

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

RODRIGO ALBERTO LOPES

SEMEAR-SE (EM) UM CAMPO DE DILEMAS:
UMA AUTOETNOGRAFIA DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PRINCIPIANTE NA ZONA RURAL DE IVOTI/RS

SÃO LEOPOLDO

2012

Rodrigo Alberto Lopes

SEMEAR-SE (EM) UM CAMPO DE DILEMAS:

Uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural de
Ivoti/RS

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Linha de Pesquisa: Educação, História e
Políticas

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Maria
Kreusburg Molina

São Leopoldo

2012

Rodrigo Alberto Lopes

SEMEAR-SE (EM) UM CAMPO DE DILEMAS:

Uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural de
Ivoti/RS

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Aprovado em 29 de Fevereiro de 2012

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosane Maria Kreuzburg Molina – UNISINOS

Prof. Dr. Vicente Molina Neto – UFRGS

Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à minha esposa Juliana pelo incentivo, paciência e parceria em todos os momentos. Teu amor foi o “regador” dos meus maiores sonhos, os deu vida, mesmo quando nem mesmo eu acreditava ser possível. Essa dissertação é mais uma das belas plantas do nosso jardim de conquistas. Você é a minha luz e o meu próprio caminho. Você é uma poesia pronta à espera de palavras, que por mais líricas que sejam jamais dimensionarão as cores da tua alma.

À minha família, pela aposta e pelo carinho incondicional. Minha mãe, minha admiradora e torcedora. Saiba que sinto permanentemente a tua força. A pequena vela que acendes quando desejas muito alguma coisa mais uma vez foi exitosa. Cá estou eu mãe: mestre! Meu pai, um torcedor fanático pelo próprio filho, um mar de emoções, alguém que só sabe agir com o coração. A minha conquista também é tua, afinal, onde termina o José e começa o Rodrigo? Ao meu irmão e a sua silenciosa torcida, sua preocupação, carinho e verdadeiros votos de sucesso.

À minha orientadora, professora Rosane Molina. Uma daquelas pessoas que cruza o caminho de alguém para fazer a diferença. Obrigado pela aposta, pelas canetas vermelhas, pelas tardes de cafezinho, pelos conselhos e pelos puxões de orelha. Desculpe se nem sempre fui tão dedicado quanto deveria, ou se nem sempre soube descobrir qual era a melhor linha de ônibus para os nossos trajetos. Mais do que ensinamentos, foste o exemplo; a pessoa em que me espelhei para começar a sonhar ser professor de Educação Física na escola ou para ingressar na academia. Obrigado por me ajudar a ser quem eu hoje sou.

Aos meus colegas das escolas do campo de Ivoti. Obrigado por me ensinarem a ser esse inacabado professor, por serem tão envolvidos com o ofício de ensinar e por me darem seus ombros para que eu pudesse enxergar além do que podia sozinho. Essa dissertação de mestrado não é só minha; também é de vocês, caros colegas, verdadeiros amigos.

*“Algum dia, em algum lugar – qualquer que seja, infalivelmente, encontrar-te-ás a ti mesmo
e essa, só essa, pode ser a mais feliz ou a mais amarga das tuas horas.”*

Pablo Neruda

RESUMO

Esse estudo enfocou os dois primeiros anos da minha carreira como professor de Educação Física na zona rural do município de Ivoti/RS. O enfoque tem origem nas inquietações que vivi durante a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola em que iniciei a minha trajetória docente em 2010. Com a construção desse documento, essa escola objetivou orientar-se pedagogicamente nos princípios da Educação do Campo. O meu capital cultural urbano, contrastante com o da zona rural de Ivoti – região de colonização alemã – ampliaram os efeitos dos chamados “choque de realidade” (TARDIF, 2002) e “conflito de dilemas” (ZABALZA, 1994), característicos dessa etapa da carreira docente. Para dar “voz” a esses sentimentos, optei por um desenho teórico-metodológico autoetnográfico, onde o investigador é o próprio sujeito que perfaz a ação (CHANG, 2008; SPRY, 2001; ELLIS, 2004). Assim, o principal objetivo do estudo foi compreender quais os desafios à construção da docência em Educação Física na zona rural, a partir da reflexão do meu percurso formativo e do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo de Ivoti/RS. A pesquisa apoia-se em teóricos que entendem a construção de identidades sociais como processual e negociativa (LAHIRE, 2002; DUBAR, 2005), e em perspectivas críticas de ensino-aprendizagem da Educação Física escolar (BETTI, 2009; DAÓLIO, 1995). As evidências produzidas foram coletadas e organizadas a partir do diário de campo, observações etnográficas e narrativas autobiográficas. Os dados foram reunidos em três categorias que, metaforicamente, referem-se às principais etapas do cultivo da terra, exploradas nesse estudo de modo autorreferente: semear-se, cultivar-se, colher-se. A primeira descreve o professor que se insere no contexto da comunidade escolar; a segunda categoria, as relações interpessoais e profissionais desse professor no contexto da escola e comunidade; a terceira categoria registra as aprendizagens feitas a partir dessa experiência. Quanto à natureza dos dados, a primeira categoria enfocou a autobiografia. A segunda e a terceira, as notas e diários de campo. A aproximação com novos aportes teóricos, especialmente a sociologia das ausências e emergências de Boaventura Santos, permitiram-me deflagrar divergências entre a concepção de Educação do Campo dos professores do campo e dos professores forasteiros nesse contexto. Autorizei-me, então, a assumir-me como um intelectual cosmopolita (SANTOS, 2010), visando fazer dialogantes ambas as premissas por meio de um trabalho de tradução. O estudo evidencia, entre outros resultados: a) que o trabalho docente exige (auto) formação permanente como forma de solucionar problemas próprios da profissão; b) que os professores principiantes e as próprias escolas são campos de dilemas, impactando o trabalho docente e a construção de políticas locais; c) que ainda é um desafio aos professores e gestores dessa escola valorizar o patrimônio cultural local, sem abrir mão da pluralidade e do conhecimento ampliado do mundo; d) que a Educação Física pode, mais do que procurar seguir um caminho teórico-metodológico oficial (RODRIGUES; BRACHT, 2010), produzir e compreender a cultura corporal dos contextos locais, como uma estratégia que congregue o interesse dos estudantes e o do PPP das escolas.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Educação do Campo. Autoetnografia. Formação docente.

ABSTRACT

The study focused on the first two years of my career as a Physical Education teacher in the rural area of the city of Ivoti/RS. The approach stems from the concerns experienced by me during the construction of the Political-pedagogical Project (PPP) for the school in which I began my teacher career in 2010. With the construction of this document, the school aimed to pedagogically guide the principles of Rural Education. My urban culture, contrast with the rural Ivoti – German colonized region – increased the effects of the so-called “reality shock” (TARDIF, 2002) and the conflicting dilemmas (ZABALZA, 1994), characteristic of this stage of the teaching career. In order to attend those feelings, I was decided, a theoretical-methodological auto-ethnographic design, where the researcher itself is the subject which makes the action (CHANG, 2008; SPRY, 2001; ELLIS, 2004). Thus, the aim of the research is to understand what the challenges to the construction of the teaching of Physical Education in the rural areas are, starting from a reflection over my training path and the process of construction of the Political-educational project for the rural schools in Ivoti/RS. The research is supported by theorists who understand the construction of social identities such as procedural and negotiated (LAHIRE, 2002; DUBAR, 2005), and in critical perspectives of teaching and learning of Physical Education (BETTI, 2009; DAOLIO, 1995). The evidence produced was collected and organized whereof the field logbooks autobiographical narratives and ethnographic observations. The data was grouped into three categories that metaphorically refer to the main stages of the cultivation of land, explored during this study in a self-referential matter: seeding, cultivating, and harvest. The first describes the teacher who is inserted into the context of the school community, the second category describes the interpersonal and professional relationships of this teacher in the context of the school and community, the third category records the learnings acquired during this experience. Regarding the nature of the data, the first category is focused on the autobiography, while the second and the third, the notes and field diaries. The approaching of the subject with new theoretical contributions, especially the sociology of absences and emergencies from Boaventura Santos, enabled him to unleash differences between local and foreigner teachers in respect to the schools PPP. Empower yourself, then, to assume as a cosmopolitan intellectual (SANTOS, 2010), aiming to make both premises dialoguing through a translation work. The study concludes among other things: a) that teaching requires (self) continuing education as a way to solve problems related with the profession; b) that beginning teachers and the schools themselves are fields of dilemmas, that impact the teaching and the construction of local policies; c) that is still a challenge for teachers and managers of this school, the valorization of local cultural heritage without compromising the plurality and the increased knowledge of the world; d) that Physical Education, in this context can, rather than try to follow an official theoretical-methodological way (RODRIGUES; BRACHT, 2010), to produce and understand the local culture as a strategy to increase interest to students and the PPP schools.

Keywords: Scholar Physical Education. Education of the field. Auto-ethnography. Teachers formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Concepção teórica de Educação Física escolar Sistemica.....	39
Figura 2: Categorias e dimensões do processo analítico.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CEPE – Clube dos Empregados da Petrobrás

CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

GTT – Grupo de Trabalho Temático

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB/LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI – Programa de Esporte Integral

PPG – Programa de Pós-Graduação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUMÁRIO

1.PREPARANDO O SOLO PARA A SEMEADURA.....	11
2.EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	22
3.A POLÍTICA DA MUDANÇA A PARTIR DO ESTUDO DA MICROPOLÍTICA DA ESCOLA.....	28
4.OS DILEMAS DE UM PROFESSOR PRINCIPIANTE: (ESTAGN)AÇÕES POSSÍVEIS	34
5.A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E O PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	38
6.O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS	47
6.1.PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO.....	47
6.2.(AUTO) FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE MUDANÇA NAS ESCOLAS.....	52
7.O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E LEGITIMAÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS	57
7.1.IDENTIDADES SOCIAIS COMO ATOS DE ATRIBUIÇÃO E ATOS DE PERTENCIMENTO	60
7.2.AS DISPOSIÇÕES SOCIAIS FRENTE AO HOMEM PLURAL: UMA SOCIOLOGIA À ESCALA INDIVIDUAL EM LAHIRE	61
7.3.O CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO EM BERGER E LUCKMANN: SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA	65
7.4.IDENTIDADE COMO REDE DE SUJEITOS/REDE DE SUBJETIVIDADES EM BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS	67
8.EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	72
8.1.POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	75
8.2.A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E A SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS: CONVERGÊNCIAS E POSSIBILIDADES A UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	77
8.2.1.A revitalização do pilar emancipatório a partir da construção de um novo senso comum: o princípio da comunidade em Boaventura de Sousa Santos.....	81

8.2.2.Trabalho de tradução e o intelectual cosmopolita	84
9.METODOLOGIA.....	91
9.1.NARRATIVA DE FORMAÇÃO: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA E UM INSTRUMENTO DE COLETA DE EVIDÊNCIAS	92
9.1.1.Visão geral sobre a narração e as narrativas.....	93
9.1.2.Narrativas autobiográficas	95
9.1.3.A Narrativa e a construção de identidade	96
9.1.4.A Narrativa como explicitadora e como orientadora de um processo formativo	99
9.2.A AUTOETNOGRAFIA	100
9.3.INSTRUMENTOS DE PESQUISA E O PROCESSO ANALÍTICO	103
9.4.O CONHECIMENTO DE SI COMO ELEMENTO EMBASADOR À ANÁLISE DOS DADOS.....	109
9.5.DAS METÁFORAS DA VIDA DO HOMEM DO CAMPO: OS CRITÉRIOS DE ESCOLHA DAS CATEGORIAS E DIMENSÕES DO PROCESSO ANALÍTICO.....	115
10.O CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE IVOTI/RS.....	119
10.1.O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE IVOTI: A EDUCAÇÃO DO CAMPO, O TURNO INTEGRAL E A METODOLOGIA DE ENSINO POR PROJETOS DE APRENDIZAGEM.....	119
10.2.CARACTERIZAÇÃO DA ZONA RURAL DE IVOTI/RS.....	124
10.3.CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE IVOTI/RS.....	126
11.ANÁLISE DE DADOS: A NARRATIVA AUTOETNOGRÁFICA.....	130
11.1.SEMEAR-SE.....	135
11.1.1.Pensar: um novo docente em um novo projeto de escola do campo.....	137
11.1.2.Pensar-se: do choque de realidade às tentativas de ser um professor de Educação Física do campo.....	154
11.2.CULTIVAR-SE.....	170
11.2.1.Ser pensado: um professor de Educação Física forasteiro entre canteiros e semeadores.....	172
11.2.1.1.Os semeadores e os canteiros do campo de dilemas.....	184
11.3.COLHER-SE.....	188

11.3.1.Repensar: a escola e a docência ante um campo de dilemas.....	190
11.3.2.Repensar-se: abrir a trilha, contornar a represa, colher-se cosmopolita.....	212
12.A VOZ DO INTELLECTUAL COSMOPOLITA E O TRABALHO DE TRADUÇÃO: NOTAS FINAIS E OS FRUTOS COLHIDOS.....	245
REFERÊNCIAS.....	266
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Institucional.....	275
APÊNDICE B – Discurso para a formatura da turma de 8ª série de 2011 da EMEF Nelda Julieta Schneck.....	276
APÊNDICE C – Narrativa Autobiográfica.....	280

1. PREPARANDO O SOLO PARA A SEMEADURA

Eu, mim, me, comigo. Pronomes pessoais em primeira pessoa. O desenho teórico-metodológico dessa dissertação de mestrado permitiu-me fazer uso desses pronomes recorrentemente, contrariando todos os manuais clássicos de redação de pesquisa. Esses manuais entendem como correto ora disfarçar a presença do sujeito da ação, transpondo-o para a primeira pessoa do plural, forjando um nós inverídico e hipócrita, ora sugere desfazer-se do sujeito, desfazendo-o das suas próprias ações, dando ao texto impessoalidade, anonimato, incefalia. Na autoetnografia tudo isso é diferente.

Eu posso ser *eu*, mesmo que por vezes, fale em nome de um *nós*. Eu posso eventualmente tornar-me um objeto, passando a ser *tu*, temporariamente, pois o texto autoetnográfico “fala” de *mim*. Não se trata de uma escrita egocêntrica, traiçoeira armadilha do método. Assim, armei-*me*, desafiei-*me* a aprender com muitas experiências, com muitas pessoas, com muitos contextos, mas principalmente *comigo*.

Senti-me livre. Não irresponsavelmente livre, mas livre. Senti-me apto a testar, a criar, a ser autor de um texto que, mais do que explicitar o resultado de uma pesquisa, também tivesse condição de evidenciar quem eu sou como professor e o que passei a ser por efeito desse processo. Possivelmente, tenha cometido excessos, momentos de autovalorização (como provavelmente estou fazendo agora), momentos de autocritica, impulsos de autojustificação, de autoreconhecimento, de autorreflexão. Penso existirem momentos que comportem todos estes *autos*, descritos por pronomes e verbos flexionados com muito gosto e galhardia em primeira pessoa. Ressalvo, entretanto, que neste *eu* não há espaço só para *mim*. Ligado a ele há uma carga de muitos outros pronomes que também acabam por determiná-lo. Portanto, mesmo narrador da história, não a construí sozinho.

Apresso-me em dizer que as páginas seguintes não se pautaram em descrever-me como um “super-herói”, alguém com superior capacidade que vence todos os seus desafios. Essa dissertação não é um romance, nem muito menos uma aventura, ao menos não uma aventura de estilo *blockbuster*¹ hollywoodiano, na qual o protagonista é o mocinho, aquele que sofre, pena, mas sempre alcança o seu objetivo e o tão esperado final feliz. Na minha história, em poucos momentos, descrevi-me como um afortunado. Não foram poucas as vezes

¹ O termo é usado no teatro e no cinema para denotar uma grande produção ou um grande sucesso de bilheteria.

que incidi críticas vorazes a mim, depreciei tentativas, desestimulei interesses e refutei estratégias. Esta história é autobiográfica. Um retrato da minha vida, principalmente, da minha – curta – trajetória docente, cercada de bons momentos e outros nem tantos. Uma experiência em forma de roteiro, onde estão presentes: um conceito de fotografia, um cenário, momentos *clímax*², momentos de reviravoltas, de interação com outros personagens, um arco dramático e o suspense que antecede o desenrolar final.

Nesse estudo, privarei a audiência de um *gran finale*. A forma como conduzi o roteiro não me deu condições para finalizar essa história. Não faz dela, necessariamente, um retrato fidedigno de mim e das aprendizagens que fiz com a sua escrita. A escrita e a história permanecem em curso. Um final feliz pode vir a ser o desfecho, embora procure não contar irrestritamente com ele. A história de uma vida nem sempre parte de um bom roteiro, e a vida profissional, outrossim, nem sempre de fato pode ser roteirizada. Eu procurei descrever a minha experiência profissional inicial sem muitas certezas senão a de que eu certamente frustraria os amantes da sétima arte que esperavam encontrar nessas linhas um método tradicional de contar histórias.

Numa autoetnografia, contar o que se sente, o que se pensa e o que há consigo, é como roubar de si mesmo verdades que desconhecia. É procurar no indizível do ser que não se conhece, aspectos – quem sabe – que nunca viu. É como procurar pelo paradeiro de ideais, princípios, valores, vontades, disposições, ações que estiveram com um indivíduo por vãos e fugazes momentos, deixando-o para nunca mais voltar. Confesso que nunca soube ao certo, até bem pouco tempo, o que esta escrita proporcionar-me-ia. Reconheço que pouco sabia sobre mim e que esta jornada não deu conta de desvelar-me por inteiro. Entretanto, a intensidade do despojamento que impliquei nesta tarefa, permitiu-me aprender muito sobre o meu *eu*, características recentes e outras perdidas na memória. “Verdades” que eu escondia, mas, sempre verdades. Inverdades que eu defendia, pela crença em falsas certezas. Um “alguém” que eu oferecia a todos, outros “alguéns” resguardados, escondidos, e ainda, outros escondidos em poços profundos, tão próximos e distantes de todos, inclusive de *mim*.

A escrita de uma autoetnografia procura narrar a história de uma vida, na qual narrador e personagem fundem-se numa mesma pessoa. Narrar uma história não é necessariamente um exercício ortodoxamente acadêmico; pois para o “artista”, a escrita autoetnográfica é “escrava” da inspiração. Foi justamente ela que me permitiu entender o tão

²

Significa o auge de um evento, um ponto forte, culminante.

temido “bloqueio criativo”. Não deve um autoetnógrafo desinteressar-se ou subjugar o rigor científico, justificando no despojamento da escrita deslizos metodológicos. Uma pesquisa com um desenho alternativo, incomum como este, deve atentar ainda mais para estes tentadores subterfúgios, procurando cercar-se de todos os cuidados para não se tornar um ensaio, o que não seria compatível com o gênero de texto dissertação de mestrado.

Esse processo me fez sentir permanentemente envolto em uma teia que me impedia de identificar onde estava o professor que procura avançar na sua docência com objetivos plurais, o propositor de mudanças na escola ou ainda o pseudo-pesquisador que, às vezes, questionava e, outras vezes, incentivava os anseios dessas facetas. Como poderia em um estudo caleidoscópico, interpretar um lugar, uma pessoa, sem alterar o lugar e a pessoa? À medida que me descrevi, refleti; ao refletir, mudei; ao mudar, conflitei; ao conflitar, discuti; e ao discutir, tomei posição. De fato, não há como empreender-se numa pesquisa sem aprender e (re)descobrir-se como pessoa em todas as suas dimensões. Penso ainda, que os espaços, as pessoas e os conhecimentos que medeiam e perpassam esse processo, também sofrem a ação dessa mudança, pois, por vezes, são os coadjuvantes e, em outras, são protagonistas do estudo.

Procurei, como forma de explorar o conluio de vozes que conturbaram e mobilizaram o meu pensamento durante todo o processo, fazer uso dessas vozes na escrita da narrativa autoetnográfica. Busquei retratar o sentimento onipresente que experienciei enquanto vivia esse momento. Um caos lírico, onde vozes emudecem e eclodem umas sobre as outras, desordenadamente, sem que *eu* pudesse contê-las. Vozes em harmonia, e vozes em dissonância, todas querendo dizer-me o que sentir, dizer-me o que pensar, sugerir como poderia caminhar. A polifonia do Eu ecoava e transcendia a cada palavra, a cada expressão que se constituía no corpo desta pesquisa.

Em minha estratégia discursiva, reúno a natureza desse caos lírico de vozes em dois grupos: o das vozes subjetivas e o das vozes objetivas.

Os momentos que utilizei o recurso da voz subjetiva foram aqueles nos quais procurei dar janelas aos sentimentos trancafiados em minhas memórias ou no fundo do meu inconsciente. Esta voz é lírica, é metafórica e intuitiva, sendo assim, muito pouco direta ou descritiva. Mesmo assim, possivelmente, seja a mais reflexiva das duas. Parti do reflexivo para o interpretativo. Está presente, especialmente, nos momentos que falo de mim, em uma espécie de “devaneios autorreferentes”. Pude exercitá-la, de modo mais despojado, na última

categoria de análise, intitulada *colher-me*, sobretudo, pelo fato desta explicitar os momentos que construí minhas maiores descobertas autorreferentes e as mais significativas tomadas de consciência a respeito do objeto teórico. Coincide, também, com o momento no qual acreditei que na escrita do diário de campo estaria a possibilidade de compreender a mim e ao meu campo de dilemas. Procurei não silenciá-la ao falar o que pensava. Confesso que não foi fácil. Quando a janela se abre, nem sempre voa o que esperamos ou desejamos. O desafio foi sempre voltar a fechá-la, mesmo que por rápidos momentos.

A voz objetiva procura conferir disciplina à escrita. É, quem sabe, a voz da razão. É cercada de zelo, de cuidados, de temores. Foi utilizada, principalmente, nos momentos que descrevia uma situação, um fato. É uma voz séria, direta, com pretensões, digamos, mais acadêmicas. Parti do descritivo para o reflexivo. Talvez, fosse ela a responsável por fechar a janela. Nunca saberei ao certo.

Nem sempre fui fiel ao que acabo de dizer, pois, nem sempre fui ágil o bastante para guardar meus sentimentos no interior da janela, impedindo as emoções de encharcar minhas razões. Não foram poucas as vezes que a voz da subjetividade tomou de assalto o que a razão acabava, com todo cuidado, de explicitar ou argumentar. Por vezes, na mesma frase, as duas vozes falavam, prejudicando, eu sei, a compreensão de quem lê. Uma escrita com os reais sentimentos de um indivíduo é em si caótica. Um “caos sistematizado” quem sabe, mas ainda assim, caos.

A viagem que fiz para o meu interior das minhas subjetividades teve um propósito inicial, um foco. Não se deu de modo indeterminado. Partiu de um desejo, de uma lacuna, de um interesse. Julgo ter conseguido, porém, muito mais do que almejava, justamente quando me distanciei de tentar, em parte, alcançar esse desejo: ser um professor de Educação Física do campo.

Hoje, realizando uma retrospectiva do processo, sinto ter partido de propósitos bem claros, de um problema que subentendia uma certeza, ao passo que o finalizo rodeado de mais e maiores dúvidas, questionamentos, tanto ao meu respeito quanto ao objeto de estudo. Não percebo que essa escolha tenha fragilizado a estrutura da minha dissertação, tornando-a menos relevante sob o ponto de vista acadêmico-científico. A dúvida constante mostrou-se a melhor estratégia para a abertura de janelas reflexivas, assim como, as maiores avaliadoras das mudanças que, aos poucos, incidi no meu pensar. As certezas, do contrário, apenas conduziram-me à estagnação.

Essa dissertação toma como pano de fundo o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas do campo de Ivoti/RS. As três escolas dessa localidade, desde 2010, iniciaram essa construção de modo coletivo, apoiadas em premissas comuns. As minhas interpretações provêm, sobretudo, do modo como vi esse processo enquanto professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nelda Julieta Schneck – escola da localidade que atende os estudantes do campo matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental. Os três pilares fundantes desse PPP são:

- a) metodologia de ensino por Projetos de Aprendizagem (HERNANDEZ; VENTURA, 1998);
- b) turno integral;
- c) Educação do Campo.

Um dos aspectos que me desafiou a desenvolver este estudo foi a provocação dos gestores da Escola Nelda Julieta Schneck aos professores quando da decisão que o PPP teria como princípio teórico fundamental a construção de uma Educação para o campo. Essa pergunta era: o que nos fazia professores do campo? De que modo poderia ser construída uma identidade calcada neste propósito? Os gestores pretendiam, assim, fazer emergir e cultivar uma estratégia de trabalho capaz de propiciar condições para um trabalho sinérgico entre o PPP local, professores, estudantes e comunidade do contexto investigado.

O principal objetivo deste estudo, originalmente, era compreender o processo de constituição da docência em Educação Física em uma escola do campo de Ivoti. Entendia, na oportunidade, que de fato era importante a construção de uma identidade para o campo como forma de tornar o meu trabalho pedagógico coerente com o contexto local e com o ideário político da escola. Contudo, não possuo raízes do campo, nem tampouco experiências anteriores que indicassem ser possível alcançar essa meta.

Esse propósito, aos poucos, mostrou-me ao mesmo tempo inexecutável e, por que não, desnecessário. Inexecutável porque percebi que mesmo que eu me engajasse a tornar-me um professor do campo, assumindo todas as condutas, propósitos, saberes e sentidos comuns necessários para tarefa, não seria reconhecido pela comunidade e pelos professores que “são de fato do campo”, como um deles. Entendi que para isso não basta querer ser do campo. São necessárias raízes, vivências, trajetórias, e nada disso sentia presente em minha forma de crer, ser ou agir.

Felizmente, também percebi que mesmo que não fosse possível construir uma identidade do campo, não estava impedido de valorizar e reconhecer esse contexto como promotor de aprendizagens significativas aos estudantes. Diferentemente do que cheguei a pensar, os contatos interculturais, caso sejam mediados por relações solidárias e não hierárquicas, não resultam na maculação das culturas, mas sim em um processo de enriquecimento recíproco.

Esse eu, o que procura entender a si como docente na construção de um PPP, é um principiante na profissão. Procuo nesse estudo retratar esse choque de realidade (TARDIF, 2002) que são os primeiros anos na profissão docente. É um estudo no qual a voz da pessoa que se sente em dilemas é a mesma que comunica quais foram as estratégias de sobrevivência utilizadas para equacioná-los, para diminuir seus impactos ou até mesmo para aprender a conviver com eles.

Esse estudo revela tensionamentos e dilemas, tanto meus, como professor iniciante, como da própria escola, em função do seu recente momento de ajuste político-pedagógico. Estes dilemas, no entanto, não representam, no meu entender, entraves para a efetivação desse ideário, em seus propósitos. Esse ciclo de diálogos, disputas e conflitos foi potencializador de aprendizagens a toda a comunidade escolar. As escolas do campo de Ivoti, na figura de seus gestores, claramente optaram por conduzir esse processo sujeitando-se a aprender com todos os momentos.

Este momento que vivo, conforme eu supunha quando da construção deste projeto de pesquisa, representa um momento chave na minha carreira. Este estudo, mais do que um relatório de pesquisa, representa um resultado parcial e temporário de um projeto de formação. Sinto que hoje a minha identidade docente encontra-se reafirmada em um projeto de escolarização coerente com o defendido pelo coletivo da escola, ainda que não orientado conceitualmente pelos mesmos aportes teóricos. Sinto-me hoje também habilitado a levar a outros espaços as contribuições da cultura do campo, sobretudo os princípios e valores do comunitarismo, da economia solidária, do cooperativismo, da agricultura familiar, do uso responsável dos recursos naturais. Em suma, senti que se continuasse a tentar ser estritamente um professor do campo trocaria a minha inadequação à cultura do campo, pela inadequação a qualquer cultura além dela.

Desta feita, no decorrer do estudo, substituí a intenção de ser exclusivamente um professor do campo para alçar à condição de um intelectual cosmopolita (SANTOS, 2010).

Um indivíduo cuja alcunha lhe habilita a promover um diálogo intercultural entre a sua história e a cultura com a qual toma contato. Um intelectual cosmopolita é um mediador. Alguém capaz de abrir e projetar seus conhecimentos para além das fronteiras de uma determinada cultura, complexificando e permitindo que outras tantas possam se alimentar de seus conhecimentos para também enriquecerem-se.

Ao assumir essa condição de um intelectual cosmopolita, faço um trabalho de tradução no interior dos saberes e práticas díspares que se apresentaram no percurso da construção do PPP. A incompatibilidade esteve presente na concepção de Educação do Campo assumida pelos professores que vim a chamar de “professores do campo” – os nascidos e criados na região – e que contam com o aval dos gestores da escola, e a concepção de Educação do Campo dos forasteiros, grupo no qual me incluo. O trabalho de tradução é um exercício dialógico. Portanto, o que pretendi fazer, foi pôr em contato as duas concepções, procurando articular aspectos conflitantes, tornando-os mobilizadores de aprendizagens sócio culturais renovadas e ressignificadas. Entendo que é um pensamento orientado a pensar a experiência docente na zona rural de Ivoti *desde* o campo.

Corroboro com Gonçalves (1997) da necessidade de vincular à construção de um projeto de escola, ações formativas que capacitem os professores, os estudantes e a comunidade local. É através da adaptação do projeto às condições e exigências do contexto, que a introdução de inovações contribuirá para a transformação das condições iniciais.

Construí essa dissertação trilhando caminhos obscuros. Nutri pelo percurso dilemas, dúvidas e receios. Imaginei que mais cedo ou mais tarde, descobriria que contorná-los seria impossível. Senti como se caminhasse sobre uma linha tênue de antagonismos, onde cada um dos lados reservava uma consequência diferente. Fiquei eu e a minha dissertação entre o possível e o impossível, o viável e o inviável, a certeza e a dúvida, o certo e o errado.

Considerando todos os desafios, nuances e propósitos que orientaram e motivaram a construção dessa dissertação, delinee a pergunta que deu origem a este estudo a partir da seguinte orientação: quais são os desafios presentes na vida das escolas do campo do município de Ivoti/RS, evidenciados e projetados a partir do processo de construção do atual Projeto Político-Pedagógico, para uma prática pedagógica em Educação Física comprometida com os princípios de Educação *para o* campo?

Assim, a partir de um projeto de conhecimento (JOSSO, 2010b) no qual procuro apropriar-me de meu próprio percurso de formação, estabeleci a seguinte organização metodológica: a) uma narrativa autobiográfica (JOSSO, 2010b), na qual narro o percurso de formação desenvolvido até o momento, especialmente as experiências significativas que tem balizado o exercício da minha docência; b) uma narrativa autoetnográfica da construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo de Ivoti, com referenciais e concepções presentes nas minhas memórias, revigoradas pelas observações realizadas neste contexto. A narrativa de vida precedeu à narrativa autoetnográfica.

A intenção de cada uma das narrativas foi distinta: pela construção da narrativa autobiográfica evoco memórias tomando consciência de aspectos que orientaram os sentidos comuns e convicções que me movem/moviam. A narrativa autoetnográfica, por sua vez, explicita ações e argumentos no contexto do processo de construção do PPP das escolas do campo de Ivoti.

Como recorte, tomo o campo da Educação Física Escolar. Componente curricular cujos professores, por diferentes razões, historicamente pouco têm se implicado nos processos de enfrentamento dos desafios político-pedagógicos, tanto em âmbito micro como macro político (SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 2006), e cada vez mais vem sendo *surpreendidos* pelos desafios advindos do âmbito escolar (MOLINA, 2010).

A partir da configuração e da exposição das bases que constituíram esta dissertação de mestrado, o principal objetivo do estudo foi compreender de que modo *eu*, um indivíduo detentor de uma identidade construída em cultura diferente da comunidade rural de Ivoti, procura compreender quais são os desafios à construção da docência em Educação Física neste contexto, a partir da reflexão do meu percurso formativo e do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo de Ivoti/RS.

Os objetivos complementares desse estudo podem ser resumidos da seguinte forma:

- construir entendimentos a respeito de como eu, um professor principiante, estruturo o meu trabalho docente em Educação Física nessa escola do campo;
- compreender, a partir de uma análise autorreferencial, o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo de Ivoti/RS, tomando a experiência como *formadora* à constituição de uma docência em Educação Física identificada com os valores do campo;

- construir conhecimentos que me permitam elaborar um trabalho de tradução (SANTOS, 2010) entre as duas concepções de Educação do Campo evidenciadas no processo de efetivação do PPP das escolas do campo de Ivoti.

No segundo capítulo, perfaço o caminho já trilhado por outros pesquisadores nos temas *Educação Física escolar, formação docente e Educação do Campo*, tomando como referência trabalhos publicados desde 2001 no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), realizado bianualmente, cujos anais reúnem produção científica de excelência para a área da Educação Física escolar e artigos da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE).

No terceiro capítulo, a partir do pensamento de Ball (1989), Morin (2006 e 2007) e Tercarolo (2004), apresento as concepções de escola, de complexidade e de micropolítica da escola, nas quais me apoio para compreender a política de mudança materializada neste estudo pela construção de um PPP no contexto de uma escola concreta.

No quarto capítulo, tematizo e conceituo o professor principiante, apoiando-me principalmente em Tardif (2002) e Zabalza (1994). O capítulo, intitulado “os dilemas de um professor principiante: (estagn)ações possíveis”, apresenta uma discussão referente aos dilemas que se colocam aos professores no início da carreira docente.

No quinto capítulo, dedico-me a apresentar a perspectiva teórica de Educação Física sistêmica (BETTI, 2009), principalmente, a estruturação das relações hierárquicas e complexas que perpassam o trabalho pedagógico. Procuro enriquecer a discussão em diálogo com as concepções de Daólio (1995), especificamente no que se refere à necessidade do trabalho pedagógico estar embasado nos aportes provenientes dos contextos culturais onde se desenvolvem as aulas. Também em Rodrigues e Bracht (2010), quanto à inter-relação entre cultura/contexto e à estruturação da prática pedagógica em Educação Física. Quanto à identidade docente em Educação Física, autores como Molina Neto, Bossle e Wittizorecki (2010) e Molina (2010) reafirmam o reconhecimento da formação docente como necessariamente atrelada ao conhecimento e enfrentamento da vida das escolas.

No sexto capítulo, explicito os principais aspectos a serem considerados neste estudo no que tange ao processo de construção dos Projetos Político-pedagógicos das escolas. Procuro destacar, sobretudo, a responsabilidade conferida às escolas. Tematizo, ainda, a

(auto) formação docente (PINEAU, 2010), entendendo-a como uma ferramenta e uma condição para o processo de mudança nas escolas. Apresento, assim, referenciais que compreendem os processos de (auto) formação de professores e a construção de propostas políticas nos contextos escolares como interdependentes.

No sétimo capítulo, reúno e tematizo os referenciais teóricos com os quais trabalho para contextualizar a construção de identidades sociais. Início pelo prisma do pensamento de Dubar (2005), especialmente os conceitos de atos de atribuição e atos de pertencimento. Em seguida, desenvolvo o conceito de homem plural construído por Lahire (2001, 2005), com destaque ao que o autor chama de disposições para crer e disposições para agir. Além desses, refiro-me ao pensamento de Berger e Luckmann (2010) no que se refere à socialização, sobretudo a secundária. Por fim, destaco o pensamento de Santos (1995), quanto à construção identitária como uma rede de sujeitos e rede de subjetividades.

No oitavo capítulo, apresento os marcos legais e teóricos concernentes à temática Educação do Campo, pautando-me, sobretudo, no pensamento de Arroyo (2009). Ao pensamento desse autor, articulo o pensamento de Santos (2010) que defende como alternativa para o reconhecimento de contextos e culturas periféricas a perspectiva da sociologia das ausências e das emergências.

No nono capítulo, descrevo o desenho metodológico construído, circunscrevendo as justificativas das escolhas. Apresento os instrumentos empregados para a coleta das evidências empíricas e justifico a eleição das categorias utilizadas na análise dos dados. Conceituo também os conceitos de narrativa autobiográfica e autoetnográfica que embasaram as respectivas construções.

No décimo capítulo, dedico-me à apresentação do *locus* desta pesquisa, explicitando elementos históricos da cidade e das localidades do campo, e, especialmente, a descrição de aspectos gerais do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico estudado.

No décimo primeiro capítulo, apresento a análise dos dados dessa pesquisa, realizada por meio de uma narrativa autoetnográfica. Para isso, reservo a cada um dos subcapítulos, uma metáfora referente ao cultivo da terra pelo homem do campo. A primeira categoria, intitulada *semear-se*, registra os princípios, valores e orientações que obtive no início da minha trajetória docente na Escola Nelda Schneck, no início de 2010. As evidências trazidas são fruto da análise da narrativa autobiográfica. Em outras palavras, descreve quem era o

professor que se semeava ao solo das escolas do campo de Ivoti, almejando, quando da colheita, um resultado formativo – tornar-se um professor de Educação Física *do campo*. A segunda categoria *cultivar-se* descreve a forma como sou representado nas escolas do campo de Ivoti “pelos outros” que compartilham comigo essa experiência. Apresento os demais “semeadores” (sujeitos) e os canteiros (alianças) presentes nesse *locus*. A terceira categoria *colher-se* retrata os processos de repensar e repensar-me que realizei durante o processo de efetivação da proposta, a partir de 2011. Apresenta os novos caminhos que assumo para o trabalho docente no campo e os novos posicionamentos políticos e pedagógicos que passo a defender desde essa experiência.

No capítulo final, além das últimas considerações, materializo o trabalho de tradução prometido. As concepções díspares de Educação do Campo dos professores “do campo” e dos professores “forasteiros” são o foco do diálogo.

Incluo, ao final da dissertação, o termo de consentimento institucional (apêndice A), o meu discurso como paraninfo³ de formatura da turma de 8ª série em 2011 (apêndice B), e a minha narrativa autobiográfica de vida e formação, utilizada nesse estudo como ferramenta de coleta de informações e como orientadora de processos formativos (apêndice C)

³ Considerei relevante a inclusão desse discurso no contexto da pesquisa, por considerar ter essa sido uma das poucas oportunidades que tive de contato com a comunidade local. A partir desse discurso pude apresentar o meu pensamento a respeito de temas como: Educação *do* campo, Educação *desde o* campo, e do papel da escola na socialização e projeção de futuro para os estudantes.

2. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica relacionada ao objeto de estudo que exploro nessa dissertação de mestrado foi realizada a partir das palavras-chaves: Educação do Campo, Educação Física e Formação Docente.

Esta definição, contudo, pela confusão semântica suscitada, necessitou ser flexibilizada. O termo Educação do Campo, ainda que convencionado a designar a diversidade de sujeitos e de processos produtivos e culturais formadores do movimento da Educação neste contexto, não me pareceu estar difundido o suficiente para dar conta de abarcar o panorama atual de pesquisas realizadas nesta área.

O termo tem sido utilizado desde as mobilizações pela valorização dos povos do campo, no início da década de 1990 e, ainda hoje, representa a forma como o Ministério da Educação (MEC) tem se referido a esta modalidade de ensino via documentos diretrizes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), os quais são publicados desde o ano de 2004.

Utilizei como fontes de busca os anais do CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte), entre os anos de 2001 a 2009, e artigos presentes na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE). Tanto o CONBRACE quanto a revista são organizados pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e têm se notabilizado por representar uma das principais vias de discussão, problematização e avaliação das nuances referente aos objetos de estudo da Educação Física.

Nestes espaços, a Educação Física tem se (re) significado no tocante a sua representatividade político-social, métodos de ensino-aprendizagem, fundamentos epistemológicos e diversidade cultural. A vertente epistemológica que predomina nos debates, no contexto do CONBRACE, é de concepção crítica de ensino, especialmente nos Grupos de Trabalho Temático (GTT) que enfocam direta ou indiretamente a escola pública e, por consequência, uma Educação Física escolar que venha a atender as necessidades, desafios e potencialidades das crianças e adolescentes nela matriculados.

Apresento a seguir as referências dos trabalhos encontrados na fonte de busca CONBRACE:

a) XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2009:

- a. RIBEIRO, G. M; MARIN, E. C. Ensino da Educação Física no Meio Rural: experiências da escola itinerante do MST.
- b. MENDES, M. M. Relação dos professores da escola do campo com as diretrizes curriculares do estado do Paraná.
- c. MUNARIUM, I. Crianças, mídias e cultura de movimento: contraste entre os mundos vividos nas escolas do campo e da cidade.

b) XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007:

- a. CASAGRANDE, N. Formação de educadores – as contribuições dos sujeitos coletivos do campo e suas aproximações com a pedagogia socialista.
- b. MIRANDA, A. K. P.; ELIAS, F. das C. O. A importância da Educação Física do campo: um relato de experiência.

c) XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005:

- a. ALBUQUERQUE, J. de O.; CASAGRANDE, N. A construção da teoria pedagógica com categorias de práticas da cultura corporal no PRONERA-LEPEL-UFBA.
- b. ANDRADE, A. S.; MIRANDA, A. K. P.; QUINTANILHA, R. F. PRONERA: Educação no campo e cultura corporal.
- c. FERREIRA, C. R.; CASAGRANDE, N. O processo de trabalho pedagógico da Educação Física no movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST): a formação humana na perspectiva crítico-superadora.
- d. HACK, L. Concepções de corpo na escola do MST - um estudo de caso.

d) XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003:

- a. FERREIRA, C. R.; CASAGRANDE, N. O processo de trabalho pedagógico da Educação Física no movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST): em busca da formação humana a partir da perspectiva crítico-superadora.
- b. LAZZAROTTI FILHO, A. A Educação Física e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra.
- c. NASCIMENTO, M do S. Jogos rurais regionais: uma intervenção possível

na organização social dos moradores do sítio Cachoeira de Tabocas/PE.

e) XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001:

- a. CASAGRANDE, N.; TAFFAREL, C. Z.; LUCENA, F. G. de. O processo de trabalho pedagógico acerca da cultura corporal no MST: desvelando pressupostos.
- b. JANATA, N. E. Educação Física e proposta pedagógica do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST): possíveis aproximações com a abordagem crítico superadora.
- c. LORDELO, P. R. Projeto: “Educação Física: práticas pedagógicas em movimento – uma experiência com o MST”.
- d. NASCIMENTO, M. do S. Olimpíadas rurais: possibilidades do esporte e lazer nas comunidades rurais.
- e. SANTOS, G. de O. Relato de uma experiência com Educação Física não formal nos assentamentos rurais de Sumaré-SP.
- f. SOBRINHO, J. de A. M.; MARQUES JUNIOR, W. Práticas corporais no movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST).

A partir da análise dos resumos destes trabalhos, identifiquei quais publicações focalizam, de modo mais aproximado, os indexadores tomados como referência para esse estudo. Aos que estes se vinculam dediquei mais atenção, realizando a leitura do texto.

A principal recorrência identificada nestas produções foi a de que os discursos construídos por estes autores, sobre as questões do campo, relacionam-se às causas emancipatórias dos sujeitos.

As práticas educativas objetivam, de um modo geral, a transformação e conscientização crítica dos trabalhadores do campo, principalmente aqueles pertencentes ao Movimento Sem-Terra, para uma possível mudança em suas condições sociais de vida. Os trabalhos questionam o atual papel da sociedade e dos organismos governamentais no que se refere às políticas e compreensões do ensino no campo.

Também projetam para o futuro maior visibilidade às suas causas, desde que não apenas pela compreensão “romântica” e histórica, uma vez que entendem que estas disposições terminam por promover um maior distanciamento e mistificação destes contextos.

Nesse sentido, os autores têm defendido como ideia central a libertação dos sujeitos dos meandros de uma sociedade que não lhes garante igualdade e justiça social, apoiados em concepções críticas da Educação Física, forma identificada como a de maior possibilidade de convergência entre a Educação Física e a Educação do Campo.

Um exemplo disso é o trabalho de Mendes (2009) no XVI CONBRACE, que discute o papel e a representação dos docentes de escolas do campo do Paraná, no que diz respeito às diretrizes legais intervenientes na Educação nacional. Acredito que o grande achado do autor é afirmar que os formuladores de políticas educacionais desconsideram em suas proposições os impactos dos ordenamentos legais no espaço que elas efetivamente se materializam, ou seja, a própria escola. O que é proposto, conclui o autor, não estabelece via de diálogo com o que já se pensa e se produz nos espaços educativos escolares.

Os trabalhos que de certo modo melhor correspondem aos indexadores Educação do Campo, Educação Física e Formação de Professores, encontram-se nos anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte realizado no ano de 2007. Os trabalhos encontrados nesta edição do CONBRACE discutem, primordialmente, aspectos da formação de professores de Educação Física para o campo.

A tentativa é de justificar e valorizar a área de conhecimento neste contexto, desde que mediante a resignificação de muitos dos códigos e das narrativas presentes nos discursos e concepções de ensino em voga na atualidade.

No estudo de Casagrande (2007) no XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, a dimensão cultura corporal é apresentada como estratégia metodológica para o trabalho pedagógico junto aos trabalhadores sem-terra. O autor focaliza a pesquisa na formação de professores de Educação Física para trabalhos no contexto do MST. Apresenta competências que julga necessárias para um professor que trabalhe com estes sujeitos, especialmente a necessidade de consciência crítica de que é possível a construção de outra sociedade.

Miranda e Elias (2007) também no XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, por sua vez, utilizam-se de referenciais teórico-epistemológicos (especialmente a concepção de ensino crítico-superadora) para discutir novas possibilidades de compreensão dos “melindres” que a atual ordem econômica se utiliza para garantir a manutenção do *status quo*.

Contudo, a leitura dá indícios de que ambas as publicações recorrem às práticas que pretendem transformar a Educação do Campo e não compreendê-la. Não estou com isso

desmerecendo tais iniciativas nem tampouco os impactos que estas provocaram, entretanto, os discursos parecem intervencionistas em demasia e se referenciam em poucos saberes especificamente do campo para embasar suas posições.

O CONBRACE do ano de 2005 teve, entre os resumos publicados em seus anais, um trabalho que considero de relevância para o tema, especialmente pela tentativa de viabilizar senso de inconformidade com a situação vivida pelos estudantes, a partir da discussão dos conteúdos da Educação Física na escola. Andrade, Miranda e Quintanilha (2005) apresentam uma experiência direcionada para formação de jovens e adultos, coordenada pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O resumo descreve o trabalho da Educação Física neste *lócus* por meio do viés da cultura corporal, especialmente a concepção crítico-superadora. Enfatizam que as especificidades do campo devem pautar-se por meio desta estratégia metodológica. Pretendem fortalecer a consciência político-social dos educandos, oportunizando-lhes ferramentas para compreender e agir no mundo no qual vivem de modo engajado e coerente com as necessidades de sua classe e localidade.

O discurso intervencionista identificado nos trabalhos do congresso de 2007 não teve eco neste resumo, uma vez que procurou valorizar o que o próprio contexto já possuía de conhecimentos e práticas, cabendo ao docente sistematizar o trato do ensino por meio da concepção crítico-superadora da abordagem pedagógica.

Os anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte dos anos de 2003 e de 2001 caracterizaram-se pela concentração de trabalhos fortemente marcados pelas ideias da pedagogia crítico-social dos conteúdos. Lazzarotti Filho (2003) procura compreender como o MST se organiza, a proposta de educação que defende e a relação entre a universidade e o movimento, recorrendo às publicações da área de Educação Física, dos últimos 10 anos, quando sinaliza o início de uma aproximação entre o MST e esta área.

No CONBRACE de 2001, os autores, de um modo geral, concentram seus esforços em destacar a abordagem pedagógica crítico-superadora para discutir possibilidades de intervenção, ressaltando indicativos de orientações teórico-metodológicas na Educação Física, referentes mais aos discursos produzidos junto aos aportes teóricos utilizados, do que as particularidades às práticas dos sujeitos que possam contribuir na produção de identidades e autorias localizadas nas caracterizações próprias do contexto do campo.

Na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, as edições dos anos 2007 e 2010, tratam de aspectos convergentes à Educação do Campo e Educação Física, embora não tenham como foco a formação dos professores para trabalhar nestes espaços.

Albuquerque et al. (2007) discutem proposições para o trato pedagógico da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos do campo. O estudo indica possibilidades de referenciais teóricos a serem utilizados por professores neste espaço em um curso de formação. Os autores explicitam que, por intermédio desta prática, as aulas de Educação Física nestes espaços valorizam os saberes dos trabalhadores do campo, ao mesmo tempo no qual elevam a escolarização dos mesmos.

Por mais que se pudesse contestar o uso da Educação Física para fins utilitaristas, neste estudo o objetivo é bastante pertinente e nos evoca a pensar na prática dos elementos constitutivos da área, não apenas voltados para si mesmos, mas também para a configuração de um projeto mais amplo de conscientização e articulação crítica da população do campo.

Já o trabalho de Marin et al. (2010), não parece possuir a mesma consistência teórica que o supracitado. Ainda que problematize de modo inteligente e didático o percurso que configurou o atual panorama das escolas do campo, não foi feita, no meu entendimento, a discussão prometida a respeito das especificidades do trato pedagógico da Educação Física no campo.

O texto ateve-se a discutir e apresentar dados referentes ao perfil dos professores que trabalham nesse espaço, mas os dados não foram relacionados com o trabalho docente. Ao final, os autores atentam para a necessidade de mais vigilância para a Educação do Campo, recorrendo a críticas pouco contextualizadas e que há muitos anos já não surpreendem mais a comunidade acadêmica como, por exemplo, a falta de materiais e de espaço físico adequado para o desenvolvimento das aulas.

3. A POLÍTICA DA MUDANÇA A PARTIR DO ESTUDO DA MICROPOLÍTICA DA ESCOLA

Na construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), o envolvimento dos participantes, sejam eles professores, estudantes, gestores, funcionários ou pais, desperta muitos interesses e conflitos.

Recorrendo a uma metáfora, entendo este processo como a areia do fundo do mar que, geralmente imóvel, ganha visibilidade quando revolvida. O exercício do poder ou o vislumbramento dessa possibilidade nas instituições educativas faz do processo de mudança um período de aprendizagens e reflexões a respeito de como a escola está constituída em termos de ideias, pessoas e propostas.

Estudar a micropolítica, a partir da sociologia da organização escolar, permitiu-me a compreensão das relações interpessoais e políticas que emergem da própria escola, especialmente quando estas se encontram envolvidas por novas ou desafiadoras demandas legais provenientes da macro estrutura. A este ambiente de conflitos, construções de significados e mobilização política que permeia a vida das escolas, Ball (1989) confere o nome de *micropolítica*.

A micropolítica de uma escola evidencia os seus “campos de luta”, separados por conflitos em curso ou potenciais entre seus membros, ideologicamente diversos (BALL, 1989). Para o autor, compreender a natureza das escolas enquanto organizações implica em interpretar os conflitos presentes nela. Afirmo ainda, que a micropolítica é o processo que se articula por meio de duas dimensões básicas, contraditórias e inerentes à dinâmica das organizações escolares: o conflito e o controle.

De acordo com Ball (1989), o compromisso e as negociações entre bastidores chegam a ser tão importantes como os procedimentos formais e as reuniões oficiais. As escolas, nesta concepção, são vistas como campos de disputa ideológica e não apenas como burocracias abstratas e formais. A micropolítica descreve o “lado obscuro” da organização escolar, uma luta entre seus membros que também confere identidade à escola. As principais categorias de análise apresentadas por Ball (1989) consistem em: interesses, controle, diversidade ideológica, conflitos e poder.

Estas dimensões, apesar de indissociáveis pela complexidade que cada uma constitui e pela complementaridade que compartilham, não são percebidas ou praticadas na mesma intensidade, uma vez que cada instituição educativa, por meio das suas características próprias, representa um *lócus* particular. Cada escola possui características condicionantes que constituem uma relação única, especialmente entre professores e gestores, pela forma como se dão os processos decisórios (horizontal ou vertical), pelos mecanismos de participação (democracia ou pseudodemocracia), pelo *status* das disciplinas no currículo (as ditas científicas e as “meramente” expressivas) e pelas alianças entre os docentes e os interesses particulares (desde a ambição pelo lugar de gestor, até a mais completa alienação pelos processos políticos). Ao longo desse estudo faço uso, como metáfora, dos termos que designam o trabalho do homem do campo como forma de orientar a minha compreensão das disputas entre os sujeitos por poder e representatividade no âmbito da micropolítica da escola. Cunho para a explicitação e compreensão das alianças entre os sujeitos, o termo “canteiros”. Aos indivíduos que comigo partilham a experiência de participar da construção do PPP das escolas do campo de Ivoti, uso o termo “semeadores”, por entender que mais do que participar do processo político da escola, esses professores tem princípios que desejam efetivar como política nessa instituição, ou seja, as suas “sementes”.

Apoiado na concepção de micropolítica da escola descrita por Ball (1989) nesta dissertação, compreendo a escola como um sistema social aberto, portanto, produtora e consumidora de condicionantes que impactam as estruturas que definem o seu estatuto, redesenhando as representações a ela conferidas e nela construídas, de modo a manter a vida do próprio sistema.

Além disso, mais uma vez de modo metafórico, ao considerar o estudo da micropolítica como uma forma de sentir, no chão da escola, os pequenos tremores, que mesmo imperceptíveis, organizam e desorganizam a própria noção de ordem em uma instituição educativa, tomei como princípio filosófico orientador na compreensão dessas relações, o conceito de auto-organização defendido por Morin (2006).

Ao eleger, como parte do problema, a construção do novo Projeto Político-Pedagógico, no universo empírico das escolas do campo de Ivoti, percebo na formação de alianças, nos posicionamentos políticos e nos conflitos por representatividade na projeção da construção da nova gestão, uma instabilidade e aleatoriedade potencializadoras de um ambiente onde a ordem até então estabelecida (mesmo que superficialmente) se apresenta

inevitavelmente abalada. A essa situação, atribuo para fins de compreensão pela epistemologia complexa, o termo desordem, que na essência da sua configuração compreende o desenvolvimento de nova ordem (um novo PPP). Esta, contudo, dar-se-á mediante a reorganização que, por sua vez, não é conquistada e/ou percebida, sem que antes haja interações entre membros, ideias e interesses.

A ordem operante em uma escola provém de uma junção entre o pessoal, o local e o estrutural. Essa ordem operante é constituída por meio de alianças voláteis, comprometimentos e conveniências que, temporariamente, produzem um estado de *significação* na instituição. Este, entretanto, sempre fadado a se remodelar na medida em que os eminentes abalos desestremem a nova ordem gerada. Estes abalos podem ser originários do próprio *locus* ou da própria comunidade (uma nova proposta de ensino, mudança dos membros da direção, incompatibilidades geradas nos relacionamentos interpessoais, êxodo populacional) ou por meio de arranjos políticos macro estruturais (novas diretrizes legais, política de demissões/aposentadorias de professores, mudança de governo, espaços ou incentivo para a formação continuada). Paradoxalmente, a micro e a macro estrutura estabelecem relação de interdependência.

Segundo Morin (2007), a complexidade apresenta-se com traços de confusão, de desordem, de ambiguidade e de incerteza. A necessidade que comumente se vê em estabelecer ordem ao conhecimento, de pôr ordem aos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o que é visto como incerto, representa a forma que a racionalidade da ciência moderna tem se utilizado para selecionar quais elementos farão parte da ordem e da certeza.

Este processo, próprio da visão simplificadora da ciência tradicional, não permite considerar o que acontece junto, o *complexus*. A desordem aparece para as doutrinas científicas como um desafio, por representar tudo aquilo que gostaria que fosse ignorado. A desordem

insulta a coerência e a causalidade [...] aparece como irracionalidade, incoerência, demência, portadora de destruição, portadora de morte. E já que ordem é aquilo que permite a previsão [...] a desordem é aquilo que traz a angústia da incerteza diante do incontrolável, do imprevisível, do indeterminável (MORIN, 2008, p. 210).

O pensamento de Ball (1989), na perspectiva da Sociologia da Organização Escolar, permitiu-me evidenciar os desacordos gerados quando da efetivação das diretrizes políticas do

novo PPP, principalmente em relação ao desenho de educação do campo adotado. Essa nova proposta, desde então, tem cada vez mais gerado desacordos entre os seus membros, o que, de fato, tem alterado a dinâmica das relações políticas e interpessoais no âmbito da escola. Esses “conflitos” se intensificaram à medida que os posicionamentos a respeito do tema *educação do campo*, se polarizou entre a concepção dos professores *do campo* e a concepção dos professores *forasteiros*.

Um novo PPP gera mudanças que interferem (direta ou indiretamente) não só nos trabalhos pedagógicos, como também, no panorama da representatividade política. Os interesses e as preocupações individuais e coletivas entram em desequilíbrio (ou desorganização), por que as inovações não são neutras. Por meio de uma perspectiva de análise mais superficial, esta situação potencializa conflitos, mecaniza tarefas e, especialmente, diminui a satisfação com que o professor realiza o seu trabalho.

Uma análise mais profunda, entretanto, permite perceber que uma mudança em uma escola também é capaz de redistribuir recursos, cargos e perspectivas, alterando inclusive o rumo da carreira profissional dos envolvidos.

O momento de mudanças político-pedagógicas na escola, que também é parte do meu problema de pesquisa, configura-se como um estado de conflito que na sua constituição é gestado por desordem (via um pensamento de matriz complexa) e esta, ciclicamente, passa a entrar em processo de reorganização, em busca de uma nova ordem. Este processo ocasiona novas alianças (indivíduos – indivíduos ou grupos políticos – indivíduo) e relações de poder, cuja estruturação rearranjada ante conveniências profissionais e/ou pessoais, estabelecem um novo quadro político.

Tescarollo (2005), apoiando-se no princípio da auto-organização, apresentado por Edgar Morin, entende a escola como uma representação do sistema social, cujos elementos ou agentes não operam simplesmente sobre as leis de causalidade que os implicam. Este entendimento nos levaria a compreender, equivocadamente, a escola e seus espaços contextuais inter-relacionados como um sistema fechado. Ao contrário, a escola é uma organização social e, nessa condição, é também uma organização tão complexa como as demais que compõem o sistema social.

A organização de um sistema social representa o resultado de um considerável número de interações entre o sistema e o entorno social. Assim, para que uma organização mantenha

sua finalidade e estrutura, ela precisa permanecer intermitentemente em processo de mudança. Esta aparente desordem em nível elementar dos sistemas é, contudo, condição para a sua preservação, impedindo a entropia universal, modificando continuamente a estrutura e, com isso, a organização que caracteriza um tipo de sistema.

Um sistema aberto, como o caso da escola, requer também que os agentes e processos “flutuem” no entorno da mesma, influenciando-a e modificando-a “de fora para dentro”. Essas variáveis são dinâmicas, apesar de se apresentarem estáveis durante certo período de tempo. Essas influências podem ser pequenas, não alterando as relações estruturais fundamentais ou até mesmo alterando propriedades fundamentais do sistema, modificando os padrões de estabilidade e flexibilidade presentes na dinâmica até então.

A flexibilidade e estabilidade são fontes que permitem a diversidade em um sistema, uma vez que mapeiam e atualizam os símbolos comuns presentes no entorno social. A evolução dos sistemas não é gradual, nem mesmo contínua. Ela ocorre via uma sucessão de desequilíbrios e reorganizações que conduzem e garantem um “período de equilíbrio dinâmico relativo” (TESCAROLLO, 2005, p.81), onde o sistema mantém as suas estruturas de flutuação dentro dos limites de sua caracterização específica.

Uma das principais fontes de diversidade que flutuam no espaço intra/extraterritorial do sistema são os intercâmbios interpessoais. Esses intercâmbios criam um espaço onde as normas são subjetivadas e como tais tramitam em uma relação complexa de ambiguidades, geradas por fatores planejados e por não planejados. Isso, contudo, é considerado normal no dinamismo de um sistema social, já que estas tensões são necessárias à produção de uma tensão correspondente ao nível adequado de alterações que mantenha viva a dinâmica de interações no sistema. As ações humanas são tidas, portanto, como possuidoras de uma *dupla contingência*, onde uma pessoa funciona em função do entorno da outra, garantindo o necessário tensionamento pela imprevisibilidade que permeia estas alianças e distensões.

A generalização permite, segundo Tescarollo (2005), compreender um projeto de escola – que afinal de contas, representa uma ação humana engajada – como um movimento que de modo algum representa um estado final. Caso assim fosse, seria a morte do sistema.

Em uma escola, se faz necessária uma constante, complexa e sistemática capacidade de autorreferência; em resposta à diversidade que interpela o estado estável da organização

escolar. A flexibilidade aos abalos, assim, possibilita uma melhor condição para enfrentar as perturbações e revigorar a vida da escola.

4. OS DILEMAS DE UM PROFESSOR PRINCIPIANTE: (ESTAGN)AÇÕES POSSÍVEIS

O provimento ao cargo de professor de Educação Física na Rede Municipal de Ivoti é a minha primeira experiência como docente. Esse estudo volta-se nesse sentido, a tentar considerar as peculiaridades desse dilemático período da minha carreira. Ao me denominar, dessa feita, como um professor principiante procuro destacar, no pensamento de autores como Tardiff (2002), Mariano (2006), Huberman (1992), referenciais teóricos que me ajudaram a compreender os meus posicionamentos, tomadas de decisões e projeções. Por fim, apresento o recurso teórico-metodológico dos diários de classe (ZABALZA, 1994), como uma alternativa autorreflexiva que, no pensamento desse autor, contribuem para que as decisões tomadas nos momentos-encruzilhada no qual invariavelmente se deparam os professores iniciantes, seja menos calcada no improvisado, e mais em estratégias de reflexão-ação-reflexão.

Desde 2010, quando ingressei na Rede Municipal de Ivoti como professor de Educação Física, nunca fui tratado por ninguém na Escola Nelda Julieta Schneck como um professor principiante. Isso não me impediu, contudo, de sentir os efeitos dilemáticos dessa condição, especialmente no que se refere às dificuldades que enfrentei para a apropriação de um método de trabalho condigno com as especificidades do contexto local. Procurei sempre evitar transparecer à comunidade escolar que eu era um novato. Guardava comigo a ideia de que ser taxado de principiante era o mesmo que ser chamado de incapaz.

O início da carreira de um professor em uma escola é um momento cercado de expectativas. Uma experiência para a qual se faz projeções de toda uma vida e formação. Contudo, as exigências, via de regra, costumam ser maiores do que o esperado, o que fez Tardif (2002) e outros autores denominarem esse período como de *choque de realidade*.

Para Tardif (2002, p. 84), o início da carreira docente é um “[...] período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Essas primeiras experiências, esses primeiros contatos com os desafios da docência, são fortes o bastante para influenciar, inclusive a decisão por permanecer ou não na profissão. Trata-se de um período da trajetória docente marcado por inúmeros sentimentos que, aliado à pouca experiência desses, acaba por fazer a docência incompreensível e contraditória. O choque de realidade, a diferença entre o idealizado nos

cursos de formação e o encontrado na realidade cotidiana das escolas, são recheados de momentos de autensionamento, dúvidas e provocações.

Segundo Tardif (2002), este momento de transição do papel de estudante para o de professor, também é um momento propício para o iniciante construir um arcabouço de novas habilidades e saberes-fazer, em um curto espaço de tempo. Esse turbilhão de sentimentos dilemáticos, recheados de angústia e insegurança, dialeticamente, serve como um combustível para que o professor principiante reafirme-se na profissão. Os que não desistem, segundo Mariano (2006), o fazem pelo prazer que a profissão passa aos poucos a lhes render.

Para Mariano (2006) o choque de realidade é decorrente da união da pouca flexibilidade desses professores para tomar decisões que não previam, com o apego desses professores a frágeis convicções pedagógicas. Os professores iniciantes dificilmente fazem uso de improvisos e não se sentem à vontade quando necessitam realizar alterações bruscas em seus planos de trabalho.

Segundo Huberman (1992), a primeira etapa do início da carreira docente é pautada por dois sentimentos-ações díspares: um de sobrevivência e o outro de descobrimento. A sobrevivência é o referido choque com realidade, a preocupação consigo, assim como as diferenças entre os seus ideais e a realidade com que se depara. O descobrimento é o entusiasmo do começo, uma fase caracterizada pela experimentação, e pelo orgulho de assumir uma classe de estudantes e de fazer parte de um colegiado docente.

Esse colegiado docente, no entanto, segundo Mariano (2006), nem sempre está disposto a ajudar, a auxiliar o iniciante em sua trajetória docente. A geralmente idealizada vontade de aprender com os outros, por vezes, é suprimida por diversos entraves interpostos por relações interpessoais conflituosas, disputas por poder ou por representatividade no espaço escolar, e pela desorganização administrativa.

Segundo Tardif (2002), no entanto, a superação das dificuldades encontradas nesse período, faz da experiência por “se encontrar como professor”, significativa para toda a profissão. Trata-se de estratégias de sobrevivência que motivam o professor a manter-se desafiado a vencer as dificuldades, criando “estratégia de sobrevivência” próprias. Quando ingressei na docência, tinha como premissa a ideia de trabalhar com perspectivas críticas de ensino-aprendizagem da Educação Física escolar, fundamentado em autores como Kunz (2006) e Coletivo de Autores (1992). Julgava, por ter realizado uma carga considerável de

leituras a respeito desses referenciais, que estaria bem aparatado para o exercício docente em termos teóricos e metodológicos. Contudo, as minhas incursões por esse caminho, no contexto do meu trabalho docente na zona rural, foram inócuas. Apesar dos aportes serem potencializadores quanto aos princípios que esperava construir por meio das aulas de Educação Física nessa escola, tentei pô-los em prática sem que os estudantes tivessem apropriados suficientemente das premissas que embasam essa vertente teórica-metodológica. Foram necessárias, dessa feita, mudanças de percurso, a criação de novas estratégias de sobrevivência.

Nas escolas, geralmente, o professor principiante fica à mercê da sorte. Sem geralmente ter com quem compartilhar suas angústias e dúvidas, seus acertos e seus erros, o professor apoia-se, para as suas ações, naquilo que vivenciou na época de estudante. Esse é um dos problemas que mais afetam os professores nessa fase da carreira. Essa imitação acrítica de condutas e práticas pode provocar o isolamento em relação aos seus colegas professores, dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação para o planejamento das aulas, além do apoio inconsciente a uma concepção técnica de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999, p. 126), defende a necessidade da criação de um “espaço e um clima relacional adequado à reflexão colaborativa transformadora”. Para tanto, são necessários por parte dos contextos de ação onde estes sujeitos exercem a docência, espaços de (auto) reflexão de suas próprias práticas.

Em contrapartida, segundo Guarnieri (2005), o professor principiante ao compreender o seu próprio trabalho pedagógico, pode aderir integralmente aos ditames correntes na escola, incorporando rotinas, tarefas, procedimentos e valores tais quais os defendidos pelos gestores escolares. Pode tornar-se, assim, um professor passivo, resistente à mudança e que aceita as designações da gestão como inquestionáveis.

Utilizo-me do termo dilema(s) quando falo sobre os desafios que encontro nesse momento de ingresso na carreira docente, aportado no pensamento de Zabalza (1994). Para o autor, esse momento é marcado pelo surgimento de muitos conflitos interiores em função da necessidade que os professores iniciantes tem de tomada de decisões em situações problemáticas. Essas, segundo Zabalza (1994), estão relacionadas à forma como os próprios docentes perspectivam o seu trabalho: incerteza, instabilidade, singularidade, conflito de valores.

Um professor principiante, diferentemente do período de formação que antecede o ingresso da docência, prima em seus trabalhos pelo imediatismo. A racionalidade aos poucos diminui pela influência de fatores externos desconsiderados até então. As escolhas que se mostram exitosas nas aulas, acabam por forjar novas convicções a esses professores. Esse momento é pautado por um desajuste entre os modelos cognitivos que esses professores entendem se inserir e a forma como de fato constroem as suas aulas. As aulas costumam se desenvolver, nesse caminho, por uma gestão profissional de “afrentamento de dilemas ou espaços problemáticos” (ZABALZA, 1994, p. 63).

Segundo Zabalza (1994), a mera identificação dos dilemas, não faz o trabalho desses professores menos dilemático. Para o autor, o auto conhecimento é fundamental para que as soluções sejam refletidas e se tornem mais do que “certezas dadas por outros e de rotinas comportamentais [...] para passarmos ao terreno de tomada de decisões, de criação” (p. 65).

Uma alternativa proposta por Zabalza (1994) para a mobilização dos dilemas enfrentados pelos professores iniciantes em exercícios auto reflexivos é a utilização de um diário de aula autobiográfico. Esses construtos, segundo o autor, dão ao professor a possibilidade de “[...] explicar, interpretar, ordenar e prever a realidade” (p. 36). Os diários são denotam uma realidade, contudo, flexível, uma forma de comprovar (ou não) a teoria pessoal do professor (no) mundo em que vive. Nesses escritos o professor pode explicitar a sua visão particular da realidade, se posicionando e talvez, pela reflexividade auto imposta pela escrita, também se reposicionar. A lógica formativa do diário está no fato do professor, ao narrar a sua experiência, refletir mais intensamente sobre ela. O professor, por esse instrumento, trava uma disputa intrínseca que o permite reconhecer a si próprio. Favorece a reflexividade na ação pedagógica, não tornando o exercício da profissão menos dilemático, mas sim menos mecânico e intervencionista.

A minha escolha por estudar esse momento de crises, desajustes e (i)mobilizações me motivou a, por meio de uma narrativa autoetnografia do meu percurso como professor de Educação Física na zona rural de Ivoti, compreender como esse processo se efetivou nessa que é a minha primeira experiência docente. O diário de campo como estratégia auto reflexiva, foi explicitadora de sentimentos que permearam esse conturbado período da minha docência. Portanto, mesmo que não tenha tido condições de compreender todos eles, ao menos reconhecê-los foi importante para que eu pudesse almejar superá-los ao longo do meu caminho como professor.

5. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E O PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE

*“Quem nos deu asas para andar de rastos?
Quem nos deu olhos para ver os astros
Sem nos dar braços para os alcançar?!”
Florbela Espanca*

Para caracterizar a Educação Física escolar em consonância com os objetivos e teorias até aqui expostos, teço uma análise do modelo teórico-metodológico chamado de sistêmico, defendido, entre outros, por Mauro Betti (2009). Creio que esta proposta, por situar a Educação Física escolar como dependente quanto aos seus objetivos pedagógicos de um número expressivo de outros condicionantes sociais e políticos, uma teoria coerente ao modelo de organização escolar complexo apresentado no capítulo 3. Entendo que compreender a área de Educação Física dentro de uma perspectiva sistêmica, abre a possibilidade de dimensionar os significados e os impactos sociais presentes no imaginário da sociedade a respeito de como a área vem trabalhando e perspectivando as suas temáticas na escola.

Esta matriz teórico-metodológica permite transcender as explicações de cunho estritamente estrutural e deterministas, pelos quais são pautados os discursos a respeito dos objetivos da Educação Física escolar. A área neste entendimento não é livre e nem completamente determinada socialmente. Metaforicamente, a Educação Física, portanto, não é uma gaveta emperrada, fechada ou aberta. É parcialmente capaz de “fechar-se” aos condicionantes sociais, mas também não permanece aberta indistintamente, assumindo tudo que há de bom ou ruim na sociedade.

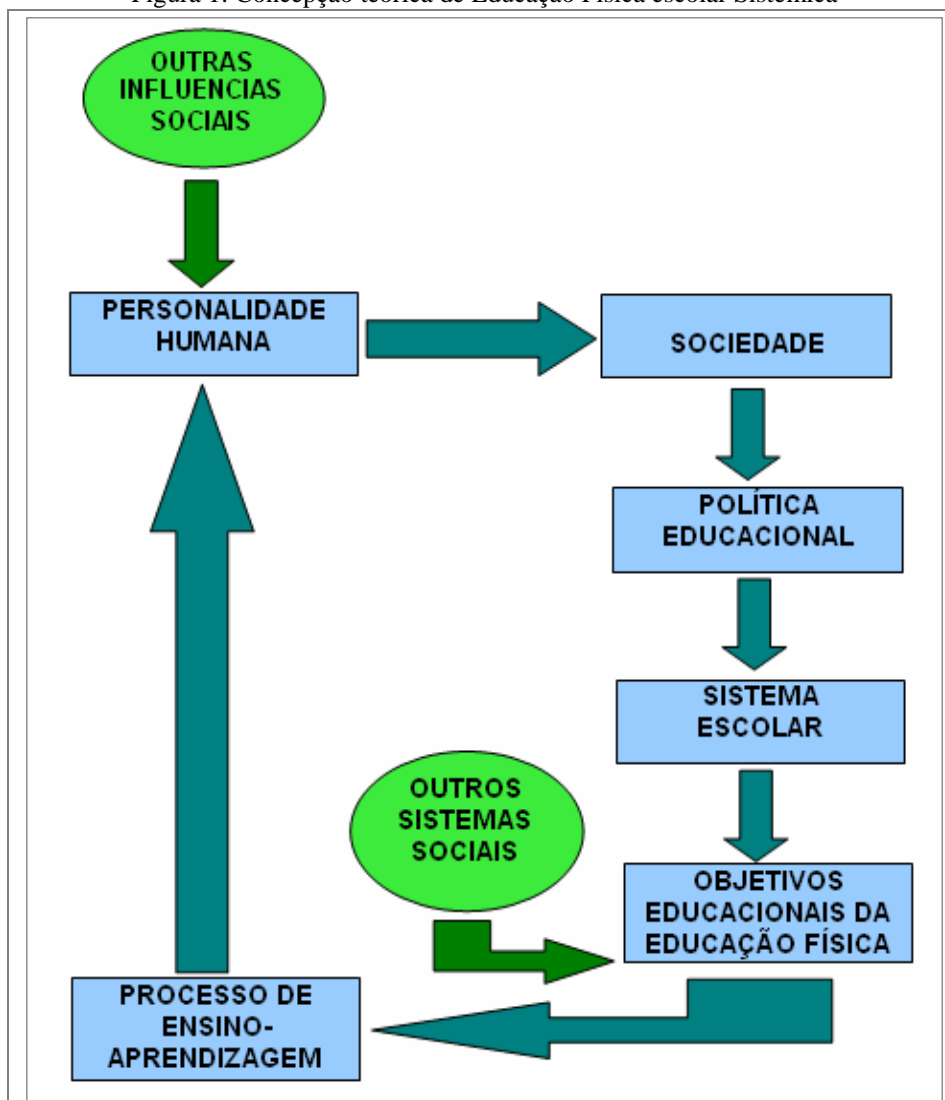
Para Betti (2009) estas duas dimensões não são “antagônicas ou excludentes; pelo contrário, numa visão sistêmica, são complementares” (BETTI, 2009, p. 158). Para evitar, portanto, análises parciais, o autor entende que estas devem ser feitas no interior do processo de ensino-aprendizagem, desvelando, na prática, a efetivação e o enfrentamento da dinâmica social.

Um modelo sistêmico não admite o equilíbrio. Mantém-se intermitentemente em estado de adaptação, remodelando a sua estrutura de modo a atender as mudanças operadas no

seu interior, agregando a este, complexidade. Este sistema, segundo palavras do autor, tem como principais características o fato de ser aberto, adaptativo, complexo e hierárquico.

Uma interpretação referente ao sistema, oportunizada pela figura abaixo, permite-me identificar respectivamente, na personalidade humana e, nos objetivos educacionais da Educação Física, os pontos mais vulneráveis em termos de influência na estrutura defendida por Betti (2009), como pode se observar na Figura 1 a seguir.

Figura 1: Concepção teórica de Educação Física escolar Sistêmica



Fonte: adaptação de Betti (2009, p.156)

Entendo que, pelo fato do sistema ser aberto, a personalidade humana (ao mesmo tempo ponto de partida e produto do sistema) está em constante estado de revigoração. A multiplicidade de significados sociais que interpelam a produção desta personalidade acabam por criar a necessidade de um permanente reajuste, fazendo-a assumir características que,

continuadamente, vem a complexificá-la. Aliado a isso, há o fato da construção de personalidades no mundo contemporâneo, pulverizado de orientações e caminhos ideológicos a serem seguidos, permitindo aos indivíduos liberdade para assumir modos de ser e agir socialmente cada vez mais heterogêneos.

O ensino da Educação Física, especialmente na relação professor-conteúdo-estudante, também está influenciado por elementos sociais fronteiriços a este sistema. Elementos estes, que em diferentes períodos históricos, ainda que com maior expressão durante o século XX, sinalizaram por meio de políticas públicas e diretrizes legais, modelos de Educação Física escolar.

São exemplos, os modelos higienista, pedagoga e militarista, assumidos como discurso ideológico hegemônico diante de uma conjuntura social mais ampla, que encontraram na prática da Educação Física escolar e na formulação dos seus objetivos pedagógicos, um veículo de legitimação dos seus projetos de homem, sociedade e educação.

Os principais pressupostos que tem embasado o imaginário da área, sobretudo a partir dos anos 80, têm sido os provenientes do universo do esporte de rendimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Isso tem ocorrido em função da massificação da cultura esportiva e da vinculação dos seus auspícios em representações de saúde, sucesso e status.

Soma-se ao fato de que a constituição da docência de muitos dos professores hoje em exercício nas escolas, estar sustentada em princípios teórico-metodológicos provenientes de experiências exitosas no campo do treinamento esportivo, ou inspiradas no exemplo de seus professores no período da Educação Básica.

Estes significados ganham novos contornos quando adentram na “vida da escola” (MCLAREN, 1997) pela via da Educação Física, impactando os modos como a comunidade escolar pensa, interpreta e projeta a cultura corporal no contexto de prática.

Na atual sociedade de risco (BECK, 2002), as representações dos sujeitos têm sido alvo de produção de elementos orientadores às condutas sociais, cada vez mais desenraizadas culturalmente. Por sua vez, esses elementos têm empreendido forte impacto nos sentidos de docência, formação docente e trabalho pedagógico. Neste panorama, tem se instaurado uma crise da autoridade docente, visto a dificuldade destes em entender os objetivos presentes no sistema, empreendendo compreensões pouco vivificadas com o que os estudantes almejam e necessitam.

Por outro lado, os ordenamentos legais e as políticas locais, parecem empreender pouco investimento na consideração da experiência e dos discursos dos docentes de Educação Física. Isso vem torná-la, cada vez mais, dependente dos discursos dominantes de forte tendência auto afirmativa. Por isso, entendo que o modelo sistêmico, serve para compreender e interpretar o modo cíclico dos impactos dos discursos na planificação, nos métodos e na avaliação das aulas de Educação Física. Segundo Betti (2009, p. 209-210), o processo de ensino-aprendizagem da área tem atualmente contado com

suficientes “graus de liberdade” que permitem ao professor mudanças nos objetivos educacionais e no modelo de personalidade propostos pelos subsistemas superiores (política educacional, por exemplo). Isso significa que compete ao professor optar pelas várias possibilidades no contínuo formado pelas variáveis didático-pedagógicas e sócio-psicológicas que compõem o processo ensino-aprendizagem, o que é feito de acordo com suas convicções filosóficas sobre o homem, a sociedade, o papel da educação, etc.

Enquanto proposta metodológica, este pensamento sistêmico objetivo, pelo desenvolvimento da *experimentação dos movimentos*, a construção de conhecimentos cognitivos. Para Betti (2009, p.285), a abordagem Sistêmica tem como função pedagógica integrar o estudante da Educação Básica neste complexo sistema apresentado “no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física”. O autor, ao defender a necessidade e a importância da criança experimentar várias formas de movimentos, não projeta no esporte o *status* de conteúdo prevalente da área.

A inclusão de um estudante na cultura corporal do movimento se dá quando ele demonstra capacidade de incorporar criticamente valores à sua personalidade. Contudo, Betti (1994) ressalva que a Educação Física não deve esquecer-se dos aspectos motores, valorizando apenas a intelectualidade, uma vez que isso implicaria apenas no desenvolvimento de um discurso *sobre* a cultura corporal do movimento. O que se pretende por meio deste modelo é o desenvolvimento de ações e leituras de mundo realizadas com e a partir da cultura corporal do movimento.

Portanto, a abordagem Sistêmica aparece como uma estratégia metodológica que discute a inclusão ao abordar diversidade e alteridade. Visa o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem que permitam a participação de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, apostando na oferta de atividades diferenciadas e vinculadas ao contexto e às particularidades dos que estão envolvidos nas aulas.

Creio que um projeto político de Educação Física que garanta aos estudantes a interpretação e a reflexividade a respeito de suas experiências motoras, representa um passo importante na construção da criticidade, na perspectiva emancipatória. Entendo que um professor, cujo exercício pedagógico não problematize o trivial, que não tome as tarefas de questionar como parte do seu ofício de ensinar e aprender, que não articule a vida social com os conteúdos e que não conteste a si próprio quanto à validade de seu método e valores, não está, no meu ponto de vista, abrindo as portas para que os estudantes leiam o mundo.

Para enriquecer meus argumentos, apoiados em Betti, os coloco em diálogo com o pensamento de Daólio (1995 e 2006), Rodrigues e Bracht (2010), Molina Neto, Bossle e Wittizorecki (2010) e Molina (2010). A escolha justifica-se pelo desejo de situar-me na perspectiva crítica de análise e, desde este lugar, considerar os conflitos entre as possibilidades de ação e os elementos condicionantes presentes no contexto sociocultural, político e econômico. Revigoro alguns conceitos adotados por estes autores com o intuito de realçar duas categorias de destaque para o meu projeto: emancipação e protagonismo social.

Para Molina (2010), os professores de Educação Física, pela dificuldade que demonstram em conhecer a escola e significar a docência, têm trabalhado no mundo restrito das suas aulas, distanciando-as da articulação com os objetivos coletivos da escola. Exercício docente que tem se caracterizado por: a) falta de relação com as outras áreas de conhecimento; b) desvalorização do Projeto Político-Pedagógico como um projeto compartilhado de ações; c) distanciamento da cultura institucional e comunitária, dos textos normativos e das políticas educacionais.

Este panorama, certamente amplia o fosso entre o pretendido e o executado na dinâmica da vida da escola, fazendo das articulações coletivas em prol de um projeto comum de escolarização, um desejo apenas restrito aos textos legais e aos PPPs com reflexos expressivos na aprendizagem dos estudantes. Assim, os modelos teórico-metodológicos adotados pelos professores de Educação Física no seu trabalho, muitas vezes, têm origem no universo não escolar. Estão, geralmente, vinculados aos ditames do viés do esporte de rendimento, cujas principais características são a meritocracia e a competitividade.

Para mim, na esteira do pensamento de Daólio (2006), o conhecimento da Educação Física deve partir do conhecimento corporal popular e de suas variadas formas de expressão corporal, projetando construir um conhecimento crítico e autônomo da cultura humana do movimento. Propõe dessa feita, uma Educação Física plural.

Uma Educação Física plural, no pensamento do autor, é aquela capaz de atingir todos os estudantes, não igualmente em função das particularidades de cada um, mas com a intenção de ser abrangente. A tarefa não é fácil: atender anseios e necessidades de estudantes tão diferentes em suas individualidades. Pensar uma Educação Física Plural demanda planejamento e prática pedagógica aberta, flexível e dinâmica. Os estudantes não são iguais, portanto não podem ser comparados em termos de desempenho e potencialidade.

Dessa feita, o objetivo da Educação Física ancorada nesse pensamento, não tem como primeiro objetivo a aptidão física ou o desempenho esportivo, mas sim, o conhecimento da cultura de movimento, que engloba os aspectos cognitivos, motores, afetivos e socioculturais.

Essa proposta é contrária as aulas e aos objetivos pedagógicos desvinculados das possibilidades, necessidades e potencialidades dos estudantes. O imaginário dos professores quando tomado por esta perspectiva, desvincula os estudantes do seu contexto histórico, social, político e econômico, tornando-os apenas *corpo*.

Concordo com Daólio (1995), quando alerta para a urgência de uma Educação Física escolar que leve em conta os contextos de prática, o que neste estudo se materializa quando da decisão de articulação de o exercício pedagógico da disciplina da Educação Física com o *campo*. Isso significa apostar em um projeto de Educação Física escolar que seja capaz de agir em direção de uma pedagogia da compreensão, de leitura do mundo, calcada na cultura local e na valorização dos princípios fundamentais vividos nos contextos sociais dos estudantes.

Entendo, portanto, que a função da Educação Física escolar além de ensinar as técnicas concernentes ao mundo dos esportes ou do movimento humano, deve utilizar atividades valorizadas culturalmente no contexto na qual ela está situada, permitindo ao estudante “usufruir, criticar e transformar as formas de ginásticas, danças, lutas, jogos e esportes, elementos da chamada cultura motora” (DAÓLIO, 1995, p. 135).

Encontro no pensamento de Rodrigues e Bracht (2010) também um aporte teórico que vincula as práticas motoras aos aspectos culturais e simbólicos que medeiam a relação dos estudantes com o mundo.

Rodrigues e Bracht (2010) apoiam-se em Bauman (2001) para afirmar que a modernidade Líquida pôs em cheque conceitos basilares da ciência e da cultura que também vieram a impactar a função social da Educação Física na escola. Esses período, chamado de

“era de incertezas”, entendem os autores, descredibiliza qualquer pretensão de totalidade, o que abre menos espaço para pensarmos em uma possível “Educação Física oficial”.

As pretensas manifestações oficiais de Educação Física durante grande parte do século XX, forjaram o pensamento educacional da área. O desenvolvimento de uma nação forte e livre das mazelas orgânicas e funcionais, a preocupação com a aptidão física/saúde e a disseminação do esporte e da caça a talentos esportivos, foram as que produziram impactos mais fortes. Essas determinaram algumas “verdades” que, disseminadas em diferentes esferas sociais, contribuíram para forjar um imaginário social de que a Educação Física na escola é uma atividade, e não uma disciplina com conteúdos e conhecimentos por serem trabalhados.

Defendo assim como Rodrigues e Bracht (2010), que a escola é uma instituição social que trata de estratos culturais. Seleciona e reelabora conteúdos de acordo com os diferentes interesses dos seus agentes, como professores, estudantes, gestores, comunidade local, entre outros. Essa reelaboração faz da escola, segundo os autores, espaços de “produção cultural (RODRIGUES E BRACHT, 2010, p. 96)”. Assim, os autores compreendem a forma de inserção da Educação Física em uma dada escola ou contexto como uma produção cultural, que nada mais é do que uma parcela da cultura que é produzida na escola.

Para Rodrigues e Bracht (2010, p. 104), a perda crescente da necessidade de um estatuto oficial da área, representa para a

figura do professor como sujeito e da escola como uma instituição viva, que desempenha, dentre suas tarefas específicas, a produção de uma cultura específica, tem desenvolvido o interesse nas diferentes roupagens com as quais se tem manifestado a Educação Física nas escolas. Nessa situação, parece-nos não caber mais a procura de uma verdadeira Educação Física, mas sim a compreensão e análise das repercussões.

Ao pensar na existência não de uma Educação Física, mas de “Educações Físicas”, os autores atentam para os crescentes processos de hibridização identitária dos sujeitos e das sociedades no atual estágio da modernidade, chamado por Bauman (2001), de líquido-moderno. Esse pluralismo identitário impede que possamos pensar na existência e na preservação de uma cultura restrita a uma determinada sociedade.

Portanto, corroborando com esses autores penso que a Educação Física escolar pode concretizar possibilidades de trabalho criando diferentes culturas, sem, com isso, descuidar-se das peculiaridades e particularidades da cultura local. Um trabalho docente não escriturado,

mas democrático, aberto ao diálogo, ao empirismo e à discutibilidade. Esse pensamento, ao valorizar trabalhos docentes também orientados pelo inesperado e pelo imprevisível, um planejamento flexível e não estruturado, motiva uma abertura da Educação Física a aprender com os contextos de ação nos quais se faz presente.

Assumimos, então, a ideia de que melhor do que a segurança da certeza (de uma verdadeira EF) é a autonomia e a autoridade para criar novas educações físicas, coerentes com os seus contextos específicos. Isso não significa abandonar a necessidade de indicar e fundamentar as concepções de educação, de homem e de sociedade presentes nessas práticas, mas de fazê-lo com base em princípios democráticos, ou seja, de assumir o critério da sua discutibilidade (RODRIGUES; BRACHT, 2010, p. 106).

Para firmar um ideário calcado nestas premissas, não se pode pensar em formação de professores desconsiderando os *contextos de prática, as identidades e as experiências anteriores dos docentes*. Segundo Molina Neto, Bossle e Wittizorecki (2010), a formação que procura atender estes requisitos requer o atendimento da complexidade que perpassa estes pontos, fazendo uso necessariamente, de estratégias articuladas. Em palavras dos autores, é o entendimento de que a “formação docente se faz articulada ao trabalho docente” (MOLINA NETO; BOSSLE; WITTIZIORECKI, 2010, p. 133).

Os autores, ao expressarem a sua noção de identidade docente, consideram-na como resultante de um movimento, ao mesmo tempo, de dentro para fora e de fora para dentro do sujeito, tomando como elemento referencial para esta dinâmica a relação com os outros, evidenciada “quando de fato procuramos saber com segurança quem somos para poder escutar, compreender e viver com o outro, com aquele que é, de nós, diferente” (MOLINA NETO; BOSSLE; WITTIZIORECKI, 2010, p. 133).

A experiência docente, por sua vez, nesta perspectiva, deve balizar-se em reflexões *sobre o exercício e para o exercício pedagógico*, servindo como eixo central para repensar a formação dos seus professores. Esse referencial, no que se refere aos contextos de ação, afirma que os docentes só terão capacidade de compreendê-los e enfrentá-los quando, mediante processos formativos que os qualifiquem, “produzam conhecimento e concorram para a sua autonomia de pensamento e capacidade de análise”.

Encontro, neste mesmo direcionamento, em Molina (2010), referência importante para a argumentação que, neste estudo, desenvolvo. Segundo a autora, formar professores requer uma aproximação com o universo da escola, uma vez que considera que a “profissão docente é, em si um permanente processo formativo” (MOLINA, 2010, p. 79).

Além disso, a complexidade do universo da escola, quando valorizada e estudada, pode evidenciar importantes indicativos para a construção e desenvolvimento de identidades coletivas e, com isso, potencializar o papel da escola frente aos contextos de ação das comunidades locais nas quais cada escola está inserida.

6. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS

Nesse capítulo discorro sobre Projeto Político-Pedagógico das escolas. Em um primeiro momento, apresento os pontos que defini como mais importantes para a construção dos meus argumentos a respeito do tema, especialmente, o entendimento que o Projeto Político-pedagógico representa a identidade da escola (VASCONCELLOS, 2002); um documento cuja construção delinea um projeto de escolarização a ser assumido por uma escola.

Além disso, contextualizo, nesse capítulo, o conceito de Autoformação (PINEAU, 2010; JOSSO, 2010b). Esse conceito, permite-me compreender vendo-o a partir de um prisma que a formação de professores inter-relacionada e interdependente com o processo de mudança nas escolas. Para os referidos autores, os professores recrutam para o arcabouço de princípios nos quais amparam a sua docência e as convicções que defendem na política da escola, saberes e práticas que transcendem os conhecimentos formais. Estes, forjados em experiências diversas, permite-me pensar que a da significação dessas experiências representa um aspecto determinante para que os objetivos dos projetos políticos alcancem êxito em seus propósitos.

6.1. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO

A responsabilidade das escolas construírem os seus Projetos Político-Pedagógicos está indicada no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Entre as principais diretrizes dessa lei, destaco a que confere autonomia para cada instituição de ensino elaborar a sua proposta pedagógica. Este ordenamento legal objetivou estabelecer maior coerência e conexões entre os contextos locais e as políticas educacionais nacionais. Para Correa e Moro (2004, p.32), a partir da promulgação da LDB as próprias escolas passaram a se tornar “focos de ações curriculares pautadas no acesso a saberes sistematizados”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 12, estabelece aos sistemas de ensino:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento;

- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1997).

Mesmo anteriormente, mas com maior intensidade a partir da promulgação da atual LDB, alguns autores dedicaram-se a compreender o processo de construção dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Entre eles podemos destacar Veiga (1995, 1998) e Vasconcellos (2002).

Nos estudos de Vasconcellos (2002), o Projeto Político-Pedagógico constitui a identidade da escola. Apresenta-se como um plano global de caráter estratégico, que procura empregar sistematização ao trato do conhecimento na organização dos objetivos pedagógicos, ou seja, define um tipo de ação educativa a partir de uma realidade específica.

Para Veiga e Resende (1998, p.18), a possibilidade das escolas assumirem a autonomia para criação de sua proposta pedagógica é uma efetiva oportunidade para cada uma “explicitar objetivos filosóficos, pedagógicos, científicos, tecnológicos, artísticos e culturais [...] selecionar e organizar os conhecimentos curriculares, desde que observadas as diretrizes gerais do Conselho Nacional de Educação”.

As autoras ainda sugerem, quanto à organização pedagógica, uma estrutura norteadora para as discussões que devem ocorrer no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico e a divide em três atos, de natureza interdependente:

- a) ato situacional: descreve a realidade na qual serão desenvolvidas as ações. Propõe ir além das percepções imediatas, com o intuito de agir como artifício consensual para definir um campo. Promove um desvelamento da realidade, dos conflitos e das contradições que envolvem a intervenção pedagógica;
- b) ato conceitual: representa a filosofia da escola, explicitando a visão de sociedade, homem, educação, escola, currículo e ensino-aprendizagem. A escola pensa através deste mote os pontos a serem atingidos pela sua prática educativa, constituindo-se como uma ferramenta de apropriação do aluno quanto às dinâmicas sociais que constituem a sua realidade. Define a visão de cidadão, sociedade e valores que perpassam estas duas dimensões;

c) ato operacional: articula-se basicamente com a pergunta “como”, sendo uma forma de organização do planejamento estratégico. Ou seja, de que maneira concretizar os objetivos propostos? Como agir metodologicamente? Como conferir prioridades?

Para Veiga e Resende (1998), as decisões dos atos situacional e conceitual são definidas no momento da concepção do Projeto Político-Pedagógico, enquanto a execução está atrelada ao ato operacional. Este esforço para efetivar as propostas pedagógicas formuladas pelos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar deve, em espaço e organização próprios, regressar sistematicamente ao grupo constituinte do processo, mediante necessárias reavaliações, que legitimaram ou ressignificaram as propostas firmadas.

Quanto à compreensão da episteme do projeto, Soares, Taffarel e Escobar (2006, p.212) o definem como um

[...] projeto político, porque expressa uma intervenção em uma dada direção, buscando a manutenção ou a mudança de rota. Também se mostra como estratégia de intervenção na realidade social a partir de reflexões pedagógicas capazes de interpretar as relações sociais de uma sociedade historicamente determinada e interferir no seu desdobramento.

Estas reflexões organizam-se dentro da especificidade de um contexto, definidos através de uma tríplice dimensão: a) analítica: focada na constatação e interpretação da realidade; b) judicativa: julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinadas classes sociais; c) teleológica: determina alvos para onde se quer chegar.

De acordo com os estudos de Neves (1998, p. 113), “o Projeto Político-Pedagógico dá voz à escola e é a concretização da sua identidade, de suas racionalidades interna e externa e conseqüentemente de sua autonomia”. Atrás do Projeto Político-Pedagógico, segundo Resende (1998, p.91) ficam “resgatadas a identidade da escola, sua intencionalidade e a revelação de seus compromissos”.

De forma complementar, Neves (1998) define-o como um instrumento de trabalho que mostra o que deve ser feito na escola, estabelecendo prazos e metodologias. É um paralelo entre as Políticas Educacionais e a filosofia da escola e também deve fazer sentido para todos os envolvidos, o que explicita a necessidade de ser elaborado de forma conjunta e democrática.

Para o Coletivo de Autores (1992), o plano pedagógico é uma ação deliberada e estratégica. É formado a partir de princípios definidos democraticamente. Nele é gerada a base para o “projeto de escolarização do homem”, que é concebido diante da atenção a três polos: conhecimento, organização escolar e normatização, estando estes articulados entre si.

A flexibilização do currículo promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acarretou contradições, especialmente, porque ao mesmo tempo que conferia autonomia às escolas para o desenvolvimento da sua proposta educativa, eximia-se de definir o que constaria no seu bojo quanto aos objetos de estudos e quem definiria o currículo nacional comum.

Este obstáculo foi sanado com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ocorrida em 1998 (CORREA; MORO, 2004). Mesmo com a proposição de autonomia, ainda existem “brechas” que possibilitam às instâncias formuladoras de políticas – como os governos federais, municipais e estaduais – proporem diretrizes coletivas e regionalizadas, que segundo Correa e Moro (2004) podem ser abertas e flexíveis às características regionais. Esta dicotomia fica evidenciada no artigo 26, da atual LDB, que em seu texto ressalta a necessidade dos “currículos do Ensino Fundamental e Médio possuírem base nacional comum” (BRASIL, 1996).

Além disso, Martins (1998) contesta a aclamada autonomia concernente à escola, regulamentada pela LDB nº 9.394 de 1996. Para o autor, essa é mais uma das estratégias neoliberais dos governos de cunho capitalista. Para ele, referenciando-se em Silva (1994), o ideário do Estado através da liberdade e menor regulação, na realidade, implica em “mais controle e governo”. O autor justifica esta afirmação por acreditar que o estado confere esta autonomia para que os processos sejam vividos sob o prisma individual, em detrimento de uma discussão coletiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no artigo 13, define como atribuições, compromissos e responsabilidades dos professores, dos quais destaco: “I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1997).

Com isso, os docentes ficaram imbuídos, via legislação, de responsabilizarem-se pela participação efetiva na tomada de decisões da escola. O espaço da organização e avaliação do

PPP, assim, torna-se lugar privilegiado para o exercício da autonomia e participação docente. Correa e Moro (2004, p. 48) afirmam que “[...] será na construção do Projeto Político-Pedagógico que o trabalho de intelectual transformador do professor poderá ser significativo no processo da educação escolar”.

O Projeto Político-Pedagógico define coletivamente a maneira pela qual o educador pretende trabalhar na escola. O objetivo de buscar, na construção coletiva, a metodologia para a criação e ressignificação do PPP é o de acreditar que, dessa maneira, com toda a comunidade escolar envolvida, será potencializada a “coerência nas ações entre os objetivos do colegiado e os do plano pedagógico” (BUSSMANN, 1995, p.107).

Assim como os docentes, todos os outros envolvidos devem se mobilizar na construção de uma proposta democrática reflexiva de ação na escola, de forma a envolver também os pais e a comunidade em geral. O Projeto Político-Pedagógico tem como principal característica a legitimação do processo de construção coletiva, por ser este processo considerado o espelho das propostas de educação dos sujeitos.

Segundo Molina (2005), é um documento que procura, através das suas diretrizes, definir as respostas para indagações como: qual educação, cidadão e projeto de sociedade que se deseja? Veiga (1995), também corrobora com essa ideia, entendendo que todos os envolvidos devem definir o tipo de sociedade e cidadãos que pretendem formar, além das metodologias que propiciem a obtenção destas metas.

Quanto às possibilidades que a construção coletiva do PPP promove, Veiga (1995) destaca o fato deste processo poder representar uma forma de antever um futuro, diferente do presente, ou ainda

busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com sentido explícito e com compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político como interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] é pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995, p. 13).

A autora reforça que um Projeto Político-Pedagógico significa uma busca pela organização do trabalho pedagógico da escola em sua totalidade, incluída a organização do

trabalho docente. Entretanto, convém salientar que a construção do projeto não encerra o processo de discussão de suas bases constitutivas.

Para Freitas (1995 apud ASSIS, 2005, p.108), a escola deve organizar-se de modo a reanalisar sistematicamente e de maneira permanente as suas propostas, proporcionando a “descoberta das contradições e da superação”.

Veiga (1995) também salienta que a construção de um Projeto Político-Pedagógico requer continuidade de ações e descentralização democrática das tomadas de decisões da escola. Portanto, faz-se necessário que os segmentos do processo educativo das escolas acompanhem e posicionem-se diante dos princípios, das diretrizes e das normas do Projeto Político-Pedagógico. Corroborando com os demais autores, Bussmann (1995, p.39) reforça que “para ser renovador, o Projeto Político-Pedagógico deve renovar-se constantemente, caso contrário estará negando a si próprio”.

6.2. (AUTO) FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE MUDANÇA NAS ESCOLAS

O estudo da (re)construção de um projeto de escola e, neste processo, a compreensão pessoal do *ser* professor neste meio, representa uma maneira não só de entender o(s) movimento(s) que tem conduzido este processo, mas fazê-lo por uma ótica diferente. Nesta dissertação, ao procurar conhecer a minha própria compreensão deste processo, como alguém que ao mesmo tempo vive e problematiza esta construção, interpreto como se materializam os pressupostos do novo PPP e do meu trabalho pedagógico em Educação Física.

Além disso, objetivei, desde o princípio deste estudo, que este processo que vi fosse uma experiência formativa. Uma experiência construtora de estratégias materializadas em um documento, mas também construtora da compreensão do papel dos demais docentes, sobretudo dos docentes neste processo, bem como os limites que as experiências anteriormente vividas interpõem para a efetivação dos objetivos que este PPP assume. Entendo essa ter sido uma experiência de fato formativa, à medida que hoje julgo ter adquirido experiência e novos aportes teóricos capazes de embasar tanto a minha participação política no processo de construção e (re)significação da proposta de escola, como também para amparar as minhas convicções teóricas e metodológicas como professor de Educação Física.

A auto formação centra-se, especialmente, no ponto de vista de Pineau (2010), no processo de formação dos docentes sob a gestão de si próprios. Para Gonçalves (1997), a auto formação é representada como o ato pelo qual o sujeito se (auto)conscientiza e influencia o seu próprio processo de formação, que se dá pela tomada de consciência de suas ações, de modo retroativo, o que acaba por determinar a apropriação do seu próprio processo identitário.

Assumir a formação dos sujeitos por meio da auto formação é compreender e defender a ideia que o sujeito participa, efetivamente, do processo de sua formação consignada por meio da tomada do controle dos objetivos, dos processos e dos instrumentos.

Para Pineau (2010), a auto formação (a formação das auto ou de si) é o que existe entre a heteroformação e a ecoformação. O polo hetero, representa as influências oportunizadas pela educação, influências sociais, heranças familiares, do meio social, da cultura, da formação inicial e continuada. O polo eco representa as influências físicas, climáticas, e as interações físico-corporais.

Os autores acreditam que os três “elos” (auto, hetero e eco) parecem estar ligados de maneira tal que se retroalimentam e se condicionam continuamente. A auto formação, em sua essência, nada mais é do que um processo de mudança. Segundo Moraes (2010, p.183), ela é “um dos pressupostos epistemológicos fundamentais de todo o processo inovador/transformador [...] é um componente importante a qualquer processo formativo, autoformador e transformador”.

No caso do meu estudo, duas dimensões de mudança são suscitadas a partir de um mesmo dispositivo gerador: a *dimensão escola* via construção de sua proposta educacional (turno integral, educação do campo e estruturação curricular transdisciplinar), e a *dimensão pessoal*: professor que investiga a própria experiência neste processo. Com isso, objetivo constituir e configurar a docência em Educação Física nesta nova escola que se planeja para esta comunidade local.

Concordo com Josso (2010a), Pineau (2010), Dominicé (2010) e Nóvoa (2010) quando afirmam que a formação contínua pode assumir importância determinante, no que tange à mudança de perspectiva na construção da identidade pessoal e profissional e na emergência de uma cultura organizacional de escola.

Segundo Nóvoa (2010), a formação contínua permite mudanças de comportamento e tomadas de consciência significativas na vida das escolas, permitindo a reformulação de preceitos defendidos (conscientemente ou não) desde a formação inicial, ou ainda, construídos a partir de expectativas que os professores idealizam sobre a profissão.

Segundo Nóvoa (1992 apud GONÇALVES, 1997), até o início da década de 1990 havia a ideia de que promover mudanças nas concepções dos sujeitos era condição para a efetivação das mudanças e inovações nas escolas. Em alguns casos, no entanto, segundo o autor, estas mudanças acabaram por provocar desajustamento pessoal entre as vivências trazidas pelas pessoas ao espaço formativo, as identidades almejadas, as expectativas da gestão e o que se pretendia reformular.

O autor, neste sentido, defende a integração da formação ao projeto de mudança. Entendo que esta forma de conceber o percurso da mudança nas escolas contribui para que as transformações sejam mais significativas e duradouras.

A mudança política em uma escola deve zelar pela conexão com o contexto político e cultural da comunidade local. Este posicionamento põe em cheque a retórica de que apenas a formação de professores garante a construção, a qualificação e a permanência com significado de um Projeto Político-Pedagógico de escola.

Ainda que seja evidente a necessidade de formar os professores, este processo deve dar conta de situar-se em uma cultura e em um público concreto, pois representa uma estratégia fundamental para um ensino que se dispõe a ser sinérgico na sua proposta, ou seja, a imprimir “forças vetoriais” políticas, administrativas e metodológicas direcionadas para o mesmo sentido. A perspectiva de Canário (1991 apud GONÇALVES, 1997), propõe como matriz para o desenvolvimento da formação de professores a própria escola e, sobretudo, a articulação com o meio local.

Por mais que não tenha havido por parte dos gestores das escolas do campo de Ivoti, a construção de uma política formativa específica, atrelada à construção do PPP, ao menos a mim, essa possibilidade se materializou em função de objetivar vincular a esse processo o desejo de construir uma docência em Educação Física articulada ao campo. Esse objetivo, justamente pelo alto teor de autorreflexividade que imprimi para me compreender, mostrou-se inócuo e limitado, ainda que tenha mobilizado possibilidade para me repensar, que veio a me guiar por outros caminhos epistemológicos e metodológicos.

Para Barbier (1973 apud GONÇALVES, 1997), a elaboração de um projeto deve representar a finalização de uma ação de matriz estrutural. Um PPP é a efetivação do pensamento dos seus atores que, quando se ressignificam, acabam por se transformarem no sentido formativo e de identidades. O que deve ser garantido é que o processo seja reflexivo em toda a sua processualidade, uma vez que sem isso, servirá tão somente para o atendimento da produção de um documento.

O processo formativo não está na concretização/produção da política; é construído a partir da maneira como os atores se implicam na mudança de si e do regimento. Os organismos, que dirigem estes processos, devem na ausência de clareza do que se pretende desenvolver por parte dos envolvidos, rever o processo ou oportunizar mecanismos que garantam maior participação e protagonismo.

Segundo Gonçalves (1997), a produção de saberes de referência para a profissão (e, no meu entendimento, a construção de um projeto de escola é uma experiência dessas por excelência) representa uma questão fundamental para a formação de professores.

Em consonância com o autor, também defendo que a experiência de construção do PPP, tal como ocorrido nas escolas do campo de Ivoti, pode oportunizar aos docentes que dela participam um protagonismo (micro) político. Entendo que a proposta hoje em execução é representativa do pensamento da comunidade escolar como um todo, e não obra dos gestores escolares. Digo isso, tomando como referência a minha própria participação. Julgo ter me envolvido, de modo efetivo, na construção do PPP, sugerindo e pleiteando a adoção de princípios e referências que entendia serem pertinentes aos propósitos da escola. Também, hoje, mesmo em posição de reticência sobre o andamento desses princípios, tenho acolhidas as minhas sugestões, mesmo quando essas veem de encontro ao que está formalizado no ideário político-pedagógico.

A participação na arena micropolítica de discussões significa aos envolvidos (sobretudo os professores) “despedirem-se” do papel de meros executores de um projeto alheio ou transmissores de conhecimentos pré-produzidos. Portanto, defendo ao comparar o “Eu” que iniciou a carreira como professor em 2010, nessa escola e em meio a construção do PPP, com o “Eu” atual repleto de novas perspectivas políticas e pedagógicas, que o autoconhecimento e a auto formação, representam alternativas reflexivas pujantes e emancipatórias aos ordenamentos e tensionamentos decorrentes do micro e macro políticos.

Gonçalves (1997) entende que a escola representa um espaço formativo para o coletivo de atores da comunidade escolar, sem exceção. A dinamicidade que constitui a essência de uma organização escolar e a política que a envolve, convergem para uma reunião de condições que permitem, por meio do levantamento e explicitação das estruturas dos polos defendidos por Pineau (2010), um movimento de autonomização que venha a possibilitar, além das reformas e inovações, por hora pretendida, também, maior qualidade de desempenho dos professores nas instituições. Essa consideração vem de encontro às justificativas utilizadas pelos professores de Educação Física para absterem-se de participarem das discussões políticas e pedagógicas em âmbito escolar (MOLINA, 2010). No que tange aos professores de Educação Física, esses, a partir do imaginário de que suas vozes têm pouco alcance nestes espaços, com muita frequência manifestam desinteresse pela vida da escola (MCLAREN, 1997), resignando-se ao papel de “cúmplices convictos” do esvaziamento do seu papel ativo nas decisões políticas das instituições de ensino.

As mudanças educativas e a formação dos docentes não podem ser pensadas em separado, já que ambas estão envoltas em um mesmo princípio: o conflito. Este acaba por situar o professor perante dilemas, requerendo atitudes de pensamento-ação. Os professores geralmente oferecem resistência às mudanças por entenderem que não possuem a formação necessária às novas demandas.

Portanto, entendo que uma ação que incida tão somente sobre um destes polos não representará mudanças significativas, independente da prioridade a que se queira dar. A dificuldade, todavia, é que os professores acabam procurando para a sua formação por aprendizagens e instrumentos que servem tão somente como medidas para resoluções de problemas/dificuldades imediatas.

Contudo, medidas que não potencializem também estas ações, não promoverão mudanças significativas na cultura escolar e, conseqüentemente, na formação docente.

7. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E LEGITIMAÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS

Desenvolvo meus argumentos referentes ao conceito de identidade, sobretudo a respeito do processo de construção e validação social, utilizando autores como Dubar (2005), Berger e Luckmann (2010), Bauman (1998, 2001) e Lahire (2001).

Em suma, apoiado em uma perspectiva sociológica de análise, permito-me entender as identidades como um construto em permanente processo. Dessa forma, as identidades se estabelecem em relação de dependência com estruturas sociais, mas também por forças inter e transrelacionadas presentes nos contextos de ação dos indivíduos. Estes impactos são heterogêneos em termos de representatividade e intensidade.

Especialmente, a partir da compreensão de Lahire (2001, 2005), entendo as matrizes de estruturas que sustentam os significados sociais em contextos de prática, não apenas determinados por sistemas de disposições estáveis, mas voláteis. Isto em função da pluralidade de papéis e contextos nos quais vivem e interagem os atores sociais. Com estes referenciais, assumo neste estudo, a noção de identidade como forjada a partir de experiências vivenciadas.

Conforme salienta Bauman (2001), conceituando Modernidade Líquida, as identidades paulatinamente têm sido transformadas em tarefas individuais, mediante um processo de construção incessante, e não mais como atribuição coletiva de normas sociais. Para Bauman (1998), neste atual estágio da modernidade, as identidades construídas pelos indivíduos são produzidas sem o receio de “não pertencimento”, fruto da ambivalência moderna.

Para ele, o período que estamos vivendo é pautado pela transitoriedade, onde uma identidade fixa e bem definida não parece ser muito atrativa. Segundo Bauman (1998, p.112-113),

o mundo construído de objetos duráveis foi substituído pelo de produtos disponíveis projetados para imediata obsolescência. Num mundo como esse, as identidades podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupa. O horror da nova situação é que todo diligente trabalho de construção pode mostrar-se inútil; e o fascínio da nova situação, por outro lado, se acha no fato de não estar comprometida

por experiências passadas, de nunca ser irrevogavelmente anulada, sempre mantendo as opções “abertas”.

Morin (1996) define a noção de identidade como dialógica, como unidade entrecruzada ao mesmo tempo pela subjetividade e pela objetividade. Representa um “Eu” objetivo que se revela na exterioridade e um “Eu” subjetivo, presente no interior dos sujeitos. Emprega a noção de autorreferência às práticas dos atores sociais, a partir da qual entende que, apesar das transformações ocorridas no interior do “Eu”, o sujeito continua o mesmo.

O autor defende que nas representações dos sujeitos existe um princípio de exclusão/inclusão, no qual o sujeito constitui sua identidade em uma relação que supõe a existência de um “Eu” único, ainda que envolvido por condicionantes hetero e ecoformadores que o perpassam. Um “Eu” interior que representa o que penso de mim, e que, portanto, “ninguém pode dizê-lo em meu lugar” (MORIN, 1996, p. 122).

Já o princípio de exclusão, de acordo com o mesmo autor, compreende a subjetividade de um sujeito como a existência de outro modo reflexivo, cuja relação se sustenta e é possibilitada, sobretudo, pela linguagem e outros sistemas compartilhados de referência de matrizes culturais e sociais. Nestes marcos, cujos autores forjam o terreno das identidades, entendidas como plurais, pouco enraizadas e facilmente tramitáveis, vinculo o meu objeto de pesquisa.

Para Berger e Luckmann (2010) a identidade é um elemento que auxilia na compreensão da subjetividade de uma sociedade. Essa identidade é formada, transformada e interpretada nas – e a partir das – relações sociais.

Ainda que permeada por particularismos e especificidades, as identidades também dependem de interações, da consciência de si e dos outros, e das disposições presentes nas estruturas sociais. Este processo se dá desde cedo, quando o indivíduo adota papéis e atividades das outras pessoas que lhes parecem significativas, adquirindo sua identidade subjetiva, que se mantém, se modifica e se remodela em uma dialética entre o “eu/outros”.

Castells (2000) ao examinar a identidade, articula-a com outra dimensão contingente na sua construção: a globalização. O autor define identidade como uma fonte de significados e de experiências de um povo ou grupo social, baseado em um atributo de ordem cultural. Diz o autor que, as identidades são construídas, portanto não nascem nos indivíduos. Entende que elas são sempre marcadas em contextos de relações de poder, não sendo constituídas isoladas,

mas em processos significativos e permanentes. São, ao mesmo tempo, históricas e sociais; “alimentam-se” das relações e interações entre as pessoas durante toda uma vida.

Para o autor, cada tipo de processo de construção de identidade leva a um resultado distinto no que tange à constituição da sociedade. As identidades podem assumir diferentes caracterizações e instrumentalizar o sujeito de modos bastantes particulares, tais como (CASTELLS, 2000):

- a) identidade legitimadora: introduzida pelas instituições no sentido de estabelecer relação de dominação junto aos sujeitos em uma dada sociedade/contexto. Sustenta-se na sociedade civil partir de uma matriz organizacional que reproduz estratégias de dominação estrutural;
- b) identidade de resistência: é criada quando os sujeitos desvalorizados ou em desigual relação de representatividade pela lógica da dominação procuram estabelecer tensionamentos individuais ou coletivos;
- c) identidade de projeto: representa a identidade que os sujeitos, especialmente por intermédio da dimensão cultural, pretendem assumir e sustentar procurando que esta venha a lhes garantir maior visibilidade ou legitimidade. Tem o intuito de transformar a estrutura social.

Quanto às identidades coletivas, o autor compreende-as como um conjunto de atributos que permite que as pessoas se identifiquem e reconheçam-se como possuidoras de significativos comuns. Por meio disso, apropriam-se de experiências compartilhadas, expressas nos fatos, acontecimentos e ações.

As identidades coletivas são permanentes e dialógicas, sendo expressas em situações de pertencimento e partilha, cuja interpretação se efetiva por meio de um (re)orientar constante de posicionamentos.

Para Melucci (1996 apud Vianna, 1999), a identidade coletiva é uma manifestação produzida por muitos indivíduos sob uma égide comum, caracterizada pela interação e pela negociação. Vianna (1999) estabelece suas análises a partir de três percursos interdependentes: a) quadros significativos de ação; b) ativação de interações na tomada de decisões; c) presença de emotividade no reconhecimento inter-relacional.

7.1. IDENTIDADES SOCIAIS COMO ATOS DE ATRIBUIÇÃO E ATOS DE PERTENCIMENTO

Entendo como importante as contribuições teóricas de Dubar (2005) por compartilhar com ele da recusa à distinção dualística entre identidade individual e identidade coletiva, acreditando que todas as identidades são necessariamente sociais, sendo ao mesmo tempo internas e externas ao indivíduo, constituintes e constituídas em processos de socialização.

Para o autor identidade é o “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que conjuntamente constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

Para este estudo, apresento duas categorias analíticas presentes no pensamento deste autor, uma referente ao processo relacional e outro ao biográfico. Para a interpretação do processo relacional o ator se utiliza de conceitos que chama de identidade estrutural ou identidade para o outro. São expressas em *atos de atribuição* referentes ao que as instituições esperam que um indivíduo seja. Para o seu entendimento pode ser feito uso do que o autor chama de quadros de socialização, utilizados para identificar e interpretar a trajetória de um indivíduo num dado espaço social. Esta categoria só pode ser analisada quando levados em consideração os sistemas de ação nos quais o indivíduo está implicado.

No tocante à categoria biográfica, ou de identidade para si, a identidade se dá por *atos de pertencimento*, ou seja, representa o que o próprio indivíduo espera vir a ser. Em outras palavras, diz respeito às diversas maneiras pelas quais se tenta dar conta de suas trajetórias (familiares, escolares, profissionais) por meio de uma “história”, no intuito, por exemplo, de justificar sua “posição” em dado momento e, às vezes, antecipar seus possíveis futuros.

Representa, portanto, uma categoria na qual há a incorporação ativa de identidade pelos sujeitos, sendo estas desenvolvidas a partir do que os sujeitos contam sobre o que são no interior de trajetórias sociais. Enquanto a primeira abordagem, de identidade estrutural, privilegiava os quadros sociais da identificação, esta procura apreender os processos identitários individuais, tomando o relato do próprio “percurso” narrado pelo indivíduo.

Esta paralelidade, no entanto, é restringida na medida em que os sujeitos procuram definição ou adaptação das suas identidades para o exercício social. O processo de adaptação pode se dar a partir de duas situações: a) uma transação externa, chamada de objetiva, na qual o indivíduo tenta ajustar a identidade para si à identidade para os outros; b) uma transação interna, chamada de transação subjetiva, onde o indivíduo procura a manutenção das identidades herdadas almejando, por meio das identidades objetivadas, possibilidades de atuação e representatividade.

Este último caminho tenta acomodar a identidade *para os outros* à *para si*. Essa tensionalidade e complexidade, verificadas nas relações objetivas e subjetivas, inerentes às tramas de construção e legitimação identitárias de acordo com os argumentos de Dubar (2005), considera que a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, ainda que não possa prescindir dos outros.

O autor contesta, com este modelo, a noção de *habitus* apresentado por Bourdieu, que privilegia na análise da identidade dos indivíduos, o posicionamento em uma única escala social. Dubar (2005), ao procurar recusar a prevalência dada às categorias “instituídas” sobre as categorias “linguísticas”, elucida a vida social a partir do estabelecimento de um tratamento teórico-metodológico que relacione as análises objetivantes, oportunizadas pelas análises estruturais em nível “macro”, com as análises compreensivas que também validem a expressividade do discurso biográfico apreendido em nível “micro”.

Essa dissertação procurou apresentar a minha trajetória social por meio da elaboração de uma narrativa autobiográfica, onde procuro evidenciar os tensionamentos, as negociações identitárias nas quais forjei tanto a minha identidade *para mim*, como *para o outro*, discutindo as possibilidades e os desafios a constituição de uma docência identificada com o trabalho pedagógico *para o campo*.

7.2. AS DISPOSIÇÕES SOCIAIS FRENTE AO *HOMEM PLURAL*: UMA SOCIOLOGIA À ESCALA INDIVIDUAL EM LAHIRE

A minha docência na zona rural iniciou concomitantemente com o meu ingresso na carreira docente, em 2010. Até então minhas experiências docentes restringiam-se a espaços

não escolares, e aos estágios realizados durante a graduação no curso de licenciatura em Educação Física. Mesmo distante da escola, minhas concepções de educação e os princípios teóricos e metodológicos que vim a adotar ao atuar, estavam sendo constituídos, em experiências profissionais, nos contextos de ação vivenciados, no seio familiar, nos contextos percorridos e na vida social cotidiana. Este pensamento alicerça-se na teoria do “Homem Plural” (2001), defendida por Bernard Lahire. Faço referência a este pensamento, porque com ele filio-me à ideia de que as ações dos indivíduos podem ser compreendidas como um encontro entre as disposições incorporadas na socialização e os contextos de ação, vivenciados ao longo da vida. Portanto a subjetividade de um indivíduo é ao mesmo tempo disposições oferecidas pela estrutura social e variações individuais provocadas pelo trânsito contextual e experiencial que estes percorrem em sua trajetória de vida.

Segundo Lahire (2004, p. 11), o indivíduo “não é um conjunto de relações, compromissos, pertencimentos, e propriedades, passados e presentes”. Um indivíduo que vivencia uma pluralidade de contextos e experiências sociais heterogêneas, mesmo por vezes contraditórias aos do *habitus*, possui significativo arcabouço de disposições díspares. Isso permite compreender-me enquanto professor, e ator social, como um “produto” das trajetórias que vivi nos diferentes contextos sociais percorridos. Minha identidade, dessa feita, só pode ser compreendida caso sejam consideradas as diferentes cenas, contextos e microcontextos nos quais me fiz/faço parte enquanto sujeito.

Para compreender a identidade de um homem entendido como plural, se faz necessário segundo Lahire (2004), compreender o passado incorporado pelo indivíduo. Um estudo que pretenda atender a este anseio deve ser exaustivo no sentido de compreender, a partir de instrumentos de coleta específicos, momentos de corte, influências, disposições, tomadas de consciência, crises, negociações, dúvidas, pressões, relações interpessoais e interinstitucionais, variações de contexto ou resistências. Estes aspectos forjam, mesmo indivíduos com trajetórias muito correlatas, “retratos sociológicos” diferentes, devido a algo que Lahire chama de “variações intra-individuais” (LAHIRE, 2004, p. 35). Ou seja, como se produz uma disposição difere de indivíduo para indivíduo, a partir das articulações entre o passado incorporado e a compreensão da experiência. O autor substitui a análise da pura e simples visibilidade dos dispositivos fatalíssimos da esfera da estrutura social, pelo entendimento dos indivíduos como sujeitos singulares, que vivem os condicionantes da macroestrutura de modo dependente dos contextos sociais vividos e das possibilidades de ação oferecidas por ele. Em resumo, este processo efetiva-se por uma tensão permanente entre

as disposições da socialização interiorizadas, associada às condições, desejos ou necessidades de ação, e as relações com o contexto.

Pretendi, portanto, ao longo da explicitação da minha trajetória, discutir as marcas identitárias que me constituem e que almejo que venham a constituir-me ao final da pesquisa, considerando as disposições construídas em diferentes contextos sociais dos quais fiz, faço, ou farei parte. Na relação entre o que aprendi antes do meu ingresso na docência, nas marcas que trouxe a este contexto e nas aprendizagens que fiz a partir dele pensei, como Lahire, ser possível revisitar minha trajetória, explicitando de que modo encontra-se construída a minha identidade.

Para Lahire (2001, 2005), um sistema de disposições não pode ser pensado como um arranjo sem ter sido submetido ao crivo do trabalho empírico. Este entendimento, nas palavras do autor, perde coerência ao subjugar o indivíduo à condição de produto de incidência de uma força presumível e generalizável. Adverte que esse posicionamento teórico desconsidera as forças contextuais difusas, porém de existência provável, significadas de modo biográfico pelos indivíduos, dando forma a cidadãos complexos e singulares. A investigação em *lócus*, sobretudo por pesquisas etnográficas, permite ao pesquisador tomar contato com as diferentes maneiras como os hábitos incorporados são vividos e atualizados. O que às vezes é tido como um hábito, quando analisado e descrito densamente dentro de um contexto, por vezes nada mais é do que uma paixão, mania ou rotina – simples e fracas no sentido estrutural (LAHIRE, 2005).

A apropriação deste referencial me permite, igualmente, recorrer à seguinte questão: como imaginar que um indivíduo, que passou simultaneamente ou sucessivamente por um número considerável de contextos sociais não homogêneos e até mesmo contraditórios, possa ser detentor de um patrimônio de hábitos e disposições homogêneo e coerente com um *habitus* incorporado?

Corroboro com Lahire (2005), quando compreende que as práticas sociais são tensionáveis e que a constituição das identidades não podem ser tomadas simplesmente como resultantes de disposições orientadas. Em face da pluralidade de contextos e vivências nos quais se envolvem indivíduos, com hábitos e vivências similares, a diversidade de e entre os indivíduos impede que estes sejam taxativamente definidos como possuidores dos mesmos sentidos práticos ou formas de agir. Este posicionamento expande a interpretação dos sujeitos (pós)modernos como transitantes, presentes e agentes em cada vez mais campos. Estes

incidem ações e projeções cada vez mais diversificada em suas trajetórias sociais, ampliando e complexificando os significativos vivenciados em um determinado contexto sócio-cultural.

Dessa forma, a comparação de um determinado indivíduo nos diferentes contextos nos quais transita, ora por necessidade ora por interesse é defendida por Lahire (2005). Nos contextos é que o indivíduo estabelece inter-relações de conhecimento e de subjetividades. Trata-se, portanto, de uma *sociologia à escala individual* que procura compreender o ser social em uma dimensionalidade mais ampla, que vive com outros indivíduos, que é impactado por múltiplos processos de socialização. Procurei atentar-me para este processo, uma vez que não objetivei definir minha orientação identitária com base em apenas um dos contextos sociais no qual transito, nem mesmo a um único papel (ser docente).

A forma como as ações são assumidas e externadas e o quanto estas pesam na constituição dos indivíduos é heterogênea. A ativação de uma disposição em determinado contexto é fruto da interação entre forças internas e externas. Em outras palavras, este processo efetiva-se por uma tensão permanente entre as disposições da socialização interiorizadas, associada às condições, desejos ou necessidades de ação, e as relações com o contexto, sobretudo na figura de outros indivíduos e de instâncias que o influenciam, por constrangimentos, às tomadas de decisão.

A autoetnografia e a narrativa autobiográfica procuram atender à intenção de interpretação do comportamento e da mobilidade de uma disposição. Um estudo orientado deste modo procura apreender o singular, realçando a atipicidade e construindo um entendimento particular do estruturalmente social.

Procuro, portanto, evitar uma análise dicotômica que assumo como válido tão só o que é recorrente, excluindo as particularidades. Um estudo do “eu” representa um mecanismo que produz fundamentos sob um ângulo que sinaliza os percursos de disposições providos “nos” e “dos” contextos plurais nos quais os sujeitos constituem suas identidades.

A unidade do sujeito ganha força pela diversidade de categorias mobilizadas pelo “eu” narrativo, quando do resgate e ordenamento das suas memórias, para constituir uma prática ou a própria história da sua vida. Uma biografia, neste sentido, não pode deixar de manter a vivacidade e a contestabilidade. Deve continuar a dar conta de evocar uma gama de tensões e apropriações que um contexto é capaz de produzir ou inculcar. Portanto, uma análise

biográfica representa uma estratégia que procura garantir a presença da subjetividade tanto para analisar como para justificar as escolhas que nos definem.

Lahire (2005) destaca a existência de dois tipos de disposições presentes nas relações e conjunturas sociais: as *disposições para crer* e as *disposições para agir* (LAHIRE, 2005).

A existência de disposições sociais para crer (também poderia ser substituída por crenças) não significa necessariamente a existência de mecanismos que efetivem disposições para agir. As crenças podem ser sustentadas e legitimadas por universos sociais, mas ainda assim não garantem possibilidades reais de ação; são falíveis e podem gerar ilusão, frustração e culpabilidade, inclusive em escala consciente. As crenças também podem servir como forma de sustentar posições, ainda que vez ou outra, distanciadas da forma como efetivamente se age. Isso porque nem sempre a disposição para uma crença está aliada aos dispositivos cognitivos, filosóficos, físicos, ideológicos ou culturais que deem conta desta articulação. Em outras palavras, neste caso, configura-se um indivíduo que defende, discursivamente, posições que não tem meios sociais de desenvolver.

Portanto, estudar as duas dimensões da ação – disposição para crer e para agir – de forma separada, ainda que interdependente, representa uma forma de atender os arranjos individuais complexos que delineiam o ser no mundo. As disposições para crer e para agir são heterogêneas e dependentes da pluralidade contextual na qual transitam os indivíduos. Analisar estas disposições é objetivar a interpretação dos indivíduos e não apenas das estruturas do mundo social. É tomar como objeto os indivíduos em movimento e que, com isso, atravessam cenários, contextos e campos de força.

7.3. O CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO EM BERGER E LUCKMANN: SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA

Apoio-me também em Berger e Luckmann (2010) para compreender a identidade como um processo de socialização realizado de modo ininterrupto e nunca definitivo em um espaço social. Os autores entendem que as identidades são dialéticas, uma vez que constroem-se, cristalizam-se, modificam-se por meio das relações sociais, imprimindo por meio destas mesmas relações, dinamicidade às ações da própria estrutura social.

A socialização é que constrói nos sujeitos a concepção geral da sociedade. Uma criança por meio dela, dessa forma, forja uma concepção clara de si mesma. A identidade de cada indivíduo não está dada; ela é ao mesmo tempo, designada e construída pela sociedade por meio de reconhecimentos autorreferentes ou originários da estrutura social. Uma identidade ganha maior afirmação à medida que são desenvolvidas competências sociais tais como afetivas, estéticas, motoras e éticas.

A socialização, segundo Berger e Luckmann (2010) se efetiva mediante dois processos distintos, ainda que complementares, nas quais são introduzidas no indivíduo um manancial de estruturas constitutivas de um dado sistema social: a socialização primária e a socialização secundária. Na socialização primária, o universo social é interiorizado pela criança. Os elementos que a constituem estão em “constante ameaça” em função da intensificação das experiências vividas pelos indivíduos com ao longo de suas vidas. A socialização secundária, por sua vez, representa um momento chave na consolidação (via negociação *si x estrutura*) das identidades sociais e dos saberes profissionais.

O sentido de socialização primária (valores, crenças e mitos) determina os conhecimentos tidos como corretos e estabelecidos em uma realidade social, transpondo para a margem conhecimentos que se afastam desse núcleo de sentidos. A socialização primária firma e objetiva condutas adequadas, que se tornam “receitas” a serem seguidas para que se possa continuar a fazer parte do mundo social com *status* compreensível e legalmente válido.

Dessa forma, um mundo particular de representações assume caráter de totalidade. O indivíduo torna-se membro da sociedade, em um primeiro momento por meio do processo de interiorização, no qual realiza a apreensão dos acontecimentos objetivos que perpassam a sua vida social, como portadores de sentidos objetivos. É a partir destes sentidos que o indivíduo assume o “mundo no qual os outros já vivem” (BERGER; LUCKMANN, 2010, p. 168).

O mundo do outro torna-se o do próprio indivíduo, onde cada um participa do *ser do outro* (BERGER; LUCKMANN, 2010, p.169), vivendo no mesmo mundo. Na socialização primária, não há “problema de identificação”, uma vez que os significativos a serem vividos já estão presentes no cotidiano, cabendo ao indivíduo apenas a tarefa de herdá-los, conjugando sua ação à da estrutura social. A relação indivíduo e sociedade é fatalística, incontestável. Esta visão é imposta pelos adultos às crianças imprimindo ressalvas à produção das necessidades do sujeito em sociedade.

Segundo Berger e Luckmann (2010), a socialização secundária representa o momento do contato e afirmação dos indivíduos com significativos diferentes dos vividos no contexto familiar. Afirmam que este processo se dá desde cedo, quando o indivíduo adota papéis e atividades de outras pessoas que lhes parecem significativas. É na socialização secundária que as pessoas introjetam papéis sociais distintos, especialmente os utilizados no exercício profissional.

Estes papéis garantem a possibilidade de uma identidade autônoma, ainda que esta seja dependente da estrutura social. A socialização secundária representa a interiorização de “submundos institucionais” (BERGER; LUCKMANN, 2010, p. 178). É menos arraigada à consciência; é subjetiva, vulnerável e suscetível a “abalos” provocados por novas experiências. É mais objetiva (não tem o caráter de natural) que a primária, o que acaba por selecionar, de modo muito menos expressivo, o que o sujeito se identifica ou não.

Estabelece-se pela crescente complexidade da divisão do trabalho em uma sociedade aberta à diversificação estrutural, o que vem a tornar o conhecimento socialmente acessível e cujas versões representam alternativas às formas apreendidas na socialização primária. Representa, ainda, a “aquisição de conhecimentos de funções específicas” (BERGER; LUCKMANN, 2010, p. 179).

7.4. IDENTIDADE COMO REDE DE SUJEITOS/REDE DE SUBJETIVIDADES EM BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

O processo de construção de identidades fundamentado no pensamento de Boaventura de Sousa Santos parte da premissa de que um representante de uma cultura, seja ela qual for, nunca será “culturalmente puro”, sobretudo no estágio de hibridização, ao qual as identidades estão submetidas na atual conjuntura (pós) moderna. Santos (1995, 2003), entende que não há culturas puras e as trocas culturais existem e são necessárias para a complexidade das culturas. As culturas estão em frequente processo de mudança, sofrendo interveniências de lado a lado, estabelecendo entre elas afinidades e distanciamentos dependendo das particularidades de cada contexto, prática ou atores.

Considera ainda que já não importa nos tempos atuais saber se há hibridização (acredita isso já ser um fato consumado), mas saber quem hibridiza quem, até que ponto, em que áreas, com que resultados e com que objetivos (SANTOS, 2003, p. 16). Neste sentido, para Santos (1995), as identidades são processos de identificação em percurso, pois todas elas supõem uma negociação de sentidos. Entretanto, para que nenhuma concepção de realidade crie uma condição hierárquica de sobrepujança perante outra, é sempre importante conhecer quem pergunta pela identidade de quem, quais as condições que sustentam esta indagação, com que objetivos e procurando identificar quais resultados.

O pensamento de Santos (1995) percebe as Identidades Sociais e Individuais como uma *rede de sujeitos*. Esta é cingida a partir dos sentidos e significados que os sujeitos aprendem e introjetam dos contextos sociais que percorrem. Esta trajetória é o que vem a constituir a identidade do sujeito, estabelecida em forma de rede. Embora seja uma proposição bastante calcada nas interferências do âmbito social, Santos (2000), também vê o sujeito, no seu percurso de constituição identitária, condicionado pelas raízes que forjaram a sua socialização primária, mesmo que com ressalvas ao que chama de determinismo estruturalista. Em suma a identidade quando pensada sob os auspícios do seu pensamento é um misto de raízes e opções estruturais, produzido por prismas individuais e sociais.

Para Santos (2003), pelo fato da formação de subjetividades ser um processo de enredamento e de negociação de sentidos determinada pelas experiências sociais vivenciadas por sujeitos em suas dimensões sociais ou coletivas, a construção de identidades democráticas e solidárias dependerá da democratização das práticas sociais e do reconhecimento do outro de modo mais solidário.

A diversidade de redes possíveis de serem forjadas e a imprevisibilidade do resultado destas experiências cria uma incomunicabilidade a priori. Para tanto, se fazem necessárias não só ações que estabeleçam a valorização da diferença, como também uma hermenêutica da interculturalidade e comunicabilidade capaz de reconhecer a diversidade social presente entre as culturas e no interior de cada uma delas. Nesta via há, para o autor a necessidade de processos de tradução e, portanto, compreensão ampliada e acessível das diferentes práticas, valores, saberes, fazeres, emoções, intuições, daqueles cujas subjetividades foram formadas a partir e através de outras redes de inserções nos diversos espaços tempos estruturais (SANTOS, 2000).

Esta forma de compreender as identidades impede com que a pensemos de modo conformista ou previsível. As trocas constantes e os incontáveis arranjos possíveis de serem formados nas redes de identidades dos indivíduos presume, dessa forma, a produção de práticas plurais capazes de atingir indivíduos com diferentes percursos sociais e consequentemente identidades variadas. Dessa feita, referenciando-me no pensamento de Boaventura Santos, penso ser legítimo e fundamental a consolidação de esferas sociais de reflexão a respeito dos múltiplos pertencimentos, aos quais a subjetividade e a compreensão de mundo de um indivíduo pode fundar-se.

Santos (1995), ao propor que somos múltiplos sujeitos, avança no sentido de estabelecer quatro subjetividades estruturais que se combinam para definir quatro formas de poder que circulam na sociedade. Essas quatro subjetividades são: membro da família, de classe, de indivíduo, e de nação. Portanto, entende que neste mundo de subjetividades díspares, possa haver combinações de subjetividades tão diferentes quanto forem as circunstâncias pessoais e coletivas de cada um. Somos o tempo todo, em diferentes momentos, o resultado de nossos interesses, necessidades, conveniências, engajamentos e fatalidades, membros de uma família, classe, indivíduos e nação. Nenhuma subjetividade destas é exclusiva, embora pelos mesmos motivos uma delas pode ganhar maior relevância e visibilidade, seja por maior ou menor capacidade de ação conferido ou conquistado por um indivíduo, seja pela consolidação de esferas sociais mais ou menos democráticas.

Sem o interesse em estabelecer à escola novas atribuições a sua já abarrotada agenda de responsabilidades para com a sociedade do futuro, penso, ser ela um dos espaços possíveis e talvez o mais fundamental, de problematização, tensionamento e, sobretudo, construção de identidades mais democráticas e tolerantes à diferença. Entretanto, o esforço não pode ser exclusivo da escola.

Há a necessidade de ressonâncias em outras instâncias da esfera pública, para que estes esforços não sejam esvaziados pela força de sentidos produzidos por valores socioculturais que não reconhecem a diversidade. Estes espaços quando pautados por propósitos democráticos e solidários, permitirão diálogos culturais mais horizontalizados, superando em parte o reconhecimento restrito da cultura eurocêntrica.

Para Santos (2000), o reconhecimento de outros modos democráticos e participativos de (con)viver no mundo possibilitado pelo alargamento do tempo presente (Sociologia das Ausências) e a prudência quanto ao uso do conhecimento no mundo propiciado pelo

achatamento do futuro (Sociologia das Emergências), assim como a inteligibilidade mútua evocada pela tradução, podem ser as ferramentas para a produção de identidades sustentadas em subjetividades inconformistas e democráticas. Ou seja, que primem pela diversidade identitária e que reajam quando movimentos contrários a este propósito emergjam.

Santos (2000), no entanto, estabelece ressalvas quanto ao fundamento da diferença cultural por ele mesmo proposto. Atenta para a necessidade do estabelecimento de uma postura vigilante quanto a movimentos de autenticidade para que o ato de experienciar e de reconhecer outra cultura não se torne apenas uma prática testemunhal. Um reconhecimento fechado a interações e cujo privilégio de falar sobre ela mantenha-se nas mãos de seus próprios representantes, ou seja, que o reconhecimento cultural seja apenas testemunhado pelo outro. Em outras palavras, contrapor a ideia que apenas os negros possam falar dos negros, que as mulheres possam falar das mulheres, que os camponeses falem dos camponeses. A autonomia relegada para que um grupo ou contexto mova-se apenas dentro dos seus limites de interpretação consensual, possivelmente venha a gerar novos *apharteids*, ou seja, criar igualdade e identidades sustentadas na separação.

Segundo Oliveira (2008), o variado número de pertencimentos, espaços, engajamentos e aproximações epistemológicas feitas em e no percurso de uma vida social interferem no desenvolvimento das identidades, fazendo-as mais abertas ou não ao diálogo e às subjetividades democráticas. A autora vê, dessa feita, nos processos educativos, possibilidades de intervenção e contribuição ao desenvolvimento de subjetividades inconformistas e democráticas. Seu pensamento vê na Educação uma via para que professores e estudantes desenvolvam autonomia intelectual e social que venha a lhes permitir fazer juízos epistemológicos voltados ao reconhecimento sociocultural. Oliveira (2008) entende que pensar os sujeitos e promover aprendizagens depende da compreensão dos processos de produção de identidades que os perpassam. Portanto, nada mais somos do que aquilo que incorporamos e praticamos de saberes e sentidos comuns ao nosso cotidiano.

Esta subjetividade estabelecida nestes moldes produz visões de mundo, reverbera vivências e inserções, estabelecem consonâncias de interesses, valores, princípios, ideários e modos de ação com outrem que, ao fim e ao cabo, fazem de nós, uma rede de sujeitos.

A autora sugere, dessa feita, que o ato de ensinar, de construir aprendizagens objetivando a construção de identidades inconformistas, cosmopolitas, plurais e democráticas, será pedagógico à medida que promova a invenção de exercícios retrospectivos e prospectivos

quem permitam ampliar a leitura do mundo de possibilidades aberto pela construção de vivências mais plurais. Entende que os estudantes podem ver não só o que trazem consigo, enraizado e incorporado a sua forma de ser e compreender o mundo, mas que podem entender o presente não só como este instante fugidío e irredutível apresentado como verdadeiro pela cultura hegemônica. Além disso, também serem capazes de ver no futuro não apenas progresso, mas também diferentes formas de ver a si no mundo, projetando escolhas, caminhos, saídas, regressos e, sobretudo, diálogos, alternativos ou tradicionais, sendo esta escolha fruto de uma reflexão pautada por princípios democráticos.

Entendo que ao vermos os cotidianos escolares pela via da multiplicidade, da subjetivação, enfim da rede de sujeitos, podemos trabalhar neles de modos mais complexos. Um pensamento plural no âmbito escolar, fundamentado na valorização da diferença traz para cada um, do seu modo e com as suas responsabilidades, o papel de agente da reinvenção de um *si mesmo* e da própria vida da escola. Dos fazeres aos saberes, das predileções às renúncias, das proximidades aos distanciamentos, de onde se vem para onde se vai ou se quer ir; um sentido do “eu” ao tornar-se múltiplo e diverso, além de postar-se distante de um idealismo identitário conformista, permite, no meu entendimento, a quem desta forma se implica, a construção de senso de autonomia responsável e emancipação. Assim, a escola pode tornar-se um espaço por excelência de construção de subjetividades inconformistas e democráticas.

8. EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo tem sido compreendida pelos marcos legais que a ampararam, como uma estratégia de desenvolvimento socioeconômico de meio rural e de fortalecimento identitário dos estudantes dessas localidades. Segundo Hage (2011), esse respaldo legal é consequência das mobilizações de movimentos sociais em prol do campo, principalmente pela proposição desses coletivos de inovações que atentem a diversidade sociocultural do campo no Brasil.

O principal aporte legal a balizar a Educação do Campo, é Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB), que no art. 28º estabelece:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1997).

Nesse artigo, a LDB vigente confere aos diferentes sistemas de ensino a promoção de adaptações para que a educação ofertada seja realizada de acordo com as particularidades do campo. Para isso, suas disposições conotam flexibilidade à definição de currículo, à organização da escola, ao calendário escolar e às metodologias de ensino. Também abre a possibilidade para que a escola em sua organização política e pedagógica, adeque-se ao ciclo agrícola e às condições climáticas.

O detalhamento e as orientações específicas à Educação do Campo foram promulgadas a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e a Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008, estabelecendo diretrizes complementares, às políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Quanto a identidade de uma escola do campo, já no artigo 2º das diretrizes operacionais (2002), prevê a necessidade da escola vincular em sua propostas,

[...] às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB, 2002).

Nota-se uma referência à valorização da diversidade. O texto dessa resolução sugere um entendimento de que a vida do campo deve ser valorizada no seu próprio contexto e pelos seus próprios habitantes, mas também que o ensino do campo permita a esses uma ampliação do rol de conhecimentos e confluam para permitir o acesso às novas tecnologias. O campo, nesse mesmo marco legal de referência, aparece com espaço provedor às outras culturas e contextos presentes na diversidade brasileira, de conhecimentos e de práticas que também venham a colaborar com o enriquecimento técnico e cultural da sociedade.

Essa mesma resolução, em seu art. 7º, inciso II, que versa sobre as propostas pedagógicas das escolas do campo, ratifica a flexibilidade já prevista na LDB/96, para que as escolas do campo organizem as suas propostas pedagógicas. Segundo esse documento, os PPPs devem preservar as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, podendo essas, serem “organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem”.

Há nessa resolução sobre a Educação do Campo (CNE/CEB, 2002), uma acentuada valorização e responsabilização nos processos de Educação do Campo, às comunidades locais e aos movimentos sociais, evidenciados especificamente no artigo décimo dessa resolução. Para que essas ações colaborativas serão efetivadas, de acordo com essas disposições, as organizações escolares devem intensificar os mecanismos de gestão democrática que incluam no âmbito dos debates referentes ao tema, esses entes.

Quanto ao exercício docente no campo, o art. 12º da referida resolução, procura fazer cumprir o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB. Esses artigos estabelecem, além da qualificação mínima para o provimento ao cargo (formação inicial em curso de licenciatura, e para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, ou na modalidade Normal), que os sistemas de ensino, também desenvolvam políticas de formação inicial e continuada, que habilitem os professores às especificidades dos contextos rurais (aspecto detalhado e reafirmado na resolução do CNE/CEB de 2008).

Além disso, em relação à formação de professores, o art. 13, observa que, no processo de escolarização devem ser considerados pelos professores:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

A Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Segundo Hage (2011), essa Resolução enfoca em suas disposições, a normatização da política de nucleação e o aporte do transporte escolar a efetivação desse princípio. Para Hage (2011), esse documento legal conferiu importância significativa a esses pontos, em função desses serem determinantes para a efetivação das demais medidas direcionadas à Educação do Campo.

Além desses pontos, destaco dessa resolução também o seu artigo 3º. Essa determinação prevê a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental sempre que possível oferecidas nas próprias comunidades, evitando o deslocamento dos estudantes. Entretanto, excepcionalmente, pode haver o deslocamento intracampo, organização essa que as escolas do campo de Ivoti adotaram para a organização espacial das modalidades de ensino que oferecem⁴.

O artigo décimo, em seu inciso 2º, ao versar sobre as escolas multisseriadas, entende que, para que as escolas do campo atinjam o padrão de qualidade definido em nível nacional, é necessário que os docentes dessas escolas tenham formação inicial e continuada específicas, além de instalações físicas e materiais didáticos apropriados para esse atendimento. Além disso, salienta a importância das ações da coordenação pedagógica serem específicas às particularidades desse modelo de organização e atendimento escolar.

⁴ A escola Nelda Julieta Schneck (localidade de Nova Vila) atende os estudantes das localidades rurais de Ivoti da 5ª (atualmente 6º ano) à 8ª série. A escola Nicolau Kunrath (Picada 48 Alta) atende os estudantes de 4º e 5º anos. A escola Olavo Bilac (Picada Feijão) atende os estudantes da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental. Os estudantes que necessitam se deslocar de uma localidade a outra tem opção de fazer o percurso em ônibus oferecido pela Prefeitura Municipal.

8.1. POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), zona urbana é toda sede de município e de distrito, e não leva em consideração o tamanho da cidade nem a quantidade de habitantes. Algumas características básicas de uma zona urbana são: edifícios, habitações, meio-fio, calçadas, rede de iluminação, serviços de saúde, educação, saneamento ambiental, lazer, entre outros. A zona rural são regiões não urbanizadas ou destinadas à limitação do crescimento urbano, utilizadas em atividades agropecuárias, agroindustriais, extrativismo, silvicultura, e conservação ambiental. Atualmente, muitas das áreas rurais estão protegidas como área de conservação, terras indígenas, turismo rural ou ecoturismo.

É considerada área urbana toda a vila ou cidade caracterizada por construções, arruamentos e intensa ocupação da população, decorrentes do desenvolvimento urbano. Nessa classificação, o rural é aquele espaço que não é considerado urbano.

A visão de Veiga (2005) entende o rural como uma zona rural e urbana como um *continuum* que polariza de um lado regiões com maior grau de artificialidade, e, de outro, com menor grau, ou seja, as essencialmente rurais. Esse grau de artificialidade é decorrente da dos processos de hibridização e do esfacelamento da história e das tradições das culturas.

O princípio fundante da concepção de ensino adotada pelas escolas do campo do município de Ivoti, a partir de janeiro de 2010, é o compromisso de desenvolver uma aprendizagem no campo que também seja *do* campo e voltada *para* o campo. Apesar de parecer um mero jogo de palavras, tal princípio objetiva propiciar que os estudantes destas localidades encontrem também na escola um lugar familiar, onde possam sentir valorizados os seus hábitos, vivências, conhecimentos, habilidades e competências.

Uma Educação do Campo, em outras palavras, pretende que a cultura local seja uma “aliada” dos estudantes e não um obstáculo para a aprovação e permanência na escola. Neste ponto, a educação destas escolas pretende valorizar os saberes locais, de modo a desenvolver a região qualificando o conhecimento dos seus habitantes. A concepção de Educação do campo defende que os conhecimentos adquiridos no campo, podem ser valorizados, fazendo destes, ferramentas que permitirão aos estudantes vislumbrar uma sociedade baseada em valores, tais como a preocupação com a qualidade de vida, com a sustentabilidade, com atividades profissionais subsistentes/rentáveis e de valorização das experiências comunitárias.

Segundo Fernandes e Molina (2004), nos anos 1990, o MST passa a pautar em seus ideários a necessidade da educação desenvolvida na zona rural confluir para a construção e um projeto popular de sociedade.

Nesse sentido, um ensino do campo, contrapõe a ideia de um ensino rural, uma negação a histórica vinculação dos sujeitos moradores dessas regiões, com o trabalho da terra. Esses movimentos resignificam-se como sujeitos coletivos, e à sua educação, assumindo o campo como espaço histórico de disputa pela terra e pela educação. Segundo Fernandes e Molina (2004), o campo é muito mais do que o solo de onde vem o seu sustento. É um projeto histórico de sociedade e de educação forjado nos movimentos camponeses.

Segundo Pereira, Gemaque e Ribeiro (2007), o termo campo, ao invés de rural, implica em uma preocupação com o resgate do conceito de camponês. Para os movimentos em defesa de uma educação do campo essa denominação abarca a diversidade de formas de ser e estar dos trabalhadores do campo. Para esses autores (p. 219), o

desafio é construir uma proposta de educação básica que assuma de fato a identidade do meio rural não só como forma de cultura diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo.

Arroyo (2009), ao posicionar-se pela valorização do campo como *lócus* de aprendizagem, atenta para que, no processo pedagógico, os professores, bem como os gestores, não esqueçam que não é justo desvincular os estudantes dos seus processos formadores do campo para escolarizá-los ou levar até o campo um ensino calcado em ideários urbanos. Segundo Ribeiro (2007), as escolas do campo, além da precariedade de recursos e estrutura para os atendimentos dos estudantes dessas localidades, sofre pelas lacunas de formação presentes nos docentes que trabalham nessas escolas, uma vez que, os cursos de pedagogia não incluem a educação do campo em seus currículos e os cursos de agronomia não incluem a formação pedagógica. Há dessa feita, um déficit tanto de possibilidade tanto aos elementos técnicos da “vida do campo”, como na base comum dos conteúdos e conhecimentos previstos na LDB/96.

As vivências camponesas constituem os sujeitos em suas dimensões sociais, políticas e culturais, o que faz do processo de ensinar e aprender no campo, um desafio diferente das demandas da educação tradicional. O *ethos* campo, por vezes desafia os padrões livrescos e

instrumentalizados que as políticas de formação de professores e as políticas de gestão pontuam como necessários para a garantia do ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

Segundo Arroyo (2009, p.14), o que se busca numa política de educação do campo é uma “educação que garanta direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia, socialmente produzidas e acumuladas, mas também que contribua na afirmação de valores e da cultura, das autoimagens, e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo”. Para isso, continua Arroyo (2009), a escola ainda é o lugar privilegiado de formação de conhecimento e cultura, valores e identidades. Não se pretende, com isso, fechar horizontes, mas abri-los para o mundo *desde* o campo. O “chão” que pisam e as vivências que carregam consigo servirão como ponto de partida.

As escolas do campo não costumam levar em consideração os conhecimentos prévios e o senso comum dos estudantes, experiências essas possibilitadas pelo convívio familiar. O conhecimento trabalhado nas escolas não possui articulação com o seu meio, não lhes oferecendo a oportunidade de desenvolver conhecimentos e habilidades que lhe são necessários. Para Costa, Marinho e Ribeiro (2007), essas ações, diminuem a autoestima descaracterizando a identidade social e classe social desses estudantes.

Portanto, pensar em uma Educação do Campo é crer que há possibilidades dos seres humanos produzirem outras relações de existência social. Também é compreender que o povo brasileiro não é só aquele que a visão urbana de identidade idealiza. É pensar que não há hierarquia e sim uma complementariedade, entre campo e cidade, sendo que um *ethos* não (sobre)vive sem o outro.

8.2. A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E A SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS: CONVERGÊNCIAS E POSSIBILIDADES A UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Um princípio teórico defendido por Santos (2003, 2007) e que considero relevante ser explorado no bojo da discussão relativa à Educação do Campo é o da Sociologia das Ausências e Emergências. Vejo esta categoria do pensamento do autor, paradoxalmente, tão consonante como, em alguns momentos, conflitiva com a propalada valorização da diferença proposta pela escola lócus deste estudo quando da construção do seu Projeto Político-

Pedagógico, no ano de 2010. O PPP faz coro à ideia, na medida que objetiva, por meio da reconfiguração do currículo e da reorganização dos tempos e espaços, garantir visibilidade e reconhecimento às práticas e saberes do campo. Porém, identifico nos discursos dos “professores ditos do campo” interpretações a respeito desse ideário, demasiadamente ideologizadas, formuladas ante pressupostos rígidos e definitivos sobre o que um estudante da localidade pode ou não perspectivar para o seu futuro. No meu entendimento esse pensamento poderá promover nos estudantes um fechamento deste espaço a compreensão ampliada de mundo acarretando justamente em ainda maior desvalorização e credibilização às práticas e saberes da localidade.

O pensamento de Boaventura Santos, objetiva fortalecer as localidades de modo a constituir pilares de sustentação às lutas por legitimidade política, social e cultural sem, contudo, que estes se fundem em discursos apartados do diálogo intercultural com contextos adjacentes, potencialmente produtores de outros conhecimentos e práticas. Entende que este diálogo pode prover entendimentos mútuos e a complexidade das culturas em contato. Um ideário cunhado e defendido ante propósitos inflexíveis corre o risco de impor pequenas apartheids, um fundamentalismo cego e intolerante, incapaz de, dessa forma, reivindicar legitimidade às suas premissas em um possível e virtual novo paradigma, chamado pelo autor de emergente. Esta reclusa, no entendimento do autor e com o qual corroboro, impede que as minorias produzam engajamentos comuns o que vem a contribuir para a manutenção da fragmentação das lutas. Este processo dificulta a construção de inteligibilidades mútuas, vivências cosmopolitas e subjetividades democráticas, esvaziando a representatividade política das suas lutas por reconhecimento, tal como ocorre no atual paradigma, o dominante. Penso que, embasado especialmente em Santos (2000), as culturas não são neutras ou inertes. Estas se encontram em trânsito de sentidos e significados, em permanente movimento, em processo de reafirmação. Não há como hoje ainda incorrer-se em discursos puristas, uma vez que a hibridização cultural tornou-se condição e, portanto, não existe uma única alternativa válida de identificação.

Neste sentido, Santos (2003) defende que a experiência social do mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica e filosófica conhece e considera importante. Também defende que patrimônios sociais e culturais, em função da contração do presente, têm sido desperdiçados sob a amálgama de serem retrógrados, primitivos e insensatos. O grande propósito do autor, neste sentido, procurando combater este desperdício de experiências, é promover estratégias que gerem, a partir do diálogo intercultural, credibilidade

e visibilidade às experiências cognitivas, epistemológicas, sociais e culturais alternativas, embora sejam incapazes de ganhar a notoriedade e o reconhecimento quando validadas e identificadas pela ciência social atual. O autor defende que o paradigma emergente, fundado em uma razão cosmopolita, procura propor um novo tipo de ciência social.

Esse novo tipo de ciência social, proposta por Santos, procura resgatar e ampliar as práticas desenvolvidas no tempo presente, dando-as visibilidade. Por meio da Sociologia das Ausências o autor propõe o alargamento do tempo presente, promovendo a valorização da multiplicidade de realidades e a defesa de que há possibilidades de construção e de “aparecimento” de outras existências. A dilatação do presente questiona a razão metonímica⁵. Procura proliferar, dessa forma, outras totalidades⁶, desde que estas não sejam exclusivas e intolerantes. Estas devem, segundo Santos (2010), a priori, serem pensadas e imaginadas apartadas das relações de poder que as perpassam e condicionam. Estas totalidades fortalecidas devem, no entanto, coexistirem com outras totalidades. Além disso, todas elas possuem e produzem heterogeneidades. A pertença a uma totalidade, portanto é precária já que as partes emigram de uma totalidade para outra, reconfigurando as concepções de verdade e senso comum.

Com a Sociologia das Emergências, o autor procura aproximar a concepção de futuro da sociedade com a concepção de futuro dos indivíduos. Ao procurar contrair o futuro, Santos (2010), baseia-se na ideia da prudência e do cuidado, ou seja, que este tempo presente é o que se fará futuro. Assim, caso não venhamos construir a ideia de progresso e de avanço tecnológico para o futuro com prudência, mensurando o impacto destas mudanças, estaremos correndo o risco de comprometê-lo. O progresso deve ser substituído pelo cuidado; as alternativas credíveis devem ser as possíveis e não as disponíveis, uma vez que estas estão condicionadas a apenas efetivar o que se pensa hoje, tal como o objetivado. Esta ideia de razão não reconhece o que não é presumível a priori. Não reconhece o caos ou a incerteza. A Sociologia das Emergências é um princípio que se move no campo das expectativas, no sentido de mantê-las “com os pés no chão”, sem virtuosismos ou geração de expectativas demasiadas e, por consequência, perniciosas à existência e à convivência humana.

⁵ Razão que segundo Santos (2010), reconhece apenas o que ela mesma consegue compreender. Reivindica-se como a única forma de racionalidade, não buscando descobrir outras, ou descobrindo apenas como objeto de colonização.

⁶ Totalidade não representa, em Santos (2010), uma totalidade excludente. O autor defende a coexistência de totalidades. Segundo Santos (2010), todas as totalidades, todas necessariamente parciais, o que significa que todas as totalidades podem ser vistas como partes e todas as partes como totalidades. Dessa feita, não defende uma teoria geral da emancipação social.

A sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro sobre as quais é possível atuar para maximizar as probabilidades de esperança em relação à probabilidade de frustração. Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica e política que visa um duplo objetivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade de esperança; por outro definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições (SANTOS, 2010, p. 118).

Não há, segundo Santos (2010), como dissociar a Sociologias das Ausências da Sociologia das Emergências. Ambas alimentam-se de ações coletivas de transformação social que exigem um envolvimento emocional, de entusiasmo e de indignação, agindo na produção de um novo senso comum, ancorado em um futuro múltiplo, sendo este só possível se estas pluralidades forem visibilizadas, credibilizadas e articuladas em um presente alargado. Isso por que

quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no futuro. Quanto mais ampla for a realidade credíveis e de futuros possíveis e concretos. Quanto maior a multiplicidade e diversidade de experiências disponíveis e possíveis (conhecimentos e agentes), maior será a expansão do presente e a contração do futuro (SANTOS, 2010, p. 120).

Este novo senso comum, segundo Santos (2010), produz uma vivência plural ressignificada, que por sua vez é ancorada no interconhecimento, a base do que o autor chama de ecologia de saberes. Esta vivência se estabelece em um círculo de “diferenças iguais” (idem, p. 111). Esta consiste em aprender novos saberes sem necessariamente ter que esquecer os anteriores e próprios. Esta ideia de prudência é candente à ecologia dos saberes. Na ecologia dos saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica em descrédito do conhecimento científico, mas sim na sua utilização contra hegemônica.

A apropriação da Sociologia das Emergências especificamente para o contexto desse estudo, permitiu-me identificar que embora haja prudência e cuidado por parte da comunidade escolar em relação às expectativas de futuro para a cultura do campo de Ivoti, também há uma predisposição em defendê-la das “contaminações” a que estará sujeita caso venha a operar um abertura dos seus estudantes para o mundo.

No meu entendimento, uma Educação do Campo formulada nestes moldes, possivelmente perderá força ideológica entre os próprios estudantes uma vez que o conhecimento que a escola preza e o que os estudantes veem como disponível no mundo divergem. O impacto das ações pedagógicas corre o risco, assim, de ser descredibilizado pelos

próprios estudantes ao sentirem que a aprendizagem na escola está limitada às premissas da cultura local, e assim verem reduzidas as suas possibilidades de futuro pessoal e profissional. Aos docentes, recai o risco de constituírem uma docência capaz tão somente de atender um mundo idealizado e quase fantasioso caso de fato se direcionem a seguir este ideário.

Uma vivência cosmopolita, ou seja, aquela que valoriza o contexto, ao mesmo tempo em que o projeta para além dele, pela interculturalidade dialógica, não se efetiva ou impede que tanto os objetivos do ensino do campo se propague, quanto os outros espaços aprendam com o que o campo oferece, limitando a capacidade de um lado e o outro valorizarem e reafirmarem as suas diferenças de modo solidário. Reitero minha identificação com os saberes do campo, bem como com as práticas pedagógicas que se pautam neles. O meu desejo, no entanto, é não “aprisionar” os estudantes e habitantes da zona rural, nem fazê-los que caiam em (ainda maior) descrédito por não se abrirem às contestações, aos argumentos e a ressignificação possivelmente proporcionadas pela discussão ampliada promovida pela interatividade cultural. Entendo que permitindo que estes se abram ao mundo mesmo com os pés no chão de onde forjaram a identidade que detém, ganharão o crédito necessário para que sua cultura não se efetive apenas entre o “seu povo”, mas também contribua para as outras tantas lutas culturais por reconhecimento.

8.2.1. A revitalização do pilar emancipatório a partir da construção de um novo senso comum: o princípio da comunidade em Boaventura de Sousa Santos.

Valorizo como importante fundamento em minha pesquisa o senso de comunidade. Apoio-me para tanto em Santos (2000). Trabalho com o pensamento do autor por identificar neste princípio um reduto capaz de promover a emancipação social a partir da construção de um novo senso comum, ou seja, mais solidário e comprometido com a diversidade cultural.

Em meu estudo percebi o quanto ainda se mostra forte e pujante este espaço aos habitantes das localidades rurais de Ivoti. Dessa feita, este espaço parece ser rico na produção de sentidos por parte dos seus moradores, cooptando forças capazes de consignar intentos emancipatórios em melhores condições de exequibilidade do que os presentes nos, cada vez mais fragmentados, espaço coletivos/sociais urbanos. Por meio da minha pesquisa, vi o “ser do campo” como um princípio identitário bastante significativo neste local, capaz de engajar a

família, a escola e os cidadãos daquela comunidade. Entretanto, também constato o quanto é uma pecha que a maioria dos estudantes, aparentemente, procura se desfazer ou esconder neste *lócus* especificamente, negando suas raízes e procurando em outras subjetivações, identidades alternativas. Mesmo que em determinados momentos, a contragosto dos estudantes, a comunidade, neste espaço, ainda procura fortalecer laços, estreitando o que lhe é comum e a identifica. Um senso comum é compartilhado e produzido neste meio, embora este, nos últimos tempos, venha sendo muito influenciado por significativos oriundos de muitas outras culturas adjacentes, veiculadas basicamente pelos meios de comunicação de massa.

A escola como um aparelho de socialização eficiente que é, candidata-se a ser, no meu entendimento, uma via de sustentação deste espírito comunitário, o que lhe rende importância salutar na continuidade deste processo. Isso, diga-se de passagem, sem promover uma irredutibilidade a outras culturas, possivelmente seja capaz de contribuir para que os valores, práticas e saberes do campo se reafirmem e se projetem também para além dele. Dessa feita, destacar os etnométodos que explicitam os papéis professor, estudante e morador desta localidade representa, no meu entendimento, uma forma de compreender este processo de modo a contribuir para que este espaço permaneça sendo forte na compreensão e significação das subjetividades que perpassam o seu mundo de sentidos.

O pensamento e a proposta de construção de um novo senso comum emancipatório de Santos (2000), identifica na criação e fortalecimento das comunidades uma perspectiva capaz de promover a emancipação social. Isto se deve em função da dificuldade moderna de provê-la pelas alternativas nas quais se baseou (ciência e mercado).

No paradigma moderno, a comunidade situa-se no pilar Regulação, juntamente com o princípio do Estado e do Mercado. Existe ainda, outro pilar, chamado de Emancipação, no qual se encontram três formas de racionalidade: estético-expressiva, cognitivo-instrumental e prático-moral. O que ocorre, é que as premissas do Paradigma Dominante, veio aos poucos a fazer com que o pilar emancipação fosse subjugado pelo da regulação, especialmente pelas aproximações epistemológicas, científicas e jurídicas entre modernidade e capitalismo. Segundo Santos (2000), esta colonização da modernidade pelo capitalismo acarretou na “racionalização da vida coletiva baseada apenas na ciência moderna e no direito estatal moderno” (SANTOS, 2000, p. 42). Os impactos especificamente se deram em duas frentes:

- a) a imposição da racionalidade cognitivo-instrumental sobre as outras formas de racionalidade;
- b) a imposição do princípio de regulação do mercado sobre os princípios de Estado e comunidade.

Para Santos (2000), a emancipação tornou-se, aos poucos, regulação, vindo a ser o seu duplo. Isso por que a ciência passou a ser a alternativa exclusiva para promover a emancipação fundada nos princípios de racionalidade cognitivo-instrumental (o progresso gera emancipação), e o mercado ter se tornado o único princípio regulador moderno. É o que o autor vai definir como a hipercientificização da emancipação e a hipermercadorização da regulação.

Entretanto, em tom esperançoso, Santos (2000) vê o princípio da comunidade e a racionalidade estético expressiva, como as representações mais inacabadas da modernidade, projetando nestas as alternativas para a revitalização do pilar emancipatório no paradigma emergente. Para Santos (2000, p. 75) a comunidade é capaz de “instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação”. Para o autor (*ibidem*), o

princípio da comunidade resistiu a ser totalmente cooptado pelo utopismo automático da ciência e, por isso, pagou duramente, com a marginalização e esquecimento. Mas pelo fato de ter ficado afastado, o princípio da comunidade manteve-se diferente, aberto a novos contextos em que sua diferença pode ser importante.

Santos (2010) entende que os propósitos de solidariedade e participação são importantes para a consolidação do papel da comunidade na reconstrução do pilar emancipatório. As dimensões solidariedade e participação estão relacionadas também as dimensões prazer, autoria e artefactualidade discursiva oriundas da esfera estético-expressiva.

A epistemologia de Santos (2000) procura estabelecer a repolitização da vida coletiva. Este intento é uma tentativa de ampliar os espaços políticos e democráticos, alterando as vias de ação política do Estado. Dessa forma, valoriza e sugere o fortalecimento da comunidade como estratégia social para a construção de sentidos comuns e engajamentos coletivos. Este esforço, no entendimento serviria como estratégia para ampliar a participação política dos cidadãos, impedido hoje pelas nuances reguladoras melindradas pelo paradigma dominante, que dificultam a emancipação social e o reconhecimento cultural.

Em suma, o fortalecimento da comunidade, no pensamento de Boaventura Santos é uma alternativa capaz de promover um conhecimento plural e o fortalecimento o pilar emancipatório. A comunidade, no entanto, não pode, segundo o autor, se limitar a territorialidade própria do local e do imediato. A neocomunidade transforma o local em uma forma de percepção do global e o imediato em uma forma de percepção do futuro. É um campo simbólico no qual se desenvolvem territorialidade e temporalidades específicas que nos permitem conceber o nosso próximo numa teia intersubjetiva de reciprocidades.

Só haverá emancipação se houver uma tópica de emancipação nas diferentes comunidades interpretativas e nas redes que entre elas se estabelecem. Haverá emancipação quando os *topois*⁷ emancipatórios desenvolvidos em uma dada comunidade interpretativa encontrarem tradução adequada nos *topois* de outras comunidades e se converterem, assim em *topois* gerais[...] só haverá emancipação através de significações partilhadas, através da invenção convincente de novos *topois* emancipatórios (SANTOS, 2000, p. 110-111).

Em outras palavras, a comunidade é o principal reduto das interpretações do local, produzindo sentidos compartilhados, sem com isso fechar-se a sua particularidade, mas procurando conjugar estes de modo a criar ressonâncias de inteligibilidade e com isso maior representatividade global, postura crítica, emancipação revolucionária.

8.2.2. Trabalho de tradução e o intelectual cosmopolita

A teoria crítica pós-moderna, matriz epistemológica que apoia a Sociologia das Ausências das Emergências e o Trabalho de Tradução, procura relativizar os conhecimentos, procurando vinculá-los aos princípios que os produziram. A sociologia das ausências e emergências ao potencializar o reconhecimento de novas experiências sociais, demanda um trabalho de tradução capaz de articulá-las e avaliá-las de modo a produzir compreensões mútuas. “O trabalho de tradução visa esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação e agregação entre eles” (SANTOS, 2010, p. 127). Deste pensamento deriva-se a afirmativa de que as culturas “só são monolíticas quando vistas de fora ou de longe. Quando

⁷ *Topoi*, segundo Ducrot (1989), são lugares de argumentação, uma função discursiva para indicar uma premissa.

vistas de dentro ou de perto é fácil ver que são constituídas por várias e por conflituais versões da mesma cultura” (SANTOS, 2010, p. 131).

Aos emaranhados da discussão, apresento, neste momento da minha argumentação, mais perguntas, estas formuladas por Santos (2003), questionamentos aos quais muitas vezes também recaio. Identifico estas perguntas como propulsoras do que pretendo defender, corroborando para isso o pensamento de Santos (2003, p. 25),

como é possível, ao mesmo tempo, exigir que seja reconhecida a diferença, tal como ela se constituiu através da história, e exigir que os outros nos olhem como iguais e reconheçam em nós os mesmos direitos que são titulares? Como compatibilizar a reivindicação de uma diferença enquanto coletivo, e ao mesmo tempo, combater as relações de desigualdade e de opressão que se constituíram acompanhando essa diferença? Como compatibilizar os direitos coletivos e individuais? Como reinventar as cidadanias que consigam, ao mesmo tempo, ser cosmopolitas e ser locais?

Embora seja sabedor que não tive condições de responder a todas estas perguntas, assim como também não esgotei todos os ângulos possíveis de interpretar este objeto, estabeleci como objetivo atender para estes desafios, crendo que a diferença e o diálogo forjam alternativas para a ampliação da inteligibilidade entre as culturas, ou ainda, uma cidadania cosmopolita.

Uma cidadania cosmopolita, segundo Santos (2003), procura reconhecer na diferença e na redução das desigualdades, processos de inclusão. Esta nova forma de pensar a cidadania, “requer a invenção de processos dialógicos e diatópicos de construção de novos modos de intervenção política” (SANTOS, 2003, p. 34).

O trabalho de tradução tem como objetivo promover a articulação entre experiências saberes e práticas diversos de culturas também diversas. Não há neste processo relação de prioridade de uma para com a outra. Não se funda na construção de uma grande teoria, mas sim, na premissa de que cada cultura é uma totalidade heterogênea, portanto em constante movimento e reinterpretação quanto aos códigos que produzem seus sentidos.

Este diálogo entre culturas, segundo Santos (2010), procura criar inteligibilidades mútuas, reunindo áreas e grupos distintos, inclusive os considerados rivais pelo cânone da razão eurocêntrica. O foco não está apenas na tradução das experiências disponíveis, mas também na reflexão sobre as que são possíveis embora nem sempre essas possam ser identificadas a priori. Um trabalho de tradução que tenha em seu horizonte apenas valorizar e compreender os princípios da sua própria cultura, manter-se-á limitado, uma vez que nem

sempre há dentro da própria cultura todas “as respostas” para preencher as lacunas de conhecimento de seus membros, sendo necessário, para encontrá-las, incursões dialógicas em outras culturas.

A tradução quando feita pelo prisma da diferença cultural, promove uma aproximação que não visa estabelecer nenhuma relação de preponderância ou sobrepujança. Na tradução objetiva-se mais do que equiparar diferenças, mas fundamentalmente tornar visível e credível uma cultura à outra. Pela tradução, procura-se que cada cultura tenha o seu lugar, sem que para isso seja necessário o estabelecimento de uma lógica colonialista de dependência. Pretende, portanto, ver o “outro” não como um objeto, mas como um convite ao diálogo. Em outras palavras, que a inteligibilidade intercultural seja acima de tudo, recíproca e experiencial, não simplesmente para despir as raízes culturais de um sujeito, uma espécie de hibridismo de viés celebrativo, mas para tornar-se alguém mais “seu”, complexificado e reinterpretado pelo cosmopolitismo incorporado.

Este caminho epistemológico defendido por Santos (2010) deve ter um fim tanto intelectual como político. Procura visibilizar práticas e saberes presumidamente possuidores de potencial emancipatório, que transferidos, reconhecidos e credibilizados pelo trabalho de tradução, podem favorecer outras lutas, desafios e projetos. O autor projeta por meio deste trabalho que as vozes dos atores ao trabalhar suas concepções de mundo pautados na solidariedade e na cidadania, ampliam a sua força de resistência, gerando maior espaço e capacidade de escuta.

O trabalho de tradução, assim é, para Santos (2010), uma forma de hermenêutica diatópica. Consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vistas a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas. A hermenêutica diatópica parte da ideia que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas. Produz-se na ideia da impossibilidade da completude cultural.

O trabalho de tradução pressupõe um inconformismo diante de uma carência que se julga ter em função da incompletude de um dado conhecimento ou prática. Faz-se necessária motivação em compreender aspectos indizíveis ou invisibilizados da cultura que se comunga ou de outra em que se tenha estabelecido contato, além de abertura ao mundo e em aprender com o mundo, a partir do reconhecimento do outro com atitude de solidariedade. Um

processo de tradução bem elaborado conduz ao reconhecimento da pluralidade de um ser e do movimento/trânsito de sentidos que naturalmente estabelecem-se entre as culturas.

Santos (2010) explicita como necessário à tarefa de realizar tradução social como ferramenta de emancipação, a atenção ao *onde* traduzir, ao *que* traduzir, *entre que* traduzir, *quem* traduz e *como* se traduz.

Os espaços de tradução são aqueles onde há zonas de contato. Estas zonas se estabelecem quando diferentes concepções de mundo conflituam, mediadas por práticas e conhecimentos. Cada prática ou saber coloca “em jogo” o que supõe ser relevante de dispor ao contato. Portanto, as zonas de contato, não são neutras; são seletivas e politicamente interessadas. Em um primeiro momento normalmente os pontos mais propensos à interação com outra cultura são os periféricos ou de fronteira pelo fato dos pontos centrais estarem envolvidos por certa legitimação imanada na raiz da constituição de um campo de significação. Estes elementos somente serão postos em diálogo na zona de contato à medida que as interações e o diálogo interculturais avancem promovendo novos conhecimentos de lado a lado.

Oliveira (2008), ao trazer para o universo escolar este princípio, defende que a escola por representar uma arena onde os choques culturais estão em constante via de eclosão, é um espaço com grande potencial à tradução cultural, provendo inteligibilidade entre as heterogêneas concepções de mundo presentes no âmbito escolar contemporâneo.

A distinção entre o quê deve ou não ser traduzido cabe aos representantes de esferas sociais engajadas em promover interação cultural. Trata-se de promover saberes e práticas alternativos objetivando como resultado uma (nova) convergência ou conjugação de experiências motivadas pelo inconformismo do estado atual de significação de uma determinada cultura e o decorrente desejo de superação, procurando promover outros estados de significação, mais democráticos e emancipatórios.

Os responsáveis por conduzir o processo de tradução, “os intelectuais cosmopolitas”, devem ser representantes de grupos sociais que usam e exercem diferentes saberes e práticas. Este processo demanda engajamento, desejo em promover trocas de compreensões epistemológicas, disponibilidade de abertura ao mundo e capacidade intelectual. Os intelectuais cosmopolitas devem possuir vasto saber a respeito das práticas e conhecimento da cultura da qual são representantes Segundo Santos (2010), devem possuir sabedoria didática,

fundada na carência, no sentimento de incompletude e da motivação em buscar novos saberes e práticas que redundem em respostas não encontradas nos limites de um saber.

A ferramenta do trabalho de tradução é a capacidade argumentativa. Esta deve pautar-se na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha do mesmo saber ou experiência. A questão do como traduzir ainda é bastante incipiente no pensamento do autor, embora já faça ressalvas quanto à língua a ser usada nas interações e as diferentes formas como os silêncios podem ser utilizados e, assim, interpretados.

O ofício social da tradução, nas sociedades modernas, é o de reafirmar as racionalidades locais, sem com isso fazê-las exclusivas. Deve levá-las a cabo e na medida em que estas forem fortalecidas pela compreensão democrática e (re)formuladas pelas comunidades interpretativas de modo a ganhar novos sentidos e contribuir não só para interpretar e potencializar suas lutas mas também gestar condições de que outros grupos ou culturas assim também o façam. Trata-se de propagar mini-racionalidades pós-modernas (SANTOS, 1995) conscientes da irracionalidade global e cientes que só podem combater localmente. Segundo o autor,

quanto mais global for o problema mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções. [...] São soluções moveidias, radicais no seu localismo. Não interessa que sejam portáteis ou mesmo soluções de bolso. Desde que explodam nos bolsos (SANTOS, 1995, p. 111).

Entendo que o fortalecimento comunitário, no caso deste estudo, a valorização dos saberes do campo ao ensino oferecido por estas escolas, deve promover alternativas conquanto que não crie estratégias que limitem a percepção do mundo nos estudantes ao campo. As soluções, ao meu ver, estão no campo, mas serão consignadas diante a abertura ao diálogo com outras concepções, até mesmo as estigmatizadas pelo conhecimento local (a cultura urbana, por exemplo).

Pelo fato das lutas serem via de regra locais, e por estas estarem pulverizadas em diversos âmbitos particulares e estabelecidas sob premissas também particulares, o trabalho de tradução é um recurso emergente para que estas possam vir a partilhar de propósitos mutuamente inteligíveis e mobilizáveis (SANTOS, 2003), forjando alianças globais, cujos impactos também possam ser locais.

Em suma, a sociologia das ausências e emergências, ancorada em um trabalho de tradução procura garantir inteligibilidade plural. Pode vir a permitir contestar ou se utilizar, por conveniência ou necessidade, o que existe e é hegemônico em outras existências, fortalecendo o espírito coletivo, reinventando o presente e imaginando um futuro mais prudente.

Para Oliveira (2008), o trabalho de tradução na escola, quando compreendido e utilizado de modo sério e fiel a princípios equitativos de credibilidade e valorização de todos os tipos de cultura, pode representar uma ferramenta fundamental para produzir novos sentidos e projetar novas intercorrências à cultura escolar. Segundo Oliveira (2008, p. 99), a escola, assim, “é um *locus* privilegiado de transmissão do conhecimento socialmente valorizado às gerações futuras”, capaz de multiplicar experiências, reconhecer e visibilizar práticas, ampliando ao patrimônio de saberes, conhecimentos acumulados pelo descrédito aos conhecimentos diferentes dos incorporados pela razão metonímica. A tradução no âmbito escolar, portanto, é uma maneira de “multiplicar essas experiências ao compreendê-las como pistas e sinais de um fazer pedagógico futuro mais emancipatório e transformá-las crescente e gradativamente (*ibidem*)

Consciente de que este seja talvez um propósito bastante audacioso, realizei, no capítulo final dessa dissertação, um pequeno Trabalho de Tradução enfocando a disputa de concepção de educação do campo existente dentro da Escola Nelda J. Schneck. Vejo na relação diatópica entre a minha docência forasteira, calcada em premissas oriundas de espaços urbanos, mesmo sendo conflitiva com algumas premissas da cultura do campo, também potencialmente geradora de inteligibilidades que servirão de (novas) referências para lado a lado. Vejo esta interculturalidade, vigilante sob o ponto de vista ético, como produtiva não só a mim, mas também, às pessoas que se exercem comigo na tarefa de ensinar e aprender nesta escola, pela escola e para a escola. Vejo na reflexão desta experiência mais do que uma aprendizagem *para* o campo, uma aprendizagem *desde* o campo. No que tange ao campo, vejo este exercício de tradução, como um pequeno e incipiente movimento ainda que com objetivos e pretensões nobres: complexificar culturalmente a mim mesmo e a localidade, interpretando novos códigos de modo conjunto e articulado, sem com isso, destituir os sentidos e raízes históricas de lado a lado, mas complexificá-los.

Julguei-me apto a promover este exercício de tradução, assumindo o papel de intelectual cosmopolita por, em primeiro lugar, ser um profissional da educação, mas também

por dispor-me a compreender a mim e ao lócus simultaneamente pela via da reflexão, da emoção, da incompletude e, principalmente, pelo espírito de mudança, não de modo exclusivo, mas solidário. Penso que diálogos calcados na pluralidade refletida e interativa, como julgo ser o caso do meu estudo, é uma via importante para promoção da escola e dos seus agentes como construtores de subjetividades mais democráticas, especialmente quando a escola estiver aberta às tarefas de *pensar, pensar-se, ser pensada, repensar e repensar-se*.

Enquanto para Santos (2010), o intelectual cosmopolita é um agente de promoção de diálogos interculturais, o professor de identidade cosmopolita é, para Nóvoa (2011), um profissional engajado em enfrentar o descaso com os novos tempos e novos temas que permeiam a formação do professor no século XXI. O autor vê a necessidade de uma abertura da profissão ao mundo que venha a superar o discurso homogeneizador de práticas pedagógicas que pautou a educação desde a sua gênese.

Um professor de identidade cosmopolita, segundo Nóvoa (2011), é aquele que procura atender e compreender: a) a diversidade de culturas e identidades presentes no âmbito escolar na contemporaneidade; b) a mobilidade de lugares e espaços nos quais os professores transitam para o desempenho da profissão; c) a abertura ao mundo, não celebratória, mas conhecedora das novas possibilidades de vivências, oportunizadas pelas inovações curriculares e tecnológicas.

Dessa feita, defende que os professores regressem à “ribalta pedagógica”. Para isso, precisam renascer, conhecerem mais de si e, desde esse (novo) lugar, ensinar. Segundo Nóvoa (2011), há futuro para a profissão docente, desde que os professores se reinventem.

9. METODOLOGIA

O desenho metodológico definido para esta pesquisa é o etnográfico. Segundo Geertz (2008), a etnografia se caracteriza pela descrição densa das significações que embasam uma cultura ou espaço de relações. Por intermédio dela, o pesquisador pode desvelar as estruturas de sentido e significado pelas quais a cultura é produzida, percebida e interpretada em um contexto:

fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com complexos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p.7).

Este manuscrito, utilizando-se da metáfora do autor, compreende, para esta pesquisa, em primeiro lugar, o processo de construção do novo Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo de Ivoti. Interpreto a cultura deste *lócus*, destacando conflitos, consensos, alianças e direcionamentos experienciados e evidenciados durante o processo da materialidade da proposta pedagógica.

Para Stigger (2007) os estudos etnográficos sustentam-se na tradição antropológica de investigação. Foram desenvolvidos pelos europeus quando, da tentativa de conhecer os costumes das populações diferentes das suas, quando do início das suas viagens desbravatórias. Seu desenho procurava “transformar o estranho em familiar”. Estes estudos permitiram a compreensão de que “os comportamentos coletivos não são naturais, mas construídos socialmente” (STIGGER, 2007, p. 33).

Segundo Geertz (2008), as etnografias procuram empreender um olhar sobre o microsocial a partir da interpretação dos fenômenos culturais. Procuram conhecer, interpretar e compreender os significados atribuídos pelos seus agentes às práticas sociais desenvolvidas em um universo particular. As análises se desenvolvem “a partir de um conhecimento muito extensivo de assuntos extremamente pequenos” (GEERTZ, 2008, p. 31).

Para Molina Neto (2004), a etnografia requer expressiva capacidade e esforço intelectual dado à complexa tarefa de selecionar textos, colaboradores, produção de mapas, no momento da construção de significados. O caráter reflexivo oferece riqueza e dificuldade

“uma vez que as etapas como a definição do problema, trabalho de campo, análise, interpretação de dados e outras, perfeitamente definidas em determinados modelos de investigação, são frequentemente simultâneos” (MOLINA NETO, 2004, p.113).

O principal elemento a ser considerado em um processo etnográfico, segundo Goetz e LeCompte (1988) é o constante, sistemático e atento senso de interpretação. Para os autores, um bom etnógrafo não deve se deixar enganar pelos determinismos, sentidos comuns e considerações preliminares. Deve ser crítico do processo que vivencia, procurando reconstruir a realidade, dando forma à complexidade da cultura, descobrindo e validando associações entre fenômenos.

Para Goetz e LeCompte (1988), o processo de significação de uma cultura, oportunizado pela construção etnográfica, as ações humanas devem ser compreendidas de modo a considerar que estas não se dão de modo isolado, mas sim por intermédio de interações e vivências com outros indivíduos em diferentes condicionantes sócio-políticas. Para eles, “uma investigação que descuide destes aspectos, com certeza, não refletirá todas as dimensões da realidade, e inclusive, poder-se-ia dizer, que captará o menos revelador dela” (GOETZ; LECOMPTE, 1988, p.13).

9.1. NARRATIVA DE FORMAÇÃO: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA E UM INSTRUMENTO DE COLETA DE EVIDÊNCIAS

Neste momento, apresento os conceitos de narrativa que trabalho nesta pesquisa, tomando-a, sobretudo como um instrumento de coleta de evidências para o desenvolvimento da autoetnografia e como orientadora de um processo formativo, por meio do exercício do resgate de memórias e da decorrente evocação.

Optei pela construção de uma narrativa autobiográfica, valendo-me do pensamento de Chang (2008), que vê no processo de desenvolvimento deste instrumento, uma possibilidade aos pesquisadores que procuram interpretar a si próprios, em uma determinada cultura, fundamentação para as reflexões de cunho pessoal que desenvolvem.

Além disso, corroboro com autores como Devis, Smith e Sparkes (2010), que entendem que o indivíduo ao narrar-se, explicita, pelo exercício da rememoração, a projeção da sua identidade.

Concordo também com Josso (2010b, 2010c), quando afirma que a construção de uma narrativa é um processo formativo. Um sujeito interpreta e ressignifica o seu próprio percurso de vida no momento que explicita as experiências que considera significativas e os momentos charneira. Segundo a autora, este conhecimento pode garantir ao indivíduo a possibilidade do desenvolvimento da sua auto formação, ou seja, da capacidade de tomar para si o rumo da sua própria formação.

9.1.1. Visão geral sobre a narração e as narrativas

Tomar o desenvolvimento de uma narrativa como experiência potencialmente formadora significa tentar procurar nas tramas que enlaço um discurso que, proveniente de algum lugar da memória ou em algum desejo futuro, o encontro com um *eu singular* com o qual espero identificar-me e reconhecer-me socialmente.

Concordo com Josso (2010c) quando afirma que o ato de narrar-se é um trabalho consciencial, desenvolvido mediante reflexão sobre as experiências presentes no percurso de uma vida, um registro de expressão psicológico, cultural, sociológico, político e econômico, que objetiva o reconhecimento de um “vir a ser”.

A narração da vida, da formação ou relatos de situações específicas de ambas é, eminentemente, uma representação, ainda que baseada no que efetivamente se viveu. O ato de narrar-se, portanto, mesmo incorrendo nas “licenças poéticas” inerentes às tramas ficcionais, permite às pessoas a invenção de si mesmas, já que além de narrar-se, o indivíduo engajado explicita um *eu* oriundo do seu interior.

Segundo Cunha (1998, p.39), compreender esta trajetória rende novos significados, uma vez que “a narrativa não é a verdade literal, mas, antes, é a representação que dela faz o sujeito, e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade”. Portanto, uma narrativa não é verdadeira ou falsa, mas expressões de um ponto de vista particular, de uma situação específica em um tempo e espaço estipulado. Quem fala, expressa-se envolto em significados de um contexto sócio-histórico, de um sistema de referenciais validados socialmente.

As narrativas, para Jovchelovitch e Bauer (2002), quando privilegiam o experienciado por quem conta a trama, permitem que os autores sintam-se autorizados a estabelecer juízos

de valor e prevalências quando se explicitam ou quando se escondem durante o relato. Quem se narra deve ter um projeto de conhecimento que vislumbre sentimentos de mudança ou de manutenção fortificada, pertença ou abandono, identificação ou repulsa. Estes movimentos dicotômicos traçam sentidos que constroem o percurso das escolhas efetivadas em uma vida.

Em um processo de reflexão ou análise de narrativas é sempre importante considerar o momento da evocação. O si traçado no momento de uma narrativa é uma expressão do presente, que possivelmente seria substancialmente diferente, caso fosse explicitado em outro momento. Segundo Dominicé (2010), as histórias contadas nunca são as mesmas e o conteúdo do que é dito não é idêntico em todos os momentos de uma vida. Isso porque, uma narrativa, não se dá em um tempo cronológico ou determinado. A compreensão da vida se dá no presente, estruturada nas experiências passadas, projetadas em uma perspectiva futura.

Para Mosquera e Stobäus (2004), as narrativas tratam de “enxergar para fora de nós mesmos e tentar dominar um problema que nos coloca o mundo em que vivemos”. Também a olhar para dentro de nós mesmos procurando ver “os nossos dinamismos pensamológicos e as repercussões de mundo, da sociedade e da cultura” (MOSQUERA; STOBÄUS, 2004, p. 76). Para Devis, Smith e Sparkes (2010), tomando a narrativa como construção social, ela desenvolve, em conjunto, o desenvolvimento dos sujeitos, as representações de vida e as identidades consignadas e pretendidas. Um narrador, neste ordenamento, entende a sua trajetória ante a interação entre as pessoas que compartilham da sua cultura.

A narrativa que utilizo neste estudo está embasada, sobretudo no pensamento de Josso (2010b). Entre os princípios desenvolvidos pela autora, destaco especialmente o fato das narrativas estarem necessariamente vinculadas a segmentos da vida em que o indivíduo esteve implicado em um projeto de formação. O que pretendi, efetivamente é, em consonância com a autora, compreender os percursos formadores de minha vida.

Isso permite, citando Chiené (2010), que o narrador “encontre o seu projeto de ser e se forme por meio das fragilidades das figuras que toma no tempo da narração, e se reaproprie do julgamento de competência que faz sobre si próprio” (p. 141). Segundo Pereira (2010), o objetivo de uma narrativa de vida é a reapropriação refletida de sua experiência de formação.

9.1.2. Narrativas autobiográficas

O uso de uma narrativa autobiográfica como instrumento teórico-metodológico e como perspectiva de formação nesta pesquisa deveu-se ao meu interesse em identificar por meio de uma análise da minha trajetória de vida, experiências formativas. Além disso, de que modo esses desafios poderiam se interpor ante o meu objeto de estudo, a constituição da docência em Educação Física para o campo. A narrativa em um perspectiva autorreferente representou de fato um instrumento de (auto)formação, a medida que a sua construção fundamentou os primeiros movimentos e engajamentos aos quais me envolvi quando do meu ingresso na escola. Em outras palavras, pude, dessa forma, conhecer com maior clareza e apropriação o *eu* semeado quando iniciei o meu trabalho como professor de Educação Física na Escola Nelda Schneck. Tive, dessa forma, condições de avaliar o que aprendi, assimilei, reafirmei e me afastei quando, ao final desse estudo, *colhi-me*.

Segundo Nóvoa (2010), os desenhos autobiográficos integram o atual movimento de repensar as questões da formação, partindo do entendimento de que ninguém forma ninguém e que a “formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (p.167). Um dos principais desafios aos pesquisadores que optam por desenhos teórico-metodológicos de natureza autobiográfica é observar e valorizar nas argumentações, intencionalidades e crenças produzidas e tensionadas na subjetividade do pesquisador.

Segundo Abrahão (2004), em uma autobiografia o sujeito se desvela para si. Um indivíduo ao narrar-se promove a auto compreensão e o conhecimento de si. Segundo Santamarina e Marinas (1994 apud ABRAHÃO, 2004), as autonarrativas são apostas na capacidade de superar as teorias dos dados acabados recorrendo ao mundo inesgotável das memórias, à reflexão e à complexificação de si próprio. Segundo os autores, este processo vem a propiciar a reelaboração das identidades individuais, de grupos, de classe e de contextos.

Uma autobiografia, para Knight (2010), é uma experiência ao mesmo tempo compartilhada e pessoal. Potencializa a contestação do ideário positivista acadêmico, abrindo espaços para objetos e desenhos metodológicos inimagináveis. Uma autobiografia escrita a partir do “eu mesmo” ou do “eu acho”, fazem uso de pronomes ojerizados na pesquisa científica moderna, constituída nas certezas e nas objetividades. Segundo Knight (2010, p.

205), “temos muito a aprender com considerações metafísicas subjetivas [...] a redação autobiográfica é uma viagem rumo à descoberta de si mesmo”.

Para Nóvoa (1992), uma autobiografia consiste em uma escrita que pretende, por intermédio de um narrador engajado, construir uma versão particular sobre o si. Estabelece-se por meio de narrativas orientadas por este modelo uma conversa, ao mesmo tempo interior e exterior, capaz de oferecer um campo dialético de representações de ordem pessoal e profissional a respeito de diferentes elementos significadores para uma vida, observados mediante o prisma da cultura representativa de um *lócus*.

Para Lopes (2004), utilizando como referência os estudos de Lejeune, o engajamento de quem fala é uma peça fundamental para a montagem da interpretação do que é dito. Ao ler uma autobiografia, o produtor espera convergência em quem lê o que faz da escrita um exercício, apesar de solitário, dependente da audiência. Quem se narra anseia que as pessoas possam, a partir da leitura da narrativa, crer naquilo que o autor defende, pede que goste do seu texto, mas também que goste do próprio narrador, afinal de contas, o texto é o autor.

As narrativas autobiográficas estabelecem-se em um paradoxo que é a união do mais pessoal com o mais universal. A subjetividade na qual produz a narrativa é a mesma capaz de alicerçar uma via de acesso ao conhecimento científico, por meio do uso de estratégias e métodos coerentes e contextualizados. Segundo Ferrarotti (2010) é pela reapropriação do singular social e histórico do indivíduo, que podemos, a partir da especificidade da sua práxis individual, também entender o social:

o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual. (FERRAROTTI, 2010, p. 44).

9.1.3. A Narrativa e a construção de identidade

Segundo Bruner (2002 apud MATTOS, 2010), são as narrativas autobiográficas que constituem quem somos e delineiam os caminhos que nos transformam na pessoa que somos; as histórias que nos contam e as histórias que contamos sobre nós mesmos é o que mobiliza a nossa identidade e a sua transformação, continuamente. Para o autor, um “eu”, uma

identidade, é uma construção vivamente recriada pelas narrativas tramadas sobre nós em ressonância com os outros, em ambientes formadores. Um ser com capacidade e oportunidade para narrar-se é o que produz um eu unido aos outros, reflexo de uma cultura dialética e cambiante. A identidade toma forma, ao levar em conta as pertencas, solidariedades, atividades e laços concretos, mais ou menos densos, de “ser-no-mundo”.

Segundo Devis, Smith e Sparkes (2010), a realidade do eu e da identidade independe de nós. Estes aspectos permitem o entendimento que a identidade está no relato, portanto situa-se dentro de nós, ganhando forma a partir da narração. Para conhecer nossa identidade e, portanto, fazê-la da história inconsciente e difusa, é necessário evocá-la, neste caso, em uma narrativa.

Em suma, a nossa identidade é descoberta na descrição narrativa. Para Josso (2010c), a identidade é uma expressão da existencialidade que, para ser compreensível necessita análise e interpretação, propiciada durante o desenvolvimento da narrativa e também em sua reflexão posterior. Este processo, ao mesmo tempo de formação e de aprendizagem, evidencia a pluralidade de um ser, as frágeis identidades e a dependência tanto dos contextos, como das estruturas e disposições sociais.

Uma identidade desenvolvida no ato de narrar-se, dessa forma, põe em cheque a ideia de uma “identidade adquirida”. Permite sim o desenvolvimento de uma existencialidade em construção. Depende, para Dubar (2005), de uma necessária explicitação e problematização da noção de identidade sob as égides para si e para os outros, não de modo isolado, mas interdependente.

A identidade para si, de uma individualidade, não se dá sem as ancoragens coletivas (família, pertencas e grupos diversos) sobre as quais todos e cada um tem uma história particular ou relacionada à do narrador original. Segundo Brandão e Germano (2009), mesmo para falar de si a narrativa necessariamente deve ser desenvolvida a partir de uma perspectiva relativista, na qual o conhecimento que as pessoas constroem sobre si é negociado entre as pessoas e os contextos de interação social. Um *si*, portanto, antes de ser visto como uma matriz indistintamente essencialista de cunhagem individual, também é “contingente, mutável e transacional, o que faz dos atores de um processo de busca de identidade, construcionistas sociais” (BRANDÃO; GERMANO, 2009, p. 7).

As identidades docentes, por sua vez, são representações particulares das identidades sociais. São também constituídas e influenciadas pelas crenças e valores pessoais, acabando por também influenciar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. A identidade, dessa forma, ganha representatividade na constituição da docência, uma vez que influencia a dimensão dada ao ensino de determinada disciplina curricular, as concepções a serem tomadas como guia na relação com os alunos e na forma como interpretar o papel do ensino na vida dos estudantes em sociedade.

De acordo com Nóvoa (1995), os estudos autobiográficos que pretendem produzir um conhecimento aos docentes que se dispõem a narrar-se, suscitam possibilidades de mudanças em suas práticas e na produção de um conhecimento, senão instrumental, mais próximo de suas realidades educativas. A contextualidade do conhecimento provoca impactos mais significativos no processo de ensino-aprendizagem, aproximando a realidade das necessidades de um *ethos*.

Segundo Lacarcel (2010), a identidade docente, contudo, também não se dá no vácuo. Os princípios oriundos da formação inicial e das experiências de vida particulares são postos “em cheque” na vida de uma escola, transformando e transformando-se na sua dinâmica relacional política, administrativa e social cotidiana. Uma identidade docente deve ser outorgada pela relação com o outro uma vez que, juntos medeiam forças ideológicas e culturais através do exercício pedagógico. A narrativa, portanto, é um instrumento teórico-metodológico que permite entender a trajetória de conflitos, negociações e congruências que perpassam a relação com os outros na construção de uma identidade docente.

As autobiografias narradas permitem uma possibilidade de investigar o próprio processo de desenvolvimento da identidade docente, rememorando, projetando e significando o trabalho pelo exercício da narração. Junto ao rol de elementos elencados para dar conta da trama, explicita o que entende de si, mesmo que um si narrativo, que no contato com os outros, em uma dinâmica autorreferente, redimensiona suas ações, seu papel de professor, projetando uma nova forma de compreender suas velhas retóricas, de avaliar suas pretensões e de refletir sobre suas estratégias de efetivação para isso, seja para afirmá-las ou para reconfirmá-las. Lacarcel (2010, p. 425) entende que

se estamos interessados em conhecer e analisar as crises de identidade que se produzem ao longo de uma trajetória docente, como uma reivindicação digna a uma forma de compreender a construção do conhecimento do professorado, devemos ter em conta a narrativa como um método relevante para falar da cotidianidade da ação

educativa. Esta análise biográfica do ensino pode elucidar o conhecimento que o professorado utiliza no seu saber fazer didático

9.1.4. A Narrativa como explicitadora e como orientadora de um processo formativo

O uso de narrativas como instrumento para investigar a perspectiva dos professores tem sido um expediente cada vez mais usado na pesquisa qualitativa, e tem tido expressivo sucesso, também como elemento de formação. O professor que produz uma narrativa passa, para Cunha (1998, p. 41), a viver

um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para o seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu [...] reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo.

Uma escrita de si, como caminho para o conhecimento, deve ser desenvolvida a partir de uma perspectiva hermenêutica, ou seja, não mecânica, ou como um simples ato de escrita. Entendo, a partir de autores como Josso (2010c), Cunha (1998) e Devis, Smith e Sparkes (2010), que o exercício da escrita é por si só formador da identidade e explicitador de conhecimentos sobre si mesmo, sobre um grupo ou sobre uma parcela da sociedade. O ato de escrever sobre si provém, portanto, de uma premissa de valorização da subjetividade e das experiências particulares.

De acordo com Lacarcel (2010), a narrativa representa uma ferramenta que coloca a investigação a serviço da formação do professor. A possibilidade de auto formação pretende dar ao docente o papel de dono do seu processo de formação. Para Souza (2004), as experiências narrativas que rememoram aqueles que narram, contam, em realidade, não “o que a vida lhes ensinou, mas o que aprenderam experiencialmente com a vida” (p. 392). Para o mesmo autor, as narrativas autobiográficas tornam viável desvendar princípios pedagógicos, o agir e o pensar do professor, possibilitando-o repensar o seu trabalho.

Um percurso explicitado por uma narrativa pretende se dar a partir da tomada de consciência, identificando modelos ideológicos, sociais e profissionais que perpassavam as decisões tomadas e as experiências vivenciadas tanto no exercício docente, como na própria vida social. São expressões, segundo Josso (2010c), de tomadas de consciência: a) colocar-se como sujeito de sua vida; b) estar presente a si em todas as circunstâncias – atenção consciente; c) estar e manter-se atento em relação ao mundo – ser no mundo.

Segundo Silva, Diehl e Molina Neto (2010), a narrativa escrita trata-se de uma estratégia formativa, uma vez que ela representa uma forma do docente falar de si, sendo que, a partir dela, reflete a experiência vivida, qualificando a ação pedagógica e desenvolvendo novos conhecimentos. Entendem que

ao expressarem com suas próprias palavras suas experiências e vivências, os docentes contribuem para que possamos compreender a visão de mundo, de educação, de ensino, de aprendizagem, e, principalmente, entendermos as teorias implícitas em sua ação pedagógica (SILVA; DIEHL; MOLINA NETO, 2010, p.2).

Para Nóvoa (2010), nesta perspectiva o próprio autor forma (no sentido que conjuga com outros sua vida e formação) e forma-se ao tomar ciência dos percursos que o constituiu docente.

9.2. A AUTOETNOGRAFIA

Devido ao fato de eu ser o único professor de Educação Física da escola *locus* deste estudo, para o Ensino Fundamental – séries finais, aliado ao fato de ser esta a minha primeira experiência docente e, ainda em toda a minha vida, haver tido experiências somente em contextos urbanos, identifiquei na autoetnografia (CHANG, 2008; REED-DANAHAY, 1997; ELLIS, 2004; ELLIS E BROCHNER, 2000, SPRY, 2001) o desenho metodológico que me melhor permitiu-me compreender a constituição da docência no campo.

Procurar, dessa forma, entender como vem se dando a constituição da minha docência em Educação Física para a atuação neste contexto. Analiso sentimentos, aprendizagens, relações, emoções, dúvidas e erros que estão constituindo esta experiência e têm mobilizado esta construção no contexto da cultura deste lugar.

Segundo Ellis e Brochner (2004 apud DUARTE, 2007, p.1-2), este gênero de estudo “faz do pesquisador, o próprio fenômeno do estudo [...] um ser completamente imerso no objeto de sua investigação”. Para os mesmos autores, este desenho baseia-se na reflexão do autor e na rememoração de importantes eventos e *insights* ocorridos durante as experiências vivenciadas. O estudo é capaz de garantir mudanças de consciência e o ganho de novos

conhecimentos pedagógicos e habilidades. O “corpo” do pesquisador, em suas diferentes dimensões, é o local onde “mora” a história que é gerada (SPRY, 2001).

A autoetnografia, segundo Reed-Danahay (1997), é uma forma de autonarrativa; representa o *si mesmo* no interior de um contexto social. Para Spry (2001), representa uma narrativa de si que critica a situação do si com os outros em contextos sociais particulares. Para os autores, o sujeito que expressa o significado é o mesmo que interpreta e é autor. A autoetnografia, na interpretação de Chang (2008), deve combinar análise cultural e interpretação, com detalhes narrativos.

A partir do reconhecimento dessa relação entre os sentimentos do pesquisador e seu contexto, Ellis (2004) afirma que a autoetnografia utiliza uma variedade de instrumentos de pesquisa e estratégias associadas que pretendem apreender a complexidade social do mundo onde o próprio pesquisador vive, interage e dá sentido a sua cultura e a sua vida. Estes instrumentos, neste estudo, são: a observação etnográfica, a análise de documentos (especialmente o PPP) e o diário de campo.

Em uma autoetnografia o eu narrativo torna-se um agente autorizado a interpretar os movimentos da cultura dominante que restringem a liberdade social. O papel do pesquisador autoetnógrafo é, então, o de inspirar os leitores a refletir criticamente sobre suas próprias experiências de vida, suas construções do eu e interações com outros dentro de um contexto sócio-histórico. Procura-se, pela narração dos *eus*, transformar “a autoria de um eu para de um essencial ‘nós’” (SPRY, 2001, p. 711).

Os estudos (auto)etnográficos podem variar em sua ênfase de estudo para estudo. Podem assumir uma vertente mais descritiva (grafia), podem empreender-se na descrição do contexto de prática que compartilha um grupo social (*ethos*), ou ainda, considerar de modo mais expressivo os sentidos pessoais (*auto*) envolvidos em uma cultura (CHANG, 2008).

Procuo, neste estudo, atender estas três dimensões objetivando, contudo, enfatizar em maior grau as dimensões *ethos* e *auto*. Avançando nos significados atribuídos a esta metodologia, Spry (2001) atenta para a possibilidade do exercício de pesquisar, sob esta perspectiva, representar um veículo de emancipação das identidades culturais e familiares, que são, por excelência, polos de produção de identidades pessoais e profissionais.

As evidências principais que sustentam os estudos autoetnográficos estão nas memórias e nos materiais pessoais coletados ou produzidos. Segundo Chang (2008, p.71), “o

passado garante o contexto para o eu presente e a memória abre a porta para a riqueza do passado”. Os autoetnógrafos têm não só o privilégio de ter acesso as suas experiências e interpretações pessoais, mas, em primeira mão, também de tomarem para si o discernimento do que é ou não relevante em seu próprio estudo. O que é retomado do passado forma a base dos dados autoetnográficos.

A memória, segundo Chang (2008, p. 72), mesmo que seja a base para este tipo de estudo, paradoxalmente, pode também representar uma inimiga do pesquisador, ou seja, “a memória seleciona formas, limites e distorce o passado, obscurece o tempo presente entre as memórias [...] a memória pode ser um gatilho de emoções extremas: aversão à uma mal-vinda experiência e a glorificação de outra agradável”.

Dessa feita, o que é lembrado deve ser cronologizado, inventariado e, depois de explicitado, refletido, de modo a diminuir as possibilidades da memória pregar peças no autoetnógrafo.

Garantir a validade interpretativa para esta perspectiva é um dos grandes “abismos” (CHANG, 2008), no qual os pesquisadores-autores eventualmente podem cair. Para que isso seja evitado, Bossle e Molina Neto (2010) expressam que a presença prolongada no campo, o intercâmbio de ideias e de opiniões com outros pesquisadores representam possíveis estratégias de superação deste desafio.

Considerada a especificidade do estudo e a necessidade de recuperar dados registrados na memória, há a necessidade, para a mobilização desse material, descrever uma narrativa autobiográfica ou autobiografia. Segundo Chang (2008, p.72), esta estratégia “ilumina a percepção da vida pessoal e sequência a regularidade de uma vida”.

Segundo Duarte (2007), uma narrativa de vida precedente à construção da autoetnografia, surge também como possibilidade para a criação de uma nova identidade. Para Ellis e Brochner (2000, p.742), “as autobiografias da própria consciência exploram o ínterim entre o engajamento pessoal com descrições culturais mediadas pela linguagem, história e explanação etnográfica”.

Segundo, Denzin (2006), uma boa escrita autoetnográfica deve ser emocionalmente engajada e criticamente autorreflexiva. Em suma, deve criar diálogo em uma linguagem relacional e compreensiva a partir e para o *lócus* e para o próprio pesquisador.

Neste estudo, utilizo-me do desenho autoetnográfico pelo fato de que meus sentidos, sentimentos, expectativas e projeções do trabalho pedagógico sobre a aprendizagem dos estudantes deste contexto, terem sido forjados e desenvolvidos, mediante experiências pouco relacionadas com a realidade do campo. Eu, talvez não como professor, mas sim como indivíduo, neste lugar represento para os estudantes, para os próprios gestores da escola e para os pais dos alunos, um forasteiro.

Dessa forma, consentindo com essa posição, assumi a tarefa de fazer do meu estranhamento em relação ao lugar, o desafio que me guiará no desenvolvimento deste estudo. Minha análise, enquanto “forasteiro”, que nada sabe do idioma alemão e, muito pouco do plantio e cultivo de chás e verduras, pautou-se no estranhamento, na tentativa de representar o que me tocava e as estratégias que me utilize para torná-las compreensíveis e dialogantes com os meus conhecimentos e com a minha cultura. Novidades, ao meu ver, aguçam o senso investigativo, o que foi determinante para a estruturação das bases do processo analítico dessa pesquisa.

9.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA E O PROCESSO ANALÍTICO

Essa pesquisa estrutura-se por meio da construção de duas narrativas distintas, ainda que interdependentes. A primeira delas é uma narrativa de vida (JOSSO, 2010b), na qual destaco o meu percurso formativo até ingressar como professor de Educação Física na Escola Nelda Julieta Schneck, que ocorreu em Fevereiro de 2010. Interessou-me tomar conhecimento das experiências formativas que pautavam a construção da minha identidade docente quando do meu ingresso nessa escola. Realizei o resgate das experiências pessoais e profissionais que julguei terem sido responsáveis pela definição das convicções, interesses e perspectivas que assumi quando iniciei a minha docência no campo. Em resumo, a escrita dessa narrativa autobiográfica, tinha dois objetivos distintos, porém inter-relacionados: propiciar uma descrição das experiências formativas à minha docência; b) produzir uma auto compreensão pelo exercício da escrita, entendendo que a experiência de narrar-se é em si formativa por explicitar a identidade do sujeito (LACARCEL, 2010; CUNHA, 1998; DEVIS, SMITH E SPARKES, 2010).

A segunda narrativa é a narrativa autoetnográfica. Nesse exercício procuro compreender o processo de constituição da minha docência como professor de Educação

Física em uma escola do campo, tendo como pano de fundo o processo de construção do seu PPP. A partir de uma análise autorreferente, procuro compreender-me dentro da construção desse documento, fazendo uso principalmente dos sentimentos, interpretações prévias, projeções e resgates de experiências anteriores. Esses resgates foram oportunizados pela narrativa autobiográfica, que, segundo Chang (2008), representa uma condição para a construção de uma autoetnografia.

Além da própria narrativa autobiográfica, o principal instrumento para a coleta de dados para a construção da autoetnografia foi a observação participante, no qual faço uso para a coleta de dados fundamentalmente do diário de campo. O diário de campo mostrou-se importante para que eu pudesse registrar e descrever os acontecimentos que presenciava. Porém, no meu entendimento, o processo de escrita do diário de campo ganha ainda mais força à medida que consegue articular esses elementos com a reflexividade. As principais tomadas de consciência, reafirmações e mudanças de opinião decorreram desde o momento em que optei pelo exercício de uma escrita mais reflexiva. Desde então, pude orientar e estruturar os pensamentos e concepções que vinham à minha consciência de modo intuitivo e impulsivo, a dizer o que eu verdadeiramente propunha, pensava e perspectivava. A intensificação da reflexividade oportunizada pela escrita do diário de campo foi fundamental para os movimentos de *repensar* e *repensar-se*, dimensões analíticas que fazem parte da terceira categoria de análise desse estudo, a *colher-se*.

Estes instrumentos e procedimentos orientam-se por pressupostos basicamente subjetivos, ao mesmo tempo limitadores e potencializadores para a construção dos entendimentos referentes a essa pesquisa. Limitador em função de basear-se em considerações produzidas por descrições ideologizadas e implicadas pela forma como o sujeito que se pesquisa encara o alcance do tema e as possibilidades que projeta do uso dos instrumentos e procedimentos da pesquisa.

Também pode ser potencializador à medida que proporciona ao autor um engajamento e envolvimento maior com o que pesquisa. As percepções e as tomadas de consciência passam a “não ter momento para chegar”. Além disso, a (auto) reflexividade intensificada põe em risco constante as representações que o próprio sujeito faz de si e as que faz de quem com ele partilha a experiência. Uma mudança de concepção altera a postura do sujeito no espaço social. O indivíduo, portanto, está à mercê do que ele mesmo descobre e/ou aprende sobre si

mesmo. Não há como “assumir papéis”. Estudar as suas próprias percepções é tentar compreender-se por inteiro.

Woods (1995), em sua argumentação quanto às limitações teóricas da etnografia, desenvolve um interessante paralelo entre o ofício do pintor (artista) e o do etnógrafo. Para o autor, enquanto o pintor atenta-se a todos os detalhes para que as pinceladas que incide no quadro representem os desejos da sua subjetividade, o etnógrafo deve captar todos os detalhes que a sua interpretação e observação permite-lhe descrever, ao mesmo tempo em que ser fidedigno à cultura que investiga, mesmo que para isso venha, eventualmente, a se utilizar de estratégias criativas, ficcionais ou representacionais.

Para a análise de dados, encontro nas proposições de Woods (1995) uma perspectiva que, creio eu, permitiu-me congruência entre os objetivos propostos e o desenho metodológico construído. Esta perspectiva de análise leva em conta cinco processos distintos, ainda que inter-relacionados. Estes aspectos, dependendo da experiência do pesquisador ou das especificidades do projeto, podem ter uma ou mais fases desconsideradas ou ainda terem a sua ordem de execução alterada. As fases propostas por Woods (1995) quanto ao processo de análise de dados etnográficos são: análise especulativa; classificação e categorização; formação de conceitos; modelos; e tipologias.

A análise especulativa, segundo Woods (1995, p. 136), “produz as apreensões mais importantes”. O processo de especulação é feito mediante a escrita de comentários de caráter pré-interpretativo, realizados a margem das folhas do diário de campo. Representa os juízos iniciais feitos pelo pesquisador. O objetivo é sugerir linhas possíveis de análise e incipientes conexões com outros dados e com a literatura.

O passo seguinte, a classificação e categorização, representam o momento no qual o rol de dados disponíveis é ordenado com sistematicidade. O objetivo é dar forma ao material, de modo que, na fase seguinte o pesquisador seja capaz de formular conceitos. O desafio é fazer emergir categorias nas quais todos os dados devem acomodar-se.

A terceira fase, chamada de “formação de conceitos” (WOODS, 1995, p. 145) baseia-se na codificação dos símbolos culturais de um determinado contexto social, possibilitada por uma ordem prévia estabelecida nos dados. Estes são descobertos no trabalho de campo e são interpretados na análise. Segundo Woods (1995), os conceitos podem ser construídos por meio do estudo intensivo de dois elementos: das evidências e da teoria. A produção de

sentidos desenvolvida, a partir dos dados, depende de uma massiva e rigorosa tentativa de explicar o que eles sinalizam.

Quanto à teoria, a literatura atinente à área estudada, essa deve ser explorada antes e durante a presença no campo, oportunizando abrangência de visão em relação ao objeto e aos enfoques investigados. O que se espera de uma sistemática que se volte ao levantamento e explicação dos dados e de revisão teórica prévia, é “aproveitar os conhecimentos gerais do campo, contribuindo também a aumentá-los” (WOODS, 1995, p. 146). A formação de conceitos por parte do investigador é formulada, portanto, a partir de diversos fragmentos de dados ou de problemas que apresentam certas propriedades estruturais comuns.

No caso desse estudo, como categorias de análise para a formação de conceitos, parto de metáforas a respeito dos ofícios do homem do campo, fazendo uso destes termos de modo autorreferente: o semear-se, o cultivar-se e o colher-se. Cada um destes ofícios conotam o que naquele momento pensei/pensava a respeito da minha própria formação e das “respostas” que o campo empírico oportunizava-me.

Os movimentos de pensar e repensar, respectivamente primeira e quarta dimensão analítica, registram as experiências que vivenciei como professor de Educação Física na Escola Nelda Julieta Schneck, destacando o processo de construção do PPP. As dimensões que fazem uso dos termos *pensar* e *repensar* procuram explicitar de modo mais descritivo as minhas opiniões e reflexões a respeito dos temas referentes à construção do documento citado.

Já os movimentos de *pensar-se* e *repensar-se*, respectivamente segunda e quinta dimensões analíticas, são autorreferentes e autoreflexivos. Nestas duas dimensões, reúno os elementos que reverberaram da minha subjetividade, que de uma forma ou de outra impactaram a minha forma de ser e agir nessa cultura assim como também a forma como via-me, pensava-me e projetava-me com relação às nuances que perpassavam a experiência compartilhada de professor e pesquisador nessa escola.

O aprofundamento das reflexões ou de entendimentos a respeito de um tema ou assunto presente no universo dessa escola produziram mudanças em minha forma de perceber o processo, em minha forma de pensar. Portanto, quando deixo de pensar(me) passo a repensar (me). Os motivos que me levaram a deixar de pensar de determinado modo a minha docência e participação na construção da proposta da escola foram: a) a apropriação de

algumas categorias do pensamento de Boaventura Santos (2000; 2010); b) a intensificação das análises autoetnográficas; c) e a impressão de maior reflexividade à escrita do diário de campo.

Os temas que foram ponderados como objetos do meu pensar e repensar foram basicamente: a) os três pilares fundantes do PPP das escolas do campo de Ivoti (ensino por projetos de aprendizagem, educação do campo e turno integral); b) o ofício e a formação docente em Educação Física no campo e na cidade.

A dinâmica do desenvolvimento da análise da narrativa dissertação, de forma resumida, segue as recomendações de Pereira (2010), da seguinte forma: 1º momento: balanço das aprendizagens consideradas significativas ao longo da vida por exercício de memória; 2º momento: a narrativa que conta a história da formação; 3º momento: interpretação referenciada em uma análise estrutural; 4º momento: momento de interpretação do discurso interpretativo e o favorecimento de leituras plurais e de novos pontos de vista, que no caso desse estudo, projeto pela construção da narrativa autoetnográfica.

A análise da narrativa autobiográfica precedeu a escrita da autoetnografia. Isso em função da necessidade, explicitada por Chang (2008), das aprendizagens propiciadas pela narrativa autobiográfica possibilitarem diálogo com os dados coletados nas observações de campo (construção do PPP).

A coleta dos dados etnográficos que embasaram a construção da narrativa autoetnográfica se deu também pela observação participante. Para Woods (1995) a observação participante é o instrumento que materializa a entrada do pesquisador nas experiências de outros em um grupo ou instituição. Isso requer atitude e tempo de permanência no campo. O pesquisador assume, por meio deste instrumento, a menor distância em relação às atividades do grupo que investiga. Este envolvimento permite uma crescente diminuição do estranhamento dos outros em relação ao pesquisador, tornando o ambiente estudado mais natural.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a observação participante exige que o pesquisador assuma os hábitos, as rotinas e os comportamentos presentes na cultura do espaço estudado. Segundo o autor, a vivência do pesquisador neste espaço deve procurar estar sempre aberta a aprender com os outros, seja em espaços formais ou não. Um bom observador deve possuir aguçada capacidade de escuta e senso interpretativo, uma vez que o *inesperado* pode estar em

vias de acontecer a qualquer momento. Um observador que assume participar do que procura interpretar deve estar disposto a conviver com o choque cultural que é viver em outra cultura.

Além disso, o atual Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo de Ivoti/RS foi objeto de análise documental. Segundo Cellard (2008), uma análise documental imprime olhar analítico a dados, em cujo texto encontra-se, exclusivamente, a intenção que os autores pretenderam informar quando da sua elaboração. Woods (1995) pondera, no entanto, que apesar de úteis, as informações contidas nos documentos utilizados devem ser contextualizadas. Estes dados, assim, devem ser interpretados, segundo o autor, ante a consideração das circunstâncias de sua construção. Segundo Woods (1995), os dados básicos e objetivos presentes em um documento não representam a verdade absoluta. Para tanto, a análise documental é dependente de outros instrumentos.

Como instrumento de registro dos dados coletados na observação participante, optei neste estudo, pelo diário de campo. Por meio dele realizei os registros das minhas interpretações e reflexões a respeito do lócus e também do que estas situações evocavam em minha subjetividade. Objetivei compreender-me frente à cultura que desde o início de 2010 passei a participar, procurando significar os sentidos e significados que fiz uso para “sobreviver” este espaço/ambiente. De acordo com Macedo (2006), a prática do diário de campo permite que nos situemos melhor nos meandros e nas nuances, o que garante ao pesquisador formas de compreender como o

seu imaginário está implicado no labor da pesquisa; quais seus atos falhos; quais os verdadeiros investimentos que ali estão sendo elaborados. É esforço para tornar cômico da caminhada, do processo pessoal e co-construído da produção, portanto é um potente instrumento de formação no campo da investigação em ciências antropológicas e da educação (MACEDO, 2006, p.133-134).

Zabalza (1994) apresenta a escrita de diários autobiográficos de classe, como estratégia formativa ao professorado principiante. Entende que essa estratégia minimiza a contradição comum entre o pensar e o agir característico dessa fase profissional. Os diários de classe para Zabalza permitem aos que se desafiam retratar suas rotinas, pensamentos e projeções, a possibilidade de compreender e prever ações concernentes ao trabalho docente de modo mais contextualizado e crítico. O desenho teórico-metodológico adotado para essa pesquisa me permitiu encontrar nessa perspectiva, uma estratégia que viesse a colaborar com a escrita autoetnográfica. Uma escrita autoetnográfica, além de descritiva, segundo Chang (2008), tem a intenção de ser auto reflexiva. Especificamente nesse estudo, revelar Eu a mim

permitiu-me sinalizar ações de reafirmação, tomadas de consciência e mudanças de posicionamento em relação ao exercício docente na zona rural de Ivoti/RS.

9.4. O CONHECIMENTO DE SI COMO ELEMENTO EMBASADOR À ANÁLISE DOS DADOS

Construir uma autoetnografia significa narrar histórias relacionadas a determinadas experiências de sua vida. Histórias que produziram aprendizagens e novos sentidos. Esta definição de Ellis (2004) foi o desafio que enfrentei desde o momento que decidi orientar minha pesquisa por esta concepção teórico-metodológica,

Desafio que não está relacionado a minha falta de habilidade para contar histórias. Sempre tive gosto por isso e, segundo algumas pessoas, inclusive tinha uma verve criativa diferenciada. Quando eu cursava a 4ª série, por exemplo, minha mãe foi chamada na escola em função de uma redação cujo foco, definido pela professora, eu modificara. A professora recorreu a minha família com o objetivo de entender o que havia passado pela minha cabeça quando elaborei uma história chamada “Os ladrões frustrados”, quando na realidade deveria versar sobre as amizades que havia feito no verão que recém acabara. A professora dizia que nada do que ela havia solicitado estava contemplado no meu texto, mas se via obrigada a me dar a nota máxima, tamanha era a criatividade e a inventividade presente naquelas linhas, mesmo esta elaborada de modo trôpego como qualquer criança. Justifiquei a minha mãe, que não considerei o roteiro proposto pela professora por que não via nenhum desafio no tema. Preferira criar um roteiro mais dinâmico, alternativo e surpreendente. Os ladrões frustrados eram a subjetividade que emergia naquele momento. Não estava interessado em relembrar amigos que, na realidade, nem mesmo havia feito. A partir da 6ª série, criei um caderno de desenho, onde contava a história da minha turma. Esta história, no entanto, não era uma narrativa fidedigna do dia-a-dia de um grupo de estudantes de uma escola regida por freiras católicas. As “aventuras” desta turma tinham como pano de fundo tramas improváveis, em se tratando de crianças desta idade. Criava roteiros que abordavam contatos com alienígenas, uma volta ao mundo, ou uma experiência na máquina do tempo. Nestas, eu me retratava geralmente como um anti-herói, alguém feio, que vivia as histórias de modo sofrido e desafiador.

Em alguns outros momentos estas histórias assumiam contornos contestadores, anárquicos, sobretudo quando tripudiava do gosto das freiras da escola pelo dinheiro (considerava as mensalidades muito caras), ou quando satirizava as situações impagáveis que só o meu pai, turrão e ranzinza como ele só, era capaz de vivenciar. Meus cadernos de histórias corriam a escola, de mão em mão, professores e alunos se interessavam pelo que nas horas vagas e nas que eu deveria fazer os temas, eu produzia. Durante semanas minhas histórias ficavam de posse de outras pessoas, às vezes inclusive sem que eu soubesse do seu paradeiro.

Paradoxalmente, este meu, virtuosismo, por vezes tachado de excêntrico, outras de irresponsabilidade, ora de desleixo, ora de criatividade, fez com que eu não consignasse o então grande sonho da minha vida: ingressar no curso de jornalismo. Quando do vestibular, fiz pontuação suficiente para a aprovação, talvez por volta do 4º lugar inclusive, contudo zerei a redação. Motivo: desconfigurei o tema. A experiência que vivi quando da construção do clássico “ladrões frustrados”, talvez tenha me movido a fazer uma redação que originalmente deveria tratar sobre as causas trabalho infantil, descambar para as discussões das consequências desta prática no contexto da sociedade brasileira. Esta reprovação teve impacto tão forte que fez adormecer o meu sonho de criar histórias.

O gosto foi reavivado quando construí um *blog* por volta de 2006 onde originalmente pretendia escrever sobre a Educação Física escolar. Contudo, esta página foi tomando, aos poucos, outros direcionamentos, até o ponto de se tornar uma coluna diária de crônicas que fazia sobre a minha percepção do mundo. O título era sugestivo: “contemporâneo panorâmico”. As teclas do PC, o café bem quente, o som do silêncio da calada da noite, foram meus companheiros durante algum tempo.

Portanto, no contexto do mestrado, não havia como tomar contato com a autoetnografia e não me identificar com ela, me afeiçoar e projetar nela o princípio teórico-metodológico que me acompanharia na produção da dissertação. Ter conhecido e estudado esse desenho teórico-metodológico e ter podido estruturar esta dissertação sob as suas recomendações foi uma satisfação; e um risco. Risco que vem do medo de conceber uma versão acadêmica dos “ladrões frustrados”, de ser traído pela criatividade que procuro imprimir naquilo em que me proponho construir. Tenho consciência que este “eu, contador de histórias” pode ser, ao mesmo tempo, tanto um grande trunfo, como a prancha do pirata que, amarrado, me conduziria ao mar implacável. Procurei desafiar a prancha, trilhar o caminho

sobre ela atento e vigilante, procurando fazer dela, quem sabe, um trampolim para o que desejo fomentar nesta pesquisa, por meio da história narro: um novo eu, certamente mais conhecedor de si e do espaço onde interajo socialmente, neste caso especificamente tratando sobre a (s) faceta (s) da docência.

Narrar-se, mesmo delimitando tramas e aspectos específicos da própria vida, representa, ao mesmo tempo, uma terapia e um exercício de projeção. Uma terapia que nem sempre oferece resultados felizes, bons ou necessários, projeções quase sempre sonhadoras, embora por vezes presa às armadilhas da idealização, da utopia e do essencialismo. Dos dois efeitos, confesso, surtia-me mais medo o primeiro; tinha mais convicção da consignação do segundo. Contudo, aprendi com a construção desta narrativa, um pouco mais de mim a cada linha, a cada descoberta, seja pelo que aprendi a meu respeito, seja pelo conhecimento teórico que, hoje, se faz presente em mim de forma menos rígida do que quando iniciei o mestrado e este estudo.

Esta experiência “quase terapêutica” que tomou de assalto a minha vida e docência nos últimos meses não era esperada, nem objetivada, nem sonhada, talvez até pouco considerada. Contudo, os efeitos foram fortes, densos e desestabilizadores. Fizeram-me ver um novo eu, não sei se tão novo para os outros, sejam eles outros próximos ou distantes, mas principalmente outro para mim.

Não sei se a escrita desse meu percurso terá a qualidade de evidenciar este novo eu: professor, estudante, pesquisador, recém-casado. Sou alguém que se aproxima e que se distancia de crenças dogmas e talvez até de verdades, nem que seja para torná-las um dia, mais cedo ou mais tarde, semi-verdades ou apenas um dos lados que eu conheça dela. Mas, com certeza, o processo “quase terapêutico” mais frenético, dinâmico, desestabilizador pelo qual passei em minha vida. A escrita fomentou-me o desejo e a disponibilidade em semear-me sem caprichos, se não ou poréns.

Sou alguém, hoje, diferente; mais cômico de mim, do meu papel e dos limites e possibilidades do meu porvir. Certa vez, minha orientadora disse-me que alguém que faz uma pesquisa e que não se modifica, não realizou efetivamente uma pesquisa, apenas manipulou dados. Não posso falar pelos outros, até por que esta é a minha dissertação, mas tenho certeza que a mim esse processo se deu desta forma. Sem a pretensão de soar egocêntrico, acredito que uma autoetnografia produza mudanças de modo ainda mais pujante, quase exponencial.

Esta pesquisa tornou-me um objeto de mim, um retrato de mim, sem que com isso eu soubesse quem falava, quem escrevia, de quem falava, de quem escrevia. Às vezes, “o pesquisador” falava; às vezes, “o objeto” respondia. Em alguns momentos o “eu”, na busca de mim mesmo, era alguém contemplando um quadro pintado com maestria, que eu nunca conhecera, admirado com as pinceladas virtuosas, com o contraste das cores, pelas sensações prementes. Em outras vezes, era como se eu olhasse um retrato recém-tirado, onde nada que eu observava se opunha ao que sabia ou presumia. Em outras tantas eu era um paradoxo de espelhos, um frente ao outro, refletindo nada que não fosse apenas o reflexo aparentemente do próprio nada, embora também pudesse, entre suas molduras, conter absolutamente tudo.

Um estudo caleidoscópico ou esquizofrênico, com o devido perdão pelo emprego exagerado e incoerente do segundo termo, traz ao próprio testemunho verdades que o próprio autor é capaz de encontrar, desvelar, forjar, criar e ainda assim duvidar, contestar e mesmo contrapor. Embora ofereça a quem se empreende no mais profundo universo da autorreflexão a dúvida constante, o espírito de vigilância de si e daquilo que se produz, o que mais percebi nisto tudo, foi uma mântica suspeição de que eu estaria, em qualquer dos passos dados e em qualquer um dos papéis assumidos, a cometer um equívoco, um erro, valendo-me de uma mentira, de uma semi-verdade, ou de uma sensação sentida apenas por que assim eu quisesse que ocorresse. Passei a ver que o ato de suspeitar de si é como uma desorientação consentida. Faz-te suspeitar até mesmo da tua própria sombra, mais talvez do que o dito popular atribuído ao indivíduo demasiadamente desconfiado. Neste processo, senti tantos receios de mim e mesmo da minha sombra, por perceber que apenas acender a lâmpada não era a certeza de que a dúvida se afastaria em forma de luz. Em estudos autorreferentes, como o que me propus, a sombra da verdade, da mentira, da culpa, do certo, do errado, da presunção e da vaidade são obsessivas. Acompanham-te intermitentemente e por mais que tentes acender as lâmpadas que aparecem ou são indicadas no caminho, ora se acenderão as queimadas, ora se acederão as que apenas realocarão a sombra para uma outra direção.

Em minha defesa, procurando pressupor a validade dos meus achados e perdidos ocorridos pelo caminho, digo que não tinha a pretensão de encontrar algo de antemão, não tinha pressupostos muito claros, nem verdades por serem confirmadas. Mesmo sabedor da inviabilidade da tarefa, procurei me despir ao máximo de preconceções, premissas infalíveis, sentidos comuns incontestáveis.

Fiz esforços no sentido de construir respostas temporárias, algo que desse conta de saber como efetivamente se constitui uma docência em Educação Física no campo/zona rural. Essa era a minha principal dúvida teórico-metodológica, uma lacuna sentida, que em um primeiro momento me gerou um desejo, uma pretensão: tornar-me professor do campo. A escolha do tema, o processo de construção do projeto, o início da coleta de dados, entretanto, não me ofereciam uma saída, “respostas” para esse anseio. Quanto mais eu adentrava no universo da minha pesquisa - no mais profundo das minhas memórias e com maior densidade na redação das minhas notas de campo, mais distante me sentia de finalizar este trabalho.

A alternativa ao fim e ao cabo, veio do campo, veio das minhas notas de campo (auto) etnográficas, veio do resgate das minhas memórias, mas veio, principalmente, pela revisão bibliográfica, ou seja, da saída menos lógica para o momento da pesquisa no qual me encontrava e da forma mais casual, em uma coincidência impensável. Encontrei a “água” para saciar a minha sede por compreender o ofício e a identidade que assumira nesta escola e neste campo empírico como professor por meio de um Seminário Temático de Boaventura de Sousa Santos, uma disciplina só oferecida no doutorado, que eu, mestrando, só cursei como forma de estabelecer uma equivalência, já que não havia nenhum seminário no nível do mestrado capaz de equiparar-se como correlato, por conta da reforma curricular feita no semestre anterior.

Sabedor que esta dissertação não fez mais do que acender algumas lâmpadas e de ter mudado apenas algumas sombras de uma parede para outra, me vejo feliz com o resultado. Sobretudo no que tange as aprendizagens construídas a respeito da minha formação como professor e as projeções que a partir deste estudo faço para os meus futuros exercícios docentes.

Diferentemente do que propunha durante o processo de construção do projeto de dissertação, me vi incapaz de construir uma identidade do campo. Não vi como possível a efetivação deste propósito em minha identidade. Percebi isso partir da intensificação da coleta de dados do campo empírico e da apropriação das concepções teóricas a respeito de teorias de constituição identitária, sobretudo em Santos (1995) que vê as identidades como rede de sujeitos e Lahire (2005), que entende haver disposições para crer e agir nas relações e contextos sociais que produzem marcas na identidade dos sujeitos. Soma-se a isso o fato de que uma identidade, como nos ensina Dubar (2005), ser fruto de uma negociação entre a identidade produzida para si e a construção do arcabouço de sentidos que desvela a identidade

produzida de si para os outros. Assim, convenci-me que, por mais esforços que eu viesse a fazer, jamais seria reconhecido pelos diferentes atores da comunidade escolar da zona rural de Ivoti, como alguém do campo. Seria sempre o *outro*, um forasteiro travestido por uma identidade caricatural.

Por outro lado, o pensamento de Boaventura Santos me fez projetar e experienciar uma nova forma de ver esta disjunção, este lugar entre culturas que perpassa a relação do meu exercício docente com esta cultura e as ressonâncias dessa em minha identidade. Vi que para aceitar e credibilizar determinados grupos, indivíduos ou culturas, não preciso necessariamente tornar-me um deles. Como bem fala Bauman quando perguntado sobre se considerava-se pós-moderno e pós-estruturalista pelo fato de escrever sobre este tema, disse que não o era, assim como um ornitólogo não é um pássaro pelo simples fato de estudar os pássaros. A pesquisa fez com que eu reafirmasse o meu desejo em valorizar os saberes do campo, os sentidos e significados presentes no senso comum e na vida social da zona rural de Ivoti. Valorizar as “portas” relacionais, afetivas e profissionais abertas neste espaço e infelizmente ainda pouco visualizadas e projetadas pelos estudantes matriculados na Escola Nelda Julieta Schneck, especificamente.

Outrossim, ao contrário do que planejei no projeto dessa dissertação a partir do processo de construção do PPP, me vi desinteressado em construir simplesmente uma identidade do campo. Vi que não seria interessante para mim como professor restringir as minhas ações e percepções a um contexto cultural específico, dificultando as prováveis experiências docentes que ainda terei em outras localidades.

Essa dicotomia, ancorada em pensamentos e modos de ser conflitantes entre professores do campo e forasteiros foi percebida por mim como a matriz obstaculizadora dos ajustes políticos e pedagógicos propostos para a escola. Ao assumir, dessa feita, a condição de intelectual cosmopolita (SANTOS, 2010), proponho um trabalho de tradução interna desse processo, objetivando a projeção dessas posições conflitantes em alternativas dialógicas.

Encaro esta dissertação com objetivos presumidamente nobres: uma nova docência e a tentativa em promover diálogo entre culturas díspares. No meu entendimento, essa projeção, apesar de pretensiosa é também potencializadora de aprendizagens a mim como professor iniciante que delinea o desejo em trabalhar de modo contextualizado à cultura que se insere, agregando marcas dessa a sua subjetividade.

9.5. DAS METÁFORAS DA VIDA DO HOMEM DO CAMPO: OS CRITÉRIOS DE ESCOLHA DAS CATEGORIAS E DIMENSÕES DO PROCESSO ANALÍTICO

Para a composição da narrativa autoetnográfica, os dados coletados foram organizados em três categorias, cujos nomes foram inspirados nos trabalhos do homem do campo. Cunhei, para tanto, os termos *semear-se*, *cultivar-se* e *colher-se* procurando abarcar as convicções, percepções e aprendizagens relativas aos dois primeiros anos da minha trajetória como professor de Educação Física na zona rural de Ivoti.

Sem querer incorrer em uma autovanglorização, penso que eu poderia simplesmente exercer a docência no campo utilizando o que aprendera até então. Poderia simplesmente me orientar pelas minhas experiências anteriores, que em nada se identificavam com as pretensões pedagógicas objetivadas pelas escolas do campo de Ivoti.

Logo nos meus primeiros meses de trabalho nesse contexto, percebi que não tinha condições de ser um professor do campo. Teria que aprender a sê-lo. Esse meu olhar interessado, esse meu desejo em suprir essa lacuna da minha personalidade, foi determinante para que eu me interessasse em aprender essa cultura. Os conhecimentos que aos poucos fui adquirindo fizeram com que eu passasse a respeitar esse lugar, projetando nele possibilidades de construção de (novos) saberes e práticas, importantes tanto para mim como professor forasteiro, quanto para os estudantes dessa região.

Semear-se, significa plantar a mim mesmo, tendo com finalidade colher um eu renovado. Plantei-me, sem saber, contudo, se esse terreno era fértil a ponto de fazer germinar um novo broto, uma nova docência, enraizada à terra pertencente. Não tinha convicção prévia, se eu, semente, era própria para este terreno, ou se as outras sementes não concorreriam pela vida com a minha; se as intempéries não me castigariam demasiadamente ou se os outros semeadores teriam o cuidado necessário para cultivar-me da maneira mais correta. Não sabia também se haveriam outros para colher-me, se eu ficaria no solo intermitentemente ou teria que também *colher-me*, embora em nenhum momento soubesse nem como se fazia isso e nem se haviam condições para tal.

A seguir, apresento a Figura 2 como forma de elucidar as categorias e dimensões elegidas para a descrição do processo analítico, bem como os elementos desencadeadores de cada um dos processos.

Figura 2: Categorias e dimensões do processo analítico



Fonte: Elaborada pelo autor.

A primeira categoria de análise, a *semeiar-se*, compreende duas dimensões qualitativas que conduzem às reflexões autorreferentes: *Pensar*: um novo docente em um novo projeto de escola do campo e *Pensar-se*: do choque de realidade às tentativas de ser um professor de Educação Física do campo. O desenvolvimento desta primeira categoria está ancorado basicamente na produção e na análise da minha narrativa autobiográfica e nas observações etnográficas referentes ao meu primeiro ano como docente nessa escola e contexto. Isso por que entendo que as experiências anteriores ao meu ingresso nessa escola, determinaram as primeiras premissas, valores, saberes, referências, suportes, determinações, objeções, verdades e disposições que assumi nesse *lócus*.

A segunda categoria, a *cultivar-se*, comporta uma dimensão qualitativa, que intitulei de *Ser pensado*: um professor de Educação Física forasteiro entre canteiros e semeadores. Interessei-me em descrever de que modo os “outros” que comigo compartilham a experiência nessa comunidade escolar me veem como professor. Procuo, além de destacar a minha relação com outros atores sociais, também apresentar as alianças que percebi existirem nesse

locus. O principal instrumento de coleta de dados, utilizado para o desenvolvimento dessa categoria, foram as notas e diário de campo.

A categoria que corresponde às aprendizagens, às tomadas de consciência, às reafirmações e às mudanças de opinião que incidi a respeito da docência no campo, especialmente a partir do segundo ano de docência na Escola Nelda Julieta Schneck, são destacados na terceira categoria, a *colher-se*. Tem sustentação fundamentalmente nas reflexões propiciadas pelo trabalho de campo (auto) etnográfico. Contém reflexões divididas em duas dimensões: *Repensar: a escola e a docência ante um campo de dilemas* e *Repensar-se: abrir a trilha, contornar a represa, colher-se cosmopolita*.

Os momentos reflexivos que compõem esta terceira categoria foram nominados como de *repensar* e de *repensar-se* em função das mudanças de postura ou de opinião que percebi em minha subjetividade em relação aos meus anseios de construir uma identidade e um trabalho docente fundamentado na Educação do campo. Esta incompatibilidade se intensificou, à medida que, tomei como “bengala” e matriz epistemológica de referência, o pensamento de Boaventura Santos (1995, 2000, 2007, 2010), o que fez do processo de pesquisar e trabalhar nesta escola uma via de mão dupla: a pesquisa de campo alimentava o que procurava ao ler e compreender a partir do autor, enquanto a teoria me dava novas formas de ler o campo que pesquisava. Não estou com isso, dizendo que as aprendizagens feitas ao longo do processo estão expressas apenas nesta terceira parte da dissertação. Estão, é verdade, mais concentradas nela, mas também, encontram-se pulverizadas nas outras duas categorias, bem como nos espaços de fronteira, nem sempre tão visíveis e “bem cercados” presentes entre elas.

As cinco dimensões da minha análise reflexiva, nem sempre se manifestaram de forma independente, clara e exclusiva. Essas, construídas e organizadas por mim, foram também produzindo as evidências que sustentaram meu processo de irreflexividade, como, penso, não poderia deixar de ser diferente em um estudo autorreferente.

Não procurei ao organizar as cinco dimensões em três categorias de análise alusiva ao processo de plantio, reafirmar uma condição de temporalidade tão somente como forma de salvaguardar a metáfora concebida para a escrita autoetnográfica. Creio que caso viesse a pensar com este propósito, diminuiria o alcance e o efeito oferecido pelos dados coletados. Tornaria o meu trabalho apenas caricatural e pretensioso. Penso que em cada uma das fases, há colheitas e plantios. Tenho consciência que alguns brotos foram arrancados antes da época

correta e que muitos ficaram mais tempo do que deveriam presos ao solo. Penso que alguns semeadores com os quais compartilhei esta experiência, engajaram-se na tarefa de cultivar algo que não tinham conhecimento e que, talvez, não puderam germinar por intercorrências do clima ou da terra. Ao mesmo tempo, brotos fortes e bonitos nascidos antes da época, podem ter tido vida sem qualquer comprometimento.

Nesse processo e nesse tempo de pesquisa e permanência no campo, procurei ser vigilante comigo e com o contexto, embora possa ter feito compreensões análogas, fúteis ou apressadas. Penso, mesmo assim, que uma pesquisa ou no cultivo, existem nuances, surpresas, conhecimentos tidos como incontestáveis e técnicas inovadoras que dão significado à própria experiência. O caos, o acaso e o circunstancial, apesar de poucas vezes serem bem-vindos, esperados, ou admitidos, tanto na pesquisa quanto no cultivo produzem aprendizagens fortalecidas e colheitas que não se perdem por meras friagens ou chuvas de verão. As aprendizagens têm limite e têm alcance. Por uma parte, garantem pesquisas como esta e a colheita de safras inteiras, por outra podem ser dizimadas por outras pesquisas ou por uma forte e assoladora tempestade de granizo.

Não sei se fui competente, mas procurei manter-me aberto em todo o processo, às aprendizagens óbvias e àquelas que precisaram ser desveladas por complexos enredamentos nexuais e contextuais. Procurei oferecer a mim e aos outros tudo o que colhi, colheitas realizadas no prazo ou antes dele. Recebi de bom grado também aquilo o que foi colhido pelos outros. A pesquisa valeu-me uma nova forma de estar e projetar-me, tanto pessoalmente quanto profissionalmente, nesse contexto. Com os pés no campo, aprendi com ele e enriqueci meu modo de ser e de pensar. Fiz novas aprendizagens e ressignifiquei aquelas que são taxadas pela cultura dominante como atrasadas, ilegítimas, irracionais ou míticas.

10. O CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE IVOTI/RS

Nesse capítulo discorro especificamente sobre o contexto empírico dessa pesquisa, a zona rural de Ivoti. Apresento a caracterização e o histórico da cidade, das localidades e das três escolas municipais do campo. Além disso, recupero as bases teóricas e metodológicas do atual PPP, especialmente o arranjo curricular adotado.

10.1. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE IVOTI: A EDUCAÇÃO DO CAMPO, O TURNO INTEGRAL E A METODOLOGIA DE ENSINO POR PROJETOS DE APRENDIZAGEM

O problema que estrutura esta pesquisa teve origem nos questionamentos provenientes do processo de (re)construção da proposta pedagógica das Escolas do Campo do município de Ivoti/RS. As políticas educacionais deste município, aliadas ao desejo dos gestores das três escolas situadas a zona rural da cidade (Escola Nelda Julieta Schneck, Olavo Bilac e Nicolau Kunrath) possibilitaram reorganizar as propostas pedagógicas dessas escolas de modo a atender um antigo desejo, que era o de fundamentar as demandas da vida deste lugar.

Estas intenções passaram a se materializar desde Março de 2010, quando começaram a ser discutidos os fundamentos teóricos que orientam este trabalho. O processo culminou com a estruturação do currículo das escolas nos seguintes eixos: a) Educação do Campo; b) turno integral, com o incremento de oficinas agrícolas, esportivas e de orientação profissional no contra turno; c) projetos de aprendizagem. Minha pesquisa delimita-se no contexto da Escola Nelda J. Schneck. É nessa escola que exerço a docência e sou o único professor de Educação Física das séries finais do Ensino Fundamental.

O processo de organização curricular implicou na alteração do Projeto Político-Pedagógico destas escolas, construído pela primeira vez no ano de 2004. As três escolas, por possuírem afinidades políticas e culturais comuns e princípios pedagógicos alinhavados sob as mesmas perspectivas de ensino-aprendizagem, optaram por construir seus projetos de

forma conjunta. Ou seja, o PPP construído, representa *o projeto de ensino das escolas do campo do município de Ivoti*. Os gestores destas escolas providenciaram um novo arranjo político e administrativo para dar conta de estruturar e garantir viabilidade às especificidades deste projeto.

O processo se desenvolveu, primeiramente mediante a composição de grupos de trabalho, responsáveis por dinamizar com os demais determinados aspectos constituintes e que viriam a constar no PPP. As comissões foram as seguintes: a) fundamentação teórica de um PPP (diretrizes legais e organização da construção); resgate da história das localidades do campo de Ivoti (Picada Feijão, Nova Vila e Picada 48 Alta); c) concepção de escola; d) concepção de estudante e de professor; e) recursos materiais disponíveis; f) recursos humanos; g) concepção de currículo; h) participação dos demais componentes da comunidade escolar (estudantes, pais e funcionários). Os professores optaram por qual destas se sentiam mais a vontade e em condições de auxiliar. Eu decidi por participar da comissão de fundamentação teórica e da concepção de currículo.

O principal preceito que norteou a construção deste PPP foi a concepção de que estas escolas procurariam desenvolver, a partir desta reestruturação político-administrativa-pedagógica, uma Educação *do e para* o campo (e não *no* campo como critica Arroyo (2009)). Pretendeu-se dessa forma, valorizar os saberes e conhecimentos eminentemente rurais para a vida destes estudantes. Os princípios de subsistência, cooperativismo e comunitarismo, por exemplo, foram vistos como fundamentais na cultura desta localidade e foram contemplados no processo de formulação do PPP.

A comunidade escolar, sobretudo os professores, por intermédio da mediação da comissão responsável pela concepção de currículo, mostrou interesse em implantar um currículo de matriz transdisciplinar. Isto significa, entre outras providências, reconhecer o estudante como um sujeito complexo, que não constrói aprendizagens tão somente pela abordagem restrita e “recortada” oferecida pelas disciplinas tradicionais, mas também, e, sobretudo pelas mediações oportunizadas na comunidade, mediante as ferramentas de compreensão do mundo nela culturalmente construídas.

O PPP das Escolas do Campo de Ivoti/RS, na figura de seus gestores e professores, firmou como compromisso, valorizar os saberes do campo, possibilitando aos estudantes aprofundar a compreensão da cultura do local, dando-lhes subsídios teóricos e de formação técnica para futuramente interagirem neste contexto social com autonomia e responsabilidade.

A reconfiguração da proposta de ensino das Escolas do Campo de Ivoti surgiu em um primeiro momento, do desejo das próprias escolas por uma educação em turno integral, para que com este incremento de carga horária, fossem desenvolvidas com maior expressão, atividades extra curriculares com significado para a “vida” (MCLAREN, 1997) das escolas desta localidade.

Os gestores municipais escutaram o que a escola e os moradores da localidade propuseram e acolheram a proposta. O processo de construção iniciou em março de 2010 e a sua efetivação ocorre desde março de 2011.

Os gestores e professores das escolas do campo de Ivoti, quando optaram por um modelo de currículo em turno integral, também entenderam como necessária a mudança da concepção de estudante que se tinha até então. Em uma escola com essas características, entendeu-se que o estudante deve ser tomado como um sujeito complexo e multifacetado, que aprende em interação com o seu contexto.

Segundo o PPP das Escolas do Campo de Ivoti (2010) a cultura do campo a partir da construção desta proposta de ensino, passa a servir como um dos princípios teórico-metodológicos orientadores da aprendizagem, no sentido de estabelecer significatividade aos conteúdos curriculares. O que a proposta objetiva é permitir aos estudantes, por meio deste novo arranjo político pedagógico, superar as limitações impostas pelas “fronteiras levantadas” entre as disciplinas, considerando assim como Morin (2006), que os múltiplos aspectos da realidade humana complexa só adquirirão sentido quando religadas à realidade.

O principal exemplo exitoso e a principal fonte de inspiração para este redirecionamento da visão do currículo é o projeto de chás das escolas (“Plantando chás, colhendo vidas”). Este projeto está em desenvolvimento há 4 anos e tem servido como uma experiência onde os estudantes envolvidos desenvolvem saberes plurais, que presumidamente poderiam ter sido trabalhados por muitas disciplinas, embora comumente sejam esquecidos pela justificativa de não se adequarem a especificidade de nenhuma delas.

Os gestores e professores das escolas do campo viram neste projeto a possibilidade de poderem relacionar os conteúdos das disciplinas tradicionais com alguns dos saberes difundidos na zona rural. A religação dos saberes defendida pela transdisciplinaridade, suscitada e desenvolvida a partir deste projeto, mostrou aos alunos e professores novas formas

de ensinar e aprender, mesmo que, à época, esta nova concepção não estivesse fundamentada na proposta pedagógica da escola.

Portanto, o novo PPP das Escolas do Campo procura utilizar-se destes saberes, objetivando desenvolver estes conhecimentos em consonância com os conteúdos curriculares, buscando novas formas de construir conhecimento e não como um elemento a obstaculizá-lo. Pensando nos estudantes do campo como sujeitos complexos, inseridos de modo dinâmico na sociedade, objetivamos estruturar o currículo de modo a apostar no chamado *Método Globalizado de Ensino* (HERNANDEZ; VENTURA, 1998), especialmente por meio do desenvolvimento de *Projetos de Aprendizagem*.

Esta proposta estabelece, ao invés de acumulação de saberes, um senso de articulação entre estes, mesmo quando substancialmente heterogêneos. Os projetos são desenvolvidos por meio da discussão de temas, cujo principal intuito é o fortalecimento e a ampliação das formas de análise e apreensão dos objetos teóricos. Esta linha de atuação pedagógica tem um direcionamento articulador e procura incorporar relações compreensivas que possibilitem novas convergências geradoras no trato dos conhecimentos. Esta aposta promove um conhecimento de cunho relacional, desenvolvido por meio da interpretação da complexidade presente no processo de construção dos conhecimentos.

Segundo Morin (2006), o conhecimento globalizado trata de “colocar o saber em um ciclo”, ou seja, articular pontos de vista disjuntos em um ciclo ativo de interpretações. Nesta concepção, ainda, destaca-se a necessária valorização das experiências vividas e a oportunidade de outras, procurando que elas, no âmbito escolar, venham a representar um só processo de aprendizagem significativa.

Para Hernandez e Ventura (1998), um currículo globalizado é visto como uma espiral, na qual as disciplinas se organizam por áreas de conhecimento, dispostas por afinidade de objetivos. Os professores e as especificidades de cada disciplina são responsáveis, através do planejamento coletivo, pelo enriquecimento e pela potencialização de interpretações pontuais a respeito do tema/objeto investigado. O conhecimento transversalmente analisado acaba por complexificar sua apreensão.

Um desafio aos professores, nesta concepção de ensino, suscitado por Hernandez e Ventura (1998), é que as fontes de informação e os procedimentos para compreendê-las são

conduzidos principalmente pelos próprios estudantes, cabendo aos docentes o papel de mediadores e de motivadores.

Metaforicamente, essa nova perspectiva, prevê a necessidade do professor ter de “olhar por sobre o muro” da disciplina na qual possui conhecimento conferido pela sua formação inicial. Contudo, o terreno no qual se pisa, além deste muro, não é tão sólido e existem poucos pontos de referência. Porém, entendo que o desafio seja justamente aprender a “caminhar no barro”, de modo a viver experiências que o lado do muro onde aprendi a ser professor nunca me mostrou.

A Escola Nelda Julieta Schneck, a partir da organização do currículo para o atendimento dos alunos em turno integral, aumentou o seu número de professores, passando a contar com dezesseis docentes em seu quadro. Estes estão distribuídos em duas modalidades de currículo: um organizado ante a base comum disciplinar prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDBEN), o currículo de disciplinas técnicas, oferecido em contra turno.

O currículo do turno integral, onde estão presentes as disciplinas técnicas, é composto pelas disciplinas: Manipulação, Práticas Esportivas, Práticas Agroecológicas, Expressão Corporal, Informática, Artesanato, Empreendedorismo Rural e Artes Cênicas. Eu, particularmente, passei a fazer parte do quadro de professores da Escola Nelda Schneck em 2010, como responsável pela disciplina de Educação Física. Em 2011, além desta, também assumi a docência de Ensino Religioso.

Destes professores, onze são concursados (incluindo eu), três são contratados e dois são estagiários. Todos os professores do currículo tradicional possuem formação específica. Para a composição do grupo de professores das disciplinas técnicas, o principal critério utilizado foi a experiência prática com as temáticas da zona rural. A professora de Práticas Agroecológicas, por exemplo, é bacharel em Engenharia Agrônoma. Os professores de Ciências e História/Geografia possuem o título de mestres.

O atual quadro de professores satisfaz os gestores das escolas, no que tange a estabilidade, pois esta era pretendida e reivindicada junto à Secretaria de Educação há muitos anos. O clamor pela colocação de professores concursados na localidade deveu-se a tentativa de reduzir a estigma que havia em tempos passados de que os professores que vinham

trabalhar no campo, ou faziam isso por que eram colonos ou por castigo imposto pela Rede Municipal de Ensino, especialmente quando em casos de insubordinação.

A equipe de gestão é composta por um diretor, uma coordenadora pedagógica, duas psicólogas e uma secretária. A escola possui apenas uma funcionária, com a função de servente-merendeira. A coordenadora pedagógica, a secretária e a psicóloga são compartilhadas entre as três escolas.

10.2. CARACTERIZAÇÃO DA ZONA RURAL DE IVOTI/RS

O município de Ivoti⁸ está localizado na encosta da Serra, integra a região do Vale dos Sinos e encontra-se distante 55 quilômetros da capital Porto Alegre.

A cidade, fundada em 1964, possui uma área de 63 quilômetros quadrados e aproximadamente 20.000 habitantes, contando com a forte presença das culturas alemã e japonesa, que se mesclam em torno de uma identidade própria. Ivoti tem o maior núcleo de casas enxaimel do Brasil e a maior colônia japonesa do Estado.

É conhecida como a “cidade das flores” e tem como principais atividades a indústria de calçado, couro, alimentos, rações, sucos, assim como flores, hortifrutigranjeiros e laticínios.

Inserida dentro do processo de colonização do país, Ivoti recebeu por volta do ano de 1826, diversas famílias de origem germânica, vindas em maioria da região do *Hunsrück*. Estas se instalaram em 48 lotes de terra distribuídos ao longo do Arroio Feitoria e nas Colônias de Bom Jardim. Ergueram inicialmente suas choupanas de palha, para mais tarde construírem casas que destoavam totalmente da arquitetura gaúcha: eram as medievais casas enxaimel, montadas através de encaixes de madeira e preenchidas com pedras e barro, revestidas por uma camada de cal. Possuíam, geralmente, um prédio menor em anexo que abrigava a cozinha com a chapa de fogão, o tradicional “kochplatt” (chapa para cozinhar).

A colônia foi crescendo e o entroncamento das picadas com a estrada passou a servir como entreposto comercial, onde os agricultores podiam trocar seus sacos de milho, feijão e

⁸ As informações contidas nesta subseção foram extraídas do site oficial da Prefeitura Municipal de Ivoti www.ivoti.rs.gov.br.

aipim por produtos que não dispunham nas casas como tecidos, tamancos de madeira, louças, entre outros, além de poder negociar com os tropeiros.

Rapidamente se percebeu a necessidade da construção de uma ponte sobre o Arroio Feitoria, pois o fluxo de pessoas na área já era grande. Entre 1857 e 1864 essa ponte foi construída com verba enviada por Dom Pedro II, recebendo o nome de Ponte do Imperador.

O Arroio Feitoria era um transtorno durante as chuvas de inverno, o que fez com que os moradores ribeirinhos, aos poucos, mudassem para as áreas mais altas, dando origem ao atual centro da cidade.

Em 1867, estas terras eram conhecidas pelo nome de Bom Jardim, na época ainda distrito de São Leopoldo. Mais tarde, em 1938, finalmente surgia Ivoti, remetendo ao tupi-guarani “ipoti-catu”, que significa flor, identificando a cidade com uma de suas tradições: o plantio de flores em frente às casas, formando jardins multicoloridos.

Tendo em vista o crescimento econômico e demográfico, Ivoti consegue emancipar-se em 1964. Dois anos depois, os dirigentes municipais destinaram uma área de terras para serem ocupadas por 26 famílias de imigrantes japoneses. Surge, então, a Colônia Japonesa, produtora de uvas de mesa, kiwi, hortaliças e flores.

Como em quase todos os lugares, a urbanização veio para Ivoti com o desenvolvimento industrial. As primeiras oficinas criadas nos fundos das casas dos imigrantes foram crescendo e transformando-se em fábricas de calçados e curtumes, que na década de 70 expandiram suas atividades exportadoras e necessitaram de mais mão-de-obra. Naquele período, Ivoti recebeu migrantes do norte do Estado e de Santa Catarina que povoaram a área urbana e fizeram surgir bairros inteiros, colaborando para o fomento da economia local.

Em 1992, Ivoti gerou duas novas cidades: Presidente Lucena – antiga localidade de Arroio Veado, e Lindolfo Collor – anterior Picada Capivara.

Hoje, parte da população de Ivoti conserva, mesmo que adaptado, o dialeto que os imigrantes falavam quando aqui chegaram.

As danças folclóricas gaúchas, alemãs e japonesas são preservadas através de grupos folclóricos, assim como nas escolas há o estudo da língua alemã, oferecido desde a educação infantil.

10.3. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE IVOTI/RS

Pertencem à zona rural de Ivoti as localidades de Picada 48 Alta, Picada 48 Baixa, Picada Feijão, Nova Vila, Feitoria Nova e Vale das Palmeiras – onde está organizada a colônia japonesa.

As escolas do campo de Ivoti estão estabelecidas da seguinte forma:

- a) Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, na localidade de Picada Feijão;
- b) Escola Municipal de Ensino Fundamental Nicolau Fridolino Kunrath, situadas em Picadas 48 Alta;
- c) Escola Municipal de Ensino Fundamental Nelda Julieta Schneck, em Nova Vila.

A Escola Olavo Bilac está localizada em Picada Feijão, uma das mais antigas colônias alemãs. Pertencia à Picada Café, tendo recebido o nome de Kaffeeschneiss. Após, passou a ser chamada de Bohnenthal, em homenagem ao imigrante Abraham Bohnenberger, alfaiate e sapateiro que se instalou naquela localidade (DÖRR, 2011).

Por conta da II Guerra Mundial, onde fora proibida a língua alemã no Brasil, o nome foi traduzido para o português “Picada Feijão”.

Possui atualmente cerca de 70 residências e 300 moradores. A região apresenta zonas de alto relevo, variando entre 200 e 500 metros, e zonas baixas, que formam planícies cortadas pelo Arroio Serraria.

A principal atividade é a horticultura, com ênfase no cultivo de alface, tomate, repolho, cenoura, beterraba, alho, rabanete, pepino e vagem. Além disso, são cultivados milho, feijão, cebola, batata, aipim, cana-de-açúcar, frutas, além de reflorestamento com acácia negra, criação de gado bovino para corte, criação de peixes, aves e suínos, fabricação de *schmier* colonial, produção de leite e carvão vegetal.

A Escola Olavo Bilac tem registro de atividades ocorridas desde 1910. Ela atende alunos das três localidades das escolas do campo, tendo, em 2011, 24 alunos matriculados, distribuídos entre as turmas: Pré A (estudantes com até 4 anos de idade); Pré B (5 anos); 1º Ano; 2º Ano; 3º Ano.

As famílias dos estudantes, na sua maioria, são agricultores e trabalhadores formais.

A Escola Nicolau Fridolino Kunrath está situada em Picada 48 Alta. Essa localidade foi assim denominada, uma vez que fora dividida em 48 lotes de terra. Uma das primeiras usinas hidrelétricas do Estado foi construída junto a uma cascata que faz divisa com o município vizinho de Dois Irmãos.

A localidade possui pequenas propriedades, com ênfase no agronegócio. Destaca-se, também, o reflorestamento de acácia negra, produção de carvão, fabricação de cachaça, produção de hortifrutigranjeiros, criação de suínos, gado leiteiro e peixes.

Há cerca de 110 moradias e 450 moradores. A região é formada por um planalto com algumas colinas, vegetação variada, com matas nativas e matos de acácia e eucalipto.

É neste cenário que está localizada a Escola Nicolau Fridolino Kunrath, que possui registros de atividades desde 1937. A escola recebeu este nome em homenagem a um de seus primeiros professores, que lecionou durante as décadas de 40 a 60, participando também da comissão para emancipação de Ivoti.

Em 2011, a escola atendia a 22 estudantes, divididos entre o 4º e 5º Ano. Há ainda muitas famílias com ocupações no meio rural, embora outras trabalhem no comércio e na prestação de serviços.

A Escola Nelda Julieta Schneck localiza-se na Avenida Presidente Lucena, nº 7916, bairro Nova Vila, localidade situada na área rural da cidade de Ivoti/RS. Fica distante 5 quilômetros do centro da cidade e a poucos metros da divisa com o município de Presidente Lucena. O território no qual hoje se encontra a localidade foi dividido entre os dois municípios quando da emancipação de Presidente Lucena.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo de Ivoti (2010), para a construção da escola, moradores da localidade doaram uma área de terras de 5000m². A Escola começou a ser construída no final do governo de Egon Schneck (1969-1973), que fora o segundo prefeito do Município. No PPP (2010) consta ainda que, esse prefeito, preocupado

com o desenvolvimento dos habitantes deste município, que em 1964 havia se emancipado, criou um programa para qualificar a mão de obra local.

Dentro do projeto, criou dois grupos de aprendizes de pedreiros, cada um com aproximadamente dezesseis estudantes. Por meio deste programa, a Escola Nelda Julieta Schneck acabou sendo construída em trabalho de mutirão por esses estudantes, em sua maioria, moradores das comunidades do campo. Ao final da construção da Escola todos ganharam um diploma do ofício de pedreiros.

O nome da escola, Nelda Julieta Schneck, foi uma homenagem do prefeito municipal da época (Egon Schneck) a sua própria esposa, vítima de um acidente de automóvel na curva que antecede o local onde foi construída a escola. O prédio novo da Escola Nelda Julieta Schneck foi inaugurado em 1973. Em 2006 a escola teve uma ampliação de 63 metros quadrados.

Antes de 1973, a escola era, na verdade, duas: a Escola Rural Albino Kern (onde hoje se localiza o pavilhão do Instituto Evangélico) e Escola Isolada Nova Vila (onde hoje se localiza o campo do Esporte Clube Nova Vila, em Presidente Lucena).

A escola atualmente atende alunos de quatro localidades: Picada 48 Alta, Picada Feijão, Nova Vila e Feitoria Nova, todas localizadas na zona rural, somando um total de cinquenta e cinco famílias. A escola oferece aos estudantes as séries finais do Ensino Fundamental. As séries iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil são atendidas, respectivamente, pelas escolas Nicolau Kunrath (Picada 48 Alta) e Olavo Bilac (Picada Feijão).

A distância entre as escolas não é muito significativa, sendo percorrida por meio de um ônibus escolar disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). As reuniões pedagógicas são feitas, na maioria das vezes, reunindo os professores das três escolas, o que acaba permitindo interações pessoais e profissionais. A ideia, expressa no PPP, é que as escolas criem movimentos sinérgicos, pela identificação que possuem com o espaço rural, assumindo princípios teóricos e metodológicos relacionados com os valores das localidades.

A Escola Nelda Schneck, especificamente, hoje conta com sessenta alunos matriculados, divididos em quatro séries⁹:

- 12 alunos na 5ª série;
- 16 alunos na 6ª série;
- 15 alunos na 7ª série;
- 18 alunos na 8ª série.

As famílias possuem renda de fontes bastante diversificadas. Vinte e duas delas são mantidas pelas práticas do campo, especialmente agricultura. Chamo a atenção, porém, para o grande número de pais envolvidos com práticas bastante diferentes das historicamente vistas no campo como, por exemplo, funcionários de empresas localizadas na zona urbana da cidade. As localidades têm suas associações de bairros, sedes sociais, igrejas, e ginásios. Boa parte das famílias frequentam esses espaços. Praticamente todos os pais e estudantes se conhecem e mantêm relações mais ou menos próximas fora das atividades da escola.

⁹ Nomenclatura utilizada até o ano de 2011. A partir do próximo ano a 5ª série não existirá mais, dando lugar a o 6º ano – estratégia de implantação gradativa do Ensino Fundamental de 9 anos, utilizada pela SEMEC de Ivoti.

11. ANÁLISE DE DADOS: A NARRATIVA AUTOETNOGRÁFICA

Antes de iniciar a narração do meu percurso como professor de Educação Física na zona rural de Ivoti, entendi como importante destacar da minha narrativa autobiográfica (apêndice C), as experiências que julguei serem as mais marcantes, a que forjaram as minhas convicções como professor ao ingressar nesse contexto, no início do ano de 2010.

Voltar, lembrar, pensar, no tempo em que, mesmo ainda não formado, professor de Educação Física, sonhava em ser professor na escola, é também reconhecer-me como um ator que imprimiu muitas mudanças em meu próprio pensamento, ainda que o número de propósitos que reafirmei nestes dois anos de experiência de professor e de professor do campo, também seja considerável.

Como uma espécie de preâmbulo, gostaria em um primeiro momento, contestar o termo sonho que atribuí no parágrafo anterior aos meus propósitos de ser professor na escola. Este desejo não se deu desde sempre. Não nasceu comigo, não pautou minhas brincadeiras de criança, não estava em mim quando ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física. Não consigo lembrar o que desejava ser quando pequeno, mas na adolescência e início da vida adulta sonhava ser jornalista esportivo. Quando isto se tornou inviável, a partir da minha reprovação no vestibular de 2001, ingressei no curso de Educação Física, com o interesse de ser treinador de futebol.

Este sonho que realizo hoje na Escola Nelda J. Schneck tornou-se efetivamente um sonho a partir de duas experiências que além de profissionais, eram basicamente formativas: a monitoria de atividades esportivas no Programa de Escolinhas Integradas¹⁰ (atual Programa de Esporte Integral), e a de Bolsista de Iniciação Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambas atividades de extensão no contexto da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Não foram as únicas experiência profissionais que tive, nem as quais permaneci por mais tempo. Contudo, foram as que construíram os meus primeiros

¹⁰ O PEI, segundo o site do programa (www.unisinos.br/pei), é um projeto social, de ação interdisciplinar, da Diretoria de Ação Social da Unisinos. Cerca de 500 crianças, adolescentes, famílias, acadêmicos e educadores atuam no ideal da construção de um mundo justo e humano. O PEI se compromete com o desenvolvimento humano e social através de práticas esportivas que integram Educação Física, Saúde, Ambiente, Arte e Sociedade.

pressupostos, o alicerce que me garantiu o suporte para o modo como penso e projeto o exercício da docência hoje.

Até 2005, por exemplo, o sonho era outro: era ser preparador físico. Tinha em Paulo Paixão, profissional responsável por esta área no Grêmio Football Porto-Alegrense (meu time de coração) e da Seleção Brasileira de Futebol, uma referência. Tinha também muito interesse pela temática. Impressionava-me a cientificidade do trabalho de condicionamento de atletas, muito calcado na fisiologia. Se voltarmos ainda mais no tempo, por volta de 2001, quando ingressava no curso de graduação em Educação Física da UNISINOS, o sonho era outro. Queria ser treinador de futebol, especificamente de Futsal, e em lugar já definido: o CEPE (Clube dos Empregados da Petrobrás), lugar onde havia tentado efetivar entre os anos de 1996 e 1999 o sonho anterior a esse, o sonho de praticamente todas as crianças do Brasil, ser atleta profissional de futebol/futsal. Ser treinador era, neste lugar, sinônimo de sucesso.

Ser treinador do CEPE, ser um deles, presumia, me garantiria status semelhante ao que eles detinham. Porém, assim que lá ingressei quase como um estagiário, e sem muitas funções definidas, percebi que não tinha condições de ser treinador, já que não via em mim nem conhecimentos e nem personalidade capaz de fazer com que realizasse esta tarefa com êxito. Portanto, ser preparador físico era uma saída para que eu me mantivesse próximo ao futebol. Tive um meteórico reconhecimento desde que iniciei o meu trabalho no CEPE, desde que passei a assumir o cargo de preparador físico. Apesar da pouca idade (23 anos), inclusive fui campeão estadual de Futsal em 2003 sob o comando desta área. O caminho seria tortuoso, mas talvez tivesse um futuro interessante caso desejasse manter-me percorrendo-o.

Em suma, a impossibilidade de um desejo, levava a um reajuste gerador de um novo sonho, que na inviabilidade deste, se reconfigurava em mais outro e assim por diante. Não ser atleta, fez-me tentar ser treinador e a dificuldade de ser treinador fez com que eu me tornasse preparador físico.

Contudo, diferentemente destas mudanças, deixar de sonhar em ser preparador físico não se deu por incapacidade para o cargo, mas sim por que a docência na escola tomou de assalto a minha subjetividade, produzindo muito mais sentidos e significados à carreira que construía.

Este novo direcionamento fez-me procurar trabalhar com algo distante do que o treinamento me oferecia: trabalhar com as pessoas, e não com os seus corpos. Isso ocorreu em

2005 quando, apenas procurando ampliar minha carga horária, já que trabalhava no CEPE apenas à noite, resolvi candidatar-me a função de monitor de atividades esportivas no Programa de Escolinha Integradas (PEI), na UNISINOS. Neste espaço, precisei construir conhecimentos diferentes dos que eu, até então, possuía e mobilizava para o exercício docente. A partir desta experiência, pude visualizar com mais intensidade o ser-humano, a criança, uma pessoa que não era somente músculos, articulações e ossos. Pude ensinar/acompanhar crianças que mais do que esculpirem seus corpos, melhorar sua velocidade ou capacitar o seu sistema aeróbico, precisavam de alguém que as escutasse e apostasse nas suas potencialidades humanas ocultadas em corpos mal nutridos e sujos e em falas contornadas por gírias. Relevar alguns insultos e naturalizar um pouco a agressividade que lhes era peculiar era condições para mantê-las próximas da proposta pedagógica do projeto.

Isso diferia de tudo que eu fazia até então. Uma equipe de futebol semiprofissional em suas categorias de base tem como objetivo principal formar atletas. Nestes contextos pensa-se que as crianças e adolescentes merecedoras de um lugar em um plantel de uma equipe são aquelas com capacidade técnica e física diferenciada, dedicação e disciplina em ouvir e fazer de acordo com o solicitado pelo professor. Quem não se adequa a estes pré-requisitos, quem não é bom o bastante ou quem não tem esta postura, não permanece no grupo (geralmente se diz que este pode ir estudar). No PEI, ninguém era tão habilidoso quanto no CEPE, no PEI disciplina era só um ideal, muito longe de ser conquistado; No PEI, quem fosse excluído, estava excluído de mais um espaço social. Portanto, nesta época trabalhei ao mesmo tempo em dois espaços orientados por diretrizes pedagógicas muito contrastantes. Esta experiência compartilhada, esta necessária mudança de atitude que necessariamente precisava assumir para trabalhar ora em um, ora em outro lugar, forjou e impactou os princípios orientadores da minha docência. Sem dúvida, a esta altura da minha vida profissional e pessoal, a experiência do projeto social atendia de modo muito mais expressivo os pressupostos de docência que incipientemente construía, ao passo que a do CEPE distanciava-se cada vez mais do que objetivava. O CEPE mostrava um eu que não queria ser, mas que para lá trabalhar, era necessário e fundamental.

Mesmo em conflito constante desde então, paradoxalmente, ainda consegui dois títulos estaduais como preparador físico e mais dois como treinador com a equipe sub-09 nos anos de 2008 e 2009. Com este dilema tive que lidar até 2010, quando efetivamente deixei o CEPE.

Depois da minha passagem pelo PEI, que durou até o final de 2006, reafirmei meus posicionamentos em relação à docência na experiência de Bolsista de Iniciação Científica. Tinha como orientadora a professora Rosane Molina. Lá não era professor, mas pesquisava a escola. Em resumo, aprendi a compreender a vida das escolas a partir da pesquisa. Os projetos pautavam-se em teorias de cunho crítico. Pude, dessa forma, fundamentar o que o trabalho no PEI havia me proporcionado. Não mais tinha só o desejo de tornar-me professor, também passava a ter a referência. Passei inclusive a construir críticas ao próprio PEI ao compreender a lógica dos projetos sociais no contexto das políticas educacionais brasileiras na atualidade.

Mesmo que ainda não fosse professor de escola idealizei, a partir dessa experiência o professor que gostaria de ser e como gostaria fosse o papel social da educação. Construí, idealizei e desenhei um projeto profissional a ser realizado, à espera de um lugar para vivenciá-lo.

Em 2009 realizei um concurso para professor de Educação Física no município de Ivoti. Estava apenas trabalhando no CEPE, o que, como já dito, não me permitia ser o professor que desejava ser. Realizei o concurso, fui aprovado. Para a minha surpresa, quando da minha posse, em Janeiro de 2009, fui informado que atenderia a Educação Infantil. Era mais um “balde de água fria” que recebia. Embora fosse na área de Educação Física, esse nível de ensino, para mim, era um grande ponto de interrogação, uma incógnita. Não identificava em mim recursos teóricos e metodológicos capazes de me permitir trabalhar neste universo. Não podia, no entanto, abrir mão do concurso. Tinha que assumi-lo, esperando um dia ser remanejado para alguma escola de Ensino Fundamental.

Tive que estudar para dar conta e ser um professor diferente daquele que tinha objetivado ser a partir das experiências anteriores. Para tanto, recorri às publicações de Airton Negrine e as teorias da psicomotricidade relacional, elegendo-as como princípio teórico-metodológico para o meu desafiador trabalho.

Quando lembro este início, percebo o quanto foi árduo, encarar este novo desafio. Trabalhar com crianças tão pequenas não estava entre os desejos e habilidades que tinha. A adaptação às rotinas “engessadas” da Educação Infantil foi um ponto que me demandou maior atenção. Todos os dias tinha que considerar em meus planejamentos os horários de lanches, hora da troca de fralda, hora do almoço, hora do “soninho”, hora do transporte. Os dias eram sempre muito parecidos, a ação pedagógica, por consequência, também. Não podia ousar muito, sob pena do conteúdo ou da formulação da proposta ser taxada pelos outros

professores, pais e gestores, como inapropriada. A Educação Física, considerada pela rede municipal como uma aula especial nestas escolas, tinha o alcance limitado a esta designação. Trabalhava com essas crianças duas sessões por semana de trinta minutos cada. O fato de ser o único homem trabalhando em um espaço eminentemente feminino, admito que me fez ter um certo comedimento, seja pela natural sensação de inadequação ao espaço, seja para não intimidar as colegas e as crianças com a minha presença.

Mesmo com tantos “poréns”, tive, desde o primeiro ano em que trabalho na Educação Infantil, um bom reconhecimento profissional. As equipes diretivas procuraram me dar o respaldo que julgavam próprio para que o meu trabalho continuasse no caminho que estava. As crianças se apropriaram dos ritos que compunham as sessões, explorando os materiais e jogos de modo colaborativo e interativo, tal como sugere os princípios da Psicomotricidade Relacional. Contudo, nada se equipara ao retorno afetivo dado por estas crianças ao que objetivava. O carinho sem melindres, as manifestações de afeto, a sensação de aquilo que eu oferecia era retribuído em dobro, foram os pontos que me fizeram tomar gosto pelo trabalho nesta modalidade de ensino. Todas as aulas iniciam e terminam com beijos, abraços e demonstrações de que eu era importante para elas. Possivelmente estas crianças nunca saberão, talvez nunca venham a ter condições de mensurar isso, mas elas foram e ainda são muito importantes para a minha formação profissional e pessoal. Na Educação Infantil aprendi a olhar o todo, a não seccionar os conhecimentos, a ver que uma aprendizagem decorre de esforços e estímulos múltiplos que proporcionam aprendizagens também múltiplas. Aprendi que o desenvolvimento motor não se dá de modo isolado. É alcançado quando envolvido em estímulos sinérgicos como a cognição, a oralidade e a socialização.

Mesmo com a alegria da construção de novas habilidades e conhecimentos, de estar exercendo a minha docência em uma Rede Municipal de Ensino que valoriza os profissionais e com a estabilidade de um emprego público, sentia que ainda não estava completamente satisfeito. Mais do que tudo, por que continuava distanciado do Ensino Fundamental, lugar que eu sempre sonhara trabalhar, lugar que pressupunha ter me preparado para exercer a docência.

No período de férias do ano de 2010, recebi, finalmente, o convite que tanto ansiava. O Secretário Municipal de Educação da cidade me ligou para saber se eu aceitava assumir a função de professor de Educação Física na Escola Nelda Julieta Schneck, no bairro de Nova Vila, zona rural da cidade. Confesso que hesitei, acreditando que esta experiência resultaria

em uma nova frustração e que não atenderia, mais uma vez, o que objetivava. Sabia que a escola era pequena e a 6 quilômetros de distância do centro da cidade. Parecia que alcançar o sonho de ser um professor de uma escola de Ensino Fundamental como as que eu conhecia não eram o meu destino. Entretanto resolvi aceitar o convite. Era oficialmente um professor de Educação Física do Ensino Fundamental. Teria o espaço adequado para trabalhar naquilo que durante tantos anos julguei me preparar. Agora tinha um lugar para concretizar um sonho. O desafio era, a partir de então, como ser um professor de Educação Física do campo?

11.1. SEMEAR-SE

*“Quando me sento a escrever versos
Ou, passeando pelos caminhos ou pelos atalhos,
Escrevo versos num papel que está no meu pensamento,
Sinto um cajado nas mãos
E vejo um recorte de mim
No cimo dum outeiro,
Olhando para o meu rebanho e vendo as minhas ideias
Ou olhando para as minhas ideias e vendo o meu rebanho,
E sorrindo vagamente como quem não compreende o que se diz
E quer fingir que compreende.”
Fernando Pessoa*

Este subcapítulo é dedicado ao desenvolvimento da primeira categoria de análise dos dados referente ao processo de constituição da minha docência em Educação Física na zona rural de Ivoti/RS. As duas primeiras dimensões pautam os aspectos que orientavam a constituição da minha docência até o ingresso neste *lócus*, assim como as observações e reflexões provenientes do meu primeiro ano de docência nesta escola. O pano de fundo para esta reflexão é o processo de construção do novo Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo de Ivoti/RS. Por meio do termo *semear-se* procuro expressar quais eram os meus desejos, interesses e engajamentos quando do início do meu exercício docente neste espaço, o campo.

Metaforicamente, comparo esse momento com o plantio e o cultivo de uma semente. O plantio de uma ideia que pensei, caso fosse cultivada com o devido zelo, responsabilidade e dedicação, poderia render-me, na época de colheita, importantes aprendizagens: a) entender este lugar e de que modo a minha docência poderia potencializar as aprendizagens dos

estudantes desta localidade, especificamente na disciplina de Educação Física; b) as possibilidades de crescimento da escola como instituição representativa de valores e saberes para estas comunidades; c) complexificar e ampliar a minha visão a respeito dos modos de pensar o estatuto e o papel da escola na sociedade contemporânea, especialmente nas localidades do campo.

O indivíduo que se semeava, na oportunidade na qual me propus estudar o meu processo nesta escola, certamente não é o mesmo que colho, dois anos depois. Portanto, considerei importante, neste primeiro momento, explicitar quais eram as subjetividades que me orientavam, em pontos que considerei relevante serem apresentados. Julguei, dessa forma, que ao desvelar o “eu” que se semeou, poderia permitir-me compreender de que modo este processo se deu, quais conhecimentos e concepções foram mobilizadas e de que modo estas se reconfiguraram de modo a evocar alguns movimentos de *repensar* e *repensar-se*, apresentados na terceira parte do processo de análise, o da *colheita*.

As duas dimensões desta primeira categoria, *Pensar: um novo docente em um novo projeto de escola do campo* e *Pensar-se: do choque de realidade às tentativas de ser um professor de Educação Física do campo*, com as quais trabalho nesta pesquisa, propõe-me compreender os pontos fundamentais que balizaram a minha identidade docente naquele momento da minha carreira. Para isso destaquei da minha narrativa de formação experiências significativas, movimentos de ruptura, momentos charneira e crises de sentido, capazes de possivelmente serem os dispositivos evocadores das maneiras de ser e agir presentes à minha identidade, neste período.

A primeira dimensão é basicamente descritiva e explora o ofício da docência, culminando com o a construção do PPP das escolas do campo de Ivoti nos moldes já descritos. A segunda dimensão é estritamente reflexiva. Descreve a partir de profundas reflexões do *self* o que eu (professor) sentia, pensava e projetava no início da minha trajetória nesta escola. A segunda dimensão também registra possíveis rupturas e tensionamentos na minha forma de ver e sentir os impactos da escola sobre mim e como empreendi alternativas que mantivessem ou alterassem o rumo destas significações.

Vejo os movimentos de pensar e pensar-se naturalmente como muito próximos. Há uma quase óbvia relação de interdependência entre ambos. Entendo que ninguém pensa sem pensar a si próprio, assim como ninguém se pensa sem com isso projetar que os outros pensem como ele, sobretudo uma comunidade ou sociedade. Ou seja, o que se pensa, acredita,

propõe ou defende, sinaliza o que um indivíduo assume ou vislumbra como propósito, lema ou desafio. Contudo, nem sempre há capacidade, possibilidade ou alternativas para efetivar nas práticas sociais (neste caso tratamos da prática da docência) as concepções e premissas tidas como válidas, seja por limitações do próprio indivíduo ou impostas pelo espaço social no qual este interage. Portanto, essa primeira parte ao abranger essas duas dimensões permite visibilizar as tensões existentes entre o trabalho docente de pensar e executar. A primeira mais idealizada, a segunda mais conflitiva, negociada.

11.1.1. Pensar: um novo docente em um novo projeto de escola do campo

A minha chegada à Escola Nelda Julieta Schneck não se deu em função de uma identificação com o campo, mas sim por que se apresentou como a única saída para o exercício da docência no Ensino Fundamental na Rede que trabalho na cidade de Ivoti. Nutria um enorme desejo de trabalhar com estudantes destas faixas etárias, neste caso, de 5ª a 8ª série.

Quando recebi o convite, no entanto, hesitei. Por uma parte, a distância entre a escola e a minha residência era muito grande e, por outra, não percebia em mim nenhuma disposição ou interesse pelas regiões do campo. Nascido e criado na cidade, campo/zona rural era tido por mim com um lugar de atraso, terra de colonos. Confesso que tinha a sensação de que este lugar era meio místico, diferente, sentia como se eu fosse trabalhar em um lugar distante da civilização.

Cheguei, em alguns momentos, a debochar, contar de modo jocoso a minha família e amigos sobre este novo ofício. Visitei a escola algumas vezes, antes do início das aulas. Queria saber exatamente onde era e imaginar como poderia ser trabalhar como professor em um lugar com estas características. Um registro no diário de campo do dia 02 de Fevereiro de 2010 permite-me identificar o quanto o choque cultural era grande e quanta ansiedade me gerava a decisão por trabalhar nesta escola.

Resolvi então pegar o carro e conhecer o lugar onde estrearia como professor de Educação Física no Ensino Fundamental e logo em uma escola do campo. Os nativos da cidade que conheciam o lugar deram-me algumas referências. E lá me fui. O caminho, no período da tarde (que foi quando fui), mostrava-se belíssimo. Belas vegetações que costeavam uma estreita rodovia se apresentavam a quem nela

trafegava. O sol vez ou outra brinda-nos com a sua presença entre as árvores mais altas e nota-se que o frio, mesmo que pouco perceptível em se tratando de Fevereiro, já começa a mostrar sua cara. Poucas pessoas são vistas na rua, mas as que lá estavam, estavam vestida como os clássicos colonos que se vê em filmes e documentários. As pessoas parecem simples e não muito receptivas. Os carros que por ali passam parecem ser alvos do crivo dos habitantes, como uma forma de avaliar quem por ali transita e não lhes dar boas vindas. As curvas são fechadas e caso alguém se distraia com a beleza do lugar, corre o risco de ir perau abaixo. Passa-se por antigas sociedades e casas no estilo enxaimel, dando bem a noção de que este lado da cidade, senão se esforça, ao menos consegue conservar as suas tradições culturais. Divisa com Presidente Lucena, cerca de 500m antes do pórtico que dá início ao território da próxima cidade. Esse é o lugar; mas... cadê a escola? A distração e a ansiedade não me permitiram no primeiro momento perceber que existe ali uma seta que aponta para o meio de um matagal, onde está escrito “escola”. Por mais engraçado que seja, esse era o lugar. Atravessar a rodovia e entrar em uma pequena estradinha era o caminho, e... lá está o portão. Uma placa desbotada presente na lateral de uma casa não deixa dúvida: cheguei. Essa é a escola. Surpreendo-me o quanto ela é pequena. Talvez a minha casa seja maior. Identifico muitas arvore em seu pátio, um espaço que parece destinado a uma plantação e um pátio embarrado (havia chovido nos dois dias que antecederam o meu contato). O desejo de entrar é grande, mas ainda era cedo, teria que aguardar o início das aulas (daqui há duas semanas). Saio dali com um misto de desafiado, instigado e perplexo. O ser professor ali parece ao mesmo tempo fácil (deve ter poucos alunos), mas difícil no que se refere a compreender que ali a cultura deve ser diferente, deve se basear em códigos que um sapucaense, e urbano cidadão ainda sabe muito pouco ou quase nada. Sinto que aquilo ali é diferente e assim como se faz com qualquer coisa exótica, fiz questão de contar (até com um certo desdém) a todo mundo sobre as características muito diferentes que ali existiam e que possivelmente impactariam o meu trabalho. Embora eu tratasse tudo aquilo como piada, o meu coração se acelerava toda vez que lembrava que logo estaria ali, vivendo aquela escola, com outros professores, com pequenos “alemãezinhos” presumidamente bem-educados e em um lugar que nem o celular dá sinal direito! Isso foi à alegria das reuniões familiares subsequentes; eu ria do lugar, como alguém que visse alguém de burca andando de metrô, em Canoas/Porto Alegre. Entender outra cultura é um dom, algo que possivelmente eu ainda não estava pronto para fazer (registro em diário de campo em dois de fevereiro de 2010).

Quando o ano iniciou tinha já realizado todo o planejamento. Tudo que pretendia trabalhar com os estudantes durante o ano estava organizado. Todos os pressupostos à docência que havia aprendido no PEI, na iniciação científica, nos livros de pedagogia e sociologia crítica da Educação Física e do esporte, assim como também o que queria não repetir do que fazia no CEPE, estavam contemplados. Era um planejamento autoritário, pois projetei as aulas, sem considerar o contexto. Tinha desconsiderado o lugar, as particularidades da cultura local, até por que, afinal de contas, simplesmente não as conhecia.

Contudo, desde o primeiro dia, desde a minha apresentação, me chamou atenção o fato dessa escola, juntamente com as outras duas que atendiam as localidades do campo ter o interesse em construir uma proposta pedagógica compartilhada. O processo de construção deste PPP estava programado para ocorrer em 2010. Os gestores projetavam um ano de 2010 de grande mobilização da comunidade escolar. Os professores, responsabilizados pelo

processo, foram organizados em comissões para encontrar referências e debater assuntos concernentes à construção de um Projeto Político-Pedagógico.

Este processo me tocou profundamente. Uma das grandes bandeiras que passei a tremular desde o período no qual fui bolsista de iniciação científica, foi a de que o PPP é um projeto coletivo de escolarização e como tal deve considerar as concepções político-pedagógica particulares do contexto da comunidade escolar e local nas quais se situa. E mais, os professores têm grande possibilidade e responsabilidade em interferir nesse processo de construção e a ressignificação do PPP das escolas nas quais trabalha. É papel dos professores construir a base deste documento, reavaliá-lo constantemente, e adequar o seu plano de trabalho a estes objetivos.

Meu trabalho de conclusão de curso, intitulado o “Projeto Político-Pedagógico e o esporte da (na) escola: incompatibilidades, desafios e possibilidades (2008)”, dava-me, inclusive, bases e algum conhecimento para me colocar neste processo. Neste trabalho, inspirado nas pesquisas desenvolvidas pela professora Rosane Molina na Rede Municipal de São Leopoldo, coletei evidências do descaso que muitos professores conferem ao PPP mesmo quando construído de modo coletivo objetivando inovações pedagógicas que, ao menos discursivamente, atendiam às mudanças indicadas como necessárias pela comunidade escolar. O meu TCC, especificamente, objetivava compreender a participação dos professores de Educação Física neste processo. Para tanto, realizei um estudo de caso em uma escola com proposta pedagógica inovadora na mesma rede de São Leopoldo. Este estudo permitiu-me conhecer um exemplo de, como não queria que a Educação Física escolar fosse. Isso por que, nessa escola, na concepção do docente colaborador com o meu TCC, o PPP era ignorado e o professor assumia arbitrariamente pressupostos pedagógicos e epistemológicos oriundos de sua experiência como atleta e técnico de esportes de competição, portanto, contrários aos princípios do ideário do PPP da escola. Omitia-se de participar das reuniões pedagógicas e, como isso, de dar voz a sua inconformidade. Portanto, esta experiência fez com que visse muita importância neste processo. Deixou-me muito feliz o fato de ingressar na Escola Nelda Julieta Schneck justamente neste momento. Vislumbrava já, mesmo antes do início da construção do PPP, várias formas de colaborar.

A experiência do TCC e as leituras que realizei de autores que defendem uma Educação Física escolar crítica e participativa na vida da escola (MCLAREN, 1997), me faziam presumir que, de um modo geral, os professores de Educação Física tinham debilidade

de conhecimentos e de formação para se apropriarem e construírem propostas pedagógicas de ensino que deem conta da especificidade da disciplina no âmbito escolar. Via de regra, baseiam-se em estratégias fundadas nos princípios do esporte de rendimento e treinamento esportivo, na meritocracia, na competitividade, na classificação e comparação objetiva. Princípios que, no entendimento da teoria crítica da Educação Física, expressa nos trabalhos de seus autores referência como o Coletivo de Autores (1992), Kunz (2006), Vago (1996) e Bracht (1996) entre outros, imprimem na Educação Física escolar sentidos e significados construídos fora da escola.

Cheguei à Escola Nelda Julieta Schneck com o propósito de contrariar toda essa forma de fazer Educação Física na escola. De fazer da Educação Física uma disciplina, além de atraente como geralmente o é, também fundamentada em propósitos consonantes com os da comunidade escolar, com os das outras disciplinas e também com o PPP. Na realidade, não sabia ao certo como construiria essa experiência, essas concepções de ensino e docência nas minhas aulas, mas sabia exatamente como não queria que elas se efetivassem.

O início da docência neste espaço começou como eu imaginava. Enfrentava dificuldades para trabalhar do modo com eu gostaria e me propunha, embora me mantivesse firme nos ideais críticos que julgava serem os mais “corretos” para a docência em Educação Física escolar. A resposta dos estudantes não era das melhores. Eles estavam acostumados a passar os dois períodos da aula (que eram, nesta escola, um após o outro) em atividades na quadra polivalente. Quando, no primeiro dia, propus que realizássemos uma discussão antes de efetivamente realizar as atividades práticas decorrentes da reflexão realizada no espaço anterior, fui taxado de incoerente ou errado, sobretudo pela 8ª série. Contudo, não me absteve de afrontar este posicionamento, colocando-me firmemente contrário ao entendimento e o desejo dos estudantes.

O tema que me propus a trabalhar no dia de hoje era a competitividade. Havia feito uma espécie de minicampeonato escolar na aula anterior e elaborado um questionário para que eles refletissem em casa a experiência. Para a 8ª série projetei uma discussão balizada por um texto guia e as reflexões que os estudantes trariam do tema de casa. Porém, para a minha surpresa, de um universo de 12 alunos, apenas 6 haviam realizado a tarefa. Logo que me dei conta disso, indignado, chamei a atenção de todos, reprovando a atitude de desconsiderar o trabalho. Os alunos, impávidos, pouco se importaram com a minha revolta. Um inclusive me disse que ninguém roda em Educação Física e que nem caderno ele tinha. De birra, fiz a discussão mesmo assim. Alguns dos alunos que não tinham feito o trabalho contribuíram com o debate. Outros preferiram conversar e desqualificar os colegas. O tom da minha crítica foi dura e em outro sentido. Quase toda a turma pareceu se assustar, finalmente, com o quanto estava incomodado. Dois, no entanto, se

mantiveram rindo. Ambos eram multi repetentes e jogar bola na Educação Física era justamente uma das poucas coisas que pareciam ver sentido na escola. Um destes disse baixinho para outro algo em alemão que, naturalmente, não entendi, que prontamente foi respondido pelo outro: - “o professor (anterior) era bem melhor que esse feioso af”(registro em diário de campo em vinte e três de abril de 2010).

Enfim, em meados de Abril de 2010, ainda eu estando em processo de adaptação ao trabalho pedagógico no Ensino Fundamental, iniciou o processo de discussão do novo PPP das escolas do campo de Ivoti. Neste dia, todos os professores e gestores das três escolas do campo se encontravam reunidos em uma das salas de aula da Escola Nelda Julieta Schneck para a reunião pedagógica cujo principal ponto de pauta era definir as comissões encarregadas em pesquisar, refletir e apresentar aspectos considerados pela gestão das escolas como importantes para a construção deste documento.

Motivado pelos conhecimentos que julgava possuir, em um primeiro momento me inscrevi no grupo responsável por pesquisar bases legais e teóricas que embasariam um Projeto Político-Pedagógico. Não era algo que as pessoas notadamente pareceram se interessar. No momento que a coordenadora perguntou ao grupo quem de dispunha a realizar esta tarefa, o silêncio só foi quebrado quando enfim disse, “eu vou”. Meu nome foi para o quadro negro. Creio que isso era surpreendente para boa parte dos meus colegas, já que mal me conheciam e, afinal de contas tinha uma tarefa muito importante em mãos sem com isso ser eu um profundo conhecedor da escola. Era cômodo, no entanto, para mim, trabalhar com estes pressupostos. Tinha feito um esforço considerável de revisão bibliográfica par o meu TCC. Era quase só recortar e colar. Era cômodo, não fácil. Isso por que teria que apresentar isso para os meus colegas, isso em não mais do que dois meses.

Mas a reunião continuava. Outros pontos eram preenchidos, pontos que pouco me interessavam ou que eu não tinha conhecimento algum ou a audácia suficiente para tomá-los para mim. A princípio cada integrante se colocaria em no máximo uma comissão, podendo fazer parte de mais alguma por um profundo interesse ou caso fosse requisitado pela equipe gestora. Alguns dos outros grupos: contagem de materiais, recursos humanos, filosofia da escola, perfil de aluno, perfil de professor, espaço físico, entre outros. O último grupo a ser preenchido era o de currículo. Confesso que estava um pouco incomodado por não ter escolhido ficar neste, já que entendia que aí estariam às discussões mais ricas e onde efetivamente seria decidida a forma como a escola se organizaria. Estava acordado, desde o início, que quatro pessoas estariam presentes neste grupo em função da complexidade e trabalho que demandava. No entanto apenas três haviam se inscrito. A coordenadora

solicitava mais um. Eu não via no entorno outros colegas propensos a aceitar o convite. Levantei o braço e me dispus. Sabia que talvez, mais uma vez, fosse ser alvo de olhos inquisitórios, mas mesmo assim me desafiei a trabalhar em dois grupos. Justifiquei quando da escolha, que gostaria de aprender sobre esta temática e que me interessava realizar uma busca por fontes referentes a ela também para a minha dissertação de mestrado, que na época, estava longe de estar estruturada da forma como se efetivou. Não sabia ao certo como funcionaria este processo, mas tinha certeza que estava sendo coerente com um dos princípios orientadores à docência e que trazia comigo das experiências anteriores: participar ativamente da construção do PPP.

Durante os meus primeiros seis meses como professor da escola, concentrei minhas forças em algumas experiências que, apesar de serem de naturezas diferentes, confluíram para determinar os posicionamentos que assumi na reformulação do currículo das escolas do campo de Ivoti: a) a participação como membro da comissão responsável pela reformulação do currículo das escolas; b) a definição de que o objeto de pesquisa da minha dissertação de mestrado versaria sobre a construção deste PPP; c) a minha aproximação e interesse por aportes teórico-metodológico de natureza autorreferente, especialmente a autoetnografia; d) pensar e estudar, a partir de uma provocação realizada pelo, na época professor de História, hoje diretor da Escola Nelda Julieta Schneck, nascido e criado na zona rural, que em uma das primeiras reuniões do ano de 2010, indagou a todos: - *o que nos faz professores do campo?*

Papéis, incumbências, desejos, dúvidas e discussões. Nuances que balizaram a minha forma de agir política e pedagogicamente neste espaço no ano de 2010. Estas eram as motivações para destrinchar estes nós que se apresentavam na minha recém-inaugurada experiência docente, ora servindo como entrave, ora como trampolim. A provocadora pergunta formulada pelo professor de História, naturalmente poderia ter passado despercebida, ou por que assim eu quisesse, ou por completa desatenção a este aspecto. Contudo, a mim, serviu como uma problemática que passei a considerar. Para todas as tarefas, desejos e percepções que vivenciava nesta escola, sentia o desejo de me perguntar a mesma coisa que aquele professor tinha feito, de modo ainda mais ampliado: seria este um currículo apropriado às necessidades do campo? Que sentido havia em trabalhar os fundamentos do futebol tradicional, por exemplo, em uma realidade como esta? Em quais códigos está firmado o compromisso e o estatuto da escola nesta (e para esta) localidade? Haveria forma de desenvolver nos professores apreço pelos saberes e experiências do campo, a ponto de

permitir que assumissem uma identidade do campo com ações identificadas e contextualizadas nessas localidades?

Na época, o meu pensamento era um só: participar ativamente do processo e poder. por intermédio dele, imprimir no PPP da escola o que eu tinha como convicção teórica, pedagógica, epistemológica, social, metodológica e política. Ter podido conhecer processos de discussão construção, avaliação e ressignificação de alguns PPPs ao longo do tempo no qual fui Bolsista de Iniciação Científica, fez com que tivesse aprendido que as convicções individuais deveriam ter voz no coletivo. Essa é a possibilidade que têm os atores sociais para formular, no exercício do diálogo, a força sinérgica capaz de fazer com que o Projeto Político-Pedagógico, não seja só um documento uma obrigação legal, mas um ideário, um projeto de escolarização de uma escola em uma comunidade local. Pensava também que toda concepção de ensino e de trabalho pedagógico deveriam estar pautados pelo contexto local, de modo a permitir aos estudantes reafirmar laços, sustentar propósitos comuns e significativos para a cultura local. Portanto, a docência na (e para a) comunidade era um propósito que me movia fortemente.

Estes pensamentos levaram-me a tomar certas decisões enquanto professor e membro de uma das comissões mais importantes para a elaboração do PPP. Decisões teórico-metodológicas me ajudaram a pressupor algumas respostas ou afastaram-me de algumas suspeitas.

Inspirado, possivelmente pela forma como havia trabalhado no projeto social PEI, onde os monitores planejavam juntos e de modo transdisciplinar sugeri em debates no contexto da comissão que estudássemos Edgar Morin. Tratava-se, na época, de um autor que me influenciava muito, tinha um bom lastro de leitura. Procurava ler o mundo e a suas neste período da minha trajetória acadêmica/profissional, por meio do que eu entendia como fundamentos de sua teoria. O livro que sugeri trouxe para a discussão foi “Cabeça bem-feita”, especificamente um artigo, localizado nos anexos desta publicação que tratava da transdisciplinaridade. No PEI ninguém se referenciava ao trabalho que fazíamos como transdisciplinar, mesmo assim, trouxe dessa experiência para a minha recém-iniciada carreira docente essa perspectiva como forma de trabalhar conjuntamente com as demais disciplinas do currículo e, sobretudo, como articulá-las com a de Educação Física no âmbito escolar. Por isso, encontrei sentido em sugerir a leitura da abordagem transdisciplinar descrita por Morin

(2006) para os colegas que comigo tinham a responsabilidade de pensar formas de organizar o currículo.

Encontrei, nos demais membros da comissão de currículo, pessoas que também se interessavam pelo pensamento de Morin. Uma delas, inclusive, havia desenvolvido sua dissertação de mestrado referenciado em autores como Nicolescu e o próprio Morin. Entre os cinco membros houve consenso sobre o marco teórico de referência que apoiaria nosso trabalho. No entanto, havia também o desafio de atender ao interesse da comunidade identificada contextualmente com a cultura da zona rural. Além desses dois desafios ainda havia um desejo, com poucas alternativas de exequibilidade, de atender os estudantes por meio de uma ampliação de carga horária, ou seja, em Turno Integral. As dificuldades para que isso acontecesse eram decorrentes, sobretudo das limitações físicas das escolas – todas as construções de pequeno porte, bastante antigas – e também pelo fato desta alteração demandar a contratação de outros profissionais que, por consequência, geraria uma despesa considerada muito alta pelo município, no entendimento da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura).

Concentrei meus esforços, inicialmente, no primeiro ponto: a transdisciplinaridade. Era o aspecto dentre os três que eu possuía mais conhecimento e o que, confesso mais me interessava em imprimir na política da escola. Um momento importante foi quando relacionamos a transdisciplinaridade com o Método de Ensino por Projetos, especialmente nos referenciado em Fernando Hernandez (1996). Tratava-se de uma leitura que alguns colegas já tinham realizado. Duas outras escolas da rede municipal da cidade, inclusive já trabalhavam com essa organização curricular. Contudo, uma delas atendia a EJA e a outra, a pré-escola e as séries iniciais do Ensino Fundamental. Para as séries finais era uma proposta pioneira, muito embora se saiba que tudo que recebe esta conotação leva, a contragosto, também a pecha de arriscada.

Este temor foi justamente o grande entrave que em muitos momentos pautou os debates dentro do grupo, especialmente quanto ao possível esvaziamento do papel das disciplinas tradicionais neste processo, assim como também a defasagem que este remanejamento poderia provocar na aprendizagem dos alunos caso a organização proposta não obtivesse o êxito almejado. Eu entendia que estes riscos poderiam ser corridos ou minimizados. Afinal de contas, trata-se de uma localidade que, no meu entendimento da época, não poderia ser comparada com outras, pois era detentora de necessidades e interesses diferentes. Não via

melhor alternativa capaz de valorizar o campo em seus saberes e fazeres locais do que a complexificação conferida aos conhecimentos pela organização do currículo por Projetos de Aprendizagem. Sem ruptura com o modo disciplinar de organizar o currículo via como limitada as possibilidades de execução dos nossos propósitos de fazer com que as disciplinas viessem a dialogar, e mais: dar primazia a construção do conhecimento e não ao seu vínculo curricular.

Dessa feita, o próximo passo era pautar o pensamento de Hernandez (2006) para a discussão. Mais uma vez, meus colegas receberam bem a sugestão. Fizemos, a partir de então, um estudo sobre alguns dos conceitos defendidos pelo autor, como por exemplo, a processualidade da construção de um projeto de ensino-aprendizagem, desde as estratégias de escolha do tema, passando pelos fundamentos teórico-metodológicos adotados e concluindo com os resultados finais e a sinalização de novas temáticas aos projetos subsequentes. Também no PEI¹¹, vivi a experiência de trabalhar com projetos, por mais que não fossem orientados pelas mesmas bases conceituais e teóricas. Contudo, foi fundamental para mim trabalhar a partir de objetivo comuns com monitores de áreas diferentes da Educação Física.

Neste momento, tinha desconfiança se eu não estava propositivo demais nesse processo. Perguntava-me, se não estava influenciado em demasia na definição das bases teóricas de sustentação deste novo PPP, sobretudo, considerando que eu um forasteiro, um principiante.

Os meus demais colegas de comissão, também estão se valendo dos princípios que propus para formular a proposta. Ainda assim, as sugestões e trabalho até agora tem sido quase só meu e da coordenadora. Elas sorriem e dizem que eu tenho capacidade para isso. Eu, na ânsia de ajudar, me entrego de cabeça (registro em diário de campo no dia oito de setembro de 2010).

Estas reflexões me acompanharam durante um bom tempo, inclusive remanescem, em maior ou menor intensidade, até os dias de hoje. A novas bases que definíamos passo após passo, se assemelhavam muito conceitualmente aos pressupostos nos quais me baseava para fundamentar a construção do objeto de pesquisa da minha dissertação.

¹¹ O modelo de ensino por projetos que havia vivenciado no contexto do PEI era construído eminentemente pelos monitores, sustentando nos quatro pilares da educação (Relatório Jacques Delors), servindo quase que exclusivamente como um mecanismo de controle e propaganda da organização financiadora do projeto, no caso o Instituto Ayrton Senna.

Meu envolvimento passou a ter tanta proporção que até para conceituar Educação do Campo, foi minha, mais uma vez, a sugestão de referenciais. Propus estudar Miguel Arroyo, um dos poucos autores que conhecia e que também me apoiou no que tange a esta temática no meu projeto de dissertação. A escola construía um projeto que procurava resgatar e valorizar a identidade do campo e o compromisso político da escola com a cultura local. O meu estudo, por sua vez, procurava compreender, pela análise do processo de construção deste PPP, de que modo pode ser construída a docência em Educação Física voltada aos valores do campo. O meu engajamento com o processo de construção desse projeto de escola, dessa forma, justificava-se.

Dessa feita, dediquei-me no desafio de assumir uma identidade do campo pensando em atender a provocação da escola, mas também procurando fazer de mim, enquanto docente, e o meu trabalho com os estudantes uma experiência sinérgica, objetivando tornar, por meio deste PPP, a Escola Nelda Julieta Schneck uma escola *do* campo e não simplesmente localizada *no* campo. Com este propósito pensava também ser que eu viesse a construir uma identidade do campo. Entendia que apenas um professor do campo seria capaz de trabalhar neste contexto contextualizando as demandas e necessidades da cultura local.

Convicções construídas eminentemente pelos posicionamentos explicitados pelo já referido experiente professor de História dessa escola que, desde o final de 2010, assumiu a direção. As tomadas de consciência provocadas por diálogos com este professor, podem ser evidenciadas em algumas notas de campo, datadas justamente nesse momento efervescente que tanto eu como a escola vivia. Minha identificação com ele não é apenas profissional. Admiro muito os conhecimentos sobre a vida que ele demonstra. Desde aquela oportunidade o sinto ter muito conhecimento a transmitir a nós professores e aos estudantes. Ouvi-lo para mim é sempre uma experiência marcante. Neste processo de discussão sobre a relação entre identidade docente e identidade da escola, foi um ator de voz ativa e bastante propositiva. Em Agosto de 2010, representei o projeto de chás¹² da escola na Expointer, em sua companhia. Neste dia, conversamos muito.

Ele (o professor/diretor) é sempre muito simpático e brincalhão. Ele tem muito conhecimento e será possivelmente o futuro diretor da escola (afinal de contas será lançado como candidato único. Fiquei bem a vontade de aceitar o convite de vender

¹² Segundo Dörr (2011), o projeto de chás das escolas do campo de Ivoti foi idealizado em 2007. As mudas e derivados desses chás são produzidos desde então pelos estudantes, sob a supervisão de alguns “professores do campo”. Esses produtos são vendidos em feiras agrícolas como a Feira Colonial de Ivoti (realizada no segundo domingo de cada mês), Feira das Flores (também em Ivoti) e Expointer (Esteio).

chás pelo fato de estar com ele, uma sumidade no assunto. Ele é quase um pajé, curandeiro, etc. Tudo para ele pode ser resolvido com chás, até câncer. Ele fala sempre com muita intensidade. O labor que faz na roça em que planta e cuida, muito se mistura ao que pratica como professor na escola. Ele é um homem realmente do campo. Seus hábitos são e sua forma de pensar em Educação também.

Encontrei muito sentido no que dizia, até por que a valorização do contexto onde se trabalha, para mim, é deveras importante para a construção de aprendizagens mais fortalecidas. Ele deu o exemplo de diversas escolas agrícolas, como por exemplo, as de Estância Velha e Nova Petrópolis. Sinto que o que ele quer não é absurdo e sim possível, uma vez que viver no campo pode efetivamente ser uma saída aos problemas sociais urbanos.

Vi nele alguém realmente engajado nesta premissa. Creio que fará o possível e o impossível para que a escola siga este caminho. Entendo que se tomarmos ele como um porta-voz dessa comunidade do, o nosso caminho seja efetivamente este (registro em diário de campo de vinte e seis de agosto de 2010).

Como já dito, o grupo responsável pelo currículo, teria que apresentar aos demais componentes do colegiado docente da escola, propostas de organização curricular que projetamos assumir a partir desta reconfiguração. Fomos surpreendidos pela boa receptividade de todos. Os professores nomeadamente “do campo”, que eram justamente aqueles que nós mais temíamos, foram os que se demonstraram mais entusiasmado. O aval do coletivo estava dado. Todos tinham um mesmo propósito, e lutaríamos para materializá-lo junto à SEMEC.

Neste meio tempo, continuava a construir e executar meus métodos de trabalho na disciplina de Educação Física. Meu desafio continuava sendo o de materializar as proposições de autores que defendem e sustentam perspectivas críticas para a Educação Física escolar seja a superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) ou a emancipatória (KUNZ, 2006). Os estudantes ainda não haviam se familiarizado com a minha forma de fazer as aulas. As aulas ocorriam às quartas-feiras em duas sessões consecutivas para cada turma. Eu utilizava o primeiro período para dialogar sobre os temas e conteúdos que trabalharia na quadra, no segundo período. Os estudantes mais antigos na escola estavam acostumados com o professor os recebendo no centro da quadra. Mesmo percebendo o descontentamento deles, insistia com as minhas ideias, pois acredito que a Educação Física sem reflexão perde o sentido. Contudo, os conhecimentos e a forma como eu trabalhava, pareciam mais aborrecer os estudantes do que propriamente servir-lhes de ferramenta de compreensão e ação no mundo. O conhecimento da Educação Física na escola parecia ser uma “ilha”, afastada do contexto escolar e sem possibilidades de gerar efeitos significativos e críticos no contexto da comunidade local.

A falta de realização no meu trabalho docente contrastava com a representatividade política no colegiado que aos poucos se fortalecia. Em uma dada tarde, recebi da coordenadora da escola, a notícia de que seria responsável por apresentar à SEMEC a nossa proposta de PPP. O Secretário Municipal de Educação e outros membros do seu gabinete iriam até a escola para tomar conhecimento de que modo organizamos este documento e do que necessitávamos para implantar este novo arranjo curricular e político nas escolas do campo de Ivoti. Aceitei orgulhoso a responsabilidade.

O que a nossa escola pensava, como se projetava e como pretendia estruturar-se politicamente, administrativamente e metodologicamente, estaria em cheque. Seríamos avaliados. Teríamos um retorno da gestão municipal a respeito de todo o processo, que desde o seu início era avaliado por todos os envolvidos como rico em aprendizagens, sobretudo quanto a forma de pensar a docência em consonância com um projeto de escolarização. Uma crítica mais forte a nossa proposta poderia ser desestabilizadora, fazendo-nos duvidar da validade dos frutos colhidos neste processo até então.

A tensão se fez presente em mim intermitentemente durante toda a semana que antecedeu a reunião com o Secretário de Educação.

Havia chegado às 17:30. Até as 18h fizemos uma pequena reunião administrativa para tratar das demandas que ainda deveríamos dar conta neste final de ano. Tomei assento na sala uns minutinhos depois do início, uma vez que professor de Educação Física dificilmente deixa de sair sujo da sua aula. Apesar da tentativa de limpar a barra da minha calça de tãctel preta continuava suja. Apesar de não ser o adequado, acho que as pessoas não vão me incriminar por isso sabendo o que eu fazia alguns minutos antes. Enquanto a diretora falava, calibrava eu um copo com chá gelado de capim cidreira que logo depois me rendeu um considerável sono. Enquanto me “tratava” mais uma vez a pergunta sobre se eu estava nervoso ecoou, o que realmente não me deixou muito feliz pela recorrência com que essa pergunta foi feita durante todo aquele dia. Meio irritado com as perguntas e confiante comigo mesmo, estava lá eu sentado, esperando pela hora chegar.

Às 18:10 chegaram a coordenadora e a diretora pedagógica do município, e as 18:20, chegou o secretário. Depois de abraçarem a todos, sentaram juntos em cadeira azuis estofadas que estavam quase na porta de saída da sala. Como primeira dinâmica, as diretoras distribuíram um quebra cabeça alusivo a capa do documento que celebraríamos ali. Foi dado então um tempo para que nós procurássemos montá-lo. Pensei que isso ao mesmo tempo era legal e meio coisa de criança, mas tudo bem. Valia a pena para evidenciar aos gestores que nós realmente fizemos esse PPP de modo coletivo. Enquanto montava pensava sobre o princípio hologramático, um dos temas que trataria na então iminente apresentação. Elas, sem querer, estabeleceram ali a citada lei: o todo está na parte e a parte está no todo. Perfeito! Lembro que na hora pensei em acrescentar essa constatação a minha fala. Por falar em exageros, nada foi mais constrangedor que a sugestão da diretora para que todos lessem juntos a filosofia da escola. Estava a esta altura já bem nervoso para pensar em movimentos muito virtuosos.

Após, sem muitas delongas ou preâmbulos, fui chamado a comparecer a frente para apresentar o PPP construído e a sua fundamentação teórica. Fiquei um pouco

nervoso quando levantei e lembrei que tinha mãos e que não tinha, como sempre, a mínima ideia onde pô-las nestes momentos. Mesmo assim, iniciei, afinal de contas, o que não tem solução, solucionado está. A apresentação, em Power Point, tinha cerca de 10 lâminas, e tratavam na ordem: motivações para a construção, princípios epistemológicos (complexidade e transdisciplinaridade), metodológico (método globalizado) e conceituais (educação do campo).

A apresentação transcorreu como esperava. Ao final dela, senti-me bem. Consegui me manter à vontade e conversar com todos sobre o que propúnhamos. Os pontos altos foram quando falei de maneira tranquila e consistente que o PPP é um projeto de escola e não um amontoado de projeto de professores, que muito do que se aprende no campo é justamente o que está em falta na cidade (saúde, cooperativismo...), e que a escola era um coletivo que estava um pouco em cada um de nós. Nestes momentos as cabeças de todos sacudiam-se em uníssono, quase como se ensaiassem um sim coletivo. [...] Quando encerrei a fala, um peso invisível desapareceu das minhas costas. A cadeira na qual estava sentado antes estava a menos de 1m de onde falava, mas o caminho até ela pareceu longínquo como daqui à Uruguaiana. Enquanto caminhava nesta travessia, ouvi um sonoro “uhu”, algo que em um show de rock representa a euforia. Pareceu-me exagerado, mas para o ego fez muito bem. Enquanto eu falava, a empáfia, sobretudo do secretário era notória. Não que ele não estivesse prestando a atenção (efetivamente estava, ao menos nessa parte), mas ao mesmo tempo, ele não se deixava levar por nenhuma euforia prematura ou por brincadeiras fora de hora. Sua concentração era notória e o interesse, aparentemente, também. A coordenadora de educação manteve-se sorrindo sempre. Ela parecia gostar de uma escola que se pensa.

Terminados todas as apresentações todos ansiavam pela fala do secretário. A sensação era de dever cumprido, que o melhor havia sido feito e que o veredito daria cabo em uma jornada. Caso tivéssemos negada a forma de (re) pensar a nossa escola o clima seria de derrota. Eu, particularmente, sentia que contestações feririam a mim. Esse projeto em muitas partes era fruto do que pensei, construí, refleti e penso. Sem ignorar a participação dos demais, me sentia um dos principais autores da proposta.

O Secretário em nada mudou sua postura. Sua fala era sempre elegante, parece que ensaiada e calcada em velhas e boas técnicas de discurso. O silêncio na sala era retumbante. Ninguém nem piscava. Interpretar o que ele efetivamente dizia era quase que uma tarefa de detetive, já que sua fala era rebuscada demais e cheia de elipses, ao meu ver, desnecessárias. Contudo, a tônica do que disse, era elogiosa. Citou Imbernón para dizer que a SEMEC valoriza esse tipo de movimento: da escola que se pensa. Que movimentos coletivos não são comuns e o quanto o grupo de professores atuais soube fazer de um lugar sempre estigmatizado como marginal, como um espaço crítico. O que fez de um processo frequentemente tido como burocrático (a construção do PPP) uma experiência formativa que desse conta de projetar e caracterizar a identidade da escola. Feito isso, fez questão de frisar que o município passa por uma crise financeira e que a efetivação desse projeto geraria novos ônus (contratação de novos professores, readaptação e construção de novas áreas, maior carga horária aos professores que lá estão, transporte, alimentação, etc), coisa de administrador. Em mim ficou uma frustração: parecia que precisávamos de um fim estonteante, com um sim que gerasse palmas, aplausos e gritos de guerra. Mas isso é próprio do futebol, não de escola ou da administração pública. A sensação é de que a vitória chegaria mas conquistada com sanções, reordenamentos e muito mais trabalho (registro em diário de campo do dia dez de novembro de 2010)

O ano de 2010 se aproximava do final. Talvez não tivesse evoluído tanto quanto gostaria como professor, mas efetivamente este ano havia me feito pensar e me engajar em uma série de novos desafios. Pensava, a partir da riqueza de experiência que tive durante o ano, ser possível desenvolver uma identidade docente do campo. Via esta construção como

uma ferramenta sócio-política capaz de alicerçar uma docência formulada ante bases teóricas contextualizadas as demandas e necessidades desta localidade. Portanto, entendia como imprópria a forma como exercia a minha docência, calcada no que presumia ser fundamentos político-pedagógicos urbanos.

Um certo dia, em uma clássica conversa de corredor, soube pela coordenadora pedagógica que a escola tinha recebido a autorização para organizar o currículo como havíamos projetado. Fiquei muito feliz, afinal de contas, tinha investido muito trabalho e interesse para que isso se viabilizasse. Contudo, esta grande notícia chegou ao conhecimento da comunidade escolar, especialmente do grupo de professores, alguns dias antes do término do ano letivo, e nesta escola, como em qualquer outra, este é um período onde a estafa e as projeções das férias são prioridades nas pautas das conversas e reuniões.

Na última reunião pedagógica do ano, foi informado pelos gestores da escola que se iniciariam as discussões sobre a implantação da nova proposta curricular. Além disso, seria um momento de contratações e ajustes estruturais fundamentais para que pudéssemos iniciar 2011 com essas mudanças efetuadas. Essa etapa e todas as decisões definições, no entanto, foram feitas sem a participação dos professores. Apenas os diretores, a coordenadora pedagógica e a psicóloga da época participaram deste processo. Não acho que deveríamos, de fato, estar presente também neste momento.

Sentia que o ano que acabava tinha feito com que nós, professores, saíssemos fortalecidos enquanto grupo e, cada um, enriquecido por novas aprendizagens e projeções futuras para a vida e docência. O movimento que se arquitetava neste período era sim, no meu entendimento, incumbência dessas pessoas. Contudo, os frutos deste derradeiro ato nas Escolas do Campo foram determinantes não só para definir as estruturas administrativas do PPP, mas também como balizadoras para o meu engajamento na concretização do mesmo. Isso por que julguei que algumas alterações feitas neste período foram um tanto arbitrarias. As consequências desta minha nova postura tiveram impactos, inclusive, no direcionamento teórico e conceitual da minha dissertação.

Durante as férias, como qualquer pessoa desgastada pelo ano árduo que havia passado, não procurei pensar muito na escola e no meu trabalho. Sabia que 2011 seria um ano diferente, um ano no qual a proposta pedagógica das escolas do campo de Ivoti sairia do papel e passaria a ganhar corpo, de fato, como proposta. Vez ou outra lembrava dos desafios que me aguardavam, das dificuldades que possivelmente me depararia, das novas possibilidades

pedagógicas e políticas que todos, de algum modo vinculados a estas escolas e contexto, experienciariam.

Nos primeiros dias de 2011 a gestão da escola apresentou a todos os professores, o panorama do trabalho pedagógico. Para a minha surpresa e a de muitos outros, foi acrescentada ao currículo, uma série de disciplinas diferentes das da base comum (LDB/96), que seriam por sua vez as maiores responsáveis por contemplar os saberes considerados como “do campo”. Dessa forma, ao invés de complexificarmos o currículo existente pela metodologia de ensino por projetos, foi criado mais um currículo, o do “turno integral”. Tínhamos, já desde aquele dia, a presença de uma série de outros professores (sendo que uma inclusive era uma engenheira agrônoma) que tinham sido contratados. Algumas das disciplinas criadas com o propósito de contemplar os chamados saberes do campo, eram: Empreendedorismo Rural, Manipulação de Chás, Práticas Agroecológicas e Artesanato. Eu, por este motivo, estava incomodado e um pouco frustrado com a nova organização da escola.

A sensação era que eu havia sido engado (eu e os outros professores). Ou eu dormi, ou alguma coisa foi feita só para fazer. Quando discutimos a presença destas disciplinas? Isso seria trabalhar por projetos? Essas disciplinas foram incluídas como forma de cumprir as horas dos alunos no chamado “turno integral”. Porém, acho que nem todas fazem tanto sentido assim. As outras me pareciam cadeiras da faculdade ou de um curso técnico do ensino médio. Acho que podem colaborar com a aprendizagem, mas caso se mantenham na esfera técnica, complicarão o currículo tradicional.

Como trabalhar com projetos não foi discutido. Espero que não estejam os gestores pensando que isso que foi pensado por baixo dos panos é trabalhar por projetos. Algumas delas podem servir de laboratório de experiência de possibilidades promovidas pelos conhecimentos desenvolvidos nos projetos. Eu pensei que estas disciplinas trabalhariam questões que por ventura surgissem dos conteúdos trabalhados nas disciplinas. E outra: e aquele rearranjo de disciplinas? Onde foi parar? A sensação era péssima, por que da certeza que tinha de tudo, quando trabalhei na proposta, passei à insegurança e talvez até o desdém (registro em diário de campo no dia vinte e quatro de fevereiro de 2011).

A presença de mais disciplinas detentoras de novos “sagrados conhecimentos” em um currículo que fora criticado no ano anterior justamente pelo fato de estar enrijecido pelos interesses e necessidades que cada uma estabelecia para si de modo isolado, e para o qual se formularam alternativas, à mim, soava como um enorme contra censo. Justamente em uma reconfiguração que se propusera ser transdisciplinar e trabalhar com projetos, formular novas disciplinas era criar mais problemas o invés de evocar as soluções outrora pensadas.

Tinha como entendimento que a ampliação da carga horária de aulas atenderia os projetos de ensino aprendizagem, sem que, neste primeiro momento, viesse a conflitar o

“poder” das disciplinas tradicionais. Achava que tínhamos um grande desafio que era incorporar aos saberes das áreas de conhecimento tradicionais os conteúdos do campo. Ao que parecia, na época, estes saberes seriam contemplados no contra turno a partir dos projetos de aprendizagem, quando na verdade se resolveu por criar outras disciplinas para atendê-las. Essa verdade não era difundida, mas a sensação de que nós, professores forasteiros, tínhamos sido desviados do propósito me acometia.

Além destas, outras disciplinas também foram incorporadas ao currículo, no meu entendimento, com um propósito bem mais plural e potencializador: teatro e a expressão corporal. Via estes espaços de manifestação diferenciados capazes de construir modos alternativos de expressão, favorecendo a autoestima, o protagonismo e a identidade de cada um.

Além destas, fora criada também a disciplina de Práticas Esportivas, cuja finalidade era projetar a construção de uma “escolinha esportiva” que viesse a representar a escola em campeonatos e que potencializasse as valências motoras dos alunos de modo diferenciado. A ideia inicial era que viesse a atender uma boa gama de práticas motoras, embora tenham optado por trabalhar com o desporto futebol. Via, na oportunidade, a criação desta disciplina, regrada por objetivos tão diferentes dos que me dispunha a trabalhar na disciplina “tradicional” de Educação Física, uma oportunidade para demarcar de modo mais claro que diferenças existiam entre a forma como era pensada uma aula da área orientada por propósitos críticos superadores/emancipatórios, de uma aula onde apenas a execução do gesto motor estava em julgamento. Em suma, exercer a prática pedagógica a partir de um lugar diferente daquele em que normalmente se apegava, o dos esportes tradicionais. As disciplinas de Teatro, Expressão Corporal e Práticas Esportivas estavam dispostas no currículo do contra turno uma em cada dia, antecedendo as aulas consideradas mais densas que eram as de Empreendedorismo Rural, Manipulação de Chás e Práticas Agroecológicas. Esta organização tinha a intenção de não saturar os estudantes em um turno inteiro discutindo e praticando os saberes do campo.

A orientação dada pelos gestores para o professor responsável por ministrar as “Práticas Esportivas”, que não era eu, foi que essa disciplina, juntamente com o Teatro e a Expressão corporal, viessem a servir como “chamarisco” de estudantes para o turno integral, que tinha como objetivo centrar esforços nas disciplinas técnicas que já fiz referência. Entendo que conferir a uma disciplina este propósito é um equívoco. Isso não foi feito

oficialmente e sim na informalidade da conversa ao “pé do ouvido” ou de corredor. Claro que esta atribuição a uma disciplina não elimina as possibilidades do exercício da docência retomar o potencial pedagógico e emancipatório de um determinado conteúdo/disciplina/oficina. Nas minhas aulas segui atento, sem descuidar-me das minhas convicções teóricas para seguir fazendo a Educação Física do currículo organizado por disciplinas perder o exercício da reflexividade que eu sentia, aos poucos, conseguir estabelecer em minhas aulas.

Não era possível, neste novo arranjo curricular, ver onde se organizariam os Projetos de Aprendizagem que tanto havíamos lutado para se efetivarem no PPP. Também não via sentido em imprimir esforços por assumir uma identidade docente do campo ou incorporar aos conteúdos da disciplina saberes para os quais haviam novas pessoas e disciplinas responsáveis por isso. Dois grandes dilemas na minha relação com esta escola tomavam corpo, talvez os primeiros, certamente não os únicos.

Resolvi, incomodado como estava, apartar-me um pouco das decisões concernentes ao turno integral. Não contemplava o que eu esperava e, da forma como estava configurado, não interferia diretamente no meu trabalho docente

No início de 2011 fui convidado para assumir a disciplina de Ensino Religioso. Não esperava por isso, mas aceitei o convite por vislumbrar uma oportunidade de conhecer melhor os estudantes, propiciando reflexões sobre temas mais amplos e diversificados dos que os debatidos nas aulas de Educação Física.

Sobre a organização curricular por projetos de aprendizagem, por fim, foi apresentado a todos como os gestores entendiam que esta organização deveria se efetivar. A configuração procurou manter as disciplinas, ainda que os conhecimentos mediados advenham de uma matriz comum. As articulações seriam efetivadas no espaço de planejamento coletivo, que ocorreria quinzenalmente.

Sendo assim, o primeiro projeto, procurava trabalhar com as noções de identidade assumidas pelos estudantes da localidade com o objetivo de resgatar e valorizar as subjetividades que perfazem a vida no campo. Dessa feita, coube a cada uma das disciplinas, dentro das suas especificidades, planejar atividades que envolvessem esta temática. Em Educação Física trabalhei com o resgate de brincadeiras tradicionais da região e, com o auxílio da turma de 8ª série, organizamos os Jogos Rurais Escolares de 2011. Este tradicional

evento da região é muito popular e conta com a participação de todas as comunidades da zona rural de Ivoti em disputas como: arremesso do repolho, corrida do saco, serrar o troco, estilingue, corrida de carrinho de mão, entre outros. Em Ensino Religioso, trabalhei formas alternativas de representação identitária, onde os estudantes em um cartaz expunham signos que os caracterizassem.

Alguns alunos conferiram significativa relevância nestas atividades, se dedicando ao máximo na sua execução. Alguns estudantes, no entanto, se abstiveram de participar, justificando que estas atividades eram de “colonos”. Este posicionamento vem ao encontro do que o trabalho me evidenciou, a partir das colagens e autorreferências feitas: que a maioria dos estudantes sentem vergonha da sua identidade e ou das suas raízes, projetando outras subjetividades, geralmente identificadas com a indústria cultural urbana.

Um novo grande desafio ao campo de dilemas emergia: seria o projeto das escolas do campo um projeto voltado a atender uma comunidade “cenográfica”, ou seja, fantasiosa e que só existe por vontade de seus criadores? Vejo o atual PPP por vezes de modo bastante diferente do que o percebia quando da sua construção, uma vez que, diferentemente do que eu esperava, tem se parecido cada vez mais com um projeto de escola ideologizado, cujos ideários são rígidos e formulados de modo a produzir sentidos e significados orientados a uma concepção de mundo pré-concebida.

11.1.2. Pensar-se: do choque de realidade às tentativas de ser um professor de Educação Física do campo

Ser um professor de Educação Física da zona rural, nunca tinha sido um desejo meu. Nunca vivi no campo, nem mesmo o visitava com frequência. Ao mesmo tempo, nunca fora um menino de apartamento, urbano demais, a ponto de nunca ter visto vacas, porcos e cavalos. Mesmo assim, o campo, a zona rural sempre se mostrou para mim como um lugar de pessoas simples, humildes, sem muito estudo e esclarecimento. O campo, na oportunidade, no meu imaginário, era um lugar esquecido pelo mundo, no qual as pessoas que lá vivem, de modo particular, organizaram-se a ponto de viver dignamente por meio da própria subsistência e vendendo por alguns trocados a sua colheita ou produtos.

Quando aprovado no concurso público para a cidade de Ivoti, lembro de ter ido a cidade para conhecê-la melhor, olhar mais a fundo o lugar que trabalharia em pouco tempo. A distância entre Sapucaia do Sul e Ivoti é de apenas 25 quilômetros, mas a diferença cultural entre ambas é abissal. Alguns hábitos, rotinas, linguagens e visões de mundo são muito diferentes uma das outras. Lembro de nessa oportunidade tomar um café em um estabelecimento no centro da cidade onde dois senhores, asperamente, conversavam em língua alemã. Era muito diferente para mim. Sabia que muitas pessoas falavam outras línguas e dialetos no Rio Grande do Sul, mas não sabia que isso acontecesse tão perto de onde eu vivia e de modo ainda tão recorrente. Na oportunidade, olhava e escutava admirando as conversas e a forma como falavam; eram incisivos ao extremo em suas colocações. O fato de olhar intermitentemente para ambos, fez com que eu viesse a me constranger quando estes voltaram-se para mim como se dissessem: - por que estás nos olhando dessa forma?

Talvez estivesse os olhando dessa forma, por que não era este o modo como o mundo até então se apresentavam para mim. Não estava acostumado a ver o comércio aberto às 7:30, fechado para almoço entre as 12h e 13h e com o expediente definitivamente encerrado às 19:30. Não me parecia normal casas sem grades, carros mal fechados e canteiros com flores raras preservados. Ivoti se parecia para um sapucaense, a cidade de interior mais próxima da capital de todo o RS. Quanto ao campo, este sentimento se exacerbava ainda mais. Além da distância que sentia entre a minha identidade com a desta cidade de colonização alemã, no campo, ainda sentia-me mais forasteiro ainda, uma vez que nada se aproximava do que eu até então havia experienciado e projetado para a minha vida pessoal e profissional.

Neste mesmo passeio, pensei em Ivoti como uma bela cidade, boa para passear, conhecer elementos culturais novos. Assim como alguém que vai a Gramado ou às Cataratas do Iguaçu, os meus olhos ao conhecer Ivoti eram olhos de um turista, alguém que se deslumbra e acha belo aquilo que para si não é normal/natural. Ser professor da Rede Municipal desse lugar tendo comigo este sentimento era um empreendimento que teria que trabalhar e administrar.

Como Ivoti é uma cidade pouco populosa, em torno de vinte mil habitantes (IBGE, 2010) e de pequena extensão territorial, pude em não muito mais que duas horas, conhecer toda a cidade. O campo, no entanto foi o lugar que mais me chamou a atenção. Lembro de na época, em companhia da minha esposa, visitarmos os lugares e nos admirarmos com o quanto a cultura desta região era distante da nossa, especialmente em se tratando das escolas. Quando

nos deparamos com uma das escolas do campo, a primeira coisa que veio em minha mente foi: - imagina se eu tivesse que trabalhar aqui? O resultado deste comentário foi uma sonora gargalhada de ambos.

Em um primeiro momento, logo que nomeado professor de Educação Física deste município, fui designado a duas escolas de Educação Infantil, ambas localizadas na zona urbana embora de realidades sociais bastante diversas: uma da região central (zona alemã da cidade), e outra da periferia (zona dos chamados *schwarz* - negros), onde se assentaram pessoas e famílias que vieram morar no município atraídos pela pujança das fábricas de calçados nos anos de 1990.

Durante todo o ano de 2009, sentia-me bastante deslocado dos costumes da cultura alemã de Ivoti. Não me sentia confortável em qualquer lugar em que se falava alemão, imaginando que o assunto poderia ser eu. Todos costumavam caçoar de mim pela forma como tentava reproduzir as palavras do dialeto e o quanto ficava desconfiado quando iniciavam estas conversas. Inclusive uma vez fui “pego” na clássica brincadeira de convidar alguém para caçar *tiltapes*¹³, feita apenas com as pessoas que eles identificam notória inadequação com a cultura local.

Mesmo sabendo disso, depois de um ano na Educação Infantil, aceitei o convite feito pela SEMEC para trabalhar em uma escola do campo. Confesso que isso, na época, motivou muitas brincadeiras. Em rodas de amigos, divertia-me imaginando as crianças indo para a escola de chinelos de dedo ou pé descalço, chapéu de palha, falando alemão e carregando uma enxada sobre os ombros. Revendo a minha concepção sobre este espaço, confesso que não nutria nenhuma inclinação, nenhum apreço ou aposta em uma Educação do Campo. O que me moveu, foi ingressar em uma Escola de Ensino Fundamental, algo pelo qual tanto havia lutado e que não conseguira até então concretizar. A escola era distante, com acesso complicado, mas atendia o público que eu julgava estar mais preparado para trabalhar. Nas minhas experiências no PEI e CEPE julgava ter aprendido o ofício de ser professor de Educação Física. Do mesmo modo, a minha formação teórica, os autores com os quais tomei contato, especialmente desde o meu ingresso como Bolsista de Iniciação Científica do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Educação, referiam suas concepções teórico-metodológicas predominantemente sobre o Ensino Fundamental. O campo era estranho para

¹³ Tiltapes na realidade não quer dizer nada. As pessoas convidadas a caçar tiltapes, geralmente são aquelas que não entendem o dialeto alemão. Portanto, essa expressão serve como uma forma de deboche para com os forasteiros da cidade.

mim, mas mesmo inexperiente, guardava comigo um arcabouço de conhecimentos que não via a hora de trabalhar, fazer a diferença e, sobretudo, ser diferente.

No PEI não tinha feito tanto sucesso como monitor, tanto entre os estudantes como com os responsáveis pelo projeto. Nunca alcancei grande representatividade em meu trabalho, mas era tido como alguém com potencial. Nem eles, nem mesmo eu sabíamos ou projetávamos de que modo este potencial poderia se materializar em um bom professor de Educação Física. No CEPE, da mesma forma, tinha títulos, bons trabalhos feitos, mas pouco reconhecimento. Talvez a presunção de que era um bom professor viesse do que avalio ter sido uma exitosa passagem como bolsista de Iniciação Científica no contexto do PPG em Educação da UNISINOS. A experiência de bolsista apontou-me muitos novos conhecimentos, capacidade de trabalhar com uma boa gama de fundamentos teóricos e metodológicos, e vivências diferenciadas, como escrever artigos e apresentar trabalhos em eventos científicos. Essa experiência, quando me tornei professor de Educação Física, me deu muita confiança, muita motivação. Sentia que eu podia ser diferente dos outros, aqueles professores que tive quando discente, e aqueles que conheci trabalhando nas pesquisas coordenadas pela professora Rosane. Julgava-me ser um professor crítico, muito embora nunca houvesse efetivamente dado uma aula sequer com este contorno.

Um ponto que também me motivava neste novo desafio é o fato de sempre dispor-me a entender, valorizar e trabalhar com o contexto social que perpassa o cotidiano dos educandos, mesmo estes sendo provenientes de extratos sociais de baixa renda econômica e em situação de vulnerabilidade social. No PEI as crianças eram de famílias com essas características.

No campo, no meu entendimento, essas características estavam longe de se fazerem presentes. O campo para mim era justamente um contraponto, um lugar saudável, que primava pela preservação da natureza e pelo comunitarismo. O homem do campo estava longe de ser alguém egoísta, violento e irresponsável. Era alguém que pensa no outro, seja por meio do seu trabalho, ou pela forma de se relacionarem com os demais. Um povo ingênuo, mas não o suficiente para ser ludibriado por qualquer um, mas por conhecer pouco do mundo “além da porteira”. Imaginava-me, portanto, capaz de ser um professor que poderia compreender o diferente no sentido que acolhê-lo, de se solidarizar com as suas dificuldades, com o objetivo de fazê-lo ascender socialmente, e quando não fosse possível, ao menos

intelectualmente. Portanto imaginava o que ia encontrar no campo e sentia ter capacidade para fazer a minha parte.

Quando lá cheguei, vi o quanto o campo é idealizado no imaginário urbano, ao menos foi esta a minha sensação. Diferentemente do que pensava, a população está longe de ser ingênua, no caso de muitas famílias, muito antes pelo contrário. Os estudantes, ao menos no caso de Ivoti, não eram muito diferentes dos da cidade em suas formas de vestir e interpretar a vida cotidiana numa perspectiva ampla. Existem, é claro, crianças com maiores necessidades para viver dignamente, muito embora também seja assim em praticamente qualquer outra escola urbana. Minha visão, portanto, estava equivocada em muitos pontos.

Mesmo assim, um ponto que talvez tenha favorecido o meu interesse em orientar meu trabalho docente tendo como mote o campo vem da convicção que tenho sobre a importância em conhecer e considerar o contexto/cultura local. Por isso, mesmo antes de qualquer proposta de PPP, o que havia em mim era um premente interesse em valorizar a localidade onde esses estudantes moram. Pretendia resgatar histórias, significar e complexificar o senso comum presentes na localidade.

Nesta localidade, e com este propósito iniciava a minha trajetória docente. Um professor iniciante que se julgava pronto. Alguém que julgava ter bons propósitos e boa capacidade teórica, mesmo sem nenhuma experiência de docência em escola. Um professor interessado no contexto, em interagir na vida da escola e que pretendia fazer do PPP, não um documento, mas sim um ideário. Um professor que apostava em concepções de ensino crítico e que, por consequência, procurava atentar-se ao contexto. Alguém cheio de verdades e ainda mais de dilemas. Um professor rodeado de certezas que nunca se efetivariam, e um depósito de dúvidas que foi o que, de fato, veio a movê-lo.

A minha principal dúvida, já foi discutida: como seria eu um professor do campo? Como trabalharia os conhecimentos do campo em Educação Física? Como eu, com uma identidade tão distante da que pretende a escola trabalhar com os estudantes, poderia construir conhecimentos pautados nestas temáticas? Um aspecto estava claro para mim: eu não tinha uma identidade do campo. Achava que precisava dela. Sentia como necessário, ou melhor, determinante que eu a tivesse para que meu trabalho nessa escola fosse coerente com o que o projeto de escola em discussão pretendia. Uma convicção tão forte que contorna o objeto de pesquisa do meu projeto de dissertação de mestrado. Uma dúvida que me fez tomar a

construção do PPP, como uma experiência formativa, de modo que, ao sair dela, tivesse construído novos conhecimentos, principalmente, tornar-me um professor do campo.

Mesmo assim, foram recorrentes os momentos que me indagava, procurava nos movimentos que fazia, justificativas para o que eu estava fazendo, reflexões que compartilhava com as páginas do meu diário de campo.

Estive pensando o que fez me engajar tanto com a proposta da escola. É difícil pensar sobre, mas talvez seja, por que vejo neste PPP, construído nestes moldes, uma possibilidade de eu aproximar o que a escola virá a oferecer, com o que tenho para mim como princípio ideológico e político-pedagógico. Os pontos principais que estou trabalhando e sugerindo são, na realidade, resultados de concepções e de outras pesquisas que eu já desenvolvi e que acabaram, dessa forma, forjando e condicionando a forma como vejo o ensino (registro em diário de campo de vinte de outubro de 2010).

Meu envolvimento com a construção do PPP foi muito intenso. Assumi o desafio de trabalhar em duas comissões, a que procurava fazer um levantamento dos marcos legais e teóricos deste documento e, principalmente, na de organização curricular onde, desde o início, eu, na companhia de outros quatro professores e da coordenadora pedagógica das escolas, procurei ousar, inovar.

Pareceu desde o início, para todos, que era necessário esse esforço para que falássemos de Educação do Campo de modo fundamentado, intenso e ressignificado. Esforço necessário para organizar um currículo de modo diferente. Sugeri a concepção de Ensino por Projetos, entendendo que os saberes do campo poderiam ser trabalhados nestes espaços, partindo do interesse dos educandos, para a complexificação necessária mediada pelos professores em suas disciplinas. Este princípio favorecia a transdisciplinaridade, onde pude colaborar trazendo para o âmbito do debate alguns textos de Edgar Morin. Por fim, distanciados e nos sentindo carentes de bibliografia e referenciais mais fortes a respeito de educação do campo, encontrei e disseminei entre os colegas, as concepções de Miguel Arroyo referentes ao tema. Autor cujos conceitos, fortes e incisivos, pautariam de modo expressivo o ideário do campo que por fim acabou por ser defendido quando finalizada a escrita do documento. Contudo, tamanho envolvimento, suscitava em mim fortes dúvidas. Eu, um forasteiro e inexperiente como professor e, inclusive como membro de um colegiado docente, estaria apto a promover discussões referentes a temas pouco vividos por mim na prática? Um PPP orientado por valores tão meus, trazidos de experiências muito distantes daquele campo, seriam coerentes? As reflexões eram tantas, os temores se avolumavam em páginas que

exprimiam cada vez mais dúvidas a respeito de mim mesmo. Este tipo de auto contestação foi referida inúmeras vezes, especialmente nos momentos posteriores aos debates que a comissão de currículo fazia

Então, como eu perderia a oportunidade de trabalhar intensamente na produção de um PPP se eu me engajei durante um ano na produção de um TCC que justamente tratava deste tema? Como não vou pensar em uma escola nos moldes da escola da Ponte ou no princípio da transdisciplinaridade se tenho lido tanto sobre isso e trabalhado, de um modo ou outro, no PEI desta forma? Se eles continuarem a deixar nas minhas mãos estas concepções conceituais, balizarei pela minha cabeça (registro em diário de campo no dia vinte e três de agosto de 2010).

A minha sensação era essa, ainda que no fundo temia por ter-me apossado demais. Ninguém fala isso, só eu em meus pensamentos antes de dormir (registro em diário de campo no dia vinte e sete de agosto de 2010).

Ao mesmo tempo, eu estou a tão pouco tempo na escola. Nunca morei aqui e não sei nada de educação para campo. Seria justo e correto eu, mesmo com o consentimento dos meus colegas, ser o propositor disso tudo? (registro em diário de campo no dia vinte e três de setembro de 2010)

Sinto que me meto em algo que as pessoas daqui talvez não venham a concordar. Mas eu vou fazer o que? Estou indo por onde a minha cabeça me leva, ainda que realmente esteja me esforçando para que tudo o que é planejado tenha relevância e articulação com este contexto. Tenho convicção que o projeto, em sendo aprovado, será algo que não existiria sem a minha presença. Não é petulância da minha parte. Nunca fui disso, às vezes até acho que poderia ser um pouco mais (registro em diário de campo no dia onze de novembro de 2010).

A concepção de Educação do Campo orientada por Arroyo (2009) é muito forte ideologicamente. Defende, na especificidade do ensino dos valores e saberes do campo, de modo pouco dialogado com outras culturas, a valorização do campo por meio da revitalização dos sentidos da zona rural de modo que oriente uma identidade condizente com este espaço. Convicções do autor que me faziam duvidar se conseguiria trabalhar deste modo, nesta escola. Mesmo assim, meu propósito era esse e lutaria para consegui-lo. Tinha em mente que a dissertação me auxiliaria a alcançar este objetivo. Estes conhecimentos, portanto, estariam sendo discutidos e reavaliados em um momento que tinha um objetivo muito claro que era a construção de uma identidade nos ditames de Arroyo (2009) e equivalente ao que esperava a escola.

As primeiras matrizes teóricas das quais me aproximei e fiz uso na dissertação (DUBAR, 2005; BERGER; LUCKMANN, 2010; LAHIRE, 2001), não me fizeram pensar de outra forma, ou por eu não ter me apropriado como deveria das suas concepções ou por que eram compatíveis com o meu intento da época. Todos localizam na trajetória social de um indivíduo as variáveis determinantes para a constituição da identidade. Portanto, dar sentido a

esta experiência tão significativa, a docência no campo, presumia, dar-me-ia, uma vez que refletida e significada adequadamente, a identidade objetivada: de professor do campo.

Um fato decisivo, especialmente para minha afirmação como professor engajado na formulação do Projeto Político-Pedagógico da escola foi a designação dos gestores para que eu apresentasse os pontos mais nevrálgicos e polêmicos do novo PPP aos gestores do município, em meados de Agosto de 2010. Sentia-me confiante, ao mesmo tempo tenso. Sabia que tinha uma carga de responsabilidade grande em minhas mãos, um pouco por ser o porta-voz do desejo de uma comunidade inteira, mas muito por que seria pessoalmente julgado por pessoas com poder de serem propulsores da minha carreira na docência. O fato do meu projeto de dissertação estar diretamente vinculado a essa experiência me fez também temer que a avaliação dos gestores pudesse desmerecer e desqualificar as minhas concepções. O PPP era do coletivo, mas via nele, na forma como estava configurado, muito de mim também. Ele representava exatamente o que eu pensava sobre Educação e Educação do campo na oportunidade. Além disso, havia por trás a minha dissertação, ainda incipiente, pouco explorada, mas já muito influenciada pelos mesmos conceitos e estratégias que defendia na oportunidade.

Eu sabia conversar efetivamente sobre cada linha que continha naquela apresentação. PPP, Complexidade, transdisciplinaridade, metodologia de ensino por projetos e educação do campo, apesar de serem temas e conhecimentos que tenho desenvolvido atualmente e recentemente, imaginava que ninguém sabia mais do que eu sobre aquilo. Sobre a naturalidade, paradoxalmente, confiei na experiência de bolsista em apresentações, embora eu nunca tenha apresentado tão bem assim. Sei lá o porquê da confiança. Parecia que os astros conspiraram a meu favor, ou eu tomei muito café o dia todo. Realmente não sabia dizer. Eu, particularmente, sentia que contestações feririam a mim enquanto mestrando, pessoa e professor. Esse projeto em muitas partes era fruto do que pensei, construí, refleti e penso para mim enquanto escola. Isso talvez seja injusto com o que os outros fizeram, mas não posso negar o que penso (registro em diário de campo no dia dez de novembro de 2010).

Senti que eu saí fortalecido desse processo. Via-me como alguém cada vez mais reconhecido na comunidade e principalmente no colegiado de professores. Sem falsa modéstia, havia participado e oferecido os conhecimentos que eu trazia da minha formação inicial e das experiências profissionais que julgava terem sido formativas, assim como os conhecimentos que, embora incipientes, construía para e a partir da minha dissertação. Meu papel na escola aos poucos passava de um professor de Educação Física iniciante, para alguém com influência na comunidade escolar e com novas responsabilidades. Tornava-me aos poucos uma nova referência, sobretudo entre os professores.

Aos poucos vejo que as pessoas me procuram para saber o que penso, o que acho, ou o que eu posso contribuir, a respeito de conhecimentos e estratégias teórico metodológica muito diversas. Ainda não posso falar com propriedade sobre tudo. Meus conhecimentos e posicionamentos a respeito de adaptações curriculares para crianças com necessidades especiais e a respeito de referenciais legais além da LDB de 1996 é bastante rasteiro. Mesmo não me sentindo a vontade para tratar destes assuntos, às vezes sou obrigado por insistência das pessoas a me posicionar, algo que me incomoda, já que não vejo em mim capacidade para isso (registro em diário de campo no dia dois d dezembro de 2010).

Por trás dessa representatividade político-pedagógica, no entanto, escondiam-se profundas lacunas no exercício da minha docência. A capacidade que demonstrava nos espaços de formulação de políticas e em discussões de cunho epistemológico, não era a mesma que se configurava em minhas aulas. Sentia dificuldade em organizar o meu plano de trabalho, em sistematizar as aulas de modo que atendesse, simultaneamente, o meu desejo em trabalhar de modo crítico e emancipatório, com a proposta da escola, por uma Educação do Campo. Entretanto, os demais professores e os gestores da escola, viam em mim alguém empenhado em sistematizar uma docência em Educação Física diferente da que recorre ao esporte exclusivamente e indistintamente como recurso de ensino-aprendizagem, e descompromissada coletivamente no PPP.

Eu tinha clareza que a simples contestação às formas de trabalho que entendia como desvalorizadoras da Educação Física como área de conhecimento relevante no currículo escolar, não era suficiente. Deveria também propor e promover métodos alternativos, modos de imprimir nesses estudantes, representações da Educação Física escolar diferentes das que a maioria deles tinha e na incapacidade de proceder desta forma, me cobrava muito.

O professor que substituí estava longe de ser alguém cujos princípios devesse contrariar. Tenho muita admiração por este professor, tendo ele, inclusive, convicções teóricas bastante próximas das minhas. Ele também foi Bolsista de Iniciação Científica durante o período de formação inicial. A minha “luta” não era contra o trabalho feito por esse professor, era contra a representação da Educação Física escolar vigente na cultura escolar. Na Escola Nelda J. Schneck, entre os estudantes, predominava um entendimento depreciativo, imobilizador e frustrante sobre o significado da Educação Física no currículo escolar. Este sentimento não era corroborado, todavia, pelos gestores e professores.

Em minhas aulas sempre procurava estabelecer debates, construir argumentos, criticar e refletir sobre a cultura corporal do movimento. Geralmente fazia uma explanação inicial, apresentava o tema, promovia a discussão e finalizava com a produção de um texto ou outra

forma de expressão. Apesar de, acredito, estar bem intencionado, nem todos os estudantes conseguiam alcançar o estágio de compreensão e a capacidade argumentativa que eu objetivava, principalmente nas quintas e sextas séries. Contudo, a principal dificuldade que sentia, paradoxalmente, era quando íamos para o momento das práticas motoras, geralmente no segundo período do dia. Sentia-me incapaz, muitas vezes, de transpor para um movimento, um gesto motor, um jogo ou a atividade física, os conceitos elencados e discutidos em sala de aula. Sabia falar dos temas, embora tivesse muita dificuldade em fazê-los sensíveis e perceptíveis nas atividades práticas.

Trabalhar a mídia e o consumismo no futebol, na teoria pareceu fácil para mim. Promovi com a 7ª série uma discussão sobre este tema, trazendo imagens e reflexões sobre patrocínios e abordagem televisiva. Contudo, quando fomos para a quadra, minha aula estava igual como qualquer outra. Como ia continuar a montar estratégias metodológicas que não fossem práticas se o objeto da Educação Física também é o desenvolvimento do gesto motor? Como trabalhar com os alunos que não vamos na quadra tratar deste tema? A ideia era que eu retomasse a temática ao final, mas como um puro e simples jogo de futebol pode evocar discussões a respeito da mídia? Não sabia a resposta e de tão incomodado, nem os chamei ao final da aula para discutir qualquer coisa, um pouco por não saber como mediar, um pouco por receio de não ser bem recebido pelos estudantes, ainda mais tolhendo-os de fazer o que gostavam (registro em diário de campo de dezoito de novembro de 2010).

Em conselhos de classe, conseguia me sentir ainda menos à vontade. Não foram poucas às vezes em que avaliava o aluno de um modo bastante diferente dos outros professores, especialmente os das disciplinas de Português e Matemática. Parecia, muitas vezes, que falávamos de estudantes diferentes. Eu procurava, sobretudo, avaliá-los no que diziam, como se empenhavam, como argumentavam e de que modo participavam da aula. Fazia muitas produções teóricas, mas não me atentava tanto para o que era certo ou errado, mas sim no entendimento do aluno, na capacidade de colocar suas ideias e o quanto elas se identificavam com os objetivos que traçava em termos conceituais e atitudinais. Contudo, no momento de conselho, quando a discrepância se acentuava, me sentia pouco a vontade para entrar em conflito com estes professores, principalmente por três motivos diferentes, porém interdependentes: a) mesmo contrário a isso, carregava comigo a ideia que a disciplina de Educação Física é menos importante e com menor força política do que boa parte das demais áreas do currículo, algo que sentia pelo fato, sobretudo, das minhas aulas terem apenas dois períodos semanais ao passo que a Matemática tinha seis; b) minha forma diferenciada de proceder a avaliação me fazia valorizar aspectos desmerecidos por outras disciplinas. Competências que por muitas vezes serem descredibilizadas acabavam por me gerar receio

em procurar fazer valer a minha voz no processo coletivo de avaliação; c) O fato de ser iniciante e não conhecer bem os rituais presentes na vida da escola e principalmente o jogo de poder presente em um conselho de classe.

O ano de 2010 se aproximava do final. Terminava tendo a certeza de que havia me envolvido do modo como esperava na construção do PPP, sendo coerente com o que defendia, ou seja, a importância da construção de um documento capaz de fazer a escola se pensar. Sentia o prazer de ter feito parte do processo, e procurava refletir sobre o quanto esta experiência havia sido importante para mim, no sentido de proporcionar-me novos conhecimentos e de projetar novas formas de trabalhar nessa escola nos próximos anos.

O tempo passava e o meu pensamento e reflexão viajavam. O quanto foi legal tudo isso, o quanto me permitiu aprender coisas novas e sistematizar tantas outras que achava que sabia mas que no meu pensamento estavam difusas. Esse foi realmente um processo formativo, para mim com certeza, e acho que para os outros também. Minha recente paixão pela teoria da complexidade, creio, é fruto de tudo isso. Estudá-la e entendê-la, vislumbrando um horizonte de materialidades, se mostrou muito mais fácil. Sinceramente não sei se aceitaria tantos desafios como assumi na escola, se não fosse por ter a ideia de fazer minha dissertação sobre isso, mas não me arrependo em nada pelas coisas que fiz e pela forma como me dispus a auxiliar. Além do mais, deixar passar e restringir toda essa efervescência a uma empiria secreta também não era justo. Especificamente para mim. Possivelmente para a própria escola. Presunçosamente, para a rede. A dissertação, meu trabalho, minha formação, minha imaginação, simbolismos e tudo que acredito sobre educação condensada em um único processo. Isso é enlouquecedor para dizer o mínimo (registro em diário de campo no dia quinze de dezembro de 2010).

Ao mesmo tempo, encerrava o ano cheio de dúvidas sobre a forma como estava exercendo a docência. Pensava intermitentemente se a forma como trabalhava era a mais adequada e principalmente, se era coerente com o meu discurso. Sentia-me distante de sentir, como professor, o mesmo orgulho que sentia como membro do grupo que formulou a política da escola. A configuração de organização do currículo que havíamos adotado parecia potencializadora. Estava ansioso para vê-la em ação, principalmente por que ela se configurava, na oportunidade, exatamente como contemplara em meus princípios. Todas as minhas convicções teóricas mais fortes estavam reunidas na proposta. Portanto, não tinha como não sentir-me apto a, no próximo ano, fazer um trabalho pedagógico diferenciado. Depositava em dois pontos fundamentais as alternativas para revitalizar e dar sentidos mais densos ao meu trabalho docente, até então, por mim visto como deficitário.

O primeiro ponto era o Ensino por Projetos. Estratégia capaz de pulverizar o poder das disciplinas, dando ao conhecimento e não a sua natureza o olhar prioritário. Ao mesmo

tempo, os temas, ao serem trabalhados de modo sinérgico entre os professores, dar-me-ia mais certeza de que determinado assunto é relevante e que, em sendo, não fosse ele subtraído pela divisão de conteúdos entre as disciplinas.

O segundo ponto, a Educação do Campo, também se mostrava para mim como uma possibilidade de articular meu trabalho ao contexto. Um caminho que sentia como importante no que se refere a articulação entre ensino na escola e a cultura local. Sabia também que a estrutura e a oferta do turno integral estava sendo planejada ante bases que os professores pouco conheciam. No meu entendimento, esta ampliação da carga horária favoreceria o ensino por projetos, garantindo maior abrangência aos conteúdos. O que eu sabia era que no turno integral haveria novas disciplinas, que imaginei serem duas: empreendedorismo rural e práticas agroecológicas e que estas seriam escolhidas pelos estudantes conforme interesse.

Confesso que as discussões referentes ao turno integral foram as que menos participei. Não fui convidado para as reuniões que discutiram a proposta do turno integral, muito menos para a definição do currículo que orientaria estas novas disciplinas. Não vi problema nisso na época, por que julguei que nestas reuniões estavam sendo discutidos aspectos técnicos e administrativos da proposta, o que, não entendia como minha responsabilidade. O que se comentava em conversas de corredores e espaços informais, era que estas disciplinas seriam as referências para a Educação do Campo, servindo para balizar as discussões referentes a este tema também nos projetos de aprendizagem. Era essa a informação que, mesmo no plano da informalidade, circulava entre nós e na qual eu também passei a apostar.

Aguardava ansiosamente pelo retorno das férias. Queria ver logo tudo se efetivar, potencializar a minha docência em uma proposta de ensino que contemplava as minhas convicções e meus desejos profissionais. Era motivador saber que, mesmo tão jovem e inexperiente, já teria tantas oportunidades.

Contudo, surpreendentes novos dilemas se colocaram diante de mim logo no início do ano de 2011. O plano de trabalho do turno integral por fim, veio a propor, no meu entendimento, um elevado número de novos componentes curriculares, fragmentando a proposta e subtraindo a força da metodologia de ensino por projetos de aprendizagem. As novas disciplinas de cunho técnico, pensadas para contemplar o Ensino do Campo, na forma como estavam organizadas, tomavam para si a responsabilidade de trabalhar com os conhecimentos do campo, colocando em segundo plano a responsabilidade das demais disciplinas no que tange a esse enfoque.

Mais do que surpreso, iniciava o ano frustrado. Frustrado por ver a proposta do turno integral que fora pouco discutida pelo conjunto da comunidade escolar tomar a dimensão que estava tomando. Sentia também o rumo do PPP sair “das minhas mãos”, tornava-se, aos poucos, algo estranho a mim, distante.

Talvez por indignação profissional, não via com bons olhos a proposta, nem tinha boa vontade para discuti-la e por ventura, reconfigurá-la. O meu desejo era ignorá-la, priorizar às outras inovações, principalmente o ensino por projetos, tal como havíamos planejado no ano anterior. Minha contrariedade se manifestou mais claramente quando fui convidado para assumir uma disciplina chamada de “práticas esportivas”, incluída no currículo do turno integral. No meu entendimento, essa disciplina estava no currículo apenas como motivação para matrícula das crianças no turno integral. Simplesmente não via sentido nesta disciplina! Minha contrariedade tomava corpo nas linhas do diário que registravam com pesar a efetivação de uma proposta que julgava ter sido imposta de cima para baixo.

Não foram poucas as tentativas (para que assumisse a disciplina de práticas esportivas). Na última delas, a psicóloga, perguntou se eu queria assumir a oficina de práticas esportivas. A primeira pergunta que fiz, internamente, materializada externamente apenas como “não posso”, foi: o que pretende e de onde surgiu uma disciplina de práticas esportivas? Quando foi decidido que teríamos este tipo de disciplina no currículo do turno integral? Quem escolheu? Por que ela? Não aceitei, em primeiro lugar, por que não tinha horário disponível e em segundo lugar que eu acabara de me desligar de um emprego como treinador de futsal que muito me desgastou psicologicamente. Assumir uma disciplina com este propósito (atrair os estudantes) , seria um tiro no pé, na proposta que ainda engatinhava no currículo tradicional (registro em diário de campo em quatro de fevereiro de 2011).

Achava que não daria certo (o arranjo com todas estas novas disciplinas,) mas torcia no fundo estar errado, embora caso efetivamente desse, me sentiria convicto de que isso não era culpa nossa, dos professores (registro em diário de campo em nove de fevereiro de 2011).

Peguei meu carro e fui para casa pensando ao longo do percurso, tentando entender o que se passava. Não tinha como não se frustrar. De certo modo por que essa parte da ideia é que eu não participara, não tinha a minha cara (registro em diário de campo em nove de fevereiro de 2011).

Pelo o que entendi, a decisão por novas disciplinas no turno integral era tão somente dos gestores da escola. Eu não vi isso acontecer. Estava ferido. Sei que em 99% das escolas isso seria normal, mas sentia-me tão bem lá justamente por imaginar que nesta isso não aconteceria. Não sei onde pequei. Se me perdi no meio do caminho, se não olhei um e-mail, se dei risadas enquanto isso era tratado. O meu caminho era longo, alguns e-mails realmente não vejo e rio muito mesmo, mas dificilmente essa traição seria obra disso. Reli meu diário de campo, procurando alguma entrada que tratasse desse tema e não encontrei. Acho que pensaram com poucas cabeças e que os colocaram em prática sem o nosso conhecimento e anuência. Nós todos ficamos longe de participar desta proposta (registro em diário de campo no dia nove de quatro de fevereiro).

De bom grado, no entanto, assumi, a partir do ano de 2011, a disciplina de Ensino Religioso. O antigo professor desta área assumiu a direção da escola neste ano. Senti-me desafiado a ser professor de mais uma disciplina periférica. Assumi procurando compreender melhor a escola e principalmente os estudantes, uma vez que até então sentia dificuldades para isso pelo pouca quantidade de aulas semanais destinadas à Educação Física, e pelo fato de não poder trabalhar com temas que embora julgasse ser capaz de abordar, não eram objetos do campo disciplinar da Educação Física.

Elegi como metodologia para as aulas de Ensino Religioso a autorreflexão. Os conhecimentos para isso eu havia acumulado a partir dos referenciais teóricos que iam sendo abordados no mestrado, especialmente teorias sobre a construção identitária. Pretendia criar estratégias pedagógicas que proporcionassem uma tomada de consciência da subjetividade intrínseca às maneiras de ser e agir, apoiado, sobretudo no pensamento de Marie-chistine Josso. Sabia que este tipo de tema não poderia ser abordado no Ensino Fundamental pela sua complexidade e densidade teórica, mas era o que me motivava e me movia, talvez de modo irresponsável ou equivocado: fazê-los refletir sobre as suas vidas, experiências e valores. Um resgate, um “passeio pelo passado” em busca de significados que sustentam princípios e conferem sentido para “verdades” nunca refletidas. Sabia da incipiente apropriação que eu tinha de bases teóricas que sustentassem minha aventura docente em Ensino Religioso, mas foi dessa forma que estruturei meu planejamento para esta disciplina. Via-me trabalhando com ânimo e vigor neste novo desafio.

Em um de nossos primeiros planejamentos coletivos de 2011, sugeri que trabalhássemos como primeiro tema do currículo organizado por projetos: a identidade do campo. Pensei esse tema como uma possibilidade de oportunizar aos estudantes uma reconstrução das suas identidades em função de julgar que estas encontram-se cada vez mais sujeitas a marcas provenientes de outras culturas, cujos significativos entendia serem descontextualizados ao PPP da escola.

Mesmo ainda triste pelo modo como foi definido o ingresso das disciplinas técnicas no currículo da escola, ganhei novo ânimo para trabalhar, justamente por ter reafirmado o meu protagonismo político-pedagógico na escola em função de ser um dos propositores da primeira temática.

Não tive dificuldades para planejar e desenvolver as abordagens relacionadas ao tema identidade do campo, tanto na Educação Física quanto no Ensino Religioso. Sentia-me mais a

vontade planejando com os demais professores de outras disciplinas do que isolado nas que eram de minha responsabilidade. Diferentemente da maioria dos demais docentes, no trato das especificidades da disciplina de Educação Física residia o meu calvário. Sozinho, perdia-me e confrontava-me o tempo todo, avaliando a relevância social dos conhecimentos com os quais trabalhava. Compreendia esse calvário situando-o, no meu caso, na minha inexperiência docente. O calvário que vivia se explicava no fato de estar, ao mesmo tempo, experimentando a docência pela primeira vez e propondo inová-la. A falta de trajetória docente na disciplina fragilizava-me. Minha trajetória e as minhas experiências anteriores, sobretudo no PEI, me ensinavam a primeiro pensar o coletivo. Por isso era tão ferrenho defensor do Ensino por Projetos, por isso procurava imprimir um sentido comum ao trabalho pedagógico. Era uma forma de me sentir professor no universo da escola e especialmente na relação com os estudantes, o que não acontecia quando estava isolado.

Este projeto não durou muito tempo. Foi desenvolvido em um período de dois meses. Dentre as atividades que fizemos nesse período, teve uma que marcou a experiência de forma mais significativa, que foi a construção de um mosaico/bricolagem com estudantes de 7ª e 8ª séries. Nesse trabalho, esses deveriam expor signos e objetos que representavam as suas identidades. Quando o finalizamos, percebi que praticamente nenhum dos estudantes fez referência a algo que lembrasse a zona rural. Eu interpretei a manifestação como evidência de que eles não se viam no campo, não se sentiam influenciados, muito menos enraizados nele. As referências todas eram praticamente todas da cultura urbana: o skate, o *All Star*, a Coca-Cola, os carros tunados e os ídolos juvenis, etc. Estaria o nosso objetivo na contramão do que eles almejavam e, quem sabe, de fato eram? Estaria correto desestabilizar essas representações de verdades, evocando outras, aquelas que tão somente julgávamos serem as apropriadas para eles? Tínhamos esse direito? Era correto tolher perspectivas de futuro diferentes das que a escola almejava? Pouco a pouco eu ia ficando chocado com essas novas percepções e tudo que fazia sentido, dissipava-se no ar, no límpido do ar do campo de Ivoti. Era visível a rigidez como alguns colegas entendiam e trabalhavam os princípios da Educação do campo.

Tinha, portanto, um ponto a reajustar. Senti-me encorajado a argumentar, dialogar e ir de encontro a alguns princípios defendidos pela escola. O pior de tudo é que teria que voltar-me, em alguns aspectos, contra o que eu mesmo há bem pouco tempo havia ajudado a construir. Em certa medida era um eu, contra um novo eu, típico dilema de um professor principiante em sua busca por suportes seguros para o apoio teórico e metodológico.

O diário de campo e a reflexividade que me auto impunha nesse estudo, aos poucos me diziam que eu seria incapaz, por mais que quisesse, assumir uma identidade do campo. De fato, não me sentia encorajado em adentrar nas discussões concernentes a esta temática quando era realizada nos espaços de reunião pedagógica, justamente por haver na escola alguns professores tidos como referência no assunto, algo que me intimidava muito. Por coincidência ou não a maioria destes professores são gestores das escolas do campo, ou ainda responsáveis pelas disciplinas técnicas do turno integral. Por mais que eu me esforçasse, jamais seria visto por estes “professores do campo” como um deles. Eu era justamente, na concepção que sentia estar sendo adotada, um modelo que em alguns aspectos, caberia aos estudantes inclusive se contrapor, especialmente no que tange ao conhecimento da terra e de técnicas manuais.

Minha orientadora, de modo despretenhoso, em um dado momento, me fez pensar na possibilidade de que de certo modo, orientações rígidas como a que parecia ser a que estava contida no PPP dessas escolas, corriam o risco de serem fundamentalistas. Podia parecer uma brincadeira dela, algo que talvez inclusive tenha falado sem que perspectivasse a dimensão que isto passaria a tomar nas minhas reflexões. O desenho das disciplinas do turno integral era um bom indicativo de que esse projeto de escola, ideologicamente blindado como aos poucos se mostrava, talvez se identificasse como uma estratégia que não deixava espaço para nada que fugisse do que pretendia. Não me sentia nada bem com isso. Deveria ter me dado conta de que um projeto de escola do campo não necessariamente precisasse ser assim.

Nesse momento, deparo-me novamente com um novo desafio: pensar em uma nova possibilidade de ser professor de Educação Física no campo em pleno processo de construção de construção de uma dissertação, soava para mim como improvável, um desafio cuja saída era nebulosa. Saí à procura de novas referências, de novas, sabidamente provisórias, verdades. Tinha que construir uma dissertação, tinha que achar um rumo para o meu exercício docente nessa escola e localidade. Não desejava virar as costas aos propósitos de uma Educação para o campo, mas teria que procurar efetivá-la política, teórica e metodologicamente de forma diferente da forma como havia pensado e vinha conduzindo o processo. Era necessário empreender um exercício de repensar e, principalmente, de repensar-se.

11.2. CULTIVAR-SE

*“Se não puderes ser uma estrada,
 Sê apenas uma senda,
 Se não puderes ser o Sol, sê uma estrela.
 Não é pelo tamanho que terás êxito ou fracasso...
 Mas sê o melhor no que quer que sejas”*
 Pablo Neruda

Nesta categoria, procuro apresentar as representações e projeções feitas a respeito da construção da minha docência e identidade, especialmente a partir “dos olhos dos outros” que comigo compartilham o processo de construção do PPP das escolas do campo de Ivoti. Tomo como “outros”: colegas professores, estudantes, comunidade local, gestores da escola e gestores municipais. Dessa forma procuro elencar percepções muito particulares da minha subjetividade, subjugada pelas representações que sinto dos outros em relação a mim. Para representar o lugar que ocupo nesta organização é importante entender a forma como sou percebido, reconhecido, silenciado, ou ouvido. Procuro, dessa forma, reduzir a tônica unidimensional que percorre praticamente toda esta dissertação, ou seja, eu falando de mim. A minha identidade e a representação da minha docência não é construída apenas pela forma como as vejo, mas também do lugar onde estas costumam ser postas.

Contudo, durante o cultivo, também criei estratégias que preservassem o meu crescimento como docente.

Acredito que em muitos momentos, premeditadamente, influenciei as representações que eles (“os outros”) construíam a meu respeito, ou seja, me esforcei para que eles me vissem como eu queria ser visto. Em alguns momentos tive êxito, em outros não. Portanto essa tentativa de “perceber-me aos olhos dos outros” também não é neutra. Portanto, meu cultivo não foi apenas passivo. Não esperei que os semeadores e as intempéries simplesmente o fizessem por mim, também cultivei-me, trouxe para perto de mim, ou afastei de mim semeadores e técnicas que dificultariam ou impediriam a minha colheita.

A construção desta categoria, na qual se faz presente a dimensão *Ser pensado: um professor de Educação Física forasteiro entre canteiros e semeadores* procura estabelecer um diálogo com as tarefas teóricas e metodológicas assumidas neste estudo de (re)pensar e (re)pensar-se. Para Dubar (2005), a constituição identitária de um sujeito se estabelece a partir de uma negociação de sentidos e significados construídos entre o próprio sujeito (a identidade

para si) e os contextos sociais (a identidade para os outros). Portanto, esta categoria objetiva discorrer basicamente sobre o contexto no qual me semeiei. Procura fundamentalmente compreender de que modo a comunidade escolar da localidade ajudou a cultivar meus interesses, convicções e fragilidades e de que modo esses movimentos me impactaram.

Segundo Chang (2008), o conteúdo de uma autoetnografia, embora discorra sobre a vivência e a produção de sentidos de quem se narra, necessita compreender o papel dos “outros” que com o autoetnógrafo vivenciam um determinado contexto social. As relações interpessoais, os conflitos, as divergências e as aprendizagens produzem verdades e maneiras de ser e agir que impactam a forma como o indivíduo se percebe. Dessa feita, pensar-se sem considerar o “ser pensado”, na minha opinião, representa apenas um engodo egocêntrico, um movimento de reflexão unilateral cujo valor, assim, subtrai-se.

Tenho dito de modo recorrente nesta dissertação – especialmente neste capítulo de análise de dados – que esta pesquisa tende a ser pretensiosa, em parte pelo seu desenho teórico-metodológico, em parte pela dimensão dos seus objetivos. Nesta categoria especificamente, isso me parece mais forte, haja vista que mais difícil do que procurar em mim mesmo respostas ao objetivo deste estudo, é pressupô-los “entrando” na subjetividade das outras pessoas que comigo compartilham a experiência docente.

Desde quando percebi a necessidade da construção desta categoria de análise, confesso que senti que seria difícil desenvolvê-la. O que as pessoas pensam de mim? É possível saber isso? Os laços humanos são tão cercados de melindres, desenganos, voltas, interesses, demagogias, volatilidade, ironias, interesses, inveja, ciúmes... Nem sempre reconheço as pistas e estratégias utilizadas pelas pessoas mais próximas de mim, como vou conseguir desvelar o que pensam pessoas que conheço apenas no contexto profissional? Como saber se querem disfarçar verdades, esconder-me convicções, ou tentar fazerem-se entender de um modo diferente do que me aparentam? Mais uma vez faço uso da escrita do diário de campo como forma de materializar os meus sentimentos e as minhas percepções e o que percebo dos outros em relação a mim. Identificar a forma como as outras pessoas me veem, demandou um permanente estado de suspeição. Mantive-me atento, “desconfiado” das ações dos sujeitos na micropolítica da escola e de que modo projetavam e articulavam a minha participação no processo. “Desconfiar” do que os outros pensam a teu respeito exige vigilância as tuas hipóteses.

Nesse subcapítulo me dedico à tarefa de pensar de que modo sou pensado sem ao certo saber se o que penso converge com o que pensam sobre o que penso. Confuso?

11.2.1. Ser pensado: um professor de Educação Física forasteiro entre canteiros e semeadores

Ser um forasteiro, uma pessoa diferente das que são do contexto local não é uma situação confortável. A sensação de inadequação é intimidante, é voraz. Consume a naturalidade das ações, subtrai a capacidade de compreender nuances de um contexto que “os cidadãos locais”, diferentemente dos forasteiros, facilmente conseguem. Fazem sem perceber que fazem, sabem sem perceber que sabem. Os aspectos de uma cultura para quem nela construiu sua primeira socialização são naturais, são imperceptíveis, ou seja, a cultura é assim, por que é assim. Não há contestações.

Alguém que procura entender uma cultura que não é a sua, principalmente quando tem como objetivo se inserir nessa, como era o meu caso, tem que desnaturalizar o que é natural para a localidade, problematizar o que para os outros não é um problema. Um forasteiro tem problemas para compreender o novo universo cultural, que para os nativos simplesmente não existem. É como o ar. Sabemos que ele está na atmosfera, mas nem sempre nos atentamos para a sua presença. O meu desafio como alguém que pesquisava uma outra cultura foi, metaforicamente, procurar fazer o ar mover-se, trazendo ventos que dessem respostas as minhas indagações e que procurasse tornar visíveis verdades que transitam de modo natural pela localidade.

Desde o momento que fui designado professor da Escola Nelda Julieta Schneck, uma escola localizada na zona rural, a sensação de inadequação era recorrente. Hoje estou bem adaptado à localidade, ao trabalho e à escola. Contudo, nem sempre estive. Talvez só esteja adaptado uma vez que em convenientes momentos me silencieei com relação a alguns assuntos (principalmente a educação do campo), para evitar que me indispusse com o colegiado ou com os gestores.

Ainda hoje vivencio situações que me fazem lembrar que a construção da minha docência para o trabalho nessa localidade ainda não está completa e que possivelmente nunca

esteja. Esta sensação de incompletude ataca-me quando menos espero, simplesmente se revela. A minha perenemente inacabada identidade docente já possui muitas marcas rurais, mas talvez ainda não tão fortes a ponto de me tornar um professor do campo. Há sempre novas facetas da cultura revelando-se para mim, recolocando-me no lugar de forasteiro, *outsider* e inadequado.

Tenho a sensação de ser forasteiro desde o meu primeiro dia de trabalho nessa escola. Para chegar até ela é necessário afastar-se sete quilômetros do centro da cidade. Nova Vila, bairro onde se localiza a Escola Nelda Julieta Schneck, é um lugar cujas características pouco se assemelham aos lugares que costumava frequentar até a época na qual fui designado professor dessa escola. Um lugar cercado de árvores, com um pátio extenso, repleto de plantações, mudas e canteiros. Além desses cultivos, as propriedades vizinhas à escola também criam animais, tais como: bois, patos, gansos, porcos e cabras.

Eu moro no centro da cidade de São Leopoldo, em um edifício, um lugar cinza, populoso e movimentado. Buzinas, sirenes, gritos, música alta, cachorros... Sina esta, repetida várias vezes durante um dia na cidade, um mantra evocado não necessariamente sempre na mesma ordem.

Na zona rural de Ivoti eu estou distante desse cenário. Por onde se olha há verde, há natureza, há vida. Ali onde passava a lecionar, a tranquilidade é a tônica local, salvo os momentos quando uma das vacas do vizinho, que pasta a não mais do que dois metros da janela das salas de aula, muge para me assustar ou apenas para me lembrar de que aquele não é meu lugar de origem.

Voltando a pensar como fui recebido nesta escola e localidade, lembro do primeiro dia letivo de 2010, em uma reunião ocorrida com os professores antes dos estudantes voltarem de férias. Surpreendi-me com muitas das ações que presenciei naquele primeiro dia. Muito do que me impactou, contudo, não parecia ser decorrente das particularidades de uma localidade do campo. As brincadeiras, piadas e jogos, pareciam ter outra justificativa que, naquele momento, não tinha a mínima ideia de qual seria.

Hoje, me apresentei à escola para trabalhar, conhecer os colegas, e a cultura do lugar. O caminho, mais uma vez, pareceu mais curto que da outra vez em que visitei a região. Chegando lá, haviam diversos carros estacionados na frente das salas de aula, embarrados e aparentemente mal cuidados. Antes de sair do carro, respirei fundo, lembrando que talvez fosse a última vez antes das 17h que teria alguma tranquilidade para isso. Tomada a coragem e renovado o fôlego, sai do carro, expus

meu rosto a quem quisesse vê-lo e julgá-lo. Uma rápida olhadela me permitiu ver que havia apenas uma porta aberta, e apenas quatro ou cinco outras que aparentemente estavam fechadas [...] Aproximei-me da porta que estava entreaberta e de dentro vinha uma risada que conotava que as pessoas que estavam ali pareciam felizes [...] Respirei fundo mais uma vez, e pus o pé esquerdo dentro da sala. Como era de se esperar, todos os olhos se voltaram para a novidade. Sentia que eu era analisado dos pés à cabeça; alguns olhares pareciam amigáveis, outros nem tanto. Para sentar, procurei um lugar que não necessitasse atravessar por aqueles que já se faziam presentes, [...] Sentado, respirei novamente olhando para os olhos das professoras procurando colher alguma expressão que pareça me avaliar. Dei-me por conta que eu estava sentado longe de todos os outros e que havia me auto isolado. Eu havia, de certo modo, me isolando, algo que naquele dia me transpareceu ruim. Eu havia facilitado o caminho para os que chegavam, digamos, ou seja, sentado onde eu estava eles não precisavam me abraçar, evitando aquele típico constrangimento que ocorre nas apresentações [...] As pessoas iam chegando e, uma a uma, se contagiando pelo clima bastante alegre. Mesmo sem conhecer as pessoas e muito menos os assuntos, eu acabava rindo do que diziam tamanha era o anedotismo presente naquela minúscula sala [...] Todos acomodados nos apresentamos. Antes disso, os três novos (eu, a professora de ciências e a de português) foram deslocados do restante do grupo para que fossemos expostos como uma verdura em uma feira. Tínhamos que contar para os demais um pouco da nossa experiência e formação. Enquanto pensava no que dizer, pude perceber que aquela risada que tanto me surpreendeu quando da minha chegada, era da diretora. Enquanto o assunto andava, algumas professoras falavam baixinho em alemão. Nunca vou descobrir a verdade, mas, como sempre, fiquei com a impressão de que falavam de mim [...] As perguntas feitas pelos colegas não foram tão complicadas assim. O pior foi dizer que eu fazia mestrado; parecia que no momento que eu dissesse isso, a carga de responsabilidades e de expectativas em minhas costas aumentaria consideravelmente. As pessoas, no entanto, não pareceram se importar muito, mas naquele momento, a única coisa que eu queria era que a reunião acabasse e eu pudesse respirar com a tranquilidade de quem vive a trivialidade (registro em diário de campo em dezenove de fevereiro de 2010).

Com o tempo, a inadequação foi aos poucos sendo substituída pela sensação de surpresa e satisfação a cada nova aprendizagem em relação à cultura local. Alguns aspectos da cultura local chamaram-me a atenção desde sempre e, confesso, alguns ainda me provocam um certo incômodo.

A maioria das brincadeiras feitas comigo pelos meus colegas “rurais” é decorrente da minha pouca habilidade para realizar as tarefas clássicas do homem do campo, por exemplo: plantar, cultivar, diferenciar os tipos de chás, entender o comportamento dos animais, entre outros. Soma-se a isso a forma atrapalhada como tento reproduzir as palavras do dialeto alemão, o que faz de mim, um indivíduo excêntrico, destinado a ser descredibilizado como detentor ou postulante de uma identidade do campo.

A diferença cultural não me impediu de tentar expressar minhas convicções teóricas e político-pedagógicas na proposta de ensino da escola. Um fator determinante para a minha participação efetiva na construção do PPP foi o fato de haver uma afinidade epistemológica e político-pedagógica entre o que eu almejava e o que a comunidade escolar objetivava para o

seu PPP. Um dos princípios mais fortes era o de fazer do campo um dos focos orientadores para o trabalho docente.

Um dos principais desafios para os que desejam um envolvimento positivo na micropolítica da escola, conforme Ball (1989) é compreender as formas e a intensidade dos poderes presentes nessa instituição e as relações interpessoais decorrente deles. Entendo que me manter envolvido com a proposta da escola de forma favorável à ela, na época da sua construção, foi uma estratégia que estruturei como forma de contemplar o pensamento local. Certamente se o meu discurso fosse realizado na contramão dos propósitos vigentes, minha voz não teria tanta força quanto passou aos poucos a ter. Seria silenciada, descredibilizada. Caminhos, decisões e estratégias que Ball (1989) denomina de o “lado obscuro da instituição escolar”.

Assim, não foram poucos os momentos que me contestei como propositor de alternativas político-pedagógicas para a escola, especialmente em se tratando das concepções de educação do campo. Muitos dos modelos teórico-metodológicos que sugeri para o currículo eram provenientes de aportes teóricos com os quais ainda estava pouco familiarizado. Preocupava-me a sensação de ganhar espaço para realizar tarefas desta dimensão, sem me sentir preparado para isso. Além do mais, como não tenho raízes na região, duvidava estar preparado para a função à qual fui designado durante o processo de construção do PPP, em 2010.

Acredito que a minha decisão de participar de duas importantes comissões encarregadas por aspectos determinantes para a construção do PPP, justifica a boa representatividade política que passei a gozar na escola durante o ano de 2010. O meu engajamento foi muito elogiado pelos gestores e professores da escola. Um indicativo dessa acolhida foi, para mim, o fato de ter sido escolhido pelo colegiado para apresentar as bases teóricas do PPP aos representantes da Secretaria Municipal de Educação, em novembro de 2010.

Possuir reconhecimento, no entanto, não me impediu de “sentir na pele” a desvalorização e a pouca relevância conferida aos conteúdos da disciplina de Educação Física na escola, especialmente na perspectiva dos estudantes. Os professores e gestores, surpreendentemente, reconhecem o valor da disciplina e conferem a ela igual importância em relação às demais. O que ocorre, é que nem sempre eu me mostrei pronto a assumir este lugar, tanto por incapacidade teórico-metodológica quanto por inexperiência. Por mais que espaço

me fosse dado pelos gestores da escola, por mais que eu fosse ouvido com interesse pelos outros professores, ou que eu tivesse fundamentação teórica para falar, não foram poucas as vezes que evitei externar aos demais o que eu pensava sobre planejamento das aulas avaliações dos estudantes no contexto da disciplina de Educação Física e na relação com as demais disciplinas. Senti, muitas vezes, que o que considerava importante ser trabalhado com os estudantes não importava às outras disciplinas, ou ainda, não faziam sentido a elas. Além disso, houve casos de estudantes cujas únicas boas notas eram na disciplina de Educação Física, contrastando com todos os outros componentes curriculares nos quais estes estavam em situação de reprovação. O sentimento de inadequação, neste caso, ao invés de ser proveniente da minha presença em uma cultura nova, era decorrente da minha fragilidade como professor e das fragilidades históricas da Educação Física em se afirmar como disciplina relevante no currículo escolar.

Este conflito me fazia pensar: o estudante mais inteligente é o que sabe a raiz quadrada de doze ou o que sabe qual foi o país que inventou o futsal? Por mais que soubesse que não se deve olhar para os conteúdos isoladamente, eu mesmo considerava muito mais fácil justificar aos pais de um estudante a sua reprovação por não saber tão básica operação matemática, do que pelo fato de não saber que o futsal nasceu no Uruguai. O professor de matemática seria visto como rigoroso; o professor de Educação Física como mal-intencionado.

Não queria me sentir assim, mas não era uma questão de querer, era uma questão de encontrar fundamentos capazes de me fazer sobrepujar este sentimento, de modo a justificar a relevância social da disciplina para a comunidade escolar.

Penso que a principal dificuldade está em mim e não na forma como essa escola pensa a Educação Física. Contudo, está em mim não apenas por fragilidades teóricas e metodológicas ou pela inexperiência. Está em mim por meio de um estatuto epistemológico enraizado por experiências anteriores (sobretudo como discente) à minha subjetividade. Trata-se de um panorama que até então me detinha a estudar e que aos poucos começava a sentir seus impactos também no meu trabalho docente.

Algo que também a mim se mostrou intimidante é o fato da Escola Nelda J. Schneck, dedicar às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa uma carga horária semanal de aulas muito maior comparativamente às demais disciplinas. Em minha experiência como Bolsista de Iniciação Científica, conheci escolas que realizaram inovações em suas propostas pedagógicas justamente partindo da isonomia de carga horária. Esta lembrança me fazia

pensar que, mesmo que em discurso, os gestores da escola defendessem que as disciplinas tinham a mesma força política e relevância pedagógica no currículo, na prática a diferença abissal de carga horária entre Matemática e Ensino Religioso, por exemplo, fazia-me pensar o contrário, conotava uma incoerência.

Outra característica da cultura local está na percepção dos estudantes sobre o que é ser um bom professor de Educação Física. Para eles, esta é uma disciplina prática, cuja principal tarefa é qualificar seus repertórios motores. Assim, o bom professor é o que se dedica a isso.

Entre os conteúdos da disciplina, o que se sobressai na preferência dos estudantes, sem dúvida, é o futebol. Outros desportos coletivos são bem aceitos, desde que eu não os faça “perder tempo” com reflexões e discussões que julgam inoportunas e inapropriadas nas aulas de Educação Física na escola. O reconhecimento da capacidade intelectual e pedagógica do professor é limitada a sua capacidade de “dar a bola” para os estudantes.

Em função dessas fortes e recorrentes representações, fui tachado inúmeras vezes pelos estudantes de “um professor ruim” ou “inventor”, sobretudo quando os solicitava trabalhos ou tentava fomentar discussões em horários que esperavam estar na quadra. A reflexividade está longe de ser um ponto que os estudantes consideram importantes em uma aula de Educação Física, o que se tornou um ponto conflitante entre nós.

A minha tentativa em orientar a docência em uma proposta de “Educação Física crítica”, “esquivando-me” de trabalhar apenas os conhecimentos técnicos mostrou-se inócua, justamente por não contar com o envolvimento dos estudantes. Certamente as minhas tentativas de dissuadi-los desta concepção tecnicista de Educação Física prejudicaram, sobretudo no ano de 2010, a avaliação que esses estudantes fizeram do meu trabalho. Suas contestações foram para mim motivadoras da alteração na forma de trabalhar a disciplina já na metade de 2011. Creio que ouvir o que as pessoas pensam é uma forma de aprender. Não me sentia mal por exigir deles reflexões e produções teóricas, mas me entristecia muito saber que não abriam mão das suas convicções para tentar aprender do modo que eu julgavam ser mais apropriado.

Quando iniciou o ano de 2011, poucos aspectos referentes à forma como eu era pensado professor de Educação Física nesse contexto alteraram-se. Um dos poucos foi, sem dúvida, o fato de ter sido conferido a mim a incumbência de assumir também a disciplina de Ensino Religioso. Tomei esta possibilidade como uma forma de me sentir mais à vontade

como professor da escola, conhecer melhor o contexto local, os estudantes e a micropolítica da escola. As razões que motivaram essa escolha desconheço. Apenas fui perguntado pelo novo diretor se aceitava a função. Senti-me lisonjeado pelo convite, até porque ele próprio era quem trabalhava com essa disciplina no ano anterior. Todos sabiam, no entanto, que eu não tinha na religiosidade um elemento motivador das minhas atitudes e valores como indivíduo, mas mesmo assim apostaram em mim para o ofício. Fiz questão de informar aos gestores da escola que pretendia trabalhar estas aulas como espaços de autorreflexão, cujo pano de fundo seriam temas do cotidiano. Solicitei a permissão de me omitir de trabalhar com temas referentes a religiões ou religiosidade. Justifiquei este pedido pelo fato de possuir poucos conhecimentos em relação a estes temas, e por julgar ser incoerente eu, admirador tão somente da doutrina espírita, levantar discussões deste cunho.

Os gestores da escola respaldaram meus propósitos. Senti serem verdadeiros, exceto a ex-diretora da escola, que neste período substituía a coordenadora pedagógica que se encontrava em licença maternidade. Fui “intimado” por ela a fazer minhas aulas de modo responsável (infelizmente fazia isso com um sorriso dissimulado em seu rosto), dizendo, em tom de brincadeira, que estaria me assistindo quando eu fosse ministrar a minha primeira aula. Não levei muito a sério isso. Para minha surpresa, ela estava falando a verdade.

Na minha primeira aula, ela sorrateiramente entrou, sentou-se em uma cadeira localizada no fundo da sala e assistiu à aula deixando-me bastante constrangido com a situação e prejudicando a qualidade da aula. Confesso que não me senti bem com tudo isso, mas tive o cuidado, em manifestar e cobrar dos estudantes, acima de tudo, respeito pela diferença e pela diversidade cultural e religiosa. Pensei, quando da elaboração do plano de trabalho para a disciplina, que pelo fato da escola ser pública e laica, estaria ela propensa a ter em seus bancos manifestações religiosas e culturais diversas. Neste sentido, via a minha imparcialidade inclusive como um importante nas discussões que se avizinhavam.

Quanto a Educação Física, iniciei 2011 com muitos propósitos, ao passo que também com muitos temores. Iniciei o ano tentando trabalhar observando aspectos do conhecimento do campo para contemplar um dos principais pilares do novo PPP.

Além desta tentativa não surtir o efeito que presumi, parecendo-me caricato e forçosamente idealista, senti-me desestimulado em continuar a pensar uma “Educação Física do campo”. As disciplinas específicas para atender este pilar do PPP, também distanciava os professores forasteiros desse compromisso.

Iniciava o ano de 2011 frustrado. Este sentimento, porém, não abalou o meu reconhecimento como professor e nem a validade da minha participação política no colegiado. Sentia que professores e gestores continuavam a me ver como uma referência, tanto de qualificação profissional, como política em relação ao que havíamos firmado no ano anterior por meio do PPP.

No entanto, tinha cada vez mais convicção da minha impossibilidade de me constituir um professor do campo, não porque não quisesse, mas porque praticamente toda a comunidade escolar não me reconheceria deste modo, principalmente os estudantes. Um registro em diário de campo, justamente em um dia que propus a construção de brinquedos antigos da região, dava-me indícios fortes da minha perene inapropriação.

A minha falta de habilidade foi explicitada quando o grupo de quatro meninas que ficaram incumbidas das pernas de pau me chamaram para terminar de pregar os tacos de apoio aos pés nas varas. O resultado foi risível: além de entortar o prego, enfiei uma farpa na minha mão que agora, inclusive, me atrapalha na digitação. Os estudantes que observavam a minha ação não resistiram e logo passaram a me caçoar. Não eram ofensivos. Eram em tom de brincadeiras. Mas não foram poucas as vezes em que eles diziam: - faz melhor tu, professor! Quero ver tu fazer mais rápido. - Se o “sor” fizesse “ia estar tudo torto”. Eu sabia que tudo isso era verdade (registro em diário de campo em cinco de abril de 2011).

Surpreendeu-me, no entanto, um movimento realizado pelo setor de psicologia, em meados de agosto de 2011. A estagiária me procurou para conversar. Informou que a equipe gestora encontrava-se preocupada com a apatia que eu manifestava nas recentes discussões realizadas nas reuniões e planejamentos coletivos. Ela informou que eu era tido pelos gestores como um professor com papel fundante na efetivação deste PPP, que era importante eu estar motivado e ativo nas reuniões. Senti que o que queriam de mim era uma reação, não sabia, contudo, com qual propósito.

Informei que tudo isso era resultado do cansaço que sentia pelos inúmeros compromissos do meu dia a dia, simultaneamente, como professor e estudante. Isso não era completamente mentira, mas estava longe de representar toda a verdade. Não sentia ter ainda poder suficiente para externar todas as mudanças que havia pensado a meu respeito e, principalmente, em relação às ações políticas e pedagógicas da escola.

Aos poucos, entretanto, este estímulo empreendido pelo setor de psicologia me dava força para começar a externar minhas mudanças conceituais, mesmo estas contrapondo em alguns termos, concepções defendidas na escola. Como professor, optei por testar maneiras

alternativas exercer minha docência. Quanto à minha atuação política, afastei-me dos processos de discussão, uma vez que me encontrava em um momento de repensar o modo de posicionar-me em relação à dinâmica de construção do PPP. As primeiras pessoas as quais recorri para “testar” a aceitação do que eu pensava, foram as também forasteiras. A reação foi boa. Esses professores estavam descontentes com a forma como estava sendo (não sendo) conduzido o planejamento coletivo.

Também conversei com a titular da função de coordenadora pedagógica sobre algumas das minhas inquietações, com quem sempre tive muita afinidade pessoal e profissional. Em muitos pontos ela concordou com os meus posicionamentos. Em alguns outros se mostrou reticente, sobretudo no que tange à concepção de Educação do campo. Sinto que ela no fundo concordava com o que dizia não demonstrando isso para evitar que nós professores virássemos as costas para toda a reconstrução do currículo realizada no ano anterior.

Estava estabelecido mais um dissenso de ideias, mais um dilema. Um dilema bilateral porque incidia sobre a minha forma de pensar a docência nesta escola (um professor que por ter se repensado passou a contestar alguns pontos basilares do PPP) e por que também incidia sobre a comunidade escolar. Cada vez havia mais críticas da comunidade escolar para a nova organização curricular, tanto para os aspectos pedagógicos, quanto aos administrativos. Os três principais pilares defendidos no PPP (ensino por projetos, educação do campo e turno integral), encontravam-se em desajuste estrutural e conceitual, demandando, reformulações para recobrar os significados pensados e definidos.

Os gestores escolares aos poucos também percebiam as limitações do PPP vigente. Os estudantes não estavam valorizando, nem tampouco se apropriando da forma como estávamos propondo construir os conhecimentos do campo. Vivíamos um momento propício para nos (re) pensar. Sinto que todos viam esta necessidade, mas, formalmente, poucos haviam se desafiado a propor isso. Eu almejava essa possibilidade, silenciosamente.

O meu repensar modificou os fundamentos que embasavam a forma como trabalhava os conteúdos da disciplina de Educação Física neste contexto. Passei a planejar um trabalho pedagógico orientado por concepções mais plurais do que vinha fazendo até então. Procurei fazê-lo aberto ao diálogo multicultural de modo que as aulas se tornassem espaços de compreensão da cultura do movimento humano sob uma perspectiva mais ampla. Procurei, no entanto, não me esquecer de situar as discussões realizadas ao contexto sociocultural da escola. Aos poucos os estudantes manifestavam melhor aceitação a estas novas estratégias

que trabalham na perspectiva *desde o campo* e não apenas como *do campo*. Esta ampliação do rol de possibilidades de conhecimentos a serem trabalhados na disciplina de Educação Física revitalizou o meu trabalho pedagógico e me motivou a voltar a me fazer presente mais ativamente nos debates realizados no âmbito das reuniões pedagógicas.

Mesmo com tantas dúvidas e dilemas a respeito da minha forma de pensar e pensar-me, continuava a ser, aos olhos dos gestores e dos meus colegas professores, um professor que fazia boa gestão das suas aulas. Mas eu queria, na verdade, era ser contestado, ser colocado “contra a parede”. É nessas situações que me sinto desafiado a pensar e também a mudar posturas, ações e concepções. Todavia, a escola parecia satisfeita comigo desde sempre, muito mais do que eu comigo mesmo. Sou inexperiente, e como tal, tenho dúvidas, receios, fragilidades e lacunas. Preciso aprender.

Não sei se comemoro ou me entristeço com a falta de cobrança direcionada a mim... Tudo o que faço é bom, útil e bem feito. Eu mais do que ninguém sei que isso não é verdade. A coordenadora pedagógica é ótima, muito bem intencionada e conta com o apoio tanto dos professores quanto dos gestores. Parece que, às vezes, a minha formação e postura politicamente propositiva e engajada a intimidada (registro em diário de campo em vinte de agosto de 2011).

A escola continuava a me ensinar mesmo que, por vezes, pela via do dissenso. Eu me reafirmava procurando argumentos para contrapor aos ideais com os quais discordava. Eu paradoxalmente voltava a ser útil para o projeto de escola, mesmo que meu pensamento se distanciasse em parte do que ela propunha no PPP. Mesmo ainda não tendo externado publicamente minhas novas concepções, acreditava que o diretor e a coordenadora pedagógica percebiam que eu passava a trilhar um caminho alternativo. Mesmo assim não me impediram de continuar seguindo por ele. Esse “passe livre” deu-me forças para reafirmar minhas novas convicções. Talvez eles quisessem que eu alcançasse um ponto de compreensão no processo que eles desconheciam, ou no qual eles já estavam e queriam a minha companhia. Estava feliz por esta abertura, com este aval para continuar aprendendo.

Neste mesmo período, dois acontecimentos foram importantes para a revitalização da minha participação pessoal, política e pedagógica neste *locus*. O primeiro deles foi o convite dos estudantes da oitava série para que fosse o paraninfo deles. Fiquei muito lisonjeado com o destaque. Este convite me fez perceber que os estudantes me admiravam. Até bem pouco não havia indicativos que me levasse a suspeitar dessa possibilidade. O tensionamento entre eu e os estudantes era frequente. Incomodava-me não identificar neles desejo em fazer o que eu

projetava para as aulas de Educação Física. Eles, por sua vez, não viam em mim o professor que eles esperavam (aquele que trabalha a disciplina sob meandros estritamente técnicos). Meu novo direcionamento teórico-metodológico (explorado com detalhamento na próxima categoria de análise, *colher-me*), talvez tenha me alçado à condição de bom professor também aos olhos dos estudantes.

Hoje eu senti algo diferente do que eu já havia sentido em toda a minha vida. Além de ter recentemente casado, de estar, portanto, de alto astral, relaxado e de bem com a vida, recebi da 8ª série da escola a incumbência de ser o paraninfo deles na formatura que irá ocorrer no final do ano. Enquanto estava dando aula para a 7ª, fui surpreendido com a entrada dos meus afilhados fantasiados e felizes pulando, me jogando serpentinas e fazendo aquela festa [...] Sinceramente não imaginava que isso poderia um dia ocorrer com esta turma, uma vez que desde o ano passado tivemos alguns atritos recorrentes e bastante impactantes na nossa relação. Mesmo assim sempre nutri um apreço especial por esta turma. Eles são muito inteligentes, interessados e comprometidos. Envolvem-se com todas as tarefas e valorizam os conteúdos trabalhados. Também sempre imaginei que eles me odiassem por não simplesmente entregar-lhes a bola para que jogassem futebol, recorrendo a trabalhos que até então não estavam acostumados a desenvolver em aulas de Educação Física. Sentia que eles nem sempre percebiam o real sentido das aulas teóricas, já que geralmente associam as aulas de Educação Física como espaço de desenvolvimento motor. Não foram poucas vezes que parei a aula para dar-lhes conselhos ou simplesmente para ouvir suas neuras (pré) adolescentes. Sempre duvidei que o que eu fazia era certo, sempre tive medo deles taxarem tudo isso como bobagens de um professor que inventa moda. Felizmente vi que eles valorizavam isso tudo, até o que eles eventualmente criticavam. Acho que ambos os lados cederam um pouco em suas turras, o que fez com que hoje estejamos nesta condição de homenagens mútuas (registro em diário de campo em vinte e dois de novembro de 2011).

Esta mesma experiência colocou-me novamente à mercê do imaginário social que representa de que modo a Educação Física é ou deveria ser. Alguns professores, em tom de brincadeira, sugeriram que a minha escolha tenha sido facilitada pelo fato de eu ser o professor da disciplina mais apreciada pelos estudantes na escola. Por mais que afirmassem ser brincadeira, para mim havia uma verdade histórica subentendida no discurso destes professores.

Confesso que uma dúvida que recaiu sobre mim foi: por que eu? Uma das minhas colegas, em uma atitude semi maldosa e em tom de brincadeira disparou: - como eu queria ser professor de Educação Física... Eu sorri, mas no fundo me ofendi um pouco. O que eu fazia diferente deles? Na realidade talvez a capacidade de escuta, de não me amarrar ao conteúdo e tentar aprender com eles e ensinar para a vida. O meu conteúdo é tão exigente para eles (eu acho) quanto os das outras disciplinas. Eles têm tantos trabalhos e tarefas comigo quanto com as outras. Alguns têm notas baixas, outros recebem advertências e eventualmente também frustram-se e decepcionam-se consigo mesmos e com o que esperavam aprender e experienciar. Não vejo neste ponto, em particular, nenhuma grande virtude mágica na disciplina que pudesse fazê-la por si só me garantir o posto de “queridinho”. Modéstia à parte, creio que esse reconhecimento é fruto do meu esforço e do olhar atencioso que sempre tive com eles, mesmo quando era para cobrá-los e criticá-los. [...] Eu

sonhava com um momento desse, mas pensava que isso pudesse ocorrer. Talvez esperasse que isso ocorresse se um dia eu realizasse o meu sonho de ser professor universitário. Mas aconteceu agora. Servirá como teste. E desejo que meus colegas compreendam o fato como um reconhecimento ao meu trabalho e não como um presente da minha disciplina (registro em diário de campo em vinte e seis de novembro de 2011).

O outro acontecimento foi a proposta da coordenação pedagógica na última reunião do ano de 2011 de avaliarmos as inovações curriculares propostas no PPP, sobretudo os três pilares que o sustentam. Foi a oportunidade que tive para que todos soubessem que mudei, que não pensava exatamente como antes, isto é, do modo como a escola originalmente se pensou e como muitos deles ainda pensam e pensam-se. Vi nessa proposta da coordenadora pedagógica, também uma oportunidade para motivar a reabertura de um debate sobre o tema e a possibilidade de novos impactos na micropolítica da escola. Além disso, também para que eu cumprisse um compromisso ético com a escola: dar a conhecer o que explicitaria na dissertação sobre o processo que vivi na escola.

E assim fiz. Não posso ainda mensurar o impacto desta experiência, em função do ano letivo ter encerrado uma semana após esta reunião. Entre os temas que tratei, o mais polêmico com certeza foi a da proposição de uma nova concepção de Educação do Campo. Todavia, por falta de coragem em “tocar em uma ferida tão profunda” e “ainda aberta”, foi o tema que tratei com menos vigor, com mais cuidado e de modo mais sutil. Ainda que de modo sucinto, creio haver provocado contestações silenciosas, especialmente por parte dos professores que se veem como do campo. Não posso hoje dizer se isso de fato ocorreu, dado o já citado período que ocorreu esta reunião. Os vindouros dilemas que certamente se farão presente na dinâmica da micropolítica da escola poderão dizer-me quais os impactos redundaram dessa exposição pública das minhas “novas verdades”.

Quanto à forma como sou pensado pela Rede Municipal de Ensino, na figura dos seus gestores, possivelmente seja alguém tido como com potencial, mas principiante na função. Trabalho no município há apenas três anos, um tempo curto, tanto que me encontro, inclusive, ainda em estágio probatório.

Isto, contudo, não tem me impedido de procurar dar visibilidade ao meu trabalho. As duas grandes responsabilidades que assumi foram: em 2010, apresentar os aportes teóricos nos quais embasamos a construção do PPP das escolas do campo de Ivoti aos gestores municipais; em 2011, ter assumido a função de Coordenador do grupo de professores de Educação Física do município, oficialmente nominado “Comunidade Aprendiz”.

Não fiz isso apenas para colocar-me na “vitrine” dentro do contexto escolar e da rede municipal. Fiz porque gosto de participar e de me fazer presente em decisões importantes. Estes lugares e momentos têm me feito compreender, aos poucos, o modelo e o propósito das Políticas Educacionais locais nos quais os gestores municipais de Ivoti se orientam.

A concepção na qual a SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) de Ivoti fundamenta suas ações políticas encontra-se justamente no conceito de “Comunidade Aprendiz”. Com isso, objetiva garantir representatividade a todos da rede (professores, gestores, secretários de escolas, etc.) para que, na especificidade das áreas discutam a política municipal de educação, construam estratégias de significação para o trabalho docente e consolidem experiências coletivas.

Hoje, por me encontrar envolvido no interior deste processo, vejo esta ação como importante, tanto para os professores – uma vez que possui um espaço qualificado e apropriado para dar voz às suas reivindicações e sugestões – como para a gestão municipal – que pode mensurar e dimensionar o impacto e a interpretação das suas políticas onde ela de fato se efetiva, que é o chão da escola, o trabalho dos docentes, e as aulas com os estudantes.

11.2.1.1. Os semeadores e os canteiros do campo de dilemas

Aqui apresento as pessoas que identifico como as mais influentes nas escolas do campo de Ivoti. A importância de identificar estes semeadores e os seus papéis no cultivo de mim reside no fato de eu entender que as suas concepções influenciam e motivam os meus modos de ser, agir e projetar-me nesse e desde esse contexto.

Por meio da metáfora dos canteiros apresento como estão organizadas e sistematizadas as alianças e, assim, como se caracteriza a micropolítica da Escola Nelda Julieta Schneck. Exploro os fundamentos que pautam estas alianças, o que as motivou, qual a distância entre um canteiro e outro e quais são as disputas envolvidas.

Descrevo, inicialmente, os integrantes da equipe gestora. Começo pelo diretor. O diretor é um professor experiente, que já trabalhou em um considerável número de escolas e em diferentes localidades. É licenciado em História e Filosofia. Nasceu e reside na região, tendo sido uma das pessoas que arquitetou a criação do projeto de chás das escolas do campo

de Ivoti (em 2007). Essa experiência foi determinante para fomentar o pensamento da organização política e administrativa que a escola hoje sustenta. É um típico cidadão do campo. Em sua casa cultiva verduras e cria galinhas. Entre os professores do campo é o de posição mais branda e dialogante em relação aos professores forasteiros e às possibilidades desses intervir na Educação do campo.

A coordenadora pedagógica é licenciada em Matemática e com Especialização em Gestão Escolar. É uma pessoa que não traz em sua identidade raízes do campo. É natural de Campo Bom e mora na zona urbana da cidade de Ivoti. Seus propósitos, contudo, convergem para os ideais do campo, sem o extremismo presente no discurso da maioria dos professores “do campo”. Possui um bom relacionamento com todos os professores. Não identifico descontentamento, resistência ou incompatibilidade por parte de nenhum professor em relação à forma como ela coordena as reuniões e as proposições ao colegiado. Eu, particularmente, tenho muito afinidade e admiração pelo seu trabalho e acredito ser um sentimento recíproco. Mesmo sendo bastante propositiva, recebe bem opiniões divergentes, como tem sido recentemente as minhas manifestações.

O setor de psicologia é bastante influente na condução do trabalho nas três escolas do campo. No ano de 2010 a responsável nas três escolas era uma experiente profissional com reconhecimento na rede municipal. Em 2011, em função de um reajuste estrutural na SEMEC ela assumiu a coordenação do setor de psicologia no município. Essa reestruturação resultou na substituição da psicóloga encarregada em atender as escolas do campo, passando desde então a ser por uma estagiária. A estagiária que assumiu as escolas do campo, apesar de inexperiente, tem voz ativa, é interessada e demonstra-se envolvida com a política e a proposta pedagógica das escolas. A coordenadora desse setor continua participando das reuniões pedagógicas, planejamentos coletivos e conselhos de classe das três escolas. Esse setor exerce funções que incidem no controle disciplinar dos estudantes, intervindo inclusive na vida social deles “fora dos muros da escola”. Os componentes do setor de psicologia nesta escola são considerados como integrantes da equipe gestora.

Os professores que tenho chamado de “representantes do campo”, não são responsáveis por disciplinas do currículo regular da Escola Nelda Schneck. São os diretores e alguns professores que trabalham nas outras duas escolas do campo, a Olavo Bilac e a Nicolau Kunrath. São responsáveis por algumas das disciplinas técnicas do turno integral, como por exemplo, Manipulação de Chás, Empreendedorismo Rural e Práticas

Agroecológicas. A concepção de Educação do Campo defendida por eles é mais fechada, distanciada das disciplinas do turno regular e, por consequência, do grupo de professores forasteiros. A grande maioria desses professores do campo participaram de movimentos em defesa do direito das escolas da localidade matriculem os estudantes que moram no campo, quando houve a ameaça destas escolas serem fechadas. A grande maioria deles nasceu, criou-se e/ou ainda moram nas localidades rurais da cidade. São professores ideologicamente engajados com as causas da educação do campo em função do histórico de resistência e descriminalização do seu trabalho durante muitos anos. Mesmo o diretor da Escola Nelda Schneck sendo um professor do campo, não há entre ele e esses professores, afinidade no que tange as diretrizes para a educação do campo. Ocorrem tensionamentos pelo fato de cada um deles projetarem o trabalho nessas escolas a partir de concepções de ensino no (do) campo diferentes.

Os professores forasteiros, canteiro do qual faço parte, são, em sua maioria, os professores responsáveis pelo currículo organizado por disciplinas do núcleo comum definido pela LDB, no turno regular. À exceção da professora de Ciências, nenhum outro professor trabalha com as disciplinas técnicas do turno integral. Constituímos um grupo de professores que mesmo tendo interesse em trabalhar com os conhecimentos do campo, temos lacunas na formação em relação à temática, sobretudo se pensada de modo restrito. Situação que tem feito com que esse grupo de professores se ocupe quase que exclusivamente com as demandas das próprias disciplinas, reduzindo ainda mais as possibilidades de diálogo transdisciplinares como estava previsto no PPP elaborado em 2010. Apesar da frustração produzida por essa situação, não vejo nesses docentes desmotivação para trabalhar com a temática da educação do campo. Identifico, contudo, carência teórico-metodológica para trabalhar com os conhecimentos do campo na forma como foram concebidos no currículo da Escola Nelda Schneck. Trata-se de um grupo bastante qualificado e com boa formação acadêmica. A professora de Ciências e a de História/Geografia são mestres e praticamente todos os demais são especialistas em suas áreas. A professora de Língua Portuguesa, por exemplo, é uma renomada e premiada escritora de livros infantis.

Outra característica forte das escolas do campo é a gestão democrática. Considerando as diferenças que os canteiros têm entre si por conta dos princípios e propósitos que agrupam seus membros, a flexibilidade dos gestores dessas escolas é uma tônica que tem se mostrado exitosa. Quando a discussão pauta-se no tema “concepção de educação do campo a ser seguida”, todos os posicionamentos são ouvidos e considerados.

Em 2010 o primeiro movimento a ganhar força política na escola foi o dos professores do campo, muito por obra e auxílio, é verdade, dos professores forasteiros. Muitos de nós forasteiros pensamos em uma Educação do Campo, que por fim se mostrou contraproducente a nós próprios, imprópria ou inadequada para nossas próprias possibilidades de trabalho. A sensação é que fomos arquitetos de uma casa onde esquecemos de reservar um quarto para nós mesmos. O momento, entretanto, parece propício a que a forma como pensamos a escola aos poucos passe a ter maior respaldo político. A dificuldade, no entanto, está na aproximação do nosso pensamento ao dos professores localizados no canteiro do campo, o que dificulta a sua efetivação.

Sou, apesar de tudo, compreensivo a postura deles. No entendimento deles, a manutenção desses rígidos propósitos parece ser a condição que para que a zona rural mantenha as suas características fundantes, talvez por julgarem estas estarem em vias de esquecimento e descredibilização. Esta defesa é a defesa dos ideais que carregaram durante anos. Julgam proteger, dessa forma, os estudantes do rechaço que sofreram em um passado recente, quando as escolas do campo estiveram por ser fechadas. É um propósito forte, talvez contraproducente e imobilizador para os seus próprios propósitos, mas, mesmo assim, orientado por premissas perfeitamente justificáveis.

O diálogo deve ser, no meu ponto de vista, a estratégia a ser usada para dirimir esse entrave, Tento esboçar uma ação fundada na hermenêutica diatópica, tentando reduzir este tensionamento mesmo estando eu identificado e colocado em um dos canteiros. Vejo as duas intenções como nobres e importantes para a região. Voltarei a tratar esses aspectos na categoria seguinte e principalmente nas considerações finais, mas me adianto em dizer que este dicotômico debate, caso entre em um uma espiral dialogante, qualificará os propósitos da escola por potencializar ambos os propósitos. Contudo, não será por meio dessa dissertação de mestrado, ou pela simples escrita do meu diário de campo, que este diálogo se estabelecerá. Temos que dar voz às nossas posições e, pela via do argumento, produzir novas forças político-pedagógicas dentro do colegiado. Não *uma* nova força, mas uma *união* de forças, hoje conflitantes. Há para isso a necessidade que cada um dos lados plante algumas sementes no canteiro vizinho, dando aos jardins e pomares das escolas do campo de Ivoti mais cores e fragâncias, uma beleza só possível pela diversidade.

11.3. COLHER-SE

*“Até agora eu não me conhecia
 Julgava que era Eu e eu não era
 Aquela que em meus versos descrevera
 Tão clara como a fonte e como o dia.
 Mas que eu não era Eu não o sabia
 E, mesmo que o soubesse, o não dissera...
 Olhos fitos em rútila quimera
 Andava atrás de mim... e não me via
 Sou talvez a visão que alguém sonhou
 Alguém que veio ao mundo prá me ver
 E que nunca na vida me encontrou.”
 Florbela Espanca*

O ano de 2011 avança. As inovações propostas pela escola entram em processo de execução e eu ocupe-me de imprimir um repensar e um repensar-se a forma como vejo a minha identidade e o meu exercício profissional. Um turbilhão de sentimentos fazia sentir-me ora muito próximo da gestão, ora na contramão do que a escola propunha. Por vezes me via envolvido em tramas que eu mesmo criava, um enredo de minha autoria capaz de desvencilhar-me de barreiras, assim como impor-me outras ainda mais imponentes. A afirmação da minha docência nesta escola e neste contexto, e o processo de construção desta dissertação avançavam de forma conjunta, garantindo novos sentidos aos meus posicionamentos, opiniões e projeções tanto para a docência e quanto para este estudo.

A colheita estava encaminhada. A imprevisibilidade do que esta tarefa me reservava era angustiante. Queria o quanto antes constatar o que efetivamente tinha alterado em minha docência desde o meu ingresso até o presente momento, e compreender o que havia motivado isto. Para organizar estas evidências construí duas dimensões de análise nesta categoria: *Repensar: a escola e a docência ante um campo de dilemas* e *Repensar-se: abrir a trilha, contornar a represa, colher-se cosmopolita*. Confesso que muitas das constatações vêm só agora, no momento que escrevo, que sistematizo, elaboro os meus argumentos.

Não posso, em um estudo de natureza autorreferente como este, explicitar certezas. Certam Certamente meus posicionamentos e as representações que hoje faço de mim e defendo como resultados desta pesquisa, quando falo da escola e do ofício da docência em Educação Física, encontram-se “encharcados” de desejos e de pretensões inacabadas. Novos

repensares certamente virão a suplantar as certezas de hoje, o que faz da docência, no meu entendimento, um processo no qual a aprendizagem é permanente e ininterrupta. O que apresento, portanto, não tem o objetivo de ser um tratado capaz de representar o que é a minha carreira como professor. Esse trabalho é datado, tem o alcance do que hoje posso falar sobre a minha docência em Educação Física em uma escola que pauta o seu ideário político-pedagógico em uma Educação do Campo. O que pretendo basicamente apresentar é o percurso da minha docência nesse espaço e lugar, um principiante com suas respectivas dificuldades, concepções e “estratégias de sobrevivência”. Certamente, quando daqui a alguns anos ou a muitos deles retomar a leitura deste momento da minha vida terei empreendido muitos novos repensares. Haverá o que se envergonhar e o que se orgulhar; raízes que estavam em crescimento desde essa época e algumas outras que terão sido arrancadas por vontade própria, por obra de outras pessoas e experiências, ou ainda sem que eu mesmo entenda os motivos.

Algumas tarefas concernentes ao ofício da docência e à construção da minha dissertação de mestrado, que recorri por necessidade ou interesse, foram fundantes para desencadear as considerações que me permitiram dar cabo a essa dissertação, a este repensar sobre a docência em Educação Física na zona rural. Destas experiências destaco: a intensificação das observações etnográficas e da reflexividade às notas de campo, além das leituras dos textos de Boaventura de Sousa Santos (2010). A partir do pensamento desse autor me apropriei das categorias teóricas construção identitária, sociologia das ausências e o trabalho de tradução.

Estes novos conhecimentos balizaram o modo como interpreto a minha experiência nesse *lócus*, construindo novas formas de pensar o ofício da docência e de pensar a mim próprio como docente. Esta nova forma de pensar (se) se materializa em três grandes movimentos: aprendizagens, reafirmações, tomadas de consciência e mudanças de opinião. A cada evento ou proposta presentes na dinâmica da organização escolar foi necessária uma ação, ancorada em um ou mais destes movimentos. Em resumo, o processo de reflexão que imprimi as minhas ações como docente e alguém que estuda a sua própria práxis pautou a nova forma como hoje encaro o meu trabalho docente e as expectativas que projeto para a minha constituição identitária, sobretudo profissional.

11.3.1. Repensar: a escola e a docência ante um campo de dilemas

O ano de 2011 havia iniciado com uma notícia que havia me frustrado muito: a inclusão de disciplinas técnicas no currículo do turno integral sem que nós professores tivéssemos participado, como eu imaginava ser coerente no contexto de uma gestão que se diz democrática. Além disso, revigorei minha atuação na política da escola a partir da construção do primeiro projeto de ensino aprendizagem, cuja forma de organização curricular fui um dos propositores. Um ano que começava agitado, cercado de caminhos a serem trilhados e de vias alternativas a serem tomadas por aqueles que se tornassem dissidentes. Eu geralmente era o que pensava como a escola, ou ainda, fazia a escola pensar como eu pensava. Contudo, em alguns momentos tive que tomar outros caminhos, sair do rumo, repensar. Um ano no qual projetava aprender a ser um professor de Educação Física, mas que no fim me rendeu muito mais que isso, apesar de não saber, ao certo, se concretizei o objetivo, a priori, tido como principal. Tolos fomos nós todos, professores e gestores, de talvez não mensurarmos ou prevermos também o surgimento de alguns entraves e dissonâncias na execução da proposta, o que, neste estudo, tomo a liberdade de chamar de *dilemas*.

Mesmo diante de muitas discussões, tensionamentos e opiniões diversas, um aspecto foi, sem sombra de dúvidas, aquele com o qual mantive durante todo o processo afinidade conceitual e teórico-metodológica: a metodologia de ensino por projetos de aprendizagem. A minha maneira de pensar e projetar a docência continuou muito calcada nesta concepção de organização curricular, ainda que nem sempre esta tenha se mostrado, para o trabalho pedagógico, de fato tão potencializadora da docência quanto eu imaginava. A transdisciplinaridade que projetava por meio desta, nem sempre se fez presente na escola, o que fez com que, em muitos momentos, estivesse isolado, perdido entre o desejo (e talvez a capacidade) de ser plural e a incapacidade de trabalhar sozinho.

Os gestores e o colegiado docente discutiram amplamente este tema durante o ano de 2011. Em resumo, creio este ter sido um ano de testes em relação a este pilar do PPP para as escolas do campo de Ivoti. Durante o ano de 2011 trabalhamos com dois modelos de metodologia de ensino por projetos de aprendizagem distintos, um iniciado em meados de

março, ancorado em uma perspectiva disciplinar, e o outro a partir de outubro, focado no interesse temático dos estudantes.

Apesar dos amplos espaços de reflexão (reuniões pedagógicas, planejamentos coletivos e oficinas de formação) oportunizados pelos gestores para a discussão e reflexão do Ensino por Projetos de Aprendizagem, mesmo diante de acalorados debates e de argumentos tão díspares, não vejo, hoje, nenhuma inclinação ou preferência destas escolas por um ou o outro modelo. Alguns professores ficaram sobrecarregados de tarefas e atribuições enquanto outros estiveram afastados, ora por interesse da escola, ora por falta de afinidade teórica com o referencial. Na minha opinião, dois grandes entraves dificultaram que a metodologia de ensino por projetos de aprendizagem se materializasse conforme objetivávamos quando da construção do PPP. O primeiro deles é que, diferentemente do esperado, o Planejamento Coletivo, embora existisse de direito, não existia de fato. A possibilidade de pensarmos ações pedagógicas sinérgicas, desta feita, ficou comprometida, já que nós professores não possuíamos momentos conjuntos para planejar, discutir ou avaliar o processo. Um outro aspecto adveio da falta de clareza que alguns professores demonstravam em relação à proposta de organização curricular por projetos de aprendizagem, mesmo depois de todo o processo de discussão e das oficinas temáticas realizadas em 2010.

Contudo, foi, durante este ano que tive a possibilidade de reafirmar a metodologia de ensino por projetos como orientadora da minha docência. Continuo a ser um dos defensores dessa organização curricular no colegiado, principalmente por essa haver sido escolhida pela comunidade escolar como a concepção teórico-metodológica embasadora do novo PPP.

O primeiro projeto intitulado “o campo ontem, hoje e amanhã”, teve razoável aceitação por parte dos estudantes. O impacto deste, no entanto, foi em maior parte descredibilizado pelos próprios professores, especificamente os que eram contrários a forma como este foi planejado. Dois eventos foram construídos a partir deste projeto: um livro de histórias do campo, produzido pelos estudantes e publicado em formato de livro em dezembro de 2011, e os jogos rurais escolares, realizado em Junho, organizado por mim em parceria com os estudantes da 8ª série. Creio que estas duas atividades tenham contemplado o eixo temático desse projeto, à época entendido como piloto, que era valorizar a identidade do campo.

O principal problema identificado por professores e gestores em relação a este primeiro projeto, decorreu dos conhecimentos terem se mantido sob o domínio das disciplinas

tradicionais do currículo regular. A já referida ausência de planejamento coletivo dificultou que o projeto se tornar-se de fato coletivo. Este projeto pareceu-me muito mais inter do que transdisciplinar, desvirtuando um dos fundamentos teóricos basilares deste novo PPP.

A impressão geral de que o primeiro projeto foi pensado e executado de modo equivocadamente motivou a escola a temporariamente abandonar o ensino por projetos por quase seis meses. Este período foi dedicado ao estudo e à reflexão coletiva sobre o tema. Este hiato apesar de importante para que o processo se ressignificasse mostrou-se muito desgastante para mim, por que havia planejado meu trabalho orientado por esta referência teórico-metodológica. Enquanto discutíamos, os gestores da escola solicitaram que cada professor trabalhasse dentro dos conhecimentos específicos da sua área, atendendo os conteúdos previstos nos planos de estudo das respectivas disciplinas e séries. Apesar de estarmos discutido a viabilidade e as possibilidades da construção de outros projetos, a interação entre as disciplinas não foi estimulada neste período. Minha posição era notoriamente contrária a isso:

trabalhar por projetos é fugir das ações pedagógicas de matriz cartesiana que fazem do professor e sua disciplina sagradas e incontestáveis manifestações de verdade. Portanto, estamos de costas para isso. Vejo eu e os outros professores voltados apenas ao que pensamos e presos às possibilidades que as nossas disciplinas permitem explorar. Um professor assim parece estar sempre certo, ser infalível, a sua minha verdade é a que vale, ao menos até que bata o sinal (registro em diário de campo em dezesseis de abril de 2011).

A premente necessidade que sentia em trabalhar de forma transdisciplinar me fez, individualmente, procurar contornar a disjunção entre as disciplinas que via como imobilizadora dos meus planos. Como professor de duas disciplinas, Educação Física e Ensino Religioso, optei por trabalhar conhecimentos comuns a ambas como, por exemplo, o tema deficiências e necessidades especiais, sem com isso desconsiderar as especificidades de cada uma delas. Foi uma decisão talvez egocêntrica, mas fundamental para que o meu trabalho pedagógico se mantivesse coerente com o que eu apostava conceitualmente como professor e fiel aos princípios político-pedagógicos estabelecidos no PPP.

Não sei se de birra ou não, vendo o quanto estaria isolada a construção de aprendizagens somente dentro das disciplinas, resolvi trabalhar conhecimentos comuns entre Educação Física e Ensino Religioso. Ninguém tem me cobrado se estou seguindo ou não plano de estudos, se tenho ou não muito conteúdo ainda por trabalhar e se o que estava desenvolvendo até então era útil ou relevante. Dessa forma, a transdisciplinaridade que está acontecendo neste exemplo tem sido um

movimento meu. Vejo isso como muito pobre e pouco coletivo (registro em diário de campo em dezessete de junho de 2011).

As discussões realizadas no âmbito do colegiado docente a respeito da metodologia de ensino por projetos de aprendizagem fizeram com que os gestores da Escola Nelda Julieta Schneck procurassem os gestores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris, de São Leopoldo, com o intuito de convidá-los a relatar a experiência de mais de três anos com a metodologia de ensino por projetos. A reformulação desta proposta pedagógica, segundo o diretor daquela escola, tem modificado positivamente a forma dos estudantes construir suas próprias aprendizagens. O modelo adotado, no entanto, diferencia-se muito do que havíamos trabalhado anteriormente. Na experiência da escola de São Leopoldo, os estudantes pesquisam sobre assuntos de seus interesses, de modo a construir um projeto de aprendizagem utilizando, para isso, fundamentos da metodologia científica, tais como a construção da pergunta, a definição de objetivos e pressupostos, a coleta de dados, elaborando os resultados e as considerações finais. Os estudantes desta escola trabalham com seus projetos em um dia da semana e nos outros a escola desenvolve o currículo organizado por disciplinas. Os professores têm, no processo, a responsabilidade da orientação dos estudantes, sugerindo referências, direcionamentos teóricos e problematizando o processo.

Esta experiência motivou nossa escola a trabalhar com uma proposta curricular semelhante. Este assunto foi pauta de uma reunião pedagógica ocorrida em Julho de 2011. Contudo, havia profundas diferenças entre o modelo de organização curricular por projetos da escola de São Leopoldo e a que havíamos trabalhado no início do ano de 2010. A primeira é o fato dos projetos serem trabalhados apenas uma vez por semana. Objetivamente, isso nos manteria “presos” aos conhecimentos específicos disciplinares na maior parte do tempo das aulas, algo que não interessava às minhas convicções naquele momento.

Esquecia-me, no entanto, naquele momento, que as minhas disciplinas permaneceriam distante disso. Eu estaria em uma metodologia por projetos, as minhas disciplinas não, embora continuassem a existir. Era estranho desde aquele momento, mas eu não fã de tentar pensar estratégias, não me apercebi (registro em diário de campo em vinte de julho de 2011).

A segunda diferença, também polêmica, era o fato dessa proposta fazer com que alguns professores utilizassem da sua carga horária para a orientação dos estudantes enquanto outros não teriam esta responsabilidade. Em suma, enquanto alguns vivenciariam a

experiência, podendo significá-la e construir novos fundamentos para o exercício da docência, outros não teriam esta oportunidade.

Outra questão que na hora me passou despercebida, foi de que o novato professor de Matemática e a professora de Português, seriam os encarregados de serem os orientadores da 7ª e 8ª séries no projeto. Na hora nem me apercebi, o quanto estava fora do processo, do trabalho com essas séries. Percebi isso apenas quando a reunião já tinha acabado. Isso que eu acabara de concordar era ótimo, mas não era tudo. Como ficariam as disciplinas? Seria criado um espaço para os projetos, mas o que seria dos conteúdos? Permaneceriam os mesmos ou se articulariam (de que modo?) quando surgissem dúvidas? Senti que a proposta deixa muitos professores deslocados dela, uma vez que só quatro participarão diretamente destes momentos (Eu e o professor de Artes, pelas 5ªs e 6ª, a de Português e o novato de Matemática nas 7ª e 8ª). O que seria de todos os outros professores? Claro que eles têm boca para reivindicar, mas para mim o fato de ficar longe das discussões da 7ª e 8ª é bastante doloroso (registro em diário de campo em vinte de julho de 2011).

Consciente disso, contrariado por não ver nos gestores da escola estímulo para que nós, professores, viéssemos a trabalhar de modo articulado, propus à coordenadora pedagógica que trabalhássemos com os dois modelos de ensino por projetos de aprendizagem. Um exatamente como já havíamos feito no início do ano, e outro inspirado na experiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris.

Entre um gole e outro de café, em pleno recreio do turno da manhã, me aproximei da coordenadora pedagógica. Falei o que tinha pensado a respeito da mudança repentina da concepção de projetos que tivemos na última reunião. Reiterei que na realidade não tinha tanta certeza sobre um ou o outro passo, o que me fez, na dúvida, unir ambos. Ou seja: manter o final do período de sexta para o projeto que os alunos propõem, desenvolvem e apresentam (nos mesmos moldes da Paul Harris), e nos demais momentos, manter as articulações coletivas entre as disciplinas mediante um projeto comum, também identificado como de interesse por parte dos alunos. Assim contemplaríamos a perspectiva transdisciplinar e também agiríamos no sentido de instigar nos estudantes atitudes pesquisadoras e questionadoras. Ela disse que havia também pensado neste sentido e que havia lhe sido muito doloroso ver ruir o projeto mercado de trabalho (que ainda não sei se é o mais adequado, mas que neste momento ainda não me aventurei a contestar) (registro em diário de campo em vinte e dois de julho de 2011).

A sugestão foi aceita pelo colegiado docente da escola. Decidimos trabalhar com os dois modelos de organização curricular por projetos. Em relação às 7ª e 8ª séries, cada um dos professores foi desafiado a planejar dentro dos conhecimentos específicos da sua área, conteúdos concernentes à temática “mercado de trabalho”. Na 5ª e 6ª séries, ainda buscávamos um tema que contemplasse os interesses dos estudantes. A dificuldade em encontrá-lo nos pôs diante de um grande dilema, uma vez que não percebíamos neles, naquele momento de suas vidas e trajetória discente, nenhum conhecimento do campo pelo qual tivessem dúvidas e ávido desejo por aprender. Estávamos convictos que caso viéssemos a

propor uma temática estritamente identificada com o campo/zona rural, desconsideraríamos uma das principais orientações de Hernandez (1996) quanto ao método de ensino por projetos: que o conhecimento desenvolvido provenha de uma pergunta, de um interesse pujante dos educandos.

Pensando nisso, sugeri que antes de decidirmos qual seria o tema do projeto da 5ª e 6ª séries, oportunizássemos aos estudantes uma experiência sensível, capaz de “tocar” suas subjetividades, evocar dúvidas, projetar interesses e possibilidades. Estava, a esta altura, desiludido com os conhecimentos do campo e em um compasso de contestação ao meu próprio desejo em construir uma identidade docente do campo. Sentia que as minhas aulas, todavia não pareciam estar contemplando nem as necessidades da área de conhecimento, nem os conhecimentos contextualizados a vida do campo.

Dessa feita, uma alternativa que vislumbrei, foi visitar o atelier do artista plástico Flávio Scholles, localizado em Santa Maria do Herval, reconhecido na região por retratar em suas pinturas a imigração alemã. Interessei-me pelo trabalho deste artista por identificar em suas obras, uma forma de abordar o tema muito mais aberta do que a escola aos poucos, ao menos para mim, se encaminhava a pensar. Suas pinturas retratam sim o homem do campo, contudo, projetando esta identidade para o mundo, projetando os colonos também na cultura contemporânea. Imaginei que dessa forma poderíamos tanto atender aos interesses daqueles estudantes moradores do campo, mais enraizados à cultura local, assim como também àqueles que demonstravam ter uma identidade mais híbrida, na medida que agregavam valores de outras culturas. Embora nem Scholles, muito menos Santos (2010) trabalhem com esta temática especificamente, ambos fizeram-me pensar em uma educação do campo diferente da que se estabelecia nesta escola, alterando as preposições “do” e “no” que unem a palavra “educação” e “campo”. Não via mais significado no ideário de uma educação “do” campo para os meus pressupostos de docência por entender que restringia o trabalho pedagógico apenas aos conhecimentos do campo. Também continuava a contestar o ensino “no” campo, por entender que este posicionamento daria vazão a se pensar que conteúdos, métodos e valores oriundos de qualquer outra cultura poderiam ser ensinados nessa localidade. Passava aos poucos a me parecer fazer mais sentido uma posição que falasse da *educação desde o campo*. Isso exige conhecer e considerar o contexto local, a história, as raízes e os valores sem restringir o conhecimento e os projetos desses estudantes a essa específica cultura e espaço. Encontrei na obra de Flávio Scholles a inspiração que precisava.

Imagino que voltaremos a ter a unicidade que tínhamos quando juntos construíamos algo que para todos nós fazia sentido quase que igualmente. Também sugeri para a 5ª e 6ª série, uma visita ao atelier do artista plástico Flávio Scholles, alguém da terra, mas que em suas obras não se restringe a pensá-las a partir das raízes e sim das folhas que caem e voam, por aqui mas também por outros lugares. Imaginei que uma visita a este local poderia aguçar a curiosidade e a pergunta. Da pergunta ao projeto. Como já disse, importante para eles e talvez ainda mais para nós (para mim com certeza) (registro em diário de campo em vinte e dois de julho de 2011).

Apesar de bem aceita, a ideia não se concretizou em função da indisponibilidade do artista em receber grupos durante a semana. Infelizmente, nos finais de semana nossos estudantes têm pouca disponibilidade de tempo haja vista o fato de grande parte deles terem que colaborar com seus pais “na lida” do campo. Contudo, mesmo que isso não tenha se efetivado, tinha comigo a percepção de que “esta preposição” parecia-me mais exequível e articulada às necessidades e interesses dos estudantes do que as outras. Vislumbrei por meio deste pensamento, possibilidades que naquele momento mantiveram-se adormecidas, mas que com o tempo passaram a ganhar força, assumindo inclusive a alcunha de propósito.

Passei a contestar o que eu mesmo pensava sobre “Educação do Campo” até então, muito embora não com a clareza capaz de me garantir novos rumos. A construção da minha docência e a dissertação de mestrado ficaram, naquele momento, abaladas. Afinal de contas, muito do que escrevia era fruto dos meus sentimentos, algo que não poderia esconder do meu diário de campo. A dissertação precisava dar conta de descrever e teorizar a minha experiência docente. Portanto, se minhas convicções em relação ao trabalho docente, agora entendido como “educação desde o campo”, havia mudado, mudar o rumo do texto também era inevitável assim como a forma de posicionar-me na dinâmica da organização – na micropolítica.

O projeto mercado de trabalho, pela exiguidade do tempo, acabou sendo trabalhado apenas na disciplina de Ensino Religioso com a 8ª série. Os Projetos de Aprendizagem, inspirado na iniciativa do Paul Harris, por sua vez, foram trabalhados com todas as séries, isto já em meados de Outubro de 2011.

O modelo de projeto de ensino-aprendizagem orientado pelo interesse dos estudantes mostrou-se, a princípio, bastante promissor. A grande maioria dos estudantes se envolveu com as atividades de modo surpreendente, demonstrando responsabilidade e interesse pelo ato de pesquisar. Os estudantes foram agrupados de acordo com as temáticas pelas quais tinham interesse, independente da série que se encontravam. Quatro professores foram designados

como orientadores do projeto, ficando cada um com um grupo. As grandes temáticas elencadas pelos estudantes foram: cultura, meios de transporte, diferentes formas de vida, relações humanas. Destas temáticas, apenas em meios de transporte foram identificados alunos que escolheram estudar algo relacionado à identidade do campo, neste caso, como funcionava um trator. Nos demais, os estudantes esbanjaram virtuosismo, apostando na diversidade de temas.

No grupo que fui orientador me deparei com algumas temáticas com as quais não trazia praticamente nenhum conhecimento prévio. Para citar algumas: diferentes tipos de estrela, o novo planeta recentemente descoberto em uma galáxia vizinha (Kepler-16B), abdução, ovnis nazistas e atividades paranormais. A orientação esteve nas mãos de quatro docentes, além de uma psicóloga e da coordenadora pedagógica. Contudo não havia espaço para que estes dialogassem entre si sobre o andamento dos projetos, e sem que os demais professores soubessem de que modo estávamos fazendo essas aulas, o que os impediu de colaborar.

Finalizamos a escrita dos projetos com os educandos com um certo açodamento. Sentia não havermos esgotado todas as possibilidades possivelmente oportunizadas caso viéssemos a projetar com maior antecedência e organização a finalização dos projetos. Mesmo com esse sentimento, para os estudantes creio ter sido uma experiência bastante significativa. Construir e apresentar um trabalho a um grande grupo, amparado em normas científicas, foi de suma importância para estes estudantes adquirirem maior autonomia à forma como aprendem. Salvo todos os já citados problemas e dilemas percebidos no decorrer do processo de construção dos projetos, tudo serviu como aprendizagem, seja aos gestores ou a nós professores. Ficou evidente também a necessidade de maior tempo de planejamento e que este seja coletivo de fato. Também que estejamos abertos a acatar o que os estudantes manifestam querer aprender da forma mais despojada possível, sem contudo, distanciar-se das diretrizes do PPP. É igualmente importante que um número maior de professores seja incluído neste processo nos próximos projetos, uma vez que os conhecimentos específicos da área que cada um dispõe, quando oferecidos ao coletivo, são potencializadores de aprendizagens muito mais amplas e significativas.

Simultaneamente, ainda em se tratando do Ensino por Projetos, trabalhei na disciplina de Ensino Religioso o tema “mercado de trabalho” com a turma de 8ª série. Conteí, nesses dois meses, com o auxílio de uma psicóloga que colaborou com algumas técnicas

provenientes do seu campo de conhecimento. Mesmo por um período breve pudemos oferecer diversas experiências aos estudantes, como por exemplo, confeccionar uma memória futura de suas vidas, construir os pilares de sustentação dos seus sonhos e representações de identidade, para a partir de então, iniciar a abordagem específica da temática. Objetivávamos sensibilizá-los para os desafios inerentes aos seus futuros desejos profissionais.

Em relação ao projeto “mercado de trabalho”, destaco a realização da feira de profissões. Trouxemos à escola profissionais cujos campos de trabalho interessavam os estudantes, áreas nas quais eles identificavam interesse por maiores informações. Neste momento, tive mais certeza de que limitar as potencialidades destes estudantes a um futuro estritamente voltado ao campo, possivelmente impeça-os de assumir postos de trabalho para os quais já hoje demonstram interesse. Isso por que, dos dezoito estudantes da oitava série, apenas um manifestou, com base no que pensa hoje, desejo em permanecer morando na região, trabalhando como agricultor. Todos os outros expressaram que querem procurar novas oportunidades, traduzidas em desejos profissionais como: arquitetura, engenharia, *design*, computação, veterinária, fotografia, entre outros. Mesmo contrariando algumas “cabeças-pensantes” da escola, trouxemos representantes de cada uma destas áreas para falar sobre o seu ofício. Estes realizaram um conversa de cerca de trinta minutos com o grupo de estudantes. Os envolvidos formularam perguntas prévias, assim com também construíram um relatório final, avaliando a experiência. Instrumentos que nos indicaram que a experiência foi significativa para os estudantes.

Volto a lembrar que reconheço, sobretudo no comunitarismo, na diferenciada qualidade de vida e na relação próxima com a natureza, valores perdidos ou ignorados pelos cidadãos que optam por viver em grandes conglomerados urbanos. O que aos poucos difiro, é que não conseguia mais ver o campo, ao menos neste contexto, restrito apenas a ele mesmo. Talvez, pensando deste modo, eu venha a ser taxado pela comunidade escolar local de deturpador do que havíamos projetado no ano anterior. Defendo-me, todavia, dizendo que apenas começo a pensar diferente. Chamo isso de aprendizagem. Penso, dessa feita, em uma educação *desde* o campo. Não entendo ser coerente, em prol da afirmação de uma política e proposta pedagógica orientada por valores do campo, ignorar os desejos dos estudantes que nele não se identificam relegando-os a sua própria sorte. Passo a pensar em uma Educação do campo orientada pelo diálogo com pautas sociais da atualidade e não na acentuação da dicotomia campo x cidade.

Esse “novo” modo de pensar meu trabalho também exigiu buscar novas perspectivas teóricas. Senti que uma identidade docente exclusivamente do campo, limitaria as minhas possibilidades de compreender e trabalhar para além dele. Uma identidade docente restrita eliminaria a possibilidade de diálogo com outras culturas, de ao compreendê-las compreender-me, ou seja, dificultaria exercer a própria complexidade do trabalho docente no contexto escolar.

Um momento que se acentuou minha convicção de que os “professores ditos do campo” estavam tomando para si as rédeas da educação do campo com propósitos limitadores tanto para os estudantes, quanto para nós professores, incluindo eles próprios, foi quando, em uma reunião pedagógica, nos foi apresentado um filme, distribuído nas escolas pelo governo federal, sobre a Educação do Campo. O filme retratava a experiência de uma escola em um assentamento do MST, o que é muito distante do que vivenciamos nessas localidades. Este momento é anterior ao qual manifesto meus novos propósitos, mas certamente contribuiu para a emergência do posterior incômodo que senti, também já citado, a respeito do pensamento de educação que ganhava corpo na dinâmica política das escolas do campo de Ivoti.

A experiência apresentada era de um assentamento do MST e não de uma escola “mais ou menos” do campo (pensei nisso agora) como a nossa. Entendo que uma escola do campo presente em um assentamento é fundada em um modelo ideologicamente engajado no qual principalmente os pais e em decorrência disso também os alunos, são muito mais homogêneos em termos de objetivos e projetos de vida. Querem capacitar os seus para melhorar a sua localidade. Lá não há contestação a pecha de serem rurais, cá, em muitos dos casos, é fardo, soa a eles como motivo de vergonha. Não sei se ético ou não, mas enfim, tenho percebido muito isso em minhas conversas de corredor com os alunos e nos trabalhos de ensino religioso que proponho. Eles querem é fugir o quanto antes de lá; poucos vislumbram um futuro por aquelas bandas. Acho que o que devemos fazer é resgatar e valorizar os saberes e os atores desta terra, mas não traçar seus destinos. Penso que também esta educação do campo, pode dar mais potência e sustentação aos saberes práticos, dando-lhes novos sentidos, registro adequado e projeções ainda que contextualizadas, extrapoláveis também a outros espaços, relações sociais e culturas. Acho que enquanto no MST o ensino pretende formar mais e melhores “seus”, na nossa escola, “ser” significa deixar de ser o ser que se é. Está errado e creio que a escola deva incidir seus esforços aí, mas em se tratando de uma escola Peri Urbana (cada vez mais me convenço disso), acho que devemos ser mais flexíveis. Contudo, isso é algo que muitos dos meus colegas não são; Creio que os professores-habitantes nascidos e criados por lá, estão assumindo a escola do assentamento como modelo de sucesso para a nossa. Querem mais e melhores seus. Se eu morasse lá, talvez também pensasse assim. Meu olhar distanciado, contudo, me faz crer que isso, nesse contexto, é destino civil (registro em diário de campo em sete de junho de 2011).

Possivelmente no ano anterior, no período que construímos o PPP, a experiência desse filme não me impactaria tanto. Possivelmente passaria despercebido ou, até mesmo,

corroboraria com ele. Entretanto, hoje vislumbro uma escola que pense a educação *desde* campo e esse é um posicionamento, se não contrário a educação do campo, diferente em suas finalidades e estratégias teóricas e metodológicas. Contudo, onde estava a força para debater com estes colegas ditos do campo? Todos estes professores ditos do campo amparam-se no que tange a fundamentação dos seus ideais em uma vida inteira como moradores da região, e em muitos anos de experiência neste lugar, nestas escolas, tendo eles, inclusive, lutado para que elas se mantivessem abertas quando administrações municipais anteriores procuraram fechá-las, levando os estudantes para estudar na cidade. Eles tinham, querendo eu ou não, muito mais representatividade e propriedade quanto tratavam do assunto em voga do que eu, professor principiante forasteiro. Calei-me, deixei este assunto ganhar mais corpo, abastecendo-me de coragem para posicionar-me tão logo me sentisse mais à vontade. Minhas notas de campo registram, em parte, meu exercício de reposicionamento teórico-metodológico.

Apesar da boa intenção, começo a achar tudo isso meio exagerado (ao deparar-me com uma carroça no meio da quadra, no espaço da feira do livro. Chega a ser meio cômico ver os alunos chegando de tênis com um cadarço de cada cor, e uma enxada simbolizando o ambiente. A carroça parece um quadro de um momento da história e não um símbolo alusivo a realidade. Acho também que estou focado demais nisso. Tenho que olhar outras coisas (registro em diário de campo em sete de junho de 2011).

Estaremos nós propondo um mundo de possibilidades inadequadas à realidade dos nossos estudantes (propor aos estudantes que vivem campo serem efetivamente do campo), ou a potência da nossa proposição não é forte o suficiente para concorrer em pé de igualdade com a propalada vida bem sucedida taxada como verdadeira pela mídia e sociedade pós-moderna que é a vida nas grandes cidades? Devemos nos manter dando murros em ponta de faca? Devemos falar a língua que os estudantes querem falar? Devemos nos manter falando línguas diferentes da dos estudantes, imaginando que um ou outro possam ser impactados pelas possibilidades que levantamos? Como fazer a escola ao mesmo tempo interessante e possuidora de um projeto de ensino adequado a realidade dos estudantes e do contexto? O que fazer quando, paradoxalmente, o contexto e a realidade dos estudantes não parecem falar a mesma língua? (registro em diário de campo em dez de junho de 2011)

Os estudantes destas séries vestem *All Star*, calças verdes, rosas ou vermelhas, tal qual os chamados emos que passam todos os finais da tarde em frente à sacada da minha casa. Não querem ser o que dizem das pessoas que moram no campo. Querem distância de lá tão logo seja possível. Como a escola pretende colocar isso na cabeça dos estudantes? Isso é justo? Às vezes me parece que o que estamos propondo é quase um fundamentalismo (registro em diário de campo em quinze de julho de 2011).

Parecia haver uma certa sacralização dos conhecimentos do campo. Ao contrário da mobilização dos gestores para garantir para 2012 a reformulação das bases organizacionais e administrativos para um planejamento coletivo, não vejo neles (muito antes pelo contrário) a

mesma força para gerar e arquitetar alternativas que revitalizem a Educação do campo de modo a conceber este princípio de modo mais plural e solidário. Uma evidência bastante forte é que as poucas pessoas vinculadas aos conhecimentos do campo (responsáveis pelas disciplinas técnicas) que tratavam desta de modo aberto, dialógico e plural, serão substituídas, em 2012, por professores “convencidos de serem verdadeiramente do campo”. Vejo que nesta configuração a abertura dos saberes do campo aos forasteiros será ainda menor, o que, ao meu ver, reduz as possibilidades dos professores das disciplinas do turno regular de articular estes importantes saberes com os conhecimentos de suas áreas.

Com isso, especialmente fundamentado no pensamento de Nóvoa (2011) e Santos (2010), passei a ter como objetivo, incluindo a experiência dessa escola, construir uma identidade cosmopolita. Uma identidade que, em resumo, me capacitará a reconhecer e aprender com o outro, sem com isso passar a ser um deles. Aprendi também que as identidades não são puras e que se fortalecem justamente quando estabelecem uma zona de contato intercultural mediado por trocas solidárias e igualitárias. Grande parte da reflexividade necessária para alcançar este propósito projetei na escrita desta dissertação, alicerçada, por sua vez, fundamentalmente na elaboração do diário de campo.

Passava a pensar, dessa forma, o projeto de escola que eu mesmo havia ajudado a configurar de modo tensionado, em desalinho.

Outro aspecto que me fez pensar diferente ou acrescentar novas ideias ao turbilhão que entra em ação na minha cabeça todos os dias, proveio da leitura de Boaventura de Sousa Santos. Segundo ele há na atualidade, no período de transição paradigmática que vivemos instituições, normatividade e ideologias que procuram reiterar identificações que acabam transformando-se em identidades. No plural? Isso eu ainda não entendi. A educação, segundo o autor, é um dos espelhos da sociedade contemporânea que por meio dele reproduz apenas o que quer ver e que reflete a sociedade e que sem ela não há nada (registro em diário de campo em dois de setembro de 2011).

Ontem estive lendo um pouco de Boaventura Santos. Talvez tenha percebido algo que seja importante para a minha pesquisa e docência no espaço rural. O citado autor trabalha com a ideia de que eu não necessariamente deva assumir uma identidade de um lugar para nele atuar. Baseado no princípio da solidariedade e comunidade, o que defende é que o contato entre culturas seja potencialmente compreensivo e venha a ressignificar a forma como uma encara a outra. Uma não descaracteriza a outra; aprende com ela (registro em diário de campo em seis de setembro de 2011).

Duvidar, pensar, ter certezas, contestar. O conceito de professor cosmopolita que encontrei em Nóvoa (2011), fez-me, mesmo ainda reticente sobre o atual pensamento da escola, manter-me fiel à valorização do campo que ainda remanesca em mim. O autor vê a

necessidade do professor da contemporaneidade ser um sujeito capaz de trabalhar com a diversidade, o diferente, os diferentes contextos, alguém que o autor veio a chamar de *professor de identidade cosmopolita*. Assim, assumi, baseado em Nóvoa, a alternativa para imprimir rumos a minha docência como também à construção da minha dissertação de mestrado.

Na conferência de segunda-feira do Congresso da UNISINOS, por exemplo, tive o prazer de ouvir pela primeira vez Antônio Nóvoa, alguém por quem tenho muita admiração e também em cujas palavras já compreendi muito sobre formação docente, autorreflexividade e produção de sentidos pela prática da narrativa. Neste dia especificamente, chamou-me a atenção, especialmente, o termo “identidade cosmopolita”, algo que nunca tenho ouvido falar, mas que pela minha compreensão até o momento, se adequaria ao meu intento de tornar-me um professor do campo. Este termo é entendido como uma forma de um indivíduo assumir um papel ao mesmo tempo compreensivo e interativo a respeito das culturas pelas quais transita, não se tornando eminentemente um do grupo, mas alguém que os não os olha sobre os ombros, mas sim frente a frente (registro em diário de campo em trinta de agosto de 2011)

Acho que é prudente também pensar, como Nóvoa trabalha (o conceito de professor com identidade cosmopolita). Caso fossemos crer na construção de novas identidades de modo tão trivial como eu pensava até então, como se estas estivessem à venda em um bar qualquer,, estaríamos correndo o risco de um quadro de hibridização completa. Se pensar desta forma há o risco de uma escola que conte com um corpo docente de forasteiros (que não é o caso da que eu trabalho), se aculturar em uma dimensão tamanha que deixe de apregoar os valores do campo podendo, inclusive, assumir postura contra estes. Ou ainda, que um professor eliminaria os valores e premissas que constituíam sua identidade de uma forma de tão significativa que passaria a negar o seu passado. Isso me faz lembrar que eu errei desde o princípio ao forjar em minha subjetividade o desejo de “produzir” uma identidade (registro em diário de campo em dez de setembro de 2011).

Nóvoa, nesta ponderação, estabelece uma nova projeção para mim: o respeito à diversidade. Nunca tinha visto este espaço como alternativo a ponto de ser visto como *diferente*. Porém, ao refletir melhor sobre o tema, talvez realmente seja. Acho que a escola neste espaço, o ensino sob estes auspícios e a identificação da docência com estas particularidades têm características diferentes a ponto de romper com o padrão. Parece forte, mas pensar na diversidade é tudo isso (registro em diário de campo em dez de setembro de 2011).

As considerações que passei a fazer em relação ao trabalho docente com a disciplina de Educação Física, além de Nóvoa, também foram influenciadas pela concepção plural de razão (que o autor chama de cosmopolita) que aprendi de Boaventura Santos (2010), sobretudo a partir de um seminário temático que fiz PPG em Educação da UNISINOS, que tratava especificamente do pensamento do autor. O uso deste aporte teórico para a fundamentação do meu pensamento a respeito da docência em Educação Física no campo foi possível pela sistematização das observações etnográficas e reflexões sobre alguns aspectos da micropolítica da escola registradas no diário de campo.

Confesso que testei várias formas de ser professor de Educação Física nesse contexto, embora fosse irredutível ao propósito de me manter fiel ao pensamento crítico no qual projetei pautar minha docência desde o momento que decidi ser professor em uma escola. Mesmo que alterando o foco do meu projeto de formação (de um professor do campo para um professor cosmopolita), deveria manter os princípios que consideram os condicionantes que medeiam as relações sociais e culturais do contexto.

Mesmo para os estudantes do campo, as modalidades esportivas tradicionais sempre se mostraram como as preferidas de serem trabalhadas nas aulas de Educação Física. Incomodava-me o fato de, por maior que fosse o esforço para trabalhar outros conhecimentos, especialmente os que advinham da minha pesquisa em relação a brincadeiras e jogos tradicionais da região, dificilmente minhas propostas eram bem aceitas. Independente de ser no campo, o poder do futebol no imaginário das crianças e adolescentes é colossal. Impressionou-me o quanto esta modalidade tem prevalência em relação às demais, a ponto de muitos, inclusive, se recusarem a realizar atividades que não fossem essa. Para se ter uma ideia, no mês de outubro de 2011, foi realizada uma competição municipal da modalidade. A mobilização dos estudantes da Escola Nelda Schneck em relação a ela chamou-me muito a atenção.

Para se ter uma ideia, hoje fiz as fichas dos estudantes para a inscrição no campeonato municipal de futsal. Foram nada mais nada menos do que sete times inscritos, sendo todos eles compostos por no mínimo 6 crianças. Isso quer dizer que de um grupo de 60, cerca de 45 se propuseram a participar do torneio. Isso que em nenhum momento eu estimei isso! Não estimo pela contestação que faço ao modelo de esporte adotado pelo departamento de desporto para estes jogos. Competitivo em demasia e potencializador de posturas avessas ao que eu entendo como cidadã, responsável e colaborativa (registro em diário de campo em quatorze de outubro de 2011).

O meu pensamento, portanto, a partir do momento que uma nova concepção teórica me abriu possibilidades de trabalhar também com conhecimentos de outras culturas, rejuvenesceu-se. Amparado no pensamento de Nóvoa e Santos sobre cultura, identidade e docência, encontrei alternativas capazes de me permitirem pensar em uma Educação Física *desde* o campo, pautada na razão cosmopolita. Dessa feita, práticas, saberes e princípios, independente da sua natureza e origem, não são negados. Todo este arcabouço cultural pode ser posto em diálogo, sem relação de hierarquia entre as culturas, permitindo, no entendimento de Santos (2010) que estas realidades se enriqueçam. Portanto, penso, no que tange a Educação Física, independente da modalidade ou atividade que se venha a trabalhar, o

que a faz mais ou menos do campo é a forma como esta se relaciona com o contexto e se apropria dos códigos locais. Esta passou a ser a minha convicção teórica como professor de Educação Física, o pensamento que defenderia desde então. Registros no diário de campo demonstram a alegria que senti quando construí um entendimento a respeito dessa estrutura teórico-metodológica.

O que vejo como saída, dessa forma, é que não há problema em eu trabalhar futebol, vôlei, rugby, jogos rurais ou qualquer outra modalidade. O que deve ser considerado na problematização são os impactos e procedências destes assuntos no mundo deles, e uma destas dimensões deste mundo é o campo. Até por isso não gosto de fechar as possibilidades a esse espaço, pois o campo, no meu entendimento, não deve ser só o fim, mas o meio. A partir dele para qualquer lugar. Olhos no mundo, pés no campo. Valorizar as raízes, mas também todas as projeções que este espaço permite alçar. Portanto, se tiver que responder a Educação Física do campo, seria aquela capaz de fundamentar os temas, organizar a discussão em cima da relação entre prática e contexto (registro em diário de campo em vinte e oito de outubro de 2011).

A hibridização no lazer e no ócio dos estudantes é visível. Não sei se é assim que se faz, mas me interessa dar-lhes novos prismas de pensamento, novas janelas para a prática esportiva. Penso não estar maculando o campo, por que isto já foi feito pela mídia e pelos ditames da pós-modernidade. Por que não infiltrar-se no esporte, conhecer-lhe e aí sim intervir? Como os estudantes contestarão o que não vivenciam? Estão incapazes de fazer isso quanto aos jogos rurais por que não os veem fora da escola e não fazem em relação ao esporte por que a Educação Física que têm procura esconder o que a mídia os mostra e estimula. Por mais que se queira deixar de trabalhar o esporte, ele continua a seduzir os estudantes, caso se queira ou não (registro em diário de campo em trinta e um de outubro de 2011).

Hoje penso que apenas ser professor de Educação Física tendo como objetivo de trabalho somente os conhecimentos do campo, é praticar uma cegueira consentida. Como é possível esconder outras modalidades deles, se é justamente estas que eles parecem preferir? Que valor teria a Educação Física se tivesse ressonância e sentido apenas quando discutida e praticada dentro da escola? Isso hoje parece óbvio. Contudo, para mim, tratou-se de uma tomada de consciência bastante relevante para o futuro da minha docência nesse ou em qualquer outro espaço. Em alguns momentos, recorri a aspectos aparentemente corriqueiros das aulas para reafirmar o que eu, de forma incipiente, começava a trabalhar. Foi o caso do dia que realizei uma aula de futebol na qual problematizei o impacto do desporto nessas comunidades no que se refere às dimensões congraçamento e competitividade. O resultado da pesquisa que os estudantes fizeram gerou reflexões maiores, como por exemplo, que há uma acirrada e histórica rivalidade entre equipes de futsal das localidades de Nova Vila e Picada Feijão (ambas da zona rural de Ivoti). Rivalidade que já produziu brigas e indisposições, transferidas de geração para geração.

Considerando minhas atuais convicções, vou tentar, ao invés de ser um professor de Educação Física do campo, um intelectual cosmopolita. Isto significa estar atento e disposto a aprender com esta experiência no campo, bem como projetá-la e ressignificá-la também em outros espaços que por ventura eu venha a trabalhar. Não vejo como ruim (atualmente), construir formas de reinterpretar os conhecimentos que não tem identificação direta com o campo mas que nele também chegam. Assim, fazê-los inteligíveis em mais de um contexto, complexificando a cultura da qual venha a ser reinterpretado e, com isso, abrindo portas ao diálogo multicultural. Então, eu como professor de Educação Física, posso trabalhar rugby, tênis, golfe, criquete, pelota basca ou qualquer outro desporto. O que julgo caber a mim enquanto professor de uma localidade do campo é exercitar o “filtro contextual”, ou seja: por que este esporte ou prática motora é importante aqui? De que contexto é originário? Com que fim foi produzido? Em que valores funda-se? No que pode contribuir em um outro contexto, no caso, na zona rural? Creio que ao pensarmos assim estaremos aprendendo com o que há além do campo, mas para o campo. Imagino que se trata da hermenêutica diatópica proposta por Boaventura, embora não tenha tanta certeza assim. O rugby que trabalhei por exemplo, foi ressignificado: as grandes extensões territoriais e cooperação no trabalho em equipe e a robustez do cidadão do campo podem ser trabalhadas em cima dele. Relacionar um mundo com o outro, sem que um passe a ser o outro (registro em diário de campo em trinta e um de outubro de 2011).

Valorizar o contexto local e ampliar a visão dos estudantes para o mundo. Não parece contraditório? Sempre pensei que imprimir um olhar mais concentrado no local implicaria relegar o global para um segundo plano. Ao mesmo tempo, acreditava que abrir o leque de possibilidades para muito além do local era decretar sua morte, “torturá-lo”, aculturá-lo. Parece-me, no que tange ao Ensino da Educação Física na escola, que uma comunidade como a de Nova Vila, na zona rural de Ivoti, deve apreender saberes e experiências localizadas fora dela ao mesmo tempo que preserva suas particularidades fundantes. Hoje penso que conhecimentos oriundos de outras culturas também são importantes desde que esta interculturalidade dialógica se dê de modo democrático e solidário, ampliando o que cada uma conhece sobre si e sobre o mundo. Uma cultura aberta e fechada ao mesmo tempo, aberta às experiências com o outro e fechada internamente nas raízes fundantes que a definem com uma cultura e não outra. Hoje penso não haver um conhecimento em Educação Física que seja eminentemente do campo; existe uma forma de trabalhá-lo e discuti-lo *desde* este contexto, que certamente é diferente de como seria trabalhado em outros.

Estes (novos) rumos que hoje procuro empreender ao meu exercício docente só foram possíveis pelo fato destas escolas garantirem aos professores autonomia para se autoconhecerem, “colocarem-se” neste turbilhão de novidades e demandas que tem sido o cotidiano e a micropolítica desse espaço. Além disso, ainda que conteste, sobretudo, os movimentos “engessados” de Educação do Campo, ou ainda o fato do planejamento coletivo não ter sido arquitetado como eu esperava, reconheço nessa escola um espaço privilegiado

para aprender. Identifico-a, na figura da coordenação pedagógica e da equipe diretiva, como aberta a nos ensinar a sermos, de fato, professores. Além disso, não são poucos os indícios que conotam o quanto a escola também espera que venhamos a “ensiná-la” a ser escola. Dessa feita, sinto que somos protagonistas, não meros executores de um plano alheio. A escola somos nós, ela tem a nossa cara e certamente isso é o que me faz engajar-me em mudar o que entendo ter sido pensado equivocadamente, afinal de contas, se em nossa vida podemos errar, pedir desculpas e corrigir nossos erros, por que não fazê-los coletivamente, em um projeto que é fruto do nosso esforço e interesse?

Entendo também, que o momento mais rico, em termos de aprendizagem, para os professores, não estava na formulação do texto do PPP. O verdadeiro desafio, na minha opinião, tem sido este momento, o da efetivação. Infelizmente o prazo para concluir a minha dissertação obrigou-me a encerrar a coleta de dados em dezembro de 2011. A efetivação do PPP pensado/idealizado é o momento que se reafirmam os tensionamentos, as contrariedades, os “canteiros” (alianças), as filiações, os abandonos. É o momento que o colegiado deve estar fortalecido e a comunidade escolar com disposição para aprender.

Sinto que agora a escola se encontra no momento mais rico em termos de construção da sua proposta. Em nenhum outro momento identifiquei a compreensão e o envolvimento que hoje identifico, talvez só equiparado ao período da construção do PPP. Vejo, mesmo nos olhares cansados e desgastados do nosso grupo, o desejo pulsante em ajustar o que esperávamos que desse certo e não deu. Pensar em uma proposta, hoje, parece ter sido muito mais fácil do que efetivá-la. Como trazer de volta os desgarrados? Como construir uma unicidade? Isso é de fato possível? (registro em diário de campo em cinco de julho de 2011)

Certamente hoje não temos a consenso em torno da proposta da forma como que tínhamos na época da sua construção. A começar por mim, hoje, remoo críticas e contrariedades que não sentia há bem pouco tempo. Contudo, as crises é que são anunciadoras de mudança. Sem o dissenso não há crise. Acho que não há motivo para ficarmos calados, esconder nossas dúvidas e diferenças. Um grupo que se cala, consente. Um grupo que consente, apenas por não falar, acaba por alienar seu próprio trabalho. Que durante os debates e reuniões provoquemos uma tempestade que revolva tudo o que nos incomode para que depois passamos contemplar em lugar seguro, os ventos se abrandarem, a terra secar, o sol reaparecer (registro em diário de campo em doze de setembro de 2011).

Praticamente todas as críticas que teço em relação à escola não são direcionadas aos gestores. Creio que o papel deles é o de serem os nossos representantes. Portanto, não tenho críticas irrestritas à equipe. Tenho críticas a toda a comunidade escolar, portanto, críticas inclusive à mim como professor e à cozinheira e o seu maravilhoso café. Tenho convicção que, nessa escola, todos os problemas foram produzidos por nós, não por obra de uma gestão autoritária. Mesmo a construção das disciplinas do turno integral, algo que me coloquei em

lugar de reticência, só ainda se encontra como está, ao meu ver de modo equivocado, por que nós professores não imprimimos força argumentativa suficientemente convincentes para reconfigurá-las.

Assim, penso que ainda estamos em processo de construção deste processo. Um dos principais pontos, na minha opinião, é rever a forma como foi pensado o planejamento coletivo. Aspecto fundamental para que venhamos a empreender estratégias comuns e trabalhar o ensino por projetos de aprendizagem de modo mais efetivo e colaborativo.

Como é possível observar os princípios da transdisciplinaridade se planejamos sozinhos, presos as nossas disciplinas, cada um em um horário diferente? Como discutir formas de articular as temáticas do campo aos conhecimentos específicos de cada disciplina do currículo? Um exemplo de o quanto o planejamento coletivo está descaracterizado pôde ser percebido quando eu, na disciplina de Ensino Religioso, propus um trabalho muito similar ao que a professora de Empreendedorismo Rural propôs em sua disciplina.

Creio que eu e a professora de Empreendedorismo Rural cometemos um equívoco e um desrespeito com os estudantes. Ambos fizemos projetos parecidíssimos, onde pretendíamos que os estudantes projetassem as suas vidas para os próximos anos. Pedimos que eles fizessem trabalhos tão semelhantes... O resultado foi que na disciplina de empreendedorismo eles não se implicaram tanto quanto na minha. Também pudera; quem gosta de fazer trabalho duplicado? Não ter um projeto comum tem dessas coisas. (registro em diário de campo em vinte e três de maio de 2011).

Reafirmo, contudo, que este ano foi de aprendizagens, não só para nós professores, como para os gestores das escolas do campo. Nenhuma inovação, ao meu entender, se efetiva sem que sejam reformulados, durante o percurso, os pontos em desalinhos. Creio estarmos diante de um deles quando falamos do planejamento coletivo, o que evidentemente abala os três pilares fundantes deste PPP: o turno integral, o ensino por projetos de aprendizagem e a educação do campo. Em determinados momentos tinha a impressão que todo o nossos esforços na construção de uma proposta pedagógica como esta, ruiam.

Os três pilares hoje são questionados pela comunidade escolar em termos de relevância e aplicabilidade. O turno integral tem mais estafado os estudantes do que propriamente favorecido a aprendizagem deles, as disciplinas técnicas estão descoladas das outras, a ponto, inclusive, de eu nem saber quem são alguns dos professores que neste espaço trabalham. As diretrizes para a educação do campo estão presas as disciplinas técnicas. Os professores imobilizados ou por não quererem (a minoria), ou por não conseguirem (a maioria, contando eu), colocá-los (os saberes) em prática. O ensino por projetos (o que se baseia no interesse dos estudantes) é o que melhor engatinha, estando os estudantes, aos poucos, entendendo

e se envolvendo com a ideia. A articulação das disciplinas é nula, ainda que vez ou outra pareça haver impulsos individuais nesse sentido. Penso propor que voltemos a estudar estes pilares, assim como fizemos no ano passado e que, no meu entender, deu à escola e a este grupo a representatividade e a unidade que hoje gozamos. Acho que a unidade ainda existe, ainda que veja algumas ações em outras direções, especialmente da professora de Português e da de Geografia (registro em diário de campo em trinta e um de outubro de 2011).

Muitos movimentos contestatórios por parte da comunidade escolar, também puderam ser percebidos durante todo o ano de 2011 com relação ao turno integral. As críticas mais duras eram as provenientes dos próprios estudantes. A grande maioria deles não entendeu ou discordam da alteração nos tempos e espaços do currículo escolar. Não são poucos os que reclamam por terem de vir à escola mais três dias por semana e/ou aprender conteúdos que muitas vezes não correspondem com o que vivenciam no cotidiano.

O ano vem chegando próximo ao fim, o turno integral, uma das inovações presentes na escola, continua existindo e eu, que trabalho apenas no currículo tradicional, continua a entender pouco o que acontece nesse espaço, e o que sei é que não está sendo interessante para os estudantes. Sei é que os estudantes têm faltado muito as aulas, não têm se esforçado na realização das tarefas. Muitos dos professores que iniciaram o trabalho no turno integral (sobretudo nas disciplinas “chamarisco”) já abandonaram. Os efeitos disso tudo, ainda são pouco visíveis que eu, mesmo estando três vezes por semana na escola (registro em diário de campo em cinco de novembro de 2011).

As disciplinas técnicas do turno integral, como já mencionei, por um lado, objetivam a construção de habilidades e competências identificadas com o universo profissional e de mercado, mas distantes do interesse dos estudantes. Por outro, se assemelham aos conhecimentos do campo que os estudantes têm contato nos processos de socialização do âmbito familiar, o que vem a desmotivar os estudantes quanto às possibilidades de aprender com as aulas.

As disciplinas do turno integral estão trabalhando, de forma talvez mais técnica, os conhecimentos que os estudantes já sabem por meio da convivência familiar e comunitária. Não há uma inversão de responsabilidades? Não é uma ação pretensiosa da escola e/ou uma confortável conveniência para as famílias? (registro em diário de campo em 11 de setembro de 2011)

Um outro fator que certamente dificultou tanto o trabalho administrativo quanto o pedagógico das escolas do campo de Ivoti, foi a insuficiência do espaço físico, sobretudo da Escola Nelda Schneck, para atender os estudantes em turno integral. Faltaram salas, espaços no pátio para as disciplinas técnicas, estrutura na cozinha e nos banheiros, entre outros. São frequentes as vezes que temos que reunir os estudantes em espaços inadequados para

ministrar aula, como por exemplo, o saguão da churrasqueira. Apesar de ali haver um quadro negro, os estudantes sentam-se no entorno de uma mesa de servir churrasco. O quadro e o professor, no entanto, ficam às costas dos estudantes que se sentavam à esquerda da mesa. Soma-se a isso, no caso da minha aula, o fato de ser no último dia da semana, quando os estudantes já estão em clima de final de semana. No início encarei esta situação inusitada com bom humor. Não foram poucas as vezes que eu e meus colegas ironizávamos a situação dizendo que um dia ainda assariamos uma boa carne ao mesmo em que ocorria a aula.

O apoio estrutural e pedagógico por parte dos gestores municipais foi insuficiente. Trataram apenas de ampliar horas docentes para cobrir os horários e as disciplinas para pôr em execução o turno integral. Vale lembrar que nós, professores e gestores da Escola Nelda Julieta Schneck, não projetávamos trabalhar com essa precariedade de recursos.

O que se vê é que há dificuldades para se dar aula no turno integral e para as disciplinas em sextas-feiras. Ao mesmo tempo, uma gestão municipal que depois de aprovar uma proposta permite que as crianças estudem em um espaço originalmente destinado a uma churrasqueira, não me parece, de fato, preocupada com um ensino de qualidade ou ainda em manter vivo o interesse dos gestores das escolas do campo em organizar seu currículo em turno integral. O que faço, muitas vezes, no verão, é sair do “galpão”, ir para as sombras das muitas árvores que nossa escola possui e no inverno para o gostoso sol que incide no pátio. Isso tem me rendido a possibilidade de me aproximar dos estudantes de maneira diferente da dos demais professores (registro em diário de campo de dois de junho de 2011).

Ao longo do ano não vi o secretário uma única vez na escola. São apenas 6 EMEFs que atendem a séries finais. Considerando a mudança e a inovação curricular, era de imaginar que os gestores olhariam com mais carinho para a escola, provendo suporte administrativo-pedagógico necessário (registro em diário de campo em quinze de agosto de 2011).

Nos últimos dias do ano de 2011, quando todos já estavam exaustos, em uma reunião pedagógica, fomos desafiados pela coordenadora a avaliar as inovações empreendidas pela escola neste ano. Esta disposição dos gestores em ouvir o colegiado de modo tão aberto representou, ao menos para mim, mais uma esperança. Penso que seria mais fácil para os gestores impor alternativas sem a participação da comunidade escolar. Praticamente já fizeram isso quando decidiram por implantar o turno integral do modo como hoje o conhecemos. Reconheço ter sido um ato corajoso dos gestores, uma vez que poderiam ouvir críticas vorazes. Também vejo nessa iniciativa uma evidência que materializa o propósito político-pedagógico da Escola Nelda Julieta Schneck em ser “uma escola que se pensa”.

Enquanto isso, ao avaliar minha experiência docente nesse contexto, apesar de todas as crises que vivi em busca de soluções tanto individuais quanto coletivas para os meus dilemas, concluo que, apenas os gestores e alguns professores mais próximos afetivamente poderiam perceber meus esforços e meu reposicionamento político-pedagógico assumidos ao longo do processo. Para muitos eu continuava a ser o bom e velho forasteiro que se achava do campo. Minha atual compreensão, era ainda para muitos um mistério uma vez que desde que me senti desafiado a mudar minhas concepções, agi com maior parcimônia nos espaços políticos da escola.

Falar publicamente sobre o que eu pensava era também noticiar aos meus colegas professores e gestores da escola parte, talvez a principal, do conteúdo da minha dissertação de mestrado. Como analisaria o processo de reformulação do PPP da escola? Em quais “feridas” eu tocaria? Estava certo de que para boa parte deles o que eu estava produzindo era uma incógnita. Certamente percebiam-me diferente, mas em que direção? Pensei e resolvi falar. Tomei a oportunidade como mais uma experiência de formação e também para evitar que viessem a me considerar irresponsável por publicar contestações com as quais poderia ter auxiliado de imediato no contexto das reuniões pedagógicas. Não foi um momento fácil. Foi muito tenso. Assim como havia ocorrido quando apresentei o PPP aos gestores municipais em 2010, esse era o momento que eu me expunha ao crivo dos demais. Críticas talvez fossem úteis, possivelmente bem-vindas, mas recebê-las neste momento seria muito complicado considerando que coincidia com o momento de fechamento do texto final da dissertação. O nervosismo fez com que me autorizasse a falar apenas no final da reunião de avaliação a qual me referi antes. Não sou petulante a ponto de achar que minha fala seria um *gran finale*. Esperei para falar no final e depois de escutar e anotar todas as manifestações porque desejava dizer o que esperava dizer e do modo mais apropriado.

Enquanto o pessoal falava eu anotava, batia os pés. Anotavam também os diretores das três escolas do campo, as duas psicólogas e eu. Eu era o único que não tinha a necessidade de escrever. Mas ainda assim, como nota no diário de campo, aquela reunião era fundamental. Não sei o que os outros pensaram. Eu escrevia... (registro em diário de campo em nove de dezembro de 2011)

O que havia escrito era o resumo do que hoje tenho como o fechamento da minha dissertação. Era como se eu agora, publicasse, apresentasse o resultado da minha pesquisa, aquela na qual todos também eram atores, uns ao meu lado como protagonistas, outro como coadjuvantes. Alguns quase figurantes, outros com ávido interesse em aparecer. Alguns principiantes assim como eu, outros, dinossauros (registro em diário de campo em nove de dezembro de 2011)

As minhas críticas em alguns pontos corroboraram com o que outros colegas já haviam dito, sobretudo quanto ao planejamento coletivo. Fiz ressalvas à Educação do Campo, embora tenha amenizado o tom da crítica neste ponto. Ao invés de dizer o que penso da proposta em muitos momentos possuir contornos fundamentalistas e que o verdadeiro poder a respeito da educação do campo está nos professores com identidade do campo, me restringiu a dizer que travamos uma batalha desigual contra outros significativos que impactam a forma de ser e agir dos estudantes. Neste ponto o máximo de audácia que tive foi dizer que nem todos os estudantes são tão do campo como imaginamos (registro em diário de campo em nove de dezembro de 2011).

Finalizei criticando a gestão municipal que virou as costas para o campo tão logo validou o projeto que fez muito pouco além de contratar os professores. Não observaram e nem mesmo pareceram se importar por eu dar aula na churrasqueira ou que os banheiros não comportam todas as crianças da escola quando é dia de turno integral. Parece aquela brincadeira de criança: quem inventa, aguenta (registro em diário de campo em nove de dezembro de 2011)

Ninguém tinha tido a coragem de falar mal da gestão municipal. A psicóloga que tanto me intimida é de lá. Eu não me importei. Precisava falar. Precisava que os outros, mesmo que discordassem do que se tratou, fossem sabedores do que eu penso, do que pretendo escrever na dissertação. Não quero que ninguém se surpreenda com o meu posicionamento crítico na forma como hoje se constitui. (registro em diário de campo em nove de dezembro de 2011).

Era uma segunda-feira, a última do ano. Sentado na sala de professores, almoçando a famosa “quentinha” estava eu e a coordenadora pedagógica. Ainda precisava informar a ela e ao diretor da Escola Nelda Schneck, o que pensava sobre “a educação do campo no turno integral”, aspecto mais polêmico e que na última reunião havia recorrido a eufemismos para criticar.

Um em cada ponta de uma mesa retangular bem ampla. Entre outros assuntos, veio a dissertação. Ela me perguntou sobre o andamento da mesma, como eu estava me sentindo e de que modo estava trabalhando. Ela recém havia finalizado a monografia de uma especialização na qual tratou de um tema muito próximo do meu, também enfocando na construção do PPP das escolas do campo de Ivoati. Aproveitei a situação. Era hora para isso. Talvez não tivesse outra oportunidade. Falei tudo o que pensava. Informei que havia escrito críticas à escola no texto da dissertação, especialmente a, por vezes, limitada visão da Educação do Campo explicitada pelos professores ditos do campo e avalizada pelos gestores da escola. Senti ela engolir algumas batatas de modo bem mais dificultoso. Contudo, entendeu o meu posicionamento. Não fez muito juízo de valor, como já era de se esperar, afinal de contas, esta crítica, em certa medida, também era uma contestação ao seu trabalho. Disse-me que também pautou-se em críticas em relação a esta temática em sua monografia e que o meu

posicionamento possivelmente provocaria discussões, mas que era importante para que a comunidade escolar mantenha-se em processo de “pensar-se”.

A forma como falei sobre o mesmo tema com o diretor foi ainda mais inusitada. Nesta mesma segunda-feira, tinha, às 19 horas daquele dia, estava agendada a clássica confraternização de final de ano na outra escola que eu trabalho, com amigo secreto e tudo. Contudo, eram 17h, meu turno de trabalho havia acabado, e não via nenhum sentido eu voltar a São Leopoldo para logo ter que retornar à Ivoti. Ao comentar isso com o diretor ele, teve a gentileza de me convidar para ir até a sua residência tomar um chimarrão, uma bela e aconchegante casa localizada no município vizinho, Presidente Lucena. Aceitei de bom grado, era a chance de “fazer tempo” e ao mesmo tempo poderia dizer ao diretor o que estava prestes a publicar no texto da dissertação.

Chegando lá, antes de qualquer assunto, o experiente professor do campo me apresentou o espaço onde plantava seus chás, cultivava batata-doce, criava a suas galinhas. Tudo muito diferente para mim, muito interessante, muito embora fosse uma conversa que eu não poderia contribuir muito. Depois de tomar algumas cuias de chimarrão, alimentar as galinhas e contar alguns “causos”, tomei coragem e entrei no assunto. Disse-lhe o quanto via com olhos incrédulos o rumo da Educação do Campo desenhado pela Escola Nelda Schneck para o ano de 2012 e que não via formas de colaborar com a escola dessa forma, dadas as tamanhas fronteiras que separam o conhecimento do campo das formas com sei trabalhar e orientar-me pedagogicamente. Ele concordou comigo e mostrava-se interessado em me ouvir. Disse-me que previa que isso que poderia ocorrer, mas assim como a coordenadora pedagógica, não me apoiou, nem me contrariou, muito embora tenha sentido nele um certo entusiasmo com o meu (novo) pensamento.

Teria sido só um cuidado ético? Para mim, o importante foi ter podido dizer a ele que continuo do lado da escola, muito embora por vezes trilhando um caminho por fora da trilha.

11.3.2. Repensar-se: abrir a trilha, contornar a represa, colher-se cosmopolita

Conhecer-se, reconhecer-se. Distanciar-se de si, aproximar-se, distender-se; tentar ser outro, tentar ser “si mesmo”, renovar-se, reinventar-se, reconhecer-se. O propósito em que

alguém, por obra de si mesmo julga se reinventar, representa para mim, mais do que tudo, uma presunção descomunal. Como sei hoje que mudei? Quem garante que eu não inventei tudo isso, que não mudei para simplesmente mudar, parecer a todos que leem este trabalho que uma pesquisa realmente muda um homem, que a dissertação em si é um projeto formativo, que não manipulei dados, mas sim procurei aprender com tudo isso? E se tudo isso fosse farsa, mentira, jogo de cena, um labirinto de subterfúgios, desfaçatez? Um caleidoscópio, um jogo de espelhos, uma vida desenhada em papelão, sem alma, sem vida, sem direção. Um palco, cenografia, roteiro, câmera, ação.

(In) felizmente não posso dar-me ao direito de crer que superei estes dilemas, estes medos, estas tentações; não seria eu verdadeiro com ninguém, tampouco comigo. O que posso afirmar é que tentei. Tentei despojar-me, jogar-me de corpo todo, semear-me. Aprender, pensar e repensar o conhecimento sobre a escola, a docência e o campo. Em minha defesa, poderia eu, na escrita da dissertação reafirmar o meu propósito inicial. Dizer que pela experiência havia conseguido construir uma identidade do docente para o campo e que agora seria um bom professor naquele (e daquele) contexto. Tudo seria mais fácil, não é? Estava tudo encaminhado. Tinha um projeto montado: de vida, de docência, e de pesquisa. Era só encontrar o que eu queria encontrar. Não foi o que fiz e não foi o que ocorreu. As respostas mais próximas se mostraram as que me renderiam as menores possibilidades, as menos razoáveis. Não me pareceram fiéis a mim mesmo. Não me davam a direção que eu sentia como justa, apropriada, potencializadora. Pensar e agir dessa forma seria pensar-me rígido, estagnado, ou correndo em uma direção que daria luz para as minhas inquietações, cegando-me a ponto de não reconhecer nada além disso.

Desafiei-me, encorajei-me, revoltei-me, contestei-me, avaliei-me, repensei. Repensar, confesso, pensando em um repensar-me. Repensar-se é quase sair de si, olhar de fora para dentro, ora sorrindo, ora entristecido, ora motivado, ora demovido de que aquele é mesmo “si mesmo”. O tempo para que eu mudasse o que pré-julgava até então, não colaborava em nada comigo. “Maldito Boaventura”, pensava eu. Por que vieste a aparecer em um momento como esse? Justo agora que tenho tão pouco tempo para finalizar essa dissertação, vir falar em razão cosmopolita, desestabilizar minhas ideias, ou melhor, dar vida a ideais novos, pujantes, reforçados! Por que não me deixou manter aquela velha vontade de ser do campo, nem que fosse de brincadeira? “Obrigado Boaventura”, por fazer-me afastar do que me angustiava, de me fazer pensar da forma que queria pensar, mas que sozinho, não conseguia.

Diário de campo, arma pródiga, um poderoso aliado, um inimigo na trincheira. Como pôde tão vã experiência (como fui ingênuo) causar tantos sentimentos incoerentes, inconsequentes, involuntários, inconscientes. Tão árduo foi escrevê-lo, tão duro foi interpretá-lo (tão presunçoso fui eu em julgar que consegui), tão saboroso relê-lo, agora que me sinto relido. Esta releitura de mim, estas novas verdades temporárias que agora carrego comigo são obra das linhas que compartilhei com ele e, porque não, também comigo.

Repensando, alterei-me. Não deixei de ser eu, aquele que valoriza o campo e projeta uma docência com significado para este lugar. Também continuo aquele que julga que a Educação Física escolar continua com problemas, especialmente quando adjetivada de “escolar”. Continuo a me achar incompetente para muitas tarefas e a “salvação da lavoura” para tantas outras. Não mudei tudo, talvez quase nada, talvez muito, quem sabe o suficiente ou apenas o que julgava conveniente. Sou o mesmo, apenas um pouco menos principiante, um pouco mais inteligente, um pouco mais determinado, um pouco mais seguro, ou apenas quem sabe só mais arrogante. Aprender a ser outro não te faz melhor. Apenas te faz diferente, se é que isto, neste trabalho, de fato, aconteceu.

As principais mudanças e reafirmações que fiz a minha forma de pensar, puderam talvez serem traduzidas de modo mais despojado no dia que percebi que era muito mais do que só um professor de Educação Física e muito pouco, de fato, professor de Educação Física. Paradoxalmente, sentia ter muitas qualidades, que era “senhor” de muitas verdades, mas que como profissional da área ainda era um professor insuficiente, não o pior professor, mas ainda não detentor da qualidade que tanto eu quanto a comunidade escolar projetamos. O bom professor não é apenas aquele sujeito admirável, um orador cujas palavras são quase sonetos. Um bom professor, na minha opinião, é aquele cujo exercício docente é admirável, que exala competência em seu exercício, que por meio de ações é capaz de estimular os educandos a mudar de vida. E eu aqui com os meus sonetos. Boa parte do meu reconhecimento e admiração, não era fruto do que eu efetivamente ensinava aos estudantes. Eu posso enganar, mesmo que nem queira, a muitos, com certeza não a mim mesmo. Ninguém nunca tinha visto eu dar uma aula! Como poderiam conceituar-me de bom professor? Caso queiram ouvir, ver, eu digo: ainda não! Hoje cúmplice de meus próprios atos permito-me dizer que desejo ser, mas ainda não sou. Como professor, eu ainda sou inacabado, inexperiente, inconstante, desfamiliarizado. A meu favor, tenho sim o desejo de um dia sê-lo. Talvez um dia venha de fato a ser. Hoje não sou eu, hoje ainda não.

Eu, contudo, por não encontrar ainda um caminho para consolar minhas dúvidas, me sinto cada vez mais próximo de encontrá-lo, justamente no descaminho. Continuar a perambular em buscas de sentidos e significados é destronar o desejo de simplesmente *ser*, substituindo-o por *também ser*. Sento-me admirável por não ter rumo ou direção, quem sabe por isso mais próximo estava de um rumo do que muitos dos meus pares, justamente por que alguns deles estão apenas muito certos de que trilham o único caminho correto. O que em mim hoje acho desejável, por que não admirável, é estar à mercê da minha própria crítica, do meu endosso, da minha mira. Posso questionar, atualizando, questionando, inventando; atualizando-me, questionando-me, reinventando-me. Contudo, a droga do envaidecimento também redundava, em um momento subsequente, de retomada de consciência: o do arrependimento. E nestes momentos geralmente que me envergonho da minha, por vezes exagerada autoconfiança, da presunção de achar que, embora convicto que ainda não, serei um grande professor. Meu sorriso indolente se desfaz quando lembro que os estudantes não têm culpa de eu ser uma roda-viva, um sujeito refém de seus próprios medos, um projeto de bom professor, um caleidoscópio de si mesmo. Eles não são “ratos de laboratório” para serem testados por minhas drogas, meus chás, minhas simpatias. Eles não têm culpa se minha aula ainda não é boa, ou se não encontrei ainda a concepção de docência que melhor me contempla. Eles não querem e não precisam saber nada disso. Tantos desejos que eu considero nobres, bonitos, inteligentes de serem discutidos por um professor, quando vistos de modo mais profundo, interessantes quase que só para mim. Isto é nobre? Onde está a minha responsabilidade com o tempo presente? Os estudantes não têm tempo para esperar eu aprender a ser um bom professor, sanar minhas dúvidas, decidir se eu sou bom ou ruim, se quero ou não ser do campo, se entendo ou não do “riscado”; se eu sou despreparado, alternativo, e que gosto de me testar como professor. Ainda bem que eles nunca me indagaram isso. Os deixaria sem resposta. Sou um umbral de dúvidas, um mensageiro que carrega a resposta em suas mãos, sem o direito de poder olhá-la ou talvez sem a coragem de poder burlar esta solicitação. O que sei, e isto sei mesmo, é que os estudantes, do campo ou da cidade, precisam de um bom professor de Educação Física, e eu, talvez mais do que ninguém, gostaria que eles assim o tivessem. Se sou ou não sou, a droga da verdade está aí para evocar seu testemunho. Felizmente ou infelizmente, os estudantes matriculados na Escola Nelda Schneck não têm outro professor de Educação Física além de mim, muito embora eles tenham eu por inteiro como seu professor. Eu que comecei pensando e hoje tomo como tarefa viver a vida repensando-me. Talvez melhor, talvez o mesmo, quem poderá dizer? Talvez os estudantes? Mas, lembrei: eles não querem saber disso, ao menos ainda não.

Minha reflexão, desprende-se de mim, que era quem escrevia, que ao se ver descrito, se reescrevia. Eu relido, hoje escrevendo tão por vezes desconexas páginas, sinto-me ao mesmo tempo satisfeito e revoltado com o que na hora dizia e passava a perceber de mim mesmo. Alguns pontos são de uma patética necessidade de afirmação daquilo que passava a ter como concepção. Importante para um momento em que abandonava um pensamento para guiar-me por outro, talvez. Um simples assunto, desvirtuado por causas que eu não saberia precisar, uma subjetividade ávida por tomar a palavra, tornar-se verbo, conduziram-me a um abismo, tão lindo quanto ameaçador; imprevisível, avassalador. Sentado no ônibus que me conduzia de volta a minha casa, viajei pelas linhas invisíveis de uma tela, procurando linhas que explicassem a minha forma de ser e agir. Sentia-me distante de outros profissionais de Educação Física, tanto fisicamente como conceitualmente. Sentia-me distante de mim também, ou melhor, do eu que um dia objetivei ser. Estas reflexões que seguem, são talvez exageradas, apaixonadas, raivosas, titubeantes, desleixadas. Refere-se a alguém que procurava a sua linha escrevendo, ou melhor, se reescrevendo.

Entendo que muitas das dificuldades que enfrento hoje e também de me apegar a outros aspectos para calcar minha docência (paradigmas epistemológicos, sociológicos, antropológicos e filosóficos), muito se deve, na prática, a ter contato com poucas pessoas da área de Educação Física para partilhar achados, dúvidas, dificuldades e soluções. No mestrado meu contato é com pessoas mais próximas das áreas da Educação (História e Pedagogia, principalmente) e na escola, sou o único professor de Educação Física. Congrega para esta sensação de distanciamento, o fato do meu interesse teórico ter se ampliado desde que iniciei meu trabalho como bolsista de iniciação científica, e principalmente quando ingressei no mestrado. Hoje sinto que aprendi muita coisa, me vejo como capaz de refletir e desvelar uma série de melindres e cortinas que se interpõem ante aos objetos que desafiam a docência, o processo de pesquisar. Contudo, me parece faltar o que sobra em muitos dos meus colegas: um método que tomam como infalível, aplicável a qualquer contexto e a vivência prática calejada. Comigo, ainda não é assim. Na realidade, nem sei se quero que assim seja. Ter uma tática metodológica infalível implica em manter-se inerte e alienado ao contexto, não deixando se abalar e nem se envolver com nenhuma demanda, possibilidade ou articulação com nada que transite no entorno (pensando bem, talvez não, mas seguirei meu raciocínio assim mesmo). Embora a vivência prática calejada venha com o tempo, também não sei se quero repetir tanto um movimento a ponto de calejar um local específico. Esta característica me deixaria indolente e, com isso, pouco sensível a algumas situações, e completamente deslocado em outras tantas. Sei que ter estas habilidades é bom, dá resultado e geralmente são reconhecidas as de “um bom professor de Educação Física”. Desculpe-me, eu acho pouco. Eu quero o caos e o interesse, quanto mais conflitivo, maior o meu interesse. Não quero uma turma que ocupe seu tempo suando e ocupada; no momento que me sentir dessa forma, acredito que me sentirei acomodado. Sentir-me-ei conformado que é assim que se faz. Talvez conseguisse alcançar, sem falsa modéstia, este estágio facilmente, em pouco tempo simplesmente restringindo-me a uma linha de leitura. Mas não estudo e aprendo só para isso. Não gosto de fechar meu horizonte. Não gosto de defender que sou assim e dessa forma permanecerei. Às vezes me acho um prostituto epistemológico, tamanho o número de teorias que já me confortaram. Tenho gosto pelo metamórfico. Não me acho líquido, facilmente encaixável em toda e qualquer formato, estudo para me

compreender e ressignificar, nem que seja para reafirmar minhas posições. Gosto do dissenso, do erro e do reajuste. Gosto da sensação de alegria quando aprendo ou reaprendo um conceito com um autor que tanto venerava e pouco compreendia, ou quando ainda entendo tudo o que o outro autor me dizia de outra maneira. Gosto da multiplicidade, gosto do multiculturalismo, gosto do plural e da abrangência. Estou longe de ser pós-moderno, pós-estruturalista ou foucaultiano. Mas também tenho sido cada vez menos marxista, moderno e estruturalista. Sou aquele que relativiza, o que tenta usar o que lhe é possível, da forma como é possível, tentando sempre não ser aquele que junta peças do quebra cabeça que não encaixam, mas sim aquele que tenta usar peças diferentes daquela pré-definidas como encaixáveis em um dado espaço. Tento ser surpreendente, tento ser inovador. Falar algo novo, ou reentender o que alguém tomou como novo. Sou bricolagem, ao menos tento. Sou resultado de uma soma de aprendizagens, marcas e identificações que nem mesmo entendo e nem sei exatamente de que modo moldam-se. Sou aberto a aprender, tenho fome de saber sempre mais, e a agonia de achar que nunca sei o suficiente. Estas dúvidas, este viver no “entre”, me machuca as vezes, por que nem sempre me dão as armas para agir metodicamente. Faço da minha vida e docência, uma permanente escola, justamente por que procuro tomar de cada experiência, livro, conversa e relação com as pessoas, lições sejam elas restritas ao tempo cronos, ou ao cairós. Em qual dos “deuses” cada experiência se encaixa, depende das ressonâncias que as outras marcas que carrego comigo ofertarão a ela. Gosto de ser protagonista, embora procure as sombras e os bastidores. Gosto de estar junto, de me fazer presente e de ter ao final a sensação de que eu participei, que naquele nós também está presente um eu. Sou Rodrigo que quando é professor Rodrigo, ainda é mais Rodrigo do que professor. Não sei atuar, não sei ser algo que não seja eu. Sou fraco, sou reticente, sou imediatista. Sou vulnerável, sou inseguro, sou influenciável. Defeitos que um dia desejara perder, embora também me façam Rodrigo. Sou um pseudo escritor que procura traduzir o que jaz e que nasce a cada dia no indizível do que é ser. Sou ser que é sem saber ao certo o que já fui, o que sou, o que me espera e o que espero ser. Contudo, não sou sem desejar ser, nem mesmo ser sem desejar tornar-me. Sou um professor que não gosta ainda do que é, embora os outros achem que assim é mais do que o suficiente. Prefiro manter minha fé na ideia de que sou o que ainda não sou: professor. Prefiro manter-me a vida toda lutando para ser, lutando sempre para deixar de ser, pois ser, neste caso me cerceará os sonhos de ser. Sonhar tornar-me. Não deixarei respostas a compreensão da minha vida e docência, mas também não deixarei perguntas, levá-las-ei de modo a me garantir outras tantas, mantendo a vida em ciclo, indecifrável, amoldável, intolerável, inconfortável, indecidível, indeterminável. Ser o impróprio entre os que têm propriedade, sem com isso negar a necessidade de apropriação. [...] Mas ainda assim sou quem eu quero (ou por vezes não quero), ou seja, quem eu ainda não sei quem sou, mesmo que para isso deixe de ser, aos olhos de quem é, professor de Educação Física (registro em diário de campo em oito de setembro de 2011).

É alguém que tenta mudar, ou apenas só se firmar ou reafirmar na docência. Talvez coisa de um principiante sem rumo, ou de um presunçoso qualquer que julga ter o mapa destes caminhos, restando apenas escolher qual tomar. Ao mesmo tempo, como alguém que se julga diferente, mesmo talvez não sendo de fato, poderia ficar preso a uma identidade do campo? Como testar-se, quando uma identidade orientada por estes princípios mostra-se apenas tolerante ao que lhe cabe, aos códigos que entende e pretende estimular? Como serei dissenso, se não parece haver contestação ao saber que se julga verdadeiramente do campo? Como ser imoldável, se tudo que vejo neste direcionamento é uma forma pronta à espera de alguém para nela sujeitar-se?

A escola aos poucos se torna para mim um ambiente hostil (registro em diário de campo em quinze de junho de 2011). Um modo exagerado de pensar. Um sentimento que simplesmente imanou da minha subjetividade. Não era verdadeiro, como muitos destes sentimentos que simplesmente jorram ao serem escritos e descritos sem que eu tenha força para controlá-los. Mas infelizmente, também não são falsos. Desde quando soube que seriam disciplinas técnicas as responsáveis por fundamentar a concepção de Educação do Campo no turno integral, passei a mover-me em outro sentido, fazendo uso do silêncio, da ironia, da observação sorrateira. Eu sentia-me ameaçado pela minha indisposição em pensar como a escola. Ninguém, além de mim, deu a entender que auxiliaria meu ego na sua tentativa de me ameaçar. Ninguém dizia que eu deveria ser um docente diferente do que eu vinha sendo, exceto eu mesmo. Se fosse para continuar ser quem eu era para, com os demais, efetivar na escola um ideário de Educação do campo como este, que não sabia de onde ou como surgiu, preferiria ser outro. O algoz que me atormentava era eu mesmo, meus novos pensamentos, as novas perspectivas de Educação do campo e de construção identitária que vislumbrei, sem ter, contudo, fundamentos suficientes. Pensamentos redundantes, reflexões impertinentes tornaram-me um contestador inveterado, contido apenas pelo medo em expor publicamente meus, quem sabe, duros questionamentos.

Em minha cabeça, desta feita, estava represado um potencial de tensões, alternativas e sugestões, alguns deles que nunca se materializaram, nunca puderam percorrer o rio da consciência. Dentro de mim um desconforto sobre a forma como a escola vinha se desenhando se avolumava. O trabalho pedagógico que eu vislumbrava a identidade docente que eu projetava, os fundamentos que embasariam a dissertação estavam abalados. Ao mesmo tempo, criar novas perspectivas também não seria um exercício que construiria aprendizagens passageiras, como muitas que já me filiei por necessidade, comodidade ou conveniência? Indispor-me em uma escola que, apesar de tudo, me fez sentir de fato o que é ser professor, valeria à pena? Como exercer meu ofício sem estar convencido de que a luta é digna, justa e verdadeira? Sei que não há verdade, e sim verdades, mas as minhas, confesso, se distanciavam das que a escola parecia se apegar.

Também sei ser crítico, me envolvo e participo [...] Sei que isso me confere um grau de protagonismo [...] O que penso se materializa. Recorrendo a uma metáfora, a sensação é que eu fui engenheiro de uma casa que planejei e construí com tanto esmero e cuidado, que nem os outros e muito menos eu, hoje, parece ter condições de morar de entender como se mora nela (registro em diário de campo em dez de junho de 2011).

Esta nova forma de fazer contestações, não me trazia a certeza de estar direcionando-me para o lado mais correto. O fato de fazer contestações não me trazia, à reboque, alternativas viáveis, possíveis. Meu trabalho e pesquisa se abasteciam desta represa mental, destas dúvidas mobilizadoras e certezas temporárias. Dúvidas que se tornaram verdades que, confesso, importunam-me até hoje. Mesmo assim, sem rumo, perdido, carregado de receios, frustrações e devaneios, senti necessidade de canalizar tudo isso, desenhando um obtuso caminho. Precisava que minhas experiências fossem coerentes com o que penso, e com o que não penso mais. Dessa feita, mais do que criar verdades, criei estratégias que, bem ou mal, me ofereceram a possibilidade de me posicionar criticamente em relação ao que a escola, especialmente na figura dos professores do campo, vinha propondo.

Por mais que eu tivesse novas perspectivas era frustrante abrir mão de tudo. Era uma verdade sendo substituída por outra. Era necessário fazer isso, condizia com a ação que o meu pensar sugeria. Ao mesmo tempo, quem garantia que todo este retrabalho (de repensar o PPP, a docência e as bases teóricas da dissertação) não seria também em vão, sujeito a intempéries, ou enganadas pela emoção, enamoradas por uma deslumbrada nova visão de mundo? Cunhar um propósito demanda muito esforço: era desgastante ter que alimentar-me novamente de teoria, focar a análise em outras direções e repensar o impacto disso em mim mesmo. Ao mesmo tempo, por mais que isso não pareça fazer sentido, no que me apegaria? Talvez tenha sido o momento em que me senti mais fragilizado como mestrando e como professor. Eu era alguém cheio de interesses, com algum potencial e, naquele momento, perdido, sem saber se este repensar dar-me-ia, ao menos algum caminho para as minhas perguntas, um curso para água da represa. Via a mim mesmo de modo tão díspar: feliz por ter fugido da visão que me acometia até então e por sujeitar-me a aprender coisas novas; triste porque estava seguindo uma direção duvidosa, cujas consequências eram imprevisíveis.

Ao mesmo tempo, não abria mão da convicção de que a docência no campo não poderia ser pensada tal como na cidade. Por mais que tudo parecesse descontextualizado, o campo tinha sim suas particularidades, tinha saberes, valores e práticas que deveriam ser reconhecidas e disseminadas. Mas como fazer isso com aquiescência dos estudantes? Como estimulá-los a reconhecer e ressignificar a face pela qual não demonstram apego? Grandes partes dos estudantes têm demonstrado que querem se distanciar, deixando-a presa em algum lugar no passado. Dúvidas, dilemas...

Sinto que a saída para minha experiência docente e pesquisa se encaminha para um desfecho decepcionante. Hoje estou a ponto de pensar que perco meu tempo tentando ser professor de Educação Física do campo, por que aqui quase não é campo, os alunos querem é distância deste lugar e as práticas em nada diferem das que as feitas na cidade. Portanto, minha jornada daqui para frente será pautada em tentar não forçar mais a barra, já que a resposta esta aí. Como é que se escreve uma dissertação assim. Como vou poder escrever lá que a minha pergunta não tinha resposta. Não vejo a resposta hoje dentro de mim e nas minhas memórias; nem na escola, nem em alguma teoria salvadora e muito menos nos alunos. Mas como vou virar as costas para isso tudo: do desejo de ser um docente do campo; de enquadrar minhas aulas e teorias a um trabalho contextualizado, de ressignificar neles valores que entendo estarem sendo desvalorizados por eles próprios? Tudo é necessário e verdadeiro. Tudo isso é válido ou talvez só perda de tempo (registro em diário de campo em quinze de julho de 2011).

Sinto-me perdido quanto ao que propor. Estou perplexo ante a dificuldade de pertencer ao que a escola propõe e ao que a disciplina apregoa. O resultado, principalmente nos últimos meses, é o de aulas genéricas, que não favorecem o que proponho, até por que ela pode ser tanta coisa, que tem efetivamente sido quase nada. A dificuldade que tive em conferir notas aos meus alunos neste trimestre é um bom indicativo dessa perplexidade (registro em diário de campo em dez de julho de 2011).

Ser professor com uma identidade do campo? Hoje sinto, julgo, divago: que utopia achar que alguém deixaria de ser urbano, sapucaense, “apenas” por assim desejar? Eu, caso continuasse a seguir este caminho seria apenas um alemão sem sotaque. Seria uma caricatura. Nunca de fato seria um deles. Mesmo que eu fizesse de tudo para conseguir isso, “os verdadeiros professores do campo” jamais me credibilizariam. Eu deveria conscientizar-me disso, eu era um forasteiro, um *schwatz kopp*¹⁴ legítimo.

À minha falta de rumo em relação à Educação do Campo, colaborava o fato de não estarmos trabalhando efetivamente por meio da metodologia de ensino por projetos. Era algo que eu tinha me esforçado muito para efetivar e que apenas em alguns momentos foi possível. No início do ano, logo nas primeiras semanas, trabalhamos com o resgate e a valorização da identidade de pessoas, saberes e práticas do campo, em um projeto que foi intitulado, “o campo ontem, hoje e amanhã”. Envolvi-me neste exatamente como esperava, tive muita facilidade em articular os conhecimentos da Educação Física com estes elementos. Estava eu feliz presenciando o que a escola estava me oportunizando. Havia ajudado a projetar tudo isso, nada mais justo que eu estivesse tão envolvido. Entendia que esta orientação era capaz de contemplar a complexidade da cultura do campo (havia estudado muito a respeito). Um ponto com nó.

¹⁴ Termo utilizado no dialeto alemão falado nas regiões de colonização alemã no RS. É utilizado em Ivoti para designar os que não são loiros como a maioria deles. Em tradução livre, um “cabeça escura”.

Senti-me muito bem; vivo, atuante, participativo, propositivo. Meu planejamento era potencializador: elaborava-o com riqueza de detalhes e com inúmeras estratégias pedagógicas diferentes. Trabalhava como sempre quis. Não me importava muito se os impactos eram os desejados pelos estudantes, ao menos não ainda. Sabia, também, que nem todos os outros professores conseguiram se sentir tão bem quanto eu nesta experiência.

Todavia, este projeto piloto não foi bem aceito por todos. Faltou articulação. Por mais que o projeto fosse comum a todas as áreas, ninguém dialogava. O planejamento coletivo mal concebido impedia que nós professores dialogássemos, que pudéssemos colaborar um com o outro. Era cada um por si. Eu estava sozinho, mas, confesso, bem. Tinha desejo de poder conversar com os outros, elaborar estratégias comuns, porém estava confiante com o andamento e com a minha participação. Julgava que este impasse seria de rápida resolução; tudo estaria resolvido em uma simples reorganização de horários ou funções.

Ledo engano, longe disso. O que ocorreu foi uma ruptura com o ideário do ensino por projetos. Esquecemos temporariamente dos projetos, ao menos até que as arestas fossem aparadas. Enquanto isso foi nos informado que deveríamos seguir o plano da disciplina. Plano da disciplina? Confesso que ter que seguir o plano de estudo causou em mim uma apreensão. O que faço com todo este volume de questionamentos que tenho em minha cabeça? Era possível ainda represá-los por tanto tempo ou teria que de algum modo escoá-los? Por meio de uma torneira ou de turbilhão? Eu simplesmente não sabia, naquela altura, o que aconteceria comigo e com a escola. Minha inexperiência reverberava dentro de mim, fazendo-me lembrar do quanto eu era apenas um professor inexperiente restrito e solitário com a minha disciplina. Eu até sabia trabalhar, tecnicamente, praticamente qualquer atividade física. Não sabia era dar a ela sentido. Não sabia ser admirável distanciado das minhas palavras, premissas, orações e sonetos.

Sentia que ficaria preso às amarras que sempre imobilizaram a Educação Física escolar, o esporte pelo esporte, o “futebol nosso de cada dia”. Não teria a desculpa que utilizava junto aos educandos de que aquelas atividades diferentes que oferecia até então (as que eu considerava “serem do campo”) decorriam do projeto maior. Era eu e meus temores, a Educação Física apossada de máculas muito maiores do que eu, contra as quais sempre me rebelei, mas que nunca as havia encarado de fato.

Metaforicamente, tinha a mesma sensação a respeito da Educação Física na escola, que tenho quando faço as minhas corridas, quando realizo meus treinamentos aeróbios;

quando os batimentos cardíacos extrapolam a zona alvo, não há o que fazer. Não adianta ser bravo, determinado, lutar contra o seu corpo: tem que se parar de correr uma vez que o treino não está mais cumprindo o seu objetivo. A concepção de Educação Física que se conhece, via de regra, calca-se em objetivos pouco orientados pelas finalidades da escola. A verdade que pauta o imaginário das pessoas, vinculadas ou não a educação escolar, parece ser a de que um bom professor de Educação Física é aquele que consegue guiar-se pelos propósitos do rendimento e da meritocracia. Esta concepção é muito forte, é poderosa; tenho muitas vezes a sensação de que sou incapaz de superá-la, assim como quando o meu sistema cardiorrespiratório me avisa que não adianta continuar a correr. Infelizmente tentar ser diferente, na visão dos estudantes, nem sempre é demonstração de bravura. Às vezes parece apenas um esforço inútil, assim como correr fora da zona alvo.

Depositava na ausência de ações coletivas e na falta de um projeto comum a responsabilidade por estar sofrendo com a docência em Educação Física na escola. Contudo, esse nada mais era que um refúgio para tirar de cena uma carência que me acometia silenciosamente. Destacava-me, tinha o reconhecimento que esperava na escola. Era admirável por ser tão conhecedor desta teoria. Preso a minha disciplina, era só mais um, ou melhor, um professor de Educação Física, disciplina historicamente considerada como periférica no currículo escolar, de menor importância e relevância. Eu me esforçava para não pensar assim. Clamava por projetos e planejamentos coletivos, por objetivos comuns.

Entretanto, escondi minhas limitações em minhas virtudes; disfarcei as lacunas de modo que se parecesse apenas desinteresse. A micropolítica da escola, por meio da sua auto-organização, pelo fortuito, pela imprevisibilidade de seus arranjos políticos ou, quem sabe, pela informalidade dos corredores, se encarregou de me expor, de me fragilizar, de fazer públicas minhas dificuldades. Enquanto escrevia algumas notas de campo, procurava contestar a comunidade escolar por não me contemplar como docente; esquecia-me eu, que o PPP da escola não tem obrigação de estar adequado apenas a mim, se pautando em tudo que espero, desejo e projeto. Deveria eu me lembrar que não sou o dono da escola, das concepções definidas no projeto, eu sou mais um professor entre tantos do colegiado.

Preciso de um conhecimento que provenha da pergunta, da dúvida e, por consequência, da vida do aluno. Sei que parece muito, mas vêm de mim mesmo essas palavras. Tanto é que diferentemente dos últimos planejamentos, quando tinha que projetar aulas para os conteúdos de vôlei, dança, atividade física/saúde e musculação, fazia, sem muito interesse e, por consequência, sem qualidade; não foram poucas as vezes que quando as aulas murchavam, me rendia ao “largobol”.

Isso me machucava muito. Fazia sentir incapaz de cativá-los por duas horas com um conteúdo interessante (registro em diário de campo em quinze de abril de 2011).

O pior é que encontrar maior sentido no que eu posso construir só é possível na coletividade. No fundo eu mesmo não vejo sentido nos conteúdos da EFI, senão quando articulados com os dos outros. O que faço quando não posso dialogar com outros temas, é sentir-me vazio e sem inspiração. Todos devem perceber (registro em diário de campo em doze de maio de 2011).

Sem projetos, volto-me apenas ao vôlei genérico, o atletismo pelo atletismo e ao mal fadado futebol. Estava eu e meus problemas de novo perdidos entre o currículo, o sonho de fazer diferente e a imobilizadora prática. O gosto de ser professor dissolvia sem que eu sentisse o gosto. Algo como um chocolate aerado ou como suspiro (registro em diário de campo em doze de maio de 2011).

Soma-se neste desejo por apoderamento, o fato de até meados de Junho/Julho de 2011, a minha dissertação de mestrado e o Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo compartilharem afinidades de conceitos e propósitos, uma unicidade forte, inter-relacional. Um novo pensamento que surgia pela/para a minha pesquisa, implicava em alterações de interpretação, senão do PPP por este já estar concebido, ao menos do posicionamento oficial da escola, e vice-versa. Criei com a proposta da escola uma silenciosa incompatibilidade. Silenciosa porque, publicamente, não me colocava tão contrário como de fato eu estava.

Ser professor do campo; ser professor de Educação Física do campo; articulação com a comunidade. Confesso que infelizmente estou cada vez mais distante de me posicionar de acordo com algo que me contemple em relação a estes temas. Até o ano passado tinha uma resposta definitiva e que coincidia com tudo o que propunha o PPP. O exercício da docência me faz contestar, sem ter hoje posição nem para um lado nem para o outro, em relação ao que estamos propondo. Entretanto, por em dúvida um posição é o primeiro passo para construir outra. A crise precede a mudança. Esperemos.... (registro em diário de campo em dois de julho de 2011).

Um dia decidimos trabalhar por projetos num formato diferente daquele que havíamos planejado no início do ano, cujo tema era “o campo ontem, hoje e amanhã”. Uma colega sugeriu que trabalhássemos distanciados das disciplinas. Os estudantes escolheriam o tema de acordo com o seu interesse e construiriam um projeto. Os professores seriam orientadores. Olhando para trás, reconheci que era dessa forma que eu, na época da construção do PPP, entendia que deveríamos trabalhar. Contudo, ainda me questiono por qual razão, no momento em que discutimos as bases teórico-metodológicas que alicerçariam este novo projeto, posicionei-me sugerindo a manutenção do desenho anterior, ou seja, tema único, cada disciplina trabalhando de acordo com as possibilidades do seu campo de conhecimento. A escolha do colegiado foi pela sugestão da colega e não da minha.

Eu havia me esquecido desta possibilidade, mostrei-me incapaz de pensar aquilo que a colega tinha pensado. Tornei-me, na realidade quase que o vilão da história, estava propondo algo que já não havia sido bem aceito anteriormente. Era, naquele momento, apenas um presunçoso, um propositor de impropriedades, enquanto a professora, a “messias” que trazia a alternativa mais promissora. Eu me sentia um engodo egocêntrico, um pretensioso, uma farsa.

Porém, quando a reunião se encaminhava para o fim, a minha colega (professora de reforço) faz uma contestação, extremamente pertinente, que, no entanto, me fez raivar sobre mim mesmo. Ela disse: não estaríamos no caso das 7ª e 8ª série, impondo aos estudantes uma temática para o projeto, que apenas pressupomos se constituir em uma dúvida ou interesse deles? As disciplinas não estariam, dizia ela, se apropriando isoladamente dos conhecimentos, sem que nos utilizássemos da transdisciplinaridade que tanto almejamos. Por que não fazemos como a escola Paul Harris, onde cada estudante trabalha com o seu interesse, distante das disciplinas? Esta não é a “essência” do Ensino por Projetos? Aquela pergunta fez a minha “cara ruir”. Eu olhei para ela, concordei e sorri, tão amarelo quanto nunca. Ela tinha razão, eu me passei, me perdi e não pensei isso. Claro que eu não sou sempre obrigado a ter a melhor ideia. Mas eu me cobrei disso, por que era óbvio! Contribuí intensamente na organização dos tópicos que percorrerão todos os trabalhos (pergunta, objetivos, justificativa, metodologia, mapa conceitual). A psicóloga da escola havia, inclusive, me incumbido de trabalhar com os alunos o que significa cada um destes passos dentro de uma pesquisa. Tudo parecia caminhar para um momento de reafirmação minha no colegiado, de autoconvencimento de que eu era importante, um motivo para viajar de Ivoti à Sapucaia com um sorriso de orelha a orelha. Mas a outra professora “venceu”. Uma batalha que nem ela sabia que estava travando comigo. Passei simplesmente por pretensioso. Escrevi milhares de linhas, e com uma linguagem rebuscadíssima, um projeto fundado em um terreno arenoso, propondo uma concepção de projeto que todos e principalmente eu, a partir daquele momento, percebia que havia sido iniciado de modo equivocado. E eu concordava com tudo, não podia também defender algo que eu havia me dado conta que tinha pensado errado. Era melhor acusar o golpe, baixar a cabeça e sorrir amarelo como acabara de fazer (registro em diário de campo em vinte e dois de julho de 2011).

Este e outros eventos levaram-me a seguir o caminho trilhado sozinho, contornando a represa que em mim se acumulava. Precisava compreendê-la, dar um curso a todo este potencial. Precisava efetivamente criar alternativas, ser diferente, tornar-me efetivamente um professor de Educação Física, mesmo que fosse um professor tradicional. Precisava deixar de ser um militante político para tornar-me, enfim, professor. Possivelmente não seria tão admirável, mas apaziguaria as tensões que me faziam deixar de ser professor para tentar ser crítico. Queria dar conta das duas coisas, mas tinha dúvidas se isso era possível a alguém tão cheio de ideias e com tão poucas certezas. Na escola, mais do que afirmar concepções, envolver-se politicamente, valorizar o contexto social, é necessário o firmamento de um compromisso com a educação das crianças e adolescentes, algo que eu estava distante de estar pronto para assumir com toda a responsabilidade que o ato exige.

O meu compromisso com a escola não é só político. O meu compromisso também é político, mas no meu entender, é prioritariamente com os estudantes e com uma área de conhecimento, independente da proposta da escola ser transdisciplinar ou não. Sempre torço para que o direcionamento ganhe a formatação do projeto identidade, proposto no início do ano, e que nunca mais se fez presente de modo nem mesmo parecido (registro em diário de campo em doze de junho de 2011).

Nunca fui de entregar-me fácil. Não ia tão facilmente render-me, acreditar que não existia alternativa, senão sistematizar minhas aulas tal como qualquer outra escola. As primeiras alternativas ao generalíssimo, as aulas sem “gosto da terra”, frutificavam aos poucos nos meus pensamentos. Ao mesmo tempo, nada parecia definitivo ou tão promissor quanto às premissas que me moviam anteriormente. A escolha que fiz foi por testar e testar-me.

Estive hoje pensando sobre a minha docência, me envolvendo com sobre pretensiosa tarefa essa, a de ser professor do campo. Avaliando-me criticamente, não sei até que ponto sou o contraponto. Em outras palavras, eu não sou um professor da cidade, uma alternativa (boa ou ruim), aos professores do campo. Eu sou, pensando nisso agora, antes de tudo, um professor principiante. Portanto, encontro-me no estágio de encontrar minhas pautas, meus caminhos e minhas concepções. O que trago comigo, penso, são disposições, hábitos e cultura da cidade, porém a docência está sendo forjada aqui, no campo. Talvez se hoje eu passasse a trabalhar em um local, em outra cidade qualquer, ao que recorreria com mais segurança, são as experiências exitosas que tenho tido neste espaço. É paradoxal, mas para o campo eu sou da cidade e para a cidade possivelmente eu seja muito do campo (registro em diário de campo em quinze de julho de 2011).

Como eu poderia continuar a ser um professor do campo assim? De que me adiantaria ser um professor com uma identidade do campo se isto cada vez parece fazer menos sentido inclusive no próprio contexto? Por que eu abriria mão de ser professor de Educação Física da cidade? Como eu sou um professor da cidade se nunca trabalhei lá? A água começava a fazer a barragem ruir, alguns pingos de ideias refugiadas escapavam, embora sem um leito no qual pudessem ser escoadas.

Incomodado com a pouca amplitude identitária que o projeto da escola parecia me permitir alcançar e também com o pouco impacto que percebia das minhas aulas na vida dos estudantes, decidi não ser mais um professor como vinha sendo, muito embora não soubesse ainda como ser diferente. Afinal de contas, aquele pensamento e modelo de aula era uma representação do eu datada, representativa daquele momento da minha vida e docência. Esta data de validade estava vencida, era uma convicção, em princípio, superada. Sabia que seria sofrido o desafio de tentar ser diferente do que a velha convicção me inclinava a pensar. Verdades são verdades até que outras façam essas serem inverdades. Eu era um docente em

busca de uma nova convicção para suplantiar algo que até então era mais do que verdadeiro, era eu e meus propósitos docentes. Propósitos que auxiliaram a fortalecer as bases teórico-metodológicas do PPP.

Não via outro jeito: *testar-me passaria a ser minha tônica* (registro em diário de campo em vinte um de Julho de 2011). Se eu não era quem eu queria ser, se poucos caminhos se clareavam, era hora de criar outro caminho. Vi como necessário abrir picadas, clareiras em meio de uma mata tão fechada quanto o meu horizonte político e profissional àquela altura. Criar uma trilha, fazer meu próprio trajeto, sem referências, mapas ou bússolas. A chance de me perder era grande. Mas risco de achar um destino que acomodasse as minhas tensões era motivador. Precisava deste caminho, de uma alternativa que ao mesmo tempo atendesse ao meu anseio como docente, mas que não deixasse de contemplar os objetivos da escola e desta comunidade. Era um caminho sem horizontes. Talvez encontrasse muito chão pela frente, muitas árvores, rochas e pedregulhos. Ninguém trilha um caminho sem ao menos sofrer com alguns arranhões. Ninguém que na zona rural devasta a mata é bem quisto. Temeroso, embora consciente destes riscos, embrenhei-me. Precisava colher o fruto semeado, mesmo que fosse fazê-lo distante do terreno onde o havia plantado. Contudo, não me parecia haver alternativa diferente desta. Teria que sim percorrer um caminho como este, sem, inclusive, a certeza que encontraria algo que não mais dúvidas, incertezas; um resultado que se fosse frustrante, deixaria eu como professor e como cultivador de meus próprios dilemas, em um estado de auto descontentamento possivelmente incontornável.

Uma das primeiras clareiras abertas proveio da reflexão de uma tarefa que havia trabalhado com os estudantes nas primeiras semanas de 2011. O meu principal objetivo era discutir modos como a Educação Física foi e é trabalhada na escola. Apresentei alguns métodos de trabalho, formas de “ser professor”. Esperava, por fim, debater esta experiência com os estudantes, estimulando que se posicionassem sobre o tema, manifestando preferências, as possibilidades e os limites de cada um dos direcionamentos teórico-metodológicos. Na realidade, pretendia apresentar a heterogeneidade de estratégias metodológicas nas quais pode se pautar a área, ao passo que aproveitaria para demarcar a minha posição, a de um professor *crítico*, fundamentado em propósitos pedagógicos emancipatórios. Como alternativas ao meu método, talvez de modo bastante caricato,

apresentei as perspectivas *militarista* e *gancho*¹⁵. Planejei simular uma dessas perspectivas em cada aula.

Quando fiz a aula na perspectiva militarista, preconizei basicamente a disciplina, cobrei a reprodução fiel do gesto técnico, sem nenhum espaço para protagonismo, diálogo ou participação por parte dos estudantes. Enquanto isso, a perspectiva “gancho” evidenciava o desleixado. Aquele que fazia a chamada, pergunta aos estudantes o que eles querem praticar (já sabendo que a resposta é futebol) e mostra a eles em qual gancho está a chave do depósito de bolas, onde cada um pode pegar o seu material e jogar da maneira que bem entendesse.

As apreciações dos estudantes, no entanto, vieram em direção contrária ao que eu esperava. O objetivo de reforçar e justificar para os estudantes porque eu era um professor diferente do que eles estavam acostumados, além de não alcançar o resultado que eu esperava (convencer os estudantes), acabou por me colocar em cheque diante deles. Algo que, por consequência, também fez com que eu passasse a contestar-me.

A ideia inicial era que eles compreendessem o meu posicionamento como professor de Educação Física. Aconteceu, na realidade, é que ao ouvir os alunos refletindo sobre o que a Educação Física *pode*, ou *deve* ser, passei a ver que nem eu mesmo tenho certeza sobre o sentido e o significado da Educação Física escolar. Não sei ao certo como assumir uma posição crítica ou manter-me aberto o tempo todo às novas experiências, ser autorreflexivo ou inclusivo. Apesar de me preocupar com isso, em muitos momentos contrário, conscientemente ou não, o que entendo como certo. Por exemplo: defini que as minhas aulas seriam pautadas por diferentes tipos de professor. O militarista, o crítico e o que apelidei de “gancho”. No militarista, tentaria manter a ordem e o controle da aula o tempo todo, cobraria disciplina irrestrita e uma postura uniforme para todos. O crítico problematizaria temas maiores, promoveria debates, vincularia a outras disciplinas, procuraria implantar a transdisciplinaridade. O “gancho” seria o supervisor do “largobol”. Manda os estudantes se organizarem, apenas informando o que devem fazer e onde se encontra a chave do depósito onde estão guardadas as bolas (geralmente no gancho). Na dinâmica das aulas, no fim de uma aula de cada tipo e discuti com os alunos alguns textos que versavam sobre o tema. Em alguns momentos foi até meio caricato; em outros, imagino, deve ter sido possível ver bem o que eu queria. Os estudantes, para minha surpresa, disseram que o “modelo” que eles mais gostaram foi o gancho e o militar. O gancho é por que eles teriam sempre o que desejassem; o militar, por que a aula seria sempre prática. O crítico foi rotulado como impróprio para a Educação Física, porque falava demais e não era muito técnico. Conhecendo a mentalidade de muitos dos estudantes, confesso, não me surpreendi. Promover discussões e pensar reflexivamente em momentos que não os da quadra aqui e talvez em quase todas as escolas, geralmente é contestado por não contemplar o imaginário (registro em diário de campo em vinte e seis de março de 2011).

¹⁵ Termo que cunhei para caracterizar o professor que em sua prática pedagógica, apenas indica o “gancho” onde a chave do depósito de bolas se encontra. Trata-se de uma denominação similar a muitas outras utilizadas informalmente para caracterizar a prática daquele professor que se abstém do seu compromisso pedagógico com os estudantes, assim como “o rola bola”, “pedagogia da sombra”, ou “largobol”.

Naquele momento (mês de março), estes sentimentos foram facilmente suplantados, uma vez que ainda esperava que uma maneira específica de trabalhar a disciplina de Educação Física na escola emergiria pela experiência ou teorizar a experiência com novas leituras. Contudo, quando as possibilidades para alcançar este propósito foram se esgotando, relembrei desta experiência. Não sabia de fato ser crítico, nem tinha nenhuma característica que me levasse a ventilar a possibilidade de ser militarista. Não queria, sob hipótese alguma ser “gancho”. Tinha, no entanto, sido neste curto espaço de tempo, um pouco de cada um deles. O registro em diário de campo em doze de junho de 2011, dá conta de retratar o meu tensionamento ao me ver desvelado por essa experiência.

A experiência, inconscientemente serviu mais a mim do que a eles. O testar formas de fazer EFI, proposto por mim, foi acima de tudo, um método de refletir que professor eu sou. [...] Procurei sempre me guiar pelo pensamento crítico. As referências que li foram todas dessa égide. Contudo, creio que já fui a algum momento na minha curta carreira um pouco de todos os três modelos, seja por desejo, imposição, necessidade ou conveniência. Às vezes é duro remar contra a maré; tentar construir uma cultura que parece que só eu defendo. Às vezes cansa instigá-los a serem protagonistas, caindo na tentação de ser militarista, unicamente para deixar de ser gancho; ou assumir o descaso do gancho por conta da desilusão ou o esgotamento profissional. Já fiz tudo isso, e penso se não é cedo para ter pensamentos tão heterogêneos. Sinto-me mal por isso, embora saiba que isso possa ser comum aos que iniciam (registro em diário de campo em doze de junho de 2011).

Por mais que soubesse que os estudantes naturalmente optariam pelo “professor gancho” caso lhes fosse dada a possibilidade de escolher, isso eu não admitia. Não era justo com a minha trajetória e com a área de Educação Física recolher-me ao desleixo única e exclusivamente porque os estudantes não estavam dispostos a serem críticos ou porque não viam o que transformar em uma aula com pretensões transformadoras. Será que eles viam algo a transformar? Eu teria que convencê-los de outro modo. As estratégias tinham se mostrado inócuas, talvez até contraproducentes. A minha capacidade de convencimento, no entanto, era prejudicada pela minha incapacidade de ser quem eu julgava ser, e não ter argumentos fortes a ponto de descredibilizar o gancho e o militarista. Os estudantes sabiam que eu não era um professor estritamente só militarista, só crítico ou só “gancho”. Eu também sabia disso, embora procurasse lutar contra.

Que graça tem ser professor para simplesmente fazer sempre a mesma coisa? Para que eu estudei tanto tempo? Para que eu me dediquei com tanto fervor a um método ou a um objetivo na minha docência? Não dá para ser crítico-superador, quando os alunos não veem nada a superar. Quando não veem problema em fazer sempre a mesma forma. O que também me incomoda é que estou há dois anos aqui e nunca dei indícios que encararia a minha disciplina como se fosse recreio, passatempo ou

lazer. Era aula! Ao mesmo tempo prática e teoria. Mas os alunos continuam a desafiar-me... E eu a testar-me (registro em diário de campo em vinte e cinco de julho de 2011).

Testar-me, testar-me, testar-me. Ler outras teorias, reler a teoria crítica, buscar exemplos. Reafirmar o que não quero. Olhar para dentro de mim. Professor crítico sem fundamentação não era possível. Um professor com identidade do campo, também não. Um repensar-se infinito dilemático, agonizante, mas até por tudo isso, mobilizador.

Decidi ser um professor de Educação Física Crítico, de fato. Reafirmar isso. Coloquei este propósito como uma estrela guia ao meu trabalho docente, algo que me apoiaria na busca por uma direção, impedindo que a mata fechada me fizesse desistir. Seria conduzido para onde ela me levasse. Acreditei que isso seria o suficiente, muito embora em um céu cheio de estrelas não seja fácil encontrar a que se quer tão facilmente. Distingui-la das outras, reconhecê-la também quando a noite cessa, e o sol reina soberano em seu lugar. Um rumo não é um destino, é um caminho, cujo propósito, no meu entendimento, não deve ser a chegada, mas o próprio caminho. Devia ser vigilante na trilha que escolhi percorrer. Observar apenas o céu pode ser perigoso, subjugar os pequenos obstáculos que estão no chão, pode ferir-me a ponto de inviabilizar uma extensa e promissora jornada.

Pretendia mais do que tudo, neste momento, aprender com o que não sabia, aprender com o que não está aparente, com o que ninguém toma como fundamento. Queria aprender com o que os estudantes poderiam me evidenciar, sem com isso já pressupor que estes conhecimentos eram do campo. Propor alternativas locais, sem furtá-los de conhecer as perspectivas de outros contextos e culturas. Abrir o campo, semear dilemas, ou talvez, dependendo de quem observa, problemas. Deveria ser propositivo e dialógico, aberto e fechado. O professor “gancho”, o militar e o crítico em pitadas, sem o extremismo de cada um. Ser tudo isso, sem rotular-me. Ser o que sou, sem subtrair formas de tornar-me. Bonitas palavras, nobres intuitos; incomensurável desafio. Chamo de dilemas esta terra, esta escola, mas por vezes também poderia ser eu mesmo; eu e o desejo de ser alguém que desconheço: eu. Este processo de testar-me, criou um contestar-me, que se mostrou a mim produtivo por me render reflexões que, possibilitadas pelo diário de campo, resultaram em alternativas que, embora eu não tenha condições de chamá-las de “as melhores” ou “mais adequadas”, contemplaram, logicamente com o devido zelo, tanto a mim como docente, como, em parte, também o PPP da escola, apesar de contrariá-lo em alguns pontos.

Uma forma de trabalhar a Educação Física escolar, talvez encaminhada, ao passo de estar há léguas de distância de ser um professor do campo. A esta altura perguntava-me:

é possível compatibilizar a tarefa de ser professor de Educação Física com metodologias bem fundamentadas, bom domínio da cultura corporal do movimento, e ao mesmo tempo ser um professor do campo? Quanto mais me aproximo de ser do campo, mais faço das minhas aulas uma caricatura. Quanto mais foco nas minhas aulas, mais distante fico de propósitos do campo. Ser crítico é difícil. Não sei, inclusive se tenho capacidade para ser (registro em diário de campo em três de julho de 2011).

Mesmo trabalhando de modo que julgava ser crítico, esquecendo-me um pouco da Educação do campo (até porque a escola não parecia também estar muito focada nisso), não conseguia cativar os estudantes. Conversar, discutir e conhecer elementos da cultura corporal do movimento não parecia ser nada do que eles esperavam da Educação Física. A forma como pensei em trabalhar, aberto ao contexto, seja ele do campo ou não, continuava a me jogar contra os estudantes. Eles queriam é futebol, se possível, sem que eu estivesse por perto. Novidade era tudo o que não queriam. Docência, pelo que via, não era só ouvir os estudantes; por vezes, a estratégia a ser usada parecia ser afrontá-los, por mais que isso continue a não soar bem aos meus ouvidos até hoje.

Se eu não propor as alternativas, os interesses são exatamente iguais aos da cidade. Se eu aguardar o campo me mostrar as formas de prática exercidas neste contexto no intuito de problematizá-las e reconfigurá-las, quase não teríamos nada além do futebol (registro em diário de campo em cinco de julho de 2011).

Diferentemente do que qualquer outra disciplina, tudo o que os estudantes querem na Educação Física é não serem surpreendidos. Querem sempre, o de sempre. A novidade, o imponderável, esperam que ocorra nas aulas das disciplinas de Matemática, Português, Ciências ou qualquer outra, menos em EFI. É difícil ser um bom professor para si e ruim para os estudantes, apenas por me esforçar em fazer bem o que defendo e nada do que eles anseiam. Aula boa é a que jogam futebol, de preferência sem que eu me intrometa. Um bom professor é o que dá a bola. Nesses moldes, queira Deus que eu tenha a serenidade de continuar a ser um professor ruim (registro em diário de campo em cinco de julho de 2011).

Durante algum tempo mantive-me desta forma. Sem muita atenção ao campo, desafiando o desejo dos professores por um professor “gancho”. Não me sentia bem (talvez era um pouco militar fazendo isso), mas não conseguia encontrar outra forma. Decepcionava-me também me ver distanciado da Educação do campo que tanto defendi no ano anterior, muito embora a própria escola parecesse pautar-se em um modelo epistemológico que, àquela altura, não me interessava mais assumir. Em um dia mais ameno, no qual as aulas, a micropolítica e a dissertação não haviam sugado todas as minhas forças críticas e criativas,

procurei resumir o que a minha subjetividade me conduzia a pensar, procurando extraí-la para fazer uso dela objetivamente.

Sentado hoje, em uma sexta-feira chuvosa, refletindo sobre a minha docência neste espaço, percebo o quanto tenho experiência; tentado ser o professor, definindo um estilo. Sempre imaginei que seria possível seguir um método e aplicá-lo. Sou fervoroso adorador da pedagogia crítico-superadora. Estudei-a e estabeleci para mim essa forma de encarar a Educação Física. Os pontos que mais me motivaram a vergar para esta direção são a necessária articulação entre escola-Educação Física-PPP, a valorização dos contextos de ação dos estudantes e, principalmente, o modo como são apresentados e distribuídos os conteúdos concernentes à cada área de conhecimento. Porém, percebo que, cada vez mais, sou um aglomerado de teorias, as quais uso por conveniência. Mantenho-me tentando ser crítico-superador, apostando na contextualização dos conteúdos e na construção de conhecimentos muito maiores do que os práticos. Mas nem sempre é assim. Em diversos momentos já planejei jogos estritamente técnicos, critiquei carências motoras, organizei atividades em filas, expus alunos a comparações, coisas que sempre critiquei. Sinto-me mal por isso. Queria ser diferente, mas como esse desejo demanda força de vontade e capacidade de enfrentamento! (registro em diário de campo em quinze de agosto de 2011)

Em um dia aparentemente qualquer, um brilho novo e intenso voltou a me fazer sorrir e perspectivar novas formas de ser professor de Educação Física do Campo. Abriu-se na mata mais uma clareira. Esta parecia ser ampla, parecia me conduzir a muitos outros caminhos. Era um trajeto bastante aberto, que nem por isso, deixava de ter um curso bem delineado. Um curso no qual poderia despejar a água da represa que me atormenta. Era desafiador, mas também instigante. Este local que encontrei não parecia estar sendo pisado pela primeira vez. O caminho que fiz até lá tinha sido novo, talvez novo apenas para mim. Imaginava que poucas pessoas já tenham conseguido aqui também chegar.

Este caminho não me aproximava demasiadamente nem da educação do campo, nem da educação de outro lugar. Não só uma coisa, nem tampouco apenas a outra. Não era como o colegiado da escola e nós pensávamos até então, mas era uma possibilidade que me seduzia. Por meio dela, não viraria as costas para o propósito da escola, não deixaria de ser crítico, não me atentaria só ao campo nem só para fora dele. Parecia perfeito! Parecia ter sido feito para mim. Escoavam ideias...

Um professor de identidade cosmopolita. Ouvi este termo pela primeira vez de Antônio Nóvoa no Congresso Internacional de Educação da UNISINOS em 2011. Esta definição de perfil de professor cunhado pelo autor revelou-se como um relógio cuco que tempos em tempos lembrava-me da sua existência. Sentia-me cada vez mais atento às

questões da pluralidade e da diferença cultural. Este termo deixava-me cada vez mais intrigado.

As pesquisas por referenciar este termo levaram-me também à Boaventura Santos e seu conceito de razão cosmopolita, autor cujo pensamento, por coincidência ou não, era objeto de estudo de um seminário que realizava no curso de mestrado. O autor procura contestar a razão metonímica, ou seja, razão que julga, mesmo conhecendo uma parte, comportar toda a forma de conhecimento existente dentro dos seus auspícios. Portanto, uma razão cosmopolita, é uma forma de entender e apreender o mundo por um ângulo dialógico, dissonante, plural. Defende que o estoque de conhecimento é muito mais amplo do que a razão ocidental julga. Assim, procurei situar o campo, uma cultura que julguei periférica, neste pensamento. No campo, sobretudo para os forasteiros os saberes são mitificados, distantes da razão em voga, portanto, descredibilizados, invisíveis, invalidados.

Boaventura Santos me fez pensar o que queria pensar, algo que alguns indicativos a respeito do meu próprio pensar faziam-me supor: que o conhecimento do campo não deve limitar-se ao contexto e a cultura do campo. A ampliação do rol de experiências culturais é importante para que os conhecimentos ganhem contornos mais solidários, ampliando a compreensão do outro. Um conhecimento aberto ao mundo, um conhecimento que se reafirma no tensionamento, na diferença, inclusive se alimentando dela para complexificar a sua cultura. Isso por que, culturas, querendo ou não, não são puras e encontram-se cada vez mais hibridizadas.

Essa concepção de mundo revigorava-me. Estava estabelecido o caminho. Restava ainda trilhá-lo uma série de vezes até que eu mais dia, menos dia, pudesse ser um guia a outros que visitassem esta trilha. Não era um caminho fechado, ao meu ver. Havia muitas vias paralelas, muitos acessos disponíveis e também por serem descobertos. Uma via de mão dupla, organizada, aberta e pretensiosa. Pretensiosa porque era acessível a todos que optassem por segui-la. Um indivíduo, independente da cultura que vive ou raízes culturais que possua, encontraria nessa via ferramentas para compreender o mundo. Pretensiosa? Talvez por isso eu tenha me familiarizado tanto com ela.

Era isso que eu precisava, julgava. Eis o “mapa do caminho”: não tinha porque eu assumir uma identidade do campo. Mais do que ser do campo eu tenho é que respeitá-lo, valorizá-lo e, sobretudo, aprender com ele. Aprender para o meu exercício profissional neste contexto, mas também para poder disseminá-lo com propriedade nos outros espaços que

venha a percorrer pessoal ou profissionalmente. A cultura do campo de Ivoti tem muito a me ensinar. Na minha opinião, a relação com a natureza, o comunitarismo, os modos alternativos de subsistência, são princípios que poderiam potencializar outras culturas, outros espaços. Não via, a partir de então, limites à compreensão de uma Educação do Campo. Mais do que do campo, passava a pensar, *desde o campo*. Eu tinha um poderoso aporte teórico que ancorava o meu pensamento. Como eu não me renovaria não me encheria de confiança para participar qualquer debate ou dialogar com opiniões contrárias? A possibilidade de “evocar” Santos e Nóvoa, seja a mim mesmo ou aos outros, me deu (e continua a me dar) mais confiança e segurança para o trânsito de ideias nessa escola. Quem teria a coragem de pôr em cheque dois autores cujo pensamento transcende qualquer localismo, subtrai qualquer mera opinião?

Mesmo assim, confesso, por mais que estes referenciais tenham me feito fortalecer as compreensões sobre a minha docência neste *lócus*, a dúvida sobre a natureza da escolha insistia em pairar sobre mim. O maior contestador do meu pensamento continuava a ser eu. E quanto mais forte me sentia, maior era a força necessária a ser imprimida para que a autorreflexão não fosse suplantada pela presunção. Por mais que fossem promissoras as verdades as quais agora me apoiava, aprendia e projetava no meu exercício pedagógico, mostrou-se árdua a tarefa de não me cegar epistemologicamente com elas. Guiar-se por um fundamento epistemológico específico é, ao meu ver, mobilizador à medida que o tenhamos como as águas do mar, ao mesmo tempo previsíveis e imprevisíveis.

Meus posicionamentos expressavam menos dúvidas, tornavam-se, acima de tudo, estratégicos. Mesmo assim, continuava a contestar-me, não me rendendo novamente a uma convicção apenas. Não poderia deixar crescer entraves ao exercício de ser professor de Educação Física do campo, abraçando-me a uma nova teoria, até porque um dia essa também pode vir a deixar de fazer sentido. Porém, por enquanto, continuava a trilhar e entender este novo caminho, dando também vasão as minhas dúvidas, por hora, cada vez menos represadas.

Sinto aos poucos mover-me, pensar diferente. Talvez o que devemos fazer é procurar construir nos estudantes a ideia que o campo é a sua raiz, é uma possibilidade, mas que esta não é a única alternativa e também que mesmo que optem por uma alternativa não campesina, terão as memórias e as raízes fincadas a este solo, valorizando-o como o contexto que produziu muito das suas subjetividades. Em suma, “aventurar-se” em novas culturas é procurar uma inteligibilidade com o que o novo tem, por meio de uma hermenêutica diatópica (registro em diário de campo em dez de setembro de 2011).

Identidade do campo? Não obrigado. Prefiro *também* tê-la, ou seja, não exclusivamente ser do campo, mas também dele. Acho que crescer marcas identitárias as suas subjetividades e agir de modo solidário e não colonial. Se for isso mesmo, creio que o segundo passo esteja dado. O primeiro talvez, não saiba ainda precisar. Talvez seja isso que eu deva assumir como objetivo na minha dissertação. Não me tornarei professor do campo. Não nasci lá, não moro lá e, dessa forma, não carrego comigo raízes desse contexto. O que possuo é respeito, compreensão de alguns valores, que não são os meus, mas que, nem por isso, menos verdadeiras. Fazem sentido para as pessoas de lá. E a recíproca também é verdadeira. Creio que se ambos os lados estiverem abertos ao diálogo e à aprendizagem serão recompensados com a complexificação das suas culturas (registro em diário de campo em vinte e seis de setembro de 2011).

Aos poucos, refletindo sobre as possibilidades que esta mudança imprimiria a minha forma de pensar, lembrei de algo que havia sugerido no dia em que a minha proposta de ensino por projetos foi sobrepujada pela concepção da outra colega. Quando discutíamos sobre a temática que pautaria o novo projeto e não encontrávamos um tema do campo que contemplasse os desejos dos estudantes, sugeri uma visita ao atelier do artista plástico Flávio Scholles. Ele é tio da minha esposa e goza de um grande conceito quanto à retratação da cultura da imigração alemã. Suas obras são valiosíssimas, sendo procuradas por diversos apreciadores e estudiosos do Brasil e da Europa. Scholles possui um atelier na Alemanha e foi o representante brasileiro na exposição de arte que antecedeu a Copa do Mundo da África do Sul, em 2010. Vejo suas obras deslocadas da ideia de que os colonos devem nascer, lutar e morrer na mesma terra. Ele projeta os imigrantes para o mundo. Lembrando das muitas conversas que tive com ele, permiti-me pensar Flávio como um intelectual cosmopolita, alguém que projeta pelo seu trabalho a sua cultura para o mundo, ressignificando-a permanentemente. Não desmerece suas raízes, não as esconde, pelo contrário, complexifica-as por intermédio da interculturalidade. Passado tanto tempo, mesmo antes de eu pensar o que era uma identidade cosmopolita, meu pensamento estava direcionado a esta concepção. Presa às minhas subjetividades bastou a articulação com autores como Santos e Nóvoa para que esta ideia (res)surgisse com mais força. Eu tinha para o meu trabalho docente uma inspiração. Ele não é um professor, mas, ao meu ver, um intelectual comprometido em dar projeção as suas raízes, um indivíduo de identidade cosmopolita, tal como objetivo ser um dia. Acredito que Flávio desconheça este termo, mas pelo que dele conheço, sentir-se-á honrado pela alcunha a qual o alço, nesta reflexão. Eu passo a ter alguém com quem me inspirar. Preciso dar o quanto antes esta notícia para o Scholles. Abrir a mata também até ele.

Hoje, confesso, me constranjo em lembrar o quanto a amplitude do que projetava para mim ou para os estudantes do campo na disciplina de Educação Física era pequena, calcada

em princípios tão rasteiros, pueris. Como eu, na época, pensava poder trabalhar desta forma? Que arrogância era a minha em achar que o meu trabalho pedagógico “salvaria” o campo e o mundo da Educação Física das “garras” do “esporte malvado”? Além disso, há um agravante: os estudantes, na verdade, adoram este “monstro”. Eu, pretensioso queria ser um “mocinho”, um “herói”, que para os estudantes se apresentou como o “grande vilão” da história toda, aquele que os impedia de concretizar um dos seus principais objetivos nas aulas comigo: jogar. Mesmo para um principiante, lembrar tamanha petulância só me dava vontade de esquecer que um dia pensei assim. Em minha defesa, muitas árvores, naquele momento, ainda encobriam o meu caminho.

O (novo) objetivo de, ao invés de me tornar um professor com identidade do campo, de assumir uma docência calcada em uma razão cosmopolita, estava colocado. Para isso, contava com a construção da dissertação e com a reflexão retrospectiva e prospectiva do percurso da minha docência, apoiado basicamente na escrita do diário de campo. Esta concepção passava a me guiar e eu a estudá-la e projetá-la no meu trabalho, a todo o momento. Santos e Nóvoa davam-me novas formas de encarar e interpretar o mundo; Scholles a certeza de que isso talvez fosse possível. Sentia-me muito mais à vontade. Meus anseios e a própria escola pareciam muito mais promissores agora. O campo não me ensinaria, desta feita, apenas a ser professor do campo; ensinar-me-ia a ser professor.

Um dos grandes desafios, a partir de então, era evidenciar a teoria no contexto da disciplina da Educação Física escolar. O pensamento de Nóvoa e Santos era um direcionamento. O aprofundamento demandava uma interpretação destas teorias a luz dos fundamentos teóricos e metodológicos já disponíveis para o campo de conhecimento da Educação Física. O pensamento cosmopolita não me impedia de fundamentar meu pensamento em procurar ser crítico-superador ou crítico-emancipatório, mas para isso teria que revisitá-los, reaprendê-los. Estava radiante. Sentia-me novamente vivo na dinâmica da micropolítica da escola. Tinha novas e, quem sabe, melhores armas argumentativas. Pensei em primeiro focar na minha área, para após sentir os impactos deste pensamento nas atividades, discutir meus posicionamentos calcados em uma práxis exitosa. Em resumo, depois de muito testar-me, encontrei um eu que me contemplava, muito embora, ainda restasse testar-me junto aos estudantes, no exercício docente, onde todo o sonho pode tornar-se realidade, onde toda a realidade pode virar sonho, devaneio em teoria, verdade em mentira, aspiração em materialidade. Que resultado teria o trabalho docente? Não tinha certeza do que

fazer, mas tinha uma nova convicção para a qual pensar. Uma certeza cercada de dúvidas, se é que se pode explicar um sentimento deste modo.

Tenho uma dúvida que tem se tornado uma concepção. Aos poucos se tornado uma certeza, mesmo eu sabendo que não existem certezas e verdade em educação; O que não sei é se estou novamente me sentindo professor do campo, por que estou na realidade agindo sobre ele e não propriamente nele. Não existia rugby por aquelas bandas antes das minhas atividades, agora alguns estudantes inclusive se organizam para praticá-lo na roça. É gratificante para mim, embora não saiba se não estou também lhes afastando da cultura local. O exemplo dos jogos rurais ainda é muito próximo para mim. Eles todos olharam com desdém para a sugestão, mas na hora se dedicaram, aprenderam e valorizaram práticas que eram na realidade deles e não minhas. Só que permanecer neste foco, no meu entender, limita muito as possibilidades. Continuo no meu exercício de pensar desde o campo. Acho que o campo pode aprender com o rugby e o rugby pode aprender com o campo. Isso é ser um professor cosmopolita? (registro em diário de campo em trinta de outubro de 2011)

Deparei-me com alguns dos estudantes observando a atividade de vôlei que faríamos com quatro campos, entre as árvores, com descrença. Muito olharam com desdém. O que eu queria era ensinar o vôlei, utilizando o que aquele lugar me oferecia: sombra, natureza, ar puro. Era um vôlei repaginado, diferente. Observando bem, o olhar deles era, na realidade, duvidoso, reticente assim como era o meu. Até agora não vi ninguém, no entanto, olhar isso com olhos de indiferença. O que acho que já quer dizer muita coisa, principalmente de que se PODE fazer algo diferente do que se vê em muitas escolas (registro em diário de campo em quatro de novembro de 2011).

Hoje trabalhamos arborizo. Adaptado às possibilidades da escola, mas arborismo. Construí uma falsa baiana na qual os estudantes percorriam segurando e caminhando sob uma corda de um lado a outro no pátio. Árvores, açudes e caminhos a serem feitos, não faltam (registro em diário de campo em dez de novembro de 2011).

Procurei fazer com que os estudantes identificassem na região possibilidades de realizar as atividades físicas. Alguns pensaram em trilha. Outros em bicicross, alguns em natação, outros em pesca. Outros em skate, alguns *le parkour*. Qual destas atividades é mais do campo? Até bem pouco eu diria trilha e esquecia-me de trabalhar skate. No entanto, meu pensamento de hoje não me limita a pensar desta forma. O skate é de outra cultura, mas a cultura do campo é sim capaz de reinventá-lo. Esse é grande desafio da Educação Física cosmopolita, se é que isso existe. A interculturalidade produzindo a complexificação do conhecimento existente e novas possibilidades à tradição. Este é um achado da minha pesquisa! Ao menos até que novas aprendizagens façam tudo isso desabar. Confesso que não sei exatamente para o que torcer (registro em diário de campo em dezessete de novembro de 2011).

Senti-me novamente um professor orgulhoso de quem eu era. Eu me sentia admirável, mesmo que, como já disse, isso pouco servisse, na minha opinião, para caracterizar um bom professor. Havia entrado em crise e saído dela renovado. Criado uma trilha, chegado a um lugar que, talvez, poucos conseguiram chegar. Uma autorreflexão, uma crise de existência que apenas eu sabia da sua existência. Procurava não transparecer ao colegiado minha auto contestação. Imaginava que as pessoas entenderiam como imprudência testar-se em pleno exercício da docência. Certamente era, mas não consegui trabalhar de outra forma. Ao mesmo

tempo, depois de muita indisposição, via os estudantes mais motivados, mais interessados pelas aulas de Educação Física. Esta nova força que imanava dentro de mim, fazia-me voltar a pensar na escola, em participar de modo ativo novamente, objetivando (re)interpretá-la.

Não poderia eu, no entanto, mesmo talvez tendo me transformado em um professor diferente, ferir um dos meus princípios mais básicos, ou seja, desconsiderar a proposta da escola como um dos princípios orientadores à docência. Era meu papel, portanto, voltar a colaborar como outrora, mesmo sabendo que a reação dos demais professores e gestores poderia não ser dos mais cordiais. A primeira coisa que imaginava era ouvi-los dizendo: - lá vem ele de novo testar o que aprendeu no mestrado aqui na escola. Ele acha que uma proposta de ensino é brincadeira? Nunca ninguém me disse isso, exceto eu para mim mesmo. Tive de superar meus próprios sentimentos para retomar a representatividade política que gozava até então. A escola voltava a me ensinar. Não que ela tivesse deixado de se propor a isso, era eu que voltava a estar disposto a aprender com ela, talvez ensiná-la.

Eu tinha como grande trunfo a meu favor nesta escola, a oportunidade de sistematizar minhas aprendizagens, dúvidas, desalinhos, mudanças de rumo e tomadas de consciência por meio dessa pesquisa. Tenho convicção de que a exigência reflexiva autoetnográfica durante todo o processo me permitiu criar estratégias, construir convicções, estruturar argumentos que certamente seria incapaz caso não estivesse nesse processo investigativo.

O grupo de professores das escolas do campo de Ivoti estão longe de serem acomodados. A crítica saudável e a discussão de argumentos é a tônica. Portanto, não se rendem ou se convencem por qualquer modo ou fundamento vão. Muitos destes professores têm formação acadêmica com especialização ou mestrado. Não se trata de um apanhado de iniciantes ou aventureiros. Eu talvez fosse um dos poucos representantes deste perfil, apesar de ninguém me considerar desta forma.

Desconsiderada agora todas as suas particularidades do campo, a Escola Nelda Julieta Schneck, que é a que eu efetivamente trabalho e, por consequência, tenho mais propriedade para falar, mesmo sendo, em alguns pontos igual a qualquer outra (recreio, pátio, horários, disciplina, prova, teste, classes em fila, entrega de boletins, recuperação, aprovação, conceito, parecer, sala de professores em polvorosa...), tem em si a capacidade de ensinar a ser professor àqueles que estiverem abertos para isso. Entendo que, sem falsa demagogia, se hoje me considero um professor (independente de bom ou ruim, capaz ou incapaz, admirável ou

não) em muito devo agradecer a esta escola. A pergunta que fica é, será que em uma outra escola também não seria assim?

No alto da minha principiante e inexperiência vejo a relação entre docência e gestão como dois exercícios que, quando dialogados, produzem efeitos políticos mais fortes e duradouros.

Dessa forma, o diário de campo muitas vezes foi a minha tábua de salvação em uma escola que me expunha a tão ricas e complexas experiências, em companhia de tão preparados profissionais. Antes de posicionar-me, confiava mais no diário de campo do que em mim, mesmo que eu, exclusivamente, fosse aquele que o redigia. Isso por que as minhas primeiras percepções, as sentidas, mas não sistematizadas, eram muito angustiantes. Estes posicionamentos irrefletidos, não tinham ainda a “minha cara” e nem poder de ressonância capaz de comover um colegiado como o nosso. Faria, caso expostos, apenas jus a minha inexperiência, algo que, como já dito, na maioria das vezes procurava esconder. O açodamento me impedia de saber o que realmente pensava, se as sensações eram minhas ou condicionadas pela situação que vivenciava. A solidão da escrita do diário de campo era o que me permitia a tranquilidade para que julgasse se uma impressão era de fato minha e se esta era digna de ser exposta ao debate com o restante do colegiado. Se é um *eu* útil e com possibilidade de tornar *um* nós.

O diário de campo teve a incrível capacidade de jogar-me, por vezes, contra mim mesmo. Mas como? Não poderia mentir para ele, se estaria mentindo para mim mesmo? Talvez assim também o fizesse em alguns momentos. Porém, como poderia garantir que tinha falado a verdade? Retratar era fácil, mas saber a verdade do que penso? Existe verdade ou mentira no exercício de pensar, ou pensar por si só é uma verdade com tendência a ser também mentirosa? Como confiaria em um pensamento? Portanto, este eu que o diário de campo me apresentou nada mais sou do que eu, um bom e velho mentiroso, que procura verdades em um exercício de pensar para o qual nunca terá a certeza de alcançar o êxito. Mostrou-me o “eu do nós”¹⁶, e quais Eus poderiam fazer mais sentido nestes nós. Nós e nós. Diário de campo, um *alter-ego*, um jogo de espelho no qual por vezes me vejo, por vezes me afasto de ser quem eu parecia ser. Amigo confidente, impostor, mentiroso; por que me abriu a

¹⁶ Título da tese de doutorado do professor Fabiano Bossle, intitulada *O “Eu do Nós”: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2008. Trata-se da primeira autoetnografia que tive acesso. Presto, nesta curta humilde citação, tributo a um trabalho que foi tão inspirador para a escolha do tema dessa dissertação.

tão desvirtuantes pensamentos? Por favor, ensina-me a não aprender a tão cedo fechar-me. Não sei a hora certa, o certo é que ainda não.

Sinto neste dia que a escola voltou a ser produtiva, a me ensinar. Não sei se é por que o momento de fechamento da minha dissertação está se aproximando ou se é por que eu, hoje, a compreendo melhor, ou se é por que o momento é efervescente, mas tenho apreendido e aprendido a cada novo dia novos significados, novas possibilidades de ser professor e formas da escola calcar seus princípios. Vejo nestas linhas, meus pensamentos e olhares se materializarem. A invisibilidade dos corredores ganhar corpo e sentido; na micropolítica dificuldades, possibilidades, percalços, alianças e principalmente possibilidades, mesmo que estas últimas por vezes estejam travestidas de entraves. Possibilidades de respostas as minhas indagações que se mantém a pairar. Algumas coisas compartilho contigo diário, outras coisas trarei recolhidas do caminho quando voltar pelo caminho trilhado. Mesmo assim ainda sei que muitas coisas se manterão fugindo ou simplesmente inacessíveis a mim (registro em diário de campo em vinte de novembro de 2011).

Minha participação política se reafirma. Embebido de novos pressupostos teórico-metodológicos, apoiado em uma ferramenta reflexiva encorajadora, senti-me à vontade para colaborar novamente. Desde o momento que tinha entrado em uma forte crise, quando a represa interna de dúvidas que habitava em minha cabeça estava abarrotada, senti abalada a minha confiança a tal ponto que me furtei de colaborar com a frequência que fazia. Não entendia nem a mim, estava sem caminho, sem foice ou direção, como poderia auxiliar um grupo como o nosso nesta trilha? Mas agora era diferente.

Contudo, não era prudente envolver-me como havia feito até então. Precisava agir com zelo, não recorrendo abruptamente a desvaler o que eu pensava propondo que substituíssemos tudo por este novo pensar que acabava de conhecer e passava a acreditar. Para mim era quase impossível. Em tudo que faço, envolvo-me completamente. Um reposicionamento na dinâmica da organização escolar certamente não seria fácil. Eu não teria o mesmo espaço e as mesmas facilidades que tive no ano da construção do Projeto Político-Pedagógico. Não era hora de mudanças, nem de produzir efeitos novos na micropolítica da escola. Sentia-me mais maduro, menos deslumbrado com a realização do sonho de ser professor de Educação Física no Ensino Fundamental. Deveria depositar menos expectativas, não deixar de agir, mas fazer isso com a devida cautela.

Volto aos poucos a me sentir apropriado para falar, não me preocupando muito se vou ser bem acolhido ou não, embora saiba que a coordenadora gosta de ouvir-me. Talvez o meu espaço estivesse sempre aberto, a diferença é que hoje meu coração palpita menos rápido e compreendo muito melhor os passos que se pode dar e por onde se pode andar. O diário de campo tem sido o meu principal instrumento para a compreensão. Não teria a coragem de me arriscar a falar o que tenho dito, se não

tivesse o diário para, primeiramente, refletir (registro em diário de campo em vinte e dois de novembro de 2011).

Este momento de paz de espírito e de autoconfiança se deu exatamente no momento em que passamos a novamente trabalhar com o Ensino por Projetos, desta vez, pautado em uma alternativa metodológica diferente. Apenas eu continuava a trabalhar também com o modelo anterior, onde por meio da disciplina de Ensino Religioso, desenvolvi o projeto mercado de trabalho. O outro direcionamento era inspirado no modelo da Escola Paul Harris. Como estava mais seguro, menos ansioso e reticente quanto a minha atuação política, engajei-me na tarefa de ser orientador de um grupo de estudantes de modo discreto. Tinha muitas expectativas sobre como fazê-lo e também a respeito do quanto esta experiência poderia ensinar-me. Mesmo assim, contive-me. Não desejava ver-me afogado em dúvidas provenientes do meu próprio pensamento, como eu mesmo havia feito há bem pouco tempo. Era como eu gostava de trabalhar, era um princípio que eu defendia, embora a esta altura já soubesse que não podia dedicar-me apenas a trabalhar nessa proposta.

O projeto mercado de trabalho me dava mais certeza sobre os sentimentos que passava a ter como professor de uma escola do campo. De todos os estudantes, apenas um naquele momento manifestou interesse em trabalhar e morar aqui quando adulto. Portanto, estava convicto que o modelo de Educação do campo adotado não era coerente ao público que atendíamos. Que eu, como professor do campo, não poderia buscar uma identidade que até mesmo os estudantes nascidos e criados na região querem se desfazer. Eu sentia aos poucos ter razão. Que a mudança em minhas convicções não tinha sido em uma direção cosmopolita celebratória, na qual o contexto era o que menos importava, mas sim a hibridização cultural.

Quando finalmente os estudantes iniciaram a construção dos projetos, me senti um orientador. Continuo a sonhar ser professor universitário, em orientar pesquisas, em ser alguém cujas estratégias e ferramentas permitem aos outros compreender dúvidas de conhecimento. Este é um desejo futuro, que fez, para mim, desta pequena experiência um marco.

Uma vez a minha orientadora Rosane Molina disse-me que mais importante que o conhecimento sobre o tema que o orientando pretende estudar, para orientá-lo é fundamental que o orientador tenha sólidos conhecimentos de metodologia da pesquisa. Em relação ao tema, amplia-se o conhecimento no processo da pesquisa. E foi com essa convicção que encarei este desafio.

Meus orientandos manifestaram interesse por temas bastante excêntricos dos quais, pouco conhecimento prévio eu tinha. As crianças queriam saber sobre óvnis, abdução, atividades paranormais. Eu queria aprender a ser orientador. Era uma troca justa, eu acho. Eu julgava ter o conhecimento básico da metodologia científica para orientar um projeto deste nível. Estruturei alguns passos a serem trabalhados antes deles efetivamente realizarem a pesquisa. Como se constrói uma pergunta? Como se estruturam objetivos decorrentes dela? Baseado em quê são levantados os pressupostos? Quais os critérios a serem observados para a escolha da metodologia? Os estudantes pareciam interessados. Chegaram a me dizer em uma oportunidade, “agora sim fazemos pesquisa de verdade”.

Estava me sentindo muito bem, afinal de contas estava sendo um orientador de projeto. Sentia que a minha vasta experiência de orientando poderia ser canalizada para ser um bom orientador. A data da apresentação estava agendada para o dia 09 de dezembro, algo que considerava, mas não me assustava, uma vez que bem feita ou mal feita, a apresentação não era o que eu considerava mais importante, mas sim o processo (registro em diário de campo em sete de novembro de 2011).

Contudo, diferente do que eu pensava, a apresentação era sim um momento no qual os gestores da escola depositavam muita expectativa. Não que eu a desconsiderasse. Queria ensinar aos estudantes como abrir caminhos. Apenas estava valorizando mais o processo, mais o cultivo do que a colheita, afinal de contas parecia-me nele residir as maiores aprendizagens. Claro que sabia que apresentá-lo também era importante. Uma criança com tão pouca idade se dispor a, defronte os seus colegas e professores, expor o que pensa e o conhecimento que construiu é realmente uma experiência que em si carrega uma grande energia formativa.

O que contestei era que não tínhamos nós – professores-orientadores – espaço para juntos refletir sobre o andamento dos projetos. Tínhamos que “encontrar um espaço” em nosso já exíguo planejamento individual, no qual realizamos o planejamento dos conteúdos das disciplinas específicas. Apenas conversávamos sobre este assunto minutos antes do primeiro período de aula das sextas-feiras, antes de entrarmos em sala de aula e realizar a orientação destes grupos. Não me parecia um andamento adequado, mas como considerava esta experiência um teste para a escola, para os estudantes e par nós professores, não tecia publicamente críticas e nem me esforçava em procurar soluções. Porém, estávamos alcançando o final do mês de novembro quando a coordenadora solicitou que acelerássemos o fechamento dos projetos, uma vez que a apresentação que estava agendada para o dia 09/12 necessitava ser cumprida. Eu me achava incapaz de fazer isso. Meus orientandos estavam

distantes de terminar as suas pesquisas. Alguns mal tinham organizado as suas perguntas. Era bastante distante ainda para eles pensar em apresentação. Mas ordens são ordens. Acelerei o processo. Senti, no entanto, que alguns estudantes encerraram o projeto sem entendê-lo plenamente, enquanto outros alcançaram um resultado menor do que poderiam em se tratando da potencialidade dos temas e da capacidade que demonstravam. Embora frustrado, voltei a lembrar que esta experiência, por ser a primeira, deveria ser vista como uma aprendizagem.

Não estou frustrado pela finalização dos projetos desta forma me eximindo de responsabilidade ou deixando de reconhecer que também tenho as minhas dificuldades como orientador. Sinto que por vezes sei fazer o projeto, mas não ensinar como fazê-lo. Agonia-me ainda que eles mantenham perguntas tão amplas, objetivos tão bobos e que se pautem em argumentos tão vis para o desenvolvimento da pesquisa. Em alguns momentos alguns confundiram pesquisa e fonte, e uma aula toda foi orientada para isso. Os estudantes precisavam de mais estudo, de mais conhecimento. Eu julgava poder auxiliá-los, mas não tivemos tempo hábil para isso. Alguns colegas orientadores afirmaram que o tempo foi suficiente. Para mim, com certeza, não foi (registro em diário de campo em primeiro de dezembro de 2011).

Orientar um projeto faz de mim o professor que sempre sonhei ser. O professor que me sinto cada vez mais preparado para ser. O papel de orientador me enchia de esperanças de significar minha docência. Era participar pertencer de uma proposta angariada em outros preceitos e que era muito maior do que a minha disciplina. Este pensamento já me tinha feito cair do cavalo uma vez, mas não posso negar que estou feliz em trabalhar por projetos de novo. Vou conter esta felicidade, senão talvez o bom rumo que depois de tanto tempo julgo ter conseguido imprimir as minhas aulas de Educação Física pode começar a ruir novamente (registro em diário de campo em vinte e um de outubro de 2011).

A apresentação, por mais que, na minha opinião, tenha sido feita antes do tempo que julgava adequado, também se mostrou como uma experiência produtiva. Muitos estudantes nos surpreenderam, tendo demonstrado nesta tarefa acentuado domínio do conhecimento pesquisado. Alguns dos meus orientandos foram muito elogiados, especialmente o grupo que discorreu sobre atividades paranormais. Eu estava orgulhoso deles, lisonjeado por saber que eu havia os orientado.

Já nos encontrávamos no final de 2011. Época de avaliar o primeiro ano de execução do PPP das escolas do campo de Ivoti. Eu estava nervoso. Por mais que eu soubesse que isto estava por acontecer, não sabia de fato quando ocorreria. Eu tinha novos posicionamentos a respeito da minha disciplina e da proposta da escola. Fazia uma dissertação sobre este tema, não podia furtar-me de expressar minha opinião. A Educação Física muitas vezes em função da natureza do seu objeto de estudo se afasta da arena política e dos debates. Eu julgava ter capacidade para participar. Portanto, restava-me criar coragem e fundamentar os meus (novos) argumentos. Não era uma tarefa simples. Contraporia a mim mesmo, se comparado

com o fechamento do ano anterior. Eu entendia esta mudança como aprendizagens; poderia também correr o risco disso ser taxado de incorrer em uma volatilidade epistemológica. Mais do que para a escola e para mim, a publicitação deste novo pensamento era necessário para a minha dissertação. Como defenderia meus posicionamentos por meio da dissertação, criticando a escola em muitos momentos, sem nunca ter feito isso dentro dos espaços políticos vastamente oportunistizados no contexto escolar? Em suma era hora de pegar todos pela mão, levá-los até a trilha que abri e indagá-los: - o que acham deste caminho? Vamos?

Não sabia de que modo isso seria feito, ou se teria que recorrer à informalidade dos corredores. Contudo, em uma dada reunião, fomos encorajados pela equipe diretiva a expôr o que pensávamos sobre o primeiro ano de execução deste PPP. Era o momento. Deixou-me mais à vontade o fato da psicóloga da escola fazer a ressalva de que a própria direção não gostaria de, no próximo ano, ter tantos problemas quanto os vivenciados neste, sem, contudo, mencionar à quais fazia referência.

Quando chegou a minha hora, pude falar quase tudo. Expor-me novamente, sem me preocupar com a expressão dos meus colegas, muito embora, em meu âmago, o receio existisse. Finalizei o processo, creio, expondo a todos um novo “eu”. Alguém que havia se reinventado, se esforçado para ser diferente, se repensado. Estavam os meus pensamentos mais verdadeiros postos à mesa. Quem quisesse contestá-los que fosse em frente. Surpreendi-me com a minha coragem e audácia. Acho que alguns dos meus colegas também, muito embora alguns deles tenham batido palmas, sorrindo dissimuladamente. Sabia que mesmo que não atirassem, alguns deles empunhavam pedras cujo propósito era acertar-me. Ao mesmo tempo, a sensação era de ter feito o meu dever. A partir daquele momento, não surpreenderia mais ninguém com o que eu diria ou pensava.

Resumi em não mais do que cinco minutos uma mudança que veio do fundo das minhas dúvidas, mobilizou inúmeros dilemas remoídos ao longo de meses e que acabou por encontrar um novo caminho de um modo tão fortuito. Processo que poderia transformar-se em um romance, talvez com contornos dramáticos, ou um *thriller* de suspense, onde o medo acompanha o protagonista durante toda a projeção, muito embora, a história, termine, quase sempre, com ele, são e salvo. Era como eu me sentia. Apesar de tudo, vivo. Tinha uma docência alicerçada em um novo paradigma que certo ou errado me contemplava como professor sem com isso desconsiderar o que a escola pensava. Voltava a participar no processo político da escola, mesmo que com muito mais cuidado, preservando-me. Tinha um

caminho que me habilitava a finalizar a dissertação. Tinha saída para tudo, certezas de quase nada. Confesso, no entanto, que não me sentia mal por isso. Os dilemas, reitero, são mesmo mobilizadores, as certezas, fórmulas acabadas, incontestáveis.

O que há de certezas em tantas páginas, em tantas reflexões, em tanto esforço de quem faz um estudo como este? Talvez nenhuma, talvez muitas. Eu sei que para mim, o exercício de me repensar oportunizado pelo diário de campo e pelo aporte teórico de Boaventura Santos se constituiu numa experiência que mais do que sinalizar o professor que hoje sou, tem me feito aprender a ter autoconhecimento.

O autoconhecimento na docência, julgo, é um dispositivo que garante reflexividade a cada passo, a cada escolha, a cada dúvida. Na minha opinião, permite que criemos estratégias que diminuam os riscos de nos escondermos de nós mesmos pela dinâmica do cotidiano escolar, e pelos melindres decorrentes da micropolítica da escola. Reconhecer a si em cada passo, sem disfarces, sem impressões apressadas, nem sempre será possível, mas é uma posição que evita que tenhamos tanta certeza de tudo. Não há problema em desistir de trilhar um caminho, apenas a retomada do rumo anterior ou de algum outro pelo qual se escolha, adiará a chegada.

O ano termina. Sei que enfrentarei, na dinâmica micropolítica da escola, muitos desafios, principalmente em relação ao turno integral e à concepção de Educação do Campo presente hoje no contexto da escola. Procurarei no próximo ano continuar a refletir sobre esses assuntos, pleitear mudanças na escola. Certamente me repensar, e repensar, e repensar... Por onde abrirei novas trilhas? Quem me auxiliará? O que será da represa que continua a despejar dúvidas e barrar outras tantas no rio da (in)consciência? Talvez as dúvidas de hoje terminem em um soneto, talvez mudem o meu modo de pensar o mundo; o futuro desconheço, mas meu diário de campo está aqui comigo para aos poucos, ao menos para mim, desvendá-lo.

12. A VOZ DO INTELLECTUAL COSMOPOLITA E O TRABALHO DE TRADUÇÃO: NOTAS FINAIS E OS FRUTOS COLHIDOS

*“A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, e sim em ter novos olhos.”
Marcel Proust*

É estranho determinar um fim a algo que não acabou. Mais estranho ainda é procurar dar fim a algo que quando iniciou não procurava encontrar esse fim. Mais estranho do que tudo isso é sentir-se satisfeito com o resultado final, mesmo incompleto e imprevisto.

Quando falo em algo que não acabou, falo sobre a constituição da minha docência como professor de Educação Física de uma escola do campo. O que sou, passei ou deixei de ser, mesmo depois de tantos momentos de reflexão, ainda é difícil definir. Ao longo de todo o texto da dissertação, especialmente no capítulo de análise dos dados, ressaltei que qualquer conclusão que eu viesse a chegar ao término desse estudo, seria apressada, temporária e passageira. Isso, sobretudo, em função da opção teórico-metodológica que fiz, a de um desenho qualitativo de matriz autorreferente, cujos dados são eminentemente subjetivos, intuitivos e parciais.

Neste capítulo culminante, revejo o caminho percorrido. Elenco as aprendizagens feitas e os aportes teóricos que me conduziram até o atual estágio de compreensão do processo de construção da minha identidade docente e das bases do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo de Ivoti. Destaco, ainda, os objetivos alcançados, os inalcançados e os preteridos durante a caminhada.

Nesse capítulo, as notas finais dessa dissertação, procuro evitar para a interpretação do objeto e para o exercício da escrita, apoiar-me excessivamente em minha subjetividade, algo diferente, portanto, do que fiz durante o percurso que me conduziu até aqui. Senti a necessidade de imprimir, a este momento final, uma visão distanciada, um movimento de fora para dentro que me possibilitasse o rigor necessário para intensificar a análise, interpretar com maior densidade o que me propus estudar nessa dissertação. Vejo como necessário esse distanciamento também como forma de estabelecer articulações entre os muitos conhecimentos que mobilizei, projetei, afastei-me e construí. Tento fechar a janela dos meus

sentimentos, não influenciar-me demasiadamente pelas emoções e pelas intuições provocadoras presentes no indizível do meu ser que, até aqui, eram a minha bússola nessa expedição ao interior do meu próprio eu.

Procurei desde o princípio fazer dessa dissertação de mestrado um projeto de formação (JOSSO, 2010b). Um projeto que objetivei aprender mais do que tão somente o necessário para a escrita dessa dissertação. Esperava um resultado formativo que me rendesse novas aprendizagens tanto para o exercício da docência, quanto para a experiência de pesquisar. A grande aprendizagem objetivada era construir uma experiência docente em Educação Física, visto a pouca experiência como professor de escola de Ensino Fundamental que tinha até então.

O início da minha carreira docente coincide com o meu ingresso no curso de mestrado. Dois grandes desafios com os quais me deparei, colocando em cheque os conhecimentos construídos e valorizados por mim até aquele momento. Eu era alguém coberto de dúvidas e de angústias, reticente quanto as minhas próprias condições de superar esses “choques de realidade”, já que em mim apenas encontrava um punhado de convicções pueris e outro de propósitos ainda utópicos demais.

Esse primeiro contato com a profissão é um momento rico em aprendizagens e determinante para o futuro dos professores na profissão. Muitas das decisões teóricas e atitudinais que os professores tomam neste período, acompanha-os por toda a carreira (TARDIF, 2002). Um momento que os professores não encontram em si alternativas para gerir seus próprios problemas, o que os torna dilemas (ZABALZA, 1994) ou momentos de encruzilhada.

Tratava-se de um momento no qual tinha a escrita de uma dissertação e da constituição de uma docência por serem contempladas. Momento de tomadas de decisão, de escolhas, de desvios e de afastamentos. Duas propulsoras tarefas que insistiam em parecer fardos a serem carregado por algum tempo, sem que tivesse certeza das minhas condições e habilidade em fazê-lo.

Nos primeiros meses do curso de mestrado, no entanto, conheci o desenho teórico-metodológico autoetnográfico. Um desenho que permite ao autor colocar-se no lugar de objeto da sua própria investigação. Um autoetnógrafo procura entender a si próprio em um

dado contexto sociocultural, refletindo sobre os acontecimentos, os sentimentos e as intuições com as quais se depara (ELLIS, 2004).

Desafiei-me, depois de apropriar-me do método autoetnográfico, a fazer da minha dissertação um estudo autorreferente. Decidi fazer das minhas angustias e receios, dos meus sonhos e projetos, o próprio objeto da minha dissertação. Transformei uma dessas temíveis tarefas (a dissertação) em minha aliada para vencer a outra, a docência. Tinha, enfim, condições de dar a minha dissertação o contorno de projeto formativo que almejava desde o ingresso no mestrado.

Continuava, contudo, cercado de desafios. A escrita de uma autoetnografia é sedutora, porém ardilosa e traiçoeira. Dar-me-iam luzes, ou aprofundariam minhas sombras? Conduziram-me a soluções ou ainda maiores dilemas?

As possibilidades de construção desse estudo pareceram-me ainda mais ricas pelo fato da escola em que ingressava identificar-se com uma cultura diferente (rural) da que eu trazia enraizada em minha identidade (urbana), e também pelo fato dessa escola estar iniciando, naquele período, o processo de construção do seu Projeto Político-Pedagógico.

Participar desse processo no contexto das escolas do campo de Ivoti foi uma alternativa que encontrei para materializar o desejo de aprender a ser um professor, principalmente um professor do campo. Seria esse o pano de fundo para a narrativa do meu percurso enquanto docente da disciplina de Educação Física nessa escola. Ambientaria nesse cenário minhas aprendizagens, os meus posicionamentos, as minhas percepções, as minhas tomadas de consciência.

Estudar a minha identidade docente em articulação com a construção do PPP, que nada mais é a identidade da escola (VASCONCELLOS, 2002; VEIGA; RESENDE, 1998), foi uma tentativa de qualificar minha autorreflexão pela complexidade do momento de disputa política, de efervescência de ideias e de argumentos, rupturas e alianças na comunidade escolar. Conseguir entender-me nesse processo, certamente não seria apenas útil para direcionar meus caminhos como docente nesse *lócus*. Também auxiliar-me-ia a pensar sobre o futuro da minha carreira recém iniciada. Eu precisava de motivos para fazer emergir e urgir os meus profundos dilemas, tornarem-se vivos e materializados, para que eu pudesse, assim, fazê-los compreensíveis e, dessa forma, mobilizadores.

A construção de uma autoetnografia demanda, na compreensão de Chang (2008), a necessidade da elaboração de duas narrativas de naturezas distintas, porém interdependentes. A primeira delas, a narrativa autobiográfica (JOSSO, 2010b), se faz necessária para explicitar um percurso formativo até o ingresso do pesquisador no *lócus* específico do seu estudo, no caso da minha dissertação de mestrado, na zona rural de Ivoti e, particularmente, na Escola Nelda Julieta Schneck. Pude por meio dessa experiência, compreender de que modo construí os primeiros fundamentos e princípios que me moviam como sujeito e “projeto de professor” quando ingressei nessa escola em fevereiro de 2010.

A análise da narrativa evidenciou que a experiência profissional no ano de 2006 em um projeto social aproximou-me do desejo de constituir-me um professor em âmbito escolar. Uma particularidade dessa experiência, cuja marca em mim pode ser percebida até hoje, eram as diretrizes para o trabalho coletivo e ecossistêmico no exercício da docência e na estruturação das ações pedagógicas do referido projeto. Fundamentalmente, as diretrizes pautavam-se no modelo de ensino por projetos, metodologicamente organizados por meio de um planejamento semanal coletivo. Um modelo de ensino por projetos, no entanto, sem protagonismo discente.

Da experiência como Bolsista de Iniciação Científica trouxe a convicção de que teria condições de ser um bom professor de Educação Física, diferenciado teórica e metodologicamente de professores que conheci nas pesquisas que participei. Essa experiência me fez compreender como funciona uma escola, sua estrutura e as responsabilidades dos professores nesse contexto. Essa experiência também me oportunizou um novo leque de leituras e de aproximação aos aportes teóricos que imaginei serem suficientes para futuramente tornar-me um bom professor.

Esses elementos serviriam como suporte para a escrita da segunda narrativa, a narrativa autoetnográfica. A autoetnografia (ELLIS, 2004; REED-DANAHAY, 1997; CHANG, 2008) procura tornar o indivíduo que se narra o objeto do seu próprio estudo. Um sujeito habilitado a criticar tanto a si (sentimentos, dúvidas, verdades, caminhos tomados, descartes, etc.), como também o contexto que investiga e os outros que com ele partilham da mesma experiência. Trata-se de um exercício de desvelamento de si para si e para os outros, uma estratégia que possibilita a quem se narra, o autoconhecimento. Trata-se de uma auto narrativa que pode fazer da história de alguém, segundo Spry (2001), a inspiração para releitura de um (novo) lugar, de modo a forjar um (novo) *nós*. O conhecimento de um

percurso autorreferente também pode servir para que outros tomem a mesma iniciativa, a de se repensarem.

Esse desvelamento acentuou em mim o sentimento típico dos professores principiantes: o da docência cercar-se de dilemas (ZABALZA, 2004). A minha surpresa é que a escrita autorreferente não os afastava de mim. Tornava-os maiores ou trazia-me outros tantos. O meu caminho, dessa feita, foi trilhado sob a sombra constante dos dilemas com os quais me deparava.

O processo de observação etnográfica autorreferente dava conta de, pouco a pouco, revelar para mim um eu desconhecido. Um eu que me orgulhava, um eu que me enraivecia, um eu que me frustrava, um eu que me dava perspectivas, um eu que me fazia pensar desistir. Sensações permeadas pela dúvida constante. Dúvidas que me faziam recluir em tomar determinados caminhos, temendo afastar-me de tantos outros, talvez melhores ou mais claros. Esses sentimentos, por vezes, foram entraves, em outros tantos, propulsores.

Estes dilemas mobilizaram crises que foram canalizadas, para esse estudo, em pensares e repensares. Estes exercícios autorreflexivos refizeram o meu projeto de formação e impactaram o meu percurso na dinâmica micropolítica da escola. Promoveu em mim um novo pensamento político. Um pensamento político com o qual aos poucos passei a pleitear a reformulação também do Projeto Político-Pedagógico da escola. Um círculo de tensionamentos, dúvidas, diálogos, articulações, dilemas. Não um sistema fechado, nem uma rotineira sucessão de acasos, mas uma experiência em espiral.

A tomada de consciência dos meus dilemas, fez contestar, em 2011, o projeto de escola pensado em 2010, elencando e evocando dilemas que julgava não serem só meus, mas também da comunidade escolar.

As escolas do campo de Ivoti, tornavam-se, aos poucos, um campo de dilemas coletivos. A soma desse volume quase catártico de tensões foi a mola-mestra desse estudo, o que manteve a verve questionadora em mim, uma vez que a comunidade escolar também questionava-se, procurando por novas respostas a questões que julgávamos terem sido dirimidas quando foi finalizada a construção do PPP em 2010.

O exercício interpretativo e reflexivo presente no bojo do desenho teórico metodológico adotado nesse estudo mostrou-se forte, mobilizador e, acima de tudo, enriquecedor para a minha vida pessoal e profissional. Projetei alcançar nesse estudo

objetivos muito menores dos que hoje julgo ter alcançado. Os objetivos de ser professor do campo e de fazer da construção do PPP das escolas do campo de Ivoti uma experiência formativa, mostraram-se pequenos e limitados, diante das possibilidades que surgiram para a interpretação e reflexão dessa experiência e desse contexto.

Essa dissertação e esse desenho metodológico me propiciaram projetar uma docência plural, cercada, por novos aportes teóricos que passaram a me guiar também na compreensão dos temas referentes à cultura e à sociedade. Pude, assim, contestar aspectos fundantes da construção do PPP da escola que trabalho, sem com isso me eximir de propor alternativas. Na realidade, mais do que construir alternativas, me desafiei a mediar o conflito mais pujante e imobilizador que percebi existir nesse *lócus*: um conflito entre dois modelos de concepção de educação do campo. Um defendido pelos professores do campo da localidade e o outro pleiteado pelos professores forasteiros. Conflito que considero positivo como experiência formativa ao conjunto dos professores (GONÇALVES, 1997), sobretudo porque mobilizou argumentos que formaram parte dos profícuos diálogos em um contexto escolar onde a convivência democrática é permanentemente cultivada pelos gestores da escola. Dissensos, tensões e incompatibilidades também são marcas desse processo que, creio, propiciou novos saberes de referência pra os docentes e gestores. A escola, no meu entendimento, abriu-se a aprender, a tentar garantir a cada um dos envolvidos protagonismo suficiente para posicionar-se diante da dinâmica micropolítica da escola. Os momentos de debate foram e continuam sendo ricos acerca dos pilares do PPP: educação do campo, ensino por projetos de aprendizagem e turno integral.

As tensões são inerentes a espaços sociais que procuram dar a si uma organização, um novo arranjo, um novo estado de percepção. Conforme Morin (2006), um estado de significação não acontece sem divergências, conveniências e ações ideologizadas por parte dos membros constituintes desse espaço. Esta reorganização, no processo na Escola Nelda Schneck não se mostrou conflitivo, em um primeiro momento, ao menos não explicitamente. O envolvimento da comunidade escolar se deu com poucas disjunções e desalinhos, cuja participação foi conduzida democraticamente pelos gestores escolares.

Retomando a discussão para o âmbito da escola, Ball (1989) costuma chamar esta disputa por poder presente nas organizações escolares de micropolítica. A teoria da auto-organização de Morin e a sociologia da organização escolar de Ball, no meu entender, convergem para permitir-me dizer, que um estado de significação em uma escola é temporário

e superficial. É suscetível a abalos que interferem no estado de significação percebido por seus membros. A força incidida pode ser capaz de produzir uma desorganização que leva a uma nova organização.

Eu, por exemplo, estive, por conveniência, necessidade ou interesse, por vezes em acordo com a proposta político-pedagógica da escola, sobretudo no ano de 2010, e também bastante distante dela, especialmente quando me afastei do propósito de tentar ser um professor do campo. A minha proximidade com a gestão oportunizou-me uma crescente representatividade dentro do colegiado, me autorizando, pouco a pouco, a realizar proposições político-pedagógicas e a pleitear que essas fossem assumidas como diretrizes do PPP.

Os primeiros abalos em meus posicionamentos em relação ao PPP da escola, passaram a ocorrer quando da efetivação da proposta, no início de 2011. Entre os motivos desses desacordos destaco o conceito de Educação do Campo assumido pela escola e a inconformidade (e a incapacidade) que, pouco a pouco, demonstrei em constituir uma docência em Educação Física como *do campo*). A frustração da minha expectativa em trabalhar por projetos de ensino-aprendizagem e a minha dificuldade de trabalhar em uma perspectiva disciplinar reforçaram minhas discordâncias. Um novo pensamento pode ou não ganhar força na micropolítica de uma escola e só se tornará mobilizadora de uma desorganização, na medida que angarie novas forças e novos sujeitos a ela aliados.

Foi na intensificação do processo reflexivo, oportunizada pela escrita do diário de campo, que identifiquei na comunidade escolar duas concepções antagônicas de educação do campo: a) a dos representantes do campo, situados em cargos de gestão das três escolas da localidade, e também responsáveis pela docência das disciplinas técnicas do turno integral; b) a dos professores forasteiros, responsáveis pelas disciplinas do turno regular.

A organização curricular do turno integral deflagrou um entendimento de que o ideário da Educação do campo seria de responsabilidade das novas disciplinas de conhecimento técnico incluídas no turno oposto ao das demais disciplinas.

Nessa organização os professores forasteiros foram afastados do processo de concretização da proposta de educação do campo vigente. Estava instalado um conflito. Silencioso, sem embates ou protestos.

Chang (2008) entende que a autoetnografia deve ser capaz de compreender uma cultura por meio do que é feito, dito ou silenciado. Dar voz a silêncios é uma das tarefas mais

árduas de uma autoetnografia. O que falo ou falam, o que faço ou fazem, o que penso ou pensam pode ser percebido, refletido e repensado no momento que se identifica esses atos. Contudo, ouvir um silêncio, enquanto ele ocorre, não é uma tarefa simples. Ele tem que ser sentido várias vezes. Para ser ouvido é necessário um olhar intensivo e um prolongado tempo de percepção. Estava gestado em um silêncio o grande entrave à efetivação do PPP. Um conflito com vozes infrassônicas, forte em seus efeitos, imperceptíveis em suas ações.

A Educação do Campo dividida em duas concepções distintas foi, no meu entendimento, o epicentro do desajuste dos dois outros pilares fundantes desse novo PPP: o turno integral e a metodologia de ensino por projetos de aprendizagem.

O engessamento do trabalho pedagógico dos professores forasteiros às suas disciplinas produziu uma visão conformista nesse coletivo docente. A “estratégia de sobrevivência” adotada pelo grupo foi a de empenhar-se no trabalho da própria disciplina. Entretanto, residia em nós, me incluindo como forasteiro, um crescente descontentamento com o nosso distanciamento da educação do campo. Uma inconformidade reclusa à própria inconformidade.

Essa situação dilemática me fez repensar o PPP da escola e repensar-me. Ao abandonar a minha intenção inicial de ser um professor do campo, pude aos poucos, perspectivar saídas que me conduzissem a ser quem eu queria ser sem com isso afastar-me do que a escola propunha que eu fosse. Assim o que pretendi colher quando da minha sementeira, passou a ser, por convencimento próprio, o que mais atentamente precisei relativizar.

A representação de uma identidade, conforme nos ensina Dubar (2005), é um processo dialógico ocorrido por meio de negociações. Isso por que não basta um indivíduo desejar assumir uma determinada identidade (identidade para si). É necessário que o contexto e os atores sociais desse contexto também o reconheçam (identidade para os outros). Esta segunda condição na zona rural de Ivoti e, particularmente, na Escola Nelda J. Schneck, mostrou-se como uma barreira intransponível, por eu não apresentar “ao olhos dos camponeses” nem disposições para crer, nem disposições para agir (LAHIRE, 2005) de forma a corresponder à identidade do campo idealizada naquele contexto.

Também não me pareceu, confesso, desejável alcançar esse reconhecimento. Minhas tentativas de trabalhar a disciplina de Educação Física orientada por temáticas camponesas

apresentaram resultados ínfimos junto aos educandos. Eu como um professor parecia, ancorado nesse modelo, uma caricatura, alguém que simplesmente atuava em seu ofício, disfarçando minha incapacidade ao defender um princípio educativo que não mostrava propriedade para pleitear. Isso porque, por um lado, a minha forma de crer e agir era diferente das expectativas da cultura do campo, por outro os estudantes também não se considerarem “estudantes do campo”. As atividades, dessa feita, procuravam reforçar neles, justamente o que lutavam para se afastar. Não havia, portanto, nas aulas de Educação Física, atrativos que contemplassem o que desejavam aprender com a disciplina.

Percebi assim, que quanto mais tentava aprender a ser um professor do campo, mais me afastava, de ser um professor. Em outras palavras, não era nem um professor do campo, nem para além dele. Eu, como professor iniciante, ainda tenho convicções muito frágeis e pouca experiência para dirimir ou aprender a conviver com as diferentes demandas do trabalho docente. Minhas estratégias de sobrevivência para o ofício ainda são pobres, limitadas. Portanto, em determinados momentos, cheguei a conclusão que era um professor demasiadamente da cidade para trabalhar no campo, e exageradamente fundamentado em uma concepção do campo para trabalhar em qualquer outro lugar. Percebi que a demarcação de um traço identitário definitivo e restrito limitaria as minhas possibilidades de ação para além deste contexto cultural. Pensei ser preciso tornar-me também um professor atento ao campo. Um professor que valoriza esse contexto, mas sem com isso delimitar esse como o seu compromisso político e pedagógico.

Assumi, então, a possibilidade de ser um Homem Plural (LAHIRE, 2001). Como um Homem Plural, não poderia restringir-me a pensar a mim, a minha identidade docente, e, sobretudo a minha identidade social, localizada em um lugar específico. Seria esse um subjetividade traduzida em um fardo a ser carregado para o resto da vida profissional. A apropriação que fiz do pensamento deste autor quando da escrita do projeto de dissertação, hoje, parece-me equivocada. Um propósito de construção identitária específica não converge com o pensamento do autor. Um Homem Plural é justamente o indivíduo marcado em suas subjetividades pela trajetória social. Esqueci-me, quando o referenciei que já tenho incorporada por efeito de experiências anteriores, uma trajetória que delineou a identidade social que hoje detenho. Essa identidade plural, contudo, não parou de ser ressignificada com o início da minha docência no campo. Um percurso formativo, no entendimento de Lahire (2001), é intermitente. No meu caso, o exercício docente na zona rural e na Escola Nelda Schneck é uma delas. Portanto, o meu percurso trilha um caminho orientado por vias repletas

de desvios de rota nem sempre previsíveis, onde a tomada de cada um desses desvios, demarca uma traço identitário diferente.

Essa interdependência trajetória-identidade conduziu-me a tomar um rumo alternativo ao que vinha trilhando no trabalho docente e em relação à micropolítica da Escola Nelda Schneck. O desejo, desde então, era em fundamentar meus novos pensamentos em aportes teóricos que qualificassem minhas decisões por novos e inovadores percursos. Reconhecer a pluralidade de *eus* que me constituem o professor e também garantir ao meu novo pensamento político, força argumentativa capaz de me fazer pleitear, na arena micropolítica das escolas do campo de Ivoti, ajustes no atual projeto político da escola.

Antônio Nóvoa (2011) e Boaventura de Sousa Santos (2010) foram escolhas que deram vida a um pensamento que sentia aprisionado em mim: que mesmo irremediavelmente forasteiro, poderia trabalhar no campo. Poderia ser o que Nóvoa (2011) define como um professor de identidade cosmopolita. Um professor que se ajusta aos diferentes contextos nos quais trabalha, com respeito e investimento nas particularidades de cada cultura ou lugar. Vi, dessa forma, a possibilidade de atrelar as aprendizagens das minhas experiências formativas anteriores no projeto de educação do campo. O pensamento de Santos e Nóvoa revigoraram as minhas possibilidades de ação nas discussões político-pedagógicas da escola, e passaram também a serem aportes teóricos fundamentais para a dissertação de mestrado.

A sociologia das ausências, categoria do pensamento de Santos (2010), defende a necessidade de reconhecimento e visibilidade às culturas descredibilizadas entendendo que essas possuem saberes, práticas e valores importantes para ampliar o estoque de alternativas e de possibilidades à emancipação social. Como alternativa, sugere o autor, que pensemos em uma razão cosmopolita, pautada no diálogo intercultural. Vejo o campo como produtor de uma cultura que com frequência é pouco valorizada. O campo como uma cultura pouco subjugada pelos valores da cultura urbana. Alguns dos seus fundamentos mais marcantes, como por exemplo, o comunitarismo, a economia solidária, o cooperativismo, a agricultura familiar, o uso responsável dos recursos naturais, entre outros, são geralmente tidos como retrógrados.

O campo também, por vezes, é subtraído em seus potenciais, por seus próprios habitantes. Santos (2010), não defende a abertura indiscriminada de uma cultura ao mundo, nem que esta, tampouco, mantenha-se reclusa ao seu próprio mundo. Defende um ciclo de inteligibilidades mútuas, uma hermenêutica diatópica. Essas ações devem priorizar,

primeiramente, o fortalecimento intracultural para que, posteriormente, essa cultura, revigorada, se disponha ao diálogo com outras culturas. Essa abertura colabora com a complexificação dos seus auspícios fundantes ao mesmo tempo que colabora com as lutas da cultura com a qual se dispôs a interagir.

A abertura do raio de visibilidade e de reconhecimento cultural demanda processos de mediação entre as culturas, de modo a criar inteligibilidades mútua (SANTOS, 2010). Esse processo chama-se trabalho de tradução. O autor entende haver algumas pessoas habilitadas para esta tarefa, as que o autor veio a chamar de intelectuais cosmopolitas.

Entendo eu ser movido, por pré-requisitos necessários aos intelectuais cosmopolitas: a percepção de lacunas na sua interpretação de uma cultura, o interesse em aprender com uma cultura que não a sua e o desejo em promover diálogos que complexifiquem culturas postas em choque. Em suma, propor e mobilizar um diálogo transcultural. Parto da convicção que não sou um professor do campo e que nem serei, mas quero aprender com ele, e também poder ensinar. Segundo Oliveira (2008), os professores destacam-se naturalmente como possíveis intelectuais cosmopolitas, pela formação e posição social necessariamente mediadora que ocupam, o que muito me motivou a empreender-me nesse desafio.

Desde que tomei conhecimento desse pensamento, objetivei procurar assumir a condição de um intelectual cosmopolita como forma de mediar o conflito que identifico entre duas concepções de educação do campo presentes nas escolas do campo de Ivoti. Assim desejei audaciosamente ser um professor e um intelectual cosmopolita. Um professor atento a diversidade dos contextos e um intelectual mediador de diálogos interculturais e transculturais. Talvez eu tenha sido demasiadamente pretensioso, talvez assumido uma postura petulante, ou tão somente ato digno de um principiante encarregado de dirimir seus dilemas para clarificar a sua maneira de ver e de estar no mundo.

Defendo a minha iniciativa de tentar assumir o papel de um intelectual cosmopolita, por entender ter podido durante todo o processo que culminou com essa dissertação de mestrado, ter fortalecido a minha capacidade (auto) reflexiva. Essa capacidade, no meu entendimento, dá-me condições não só de falar sobre as aprendizagens e as apropriações que fiz desse processo, mas também a autorização para tocar em alguns pontos nevrálgicos dessa construção e da cultura local. Na escrita de uma narrativa autoetnográfica, segundo Spry (2001), o eu narrativo torna-se um agente autorizado a interpretar os movimentos da cultura na qual está imerso, procurando inspirar os demais a refletir sobre como essa mesma

experiência os toca. Não se trata, portanto, de um procedimento opinativo ou supositivo. Deve ser conduzido com responsabilidade, não apontando preferências ou prioridades.

Esse trabalho de tradução, no caso dessa dissertação de mestrado, inevitavelmente, será um exercício incompleto, mesmo feito com o zelo e a minúcia inerentes à tarefa. Isso por que, a alternativa dialógica proposta a esse impasse, ainda não foi formalizada à essa comunidade escolar e local. Esse consenso ainda deve ser negociado com os representantes das concepções de educação do campo envolvidas.

Tento fazer uso, nesse exercício, da boa representatividade que julgo gozar dentro do colegiado e com os gestores escolares. Por mais que me auto-represente como um forasteiro, não tenho incompatibilidades relacionais significativas com os professores do campo. Presumo que o fato de ter contribuído de modo bastante intenso na construção do atual PPP (que contempla em grande medida as concepções dos professores do campo), garante-me condição de compreender os argumentos de ambos os lados do processo. Contudo, mesmo no papel de intelectual cosmopolita, de forma alguma, tenho condições de me afastar ideologicamente do canteiro dos professores forasteiros, os que trabalham com o currículo organizado por disciplinas. Encontro-me neste lugar por obra da minha própria intenção e pela minha trajetória social e docente construída até então. As concepções defendidas por esse grupo, reitero, também em grande parte são as minhas, algo que, para esse exercício tentarei não considerar.

Ainda assim, mesmo sabendo da impossibilidade de ser fiel aos procedimentos sugeridos por Santos (2010), entendo como importante esse exercício. Procuo estabelecer por meio dessa iniciativa reflexiva, um exercício capaz de sugerir possibilidades de inteligibilidade entre concepções de educação do campo hoje conflitivas nesse *lócus*.

Trata-se do meu primeiro trabalho de tradução. Como já disse, demanda uma imensa carga de pretensão, também carregada do que julgo ser um nobre desejo por esclarecer e projetar este embate para uma condição mobilizadora, algo que certamente potencializará o propósito dos professores do campo e o dos forasteiros ao mesmo tempo. Mais do que apontar problemas, fundamento-me no diálogo. Objetivo criar um unísono nas vozes que ouvi e compreendi de ambos os lados.

O principal procedimento do trabalho de tradução, segundo Santos (2010), é fazer cada lado conflitante substituir, na zona de discussão (aqui tomado como os espaços políticos

da escola), as premissas que possui em relação a determinada temática, por argumentos. Premissas são incontestáveis, portanto, não possuem potencial de diálogo. Argumentos pressupõem uma negociação. Cabe ao intelectual cosmopolita mediar a apresentação destes argumentos procurando o que há de mais potencializador em cada um dos lados, dando novos sentidos a cada concepção em particular e, fundamentalmente, a capacidade de ambos trilhar em um caminho partilhado.

Dando início ao trabalho de tradução.

A proposta de educação do campo na Escola Nelda J. Schneck, salvo isoladas iniciativas individuais dos docentes, encontra-se atualmente restritas às disciplinas técnicas Manipulação de Chás, Empreendedorismo Rural e Práticas Agroecológicas, desenvolvidas no contra-turno das aulas do currículo regular. Os professores dessas disciplinas possuem experiência e formação específica para trabalhar com os conhecimentos do campo. Há, entretanto, uma considerável distância física, temporal e conceitual entre esses professores e nós, professores do turno regular.

Esses professores possuem, naturalmente, uma visão técnica e instrumental do processo. Objetivam por meio das suas disciplinas construir conceitos, práticas e competências a respeito do trabalho do campo. Portanto, mais que conhecimentos, está subentendido um interesse por desenvolver nos estudantes hábitos, valores, posturas e saberes-fazer.

Este posicionamento tem o aval dos gestores das três escolas do campo, sendo que, inclusive, as diretoras das escolas Nicolau Kunrath e Olavo Bilac, são professoras de disciplinas do turno integral na escola Nelda Schneck. Este aspecto, no meu entendimento, conota a importância conferida a esse pilar do currículo. Evidencia a força política e ideológica que essas disciplinas possuem no contexto do PPP.

O que talvez tenha motivado parte da comunidade escolar a pleitear a adoção desse desenho para a organização curricular, decorre da histórica irrelevância conferida por ordenamentos legais anteriores a atual LDB (1996), e por algumas gestões municipais à educação realizada na zona rural. Essa três escolas correram o risco de serem fechadas, e os estudantes de terem de se matricular em escolas urbanas da cidade. Iniciou-se, a partir disso, um movimento em defesa da educação do campo, do qual fizeram parte a grande maioria dos professores que hoje tenho chamado como *do campo*. O sucesso do movimento mobilizou os

professores a pleitear junto às esferas educativas públicas alterações no currículo dessas escolas. Revindicaram ajustes político-pedagógicos que oportunizassem uma educação do campo, que reafirmasse as práticas e saberes dessas localidades. Este desejo manteve-se gestado até 2010 quando pôde enfim efetivar-se como diretriz. Essa premissa em defesa da Educação do campo pelos professores do campo, para o trabalho de tradução será reconfigurada por mim como um argumento na zona de contato transcultural.

Os professores do currículo organizados por disciplinas, localizados no turno regular, não possuem experiência em contextos sócio-culturais similares a esse, e nem conhecimentos específicos para dialogar com os conhecimentos técnicos trabalhados nas disciplinas que compõem o turno integral. Embora haja boa vontade por aprender sobre o campo, a atual organização curricular da escola afasta qualquer possibilidade dos professores forasteiros trabalharem com elas. A sensação é de que há duas escolas dentro de uma.

Os professores forasteiros, por sua parte, não têm investido em tentativas de construir uma identidade do campo. Julgam que nem as localidades, nem os estudantes das escolas são eminentemente “do campo”. Entendem que essas localidades, na realidade, são periurbanas e que a própria identidade dos estudantes já é irreversivelmente hibridizada. Essas são as premissas que, reconfiguradas em forma de argumentos, me utilizarei na tentativa de promover o diálogo que segue.

Vejo os dois movimentos como nobres em seus propósitos e débeis em seus impactos. Entendo, amparado no pensamento de Santos (2010), que o fechamento da cultura a ela mesma implica em uma crescente descredibilização dos seus próprios auspícios, colocando-a em uma condição ainda maior de marginalização. Além disso, relegar apenas aos seus “legítimos representantes” autoridade para falar sobre uma dada cultura, implica no afastamento por parte dos “não naturais” de participar dela de modo responsável. No caso desse processo, os professores do campo parecem tentar proteger os estudantes do “mundo além do campo”, quem sabe, vendo na figura dos professores forasteiros, a personificação dos seus temores.

Esse movimento de defesa impacta os outros dois pilares do PPP: o ensino por projetos e o turno integral. O ensino por projetos deixa a desejar por não favorecer aos estudantes espaços de autonomia, de abertura para além dos conhecimentos técnicos da cultura do campo. O turno integral é frequentado pelos estudantes sem diálogo com as disciplinas do turno regular e vice-versa.

Utilizando o meu exemplo não encontrei, como professor de Educação Física, alternativas teóricas e pedagógicas que me capacitassem a orientar as minhas aulas por conhecimentos eminentemente do campo. As atividades mostraram-se caricatas e foram desvalorizadas em seus propósitos pelos próprios estudantes. Tornei-me, aos poucos, refém de aulas que embora cumprissem os princípios do PPP, não interessavam aos estudantes.

Retomando a posição mediadora do trabalho de tradução, proponho um diálogo que valorize ambas as perspectivas. Um diálogo, contudo, que não se afaste de um mote fundamental: a valorização da cultura e dos valores do campo.

Sei que não é recomendável assumir um tom prescritivo, ainda mais em um momento de finalização do trabalho. Contudo, utilizando-me das “vestes” de um intelectual cosmopolita, autorizo-me, ao menos nesse momento, a utilizar um certo teor imperativo.

Ambos os propósitos são nobres e relevantes. Defender a cultura do campo, por um lado, e flexibilizá-la por outro. O pensamento de Santos (2010) converge para atender ambas as possibilidades. Defende a necessidade das culturas realizarem um sistemático movimento de fechamento e de abertura, que garanta tanto fortalecimento interno aos seus aspectos fundantes, como também capacidade de diálogo de modo a aumentar o arcabouço de conhecimentos que detém. O autor também defende a necessidade de um diálogo intercultural que promova inteligibilidades dialógicas, ou seja, experiências de interação entre culturas. Faz-se importante, nesse sentido, que uma cultura aprenda com a outra, compartilhando conhecimentos. Mesmo os conhecimentos específicos são importantes de serem disseminados, contanto que a cultura que os recebe esteja disposta a reconhecê-los pelo prisma da diversidade e da solidariedade.

Segundo Santos (2010), dessa forma, forja-se um ciclo de reciprocidades culturais. Para o autor, uma identidade ou cultura que basta a si própria, está fadada a se desfazer de seus próprios propósitos. Uma cultura que não se complexifica, que se resume a reafirmar o patrimônio que domina e detém, descredibiliza-se, por que passa a defender um mundo que não condiz com o mundo percebido pelos seus membros, ainda mais quando considerado o atual estágio de globalização e hibridização cultural que vivemos. As identidades não são puras, não são constituídas na dicotomia. Reafirmar indistintamente uma cultura, em detrimento de outras é subjugar novas possibilidades talvez importantes para o próprio crescimento de ambas.

O campo, como já disse e reiterei inúmeras vezes ao longo da dissertação, é um lugar rico em conhecimentos para a vida de todo e qualquer cidadão, não só para os que moram no campo. Todas as já amplamente destacadas qualidades presentes na zona rural, certamente são importantes de serem pensadas e trabalhadas nessas localidades, mas talvez sejam ainda mais importantes em outros contextos culturais.

Por maiores que sejam os esforços da escola para manter os estudantes no campo, a educação por si só não pode garantir que isso ocorrerá. No meu entendimento, traçar os destinos dos estudantes, subtraindo deles outras possibilidades alternativas, representa um desprezo ao futuro dos estudantes “dissidentes”. Continuaremos a ser ingênuos se nos mantivermos defendendo o exercício pedagógico no campo como única “tábua de salvação” destes estudantes.

Aos forasteiros, além de aprender com esse contexto, talvez haja a tarefa de serem a caixa de ressonância destes conhecimentos para além do campo. Podem ser os disseminadores da cultura do campo para “além da porteira”. Além disso, podem também ser portadores de outras culturas, contribuindo com esses conhecimentos e experiências para o fortalecimento dos auspícios da cultura do campo desse contexto rural.

Portanto, mais do que disciplinas técnicas para atender o campo, a escola deve prover formas de fortalecê-lo pelo diálogo, reafirmando valores *do* campo, *para* o campo, e *desde* o campo. O ensino por projetos e o turno integral são pilares que podem ampliar as possibilidades de articulação entre *campo x cosmopolitismo*. Boaventura Santos e as categorias do seu pensamento chamadas “sociologia das ausências e sociologia das emergências” apresenta-se como um referencial teórico para sustentar um projeto de escola do campo nessa perspectiva.

O atendimento dessa pluralidade demanda, na minha visão, ações políticas e pedagógicas de matriz cosmopolita que primem tanto pela diversidade quanto pela diferença. Uma educação com esse delineamento requer um professor conhecedor e identificado com a sua história, que firme seus propósitos desde as suas raízes, mas que também seja capaz de reinventar-se de acordo com o lugar onde trabalha, valorizando e complexificando a si e ao contexto em que trabalha. Trata-se de um modo de pensar a experiência docente ante um vislumbre de horizonte amplo, dialógico.

Com esse pensamento firmado como uma nova convicção política e pedagógica, fiz uso da minha autonomia docente para imprimir mudanças em minha maneira de trabalhar a disciplina de Educação Física na zona rural do município de Ivoti.

Passei a tentar ser um professor (de Educação Física) cosmopolita, ou um professor *desde* o campo. Autorizei-me a pensar-me um professor diferente do que fui logo que iniciei minha trajetória nesse contexto. Esse direcionamento encontra ressonância no pensamento de Santos (2010). Projetei para o meu exercício os princípios defendidos pelo autor, mesmo sabendo que ainda não tenho substancial apropriação deles. As aulas que tenho feito e os aportes teóricos que hoje me conduzem permitem-me dizer que não é o passado ou a tradição que povoa o imaginário dos estudantes quando projetam as aulas de Educação Física nessa escola. Para os estudantes, as manifestações da cultura corporal contemporânea que mais valorizam e as que mais os interessam estão nos jogos coletivos, especialmente quando atendem o aprimoramento das habilidades motoras.

Na minha opinião, um professor de Educação Física, por mais que descorde ou queira reinterpretar essa representação, não pode furtar-se de considerar essa demanda. Uma escola ou um professor de Educação Física, ao omitirem-se de propor um diálogo sobre essa situação, relegarão a outras agências de segunda natureza (KUNZ, 2006), como a mídia, por exemplo, a exclusividade em fazê-lo. Essas geralmente acabam por celebrar a globalização e a hibridização das culturas e das identidades. Portanto furtar-se de trabalhar o que há além do campo, no contexto da Educação Física, desfaz o sentido das atividades pela ausência de ressonância entre o que se aprende com o que o se vê no cotidiano.

Certamente, rugby, cricket, futebol e ginástica olímpica, atividades que trabalhei com os estudantes na Escola Nelda Julieta Schneck, não são modalidades tradicionais na cultura do campo. Porém, cada uma delas possui características que encontram nas particularidades do campo, possibilidades de reinterpretação. Esse diálogo não “macula” as práticas e conhecimento do campo, não faz o “campo, menos campo”. Em suma, entendo, hoje, que a Educação Física pode pensar em trabalhar os conhecimentos específicos *desde* o campo, *para* ele e *para além* dele. Pode abrir o leque de possibilidades sem recorrer à hibridização celebratória, ou a um alento fundamentalista.

Encontro ressonância neste meu novo pensamento, nos mesmos fundamentos teóricos que me referenciava quando da escrita do projeto, sobretudo Daólio (1995), Rodrigues e Bracht (2010), Molina Neto, Bossle e Wittzorecki. (2010) e Betti (2009).

Daólio (1995) defende que a Educação Física no âmbito escolar aposte em uma pedagogia da compreensão e da valorização dos contextos socioculturais, algo que, no meu entendimento (diferentemente de como fiz uso deste aporte na construção do projeto) não limita os professores a pensar exclusivamente dentro dos meandros da cultura com a qual trabalham. Defende uma Educação Física que além de ensinar as técnicas dos esportes ou do movimento humano, se utilize de atividades valorizadas culturalmente no contexto no qual a escola está situada. Uma articulação da disciplina para o contexto, convergente com o pensamento de Santos (2010) quando defende um fortalecimento cultural dialogado. Assim, mais do que um conjunto de técnicas, mais do que reconhecer e resgatar os saberes locais, trabalha-se pela articulação passado-futuro, em um processo de resgate–problematização–projeção que, ao meu ver, tanto atende a valorização dos contextos, necessários para o fortalecimento da cultura local como também não impede que os estudantes conheçam, entendam e aprendam atividades com raízes em culturas diferentes da cultura do campo.

Desde quando deixei de tentar orientar as aulas de Educação Física por um estatuto que julgava o mais “verdadeiro” e fidedigno ao pensamento crítico da área, potencializei meu trabalho pedagógico. A Educação Física na escola, segundo Rodrigues e Bracht (2010) produz cultura, fazendo uso tanto do capital cultural local, quanto dos significativos de outras culturas adjacentes. Penso, assim, que a concepção de Educação Física em uma escola e contexto é construída, não sendo possível determinar a priori como ela poderia ou deveria ser. Cada contexto produz e reproduz elementos culturais particulares, determinados por sentidos e significados experienciados pelos seus membros em um dado contexto. Portanto, cada *ethos* produz uma Educação Física diferente, ou seja, corroborando com Rodrigues e Bracht (2010), cada lugar possui a sua Educação Física. Esse pensamento permite-nos pensar que não há uma Educação Física eminentemente do campo ou da cidade. As localidades do campo, mesmo compartilhando algumas características comuns, não são todas iguais. Possuem especificidades de ordem culturais que a distinguem de outros lugares semelhantes. O respeito à diversidade e à pluralidade são aspectos, hoje, que marcam fortemente o meu pensamento a respeito da inserção da Educação Física na escola.

Apoiado em Betti (1994), reafirmo o pensamento de que o ensino da Educação Física na escola é capaz de permitir aos estudantes incorporar criticamente valores a sua personalidade. Um estudante que saiba reconhecer as possibilidades e as limitações de si mesmo como membro representante de um determinado contexto, e que por sua vez traga com responsabilidade do contato com outros elementos culturais, alternativas que

complexifiquem as suas raízes, e potencialize o seu raio de ação social. O pensamento de Betti (1994) me faz pensar ser possível projetar a Educação Física da Escola Nelda *desde* o campo. Isso significa reinterpretar o patrimônio cultural e corporal presente nesse contexto, sem com isso deixar de angariar novas referências que mantenham os saberes do campo e os específicos da Educação Física em ciclo, ou seja, além de instigantes e promissores para os estudantes, potencialmente emancipatórios.

Esse processo de aprender a ser professor na relação com o contexto e a vida da escola (MCLAREN, 1997), ratifica afirmações de Molina (2010) e Molina Neto, Bossle e Wittizorecki (2010), que lembram que a profissão docente é uma experiência permanentemente formativa. O uso de estratégias que articulem a aprendizagem desses sujeitos, com os contextos de ação no qual estão inseridos, como é o caso dos estudos de desenho autorreferentes, amplia esse sentimento e essas aprendizagens.

As principais aprendizagens que fiz por meio dessa pesquisa, os frutos colhidos a partir de um semear-se, foram muitas, ainda que restem nelas contornos dilemáticos. Conforme já dito, aprendizagens e dilemas superiores ao que eu projetava, dos quais destaco:

- a) aposta na dialogicidade: procurar estabelecer articulações entre concepções, visões de mundo, saberes-fazer, certezas, mesmo quando essas são provenientes de conhecimentos tidos como rivais ou incomunicáveis. Além disso, a convicção de que para valorizar uma cultura não é necessário assumir uma identidade igual a de um nativo. Possuir uma identidade contrastante pode representar um enriquecimento pessoal e coletivo. Iniciei essa pesquisa tentando ser alguém do campo e a termino reafirmando a minha condição de forasteiro, sem com isso excluir-me de permanecer em transito intercultural;
- b) a necessidade de valorizar e fortalecer os conhecimentos locais: entendo que quando os estudantes e os professores reconhecerem e valorizarem o contexto social no qual nasceram, vivem ou trabalham estaremos diante de um cenário potencialmente emancipatório. A coletividade e o engajamento comum são fundamentais para a superação das contradições internas, diminuindo os impactos dos movimentos celebratórios de hibridização cultural;
- c) a autorreflexividade: a escolha de um desenho teórico-metodológico autorreferente, como é o caso da autoetnografia, possibilita maior segurança para falar e aprender

sobre si. Autoriza a quem se desafiar a trilhar os seus caminhos, aprender quais deles são mais condignos com a sua trajetória e convicções. O exercício de narrar-se, mais do que dar voz aos sentimentos aprisionados nas amarras das relações sociais ou das estruturas de poder que perfazem o cotidiano dos professores, é uma forma de autoconhecimento. Quem narra, significa, interpreta, segue ou refaz o seu caminho. Um guia de orientação construído no transcorrer do próprio percurso. Portanto, os viajantes que almejam segurança sobre o que irão encontrar durante ou ao final do processo, sugiro que optem por outros desenhos teórico-metodológicos. O encerramento de uma autoetnografia não reserva certezas, mas ainda maiores dúvidas e dilemas;

- d) compreender e valorizar a dinâmica micropolítica de uma escola: a compreensão de como uma escola produz, interpreta e recontextualiza as políticas educacionais é um trabalho de pesquisa intenso e complexo que exige permanência no campo empírico para qualificar e complexificar o processo analítico dos dados coletados;
- e) a Educação Física escolar pode posicionar-se na perspectiva de compreender os contextos nos quais as escolas estão localizadas: a memória é carregada de experiências que evocam sentimentos e sensações. O exercício de resgate pode suscitar ricos e potencializadores elementos para um trabalho docente que objetive conhecer e valorizar a história e a cultura corporal do contexto local. A experiência sensível é uma das principais marcas possíveis de serem deixadas pela Educação Física. O resgate e a problematização desse arcabouço de saberes e práticas recriam possibilidades para se pensar os conhecimentos da área de Educação Física na escola. Potencializar do conteúdo e do contexto o que há de mais promissor, fazendo-os dialogantes. Reunir ambos para contextualizar novas alternativas de significar e credibilizar a Educação Física escolar, independente do contexto no qual se “cultiva”. Uma Educação Física não tão dependente de procurar demarcar o que é, mas sim afeita a perceber (novos) modos de se tornar e de se reinventar, para produzir cultura, *do, para e a partir* do seu contexto. Um pensamento focando em entender o local com horizonte ampliado. Que procure tematizar a cultura do contexto, procurando alimentar e projetar o que se ensina e o que se aprende sobre ela também para o global.

Nesse momento culminante, retomo os caminhos da minha subjetividade, para dizer que uma dissertação de mestrado não reúne em suas linhas apenas argumentos e “respostas” às perguntas iniciais. Ao finalizá-la, sinto-me emocionalmente envolvido com ela. Sinto como se a minha trajetória e as minhas perspectivas de futuro estivessem gravadas em palavras, frases e parágrafos que serão usados para avaliar a minha capacidade, as minhas lacunas de conhecimentos e os meus limites diante do que quis o que ainda quero alcançar e tornar-me. Há frases que não podem ser lidas em uma dissertação. Escondem-se no esforço e no empreendimento imprimido pelo autor para construí-la.

Um narrador de si, sujeito e objeto da história que narra, nesse caso, transformada academicamente em uma dissertação de mestrado, talvez tenha esse sentimento amplificado. Julgo que as maiores aprendizagens de minha vida profissional estão presentes nessas linhas escritas, mas principalmente na que não consegui redigir, nas que ainda repousam em minhas subjetividades, escondidas, ao menos por enquanto, da minha consciência. Saio de fato renovado, repensado e pronto a fazer isso novamente quantas vezes for necessário. Talvez pudesse ter pensado em fazer desse processo algo menos árduo, menos intenso, menos angustiante, contudo certamente menos revelador do eu que *era* e do eu que *sou*. Que fruto poderia colher um escritor que não sabe escrever e que toma para si a responsabilidade de falar de um *eu* que desconhece, de uma história que não sabe como encerrar? Sinto-me simplesmente colhido. Um fruto que sinto orgulhoso pela sua imperfeição e por ainda estar verde. Um fruto frágil, que seguro em minhas mãos receoso em dele desfazer-me. Que necessita de cuidados para que se mantenha suculento por algum tempo. Um fruto que me faz sentir-me um produtor da minha própria vida, dos meus sonhos e dos inerentes dilemas decorrentes da complexificação desses. Prevejo novos e talvez melhores períodos de plantio ainda por vir, ao passo que também estiagens e entressafras que antecedem outros plantios. Revolvo em minhas mãos novas sementes. Sei que ainda não é a minha hora. Estou pronto.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.) **A aventura (auto)biográfica: teoria e empíria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Pesquisa (auto) biográfica: tempo, memória e narrativas. ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.) **A aventura (auto)biográfica: teoria e empíria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por uma educação do campo.** 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela.** Madrid: Paidós, 1989.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** 32.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BETTI, Mauro. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.16, n.1, p.14-21, 1994.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade: A Educação Física na escola brasileira.** 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSSLE, Fabiano. **O “Eu do Nós”:** o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
- BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente M. Autoetnografia: mais uma opção metodológica para alguns problemas no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano.(orgs). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar.** Porto Alegre: Sulina, 2010.
- BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDBEN. Lei n.º.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: Pargos, 1997.
- BUSSMANN, Antônia Carvalho. O Projeto Político-Pedagógico e a gestão da escola. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico:** uma construção possível. Campinas, Sp: Papirus, 1995.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. California: Left Coast Press, 2008.

CHIENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

CNE/ CEB. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

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

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna; MORO, Roque Luiz. **Educação Física Escolar: reflexão e ação curricular**. Ijuí: Editora Unijui, 2004.

COSTA, Vânia A; MARINHO, Marildes; RIBEIRO, Marlene. Letramento em Escolas do Campo. In: GRACINDO, Regina Vinhaes. (Org.). **estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2007

CUNHA, Maria Isabel da. As narrativas como explicitadoras e como produtoras do conhecimento. In: CUNHA, Maria Isabel. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da; CHAIGAR, Vânia A. Martins. A dimensão escrita da memória na formação reflexiva de professores: dois estudos em diálogo. In: FERREIRA, Maria Ondina V.; FISHER, Beatriz T. D.; PERES, Lúcia M. V. **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo: Oikos, 2009.

DAÓLIO, Jocimar (org.). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010

DAÓLIO, Jocimar. **Cultura: Educação Física e Futebol**. 3.ed. Campinas: editora da Unicamp, 2006.

DAÓLIO, Jocimar. Por uma Educação Física Plural. **Revista Motriz**. São Paulo. v.1, n.2, 134-136, 1995.

DENZIN, Norman. Analytic autoethnography, or déjà vu all over again. **Journal of contemporary ethnography**. v.35, n.4, 2006.

DEVIS, José D; SMITH, Bret; SPARKES, Andrew C. Investigación narrativa y análisis narrativo em la Educación Física y el deporte. In: Seminário de pesquisa qualitativa, 3., 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS/ESEF, 2010.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

DÖRR, Carine V. **Escolas do Campo de Ivoti: uma práxis em construção**. Porto Alegre: Citadela, 2011.

DUARTE, Fernanda. Using Autoethnography in the scholarship of teaching and learning: reflexive practice from “the other side of the mirror”. **International Journal for the scholarship of teaching and learning**. v.1, n. 2, 2007.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Caderno do Centro de Estudos Educação & Sociedade**. Campinas, v. 19, n. 62, 1998.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUNCAN, Margot. Autoethnography: Critical appreciation of an emerging art. **International Journal of Qualitative**. n.3, v.4, 1-14, 2004.

ELLIS, Carolyn. **The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography**. California: Walnut Creek, 2004.

ELLIS, Carolyn; BROCHNER, Arthur. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research**. 2.ed.. California: Sage, 2000.

FERNANDES, Bernardo; Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: ANDRADE, Márcia R., DI PIERRO, Maria C., MOLINA, Mônica C., JESUS, Sônia M. S. A. de. **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A (org). **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997.

GOETZ, J. P. e LECOMPTE, M. D. **Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

GONÇALVES, Manoel P. S. **Dos percursos de auto formação aos processos de transformação: uma produção singular de sucesso educativo em meio rural.** 1997. 341 f. Dissertação (Mestrado Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Portugal, Lisboa, 1997.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, p.5-24, 2005

HAGE, S.alomão A. M. Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas. In: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação – ANPAE, 2., 2011, São paulo **Anais Eletrônicos...** São Paulo. Disponível em: <
<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0481.pdf>>. Acesso em: 31 Jan. 2012

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOLT, Nicholas L. Representation, legitimation, and autoethnographuy: an autoethnography writing history. **International Journey of Qualitative Methods.** n.2, v.1. 1-22, 2003.

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores.** 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora,1995.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de história de vida. **Revista Educação.** Porto Alegre, ano XXX, n.3(63), p.413-438, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. Da Formação do Sujeito...ao Sujeito da Formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010b.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** 2.ed. São Paulo: Paulus, 2010c.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. IN: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

KLINKER, Joann; TODD, Reese H. **Two autoethnographies: a search for understanding of gender and age.** v.12, n.2. 166-183, 2007.

KNIGHT, Jhon M. Autobiografia cultural: uma ferramenta para professores de redação e consciência intercultural. In: PASSEGI, Maria C.; SILVA, Vivian Batista da (orgs). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

LACARCEL, José Antônio V. Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de la Educación Física. **Revista Complutense de Educación.** Vol. 21 Núm. 2, p. 423-44, 2010.

- LAHIRE, Bernard. **O Homem Plural**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAHIRE, Bernard. Patrimônios Individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas**. n.49, 2005.
- LOPES, Eliane M. T. Memória e estudos autobiográficos. ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.) **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... In: Lima, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- MARTINS, R. B. Educação para a cidadania: o Projeto Político-Pedagógico como elemento articulador. IN: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. (orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998, pp. 49 – 74.
- MATTOS, Andrea M. Almeida. **Narrativas, identidade e ação política na pós-modernidade. Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 111, p. 587-602, 2010.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pesquisa crítica nos fundamentos da educação**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- MOLINA, Rosane Maria K. Projeto Político-Pedagógico. In: GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs.) **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- MOLINA, Rosane Maria K. Formação em Educação Física: políticas, ingerências e efeitos. In: TERRA, Dinah V.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (orgs.). **Formação em Educação Física e Ciências do Esporte**: políticas e cotidiano. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. (orgs). A pesquisa qualitativa na **Educação Física**: alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. (orgs). A **pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano.(orgs). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; WITTIZORECKI, Elisandro S.; Formação de professores de Educação Física. In: TERRA, Dinah V.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (orgs.). **Formação em Educação Física e ciências do esporte: políticas e cotidiano**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, Maria Cândido. Complexidade e Transdisciplinaridade na Formação Docente. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan M.B. (orgs). **Complexidade e Transdisciplinaridade na Educação: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: Schnitman, Dora F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. Sociologia - **A Sociologia do Microsocial ao Macroplanetário**. Lisboa: Europa-América, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOSQUERA, Juan J. M.; STOBAUS, Claus D. Narrativas de Vida: fundamentos de uma dimensão metodológica. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.) **A aventura (auto)biográfica: teoria e empíria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MUNCEY, Tessa. Doing Autoethnography. **International Journal of Qualitative Methods**. n.4, v.1, 1-13, 2005.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível**. Campinas:Papirus, 1998.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora,1992.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, Antônio. O regresso dos professores. In: Congresso Internacional de Educação, 7, 2011, São Leopoldo. **Anais...** disponível em: <<http://www.unisinos.br/eventos/congresso-de>

educacao/images/docs/viicongredu_conf_antonio_novoa.pdf >. Acesso em: 30 de Janeiro de 2012.

OLIVEIRA, Inês B de. **Boaventura & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva ; GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira ; RIBEIRO, Marlene. A realidade da educação do campo em município paraense: indicadores para um padrão mínimo de qualidade. In: GRACINDO, Regina Vinhaes. (Org.). **estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2007.

PEREIRA, Marcos V. Sobre histórias de vida e auto formação: um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO, Maria Helena M.B. **(auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

PINEAU, Gastón. A auto formação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE IVOTI, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IVOTI. Disponível em: <<http://www.ivoti.rs.gov.br>>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2012.

REED-DANAHAY, Debora. **Auto/Ethnography**. Nova Iorque: Berg, 1997.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. A perspectiva multicultural no Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (orgs). **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo: a emergência de contradições. In: GRACINDO, Regina Vinhaes. (Org.). **estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2007.

RODRIGUES, Leonardo Lima; BRACHT, Valter. As culturas da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis. vol.32, n.1, 93-107, 2010.

SANTOS, Boaventura.de S. **A Gramática do tempo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice : o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Lisandra Oliveria e; DIEHL, Vera Regina; MOLINA NETO, Vicente. Processos de formação docente: a constituição do “ser-professor”. In: **Congresso internacional de**

pesquisa (auto)biográfica / CIPA. 4., 2010. São Paulo. 2010... São Paulo: BIOGRAPH, 2010. p. 01-11.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Z.; ESCOBAR, Micheli Ortega. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey (org). **Educação Física e esportes:** perspectivas para o século XXI. 13.ed. Campinas: Papirus, 2006.

SOUZA, Elizeu. C. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.) **A aventura (auto)biográfica: teoria e empíria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SOUZA, Eliseu C. **(Auto)biografia, identidades e alteridade:** modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. Ano 2, Volume 4, p. 37-50, 2008.

SPRY, Tami. Performing Autoethnography: an embodied methodological praxis. **Qualitative Inquiry.** n.7, 706-732, 2001.

STIGGER, Marco P. Estudos etnográficos sobre esporte e lazer: pressupostos teórico-metodológicos e pesquisa de campo. In: STIGGER, Marco P.; GONZÁLEZ, Fernando J.; SILVEIRA, Raquel da. (orgs). **O Esporte na cidade:** estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 2a. edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRA, Dinah V.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (orgs.). **Formação em Educação Física e ciências do esporte:** políticas e cotidiano. São Paulo: Hucitec, 2010.

TESCAROLLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo:** a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas, SP, Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (orgs). **Escola:** Espaço do Projeto Político-Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VEIGA, José Eli da. A relação urbano/rural no desenvolvimento regional. **Cadernos do CEAM,** Brasília, v. V, n. 17, p. 9-22, 2005.

VIANNA, Claudia. **Os nós do “nós”:** crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro.** Barcelona. 3.ed. Barcelona: Paidós, 1995.

ZABALZA, Miguel A .**Diários de aula**: contributo para os dilemas práticos dos professores.
Porto: Porto, 1994.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Institucional

O estudo investigativo proposto, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, tem como objetivo *compreender quais os desafios à constituição da docência em Educação Física na zona rural, a partir da reflexão do percurso formativo do professor-pesquisador e do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo de Ivoti/RS*. Os dados empíricos serão coletados a partir de observação etnográfica e notas de campo. Os professores, estudantes, gestores e demais profissionais das escolas do campo de Ivoti poderão ser referenciados, contanto que seus nomes reais sejam preservados.

Declaro que fui informado quanto aos propósitos da pesquisa e os procedimentos a serem utilizados, bem como:

- que serão utilizados nessa pesquisa os seguintes termos: “EMEF Nelda Julieta Schneck”, “EMEF Olavo Bilac”, “EMEF Nicolau Fridolino Kunrath”, “Rede Municipal de Ensino de Ivoti”, “Ivoti”, “Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ivoti” e “SEMEC”;
- de que posso ter acesso aos dados coletados a qualquer momento;
- os colaboradores têm a liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isto traga algum ônus para a pesquisa;
- não haverá nenhum custo da instituição com a pesquisa a ser realizada.

Também fui informado(a) da garantia de receber esclarecimento às perguntas e dúvidas relacionadas ao estudo; da liberdade de poder retirar o consentimento de realização desta pesquisa no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Ivoti e da segurança da preservação da identidade dos envolvidos na publicação dos dados no trabalho final.

O pesquisador responsável é Rodrigo Alberto Lopes, professor de Educação Física, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNISINOS, Fone: 9938-4688; e-mail: rodrigolopes11@yahoo.com.br

Nome do responsável da instituição: _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Ivoti, ____ de _____ de 2012.

**APÊNDICE B – Discurso para a formatura da turma de 8ª série de 2011 da EMEF
Nelda Julieta Schneck**

Boa noite a todos!

Eu já fui a muitas formaturas. Confesso que sempre achei, e conheço muitas pessoas que corroboram comigo, que a parte mais chata destas cerimônias é o discurso do paraninfo. O paraninfo, muitas vezes se mostra um sujeito egocêntrico, que fala incansavelmente por momentos que parecem dias. Geralmente é aquela pessoa que a platéia pouco conhece e que não está nem um pouco preocupada no que ele diz. O que ela quer é que ele fique quieto logo e que, assim, abra espaço para as verdadeiras estrelas da noite, os formandos. Consciente disso e solidário a vocês, quero então dizer que... não estou nem aí! Vou falar muito mesmo, trouxe três folhas cheias de texto e que não vou deixar passar esta oportunidade, afinal de contas, nunca tinha sido convidado para tão importante ofício.

É com satisfação que hoje nos reunimos para celebrar um momento tão importante na vida destes alunos. Uma vida ainda curta que tem nesta formatura de Ensino Fundamental sua primeira grande conquista. Portanto, há muito o que comemorar, vocês sabem que nada foi fácil e que tudo isso que estão colhendo hj é fruto do esforço e determinação de vocês. Logicamente, uns mais, outros menos, mas enfim, HOJE, isso é o que menos importa.

Esta turma é especial por vários motivos. Poderia falar da forma como recebem as atividades, a maneira como estabelecem amizades entre si, do carinho que manifestam com os professores, ou ao valor que atribuem a escola. Contudo, prefiro, nesta oportunidade, fazer referência a um ponto bastante particular na minha relação com esta turma, algo que, sem demagogia alguma, levarei para o resto da minha vida: talvez nem todos vocês saibam, mas a minha primeira experiência como professor foi na turma de vocês. É verdade. Realizei um dos grandes sonhos da minha vida, para o qual depus anos e anos de muito esforço e preparação, que era ser professor de Educação Física no Ensino Fundamental, na turma de vocês! É... Naquele já longínquo final de Fevereiro de 2010, quando cruzei a estrada e desci a lombinha que dá acesso a escola, encarei a primeira turma de Ensino Fundamental da minha vida.

Quero dizer para vocês, queridos alunos, que ainda que geralmente se atribua aos professores o papel de ensinar e aos alunos a responsabilidade de aprender, entre nós nunca houve esta distinção. Aprendi e ainda aprendo muito com vocês. Acredito que ninguém se torna um bom professor sem crivo da prática. Prática essa que eu não tinha e vocês ajudaram a construí-la em mim. Aprendi como organizar aulas de esporte coletivos (diga-se de passagem vocês, são a minha grande inspiração e referência quando penso nisso), vocês fizeram eu reafirmar a minha por vezes mirabolante ideia que Educação Física não precisa ser dentro da quadra, que não precisa ser só futebol, embora, sejam sinceros, bem que vocês quisessem que todas as aulas fossem assim.

Mesmo eu possuindo exatamente o dobro da idade de vocês (lembrem daquela atividade de Ensino Religioso), tendo eu vivido os sabores e dissabores de muitas coisas que vocês ainda sonham deparar-se, aprendi demais nestes dois últimos anos, tanto que muitas delas, nunca tive nem perto de conseguir nos outros 28. Isso devo a vocês, crianças que se

julgam adolescentes. Aprendi modos de ser e agir, de escutar e falar, de refletir e sentir, afinal de contas, ser professor é tudo isso e mais um pouco. Bom ou mal professor, eu, sou muito obra do que vocês me proporcionaram

Sentirei falta de vocês em minha vida, até por que, quem me contestará, me chamará de tio sem que eu assim quisesse, pronunciará o santo nome Alberto em vão, solicitará campeonatos internos ou a permissão para montar equipes para os eventos municipais. Quem me ligará para noticiar que vencíamos ou para justificar a derrota quem recém nos acometia. Quem ouvirá de bom grado meus conselhos, rirá sem vontade das minhas piadas, debochará do meu cabelo, me chamará de fashion, de feio, de *schwartz* ou de guri de apartamento. Vocês fazem parte de uma turma única e que será para sempre especial na minha vida, hoje, ou daqui a trinta anos, quando, espero, muitas outras boas turmas, se candidatem a destroná-los.

Aprendi também com cada um, à sua maneira, com aquilo que tinha para oferecer.

Aprendi com A o significado de ser tio, sem com isso perder uma pseudo autoridade de mestre ou professor. Aprendi como é bom ser admirado, valorizado e também como é projetar em um aluno, possibilidades de futuro incalculáveis. Aprendi que, como professor posso sim rir, e bastante e que não posso prometer caixas de bombom para qualquer aluno que vença um campeonatinho qualquer.

Aprendi com B, que nem todos os adolescentes inteligentes e espertos são bons alunos. Aprendi que alguns estudantes também correm riscos de reprovar em Educação Física. Também que o conhecimento da vida é importante e certamente, caso agregue pitadas de cientificidade e intelectualidade, pode proporcionar ao que se dispõe a tal desafio, infinitas possibilidades.

Aprendi com C, como, mesmo tão jovens, as pessoas podem possuir sonhos gigantes, assim como desenvolver plena capacidade para concretizá-los. Além disso, perceber que realmente a maturidade chega mais cedo nas meninas e o quanto algumas crianças/adolescentes insistem em ser mais interessantes que alguns adultos.

Aprendi com D, a admirar alguém tão nova pela sua imensa capacidade, dedicação e interesse. Aprendi também que a responsabilidade do professor para com alunos tão especiais quanto Denise, é dobrado, já que tem que ser capaz também de dar conta de estimular aqueles que são muito acima da média.

Aprendi com E, que nem todas as alunas discretas, intelectuais e que usam óculos, tem pouca qualidade técnica para práticas esportivas. Aprendi também, e serve como exemplo para mim, como alguém tão jovem pode vir a ser tão organizado e responsável em suas tarefas.

Aprendi com F, aprendi que mesmo bem pequenas, algumas meninas podem alcançar um apogeu físico tamanho, capaz de fazer com naturalidade e capacidade qualquer modalidade de Esporte. Aprendi que mesmo no interior de Ivoti é possível alguém gostar de um esporte tão viril ou quem sabe violento, como é o Rugby. Espero com isso, pela prática deste esporte, ter ensinado alguém também a derrubar fronteiras, barreiras e, principalmente meninos que se acham.

Aprendi com G que mesmo eu sendo um professor praticamente pós-graduado, posso ter minha capacidade contestada, meu planejamento posto em cheque. Aprendi que por vezes, tenho que recrutar reflexões e conhecimentos que normalmente não imaginaria ser necessário fazer uso em uma turma de 8ª série.

Aprendi com H que tenho que olhar bem para a turma sob pena de não perceber quando algumas pessoas estão presentes. Aprendi que nem todos gostam de conversar e se expor em público, mas que nem por isso são menos capazes.

Com I aprendi a xingar, a dar gritos com os alunos que não prestavam atenção na aula, ou que conversavam demais. Aprendi que quando alguém fala que nunca fez atletismo não está, na realidade, dizendo que isso é chato e que também não é necessário mandar alguém para o diretor por isso. Ao mesmo tempo, também aprendi que todos podem evoluir e amadurecer, tornando-se especiais naquilo se propõe, desenhando novos destinos. Aprendi que podemos tunar a nossa vida, ampliar a ressonância das nossas boas ações para com o próximo.

Aprendi J que futebol e pescaria são quase a mesma coisa. Aprendi que os estudantes do campo são capazes de alçar vôos altos, aqui ou em outros espaços. Vi o quanto alguém pode ser criativa e popular, sem por isso ser menos dedicada, interessada ou sem perder a simpatia. Aprendi também a confiar, a ter uma escudeira capaz de me bajular, mas acima de tudo, organizar um evento do tamanho dos jogos rurais escolares de 2011.

Aprendi com K que nem todos os alunos MB, comigo também são MB, mesmo, na realidade continuando a ser MB. Pelo visto, aprendi a fazer algumas confusões em relação ao potencial deste rapaz também. Aprendi o quanto adolescentes tão jovens podem ser competitivos, e que não posso nem incentivá-la em demasia, nem achar que posso minimizar sua importância completamente. Aprendi que nem sempre os alunos divertidos deixam de ser inteligentes.

Aprendi com L, que tenho que usar capacete quando entrar em uma aula, uma vez que posso ser recebido com uma chuva de cobranças e interesses, muitos deles que, infelizmente, me mostrei incapaz de colaborar. Aprendi que muitos alunos são movidos a sonhos, mas que apenas alguns conseguem fazer com que os outros embarquem na sua aventura. L certamente é uma delas.

Aprendi com M que, mesmo aqueles que jogam de zagueiro e se restringem a dar bicões para frente podem sim se divertir jogando futebol. Aprendi que mesmo em poucas linhas podem haver grandes reflexões. Que há pessoas que jogam com os seus sonhos, programam um futuro brilhante, seja no mundo real ou no virtual.

Aprendi com N a ter força de vontade, a encarar todo e qualquer possível percalço de frente e não desanimar. Aprendi que a forma de vencer é desafiar o que os outros pensam, mostrando que o sucesso é frutificado no verbo “querer”, e não no “poder” ou “achar”.

Aprendi com O, bom, será que alguém com razoáveis faculdades mentais deixa de aprender ao menos alguma coisa com O? Ficaria eu aqui dias tentando elencar as aprendizagens que fiz com este prodígio, que segundo os seus colegas, se assemelha a um queijo, mas em um esforço, destaco uma, a melhor de todas: a impressionante capacidade que este guri tem de organizar, construir e expressar argumentos. Nunca tinha visto nada igual! Continue a ser este bom queijo, cheio de boas propriedades, que logo serás promovido a requeijão.

Aprendi com P que mesmo alguém que te tira a paciência, te faz perguntas sem sentido, que interrompe a aula para falar assuntos inoportunos, pode sim ser um cara especial, sobretudo quando quer. Aprendi que estudantes tão jovens podem ter bom papo, boa lábia,

eventualmente, inclusive te passar para trás. Isso eu não aprendi, eu apenas, agora, me ressabio. Aprendi também umas palavras em alemão, principalmente as impublicáveis.

Aprendi com Q o quanto uma viagem ou as aulas de teatro podem modificar a identidade de um adolescente. Que ouvir dele outrora tão introspectivo uma série de palavras pode, com a devida restrição, ser uma realização. Aprendi também o quanto alguém pode evoluir, se soltar, equalizar a voz, e hoje, em tão pouco tempo, estar preparado para vôos tão altos quanto o futuro que Q vislumbra.

A primeira coisa que acho que aprendi com R é que seu nome não é R. Além disso, também aprendi que posso estar dando aula para uma futura colega de profissão, já que R, digo, R, já me confidenciou que quer ser professora de Educação Física. Sendo assim, possivelmente terei que também aprender a mentir, dizer e reiterar a ela que um professor de Educação Física ganha muito bem, e o quão tranquilo é trabalhar esta disciplina na escola, especialmente quando todos os alunos que te recebem, antes de te dar bom dia perguntam se vai ter futebol.

Eu aqui hoje, represento um grupo de professores e uma escola que, por mais que alguns duvidem, apostou e ainda aposta muito na capacidade de vocês. Se querem um último conselho do tio, valorizem isso que aprenderam aqui, especialmente no último ano: o campo, a sua terra, o seu chão e sua raiz. Não quero tornar o discurso ainda mais chato, quando todos estão ansiosos para que eu o termine; quero é dizer-lhes, que independente do que sonham ser, doutor, advogado, professor, arquiteto, engenheiro, informata, astronauta ou domador de leão, projetem seus sonhos desde aqui. Desafiem-se a conhecer outros lugares, outras pessoas, morar em outros lugares, aprender com outras pessoas, mas não esqueçam de olhar para trás: eu, assim como alguns dos meus colegas professores, não somos daqui, e por isso, acho, temos alguma propriedade para falar disso: isso que vocês encontram aqui na zona rural de Ivoti, é uma espécie de elo perdido. A qualidade de vida, a harmonia com a natureza, o clima pacato, o comunitarismo, a proximidade com aqueles que se quer bem, e as possibilidades de trabalho que existem aqui, não se encontra mais em quase que lugar nenhum. Isso tudo, tão próximo de Novo Hamburgo, São Leopoldo, Porto Alegre, lugares que, quando enjoarem de tudo isso, podem frequentar sem, necessariamente, ter que se mudar para lá. Em suma, nunca tivemos a audácia de por meio da nossa proposta, traçar o destino de vocês. Que direito teríamos para isso. O que sempre tivemos em mente é propiciar que valorizassem este espaço como ele merece. Sonhem, projetem-se, vocês são uma turma que tem plenas condições de ser aquilo que quiserem ser. Portanto, ajam com responsabilidade. Olhos no futuro, pés neste chão. Semeiem-se nesta terra, que certamente a colheita que farão de vocês mesmos será rica em (novas) possibilidades. Um abraço e sucesso a todos!

APÊNDICE C – Narrativa Autobiográfica

Chamo-me Rodrigo Alberto Lopes, nasci no dia 16/04/1983. Nasci e fui criado em Sapucaia do Sul/RS pelo casal de industriários Marilene e José Alberto que contaram nesta tarefa com o auxílio de minha avó materna, Mercedes. Também tenho um irmão, Thiago, que é dois anos e meio mais novo do que eu.

Meus pais sempre trabalharam muito, o que fez com que eu fosse criado pela chamada “vó Mercedes”. Durante anos ela foi uma das (senão a) maior referência pessoal para a minha vida. Ela e minha mãe nasceram em Garopaba (SC) e vieram para o RS atraídos pelo crescimento industrial da região metropolitana de Porto Alegre, na primeira metade do século passado. De uma família muito pobre, ficaram ainda mais desamparadas quando do falecimento de Olívio, meu avô, aos 33 anos de idade. Ele e Mercedes tiveram nada mais nada menos que sete filhos, mesmo juntos em tão curto espaço de tempo. Contudo, a pobreza era tamanha que muitos dos irmãos de minha mãe também vieram a falecer vítimas de doenças associadas a falta de saneamento e dos primeiros cuidados da infância.

Desde que nasci, a vó Mercedes morava próximo da nossa casa, e a sua presença entre nós era constante, sobretudo para que meus pais pudessem trabalhar. Minha avó cuidou de mim e do meu irmão até 1996, quando minha mãe se aposentou. A partir deste momento nossa relação cresceu, distanciados dos melindres e picuinhas que o dia-dia costuma provocar nas relações. A partir dessa época a vó Mercedes tornou-se mais que uma vó. Era uma amiga. Confidente e fonte de estímulos para a minha vida. Ela era muito divertida e atenciosa na vida contemporânea. Estimulava-me a ter namoradas, não uma, mas várias, para que pudesse curtir a vida. Costumava contar piadas, geralmente pautadas em palavras obscenas ou de duplo sentido. A alegria foi embora em 2005, apenas seis meses após a morte da minha outra vó, Alexandrina

Meu pai, apesar de não ter nascido em berço de ouro, teve menos dificuldades que minha mãe em sua vida. José é o segundo dos quatro filhos do casal Alexandrina (ou vó “Petita”) e Nicolau. Ele, um autêntico autoritário, turrão, machista e violento pai de família, alguém que a todo o custo trabalhou (era marceneiro) para sustentar a família e garantir a educação dos filhos. Encarregava-se disso, no entanto, baseando-se em métodos violentos e coercitivos. Meu pai, ao que me parece, sempre teve muito medo dele e da sua forma de

mostrar autoridade. Pelo pouco que conheci, não era alguém muito afeito a sorrisos e demonstrações de afeto. Minha avó, ao contrário, era uma pessoa amabilíssima, doce e dedicada às pessoas que amava. Uma dona de casa e esposa, na acepção da palavra. Contudo, como muitas mulheres do seu tempo, era submissa, subjugada aos ditames impostos pelo seu marido. Sempre foi uma mulher cuja opinião valia pouco. Era apenas a encarregada pelas lidas domésticas e pela educação dos filhos (desde que em consonância com o que pensava o “seu” Nicolau). Convivi durante doze anos com o vô Nicolau. Ele faleceu em 1995, vítima de complicações decorrentes de um segundo derrame. Minha vó viveu dez anos mais. Como pode confirmar meus pais e tios, estes foram efetivamente os anos em que ela viveu. Pode, sem a sombra de meu avô, ganhar identidade e explorar as suas qualidades que eram desmerecidas pela autoridade do marido. Durante este tempo assumiu com propriedade a alcunha de matriarca da família Lopes. Sem pulso firme ou imposições, mas sim pelo sorriso e pela presteza.

Não lembro de praticamente nada ocorrido entre os anos de 1983 e 1989. Creio que em função das experiências e vivências serem rotineiras, ou seja, passar o dia com a minha avó e esperar a chegada da minha mãe do trabalho no início da tarde, nada pareceu muito significativo. Junta-se ao fato de eu não ter amigos e me relacionar apenas com adultos ou com o meu irmão nesse período. Pelo que sei, essa fase foi a mais dura vivida pelo casal José e Marilene. Minha mãe, que trabalhou até a aposentadoria (dos 14 aos 44 anos) na mesma empresa, progrediu em termos profissionais e financeiros dentro dos padrões e limites definidos pelas normas machistas do lugar onde trabalhava. Iniciou sua trajetória como operadora de máquinas e terminou como gerente de produção. Os postos galgados, não foram fruto da sua formação, uma vez que estudou apenas o ensino fundamental, mas estritamente do seu esforço e dedicação à empresa. Minha mãe sempre foi animada, divertida, embora estas facetas apareçam apenas quando está cercada de pessoas muito próximas, especialmente a família. Quem não a conhece pode considerá-la antipática ou arredia ao carinho. Só fachada! Marilene é uma ótima mãe, preocupada e muito com a minha educação e a do meu irmão. Trouxe-nos muitas vezes próximos demais da “sua asa”, embora hoje eu a dê razão, especialmente quando olho para o futuro que tiveram muitos dos meninos e meninas que brincavam na rua onde morava, os que eu julgava ser “supostamente livres e felizes” como eu queria ser na época. Seu amor sempre foi incondicional e muito forte, tendo-nos como um dos principais motivos de sua vida. É capaz de tudo pela sua família.

Meu pai é um pouco diferente. Mecânico, pulou de emprego em emprego até 1986, passando neste período por muitas dificuldades financeiras, quando então foi aprovado no concurso da Petrobrás. É mais coração e menos razão a grande maioria das vezes. Faz questão de ter a família próxima e de que esta se baseie em valores condignos, principalmente a união. Em algumas oportunidades na nossa relação estabeleceu-se algumas rugas, decorrente talvez do quanto somos parecidos, também em termos físicos, mas principalmente em temperamento: intempestivos, autênticos e imediatistas, além de, paradoxalmente, ora demasiadamente alegres, ora demasiadamente ranzinzas. A maioria das vezes em que nos indisponos, foi em função de que ele queria me ensinar as coisas que o pai dele não pôde. Contudo, muitas vezes ele encarnava uma faceta “Nicolauniana” que me intimidava, principalmente pela imposição de verdades sobre como realizar trabalhos manuais e tarefas da área de construção e reforma. Estabelecemos uma forte relação mediada pelo futebol. Uma paixão que conjugamos, ainda que o coração gremista da minha avó tenha se mostrado mais influente do que todas as tentativas dele em me fazer colorado. Nós dois, ele em tempos idos e eu, durante a adolescência, nutríamos o sonho de sermos jogadores de futebol. Ele sempre esteve do meu lado quando procurei escolinhas para alimentar esse desejo. Também foi meu ombro, viu meus momentos de euforia e de frustração nesse universo. Foi com ele que afoguei minhas mágoas quando depois de ter disputado por dois anos o Campeonato Gaúcho de Futsal, ter sido dispensado do clube em jogava.

O viés no qual ambos nos baseávamos quando pensávamos em esporte era o competitivo. O princípio era vencer, sobrepujar, se possível humilhando o adversário. Esporte bom era futebol, aquele em que se ganha, se xinga o juiz e que se discute com o “inimigo” para fazer valer a ideia que o seu time é o melhor.

Eu e o meu irmão Thiago na infância tivemos uma relação muito atribulada. Desde o início, fomos irmãos que viviam em um estado muito conflitivo. Brigávamos por tudo, principalmente quando assistidos pela avó Mercedes (acho que fazíamos isso por que sabíamos que a vó não tinha condições de nos bater, intimidar...). Tudo era motivo de desavença: a televisão, as brincadeiras, os amigos, os interesses. Éramos como água e vinho. Nem parecidos fisicamente éramos, nem irmão parecíamos. No entanto, a maturidade nos trouxe a sabedoria de saber que nunca seremos nem mesmo parecidos, além de não termos afinidades comuns. Tornamo-nos mais próximos quando percebemos o abismo entre as nossas diferenças. Hoje somos irmãos que torcem muito um pelo outro; que nos alegramos

com a conquista do outro, mas que não compartilha conselhos, sob a pena deste não ser muito bem recebido de parte a parte.

Estudei entre 1989 a 1997 na Escola Nossa Senhora de Fátima, localizada no centro da minha cidade natal. Esta escola é mantida pela Congregação das Irmãzinhas da Imaculada Conceição, que tem em Madre Paulina, hoje Santa Paulina, seu principal expoente representativo. Era uma escola muito cara para os padrões sapucaieiros. Os meus colegas costumavam ter pais muito ricos e que detinham bens materiais em muito mais quantidade do que eu. Para mim era um deslumbre estar lá. Meus pais fizeram um esforço considerável para por eu e posteriormente o meu irmão em uma escola como esta. A minha principal recomendação sempre foi não reprovar. Em consideração aos meus pais, morria de medo que isso um dia acontecesse. No final das contas fui tranquilamente aprovado em todos os anos, sem nem mesmo ter ficado em recuperação.

Porém, muitas experiências significativas foram vividas neste período da minha vida. Inicialmente, o fato de ser nela onde eu tomo contato com a primeira instituição social, afastando-me um pouco dos laços e da educação estritamente familiar. Esse desgarrar não foi fácil. Creio que eu devesse ser muito mimado. Chorava muito! Tudo era motivo para choro. Mesmo as crianças percebiam o quanto eu era chorão. Debochavam de mim. Até a segunda série, tive poucos amigos em função disso.

Criou ainda mais dificuldade, o acidente que o meu irmão sofreu no ano de 1991, um atropelamento sofrido em frente à minha casa. Vi o quanto ele, fisicamente, e meus pais, psicologicamente sofreram com a situação, afinal de contas ele tinha apenas 5 anos de idade. Todos tememos pela vida de Thiago durante alguns dias. Porém, ao fim e ao cabo, restou-lhe “apenas” (se é que se pode falar assim) uma fratura de fêmur e dezenas de escoriações pelo corpo. Todo aquele desgaste e apreensão, além da dificuldade de compreender o que realmente estava acontecendo, acarretou-me sérios problemas psicológicos. Passei a ter um receio aterrorizante de que eu ou algum membro da minha família viesse a morrer, imaginando que isso pudesse acontecer a qualquer momento. Tinha doenças imaginárias, previa acidentes de trânsito e tinha pensamentos suicidas. Era terrível e eu só tinha 10 anos. Fiz tratamento psicológico por dois anos. Contudo, creio que o que realmente amenizou estas minhas paranóias tenha sido um presente dado pela minha professora da 3ª série, um livreto de bolso chamado *minutos de sabedoria*. Esse foi o meu livro de cabeceira durante um bom

tempo, onde pude absorver os ensinamentos que eram possíveis para uma criança de tão pouca idade.

Até o citado livro, meu desempenho na escola nesse período piorou muito. Se eu já chorava antes, imagina depois de tudo isso... Tornei-me insuportável a todos. Parecia um urubu agourando com um pessimismo mórbido a tudo e a todos. Mesmo assim, minhas notas continuaram boas e a minha aprendizagem cognitiva adequada aos padrões para a idade.

Comecei a melhorar a partir da 4ª série, quando havia deixado um pouco de lado os medos e me aproximado de um grupo de meninos mais descolados. Toda a carência que tinha por amizades, fez com que nos primeiros tempos, fosse um capacho desses meninos mais populares: eu fazia o que eles faziam ou o que eles diziam para eu fazer. Isso se estendeu até mais ou menos a sexta série, quando Marco, um menino popular no qual eu me inspirava, trocou de turma. Em função da minha admiração por ele, aprendi e desenvolvi como forma de imitá-lo a minha capacidade de desenhar, de desenvolver histórias fantasiosas e em me vestir como um skatista (apesar de nunca ter sequer subido em um skate). Eu, na realidade copiava o que ele gostava, fazendo-me de mim mesmo um “outro Marco”. Mesmo assim isso me ajudou a compor um rol de habilidades que carreguei dessa relação de “amizade”. Quando Marco trocou de turma em função da proximidade que já tínhamos, me vi sozinho em grupo de colegas que tinha pouco ou nenhum contato, uma vez que o Marco era a minha turma. O que aprendi, no entanto, foi o que me fez autônomo desde então. Tornei-me mais popular, transitava entre todos e todas, estabelecendo, senão amizades, fortes relações de coleguismo. Minhas habilidades nos esportes também favoreceram a minha visibilidade. Era do time da escola de Futsal, Vôlei e Handebol.

A verve que eu manifestava nestas práticas era de um competidor adulto. Odiava perder. Enfurecia-me, descontava em outros, tornava-me agressivo e violento. Reclamava de todos os meus colegas, criticando os que eu julgava ruins tecnicamente. Eu era um chato. Ninguém gostava de jogar comigo. Era muito impertinente.

Em contrapartida, desde o momento em que dissolvi as minhas fobias, minha principal característica deixou de ser o choro para, paradoxalmente, tornar-se o sorriso. Achava graça de tudo e de todos. Era bem humorado e adorava uma boa piada. Às vezes exagerava na dose e era repreendido pelos meus professores. Contudo, creio que na balança o que pesava em mim como característica passou a ser o bom humor.

Principalmente a partir da 7ª série, também desenvolvi o viés, “bom aluno desinteressado”. Procurava transparecer a ideia de que eu era naturalmente inteligente. Na realidade era, tirava boas notas, como já havia dito anteriormente. Mas eu estudava sim. Dedicava-me. Tinha um momento específico e regrado para fazer os temas e estudar para as provas. Além disso, tinha cobrança em casa por parte dos meus pais para que tirasse boas notas. E assim o fazia. Depois das meninas era considerado, e autointitulava-me, o menino mais inteligente da turma. Contentava-me em sê-lo, por que não tinha a mínima capacidade de alcançar o patamar dessas meninas. Terminei o ensino fundamental tendo assumido uma postura mais autônoma, uma identidade mais própria e reconhecida pelos meus colegas e escola.

Contudo, tomei uma decisão um pouco impulsiva na transição para o Ensino Médio. Depois de muito custo para me autoafirmar, de ter construído amizades presumidamente fortes e com isso ter projetado uma vida menos introspectiva, pus tudo a perder, escolhendo estudar em uma escola e cidade para a qual nenhum outro colega escolhera ir: o Instituto Rio Branco, em São Leopoldo. Em função disso, quando as aulas iniciaram, vi que teria que galgar todas as conquistas que havia consignado novamente.

Muitos dos meus novos colegas já se conheciam. Alguns já estudavam lá, outros eram vizinhos ou vieram juntos de outras escolas da cidade. Eu era um forasteiro, novamente aquele menino feinho e receoso. Não mostrava nenhuma grande habilidade a ser destacada. Era mais um dos chamados “nerds”. Na realidade, alguns amigos eram acessíveis, mas não eram esses os que eu queria ter. Queria ser do grupo dos malandros. Algo que parecia impossível naquele momento.

Isso não foi de todo ruim, por que esta nova escola se mostrou um desafio enorme. A média era alta (nota 7), as exigências eram muito elevadas (em todos os dias havia agendada alguma prova) e a disciplina era rígida, controlada com pulso firme. Para se ter ideia tínhamos uniforme (aqueles clássicos azuis marinhos), sendo que não era permitido aos meninos usar nem mesmo bermuda. Não foi fácil o início. Pensei e me decidi muitas vezes por trocar de escola e ir ao encontro dos amigos perdidos.

Minhas notas não eram as mesmas. Não tinha tanta facilidade em aprender as coisas como tinha até então. Na realidade ninguém tinha. Mas eu começava a sentir que a coisa não seria fácil.

Eu escolhi o Rio Branco também pelo curso técnico que oferecia. Dizia-se que o curso de Processamento de Dados era referência para quem gostaria de trabalhar nesta área e cursar na graduação Ciência da Computação. Eu tinha decidido desde a 7ª série que quando entrasse na faculdade era para fazer jornalismo. Isso por que havia criado gosto por criar histórias e fazer desenhos. Gostava de ler e narrar jogos. Tudo parecia confluir e eu imaginava que um dia poderia seguir na via deste sonho. O curso técnico foi uma sugestão dada pela minha mãe para que eu pudesse trabalhar enquanto estudava na Universidade. O jornalismo era um curso caro, ou seja, eu não poderia depender só dos meus pais para cursá-lo.

Pensei que um curso técnico seria a alternativa mais rápida para ingressar no mercado de trabalho. Contudo, eu nunca nem sequer havia mexido em um computador até então! Não tinha praticamente nenhum conhecimento prévio. Aliado a isso, a rigidez e a estrutura metódica do ensino desta escola fizeram árdua a tarefa de aprovação justamente nas disciplinas do próprio curso técnico. Além destas, também tive um desempenho ruim nas disciplinas de Matemática e Física, o que me fez ter certeza que de fato não levava nenhum jeito para as ciências exatas.

No decorrer dos tempos fui me aproximando mais de todos os colegas. Além de simpático e bastante risonho, eu era alguém amigo de todos, o famoso “gente boa”. Mais uma vez o esporte me rendeu alguma notoriedade. Por me destacar nas aulas de Educação Física, fui convocado nos três anos para as equipes da escola. O viés de esporte que eu praticava ainda era o mesmo: competitivo, meritocrático e regido sob a necessidade de sobrepujança. Esta época coincidiu com o momento em que eu jogava nas categorias de base de um clube que disputava o Gauchão, o que acabou acentuando estes valores em minha personalidade.

Neste período conheci pessoas que nem imaginava que futuramente estariam ainda trilhando os caminhos da vida ao meu lado. Falo de Juliana, minha colega de Ensino Médio, hoje, treze anos depois, minha esposa. Digo isso, por que nunca fomos amigos enquanto estudávamos. Mal nos falávamos ou sabíamos da vida um do outro. Éramos simplesmente dois adolescentes que se viam no dia a dia por coincidentemente terem escolhido a mesma escola e curso. Éramos inclusive muito diferentes. A Juliana era muito calma, tímida e concentrada. Nunca era ouvida na aula. Ao contrário de mim. Depois da dificuldade inicial tornei-me um autêntico tagarela. Alegre, divertido e conversador, era muito difícil que eu estivesse quieto. Gostava de fazer os outros rir, embora geralmente quem acabava às gargalhadas era eu mesmo. Um professor, por exemplo, após eu ter mostrado habilidade em

fazer uma das minhas colegas mais sérias sorrir durante a sua aula, sugeriu que eu detinha “tendências circenses. Já Juliana era o exemplo de menina discreta. Avesa a muitos sorrisos ou exposições públicas.

Após a formatura, mantive contato, inicialmente, apenas com um dos meus colegas, o Rafael, que era efetivamente o meu melhor amigo, algo que permanece até hoje. Eu e ele, desde essa época, somos amigos inseparáveis. Em um reencontro dessa turma, três anos depois, me aproximei de um grupo de ex-colegas, entre os quais estavam três meninas que passaram, a partir daquele momento, também serem nossas amigas, as mesmas com quem, há tão pouco tempo, mal conversávamos. Eram elas: Patrícia, Rafaela e Juliana. Por esta última me interessei de modo muito mais forte. Ela ainda era aquela menina discreta e de poucas palavras que havia outrora conhecido. Mas a sua aura era outra. Estava ruiva e havia deixado de ser uma menina para se tornar uma linda mulher. Foi amor a milésima vista. Antes de namorarmos, saímos juntos como amigos durante um ano inteiro, até que tive coragem de me declarar. E lá se vão sete anos. Hoje somos casados. Ela seguiu a carreira, ao menos na graduação, na área de Informática, tendo se formado em 2010.

No início do ano 2000 era hora de fazer o vestibular. Escolhi o curso de Jornalismo movido pela impulsividade. Aquela certeza que carregava comigo desde pequeno não era mais a mesma. Outrossim, não me via em muitas outras áreas. Resolvi então me inscrever na UFRGS e na UNISINOS. Uma em função da gratuidade do ensino e pela incontestável representatividade que os bacharéis formados por ela possuem, e a outra pela proximidade da minha casa. Reprovei em ambos. Na federal realmente não fui bem na prova, mas na UNISINOS, por uma grande desatenção, “zerei a redação”, tendo sido, por isso, automaticamente eliminado do processo seletivo. Neste aspecto, acho que a mesma abstração que me permitia no Ensino Fundamental ser reconhecido pelas histórias fantasiosas que eu produzia, foi a mesma que me desviou do tema, impedindo que eu ingressasse na área de Jornalismo. O pior de tudo é que havia ido muito bem na prova, tendo tido um número de acertos para ser a quinta melhor nota no vestibular. Infelizmente na oportunidade não fui aprovado, o que muito me decepcionou na época.

Dessa feita, iniciei o ano de 2001 tendo que encontrar um caminho para minha vida, uma vez que encerrara os meus estudos e não havia sido aprovado no vestibular. Dessa forma, resolvi procurar emprego na área da Informática, amparado pelo diploma de técnico adquirido ao fim do curso no Instituto Rio Branco. Depois de ver frustradas muitas possibilidades,

assumi a vaga de auxiliar administrativo do Clube dos Empregados da Petrobrás (CEPE), o mesmo clube no qual joguei futsal nos três anos anteriores. Este clube disputa até hoje os campeonatos Gaúcho e Sul-brasileiro da modalidade, tendo formado inúmeros atletas profissionais não só para esta modalidade específica, mas também para o chamado “futebol de campo”. Sempre fui um aficcionado por praticar e vivenciar o esporte desde meus primeiros anos de vida. Nutria, assim como boa parte das crianças no Brasil, o sonho de ser um jogador. No entanto, em 2000, em função da incompatibilidade de conciliar o curso técnico com as inúmeras viagens, jogos e treinamentos que o CEPE realizava, decidi abandoná-lo, até porque não possuía tanta qualidade assim. Ter obtido um emprego na área administrativa deste clube deveu-se muito ao fato de que durante todo o tempo em que estive por lá como “projeto de atleta”, ter construído um relacionamento muito bom com todos que lá conviviam, desde os gestores até os próprios componentes da comissão técnica.

Com o início do trabalho – por sinal, extremamente burocrático – pude, nos momentos em que havia a possibilidade, continuar a acompanhar os jogos e a vida das equipes do CEPE, torcendo e vibrando com os seus feitos, chorando e lamentando suas aguras. Esse cenário de sentimentos tão díspares e eloqüentes paulatinamente vieram a mostrar-me o quanto me identificava com essa área e o quão gratificante poderia ser tornar-me professor/técnico por intermédio de um curso de Graduação em Educação Física. Os professores eram aparentemente bem sucedidos, tinham seus carrões e moravam bem. Eles também compartilhavam os seus horários entre o clube e renomadas escolas particulares de Porto Alegre, que também garantiam a eles um certo status. O clube contava com forte aporte financeiro da Petrobrás, garantindo um patrocínio cujo valor garantia estrutura diferenciada a atletas e comissão técnica. Levando em conta tudo isso, não tinha como não me identificar e projetar um futuro profissional nesta área. Em suma, primeiro pensei no emprego, depois na carreira. Uma decisão arriscada, que em muitos momentos me arrependo de ter feito. Fui aprovado no vestibular de inverno da UNISINOS, universidade próxima a minha residência e do CEPE. Como naquele momento já trabalhava, pude auxiliar meu pai no pagamento das mensalidades.

Esta aprovação fez com que eu postulasse uma vaga nas equipes do CEPE, desta vez ocupando um cargo dentro da comissão técnica. Meu interesse foi atendido no ano de 2002 quando me tornei responsável pelas aulas da escolinha de futsal, nas categorias menores. Logo fui alçado à condição de treinador das equipes menores, ou seja, crianças entre 05 e 09 anos, faixa etária que os professores que por lá já estavam antes da minha chegada preferiam

não trabalhar, sob a justificativa da rotineira e intermitente pressão proveniente dos pais dos alunos. Senti um pouco isso, é verdade. Entretanto, minha paciência, jeito e zelo para com a aprendizagem (naquela época) quase que só motora, parecia encantar aos alunos, pais e empregadores. Meu trabalho durante este período foi reconhecido, sendo que já neste primeiro ano fui agraciado com o simbólico título de “professor destaque”. Não me parecia justo já ser chamado de professor, uma vez que estava apenas a um semestre no curso de Educação Física. Mesmo reticente quanto o investimento de competitividade em crianças em tão tenra idade, confesso que os campeonatos e jogos amistosos eram vividos por mim intensamente. Queria vencê-los, independente de quem fosse que estivesse do outro lado da quadra. Mesmo de modo brando, cobrava os pequenos por performance, fazia seleção entre eles e dava primazia aos que eram mais habilidosos. Infelizmente, mesmo que não se queira, a condição de bom professor em um lugar como este está condicionada a capacidade de conseguir vitórias. Na estrutura hierárquica do clube, os melhores treinadores eram aqueles que trabalhavam com as chamadas “equipe de competição”, as que representavam o clube no Campeonato Gaúcho de Futsal. Todos os investimentos como transporte, estadia, alimentação eram subsidiados aos atletas. Estes eram recrutados em diversas praças espalhadas pelo RS mediante as chamadas peneiras. Só os fora de série permaneciam no clube. A estrutura e a visão era espelhada em uma equipe profissional. Era o sonho de qualquer atleta e treinador da modalidade no RS poder fazer parte dos quadros do CEPE. Na escolinha, onde eu iniciei trabalhando, ficavam os rejeitados, os alunos desajeitados, os que presumidamente não teriam condições técnicas de um dia sonhar ser jogadores de futsal. Mesmo que o discurso na escolinha fosse o do estímulo à cooperação, à participação, à prática lúdica, a cobrança incidida pelos diferentes atores deste lócus, demonstravam o contrário. A melhor planificação e método de trabalho é aquele que leva à vitória. Este reconhecimento certamente não viria se tivesse procurando inculcar propósitos cooperativos nos alunos a despeito de uma pilha de derrotas. As armas e estratégias para sobreviver neste lugar eram estas; cabia a mim utilizá-las ou manter-me desarmado. Sentia que teria lugar nas melhores trincheiras caso soubesse me posicionar do lado certo.

O bom desempenho e a dedicação apresentada fizeram com que eu recebesse novas incumbências para o ano seguinte. Assumi a função de Preparador Físico das equipes Juvenil e Infante-Juvenil, algo que eu nunca tinha feito, não tinha muito conhecimento e que no meu entendimento demandaria uma qualidade acima das razoáveis para que desse resultado. Dessa feita deparei-me com um desafio que não me permitia outra alternativa senão dedicar-me e

estudar muito os princípios teóricos e metodológicos deste novo ofício. Tamanho investimento me rendeu uma nova “paixão”, algo para o qual projetei me especializar e trabalhar para o resto da vida. Passava a ter como ídolo Paulo Paixão, preparador físico do Grêmio e da Seleção Brasileira de futebol. Passei a “devorar” livros de fisiologia e de treinamento esportivo. As disciplinas que encarava com maior afinco eram as de matriz biológica, onde alcançava resultados acadêmicos bastante satisfatórios. Além disso, via nas disciplinas da área de humanas, sobretudo as que vulgarmente são denominadas como as “da área da Pedagogia” como desinteressantes e desnecessárias. O resultado do meu trabalho foi um vice-campeonato estadual alcançado pela equipe Infante-juvenil no campeonato de 2003.

Não via em mim, naquele momento, nenhum interesse maior em tornar-me treinador, diferentemente do que sonhava quando procurei pela área de Educação Física em 2001. Parecia-me que a pressão e o envolvimento dos treinadores com a competição era sobrehumana. Os conhecimentos eram demasiadamente complexos e condicionados por variantes psicológicas que faziam as emoções, as frustrações e as decepções amplificadas. Além disso, a postura “coronelizada” que geralmente os treinadores assumiam não parecia adaptada à minha personalidade. A forma como interagiam com as crianças durante os treinos e jogos, o desdém que demonstravam pelos alunos com menores capacidades e o desejo que manifestavam em desmoralizar os adversários era algo que não me parecia adequado. Por mais que fosse fascinado por esportes competitivos, lidar com crianças dessa forma, não era algo que via como correto. Entretanto, naquela época, aquela era a minha vida. Este militarismo era a *única* e, portanto, a visão de esporte, de criança e de desenvolvimento motor que conhecia.

Durante os dois anos subsequentes mantive as duas funções, qualificando meus conhecimentos de preparação física e esportiva em congressos de abrangência nacional e internacional. No ano de 2004, recebi novamente a homenagem de professor destaque do CEPE. Meu trabalho na Escolinha, a esta altura, já estava bastante consolidado, tendo métodos e linhas de trabalho exitosas para trabalhar o desenvolvimento motor, tático e disciplinar que ninguém ousava contestar àquela altura. Estava em uma zona de conforto. Minha família me incentivava muito em minha profissão. Meu pai, um atleta frustrado e um treinador em potencial, sempre me apoiou neste intento, tendo sido ele, inclusive uma opinião determinante quando da minha escolha pelo curso graduação em Educação Física. A esta altura meu pai assumia a função de vice-presidente do clube, tamanha era a identificação com

esse universo. Era uma forma de poder me ajudar e de estar próximo de mim, e um pouco para viver a emoção de fazer parte de uma equipe de futebol.

Em 2005, sentindo a necessidade de ampliar os conhecimentos profissionais que até então se restringiam ao desporto futsal, e também interessado em aumentar meus rendimentos, adentrei em um estágio/programa de extensão acadêmica oferecido pela Unisinos chamado Programa de Escolinhas Integradas (PEI), vinculado ao Instituto Ayrton Senna. Nesse programa, os monitores assessoram com atividades multidisciplinares crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, moradoras de vilas adjacentes à Universidade. As aulas, que tinham como base as práticas esportivas, eram planejadas por acadêmicos de diversas áreas de conhecimento, tais como Pedagogia, Nutrição, Serviço Social, Psicologia e Enfermagem, de modo conjunto, buscando atender questões plurais do cotidiano dos participantes do projeto. Aprendi a ser professor trabalhando em grupo, objetivos e projetos comuns.

Fui monitor dos núcleos de adolescentes do Centro Profissional Medianeira e do localizado na sede da UNISINOS, e atuei com as crianças de 07 a 12 anos do núcleo da Cruz Vermelha.

No período de dois anos no qual estive neste programa, conciliei este trabalho com o que já desenvolvia no CEPE. Enquanto estive no PEI despertei para novos interesses de estudo e vislumbrei outras possibilidades de atuação profissional: a Educação Física escolar. Embora os propósitos do PEI fossem diferentes dos apregoados na escola, a maneira como se trabalhava era algo que eu nunca havia experienciado. Até então tinha me restringido a estudar o Esporte Competitivo e mais especificamente ao futsal. Estas novas possibilidades impactaram o meu trabalho com as crianças no CEPE, onde passei a refletir e posteriormente contestar questões como a competição na infância, a exclusão, a busca frenética por rendimento e as práticas pedagógicas que atentam apenas ao gesto motor. Os efeitos nocivos dessa concepção de esporte, atentados por autores como Kunz, Bracht e Hildebrandt, passaram a me incomodar e fizeram com que eu revisse algumas verdades que até então para mim eram indubitáveis. Não estou com isso venerando os princípios do Projeto Social no qual trabalhei. Na verdade, deles divergi em diversos pontos por considerá-los “engessados” e pré-concebidos, uma vez que privilegiava métodos técnicos e operacionais que pudessem expressar resultados estatísticos voluptuosos. O método, no meu entender, era regido por princípios que não valorizavam os saberes dos seus docentes e nem os reais sentidos,

significados, anseios e necessidades que as crianças e adolescentes conferiam àquele espaço que frequentavam.

Tomei a minha experiência no PEI como a minha primeira experiência docente, embora de fato não fosse. Na realidade, éramos contratados como monitores, portanto, alguém que deveria assessorar os alunos e também ser coordenado por um superior, alguém com formação na área. Tudo, no entanto, me remetia a um trabalho docente na escola: a forma com lidava com os alunos, a diversificação de práticas, o planejamento, a organização de um cronograma de trabalho.

Me “virei” como professor recrutando conhecimentos, sobretudo em relação ao controle de turma, oriundos do CEPE. Tive que aos poucos mudar isso, uma vez que essa postura não funcionava em alunos nessa situação social.

Esses meus novos pensamentos mudaram muito o meu modo de pensar e agir como pseudo professor. Passei a tentar fazer do CEPE uma filial do PEI, ou seja, tentar inculcar na competição valores mais nobres, mais humanos.

Os resultados, logicamente, foram frustrantes. Na realidade me arrependo disso. Não deveria ter tentando transpor um método de uma realidade a outra. Além de utópica, essa ideia era irresponsável uma vez que foi um movimento que pouco levou em conta as particularidades de lado e de outro. Com o natural fracasso desse tento intento, acabei no CEPE voltando a seguir as velhas fórmulas exitosas e que eu já a bastante tempo sabia fazer.

Pensava enquanto docente orientado pelos princípios do “mundo mágico do PEI”, como dizia a minha, à época, namorada Juliana, em tom sarcástico. A partir daquele momento entrei em dilemas e paradoxos profissionais e pedagógicos, sentindo que eu, ao assumir os códigos do desporto daquela forma, estaria legitimando e produzindo subjetividades depreciativas e pouco cidadãs para com as crianças envolvidos. Ao mesmo tempo, não podia abrir mão deste emprego e do meu status, que a esta altura já ganhava notoriedade em outros cantos do estado. Poderia ser tachado de lunático rebelando-me contra isso tudo, pondo em risco o bom emprego que julgava possuir caso incentivasse um conagraçamento crítico reflexivo em alunos que nada mais queriam do que ganhar a qualquer preço. Uma pilha de derrotas ou a emancipação social? A postura que adotei foi a de compartimentar a minha docência no CEPE e PEI, sendo um professor diferente em cada um dos espaços. O Rodrigo no PEI, e o do CEPE. O eu do CEPE, todavia, não era um eu de verdade.

No segundo semestre de 2006, enquanto cursava na graduação a disciplina de Seminário de Investigação Científica, conduzido pela professora Rosane Kreuzburg Molina, apareceu uma oportunidade que me motivou a tentar galgar novos postos de trabalho. A professora Rosane acabara de ser escolhida para fazer parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Em uma de suas aulas informou a turma que faria uma seleção com aqueles que estivessem interessados em Iniciação Científica. Naquele momento ainda trabalhava no PEI e no CEPE, mas não tive dúvidas em candidatar-me à vaga. Havia realizado anteriormente três disciplinas com a professora e nutria por ela uma enorme admiração, visto que a sua dedicação e conhecimento sobre temas como Políticas Educacionais, Formação Docente, Metodologia da Pesquisa, Didática e Sociologia eram bastante diferenciados dos vistos nos demais professores do colegiado da área de Educação Física. Entre os cerca de 10 estudantes interessados, o meu nome foi o escolhido para a bolsa. Iniciaria o meu trabalho no ano seguinte – 2007. Prefiri sair do PEI. Isso em função do estágio necessariamente estar limitado ao tempo de dois anos e eu estar há apenas seis meses de encerrar o prazo. Mantive-me no CEPE, saindo do projeto que julgava tanto aprender. A aposta, contudo, passava a ser na construção de uma carreira acadêmica. Um desafio novo, grande e com projeções muito diferentes da que eu esperava ter quando entrei no CEPE, ou quando entrei no PEI.

A minha experiência com a pesquisa científica desde o início foi desafiadora, já que por mais que eu imaginasse ser essa uma oportunidade única, não havia como não me surpreender e temer quanto as minhas reais condições para exercer esta função, visto o contingente de minúcias e possibilidades que este universo responsabilizava aos que nele estavam inseridos. Sentia que aprendia mais a cada dia, até por que o contato com pessoas com elevados graus de formação era recorrente. Costumava dizer que tinha aula até quando tomava café. Os andares do Centro 1, onde estava localizado o PPG em Educação, respirava a pesquisa, aprendizagem e a cientificidade. Espalhavam-se pelo espaço livros, cartazes que divulgavam palestras, conferências, seminários, congressos e defesas de tese/dissertação. Era um espaço estimulante por si só, ainda mais estando eu vinculado como bolsista a uma professora com tantos conhecimentos, abertura e disponibilidade ao outro, seja ele estudante ou um renomado professor detentor de uma cátedra em uma universidade europeia.

Ter a professora Rosane como minha orientadora com certeza contribuiu para que essa experiência fosse formativa. Rosane costuma dizer que tem um compromisso com a Educação Física escolar, mesmo que esteja distante da graduação. Eu fui o escolhido naquela

oportunidade. Além disso, o fato de Rosane ser ao mesmo tempo engraçada, divertida e extremamente exigente, fizeram-me apegar ainda mais a ela, seja para seguir seus passos, ou caminhar sobre eles. Não foi surpresa, dessa forma, que eu, um aprendiz convicto, tomasse para mim a linha de pensamento dela. Era fundamental acreditar naquilo que ela acredita, era importante aprender não só o suficiente para atender o meu ofício de bolsista, mas que pudessem me garantir notoriedade aos olhos de alguém com notório saber.

Neste momento estabeleci a meta de além de professor de Educação Física na escola (ou da escola, em uma profunda reflexão proposta por Bracht quanto aos propósitos da área), seguir uma trajetória acadêmica, cujo primeiro e próximo passo seria o mestrado. Para isso, nada melhor estar onde eu estava e fazer deste um degrau com cara de trampolim para os sonhos que estabelecia.

A mudança na minha forma de pensar era cada vez mais drástica. Isso trouxe muitos impactos na forma como encarava a partir de então a graduação, que a esta altura ser aproximava do fim. As disciplinas de viés escolar/pedagógicas, as que tinham o direcionamento apontado para a licenciatura tornaram-se as mais instigantes e as que eu era capaz de construir mais densos conhecimentos. Isso também fez com que eu percebesse que o direcionamento do currículo do curso naquela época era, ao meu ver, bastante biologicista. Isso fez com que eu, pouco a pouco, me tornasse um aluno contestador. Indispus-me com alguns professores, não pela concepção teórica que assumiam, mas principalmente pelo desdém a delineamentos de origem sócio-políticos ou antropológicos que de alguma forma contrapunham as verdades que procuravam expor aos alunos. Meus últimos dois anos de curso foram de intenso trabalho de abstração e de busca por fontes alternativas que me dessem subsídios para alicerçar as linhas de raciocínio que defendia. Sentia-me à vontade para isso e era respeitado em minhas contestações, creio, por ter alguém como a Rosane Molina como minha tutora de retaguarda, alguém respeitada no Brasil todo pela área de Educação Física; caso contrário, imagino que tivesse suprimida ou marginalizada a minha voz, simplesmente por ela ser dissonante.

Contudo, a vida me pregou uma peça em termos profissionais no início de 2007. Depois de imaginar que a minha trajetória no CEPE estava próxima de terminar, não porque não me quisessem mais por lá, mas por que eu não me identificava mais com a sua proposta, aos 24 anos, recebi o convite de assumir a função de treinador da equipe atual campeã estadual da categoria sub 15. Pelo fato de eu não me considerar treinador, muito menos estar

interessado em estudar especificamente as questões táticas do desporto, ou ainda pronto para receber a carga emocional que tanto me intimidava, recebi o convite com incredulidade e indisposição que me fizeram, em um primeiro momento, decidir-me declinar o convite. Pensava comigo: que postura teria que assumir para controlar um grupo de adolescentes, tendo eu “apenas nove anos a mais do que eles? Como faria a comunidade envolvida ter confiança no meu trabalho, considerando ser alguém tão inexperiente, ainda mais em se tratando de um grupo que vinha de uma conquista do porte de um Campeonato Estadual?

Dois motivos, no entanto, fizeram com que eu aceitasse o desafio: o primeiro foi o de que esta função ainda era a única que não tinha assumido no clube e que me frustraria eternamente se a menos não tivesse tentado ter êxito também nela. Outro motivo foi o meu pai; a paixão que ele sempre teve pelo clube e a expectativa que sempre nutriu de que um dia seria um treinador de futsal, era muito grande para que eu simplesmente a desconsiderasse. Seria muito frustrante para ele saber que eu declinei algo que ele certamente um dia sonhara.

Sabedor dos desafios, iniciei a minha labuta. Lembro de não ter dormido nada nas noites que antecederam o meu primeiro contato com os atletas. Tinha comigo o nome dos meninos que iniciariam o ano e vez ou outra me pegava lembrando deles, principalmente se eram malandros demais ou não, indisciplinados ou não, solícitos ou não. Poucas vezes me ative a pensar se eram bons ou não. Meu primeiro objetivo era manter o grupo sob a minha regência. Neste período também estudei muito. Comprei livros que não imaginava mais me interessar, fiz cursos com referências para a área, inclusive com o treinador da seleção brasileira de futsal da época, Paulo César de Oliveira, procurei conversar com os treinador mais experientes, tudo no intuito de parecer o menos “verde” possível para os alunos. Tinha a ideia que se pudesse tê-los comigo, trabalharia com eles à medida que fosse aprendendo, dessa forma faria a experiência também pedagógica para mim.

O ano, de um modo geral, foi muito difícil. Eu realmente não tinha conhecimentos suficientes para trabalhar com um grupo desta idade, ainda mais não tendo eles também a qualidade técnica refinada que eu e todos esperavam. Tive que trabalhar com um grupo diferente do que tinha sido campeão no ano anterior, em função destes terem ascendido a equipes profissionais. Alguns alunos também não tiveram em mim alguém que se mostrasse como autoridade, requisito que, sobretudo, nesta experiência compreendi ser fundamental para a condução de um clima saudável dentro de um grupo, ainda mais de adolescentes. Fomos eliminados do Estadual na terceira fase, em casa, para um time medíocre, levando 9x1.

Até este dia, não havíamos sofrido uma derrota sequer no certame. Apesar do desempenho ser capenga, as vitórias vinham, até hoje não sei como. Entretanto, eu não me enganava. Sabia que não estávamos bem e que não éramos tão bons a ponto de nos darmos ao luxo de sermos autosuficientes e treinar e se dedicar menos. Contudo, a minha inexperiência ganhou visibilidade na semana deste fatídico jogo. Estava eu muito incomodado com a frequência com que os alunos faltavam e o desleixo que vinham apresentando nos treinos e até mesmo com a forma física. Fiz uma intervenção dura no penúltimo treino que fazia com eles, cobrando postura e que mostrassem mais maturidade. Dei nome aos “culpados”, joguei uma parte do grupo contra a outra. O resultado foi o oposto do que eu esperava. Os atletas decidiram por me sabotar. Haviam decidido simplesmente não jogar! Tive que rebaixar-me, pedi a eles desculpa pelo excesso, tudo para que se fizessem presente naquele dia. Isso fez com que eu perdesse completamente a rédeas do comando do grupo, ocasionando ao fim e ao cabo o resultado que já fiz referência.

O caminho até o vestiário após tamanho baque foi longo e tortuoso. O placar eletrônico parecia mais reluzente do que nunca ao expressar de modo contumaz aquele vexame sem procedência. Nenhum diretor ou outro professor me olhou nos olhos. Uns por vergonha e outros por revolta. Apenas dois abraços encontrei: um de meu pai, que, como não podia ser diferente, me acolheu na dor que, na realidade também era muito sua. Mesmo machucado em meu ego e abalado em minha confiança, pensava: que esporte é esse que eu cada vez menos acredito e que me provoca uma dor assim? Por que com as novas possibilidades que já eram quase palpáveis, ainda me submeto a tamanhos riscos e, por consequência, a uma situação constrangedora como essa? Tive procurar um lugar para chorar. Sentia-me o pior de todos, não por ter sido eliminado (isso era quase um alívio), mas principalmente por ter se mostrado incapaz de assumir a tarefa, decepcionando o meu pai e a mim mesmo. O segundo e último abraço foi de Juliana, não tendo me dito uma palavra, mas orgulhosa de mim independente de tudo. Para alcançar o carinho da minha esposa, tive que antes enfrentar os olhos ferozes dos que vestiam a mesma camisa que eu, e o deboche dos adversários que havia tentado ao máximo respeitar. Tinha sentido na pele a faceta mais cruel, mesquinha e ultrajante do desporto: a de fazer de um homem, sua índole e caráter (para não falar em capacidade intelectual, dedicação e envolvimento) subjugada a não vitória. A experiência só me fez ter mais certeza do tipo de esporte que acreditaria, e os caminhos que procuraria seguir a partir de então.

Paralelo a esta história de final triste, explorei e me dediquei neste ano também a qualificar a minha participação como bolsista no PPG em Educação, enriquecendo-me de conhecimentos e de experiências que na época já sabia que seriam fundamentais para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal. O principal projeto de pesquisa que participei, era o intitulado “*As políticas educacionais a vida das escolas: uma análise das políticas e seus efeitos dos processos escolares da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, na perspectiva dos docentes*”. O termo “vida nas escolas” foi apropriado de McLaren, que acredita que a escola é um espaço de construção de significados que contribuem para definir modos de ser criança, de ser jovem e de ser professor. A pesquisa com a qual minha bolsa estava vinculada tinha como objetivo principal identificar os impactos das Políticas Educacionais na vida das escolas de uma Rede Municipal de Ensino, a partir da chamada “década da educação”, na perspectiva dos docentes. Tratou-se de uma pesquisa de desenho qualitativo onde foram utilizadas como estratégias metodológicas: entrevistas, estudos de caso, análise de documentos, grupos de discussão e narrativas.

Durante os primeiros seis meses, quando apenas eu e Rosane trabalhávamos no projeto, participei sob a sua supervisão das tratativas para a nossa inserção nas escolas escolhidas como *locus* da pesquisa. Para isso foi necessário apresentar o projeto de pesquisa para os gestores da Rede Municipal e solicitar a nossa presença nelas, cujos encargos pela indicação couberam a eles, utilizando-se o critério de representatividade no contexto do município. Das nove escolas postas a nossa disposição optamos por quatro que no nosso entender viriam a contemplar o universo da rede. Realizamos as primeiras visitas àquelas que se dispuseram a colaborar conosco, com o intuito de reafirmar os motivos da nossa escolha e encaminhar a necessidade de cada uma delas indicar um professor que representasse o seu colegiado. A partir de então acordei com os cada um dos professores a agenda de entrevistas. No momento da realização das mesmas restringi-me a acompanhar o diálogo que a Professora Rosane, enquanto entrevistadora, realizava com cada um dos docentes. Estava também responsabilizado a realizar um memorial descritivo sobre o processo e com isso produzir subsídios que auxiliassem na compreensão daquilo que foi colhido. Além disso, realizei a análise dos Projetos Político-pedagógicos das quatro escolas a partir dos meus entendimentos a respeito daquilo que seria importante relatar para o contexto da pesquisa. Depois de todas as entrevistas, participei do processo de transcrição, validação e categorização das mesmas.

Meu perfil de pesquisador, ao menos o interesse em sê-lo, foi sendo formado aí. Procurava me apropriar de tudo. A pesquisa apontava uma desvalorização por parte da escola

e dos docentes a respeito das políticas educacionais. Comecei a ter como pressupostos fundamentais a minha docência que ainda nem existia, valorizar a construção de um PPP de foma dialógica e democrática e que este se volta a ser um projeto de escola, acima de tudo. Também que os professores se engajem no processo, assim a lei (LDB de 1996) determina. Aos professores de Educação Física, as críticas eram muitas. Em primeiríssimo lugar, o fato de muitos docentes da área pautarem-se metodologicamente apenas no esporte e no esporte inspirado na esfera do rendimento. As leituras que havia feito sobre o tema (Coletivo de Autores, Kunz, Hildebrandt, entre outros) eram de viés crítico e contestadoras desse panorama. Portanto, não tinha como olhar o que os professores de Educação Física faziam na escola e me manter-me meritocrático no CEPE. Seria uma incoerência absurda! Procurei diminuir isso, mas pelo fato de ser uma equipe competitiva, a minha tarefa era muito árdua.

Falando em CEPE, em 2008 “fui rebaixado” a treinador da categoria sub-9. Meu desempenho como treinador de uma equipe de “quase adultos” não foi avaliado pelos supervisores do clube como dos melhores. Consideraram-me muito novo para isso, e a minha escolha no ano anterior foi vista como um erro. Não fiquei incomodado com isso não. Meu perfil não se encaixava com a faixa etária mesmo. Sabia que poderia fazer um bom trabalho com os pequenos, e ainda por cima sem recorrer a tanta meritocracia e performatividade.

No ano de 2008 também me licenciiei em Educação Física. Como não poderia ser diferente, realizei meu trabalho de conclusão com a orientação da professora Rosane Molina, discutindo o esporte na escola. Entrevistei um professor de uma das escolas que já estavam colaborando com o projeto da professora Rosane. Já sabia como funcionava o PPP dela. Havia me chamado muito a atenção com esta escola tinha organizado o seu currículo, promovendo a isonomia de carga horária e a organização espacial das atividades em salas ambiente. Dessa feita, me interessava saber como a Educação Física se apropriava de tudo isso, especialmente em relação ao conteúdo esporte. Como não poderia também deixar de ser diferente encontrei um enorme descompasso entre a proposta da escola e a prática pedagógica do seu docente responsável pela área. O professor virava as costas para tudo que não fosse esporte, inclusive a própria escola e a sua proposta. A Educação Física tinha uma vida própria, seus próprios códigos e verdades. A sala temática era quadra e para o professor, a isonomia de carga horária só causava mais estafa e desinteressava os alunos com maior facilidade.

Sai horrorizado do meu TCC. Terminei meu trabalho, tendo eu sido avaliado com distinção. A partir do meu trabalho, mais do que nunca, queria ser professor de Educação Física da escola para poder fazer tudo diferente, discutir em outros termos, participar da vida da escola, tornar a Educação Física da escola em que eu viesse a atuar, escolar de fato. Mostrar as suas possibilidades e não privá-la de participar ativamente da vida da escola.

Contudo, tornar-me um profissional também me trouxe problemas. Ainda não tinha nenhuma escola para ser o professor crítico que pretendia ser. Continuava apenas a trabalhar no CEPE, o que me garantia algum dinheiro e atuação na área, mas distante do que eu queria em todos os sentidos. Continuei a frequentar o grupo de pesquisa da professora Rosane, participando de congressos e publicando artigos em revistas científicas. Já contava com um bom currículo Lattes, mesmo estando a tão pouco tempo no universo acadêmico. Pensando nisso, vislumbrei possibilidades de logo ingressar no mestrado, uma vez que o principal requisito para isso era mérito acadêmico, ou seja, publicações científicas. Me inscrevi no processo seletivo da UFRGS (PPG em Educação) e no da UNISINOA (PPGEdu). Na ufrgs uma vaga junto ao Prof. Augusto Triviños, da linha de Movimentos Sociais. Na UNISINOS, com a própria Rosane.

Na seleção da UFRGS tive uma desilusão, na UNISINOS outra. Mesmo não nutrindo muitas esperanças de ser aprovado na federal, ser preterido é sempre dolorido. Até criei alguma ansiedade ao ser aprovado na primeira fase, a da prova escrita. Porém, a minha pouca familiaridade com a linha de pesquisa que me interessei e principalmente com a teoria marxista foram determinantes para a minha reprovação. A entrevista com ele foi um dos momentos mais frustrantes da minha vida. Na conversa que tivemos fui muito, mas muito mal mesmo. Estava nervoso, até os meus lábios tremiam. Ele notou isso. Disse em duras palavras, que precisava de alguém mais pronto, alguém com mais bagagem e transito na academia e no pensamento de Marx e Gramsci. Lembro de ter estacionado o meu carro atrás da praça da redenção e de ter segurado o choro até sair do campus da Universidade. Atravessei a praça aos prantos. Acho que não chorava só por ter sido reprovado, mas por que me mostrei incapaz de organizar uma ideia sequer e até mesmo dialogar sobre qualquer assunto. Cheguei ao carro e precisei acalmar-me antes tomar a estrada.

Na UNISINOS foi diferente, embora também frustrante. O meu desempenho na prova e na entrevista, se não foi brilhante, ao menos foi seguro. Acredito que pelo fato de conhecer o lugar e as pessoas, principalmente os professores, estava mais confiante. O resultado foi a

aprovação. Muitas pessoas me ligaram para comemorar e parabenizar-me. Eu, contudo, mantive a serenidade. Isso por que na UNISINOS só poderia ingressar no curso caso fosse contemplado com uma bolsa. O valor das mensalidades era muito superior ao que eu e a minha família éramos capazes de pagar.

Foram duas longas semanas de espera entre o dia da minha aprovação, e o resultado da seleção de bolsa. No dia em que o resultado seria divulgado, mal dormi. Acordei cedo e logo fui “velar” a página do programa. Por volta das 13h, foi divulgado o resultado. Diferentemente de todos os prognósticos, existia apenas uma bolsa em disputa, que, infelizmente não foi concedida a mim. Fiquei como quarto suplente. A decisão foi desistir temporariamente deste sonho. Teria que aguardar no mínimo mais um ano, sem ter, na época, nenhuma certeza que encontraria um lugar razoável para trabalhar. Ficar só no CEPE, além de não contemplar o que acreditava como importante para a Educação Física, não me valorizava financeiramente há muitos anos. Não tinha carteira assinada, e nem vínculo empregatício.

Apavorava-me. Mantive-me publicando, participando do grupo da Rosane, sonhando que um dia poderia realizar o tão almejado desejo de ser professor de Educação Física na escola.

O ano encerrou-se com uma boa notícia, talvez um paliativo a dois tamanhos baques. Para os esportistas de plantão, por sinal, nada poderia ser melhor. Depois de um ano relativamente tranquilo de trabalho no CEPE, onde pude adotar um método de trabalho que respeitava tanto o que acreditava como professor (mesmo atuando em uma equipe competitiva), sagrei-me juntamente com a minha equipe de pequenos guerreiros, campeão estadual de futsal. Não perdemos uma partida sequer, apenas tendo empatado uma. Foi uma conquista para lavar a alma como dizem. Lavar, por que estava eu traumatizado com a vexatória derrota do ano anterior, e frustrado com a minha impossibilidade de ingressar no mestrado.

Assim que o juiz deu como encerrada a final, driblei novamente os olhares que vinham da arquibancada, embora estes, desta vez, fossem de admiração. Orgulhoso, não me dei ao trabalho de aceitá-los, por que não eram menos falsos ou voláteis dos que os que enfrentei no ano anterior; procurei aqueles que me deram força quando ninguém, há tão pouco tempo, se importou em tentar me oferecer algo parecido: meu pai, que neste dia chorava realizado como aquilo que sempre havia sonhado, e minha namorada Juliana. Senti-me bem por ter vencido, também por ter mostrado para mim e para quem quisesse saber, que não era necessário ser

durão, intransigente, seletivo e truculento para ser treinador e vencer um campeonato do tamanho que é o Gauchão. Não que por vezes não tivesse sido necessário ser um pouco, afinal de contas é um campeonato que tinha poucas regras adaptadas a crianças desta idade o que, por consequência e no meu entendimento, as fez assumir certos códigos e premissas do esporte moderno, que possivelmente tenha rendido as suas maneiras de ser, competências discutíveis, como a performatividade e o princípio da sobrepujança por exemplo. Mas havia coisas que não era possível eu fazer sozinho.

Em termos práticos e financeiros e de abertura de postos de trabalho, o título estadual valeu-me absolutamente nada. Continuava a ganhar pouco, o título não foi o suficiente para fazer com que eu ganhasse um centavo a mais. Continuava a tentar outros empregos com os quais pudesse compartilhar a carga horária do CEPE. Chegava eu há nove anos como professor do clube. Um feito e também um retrato da dificuldade que era encontrada no mercado de trabalho para quem, a esta altura do campeonato, não tinha nenhuma identificação com o ambiente de academias de ginástica, por exemplo. A saída era um concurso público. Contudo, infelizmente não era só eu que pensava desta forma. Os dois concursos que fiz no ano de 2008, para os municípios de Dois Irmãos e Ivoti, contaram com expressivo número de inscrito – mais de 300. Em Dois Irmãos eram seis vagas. Em Ivoti apenas uma.

Dediquei-me muito para ambas as provas. No dia delas confesso que me impressionei com o número de concorrentes, embora no fundo eu soubesse que poucos deles estavam tão bem preparados quando eu.

No primeiro concurso, um pouco de frustração. Não fui mal, mas me coloquei abaixo do que esperava. Fiquei em 13°. Mesmo que ainda nutrisse alguma esperança em ser chamado, a tendência era que isso demorasse ou nem acontecesse.

A pressão que impus sobre mim para o concurso de Ivoti passou a ser grande. Era a última chance de ter um 2009 promissor.

No fim, fui muito bem no concurso. Talvez pudesse ir melhor, mas foi suficiente. Antes da prova de títulos estava em terceiro, posição que também não me garantia o ingresso. Contudo, após a apresentação dos títulos subi para a primeira colocação, a princípio, a única aberta para esse concurso. Não sabia quando me chamariam, mas eu tinha agora assegurado o direito de trabalhar na minha área, fazendo o que durante tantos anos sonhei fazer: ser professor de Educação Física na escola. Poderia inclusive conciliar com o CEPE, o que me

renderia uma boa condição financeira. Não havia conquistado o sonho de ingressar no mestrado, mas acabara de me aproximar de um outro: um sonho mais do que oriundo da minha esfera profissional. Era também pessoal e afetivo. Não sabia exatamente quando me chamariam, mas a expectativa era que fosse logo. Precisava que fosse logo.

Já com a expectativa de ter um emprego estável, decidi finalmente pedir a minha amada Juliana em casamento. Noivamos no dia 09 de Janeiro de 2009. Dava mais um passo importante em minha vida, aproximando-me ainda mais da pessoa que havia escolhido para trilhar junto comigo os tortuosos caminhos da vida.

Acabei sendo chamado no concurso público para professor da cidade de Ivoti cerca de uma semana depois do meu noivado.

A vida, no entanto, me pregou mais uma surpresa. Quando da minha posse, fui informado de que estava sendo chamado para atender as duas escolas de Educação Infantil. Pensei eu: Educação Infantil? Mas o concurso era para o Ensino Fundamental? Não havia escolha. Ou assumia, ou abria mão. Não precisa nem dizer qual foi a minha opção.

Era uma modalidade de ensino completamente distante de toda e qualquer experiência profissional que já havia tido. Não poderia usar os conhecimentos que julgava serem diferenciados e qualificados para o exercício da docência. Ia ter que aprender tudo, ou teria que abrir mão do concurso. A necessidade fez com que eu assumisse o desafio. Iriam mais uma vez continuar no limbo a minha pretensão de ser um professor de Educação Física do Ensino Fundamental, com turmas, horário de planejamento, notas, avaliação, caderno de chamada, conselho de classe, ou seja, tudo que representava para mim o sonho de ser um professor.

Tive que, popularmente falando, “me virar”. Tive que aprender a ser um professor de Educação Física para a Educação Infantil. A única experiência que tinha com esse público era do período de estágio curricular do curso de graduação em Educação Física. Lembro de ter gostado da experiência. Julgo ter cumprido com os meus deveres e aprendido um pouco. Os aportes teóricos que me embasei para a estruturação do trabalho pedagógico foram de sugestão da professora Rosane Molina. Na oportunidade minha atual orientadora apresentou-me o trabalho de Airton Negrine. O pensamento desse autor vincula-se aos princípios teórico-metodológicos da Psicomotricidade Relacional.

As leituras que realizei desses aportes contemplaram os meus anseios: uma visão plural e não funcionalista do desenvolvimento motor. Negrine apoiava-se na concepção vigostskiana que atenta não apenas para o biológico, mas também para a interação desse com o social. Dessa feita, mais do que atender os estágios de desenvolvimento biológico dos estudantes, o meu papel seria criar ambientes estimuladores de aprendizagem, motivar e interagir de modo a criar zonas de desenvolvimento proximal que, segundo a bibliografia da área, seria o principal dispositivo da aprendizagem. Valorizar também o lúdico e a imaginação como elementos formuladores de sentidos e significados para a construção do movimento.

Tomado por dúvidas sobre a minha capacidade de atender esse público e da minha real apropriação do método que objetivei trabalhar, iniciei, no início de Fevereiro de 2009, o meu trabalho na Educação Infantil.

Surpreendentemente meu desempenho foi elogiado desde o início. Meu empenho em acertar era muito valorizado por gestores municipais e das escolas, além dos colegas professores. Os estudantes reagiram bem, se apropriando do método de forma muito mais rápida que eu previa. Apesar de distante do que eu esperava, me mostrei também capaz de trabalhar na Educação Infantil. A minha veia brincalhona e “de guri”, pareceu casar muito bem com o necessário para assumir um trabalho docente condizente com as características das crianças dessa idade.

O grande problema era o desgaste físico provocado pela atuação docente com esse público. O carinho e o retorno dessas crianças é rápido, verdadeiro e muito intenso. Ao doar carinho, recebia o troco em dobro. Trabalhar na Educação Infantil demanda muito envolvimento o que, naturalmente, torna a docência na Educação Infantil cansativa. Nesse período, contudo, me doei ao máximo. Não importava o quão cansado ou dolorido eu chegava em casa. Eu queria era mostrar que tinha capacidade. E acho que consegui.

À medida que o tempo passava, contudo, outro problema se avolumava: a rotina. O fato dos momentos, e dos dias na Educação Infantil serem quase sempre muito parecidos, fez-me manter vigilante quando a minha motivação. Caso deixasse a rotina me levar, possivelmente a minha prática perderia a força de impacto. O esforço foi grande, e no primeiro ano, exitoso.

Ainda estava muito desmotivado no CEPE. Se no ano anterior, já contestava enormemente os valores e propósitos presentes nos campeonatos e os efeitos desses em

crianças tão pequenas, em 2009, isso ficou ainda mais forte. Não foram poucas as vezes em que pensei em desistir. Procurei outros trabalhos, mas não encontrei nada que me pagasse o quanto eu ganhava nesse clube trabalhando tão poucas horas. Mais uma vez, rendi-me à conveniência. Mais um ano fazendo o que não acreditava. Trabalhando no que não acreditava. Diferentemente do time do ano anterior, tinha que fazer um time todo novo. “Peneirar” crianças de 09 anos em escolinhas e outros espaços. Avaliar, julgar, dispensar essas crianças por julgá-las incapazes, e pior: sem a possibilidade de contestar! O certo na competição era fazer isso. Um dilema feroz.

Compatibilizei esse dilema, procurando não pensar muito nele. Tentava ser dois personagens. Um professor na escola, atendendo a Educação Infantil, e outro treinador. Enquanto não havia problemas, principalmente críticas de outros ao meu trabalho, tudo ia bem. Contudo, quando elas chegam, os arrependimentos veem à tona. Um bom exemplo disso foi por volta de Julho, quando a inexperiente equipe que eu treinava estreou no campeonato estadual de futsal com duas derrotas em casa. Pais, colegas e os próprios alunos desconfiaram da minha qualidade como treinador. Confesso que eu também. Contudo, sempre que isso acontecia, mais que depressa eu pensava: mas eu não quero isso para mim! O meu futuro não está aqui! Para que tanto stress? Mas essas sensações, infelizmente, não eram reconfortantes. Eu queria também ser bom treinador. Se eu despendia meus finais de semana quase inteiros para isso, não poderia simplesmente me conformar em perder. Uma característica marcante da minha personalidade é a ambição de ser sempre o melhor; de ter reconhecimento pelo meu trabalho, assim como também enfiar-me em um poço profundo quando isso não ocorre. Críticas nunca são construtivas para mim. Sempre deterioram a minha auto-estima. Não queria que fosse assim, mas infelizmente não tenho a serenidade necessária para me impor nesses momentos. Sou dependente do que os outros pensam de mim, sou dependente de elogios e da valorização do meu trabalho. Ao mesmo tempo, isso faz com que eu me preocupe sempre com o outro, não havendo espaço em minha personalidade para egocentrismo ou qualquer estrelismo. Julgo-me humilde, tenho horror daqueles que se julgam superiores.

Meu empenho levou-me a superar as inúmeras dificuldades para trabalhar no CEPE e junto com os jovens atletas, vencemos mais uma vez o campeonato estadual. Contra tudo e contra todos, inclusive contra o “meu eu mais profundo”, mais uma vez superei um número grande de percalços. Mais uma vez, não me iludi com a vitória, sabendo que quase nada traria para minha carreira. Meu futuro estava na tentativa de ingresso no curso de mestrado e no meu trabalho docente em Ivoti.

Quanto ao sonho de ingressar no mestrado, pelo fato de estar trabalhando, encarei com muito mais naturalidade o processo seletivo. Continuava firme com a ideia de que caso não conseguisse bolsa, mais uma vez teria que abrir mão da vaga. Para me manter na briga por ela, durante todo o ano de 2009 me mantive participando do grupo de pesquisa da professora Rosane Molina e, principalmente publicando. Destaco, nesse sentido, a minha primeira participação no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em Salvador, Bahia. Apresentei um artigo no evento, representando o grupo de pesquisa. Foi um enorme desafio apresentar um trabalho para um público de quase duzentas pessoas, sendo que entre os ouvintes estavam pessoas relevantes para o pensamento da Educação Física escolar, como Vicente Molina Neto, Sávio Assis e Lino Castellani Filho. Fiquei extremamente nervoso. Não consegui relaxar durante toda a minha fala, o que certamente comprometeu a qualidade da apresentação. Passado os momentos de agonia, no entanto, ficou marcada a experiência: havia apresentado um trabalho no CONBRACE!

Felizmente, o final desse ano me trouxe mais uma alegria: consegui finalmente entrar no curso de mestrado da Unisinos com bolsa da CAPES. Teria dois anos para realizar um dos grandes sonhos da minha vida! Sentia-me renovado, motivado a continuar na profissão por que certamente a partir de então, começava a construir um diferencial em relação aos outros milhares de profissionais de Educação Física que se formam todos os semestres. Sentia deixar de ser mais um. Imaginava que passaria a ser olhado diferente. Não mais um professor “rola bola”, mas um professor intelectual em potencial. Teria que construir isso, mas estava muito motivado para tal.

O ano de 2010 iniciou e mais uma boa notícia tomou conta da minha vida. Pude enfim realizar outro sonho, que era trabalhar em uma escola de Ensino Fundamental. Continuei a trabalhar na Educação Infantil, porém, em apenas uma escola. Atenderia duas modalidades diferentes: uma que sempre julguei estar apto (EF) e outra que estava aprendendo a gostar (EI). Somando-se a isso, continuava o meu calvário no CEPE. Acertei um contrato de mais um ano, dessa vez para treinar o sub-11.

No mestrado, encarei o processo desde o início como uma aprendizagem. Mais do que construir uma dissertação, queria aprender. Tinha uma inclinação a ser um marxista, talvez inspirado no pensamento epistemológico hegemônico da Educação Física escolar. Contudo, confesso que nunca entendi essa concepção de modo muito convincente. Por mais que eu lia, nunca consegui aprender os conceitos básicos do materialismo-histórico/dialético. Talvez

fosse por que, na realidade, não me convencia dele, não tinha nessa matriz de pensamento um princípio que me fizesse compreender o mundo. Não parecia ser o óculos que melhor se enquadrava a forma como pretendia ler o mundo.

O pior é que na impossibilidade desse “óculos” não resgatava das minhas aprendizagens anteriores nenhum outro. Precisava procurar. Seria importante para mim como pessoa, e para a construção da minha dissertação.

A segunda tentativa foi Pierre Bourdieu. Aproximei-me da teoria do habitus, *capital cultural* de uma forma mais acanhada, porém com resultados muito melhores. Tentei orientar a minha pesquisa inicialmente por esse pensamento, que a essa altura, já era bastante próximo do que veio a se tornar definitivo. A autoetnografia foi uma paixão à primeira vista. Desde quando li a tese do Dr. Fabiano Bossle, vislumbrei essa possibilidade. Não me parecia absurdo tentar utilizá-la como ferramenta teórico-metodológica para compreender o meu ingresso em uma escola do campo que remodelava o seu PPP.

Objetivar fazer uma autoetnografia me levou a ler sobre etnografia e narrativas, processos de constituição identitária e *capital cultural*. Fiz um esforço que considero razoável para alguém que não tinha nenhuma bagagem para tratar de nada disso. Isso cada vez mais me trazia dificuldades, mas que eram dirimidas com um sorriso no rosto, afinal de contas fazia o que tanto sonhava e aprendia coisas novas a cada novo dia...

Bourdieu, aos poucos, não me contemplava mais. Queria algo mais dinâmico, menos taxativo e determinado. Achava que a vida, a escola, as identidades e a sociedade encontravam-se em permanente fluxo, em um dinamismo que não era completamente interpretável pelo pensamento de Bourdieu.

A nova paixão foi pensar como Morin, foi pensar como Lahire. A abertura de possibilidades era maior, menos conflituosa com o meu objeto e principalmente com a subjetividade característica de uma autoetnografia. Senti-me muito mais envolvido com essa forma de pensar, ao menos temporariamente.

No CEPE, tive um ano bem mais complicado que os anteriores. Dessa vez, não consegui extrair de um bom grupo o que ele poderia render. As críticas dos pais ao meu trabalho foram ainda mais fortes, e a prioridade que dei respectivamente, ao mestrado e ao meu trabalho em Ivoti, foram determinantes para o fracasso de 2010. Chegamos em terceiro lugar, uma colocação digna de pódio, mas de vaias por parte de todos que de algum modo

participaram desse processo. Fui ofendido e humilhado por alguns pais, que me acusavam de fazer escolhas erradas, de preterir seus filhos em troca de outros que julgavam menos qualificados. Minha mãe foi ofendida em alguns jogos, enquanto impávida, assistia tudo da arquibancada. Nem mesmo meu pai, a pessoa que mais me incentivou a seguir esse caminho e por quem durante todos os anos me mantive forte nessa tarefa resistiu: chorou. Sentiu o peso de um clima que se para um adulto era carregado, imagina para uma criança? Foi a gota d'água. Não precisava mais daquilo. E não era de agora. Eu tinha que tomar uma decisão, desapegar-me de algo que trabalhei durante dez anos, mas que no mínimo há três, tinha perdido completamente o sentido para mim. Era hora de dar tchau, afastar-me de pessoas que convivi durante tanto tempo e que certamente, forjaram muitas das minhas características como professor e indivíduo. Afastaria-me de algumas pessoas que gostava e de outras que não podia nem mais olhar. Deixaria de ter que aturar alguns hipócritas que me deturpavam durante tantos anos, embora deixaria também de conviver com outros, que me ajudaram a crescer e me fizeram ganhar dois títulos estaduais e aprender muitas coisas: destaco aqui, o professor Luis Fernando Moretto, supervisor do clube.

Fora do CEPE, pude requisitar mais horas para trabalhar em Ivoti, afinal de contas, um pequeno rombo se estabelecia em meu orçamento mensal. Eu e Juliana a essa altura já estávamos ansiosos por comprar o nosso apartamento, o que seria o que era determinante para pensarmos no casamento.

No final de Dezembro de 2010, compramos a nossa casa. O ano de 2011, portanto, seria muito corrido. Além de fazer de um conjunto de paredes um lar, precisávamos organizar o casamento, e eu, dar conta de uma dissertação de mestrado.

Na escola de Ensino Fundamental passai também a lecionar a disciplina de Ensino Religioso, algo que nunca imaginei ter capacidade para fazer. Fui motivo de deboche entre os meus familiares e amigos, até por que eles sabiam que a igreja e a religiosidade nunca havia sido algo importante na minha vida. O pensamento deles é que o Ensino Religioso na escola é igual catequese. Eu sabia que não era assim, portanto, teria que dar a ela uma cara que contemplasse a minha personalidade e as exigências legais que essa tinha enquanto disciplina do currículo.

A escrita do projeto de dissertação foi concluída em final de Maio e a minha qualificação foi em final de Junho. Fui bastante elogiado pela banca, algo que me motivou muito a continuar envolvido e atento à pesquisa.

Mais uma vez desejoso em aprender coisas novas, trago para o grupo de autores e teorias que me estimulam o pensamento de Boaventura Santos. Esse autor abriu-me mais muitas portas, permitindo-me compreender novos elementos da vida, e compreendendo de outras maneiras, algumas coisas que julgava já saber bastante. Como não podia ser diferente, fui trazendo para o meu estudo o que aprendi das leituras que dele fazia, acrescentando novas dificuldades ao meu próprio estudo. A pujância do que passava a aprender foi tão forte que mudou muitos dos pressupostos que utilizava na pesquisa e para a minha própria prática docente até então.

Esse grande número de pensadores e teorias, fez com que eu me julgasse, com o perdão do termo, “um prostituto epistemológico”. Não tive receio em testar e usar o que diziam para refletir, até por que não poderia transparecer ser dono de verdades, quando na realidade não tinha nenhuma, ao menos alguma muito confiável. Isso, julgo, foi importantíssimo para mim, por que saio com uma bagagem de conhecimentos, muito maior do que eu esperava levar do mestrado. Mesmo os descartes, foram importantes para que hoje eu possa ter um quadro mais claro das minhas possibilidades futuras.

A prioridade continuava a ser o mestrado, mas profissionalmente o meu foco estava mais no Ensino Fundamental. A reforma da minha casa e os ritos finais do casamento também tomavam um bom espaço do meu tempo e reflexão. Por conseqüência, o meu trabalho na Educação Infantil estava cada vez mais rotineiro, enfadonho, desmotivante. Ninguém havia me criticado, mas eu não estava me sentido bem fazendo quase sempre a mesma coisa. As crianças me adoravam, mas eu estava cansando disso, precisando remotivar-me. Tentei trocar de escola, ao final do ano, e não consegui. Encontro-me com essa dificuldade até o presente momento. Revitalizar o meu trabalho, sem cair na tentação de oferecer uma “pedagogia da sombra”. Estou voltando a focar-me em mudanças, esperando alcançar melhorias já no início desse 2012.

Em 29 de Outubro de 2011, finalmente casei. Depois de sete anos entre namoro e noivado, eu e Juliana firmamos os nossos votos. Foi um momento bastante especial em nossas vidas. Pudemos ver o quanto somos especiais para muitas pessoas. A festa foi muito divertida, tendo contado com poucos convidados, mas certamente, com aqueles que moram de fato nos nossos corações.

O casamento trouxe, à reboque, novas responsabilidades que enquanto morava com os meus pais, não mensurava ter tanta importância. Era hora; aos 28 anos precisava deixar de ser

adolescente e assumir uma condição de adulto de fato. A autonomia que tanto queria, mesmo tendo um amor incondicional, forte e verdadeiro da minha mãe e do meu pai, não me fez titubear sobre a hora para assumir essas responsabilidades. Confesso que ainda encontro-me em processo de aprendizagem, tentando tomar o controle dos fatos da minha vida com maior zelo e minúcia. Não sou aquele que ingressou no mestrado, não só pelo que aprendi no processo de construção da dissertação, mas também pelo que a vida tem me reservado. Os últimos anos foram dinâmicos, caóticos e seus resultados exitosos, mas bastante árduos. A expectativa para os próximos é que isso permaneça. Apesar do friozinho na barriga, estou louco para ver o que a vida e as suas circunstâncias ainda me reservarão.