não dava pra entrar... Chegava na aula de EF na turminha dela e, assim, gente, parecia a aula dela, parecia que as crianças estavam... Sabe quando as crianças estão sufocadas, desesperadas, enlouquecidas? Eu olhava para aquelas crianças, olhava pra ela, ela, {será que eu

posso falar, qualquer coisa você corta?}}, uma régua de todo tamanho em cima da mesa e a turma dela foi aquela que eles foram pegando de uma turma e de outra pra fazer a PIOR TURMA DA ESCOLA. O QUE QUE É ISSO: FAZER A PIOR TURMA DA ESCOLA? Eu não concordei... Aí no final do primeiro trimestre, eu já estava, assim, “por aqui” (no sentido de cheia, esgotamento). Era muito preconceito, muita diferenciação, eram sempre os últimos de tudo. Aí a professora Dora é aquela que é do “balacobaco, da pá virada”...

Ueberson – Do contra!

Dora - Gosta da “bagunça”, é do contra! Por isso é que ela (Dora) encabulava os meninos... Eles tinham sete e oito anos de idade. Foi essa a primeira fala que eu levei pra reunião no final do primeiro trimestre, mas levei calma, anotei tudinho pra não dá problema, para eu não perder a fala, fui concentrada. Falei: vou entrar em conflito, mas vamos construir uma ideia, se precisar vamos, sei lá, eu posso tentar juntar um pouco de uma turma com a outra em uma aula diferente pra eles entenderem outras realidades, das “crianças boas” da escola, porque tem as ruins e as “BOAS”, né? [tom irônico e sarcástico]. Fui com um propósito, mas ouvi: “Essas crianças precisam é ler, elas não precisam de pular corda, não, Dora!” Eu falei: “Minha camarada, o que é que você sabe sobre o que elas precisam ou não? Porque pelo jeito, pela sua régua que fica em cima da mesa, você não sabe de nada! Deste tamanho (abre os braços), dessa grossura. Eu não sei onde ela queria chegar com aquilo, mas ela ensinava assim há mais de 20 anos. Então, assim, esse conflito não levou a lugar nenhum, não levou. Ela só parou de me dar boa-tarde e ficou sem falar comigo até o final do ano...

Ueberson – O que parece é que as questões se pessoalizam mesmo, né? Por que e como se pessoaliza no espaço público, não é? Isso me parece menos ligado a indivíduos ou mesmo se se é bom ou mal, mas muito mais diz respeito a como essa gestão do trabalho tem sido feita na escola...

Dora – Por quê? Por que é tão difícil tentar, dentro da escola, construir algo melhor?

Ueberson – Parece não haver outra saída a não ser pensar uma caminho juntos... Na divergência mesmo... Construir algo comum na divergência... Parece esse um pulo do gato a dar... Pelo que você está falando, porque ficar nos polos, no antagonismo, se chocando... É como você disse, não se chega a lugar nenhum...

Dora – Por que é tão difícil construir algo de melhor dentro de uma escola? Porque é tão difícil? Será que aquelas professoras estão pensando o quê? Elas estão certas ou erradas? Porque quando a gente entra em conflito, a gente não consegue escutar uma palavra que você possa reconsiderar o que você colocou?

Ueberson – Se reposicionar...

Dora – Você não consegue dizer: Eh, talvez eu errei nesse ponto... Você não consegue porque a discussão toma um outro rumo da questão mais pessoal, da intimidade... Parece não existir mais aqueles alunos, parece que não estamos mais discutindo sobre eles, pra melhorar o dia a dia deles, pra ensinar mais, aprender

mais,... NÃO! Toma um outro rumo que amanhã nem boa-tarde mais ela vai te dar... É falta de respeito você confrontar uma professora que tem 20 nos de prática? É isso que elas querem dizer, que elas ensinam errado? Eu não sei se elas ensinam errado, não é disso que eu estou falando....

Ueberson – Porque, por outro lado, você conseguiu construir isso com outros professores, né!? No caso, com os professores de EF, bem ou mal, mais ou menos...

Dora – A gente tentou caminhar juntos... A gente tentou...

Ueberson – Há tentativas nesse sentido nas escolas, né? E a sua própria fala mostra que os sujeitos tentam também fazer isso... Construir essa conversa, esse diálogo, nem sempre se é bem-sucedido ou, na maioria da vezes, né? Bem interessante... Bem, voltando aquela questão acerca da turma, da 3ª série, você diz que você tinha que ter mais atenção... São suas palavras “Eu tinha que ser mais atenciosa”. Você disse também que ofereceu dança pra essa turma e que eles entraram “na sua...”

Dora – Eu lembro daquela turma... Eu lembro que ficava exausta depois daquela aula e a Elisa até ofereceu para pegar a turma pra mim, porque ela viu que eu ficava exausta... A fisionomia era outra quando eu pegava aquela turma... E aí a questão de ser mais atenciosa é porque, em algumas turmas, a gente consegue dar uma aula mais ou menos... A gente consegue... Ali não havia essa questão de mais ou menos, não! Ali ou eu daria aula ou eu não daria aula... Então ali a questão de ser mais atenciosa era de tentar ver realmente o que eu poderia fazer naquela turma: “Vai funcionar ou não vai funcionar, não vai ficar no meio!”. Não vai ser mais ou menos pra gente tentar construir algo diferente no meio. A dança, eu pensei pra eles, porque eu via que, nas filas que a gente formava, no alongamento que a gente fazia, na chamada, tudo envolvia dança para aquelas crianças... Era o tempo todo. Havia quatro meninos e eles eram os líderes, era muita dança. Então, assim, quando eu pensei em pegar nesse ponto, eu nem pensei em mim, se eu ia saber ou não lidar... Eu ia ter que me virar pra aprender porque eu ia ter que ensinar alguma coisa que tivesse dança no meio. Nem sei que tipo de dança, eu ia ter que me virar... Eu me coloquei, assim, totalmente em segundo plano...

Ueberson – Eu não sei se você se colocou em segundo plano...

Dora – Eu não sei também... Eu acho que eu me coloquei, porque nas outras turmas quando eu considerava alguma coisa, eu lia assim: hummm... Isso aqui até que eu sei melhor do que isso aqui. Vamos nisso aqui... Vejo como estou junto com a galera... Naquela terceira série, não: “Eu tenho que trabalhar com esse conteúdo e vai ser, senão eu não consigo nada”... Foi essa a questão e, mesmo assim, confesso, eu ia pras aulas com aquela turma com medo de dar tudo errado de novo, de novo... Olha a minha colocação, já era meio do ano, já era não sei quantos meses de turma e eu tinha medo de dar errado de novo, porque parecia que eu não conseguia atingir a turma... Não tem quando eles não te reconhecem como professora? Eu, assim, eu tentava captar a coisa no ar... Então, até um desenho que eles faziam e passavam de um coleguinha pro outro eu passava perto e via... Eu ficava pensando no que eu poderia estar pensando para eles nas próximas semanas

a partir daqueles desenhos... Que tipos de desenhos eles estavam fazendo: eram histórias em quadrinhos, era sobre um filme que eles viram... Isso servia para trabalhar com a turma. Era desse jeito, era muito cansativo... Eu pensava mesmo a partir deles... Não era nada em conjunto, por isso que eu acho que me coloquei em segundo plano...

Ueberson – Ou você talvez tenha construído aberturas, né? Quem sabe não tenha furado a “bolha” mais uma vez, né?

Dora – Você tem sempre uma fala que vem “rasgando” a gente, oh, raiva...rsrsr... aí que “ódio rosa”...[rsrsr].

Ueberson – Ainda sobre o processo nessa turma, você diz que chegou no momento em que você se sentiu “na escola, fazendo parte do ambiente...” Aí você diz: “Faz quatro semanas que estou no Mestre Álvaro...”. Você diz que passa a ler o ambiente e os alunos de outros modos, porque auxilia a agir de modo antecipado, ou seja, você passa a se antecipar ao que poderia gerar problemas...”. Eu vejo um olhar pro lado do outro e já sei que vai dar confusão. Eu falo: “Vamos, para!! Não deu mais confusão, acabou...”. Podemos conversar sobre isso... O que significar ser e estar na escola, se sentir NA escola? Como é trabalhar sem se sentir no trabalho? O que te levou a se sentir NO trabalho?

Dora – Rsrsrc... Eu lembro disso!! Gente, eu lembro disso...[rsrsr]. Menino, tudo começa na ideia de que eu entrei para substituir uma professora que ia ganhar bebê... Então tudo começa daí... Você já entra sabendo que vai sair daqui a seis meses... Isso pode ser bom ou pode ser ruim... Então, para os professores pode ser ruim ou bom... Quando você entra em um espaço escolar, pelo eu tive essa sensação, que você vai pra substituir, seis meses é uma substituição longa... Eu já entrei sabendo, não sabendo, sentindo: “Eu não sou daqui”. É diferente de quando você pega um contrato que você vai do início ao fim, de fevereiro a dezembro... Aí você pensa: “Eu sou daqui, mesmo que seja nesse ano letivo todinho, mas eu sou daqui...”. Mas, como eu entrei daquele jeito, para uma substituição longa (e a outra professora era efetiva...), eu tinha a sensação de que eu não era daquele espaço, daquele ambiente, pelo menos no primeiro mês, eu não era dali...

Ueberson – Mas o que te levava a pensar que você não era dali?

Dora – Eu acho que são várias coisas... Existe aquele momento em que os professores vão te reconhecer como a professora de EF. Não é a substituta de EF. E quando faltava um mês, um mês e meio pra acabar, aconteceram coisas das quais eu fiquei feliz: “Não vai, não, por favor... Ela é muito boa, mas eu quero você...”. Eu escutei coisas, a própria diretora: “Eu vou tentar”... E eu escutei certas coisas, um mês e meio antes do fim do contrato, o pessoal começou a se preocupar... Aí eu tive a plena certeza de que eu, poxa, “Sou dessa escola”, porque eu acho que houve um reconhecimento por parte das pessoas a minha volta... “A Dora é daqui, ela é professora de EF, ela participa da formação desses alunos, vamos ver o que ela vai trabalhar? Vamos trabalhar juntos? O que a gente pode acordar ou não?” Já vinham até a mim para fazer acordos, porque há certos alunos para os quais temos que agir juntos, senão a coisa não vai... Então já me

procuraram pra isso. Quando eu comecei a passar por essas situações, eu comecei a me sentir “da escola”.

TEMA: TRABALHAR JUNTOS

Ueberson – E como esse trabalhar juntos foi construído por você, Alex e Elisa, especificamente trabalhar junto mesmo, estar no mesmo espaço, o que isso gerou pra vocês?

Dora – A Elisa chegou pra mim e falou: “A gente podia trabalhar juntos, umas aulas juntas com as turmas, com projetos semelhantes, a gente podia...”. Ela chegou e falou logo isso no primeiro dia, primeira semana... Sabe o que eu pensei: “Que bom, estou conseguindo proteção!” Nós três formamos aqui (na Ufes), temos uma bagagem, isso facilita também o diálogo, não sei se isso tem a ver, mas facilita.. Eu pensei: “Nossa Senhora, acho que estou conseguindo algum tipo de proteção...”. Eu disse: “Tô dentro, bora trabalhar junto...”. Eu era responsável pela minha turma, ela deixou bem claro também: “Cada um tem sua turma, a gente não vai misturar isso, não”... Mas eu pensei nesse fator de proteção e que eu ia poder ver outros trabalhos, para eu ver se eu estava certa ou errada. O que eu poderia construir a partir de outras visões que eu teria da EF. Era o segundo ano de prática, era 2011, pouca prática, recente, né. Então, era mais isso, foi isso.

Ueberson – Como isso interferiu no trabalho?

Dora – Sabe, com Elisa e Alexandre também, eles ensinam, parecem tão, eles trabalham muito bem, né... Eles têm uma relação com as crianças boa.. O Alex é calado mais ele se relacionava bem com as turmas dele...isso pra mim, parece que me incentivou a não desistir em alguns momentos...Eu pensei em largar a escola quando eu “não me sentia na escola”...Eu estava exausta, eu pensei em largar, sim, era só uma substituição...eram só 6 meses...Mas aí quando eu pensava nos dois, na equipe, eu falei , cara, a gente pode fazer um trabalho tão bom de EF nesse tempo.. “bora tentar”... foi isso.. Algumas vezes eu não desisti por causa dos dois..eu acho que eles nem sabem disso, mas em alguns momentos eu pensei: Não, não vou desistir, eu vou ficar aqui, isso vai funcionar... estava junto!

Ueberson – Estavam juntos, né? Fator de proteção! Achei ótimo!

Dora – Fator de proteção... [rsrsrrs]. Foi mesmo!!!

Ueberson – Trabalhar junto: fator de proteção!!!

Dorac – Foi mesmo, foi meu sentimento!

Ueberson – Legal isso! Ligado a isso, acho até que eles vão conversar mais sobre isso... Como os imprevistos que surgiam durante as aulas eram geridos por vocês? Como vocês sabiam quem deveria agir diante das situações? Como isso era pactuado entre vocês?

Dora – Isso era tão definido.

Ueberson – Como? Elisa e Alex trabalham literalmente misturados com os alunos fazendo as atividades juntos... Você também participava. Como faziam essa gestão?

Dora – Mas a questão do conflito entre eles, fora que eu não lembro de nenhum conflito grande e expressivo entre as turmas, pelo menos no tempo em que eu fiquei lá...

Ueberson – Não apenas entre alunos, mas em relação a qualquer imprevisto que ocorresse... Por exemplo, chovia, somente se poderia utilizar metade da quadra... Quem usava a quadra?

Dora – A gente pensava em atividades em que coubesse os três na metade da quadra. A gente pensava, e eram os três na mesma alta tensão... Em vários momentos nós fomos pro vídeo porque não tínhamos opção. E a gente foi, não tem conteúdo naquele dia, não tem projeto naquele dia, a gente tem que resolver isso. Vão pro vídeo! A gente se organizava e ia pro vídeo. A gente resolvia juntos, é a sensação que eu tenho...

Ueberson – Qual a diferença entre trabalhar junto com os professores de EF e junto com os professores das outras disciplinas, uma vez que todos estão juntos na mesma escola?

Dora – A convivência é diferente os espaços que a gente ocupa é diferente..

Ueberson – Como assim diferente?

Dora – A gente fica junto praticamente as cinco aulas... Eu não estou junto com a outra professora tanto tempo, nem o mínimo de tempo eu estou com a outra professora... Quando que eu sentei com a professora do 4ª ano? Quando que eu consegui sentar com ela? Até porque eu tinha que estar lá fazendo PL. Os outros dois, não, com Elisa e Alex, era esta junto, era pegar a turma, ir pro mesmo espaço. Era diferente, o diálogo é facilitado porque existem interesses comuns com as professoras, com a professora de sala, talvez, seja pouca convivência pra isso tudo...

Ueberson – Mas você disse que, quando há algo comum como a educação dos alunos, é possível estabelecer algo comum...

Dora – A gente consegue fazer isso, mas não é na mesma intensidade como quando você está com os outros professores. Como éramos nós três juntos, o fator tempo, nesse caso, é muito importante, então ficava um pouco com uma professora, com outra, pouco tempo... Eu quase não me encontro com as minhas professoras de sala, eu gosto de me encontrar com elas, principalmente nas reuniões, eu “cerco” cada uma. Eu sou um pouquinho chata, mas no dia a dia é muito raro...

Ueberson – Vocês pareciam uma ilha na escola, vocês três lá e aquele trabalho não fazia conexão com os outros trabalhos da escola.

Dora – Mas eu acho que esse fator tempo... Eu conversava muito com elas na hora que eu ia pegar a turma, eu conseguia prender um pouquinho naqueles dez minutos.

Eu conseguia prender no corredor... Assim que eu conseguia falar de aluno, falar de um problema, pra falar de uma ideia, falar de uma correria... Enfim, mas era assim, era muito corrido... Então eu acho que o fator tempo, isso facilitou muito o meu entendimento com os meus companheiros, tempo que eu não tinha com as outras professoras, não tinha...

Ueberson – Só estar junto garante alguma coisa?

Dora – Não aí, não, né? Só estar junto não garante! Acho que gente tem que querer caminhar juntos, tem que haver um interesse comum senão não dá, cara... Eu dei aula à tarde lá também e é TUDO SEPARADINHO, TUDO SEPARADINHO!!! É cada um no seu quadrado...

Ueberson – Pois é, está todo mundo no mesmo tempo, não estava? Nos Pls etc...?

Dora – Estava...

Ueberson – Então, o que rola pra trabalhar junto, pra construir esse comum?

Dora – Amizade? Amizade? Será?

Ueberson – Não sei...

Dora – Eu gosto dos dois até hoje. Será? Talvez amizade, um carinho tão grande por eles que não tenho pelas outras professoras.

Ueberson – Por quê, se todo mundo está na mesma escola?

Dora – Porque eles são professores de EF e o outros não são?

Ueberson – Não sei...

Dora – Acho que é, hein [risos]... Pode ser, a gente sempre espera um apoio a mais de uma pessoa que possa entender melhor nosso dia a dia, talvez...

Ueberson – Mas aí a gente não cai de novo na pessoalização das relações, como você havia colocado? Quando agimos assim também?

Dora – Pode ser!!!

Ueberson – Não é também isso que gera a pessoalização das relações no espaço público?

Dora – Ah... Eu não sei isso, não!!

Ueberson – Eu gostar mais desse do que daquele porque esse é da minha área?

Dora – Mesmo você gostando mais de um do que de outro, quando o assunto cabe aos dois, eu acho que essa questão de gostar mais ou menos não tem que vigorar, não.

Ueberson – Acho legal você colocar essa questão da amizade, mas o amigo não é justamente aquele que nos coloca em questão?

Dora – Eh! Eu não sei se eles me colocavam em questão...

Ueberson – E você os colocava em questão? Não exatamente a eles, indivíduos, mas a atividade, o trabalho?

Dora – *A gente buscava um ponto em comum. A gente buscava se entender, era isso. Quando a gente busca entender e se entender, fica mais fácil. A gente buscava se entender... Às vezes a Elisa dizia: “Não vou hoje porque essa turma vai ficar na sala...”. Aí eu poderia falar “Mas, poxa, a gente não tinha combinado de fazer um programa? Eu preciso da sua turma junto com a minha...”. Mas aí eu falava “cara, você tem certeza que não vai levar a turma? Manda uns ‘bonzinhos lá pra mim’”. Ela mandava um dois só pra fazer uma pressãozinha... Olha só, além de eu entender, eu ainda oferecia alguma coisa, eu não entendia e funcionava..*

Ueberson – Ligado a isso aí, entramos nessa questão de como esse trabalho junto produz uma partilha da vida na escola, que tem a ver com essa questão da amizade...

Dora – *Tem que ter muito cuidado com essa coisa da amizade...*

Dora – **Tem que ter muito cuidado com essa coisa da amizade, muito cuidado. Às vezes você deixa de fazer algo que seria o melhor para sua turma, para outra turma, por causa de uma amizade, de outro professor... Então, não estou só falando em relação aos dois, não! Eu vivo na pele a emoção... Todo mundo acha. Nas escolas pelas quais eu passei, os professores pensam que a gente, pelo menos acharam que eu era a recreação do dia a dia. Então isso é muito difícil de você dizer: “Não sou isso, eu vim aqui para trabalhar”, mas a gente pode se dar superbem, relaxa... Por isso tem que ter muito cuidado com essa questão da amizade na escola com os outros professores... Eu já vivi situações chatas, mas eu tinha que falar: “Não, não é isso que eu vou fazer, vou fazer outra coisa porque a turma pede outra situação...”. Diziam: “Poxa Dora”... Conflitos, conflitos, conflitos... Eu acho que tem que ter cuidado com essa questão da amizade no ambiente da escola...**

Ueberson – Intimidade... Amizade é outra coisa...

Dora – Intimidade. Eu preciso trabalhar isso comigo...

Ueberson – O que se aprende ao se trabalhar junto que não se aprende ao trabalhar sozinho?

Dora – *Trabalhar junto, a gente vê outras possibilidades dentro das mesmas... Parece, assim, que a atividade já está saturada, mas aí vem um colega seu e diz: “E se fizéssemos assim, assim?”. Aí você pensa; “É mesmo”... Então você começa a ver possibilidades diferentes... Sem que você tenha que recorrer a tantos livros, a “receitas de bolo” com as quais eu não concordo mais.... Outra coisa, a gente vive uma realidade também que não é só da nossa turma... Você consegue ver várias outras turmas. Às vezes, igual lá, eram 20 turmas... De repente eu comecei a*

conhecer as 20 turmas da escola. Foi. Porque a gente trabalhava juntos... então a gente tinha alunos que não eram meus, mas recorriam a mim em alguns momentos, no recreio, na saída, na entrada..

Dora – Olha só, essa questão de conhecer todas as turmas pode nos remeter àquela ideia de que agora eu “sou da escola” também. E isso...

Ueberson – Cria liga?

Dora – Cria liga, exato!! Por isso é muito bom trabalhar em conjunto, isso quando dá para trabalhar em conjunto... Há professores que a gente não consegue conversar... Você acredita em mim? Não estou mentindo, não! Há professores que você não consegue nem conversar com os caras: eles são da EF Caracas! Mas igual a ali (no Mestre Álvaro), eu comecei a conhecer toda escola e os professores também. As professoras que não eram as minhas, também começaram a me reconhecer também como aquela professora de EF, enfim, esse movimento acaba criando várias ligas, várias.

Ueberson – Este tema é o “trabalhar juntos”... Ligado a isso novamente, como esse trabalhar juntos, entre aspas, interfere nas maneiras como você analisava seus modos de conduzir a atividade, mas também nos modos como os pares conduziam? Como era analisar a atividade conduzida por você e pelos outros?

Dora – Eu não sei se eu tive essa responsabilidade... Eu não sei se eu tive essa visão porque, eu me sentia totalmente em liberdade para não estar com eles... Eu tinha esse sentimento... Se, de hoje pra amanhã, acontecia alguma coisa na 3ª série, por exemplo, era impossível amanhã eu juntar com a 3ª série, impossível. Vai ter que ser um trabalho bombástico dentro da sala de aula, senão eu não vou nem respirar. Você sabe como é isso. Então eu me sentia nessa liberdade de falar: “Galera, hoje estou fora”.

Ueberson – Isso é interessante...

Dora – Então, por isso eu acho que eu não ficava, não sei se me preocupando em ver o que eles estavam fazendo para saber se eu poderia ir ou não, porque eu tinha sabedoria para saber que, se eu fosse, eu seria bem recebida... E aí eu tinha a liberdade de não ir, porque eu tenho minha prática docente. Eu tenho que me afirmar como professora, eu não posso, eu quero proteção, mas tenho que criar minha independência... Se eu me anular não vou conseguir construir nada. O que eu aprendia com Elisa e Alexandre eu tinha que ver se, de fato, eu estava aprendendo. Gente, eu não posso ficar submissa. Essa é a palavra, eu não posso, eu tenho que construir... Onde eu estarei no ano que vem: “não sei!”.

Ueberson – Trabalhar junto então não significa ser submisso...

Dora – Não pode. Pra sua formação, você tem que ter cuidado com isso também, porque, se você se acomodar, tipo: “Ideias boas vem dali, então vamos aderi-las”. Não, às vezes não, às vezes, não. Então eu tinha essa liberdade. Talvez por isso eu não reparasse tanto. Será que eu vou pra lá ou não vou? O que eles vão fazer hoje está errado, o que eles estão fazendo, não concordo. Talvez eu tive essa

responsabilidade de tentar ver até que ponto eles estavam tentando algo de melhor para os alunos.. Não sei, não tive esse pensamento... Às vezes eu me inseria naquele espaço, mas eles não dependiam da minha prática dia, do meu planejamento. Para aquela série era diferente, então eu tinha essa liberdade... E não me sentia submissa. Eu acho que eu não era submissa, construía muita coisa boa...

Ueberson – “Massa”, “massa”! Agora o tema é o das oficinas...

Dora – As oficinas, eu acho que eu aproveitei tão pouco das oficinas.

Ueberson – A primeira questão é: por que apostar em oficinas como processo de formação no trabalho docente em EF?

Dora – Eu acho que a gente tem que apostar em oficinas no nosso trabalho. Sabe por quê? Sabe o que eu acho? Os nossos PLs ficam tão vazios quando a gente não sai daquela burocracia toda que é a pauta e o retorno do pedagogo... Eu não estou dizendo que isso não seja importante, pelo amor de deus, porque parece que eu sou da bagunça, mas não é isso. Eu só acho que a gente tem que equilibrar essas práticas, essas coisas nos nossos PLs, porque isso pode contribuir pra mim e pros meus alunos, porque, se eu tiver uma responsabilidade acerca da participação, do que eu estou aprendendo na oficina, talvez eu possa ensinar, talvez de uma forma diferente, talvez eu possa ter alguma coisa de boa pra eles, e aí aquele PL, que fica só naquela papelada. Eu vou te falar uma coisa, cara: eu tenho um caderno onde eu anoto coisas no PL... Eu gosto de ler no final do ano pra eu me preparar para o próximo ano, e aí este ano de 2012, foi no ano dos meus PLs que eu era a única professora da escola... A escola estava sem internet, a escola não tinha biblioteca. Então eu tinha que trabalhar em casa porque em casa eu tinha todo o arsenal pra mim... Então meu PL lá era basicamente colocar a papelada em dia para o pedagogo ficar feliz da vida, carimbar e assinar no final. Cara, eu me sentia uma ridícula! Eu me sentia uma ridícula, porque faltavam novas ideias. Porque o PL tem que ser só assim? O tempo todo assim? Então parece que eu não construía algo de diferente... Aí, em alguns momentos, eu lembrava das oficinas da gente, que eu poderia estar fazendo uma pintura diferente, sei lá, trabalhando com algum tipo de brinquedo. Não sei, práticas corporais e pintura, mas em quê? Como? Aí eu ia pesquisar sozinha, não tinha aquela prática com as outras pessoas, com os meus pares para ver como funcionava, me fez falta, muita falta.

Ueberson – Então, pensando nisso, agora se trata, especificamente, das oficinas, como elas interfeririam nos modos, se que elas interfeririam nos modos de vocês pensarem a formação...

Dora – Eu participei de duas oficinas: capoeira e pipas. Depois vocês fizeram outras. Eu acho que pra mim foi pouco. Eu queria muito mais, mas eu não sabia. A questão da capoeira, na prática eu nunca tinha feito... Eu sempre coloquei as crianças para jogar alguma coisa, aquele vídeo que a gente passa, eu costumo levar a capoeira para a escola e aí foi a primeira vez que eu senti tanta dificuldade. Eu falei: “Gente, tadinhas das crianças, quando peço para elas fazerem certas coisas...”. E eu falo: “Gente! olha como se faz”, mas eu nunca fiz. Foi a primeira vez. Então a importância pra mim, foi ver a dificuldade no movimento... Eu acho que eu tenho que ter mais paciência quando for ensinar isso, tem que ter muita paciência.

Ueberson – Como processo de formação, foi formação na escola, com os pares, nós estamos acostumados com a formação instituída em um lugar separado, na universidade, dada por especialistas.

Dora – Mas foi diferente, foi leve, foi muito bom... Você quer saber o que, foi bom? Foi bom? Eu aprendi, eu aproveitei meu PL de verdade. Tive a sensação de que eu estava, de fato, estudando alguma coisa para ensinar alguma coisa. É isso a sensação que eu tinha.

Ueberson – Há uma questão das oficinas que emergiu, que é essa questão da vivência corporal dos conteúdos. Eu fiquei pensando: o que essa experiência corporal produz diferente de você só pesquisar ou ouvir falar?

Dora – Será que a gente conseguiu se aproximar mais da nossa prática, da nossa realidade? Será?

Ueberson – Eu fiz a seguinte anotação sobre as oficinas: às vezes fiquei com a sensação de um “fazer por fazer”, mas sei que não foi só isso. O que o “fazer” produz na nossa formação, como professores de EF que trabalham com “o fazer”, também com os alunos na mobilização de ideias? Por exemplo, tipo assim, o que esse “fazer” mobiliza na nossa formação, no sentido do deslocamento de modos de pensar e nessa mobilização de ideias?

Dora – Mas ali a linguagem era muito nossa. Isso é legal, não? Acho que o fator confiança nossa também proporcionava, nessas oficinas, uma liberdade muito grande pra gente não só perguntar, como ter uma leveza de viver aquelas oficinas. Eu lembro que na de pipas eu me diverti muito. Isso pra mim foi muito importante, porque, talvez, aqui dentro, um cara que seja especialista, eu ficaria bem. Eu tenho que aprender aqui, ele não estará comigo amanhã. Na semana que vem eu estou sozinha na escola. Então, pra mim, o clima dessa oficina na escola é de eu ter mais tranquilidade, não só para eu aprender, mas para eu gostar daquilo também... Eu acho que eu tive essa liberdade... Eu acho que não ia gostar tanto como eu gostei se estivesse com o especialista, é isso que eu estou querendo te falar... Talvez eu não fosse nem fazer capoeira, porque até então eu nunca havia feito os movimentos, depois eu me interessei.

Ueberson – Porque gostar é importante? Gostar da prática que ensina...

Dora – Porque eu acho que você desenvolve melhor, você busca mais, por mais que você saiba que tem que passar outros conteúdos. Você tem que ter essa ideia, mas quando você gosta, tipo a capoeira que eu adoro, você busca mais, você leva mais...

Ueberson – Essa é uma questão importantíssima pra pensar a formação...

Dora – Eu acho que você leva mais pro aluno...

Ueberson – Muitos estudos apontam e os professores da graduação passavam o curso inteiro dizendo que não era necessário “saber fazer” para “saber ensinar”, bastava saber...

Dora – Eu não sou “a capoeirista” em pessoa, mas eu consigo fazer algo independente se eu sou a capoeira em pessoa, é algo que gosto, e, cara, assim eu me esforço mais. É isso que eu sinto, eu me esforço mais, mas por quê: porque eu aprendi naquele espaço e é isso que eu quero frisar...A oficina foi naquele momento, naquela escola, com aqueles profissionais... Eu não sei se eu teria hoje esse tipo de fala se eu tivesse aprendido com especialistas em cursos, eu não sei.

Ueberson – Eu fiquei pensando se não teria passado pelo corpo como experiência positiva, quando experimenta...

Dora - é possível, é possível...

Ueberson – Porque, quando experimenta, entra em uma outra relação...

Dora – É possível...

Ueberson – Você diz que é preciso gostar. Isso é muito interessante, porque a questão talvez não seja de um “eu não preciso saber” tecnicamente de um conteúdo para ensinar, talvez nem seja necessário fazer essa questão, talvez seja uma falsa questão, mas talvez eu precise ter uma relação positiva com conteúdo para eu poder ensinar.

Dora – Pode ser cara. Eu também não sei, não, mas pode ser...

Ueberson – Fico pensando porque os professores gostam tanto “eu quero fazer a prática, eu quero fazer a prática”. “Eu quero experimentar, eu quero experimentar”. Porque a gente trabalha com isso que é a experiência corporal... Então, o professor que não gosta de dança, que não se abre pra dança, como ele vai ensinar a dança?

Dora – Não sei como...

Ueberson – Quem não experimentou positivamente um conteúdo, como irá ensinar? Igual ao que você falou: como ele vai buscar?

Dora – Como busca? Porque nem curiosidade ele vai ter, né?

Dora – Eu preciso gostar, se você quiser pode partir dessa frase aí...

Ueberson – E gosto se aprende, né? Não está dado não, não é?

Dora – É verdade

Ueberson – Há uma questão aqui, outra, para você ajudar a analisar. Bem, a anotação é a seguinte: “Algo me intrigou: a resistência do grupo pela inclusão de textos e leituras nas oficinas”. O grupo não topou, argumentando não haver tempo, porque não queriam... Queriam experimentar e, eu entrei nessa. Mas, depois, escrevemos um texto, produzimos material teórico que está sendo compartilhado com outros... Então parece importante nos interpelarmos: “Que relação temos com os conceitos”?

Dora – Será que gente não queria dar uma “relaxada”, não?

Ueberson – Não sei, estou perguntando... Como e quais tipos de conceitos nos ajudam a trabalhar? Voltamos novamente àquela questão da teoria na prática, a prática da teoria etc. Como e quais tipos de conceitos nos ajudam a trabalhar? Porque você falou que os acadêmicos são importantes, mas ajudam pouco...

Dora – Já pensou se a gente começasse a teorizar de novo ali? A gente queria mesmo era criar a nossa teoria ali, através da nossa vivência corporal... Não era trazer de novo mais uma vez conceitos de novo pra gente estudar mais uma vez. Não, aqui é nossa realidade, então vamos, vamos pra cá, vamos ver se é aqui corporalmente o que gente tem pra fazer aqui, corporalmente, nesse espaço. Vamos nos identificar com essas práticas, vamos tentar gostar, vamos tentar fazer o quê nesse espaço? Vai trazer teoria de novo pra cá? Eu não estou dizendo que a teoria não se aplica na prática. Vamos fazer outra teoria, como? Vamos começar a praticar alguma coisa. Talvez fosse isso, “vamos relaxar um pouco?” Vamos! Talvez... Aquela pipa, eu fiquei um dia sem andar direito porque eu soltei pipa, arrasei [rsrsr].

Ueberson – Podemos continuar falando disso, porque a próxima pergunta é: “O que se passa na formação, nos sentidos, ao realizar a experimentação corporal da aprendizagem dos conteúdos?”

Dora – É você achar que você passa a pensar... Existe algum tipo de utilidade, entendeu? Existe algum tipo de utilidade que agente está vivendo, está fazendo, vivenciando a pipa. A gente está fazendo a pipa: como ela vai funcionar nas turmas? Qual o sentido dessa pipa? Opa!!! Então existe uma utilidade dessa pipa... Então daí eu busque alguns conceitos, mas daí eu já vi que a pipa tem utilidade, vai funcionar... Uma pipa MESMO, que a gente VAI SOLTAR MESMO, QUE TEM RABIOLA... Eu não saí do conceito para ir pra pipa, eu saí da pipa para o conceito, porque tornou algo útil...O conceito tem que ser útil para a realidade. Em um contexto que eu trabalhei no ano passado, a pipa não funcionaria... Enfim, acho que é utilidade... E acho legal quando a gente faz isso nos nossos PLs... A gente estuda, a gente vivencia, a gente pode fazer esse trabalho de volta... Vamos lá buscar como trabalhar isso agora...

Ueberson – É isso Dora... Caso você queira falar mais alguma coisa...

Dora – Eu só quero que você tire aquela parte em que eu chorei [rsrsr].

Ueberson – Não vou tirar, não!!! [rsrsr...] Vou colocar entre parênteses: choro, pontinho, pontinho, pontinho...[rsrsrsr]

APÊNDICE F – Fragmento do diário de campo

Primeira visita à escola Mestre Álvaro

Data: Terça-feira, 5 de abril de 2011 **Turno:** Matutino **Horário no campo:** das 8h às 11h30min

Peguei o ônibus Terminal de Laranjeiras, nº 505, e, chegando neste local, peguei o ônibus 825 – Nova Carapina. Gastei 1h30min no percurso de casa até à escola. Trajeto cansativo, com uma baldeação demorada no terminal. Apenas um ônibus entra no bairro e passa na rua da escola.

Cheguei e vi alguns pais em frente ao portão da escola. Eu também queria entrar, mas não havia ninguém por perto para abrir o portão. Eu perguntei a uma das senhoras que aguardavam: “Como eu faço pra entrar?”.

Ela respondeu:

“Nem adianta, eles não abrem o portão!”

(conversar sobre isso com a escola)

Depois de alguns minutos, uma senhora veio nos atender. Eu me identifiquei como pesquisador da Ufes e pude entrar, já os pais que aguardavam os filhos continuaram do lado de fora.

Adentrei à escola e fui até quadra, onde o professor e as duas professoras estavam lecionando para três turmas juntas. As turmas estavam fazendo uma atividade na quadra e, de modo impressionante, todos os alunos das três turmas estavam envolvidos na aula.

No momento do recreio, Alex me apresentou para a diretora. Ela me recebeu de modo bastante acolhedor e foi muito atenciosa. Ela permitiu minha entrada na escola para realizar a pesquisa, bem como se colocou disponível para o estabelecimento de parcerias. Deixei uma cópia do projeto com ela. Segundo ela, o maior problema da EF naquela escola tem sido a lista exagerada de materiais passada pelos professores. Ela entende que isso ocorre porque os três professores trabalham juntos ensinando os mesmos conteúdos para as mesmas séries.

De acordo com Alexandre esse modo de organizar o trabalho de EF não apenas favorece os docentes dessa disciplina, como também contribui para que as professoras de uma série possam planejar juntas, bem como os professores de EF. **[Bacana! Conversar mais sobre esse modo de organização do trabalho com os professores e com as pedagogas].**

Alexandre disse que a pesquisa precisa mostrar não apenas o que ocorre de “bom”, de “bonitinho” na escola, mas deve também retratar os entraves, os problemas ocasionados pelas políticas públicas, aquilo que tem prejudicado o trabalho de qualidade.

A aula (2ª séries)

A aula começa com um alongamento

Um aluno conduz o alongamento no centro de em círculo formado pela turma. A adesão dos colegas à atividade é total.

Alexandre me disse que em cada aula há um aluno nomeado como o “ajudante”. Esse tipo de relação foi produzida gradualmente.

[conversar com os professores sobre o ajudante. O que ele faz? Pra que ajudante? Por que? Como surgiu essa ideia?]

Há três turmas de 2ª séries no pátio externo. O espaço é dividido por três e as turmas fazem, praticamente, as mesmas tarefas.

Há um controle de turma inacreditável. Além de os alunos participarem em número de quase 100% em todas as atividades, o comportamento das turmas é de causar inveja a qualquer outro professor de EF escolar **[conversar um pouco mais sobre isso com os professores].**

Durante a aula, a professora Elisa me disse que a presença dos pais na escola é frequente e que a cobrança por parte deles é um fator positivo **[conversar mais sobre isso, como essa presença dos pais tem sido construída].**

Alex porta uma garrafinha de água que não se separa dele durante as aulas. Dora e Elisa não levam garrafinha de água para as aulas **[discutir isso].**

Quando os alunos se desconcentram da aula, os professores falam alto um código que envolve os números 1, 2, 3 e um gesto com a mão que significa ficar em silêncio.

Na subida para sala de aula, a professora. Elisa solicita que os alunos andem sobre a linha que divide os pisos. A linha orienta os alunos a andar na fila e dificulta a dispersão no momento de subida para o segundo andar da escola.

Segunda aula (1º ano)

Na segunda aula, os alunos brincam com brinquedos que trouxeram de casa. Bonecas, carrinhos e bonecos são os mais comuns. Há meninas também com casinhas de bonecas etc. **Todos os alunos têm brinquedos? Qual é o conteúdo da aula?**

O jogo de damas

Um grupo de cinco meninos (entre 6 e 7 anos) sentou no chão e iniciou uma partida de jogo de damas. Eu sentei junto com eles e passei a observar a partida. Os jogadores pareciam tensos e pensavam bastante antes de fazer as jogadas. Eles pediam sugestões aos outros colegas que, por vezes, davam palpites que os colocavam em enrascadas diante do adversário. Percebi que a regra válida no jogo dos meninos estabelecia que só se poderia “comer” uma pedra do adversário por jogada. Eles sabiam que no jogo “oficial” poderiam “comer” mais de uma pedra em uma única jogada; contudo, eles não sabiam como deslocar as pedras no tabuleiro para tal tarefa. Disse um deles: *“Meu pai come muitas pedras de uma vez e faz dama, mas eu ainda não sei isso”*.

Eu sentei no meio deles. Durante o jogo, um dos meninos (Bruno) que observava a partida disse que ia brincar de outra coisa. Outro menino que estava jogando (Fred) disse:

“Vai brincar com as meninas! Meninos não brincam com meninas, só beijam as meninas [risos]”. Seu adversário diz:

“É, é mesmo! Menino não pode brincar com menina. A professora da sala disse que é pedofilia brincar com meninas” (Roni). Mas Adolfo, o outro observador do jogo, diz: “Nada a ver, pode sim!”.

Bruno não obtém sucesso ao ir brincar com outros grupos e volta à plateia do jogo. Muito curioso, ele me pergunta o que eu estou anotando no caderno. Eu disse que algumas coisas importantes sobre a aula. Ele, não se satisfeito com minha resposta, desconfiado, exclamou após eu ter anotado o que ele havia dito: “*Caraca! Você tá anotando tudo que a gente fala?! (Bruno).*”

Bruno continua curioso e desconfiado da minha presença na aula e das anotações que faço no caderno. Como ele é da turma do 1º ano, ainda não sabe ler. Ele continua me investigando, dá uma volta no pátio, senta no nosso grupo novamente... Isso ocorre várias vezes. Parece que minha presença funciona de modo ambíguo para Bruno: ao mesmo tempo em que atrai, o repele. Em uma investida, ele senta do meu lado e tenta ler o que está escrito no diário. Mais uma vez pergunta em tom afirmativo, faz uma série de questionamentos: “*Você é doido, escreve tudo, né!? Pra que escrever isso tudo? O que está escrito?*”. Eu tentei explicar o que está escrito, mas ele não confiou e me pediu que eu lesse as anotações. “*Lê o que tá escrito pra mim!*”. Eu fiz a leitura e, embora não citasse nenhum nome ou mesmo não havendo nada que pudesse delatar comportamentos proibidos pela escola, ele fez mais uma pergunta: “*Você vai mostrar isso pra quem?*” Eu disse que era pra mostrar para meus professores da universidade, pessoas que querem que eles tenham sempre aulas de EF cada vez melhores. Então ele respondeu: “*Não sei pra que isso. A aula nossa é muito boa*” (Bruno).

Vou acompanhar Alexandre na busca de materiais para a próxima aula. Logo percebo que a sala de materiais fica em um anexo de uma sala de aula. Ou seja, para pegar os materiais, o professor necessita passar dentro de uma sala onde os alunos estão em aula. Alexandre reclama do fato ser obrigado a “perturbar” a aula da colega professora ao buscar os materiais (**conversar mais sobre isso**).

História dos professores

A professora Elisa trabalha em três turnos, em três escolas diferentes. Ela é mãe de uma bebê de dez meses. Elisa estava, recentemente, afastada do

trabalho por motivos de licença médica. Ela é casada com um professor de EF, participou de grupos de pesquisa na graduação, foi aluna do PET (**conversar mais sobre isso**).

Alexandre trabalha apenas no turno matutino. À tarde ele estuda para concursos públicos de áreas diferentes da educação. (**conversar mais sobre isso**). E Dora? Trabalha quantos turnos? Como está lidando com o trabalho e com o tempo etc?

Na aula da 2ª série, a atividade de bola ao cesto com número se repete.

Alguns alunos não conseguem lançar a bola à cesta devido a altura ou à pouca habilidade e/ou força para arremessar.

Alguns não atingem o alvo porque entram debaixo da cesta para arremessar. (**o que podemos fazer/pensar juntos para levar os alunos a refletir sobre o ato de arremessar de modo que este seja aprendido e se torne uma experiência positiva? Como levar os alunos a pensar no erro como referência para a melhoria de suas performances?**).

O hino da escola

Todos/as os alunos/as foram colocados na quadra para que pudessem escolher um hino da escola. Havia duas opções de hinos, que foram cantados por alunos ensaiados por um professor. Segundo o coordenador Victor, a letra do hino foi elaborada pelo referido professor.

A ideia era realizar um plebiscito com todos os alunos para escolher o hino que os representaria. Contudo, a acústica da quadra de esportes não permitiu que o hino cantado fosse ouvido pelos alunos. Logo, sem compreender bem o objetivo de estarem ali, os alunos se dispersaram e provocaram um caos no ambiente. A pedagoga presente, de modo coerente, adiou a votação por perceber que ela não seria legítima diante dos problemas de comunicação instaurados. Outros professores afirmaram que não tinham conhecimento de tal hino e que isso não foi conversado no coletivo. Alguns ainda disseram que seria importante que os dois

hinos fossem trabalhados com os alunos antes de eles votarem ou mesmo antes de juntar a escola inteira, pois aí eles saberiam melhor escolher a canção que mais os agradavam.

APÊNDICE G – Projeto Pedagógico

O direito de brincar: a pipa como conteúdo da cultura corporal de movimento humano

**EMEF MESTRE ÁLVARO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA-ES
DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA**

PROJETO

DIREITO DE BRINCAR: a pipa como conteúdo da cultura corporal de movimento



Este projeto é fruto de uma elaboração coletiva composta pelos professores de Educação Física, as pedagogas e um pesquisador da Universidade Federal do Espírito Santo, com vistas a alcançar os objetivos do projeto institucional escolar intitulado “Sustentabilidade”, construído para o ano de 2012.

IDENTIFICAÇÃO

Instituição: EMEF Mestre Álvaro

Rede Municipal: Serra-ES

Disciplina: Educação Física

Turno: Matutino

Trimestre: III

Nível de Ensino: Fundamental I – séries iniciais

Séries/Anos contemplados: 3ª séries e 3º anos

Quantidade de turmas: 10

Conteúdo: Pipas

Participantes: Elisa Barcellos, Alexandre Flores (professores de EF), Suzana, Maysa (pedagogas), Ueberson Ribeiro (Doutorando –PPGE/Ufes)

CONTEÚDO: PIPAS

TEMA: O DIREITO DE BRINCAR: a pipa como elemento da cultura corporal de movimento

Justificativa

Brinquedo de crianças, de jovens, de adultos e de idosos; instrumento de verificação da posição dos ventos pela física da navegação, bússola dos marinheiros; instrumento de experiências científicas no campo da física elétrica e mecânica; instrumento de voo dos esportes radicais como parapente, asa-delta, *Kitesurf*; arma e estratégia de guerra, objeto retratado nos campos artístico e musical (Portinari era apaixonado pelas pipas); artifício utilizado pelo tráfico de drogas e pelo crime organizado para acessar locais de difícil acesso; meio de comunicação; símbolo religioso chinês, dentre tantos outros usos feitos da pipa. Esses poucos exemplos mostram que a pipa é elemento cultural importante nas sociedades.

Nas periferias brasileiras, há um “tempo cultural” específico para soltar pipas que ocupa parte importante do período de férias e lazer dos escolares, o que é mais um motivo importante para tratarmos desse conteúdo na escola, nas aulas de EF. Vale dizer, ainda, que presenciamos, nos últimos anos, muitas reportagens envolvendo o usos das pipas: acidentes fatais, crimes, brigas judiciais contra o uso do cerol, festivais etc.

Nesse sentido, brincar de soltar pipa não é uma mera atividade física ou apenas uma brincadeira destituída de valores. Soltar pipa é, antes de tudo, uma atividade sociocultural atravessada de códigos e de linguagens que atuam na formação dos sujeitos. Somos a favor da premissa de que as crianças têm o “**Direito de brincar**” e de se apropriar criticamente das práticas da cultura corporal.

Afirmamos que tratar desse conteúdo na escola poderá auxiliar os discentes a ampliar o conhecimento acerca dessa prática, entendendo que o papel da EF na escola é levar os alunos à apropriação e reflexão crítica acerca dos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento humano (SOUZA JÚNIOR, 2001).

Assim, no caso específico desse contexto escolar, o processo de trato didático pedagógico do conteúdo pipas nas aulas de EF poderá também levar os alunos a refletirem sobre “um brincar sustentável e autônomo”, a partir da construção do próprio brinquedo e dos debates acerca das lógicas envolvidas na “industrialização” dos brinquedos e das brincadeiras, da coisificação das relações culturais, da redução da vida ao valor do consumo, da mercadoria.

Objetivo geral

Esperamos que, ao desenvolvermos este projeto, os alunos construam seu próprio brinquedo (pipas), identificando-o como elemento histórico-cultural; conheçam seus diferentes usos e significados ao longo do tempo, bem como suas possibilidades

contemporâneas de lazer. Além disso, esperamos que estabeleçam relações entre a produção das pipas, o mercado do brinquedo e a sustentabilidade.

Objetivos específicos

- a) conhecer a história das pipas;
- b) construir o próprio brinquedo de modo sustentável;
- c) identificar as relações entre a produção do próprio brinquedo e a sustentabilidade;
- d) ampliar a capacidade de trabalhar em grupo;
- e) identificar relações de gênero impressas culturalmente no brinquedo e no brincar de pipas;
- f) identificar tipos de pipas;
- g) identificar regionalismos relacionados com o brinquedo;
- h) sensibilizar sobre o uso do cerol e seus efeitos;
- i) comparar os usos feitos das pipas por diferentes gerações (pais, avós, tios, pessoas de outras gerações);
- j) conhecer a estrutura e aerodinâmica da pipa;
- k) vivenciar a pipa como brinquedo (soltar pipa).

Procedimentos e estratégias metodológicas

Para ao alcance dos objetivos, iniciaremos o trabalho com uma conversa sobre a importância de se estudar o conteúdo, bem como verificar o que os alunos já conhecem sobre o mesmo.

Começaremos com a produção das pipas de dobradura. As turmas serão organizadas em pequenos grupos de trabalho como estações de aprendizagem. A ideia é ir problematizando o conteúdo e colocando questões a partir do processo de produção do brinquedo. Acreditamos que essa estratégia possa levar os alunos a se

interessar pelos debates e textos, à medida que estes estariam vivenciando a produção da pipa.

Cada aluno construirá uma pipa de dobradura. Além disso, serão incentivados a ajudar os colegas com mais dificuldades. Nós, os professores, confeccionaremos um envelope personalizado com os nomes dos alunos, contendo os textos e outros materiais que serão utilizados no projeto.

Utilizaremos um pequeno texto sobre a história das pipas e curiosidades acerca do brinquedo. Também trabalharemos com um mapa, no qual os alunos poderão visualizar os regionalismos e os diversos nomes dados às pipas de acordo com a cultura local.

A sala de informática será utilizada para promover a experiência imagética aos alunos, bem como outros modos de vivenciar o brinquedo por meio de jogos eletrônicos. Vídeos, músicas e textos também poderão ser acessados pelo computador.

Os alunos farão uma pesquisa com seus familiares de gerações anteriores as deles. O objetivo é levá-los a refletirem acerca dos diversos sentidos que o brincar de pipa teve ao longo do processo sócio-histórico.

Trabalhemos com as músicas do Toquinho relativas às pipas, bem como com outras que possam ampliar o acesso cultural e artístico dos alunos ao conteúdo.

Construiremos um painel em forma de Pipa que será exposto no pátio da escola com as informações consideradas mais importantes pelos alunos e professores. O painel também deverá agregar fotos do processo de produção de pipas pelas turmas, bem como textos e outras imagens consideradas importantes.

As turmas soltarão as pipas no pátio da escola em um minifestival organizado pelos próprios alunos e professores.

Avaliação

A avaliação será contínua e realizada por meio das seguintes técnicas:

- A construção da pipa
- Participação no festival
- Desenhos
- Pesquisa com a família

Recursos materiais e didáticos

- Folhas de papel chamex
- Tesourinhas (10)
- Tesouras grandes (03)
- Carretel de linha 10
- Lápis de cera
- Lápis de cor
- Canetinha
- Saco plástico para confecção das rabiolas
- Dez garrafas Pet vazias para enrolar as rabiolas de cada turma.

Recursos estruturais

Sala de aula, quadra poliesportiva, pátio interno e externo, auditório, sala de Informática, datashow, rádio com CD, máquina fotográfica.

Culminância

Festival de pipas na escola

APÊNDICE H – O Exercício Protagonista e as Eficácias da Atividade Industrial

“Sair de si” significa, para Dora, estabelecer outros modos de usos de si por si e pelos outros na atividade. “Sair de si” como movimento “atencional” de enfrentamento das infidelidades que “explodem” e se multiplicam no trabalho. Um bom exemplo é a gestão feita por Dora em uma turma de 3ª série. Por vezes, a professora não consegue o mínimo “controle” da turma para iniciar as atividades planejadas. Elisa e Alexandre, os professores de EF mais experientes e há mais tempo na escola dão-lhe apoio. Eles solicitam que ela tenha um pouco de paciência, que institua e cumpra os pactos estabelecidos com os alunos, ajudam a elaborar algumas estratégias. São, portanto, os seus parceiros de disciplina de EF que produzem com Dora um trabalho coletivo. Inclusive, esses docentes criarão uma estratégia de trabalharem efetivamente juntos, com todas as turmas no mesmo espaço, acolhendo Dora e a inserindo-a na organização do trabalho.

Dora inicia a tentativa de fazer outras leituras da turma: “*Tem que ‘puxar um’, ‘puxar o outro’, entendeu?! Porque eu tenho uns cinco ali que são o ‘Ziza’ [no sentido de travessos]. Um completa o outro. Isso é maravilhoso, né?! [sorriso irônico], mas está pro negativo, não dá!*”(entrevista). Dora não desiste e, sempre em diálogo com os outros dois professores de EF, percebe que os alunos possuem dificuldades em formar e entender a organização em fila. Dora observa que alguns deles sempre estão concentrados em brincar de dançar na fila, na sala de aula e durante outras atividades propostas. Daí a professora tenta negociar um conteúdo que tenha sentido para os alunos: “*Eu pensei dança pra eles, porque eu via que, nas filas que a gente formava, no alongamento que a gente fazia, na chamada, tudo envolvia dança para aquelas crianças...Era o tempo todo. Havia quatro meninos... Eles eram os líderes, eram muita dança (Profª DORA - entrevista).*

De acordo com Wittizorecki e Molina Neto (2005), as adversidades com os quais os docentes se confrontam cotidianamente nas escolas, as particularidades das situações concretas de cada contexto social no qual estão imersos, as contingências relativas ao ato educativo e a complexidade que delinea o processo de trabalho

docente constituem a base necessária para que esses trabalhadores maquinem diariamente uma série de engenhosidades (como a construção da relação de cooperação e alianças) e saberes (como a capacidade de leitura da realidade, a tolerância às adversidades), para lidar não só com as demandas e necessidades que essas condições lhes colocam, como também com suas próprias incertezas e desafios. Nesse sentido, negociar com os alunos o ensino da dança é muito mais do que uma alternativa de ensino entre tantas, é a própria elaboração do complexo e refinado trabalho de elaboração e circulação de eficácias na atividade.

Dora vai aprendendo a olhar para as relações que sustentam um certo modo “Turma 3ª série” e faz dois movimentos na tentativa de estabelecer uma relação de aprendizagem comum com as crianças. Um movimento de conversar com toda a turma e o outro de conversar com aqueles alunos que ela passa a considerar como uma espécie de “líderes” do grupo: *“Eu conversei com eles em umas três aulas e duas vezes eu conversei com os quatros. E eles estão animados com algumas coisas que eu propus. Aí que está a ‘aula’: ‘Tia, me ajuda, Tia, me ajuda’” Eu consegui. Então vamos assim... É experiência, é experiência* (Profª. DORA, ENTREVISTA).

O trabalho nunca é pura “execução”, nem uma mera aplicação de técnicas e métodos. Trabalho docente exige “usos de si” que se fazem, dentre outros, nas relações com os alunos. A respeito das situações de trabalho docente e, mais especificamente sobre a relação de acolhida dos alunos, Tardif e Lessard mostram que esta se reveste de uma importância singular uma vez que os humanos se tornam presentes e constituintes recíprocos na situação instaurada pelo encontro. Além disso, os sujeitos são portadores de expectativas, perspectivas, motivações e interesses, os quais exigem gestão no sentido de serem “[...] agendados, negociados e precisados para produzir a possibilidade de uma ação comum” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 177).

No início, a gestão da turma levava a professora novata a “não se sentir” da escola, relatando estranhamento, exposição negativa perante os demais professores e

sofrimento quando pensava em ter que ir ao trabalho e ser dominada pela turma da 3ª série. Contudo, ao passar a conseguir propor atividades e a se aproximar afetivamente dos alunos, vai se produzindo uma relação que possibilita à Dora economizar a voz, conversar mais baixo, estabelecer diálogos com as crianças sobre os conteúdos. A professora passa a sentir seu corpo compondo a turma, a escola. Produz-se uma alquimia, um “corpo-si”. *Tem quatro semanas que eu ‘estou’ no Mestre Álvaro [escola], entendeu!? Porque eu chego, parece que a turma me vê, eu identifico a ‘minha’ turma... Nossa! Aquele ‘atentado’, eu já sei, vou tentar separá-lo, beleza!*” (Profª. DORA - entrevista). “Corpo-si” que arbitra, que lê o ambiente e possibilita aprendizagens e antecipações na atividade: *“Aí eu já vejo um olhar pro lado do outro. Eu já sei que vai dar confusão. Eu falo: ‘Vamos, Rômulo, para! Não deu mais confusão, acabou!’”*. E a professora completa sua análise acerca da mudança ocorrida na atividade, o que implica a produção de uma competência: **“Leitura do ambiente!** É isso! Isso pra mim tem quatro semanas, mais ou menos, pra você ter idéia. Eu estava desesperada” (entrevista).

Dora não mais apenas olha para a turma da 3ª, mas a sente com o corpo inteiro. Compondo as relações com os alunos, ela passa a se antecipar a problemas que antes consumiam sua atenção e o tempo da aula. No lugar de “sermões” longos e desgastantes, ela agora consegue resolver muitos dos conflitos e brigas corporais entre os alunos com apenas um *“ Parou, heim!”*. E ela complementa: *“Eu estou nesse ritmo e está muito bom!”* (entrevista).

Os movimentos e estratégias empreendidos por Dora, com apoio, por vezes, dos parceiros de EF, entram em confronto com as normas do meio, desanonimando-o, produzindo marcas, arbitragens, um “corpo-si-professora”; sensibilidades e saberes que se elaboram nos debates da atividade. A docente consegue estabelecer cadências e produzir um ritmo que amplia seu poder de ação e de intervenção na turma. E isso não se trata apenas de uma questão apenas de racionalidade técnica ou de ter percebido o que antes poderia estar obscuro. Na gestão das infidelidades e ao explorar as reservas de alternativas presentes na atividade, entra em jogo outras racionalidades que, necessariamente, não passam pela via da linguagem verbal ou da “consciência” (SCHWARTZ, 2007).

Se sentir “**da**” escola e não mais apenas “**na**” escola é uma mudança significativa na atividade docente e nos modos como fazemos gestão no trabalho. E nessa mistura onde não é mais possível separar “o meio” do corpo, produzem-se na atividade acoplamentos “corpo-meio”, nos quais “*Você desenvolve uma audição perfeita [...]. Até o cheiro do ar fica diferente!*” (Prof^a. DORA - entrevista). Sentir-se “da” escola e professora “da” 3^a série significa produção de códigos de linguagem próprios à gestão, à economia de energias e esforços. “*Nas últimas quatro semanas, basta eu disparar um ‘EPAAA!!!’. Aí é só eu olhar que os alunos logo reagem: ‘Foi mal, foi mal’. Eles percebem que estão fazendo algo desagradável. Agora é só eu falar: ‘Éhhhh... rapaZZZZzzz!!!!’*”. Após muito trabalho, conversas, negociações e aproximações, Dora sente-se governando o meio, atribuindo ritmos, jogando com as cadências da atividade. Como maestrina, ela passa a “dar o tom” das composições com os alunos: “*Eu falo, precisa calar não, é só falar mais baixo, não é pra ficar sem falar, mas é pra falar mais baixo, entendeu!?*”.

E passar a “ser da escola” e não uma mera professora isolada “na escola”. Significa também mudar a relação com os pares, tendo a atividade avaliada pelos “outros”. É, portanto, sempre se movimentando e se deslocando nessa dinâmica de usos de si e usos pelos outros que recentramos o meio parcialmente, com mais ou menos dificuldades, em favor do desenvolvimento do trabalho.

Houve um reconhecimento por parte das pessoas à minha volta: ‘A Dora é daqui, ela é professora de EF, ela participa da formação desses alunos. Vamos ver o que ela vai trabalhar? Vamos trabalhar juntos? O que a gente pode acordar ou não?’ Já vinham até a mim para fazer acordos, porque há certos alunos para os quais temos que agir juntos, senão a coisa não vai...Então já me procuraram pra isso. Quando eu comecei a passar por essas situações, eu comecei a me sentir “da escola” (Prof^a DORA - entrevista).

O exercício protagonista na atividade vai tentando produzir, de modo agonístico, uma política gestora do trabalho, criando espaços de participação democrática e partilha de um *ethos*. A busca de acordos provisórios, a partilha de algum princípio fortalecem os coletivos e pode fazer circular saberes e produzir engajamento nas situações (MOUFFE, 2006; SCHWARTZ, 2007). É, portanto, em um modo agonístico de viver que o “reconhecimento” (algo que também só pode emergir no

plano das relações) se produz, ao mesmo tempo em que se abrem espaços de diálogo e de gestão compartilhada.

Trabalhar nunca é simples, como nos lembra a Ergologia. Nos atos que podem nos parecer os mais ínfimos, encontramos as diversas dimensões de um ofício, questões que circulam na trama social. E Dora nos mostra muito bem como as arbitragem operadas pelo “corpo-si” na atividade enfrentam e tentam gerir, via debate de valores, a relação entre trama e urdidura que compõe viver o trabalho.

Contrariando um certo pensamento pedagógico da EF que compreende a prática de alongamentos no início da aula como uma ação médico-higienista e tecnicista com fins de atribuir à disciplina um caráter de desenvolvimento de aptidão física e adestramento dos alunos, a professora faz dela outros “usos”, muito mais complexos e ligados às solicitações que o modo de organização do trabalho escolar impõe. Prática aprendida com os professores Alexandre e Elisa, o alongamento serve para preparar os alunos para outras atividades. Torna-se o momento no qual Dora também se prepara para pegar materiais e ajustar últimos detalhes da aula. Além disso, é operado pela docente como o primeiro momento de observação da disposição dos alunos para a aula de EF.

Depois do alongamento, eles começam a acalmar mais, porque eles começam a entrar na aula de EF. Até isso eu tive que aprender. É tão simples, né!? E não é simples, sabia?! É simples pra quem vê de fora: ‘Ahh... um alongamento’. Não! Na hora do alongamento você está olhando no rosto de cada um, você está vendo se alguém melhorou ou piorou. Você está vendo aquele que não faz nada e por que ele não faz nada. Ele tem algum problema de saúde que eu não sei?

A aula se torna não um lugar de transferências de conteúdos, mas a caldeira de descobertas e de produção da docência, de conceitos, do que pode “a EF” na escola. A prática do alongamento no início da aula não tem nada de “simples” ou de meramente técnico (em um sentido instrumental), está em conexão com os modos organização do tempo trabalho escolar, dos espaços de aula da EF e da própria atividade de observar, preparar e intervir na turma. Para um “olhar apressado e de fora”, o que pode parecer trivial, não é para a docente, é uma descoberta-produção complexa de eficácias na atividade docente em EF.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO - UFES -
CAMPUS GOIABEIRA



PROJETO DE PESQUISA

Título: AS LUTAS POR SAÚDE NO TRABALHO: ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DA SERRA-ES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03021612.3.0000.5542

Pesquisador: UEBERSON RIBEIRO ALMEIDA

Instituição: Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 113.127

Data da Relatoria: 18/10/2012

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa de doutorado do aluno Ueberson Almeida, sob orientação da Prof. M^{ARIA} Elizabeth Barros de Barros.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os diferentes modos de conduzir a atividade docente e suas relações com a gestão do trabalho escolar e com a saúde.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequado

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não foram observados conflitos éticos na apresentação da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados incluem todas as informações necessárias.

Recomendações:

Sugere-se que o telefone e o email de contato do CEP Goiabeiras sejam incluídos, em substituição às informações de contato do CEP de Maruípe.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O trabalho não apresenta conflitos éticos, sendo superior a sua aprovação. No entanto, solicita-se a inclusão das informações de contato do CEP Goiabeiras.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário

Bairro: Golabelras

CEP: 29.090-000

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3335-2711

E-mail: thlago.moraes@ufes.br

ANEXO B – QUESTIONÁRIO
Self Report Questionnaire (SRQ 20)
PESQUISA NAS ESCOLAS DA SERRA

1. Identificação Geral

ESCOLA: _____

Região Geopedagógica: _____

1.1 Sua Idade: _____ anos

1.2 Sexo: 1 - Masculino 2 - Feminino

1.3 Estado Civil:

1 - Solteiro

2 - Casado/vivo maritalmente com alguém

3 - Viúvo

4 - Divorciado/desquitado/separado

1.4 Qual a sua formação:

1- Magistério + berçarista

2- Pedagogia

3- Magistério

4- Outro curso superior c/ complementação pedagógica

Qual? _____

5- Pós graduação:

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

1.5 Você é professor(a) de qual série ou disciplina?

16 Em qual município reside atualmente?

1.7 Bairro? _____

1.8 Tipo de residência:

1- Própria

2- Alugada

3- Cedida

4- Outros _____

2. Sobre o trabalho

2.1 Você trabalha no mesmo município que reside

1 - Sim

2 - Não

2.2 Precisa tomar conduções para ir ao trabalho?

1 - Sim

2 - Não

2.3 (SE A RESPOSTA ANTERIOR FOI SIM) Quantas conduções você toma por dia? Especifique (Ex: Duas, vou de ônibus e volto de carona; pego quatro ônibus, dois para ir e dois para voltar; vou de carro próprio; etc.)

2.4 Em média quantas horas você gasta para se deslocar de sua casa para o trabalho:

1 - Menos de uma hora

2 - Entre uma e duas horas

3 - Mais de duas horas

2.5 Alguém da sua família depende financeiramente de você?

1- Sim

2 - Não

2.6 (SE A RESPOSTA ANTERIOR FOI SIM) Quantas pessoas em sua família dependem financeiramente de você?

Número de pessoas: _____

2.7 Se casada(o) ou vivendo maritalmente com alguém, sua (seu) companheira(o) também trabalha fora do lar?

1 - Sim

2 - Não

2.19 Durante a jornada de trabalho, você realiza outras pausas que não sejam para alimentação?

- 1- Sempre ou quase sempre
- 2- Às vezes
- 3- Nunca ou quase nunca

2.20 Você acha que a quantidade e duração das pausas são suficientes para recuperar o seu cansaço durante a jornada de trabalho?

- 1- Sim
- 2 - Não

2.21 Você acha que o tempo para realizar todas as suas tarefas em cada dia de trabalho é:

- 1- Insuficiente
- 2- Corrido
- 3- Suficiente
- 4- Mais do que suficiente

2.22 Para que o trabalho seja realizado adequadamente, você depende de você mesmo ou depende de outras pessoas?

- 1- Dependo somente de mim
- 2- Depende de outras pessoas. De quem?

2.23 Os contatos com as pessoas que você depende para realizar adequadamente seu trabalho podem ser considerados:

- 1- Muito insatisfatórios
- 2- Insatisfatórios
- 3- Às vezes satisfatórios
- 4- Satisfatórios

2.24 Durante o seu dia de trabalho, as tarefas que você realiza:

- 1- São sempre as mesmas
- 2- Variam um pouco
- 3- Variam muito
- 4- Variam dependendo do dia da semana

2.25 Como você se sente ao terminar o dia de trabalho?

2.26 Você participa do planejamento das atividades do seu trabalho?

1- Sempre 2- Às vezes

3- Nunca

2.27 Quais as duas coisas que mais lhe *agradam* no seu trabalho?

2.28 Você foi informado sobre os riscos do trabalho do(a) professor(a) pelo seu empregador?

1- Sim 2- Não

2.29 Teve conhecimento dos riscos deste trabalho durante a sua formação profissional?

1- Sim 2- Não

2.30 Já tirou licença por motivo de saúde?

1- Sim 2- Não

2.31 Qual o tempo máximo de afastamento por motivo de saúde?

2.32 Qual o motivo da licença?

2.33 O que você identifica no seu trabalho que em sua opinião, pode causar problemas de saúde e acidentes (escreva as três principais causas)?

1) _____

2) _____

3) _____

3. Sobre dores e problemas

Por favor, leia estas instruções antes de preencher as questões abaixo. É muito importante que todos que estão preenchendo o questionário sigam as mesmas instruções. Estas questões são relacionadas a certas dores e problemas que podem ter lhe incomodado nos últimos 30 dias. Se você acha que a questão se aplica a você e você teve o problema descrito nos últimos 30 dias, responda SIM. Por outro lado, se a questão não se aplica a você e você não teve problemas nos últimos 30 dias, responda NÃO. Por favor, não discuta estas questões com ninguém enquanto as estiver respondendo. Se você não estiver certeza como responder alguma questão, dê a melhor resposta que puder.

3.1 Tem dores de cabeça freqüentes?

1 - Sim 2 - Não

3.2 Tem falta de apetite?

1 - Sim 2 - Não

3.3 Dorme mal?

1 - Sim 2 - Não

3.4 Assusta-se com facilidade?

1 - Sim 2 - Não

3.5 Tem tremores nas mãos?

1 - Sim 2 - Não

3.6 Sente-se nervoso (a), tenso (a), ou preocupado (a)?

1 - Sim 2 - Não

3.7 Tem má digestão?

1 - Sim 2 - Não

3.8 Tem dificuldade de pensar com clareza?

1 - Sim 2 - Não

3.9 Tem se sentido triste ultimamente?

1 - Sim 2 - Não

3.10 Tem chorado mais do que de costume?

1 - Sim 2 - Não

3.11 Encontra dificuldade para realizar com satisfação suas atividades diárias?

1 - Sim 2 - Não

3.12 Tem dificuldades para tomar decisões?

1- Sim 2 - Não

3.13 Tem dificuldade no serviço (seu trabalho é penoso, lhe causa sofrimento)?

1- Sim 2 - Não

3.14 É incapaz de desempenhar um papel útil em sua vida?

1- Sim 2 - Não

3.15 Tem perdido o interesse pelas coisas?

1- Sim 2 - Não

3.16 Você se sente uma pessoa inútil, sem préstimo?

1- Sim 2 - Não

3.17 Tem tido a idéia de acabar com a vida?

1- Sim 2 - Não

3.18 Sente-se cansado o tempo todo?

1- Sim 2 - Não

3.19 Tem sensações desagradáveis no estômago?

1- Sim 2 - Não

3.20 Você se cansa com facilidade?

1- Sim 2 - Não

4. Sobre problemas de saúde

Marque com um **x** os problemas de saúde que apresentou nos últimos 6 meses que necessitaram de tratamento médico:

(Atenção: marque somente os problemas que necessitaram do atendimento médico):

4.1 Transtornos osteoarticulares: ()

Problema de coluna, dor nas costas, dores articulares (nas juntas), dor no pescoço, dor no ombro, deslocamento de rótulo, torções nas pernas, braços e pés, etc.

4.2 Transtornos mentais: ()

Irritabilidade, depressão (tristeza), ansiedade, insônia, nervosismo, sono agitado, problema de memória, choro intenso, dificuldades para tomar decisões, sustos fáceis, desinteresse pela vida, idéias de suicídio, *cansaço* fácil e permanente.

4.3 Transtornos auditivos e garganta: ()

Zumbido, diminuição da audição, dor no ouvido, infecção no ouvido, rouquidão, perda da voz, etc.

4.4 Transtornos gastrointestinais: ()

Azia, queimação no estômago, dor no estômago, diarreia, úlcera gástrica, úlcera duodenal, digestão difícil, prisão de ventre, etc.

4.5 Transtornos do aparelho respiratório: ()

Falta de ar, rinite, tosse, chiado no peito, coceira no nariz, sinusite, entupimento do nariz, etc.

4.6 Transtornos cardio-circulatórios: ()

Pressão alta, dor no peito, varizes das pernas, palpitação, taquicardia, etc.

4.7 Transtornos do aparelho gênito-urinário: ()

Cólicas renais, dor ao urinar, ardência no canal da urina, doenças venéreas, desinteresse sexual, etc.

4.8 Transtornos dermatológicos: ()

Manchas de pele, micoses, furúnculo, etc.

4.9 Transtornos neurológicos: ()

Dor de cabeça, enxaqueca, dormência nas pernas e braços, crises convulsivas, paralisia de partes do corpo, etc.

5. Sobre outras causas

5.1 Você faz uso de bebidas alcoólicas?

1- Não, nem socialmente

2- Sim

5.2 (SE A RESPOSTA ANTERIOR FOI SIM) Com que freqüência bebe semanalmente?

- 1- Menos da 1 vez por semana (quinzenalmente ou mensalmente)
- 2- Uma ou duas vezes por semana
- 3- Três ou quatro vezes por semana
- 4- Cinco ou seis vezes por semana
- 5- Todos os dias

5.3 Fumante?

- 1 - Sim 2 - Não

5.4 Faz uso habitual de medicamentos (controlados) calmantes nos seis últimos meses?

- 1 - Sim 2 - Não

5.5 (SE A RESPOSTA ANTERIOR FOI SIM) Com prescrição médica?

- 1 - Sim 2 - Não

5.6 Marque com um x as principais fontes de tensão e cansaço encontradas no seu trabalho:

- 1. () Ritmo intenso de trabalho
- 2. () Improviso no desenvolvimento de atividades
- 3. () Falta de manutenção nos equipamentos existentes
- 4. () Espaço físico inadequado
- 5. () Dificuldade de relacionamento com os colegas
- 6. () Calor
- 7. () Ruído que causa desconforto nas aulas
- 8. () Pressão da população
- 9. () Grande responsabilidade social
- 10 () Pressão da chefia
- 11 () Não ser ouvido para planejar as tarefas que cumpre
- 12. () Má remuneração pelo trabalho que executa
- 13. () Volume elevado de trabalho
- 14. () Estado psicológico dos alunos

15. () Números de alunos excessivos por turma
16. () Carga horária anual
17. () Duas matrículas.
18. () Não se sentir valorizado pelo trabalho que realiza
19. () Tempo de descanso insuficiente
20. () Política de gestão da educação
21. () Mudanças repetidas nos projetos políticos pedagógicos
22. () Tempo despendido em atividades extra- classe (relatórios, reuniões, diária de classe, etc.)
23. () Distância para deslocamento casa/trabalho
24. () Conflitos com os alunos
25. () Invasão das atividades escolares no espaço domiciliar
26. () Ausência de equipamentos essenciais
27. () Posturas penosas e fatigantes (trabalho em pé) por tempo prolongado
28. () Outros _____

5.7 Você desenvolve alguma atividade física que considera compensatória?

- 1- Ginástica
- 2- Ginástica corretiva
- 3- R.P.G
- 4- Fisioterapia
- 5- Outro _____

5.8 O que faz como lazer?

- 1- Praia
- 2- Visita amigos
- 3- Sai para dançar
- 4- Escuta músicas
- 5- Cinema
- 6- Visita parentes
- 7- Lê livros

8- Outros _____

5.9 Você registra os acidentes de trabalho que acontecem na escola?

1- Sim 2 - Não

5.10 Está passando por um processo de readaptação (desvio de função)?

1- Sim 2 - Não

5.11 Conhece alguém dentro da escola que está passando por este processo?

1- Sim 2 - Não

5.12 Você acha que deve haver a readaptação?

1- Sim 2 - Não

5.13 Gostaria de acrescentar alguma doença na legislação para que se tenha o direito à aposentadoria integral?

5.14 Já passou pela perícia médica?

1- Sim 2 - Não

5.15 (SE A RESPOSTA ANTERIOR FOI SIM) Como você avalia o comportamento da perícia médica?

1- Profissional, mediadora, ética

2- Profissional, mas dificultadora

3- Anti-profissional e anti-ética

Se for o caso, cite um problema ocorrido:

5.16 Escreva nas linhas a seguir os comentários que julgar necessários para complementar suas opiniões:

Obrigado pela colaboração!

