

PERCEPÇÕES E REAÇÕES DE PROFESSORES DIANTE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PERCEPTIONS AND REACTIONS OF TEACHERS IN FRONT OF EDUCATIONAL POLICIES: A STUDY WITH PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Recebido em: 23 de março de 2020

Aprovado em: 25 de junho de 2020

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 12 | v. 3 | p. 188-213 | set./dez. 2020

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v3i0.1943>

Andre Osvaldo Furtado *andreosvaldo.furtado@gmail.com*

Mestre e Doutorando em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Professor da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Elisandro Schultz Wittizorecki *elisandro.wittizorecki@ufrgs.br*

Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).

Natacha da Silva Tavares *natacha_760@hotmail.com*

Mestra e doutoranda em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).

RESUMO

Este estudo busca compreender como os professores de Educação Física atuantes na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul percebem e reagem às políticas educacionais que lhes são demandadas pelos gestores estaduais nas últimas três gestões do governo estadual do Rio Grande do Sul. Neste sentido foi realizada uma pesquisa qualitativa na perspectiva da etnografia. Como obtenção de informações foram realizadas: observações participantes do cotidiano dos professores de Educação Física, registrada nos diários de campo; entrevistas semiestruturadas com cinco professores de Educação Física e análise de documentos. Através da análise foi possível construir unidades de significado que agrupadas resultaram em três categorias analíticas: a indiferença, a resistência e as marcas. Compreendemos que o professorado de Educação Física participante deste estudo atua em dado momento da sua prática pedagógica com indiferença e resistências às políticas educacionais formuladas pelos gestores. É possível pensarmos que a resistência dos professores é potencializada quando eles são convidados a preterir elementos da sua história de vida que estão imbricados na sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Ensino Médio. Trabalho docente. Políticas Educacionais. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This study aims to understand how Physical Education teachers from Rio Grande do Sul public state schools follow and react to educational policies demanded by the local and state authorities from the last three state government management of Rio Grande do Sul. In this context, a research focused on ethnography was conducted. To obtain information, there were performed observations in the daily routine of Physical Education teachers, recorded in the field journal; semi-structured interviews with five Physical Education teachers and data analyses. Because of the analyses, it was possible to build meaning units, which organized, result in three analytical categories: the indifference, the resistance, and the marks. The results suggest that the Physical Education teachers, who participated the study, act in their teaching practice indifferently and resistant to educational policies formulated by the state managers. It suggests that the resistance of the teachers is reinforced when they are led to ignore elements from their own life experience which are interwoven with their teaching practices.

Keywords: High School. Teaching. Educational policies. Teaching practices.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional é por nós compreendido como um local de contínuas disputas, de modo que os projetos dos professores, os projetos dos diretores e os projetos da comunidade estão em constante tensionamento. Além destas tensões, que ocorrem no interior da escola, os gestores externos – como a Secretaria de Educação do Estado – formulam, ainda, políticas educacionais que no embate com as demais vozes possuem maior força, por conta da posição privilegiada que ocupam. Assim entendemos que este cenário se constitui como uma arena de disputas (BALL, 1994).

Pensamos, à luz de Ball, Maguire e Baun (2016), que as políticas educacionais são formuladas para resolver um problema, um problema público, um problema educacional. Problema esse que é nomeado, compreendido e eleito por um grupo de pessoas que sustenta uma determinada visão de mundo. Neste caso, os gestores formulam um problema para justificar a política educacional que irá representar as intenções deste determinado grupo.

Tais políticas podem ser representadas de diversas formas, sendo uma delas o discurso e outra o texto. Os textos políticos não são necessariamente internamente coerentes e claros, eles podem também ser contraditórios. Portanto, estes textos são passíveis de interpretações.

Barthes (2019) nos auxilia a pensar que estas políticas podem ser expressas por dois estilos de texto, o estilo *Readerly* e o estilo *Writerly*, que remetem à forma de participação e envolvimento dos profissionais da educação para com a política pública a ser desenvolvida. No estilo *Readerly* o professor é compreendido como um consumidor inerte, estando na posição de um mero executor; já no que diz respeito ao estilo *Writerly*, o professor é convidado a colaborar com o texto, desta forma sendo compreendido como um consumidor ativo, pois neste texto o leitor terá também um papel de coautor. Neste último, o professor passa a ser convidado a fazer parte da política. Desta forma, esses diferentes estilos de texto explicitam e representam o tipo de política que os gestores pretendem executar.

Ao observarmos uma política a partir das lentes de Ball e Bowe (1992); Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), podemos tecer um entendimento de que as políticas educacionais possuem uma característica complexa e controversa. Assumimos que a política passa por um ciclo. Neste tocante compreendemos que os professores têm sido implicados majoritariamente somente na execução da política, em uma fase onde ela passa a ser utilizada, ou seja, na fase da política em uso, conforme Mainardes (2006) aponta: “A ‘política em uso’ referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática” (p. 49). Mesmo que o desejo do professor seja de estar presente na fase da política proposta, isto não tem – via de regra – ocorrido, mesmo havendo espaço para tal como o mesmo autor salienta.

A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem (MAINARDES, 2006, p. 49).

Isto posto, entendemos que as reações a estes textos têm consequências e essas são vivenciadas dentro do contexto da prática (MAINARDES, 2006). Neste sentido, cabe um olhar para este contexto, pois é lá que prática pedagógica, sobretudo, se materializa através de uma ação pensada, repensada e arquitetada pelos professores.

Ao tratarmos de prática pedagógica, partilhamos do pensamento de Sacristán (1999) que a entende como a ação do professor no espaço da aula. O autor argumenta que o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que instrui as ações em uma aula e interfere significativamente no desenvolvimento do conhecimento do estudante. Assim, a prática pedagógica, no nosso entender, engloba desde a interação dos professores com os seus estudantes, passando pela sua atuação com outros professores da sua área ou de outras áreas do conhecimento. Entendemos que o posicionamento dos professores diante das políticas, normas e regulamentos educacionais tem impacto e relação com a prática pedagógica.

A par destes fenômenos, entendemos que as políticas educacionais desenvolvidas e implementadas nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul podem ser compreendidas a partir de seus textos e também na sua relação com o cotidiano das escolas e com a prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, neste estudo nos propomos a compreender como cinco professores de Educação Física atuantes na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul percebem e reagem às políticas educacionais que lhes são demandadas pelos gestores estaduais nas últimas três gestões do governo no estado do Rio Grande do Sul (2007 a 2010; 2011 a 2014 e 2015 a 2018). Para responder a este objetivo, fez-se necessário pesquisar, reconhecer e compreender a temática no contexto educacional.

METODOLOGIA

A metodologia que guiou este estudo, com professores de Educação Física atuantes no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, enfrentou a curiosidade epistemológica de compreender os fatores presentes na prática pedagógica que colaboraram para que eles percebessem e reagissem às políticas educacionais que lhes são demandadas. Este estudo foi realizado levando em

conta as premissas de uma pesquisa qualitativa, por entendermos que o ambiente natural é a fonte direta dos dados produzidos (WOODS, 1995). Ressaltamos que a pesquisa qualitativa não somente partilha experiências, mas necessita da profundidade do pesquisador para entender os contextos dos colaboradores.

Na pesquisa qualitativa, o fundamental, na maioria das vezes, não é a quantidade de participantes a serem observados para a validação do estudo, mas a observação em profundidade, por aportar elementos significativos de determinadas situações [...] (NEGRINE, 2017, p. 68).

Esta pesquisa foi realizada sob a perspectiva etnográfica, por entendermos a relevância de estar imerso nos cenários onde os colaboradores deste estudo circulam e de compreender os aspectos culturais envolvidos no seu fazer pedagógico. Segundo Molina Neto (2017), a etnografia na pesquisa em educação pode colaborar no sentido de o professor produzir conhecimento sobre a sua prática:

[...] esse tipo de metodologia pode se constituir em um instrumento interessante para que os professores possam, além de produzir conhecimento a partir da prática cotidiana, refletir sobre sua intervenção nos centros escolares, como também sistematizá-la e torná-la pública. [...] (MOLINA NETO, 2017, p. 107).

Colaborando com as lentes apresentadas por Molina Neto (2017), pode-se pensar que a etnografia auxilia para que o professor realize uma reflexão sobre a sua prática. Como podemos compreender através do relato da professora Mariazinha¹:

Esta é a primeira vez que eu faço esta reflexão, esta é a primeira vez que faço esta reflexão contigo, nunca tinha feito esta reflexão, se as políticas públicas influenciaram na minha maneira de dar aula (Entrevista com a professora Mariazinha em 10/05/2018 na sala de Educação Física da E.E.E.M. Verona).

Utilizamos como instrumentos para a coleta de dados: a) a observação participante das aulas e do cotidiano dos professores colaboradores deste estudo no período de dezembro de 2017 a junho de 2018, com a pretensão de entender os cenários pesquisados e como os atores destes contextos agem, se expressam e interagem com outros atores; b) o diário de campo com o intuito de registrar as informações necessárias para compreender os fenômenos que o campo nos apresentava, de modo que as

¹ O nome Mariazinha trata-se de um nome fictício escolhido pela colaboradora deste estudo. Este cuidado foi tomado com a finalidade de atender os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

observações eram descritas no diário; c) a análise de documentos, como os diários de classe, as diretrizes e políticas educacionais da Rede Estadual de Ensino, por compreendermos que, para entendermos os textos políticos e as leis, essa é a estratégia mais plausível; e d) a entrevista semiestruturada com cinco professores do componente curricular Educação Física.

As entrevistas foram realizadas com a composição de perguntas abertas com o objetivo de alcançar informações profundas sobre a conjuntura estudada (NEGRINE, 2017). Este estudo desenvolveu-se em duas escolas com cinco colaboradores, que receberam nomes fictícios com a finalidade de preservar as suas identidades. Assim, os cenários foram a E.E.E.M. Verona (na cidade de Porto Alegre/RS), com os professores Mariazinha e Roberta e E.E.E.M. Coliseu (na cidade de Canoas/RS), com os professores Carol, Suely e Lince.

Quanto ao processo de tratamento das informações produzidas no trabalho de campo, após repetidas leituras do material produzido, identificamos unidades de significado que agrupadas formaram categorias de análise.

É prudente analisar, descrever, interpretar e discutir as informações a partir das categorias de análise, que podem ser construídas a partir das unidades de significado, mas devem estar ajustadas às questões de pesquisa [...] (NEGRINE, 2017, p. 80).

Através do processo de interpretação, as unidades de significado produzidas foram agrupadas por proximidade de temáticas, que resultaram na construção de categorias de análise que orientam as nossas interpretações: a) Indiferença; b) Resistência; c) Marcas. Tais temáticas serão discutidas e abordadas ao longo das seções: Indiferença: o que não me toca e não me implica; A resistência: a ausência na formulação; e As marcas: a arquitetura da prática pedagógica.

O MOMENTO E O SISTEMA: MAPEANDO O CENÁRIO ATUAL

A prática pedagógica dos professores da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, na atual conjuntura, vem sendo atravessada por diversos fatores como a precarização, o fracionamento e atraso dos salários, além da falta de recursos materiais. Durante o trabalho de campo, os professores de Educação Física, colaboradores deste estudo, expressaram compreender este momento como um estado de calamidade, no qual eles passam por dificuldades na sua vida e na escola que é o ambiente para a materialização da sua prática pedagógica. Para ilustrar como este cenário se encontra, trazemos um diálogo entre os professores em um intervalo na sala dos professores.

Ai que saudade da época que a gente podia trabalhar sossegado, sem ter um monte de coisa para preencher e recebia o salário no antepenúltimo dia do mês. Sabíamos que dava para ir ao mercado e comprar as coisas, agora mal dá para comprar o básico para comer. E este governador de m... não vai dar aumento e nem pagar em dia, paga quando quer e não temos nem tinta para a caneta, olha só (neste momento a professora sacode a caneta para a escrita em quadro branco) (Nota de campo nº 154 em 12/03/2018).

Este relato é um exemplo do momento pelo qual os professores vivem, entendemos esta narrativa como um desabafo, pois compreendemos que pode existir um possível apagamento no entusiasmo dos professores com a situação a qual eles vivenciam: “o ato de sacudir um pincel de quadro branco com um desânimo e a cabeça baixa, traduz possivelmente o sentimento de tristeza e esgotamento profissional” (Nota de campo nº 156 em 12/03/2018). O diálogo a seguir, nos auxilia a compreender como os professores de Educação Física da Rede Estadual do Rio Grande do Sul participantes deste estudo reconhecem a atualidade do sistema educacional, em conjunto a esta precarização material. Nos chama a atenção o modo como os proventos dos professores vem sendo pagos; tal situação nos possibilita pensar que está em curso um processo de desconstrução do bem público.

[...] me dói ver professores, colegas que se esforçaram, colegas que fizeram uma pós-graduação, fizeram um mestrado, entrar com uma roupa que eu o vejo há cinco anos com a mesma roupa. E ele está com a mesma roupa por que ele não consegue realmente comprar outra. Porque ele não ganha para comprar outra e quando não passa por outra dificuldade que acelera mais ainda a necessidade humana dele. Tenho amigos aqui assim, questões pessoais. Aí tu vê o colega não tendo nem o que comer com dificuldades. Conheço o colega desde 2010, não sou muito observador, mas isto eu observei, a camisa que ele usa surradinha desde 2010 ele usa hoje. Ele é professor (Entrevista com o professor Lince em 10/04/2018 na sala dos professores da E.E.E.M. Coliseu).

O relato do professor Lince nos possibilita compreender o sentimento dos professores, seu descontentamento e o estado de desânimo que assola este coletivo. Neste sentido, Molina Neto (2003) identificou que os professores possuem crenças e que “a crença da pouca valorização docente faz com que o professorado de educação física deposite pouca confiança nos governantes e nas administrações do sistema educativo (p. 156)”. Esta pouca confiança pode ser transformada em indiferença e em resistência com relação ao que os gestores propõem, pois além de todas as atribuições que os professores possuem na escola, eles ainda devem atender às demandas formuladas pelos gestores, como as políticas educacionais.

Assim, durante os últimos dez anos, foram demandadas aos professores, participantes deste estudo, três propostas de políticas educacionais que os convidaram a modificar a sua prática pedagógica: Lições do Rio Grande (2009 a 2010), o Ensino Médio Politécnico (2011 a 2014) e a Reestruturação Estadual Curricular (2016 até a atualidade).

A política Lições do Rio Grande trazia no seu texto a necessidade de que a Rede Estadual de Ensino contasse com um currículo único. Este currículo foi descrito através do Referencial Curricular no ano de 2009, de modo que a política expressava a necessidade de que houvesse um currículo que alinhasse e unisse os conteúdos a serem ministrados em todo o estado do Rio Grande do Sul, através de mapas conceituais.

Com a troca de gestores no governo estadual, houve a formulação de uma nova política. Entrou em cena o Ensino Médio Politécnico que tinha como pilares importantes a inserção do estudante no mundo científico, uma necessidade de preparação para a vida adulta, de modo que as premissas desta política estavam alicerçadas sob a Politecnia, em um contexto onde a escola deveria considerar o trabalho como princípio educativo e a premissa do aluno como protagonista das ações na sala de aula.

Com o fim da gestão, em 2014, que instituiu o Ensino Médio Politécnico, o novo gestor do estado do Rio Grande do Sul retirou o Ensino Médio politécnico e não formulou nenhuma proposta para a educação gaúcha. Neste período não houve sequer uma diretriz, somente houve a retirada da proposta que estava vigente. Portanto as escolas estaduais permaneceram dois anos sem proposta alguma. Somente no final do ano de 2016, formulou-se a Reestruturação Estadual Curricular.

A política Reestruturação Estadual Curricular na sua redação aborda uma necessidade de que o ensino esteja conectado à globalização. Logo, o ensino deveria estar aliado às novas tendências digitais. Neste sentido, as novas tecnologias deveriam ser o foco da aprendizagem dos estudantes.

É constante no relato dos professores os traços impositivos das políticas educacionais. Esta característica, por vezes, além de precarizar a ação dos professores, faz com que o significado dela aos poucos se transforme em mero rascunho. Desta forma, para os participantes deste estudo, as formulações realizadas pelos gestores são entendidas como imposições, por conta da posição privilegiada que eles ocupam em relação aos professores. Nesta perspectiva, o relato do professor Lince nos faz refletir sobre o modo como eles observam e reagem às formulações que lhe são endereçadas:

[...] sempre vem por imposição, sempre vem de cima. [...] Lince, tu queres fazer? Olha se tu não quiseres fazer tu terás que sair fora. Tu tens uma carga horária, a tua carga horária está sobrando. Então eu vou te colocar ali para suprir a carga horária e tu tens que fazer isto. Logo a gente termina fazendo o que foi solicitado (Entrevista com o professor Lince em 10/04/2018 na sala dos professores da E.E.E.M. Coliseu).

Os professores, colaboradores deste estudo, externam a compreensão de que as formulações são “entregues” na escola no intuito de causar um impacto no seu trabalho, no seu fazer pedagógico, ou seja, com a intenção de pretensamente alterar a sua prática pedagógica. Desta forma, entendemos que as formulações realizadas pelos gestores, convidaram os professores a modificar a sua prática pedagógica, no entanto, eles compreendem que as políticas não lhes provocaram mudanças.

Não teve nenhuma mudança. Não, não teve. Não teve nenhuma mudança na minha aula por conta da política. A minha aula, é claro, vai se modificando, vai mudando pela experiência que a gente vai adquirindo, pela experiência docente. Eu dava uma aula no começo, hoje a prática, as vezes né, faz com que a gente reveja conceitos, e a minha aula hoje é diferente das aulas que eu dava onze, doze anos atrás (Entrevista com o professor Lince em 10/04/2018 na sala dos professores da E.E.E.M. Coliseu).

Essas políticas só vêm para te atrapalhar, deixa eu dar a minha aula, deixa eu fazer. Agora, depois de anos querem me ensinar a dar aula. Eles vêm, jogam um monte de textos para a gente ler e no fim o que fazem, troca o governo sai tudo. Toda hora a gente tem que estar trocando. Olha, vou te contar uma coisa, não vem nada de proveitoso com estes políticos (Entrevista com a professora Roberta em 13/04/2018 na sala dos professores da E.E.E.M. Verona).

Não, acho que não. Não foi por causa disto que eu mudei. Eu mudei, continuo mudando e acho que a gente deve mudar, estou me atualizando e me capacitando. Foi mais por troca com os outros colegas, por cursos que eu fiz, cursos de capacitação, por outras questões, por reuniões com os colegas, por outras questões, do que propriamente por conta destas políticas educacionais (Entrevista com a professora Mariazinha em 03/04/2018 na sala de Educação Física da E.E.E.M. Verona).

Não. Cara vou te dizer, como te falei, não foi algo construído por mim, não foi algo que eu formulei, não foi algo que eu criei ou criei com os meus colegas ou o grupo nosso da escola. É algo que veio. E eu não participei daquilo. Não tive envolvimento com aquilo (Entrevista com o professor Suely em 10/04/2018 na sala da direção da E.E.E.M. Coliseu).

Na minha aula não muda nada. Eu tenho um padrão de aula. Na questão avaliativa, como eu te disse, eu faço uma avaliação subjetiva. Na minha aula não interfere em nada. Eu sempre trabalho também nesta questão de formar o cidadão. Então, além da parte técnica, eu procuro formar uma criança que se transformará em um cidadão (Entrevista com o professor Carol em 09/04/2018 no pátio da E.E.E.M. Coliseu).

Frente a tal cenário, as políticas demandavam aos professores modificar o seu modo de trabalhar. De um lado as políticas traziam as intenções dos gestores em modificar o cenário educacional. A política

Lições do Rio Grande (2009) demandava a inserção de conteúdos na prática pedagógica que eram distintos da formação inicial do professorado, como a capoeira. A política Ensino Médio Politécnico (2011) instigava o professorado a realizar um trabalho em conjunto com outros componentes curriculares, de modo que o professorado era implicado em realizar um planejamento relacionando os seus conteúdos aos dos demais componentes. Já a política Reestruturação Estadual Curricular (2016) convidou os professores a pautar o seu planejamento a partir das habilidades que iriam desenvolver nos estudantes para que depois elencassem os conteúdos a serem ministrados. De outro lado, pudemos aprender com o trabalho de campo que os professores constroem o seu trabalho a partir das suas marcas, do que lhe foi significativo ao longo da sua vida e da sua formação profissional, gerando, muitas vezes, divergências entre a sua concepção de educação e a dos gestores.

É possível interpretar que estas novas demandas contribuíram para uma intensificação do trabalho deste coletivo. Esta intensificação, proporcionada pelas políticas educacionais, somou-se ao parcelamento e fracionamento de salários, à precarização e desvalorização da profissão docente. É nesse acúmulo de elementos, que fomos captando ao longo do trabalho de campo, que entendemos que a reação preponderante do professorado foi de se posicionar de modo indiferente às políticas educacionais, como passamos a explorar nas seções seguintes.

INDIFERENÇA: O QUE NÃO ME TOCA E NÃO ME IMPLICA

Os professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, participantes deste estudo, demonstram estarem experimentando um sentimento de esgotamento e de desconstrução das suas inspirações com relação ao seu fazer pedagógico, frente às dificuldades encontradas no sistema educacional. Diante desse contexto, manifestam, também, em alguns momentos, uma indiferença com relação às formulações confeccionadas pelos gestores para serem implementadas nas escolas.

É possível entendermos que a indiferença que os professores demonstram manifestar sobre as políticas educacionais pode ser a tradução da sua indignação ao momento pelo qual perpassam. O contexto que este coletivo vivencia, aliado às proposições dos gestores, somam-se às demais tensões existentes no cenário educacional e nisto a política passa a ser mais uma das tantas coisas que são demandadas aos professores na escola. Neste sentido, eles acabam atribuindo uma maior importância à dimensão burocrática, confeccionando os textos solicitados pelos gestores, preterindo uma interpretação do que preconizaria as políticas educacionais.

A gente simplesmente pegou um papel e tentou colocar aquela ideia deles em um papel. Na verdade, na nossa disciplina, Educação Física, a gente não fez nada daquilo, eu

acho. Eu acho que só foi uma coisa para nós colocarmos em um papel e aquilo ali ficar registrado. Só para dizermos: 'Ó fizemos o nosso cronograma, o nosso programa'. Não lembro como a gente montou isto. Mas lembro que foi mais um documento que a gente fez, só que na prática a gente não seguiu aquilo ali de forma nenhuma (Entrevista com o professor Suely em 10/04/2018 na sala da direção da E.E.E.M. Coliseu).

A partir da declaração de Suely podemos compreender que os professores agem com indiferença frente às políticas, pois muito do que elas endereçam aos professores não é entendido ou traduzido. Nesse sentido, a professora Roberta relata com espanto as dificuldades que uma formulação curricular apresenta quando é transmitida aos professores sem a sua participação e como este processo pode respingar na sua prática pedagógica: "Imagina, eles querem colocar ginástica na aula, como? Eu não sei. Colocar capoeira, que absurdo, não tive formação para isto, não temos estrutura" (entrevista com a professora Roberta em 13/04/2018 na sala dos professores da E.E.E.M. Verona). Podemos perceber que Roberta entende a complexibilidade de desenvolver uma aula com os conteúdos da ginástica e da capoeira, pouco presentes em sua formação inicial. Neste cenário, a mesma é compelida a realizar um curso de extensão ou formação sobre o que lhe é pouco conhecido, como é o caso da capoeira.

É possível compreender que a conjuntura atual de precarização e desvalorização da escola vai ao encontro de um desmantelamento da profissão em conjunto com a corrosão do significado do trabalho para os professores. A situação desestimula os professores a realizarem cursos de aperfeiçoamento, cursos de extensão e pós-graduação em um cenário onde a formação permanente também é precária. Assim, o ato de continuar em formação na Rede Estadual de Ensino se torna uma tarefa árdua, quase impossível, pelo fato de mover o professorado a recuar nos seus desejos.

[...] não se tem valorização, não se tem renda. Aí tu vais comprar um livro, tu vais se capacitar, tu vais fazer um curso, tu vais comprar um livro, tu vais comprar uma revista, tu vais comprar um jornal. Tudo isto que tu vais comprar para se atualizar, para se capacitar, tudo vais ter um custo. Aí as primeiras coisas que a gente corta, quando a gente está com um problema salarial, são estas coisas que a gente entende que não são necessárias, não são emergenciais como pagar água, luz, comida e passagem, tudo. [...] Por exemplo, eu acabei de fazer outra pós-graduação, eu tenho dois pós, dois pós não vão alterar nada no meu salário, não altera nada. Eu estou concorrendo com o mesmo professor que dá aula aqui na escola comigo que está se formando. Entende? Então não há valorização, não há estímulo algum (Entrevista com a professora Mariazinha em 03/04/2018 na sala de Educação Física da E.E.E.M. Verona).

Desta forma, podemos compreender que os professores agem com indiferença às políticas educacionais. Os fragmentos do diário de campo contribuem para esse entendimento: "Olha só, eles

querem colocar a educação integral, como? Veio este documento aqui dizendo como devem ser as aulas, depois de mais de 20 anos querem me ensinar.” (Nota de campo nº 71 - relato da professora Roberta em 10/11/2017). Nesse mesmo caminho, o trabalho de campo nos possibilitou presenciar um fato que foi ao encontro do explanado pela professora Roberta: “o professor pega o papel da proposta que dizia como deveria ser sua aula, lê e diz: isto não me serve. O mesmo joga o papel para uma caixinha que fica ao centro da mesa dos professores e diz que já tem a aula pronta e simplesmente sai da sala afirmando que havia mais coisas para se fazer”. (Nota de campo nº 200, sala dos professores da E.E.E.M. Coliseu em 16/03/2018).

É possível pensarmos que as formulações apresentadas pelos gestores aos professores fogem do que eles acreditam, do que eles aprenderam e pouco dialogam com o que o professorado considera importante para a sua prática pedagógica ou para o ensino, o que pode colaborar para que os professores sejam indiferentes às formulações.

Se tu tens o troço e eu vou te mostrar exatamente como vai funcionar, explicar cada detalhe e tu entender. Isto é uma coisa. Agora abordar dizendo: olha só, chegou isto daqui olha, uma nova política. Chega o troço meio jogado e a gente não se interessa em ler também. Só se passa o olho por cima e diz: ah deixa eu ver. Aí tu olhas e diz: ah não sei, para mim isto é palhaçada. Não me foi passado, eu também não mostrei interesse. As duas coisas acho que se alinharam e já era (Entrevista com o professor Suely em 10/04/2018 na sala da direção da E.E.E.M. Coliseu).

Os professores demonstram, em alguns momentos, que as políticas educacionais lhes sufocam, afetam os seus desejos, o seu ânimo e o caráter singular da sua prática pedagógica. Este processo ocorre por conta da forma como estas formulações lhes são demandadas. Assim, este coletivo expressa que as formulações construídas pelos gestores acabam por não serem interpretadas e traduzidas, e assim, conseqüentemente, acabam rejeitadas.

Na compreensão dos colaboradores deste estudo, as políticas educacionais não traduzem nem em parte o que eles anseiam, acreditam ou prospectam como prática pedagógica no componente curricular Educação Física. Nesse sentido, Molina Neto (2003) nos auxilia a compreender este posicionamento dos professores, pois “a atividade do dia-a-dia do professorado de educação física, nas escolas públicas, não é uma atividade solitária e asséptica. Está imersa em um mundo de relações e de interações que se estabelecem entre as diferentes parcelas da comunidade escolar” (p. 146).

As intervenções políticas, neste cenário, podem movimentar o caráter da profissão docente. Os professores compreendem que as políticas educacionais não lhes implicam e elas movimentam o caráter peculiar da sua profissão, o que nos leva a concordar com Molina Neto (2003), que faz o convite a

pensar que os professores de escolas públicas são profissionais diferentes dos demais. Assim, é possível compreender que os professores, além de se colocarem indiferentes às políticas educacionais, acabam resistindo a elas regularmente, por conta da ausência da classe docente na sua proposição e formulação.

A RESISTÊNCIA: A AUSÊNCIA NA FORMULAÇÃO

Ao compreendemos que a escola pública, no que diz respeito ao contexto da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, possui nuances de precarização, percebemos que a descontinuidade e a formulação de políticas educacionais em um curto espaço de tempo pode se desdobrar em uma desvalorização da profissão docente. Frente a isto, o professorado pode reagir com indiferença às demandas dos gestores. Neste estudo, o coletivo docente externa que em alguns momentos reagem com resistência ao receber, interpretar e utilizar as políticas educacionais. Esses fenômenos foram percebidos no trabalho de campo, quando, em diversos momentos, no cotejamento de informações, os professores se manifestaram significando que as políticas podem ser uma tentativa de os gestores instituírem o seu conhecimento pretensamente de forma hegemônica.

Às vezes acaba tendo até uma rejeição sim. Eu vou dizer por mim. Esta coisa é imposta sem poder discutir, sem poder opinar, isto só faz com que eu tenha que colocar uma ideia em pratica, uma ideia de um governo, uma ideia de um partido em que está se criando uma nova forma de trabalhar a educação simplesmente por que aquela linha de política vê daquela forma, daquele jeito e eu tenho que fazer (Entrevista com o professor Suely em 10/04/2018 na sala da direção da E.E.E.M. Coliseu).

Deste modo, podemos compreender que há uma desconsideração dos professores na formulação das políticas educacionais que lhe são demandadas. Tomando as considerações de Ball e Bowe (1992), Bowe, Ball e Gold (1992), Ball (1994) e Mainardes (2006), os professores têm sido implicados com as propostas somente na fase da política em uso. Nesse sentido, a “proposta” chega em suas mãos na forma de uma demanda endereçada pelos gestores para ser atendida e materializada na escola. Mesmo as políticas sendo manobradas em modo de discurso e de textos, os professores realizam um processo que pode ser compreendido como um processo antropofágico da política. As reflexões de Ball, Maguire e Braun (2016) nos instigam a conjecturar que as políticas educacionais podem ser intervenções textuais que são passíveis de interpretação e reinterpretação, considerando que, no “chão da escola”, o professor exerce uma relativa autonomia para realizar a sua prática pedagógica e, desta forma, executa a proposta do modo como a entende.

O fato de os professores serem implicados somente na fase da política em uso nos ajuda a entender que isto pode desencadear, neles, a compreensão de que a sua palavra não está presente nas formulações, potencializando o sentimento de não pertencimento e reconhecimento da proposta, pois, na fase da proposta política, são colocadas somente as intenções dos gestores, dos seus assessores, dos departamentos educacionais e dos burocratas. Assim, pudemos aprender que os professores reagem predominantemente, ao se apropriarem das políticas, resistindo a elas.

Esta resistência ocorre independente dos preceitos que os textos ou discursos carregam, pois os professores entendem que a sua prática pedagógica é uma atividade orquestrada, pensada, planejada. Eles compreendem que a “sua aula” é baseada, mormente, nas suas experiências, nas suas crenças, nas suas idiossincrasias. Portanto, compreendem que a sua prática pedagógica é uma atividade de cara para o seu trabalho.

Na minha aula não muda nada. Eu tenho um padrão de aula. Na questão avaliativa, como eu te disse, eu faço uma avaliação subjetiva. Na minha aula não interfere em nada. Eu sempre trabalho também nesta questão de formar o cidadão. Então, além da parte técnica, eu procuro formar uma criança que se transformará em um cidadão. A questão de que as regras estão ali para serem cumpridas, de que eles têm que fazer o melhor para todos, que não devem prejudicar ninguém. Então, a formação do cidadão creio ser o principal (Entrevista com o professor Carol em 09/04/2018 no pátio da E.E.E.M. Coliseu).

Podemos interpretar que o professor não se entende como um mero executor de uma proposta política. Ao compreendermos que o professorado de Educação Física constitui sua atividade diferenciada dos demais docentes, identificamos que eles lançam mão das suas bagagens históricas, e as manobram para arquitetar o seu trabalho. É recorrente, nas aulas de Educação Física, acompanhar as narrativas desta relação. Nesse sentido, percebemos que as políticas propostas pelos gestores esmaecem quando confrontam as marcas acumuladas pelos professores, pois eles percebem que a sua bagagem histórica é reconhecida pelos estudantes e reiteram a resistência às políticas propostas pelos gestores.

Na sua aula de hoje, a docente Roberta realizou o processo de aprendizagem do toque no voleibol. Ela mostrou os diferentes tipos de toques para que os alunos conseguissem realizar um levantamento ou uma recepção, parte dos alunos se mostrou surpreso com a técnica da professora. Um até diz: ‘Bah profe que toque hein, vai para a seleção’. A professora respondeu dizendo que foi da Seleção da sua escola e era a escola mais forte na época e era muito difícil jogar lá. A técnica de Roberta me passou a impressão de estimular os estudantes na prática do voleibol (Nota de campo, nº 215 de 19/03/2018).

Assim, podemos compreender que este coletivo, ao arquitetar a sua prática pedagógica, realiza uma reflexão e lança mão da sua história de vida, utilizando, assim, o que lhe foi significativo e foi acumulado como bagagem para a organização do seu trabalho. Logo, o professorado recorre às suas marcas, para que possam sustentar a sua resistência às políticas e diretrizes educacionais que lhes são demandadas pelos gestores.

AS MARCAS: A ARQUITETURA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Em diversos momentos ao longo da nossa história de vida houve acontecimentos significativos que são lembrados nas nossas memórias. Estas lembranças podem ser desencadeadoras de aprendizagens, ressignificações de transformações e de reconstruções. Deste modo, estes acontecimentos podem ser instrumentos para a construção da prática pedagógica. Neste trabalho, consideramos tais acontecimentos como marcas. As marcas são construídas de modo diferente por cada indivíduo, e esta construção está permeada pela cultura e pelas relações socioafetivas que os sujeitos estabelecem em diversos momentos da sua trajetória de vida.

A partir das informações produzidas no campo, é possível tecer um entendimento de que, ao arquitetar a sua prática pedagógica, este coletivo docente se utiliza da sua criatividade para manejar com habilidade as suas marcas em um processo que ocorre de modo crítico e reflexivo.

Ao pensarmos sobre o processo de arquitetura da prática pedagógica dos professores é possível compreender que, lançando mão das suas marcas, eles constroem uma prática pedagógica carregada das suas perspectivas, compreensões e idiosincrasias. Portanto, podemos assumir que a prática pedagógica dos professores de Educação Física é carregada de princípios, emoções e crenças.

Na escola, o professor tem a sua prática pedagógica atravessada por diversas tensões e disputas envolta dos projetos da comunidade, da escola, dos estudantes, além de atravessada pela redução de tempo² para as aulas de Educação Física. Neste contexto, as diretrizes e políticas educacionais se tornam mais um elemento que tenta influir na prática pedagógica, prospectando modificá-la. As políticas educacionais se tornam um elemento potente que busca modificar a prática pedagógica do professorado

² Ao longo do período em que perpassaram as políticas tematizadas no presente estudo, a Educação Física teve uma redução ao que se refere ao Ensino Médio de três períodos semanais para dois períodos semanais (Política Lições do Rio Grande). Posteriormente, o tempo de cada período que era de 50 minutos passou para 40 minutos (Ensino Médio Politécnico).

de Educação Física, uma vez que a sua força é aumentada pela posição privilegiada que os gestores ocupam, por conta da legitimidade que lhes é atribuída pela sociedade.

No estudo com este coletivo, pudemos identificar que existe uma considerável resistência às políticas propostas pelos gestores. Os participantes desta pesquisa não cogitam abrir mão das suas percepções, crenças e desejos, em detrimento das políticas educacionais.

São reuniões meramente políticas mudando um ou outro aspecto, mas no final, na minha aula, não influenciou em nada. Teve formação na escola. Mas para mim, eu te coloco aqui ó. Não vi modificação, só muda a nomenclatura, muda um ou outro aspecto que não influencia em nada na questão do ensino aprendizagem. A gente não enxerga, a política meramente vem para dizer assim: "Ah está errado dar nota, vamos mudar para conceito", e não tem nenhuma mudança no ensino-aprendizagem, então não influencia em nada (Entrevista com o professor Carol em 09/04/2018 no pátio da E.E.E.M. Coliseu).

Neste contexto, os colaboradores deste estudo manifestaram que as políticas educacionais não traduzem o ambiente escolar e que elas são construídas por alguém que possui a sua legitimidade contestada e que, de certo modo, as políticas tentam reconstruir a sua prática pedagógica.

Foi o que a gente fez. Foram duas reuniões lá. Foi no Instituto de Educação, a supervisão da escola disse: "Olha, agora vocês leem os livros e planejem. O planejamento de vocês tem que estar voltado e de acordo com o que está nas lições do rio grande". Muitas coisas do que eu li ali já era o que a gente fazia. Já fazia parte da nossa prática, minha e das minhas colegas da educação física. Mas falando de mim, já fazia parte da minha prática. Outras coisas que eu li ali não serviram para mim, aí eu não fiz (Entrevista com a professora Roberta em 13/04/2018 na sala dos professores da E.E.E.M. Verona).

Através do relato da professora em conjunto com a análise documental realizada, conseguimos perceber que o documento da política trata de várias práticas a serem desenvolvidas na escola, pelos professores de Educação Física, no entanto, para que esta proposta se concretizasse, a professora Roberta deveria modificar a sua prática pedagógica e assim alterar a sua predileção dos conteúdos a ministrar.

Nas seções anteriores, identificamos e tratamos da indiferença e da rejeição empregada pelos professores diante das políticas educacionais. Entendemos que alguns elementos são significativos para que estes empreguem tal movimento que se explicita como uma resistência. É possível considerar que as marcas corporificadas nas histórias de vida dos professores são parte construtiva desta forma de reagir às políticas. Estas marcas podem ser compreendidas como situações e experiências vividas pelos

sujeitos que lhes afetaram. Assim, elegemos para discussão, neste manuscrito, as marcas produzidas pela docência e as marcas sociocorporais (FIGUEIREDO, 2004) vividas anteriormente à docência.

As marcas produzidas pela docência podem ser entendidas como as vivências que estes professores tiveram ao longo da carreira e que hoje conduzem suas crenças e representações sobre a prática pedagógica. Diante disso, podemos considerar que a forma como os professores concebem a gestão do estado do Rio Grande do Sul, bem como a forma como compreendem as políticas educacionais apresentadas têm relação com as experiências que estes sujeitos já vivenciaram neste contexto. O fato de os professores serem colocados constantemente diante de uma mudança educacional/curricular sempre que há troca de governo na gestão do estado causa, possivelmente, um efeito que leva os professores a serem descrentes para com as políticas educacionais. O descaso com suas condições de trabalho, que estes professores destacam vivenciar na rede estadual de ensino, é outro fator que pode ter produzido uma marca que lhes conduza à essa rejeição e indiferença frente ao que lhes é demandado.

Por outro lado, as marcas sociocorporais têm uma relação com as experiências vividas por estes sujeitos durante a infância, adolescência e até durante a formação inicial. Estas experiências produziram ou permitiram um maior vínculo e afeto destes sujeitos com determinadas práticas, com determinadas perspectivas. Assim, é possível que os professores resistam às políticas educacionais porque elas, de alguma forma, podem lhes desacomodar. Um exemplo é o caso da professora Roberta, que se vê distanciada da condição de trabalhar com a capoeira por entender que não construiu experiências e formação que lhe permitam trabalhar com este saber. Suas experiências, conforme ela sinaliza:

[...] tipo a Capoeira, eu não tenho, não fiz nem um curso, não tenho nenhum aprendizado voltado à capoeira por exemplo. Capoeira e Lutas faziam parte das atividades que dizia lá. A gente até comentou. Conversamos com a supervisora, não me lembro o que ela falou, se a gente tinha que colocar igual e não fazer ou se a gente não precisava incluir tudo, acho que foi esta a resposta dela. E foi isto. O que que eu achei, eu achei uma coisa muito pronta que não houve nenhum debate (Entrevista a professora Roberta em 13/04/2018 na sala dos professores da E.E.E.M. Verona).

Todas estas apreensões expressas por Roberta ocorrem por conta de uma possível necessidade de formação permanente e realização de um aprimoramento profissional, aos quais ela não possui condições por conta da conjuntura que os professores perpassam. Porém, a resistência da professora também ocorre por conta das marcas que ela carrega das práticas escolares que são a sua inspiração no exercício da profissão docente.

Neste sentido, Tardif (2014) aponta para a interiorização do conhecimento, que entendemos fazer parte da história de vida do professorado. As práticas dos esportes coletivos contribuiriam para que ela

construísse marcas valiosas na sua história de vida. O fato de a capoeira não ter feito parte das suas experiências sociocorporais e tão pouco ter feito parte do seu percurso inicial na formação em Educação Física lhe causa estranheza, receio e insegurança para que ela aborde este conteúdo na sua prática pedagógica. Paradoxalmente, a professora não apresenta resistência no que diz respeito ao conteúdo voleibol, esporte amplamente presente, trabalhado e massificado na formação inicial em Educação Física a ponto de constituir a expressão jocosa “quarteto fantástico”, que diria respeito aos esportes Voleibol, Basquetebol, Futebol e Handebol. Essa tendência esportivista/tecnicista era a perspectiva hegemônica de Educação Física quando a professora era estudante na educação básica durante as décadas de 1970 e 1980.

Na escola eu adorava a educação física, era apaixonada. Esperava toda radiante o momento, sempre adorei o voleibol desde pequeninha assim. Eu me lembro que eu estava na 6ª ou 7ª série, a professora já veio: “Ah como tu tem o toque bom”, lembro que ela vinha comentar, eu lembro deste momento. E quando eu cheguei na 8ª série teve um professor que foi fazer um estágio na escola que eu estava e me viu jogando e aí ele me chamou e disse: “Tu joga bem voleibol, tem os fundamentos bem desenvolvidos, tem um bom toque, uma boa manchete, um bom saque (Entrevista com a professora Roberta em 13/04/2018 na sala dos professores da E.E.E.M. Verona).

Esta experiência de Roberta vai ao encontro do que Figueiredo (2004) entende como uma “experiência social reveladora de uma identificação da Educação Física com o Esporte, imposta por uma cultura e relações sociais preexistentes” (p. 96). Estas experiências da professora com a modalidade esportiva foram significativas e serviram como um dos alicerces para a construção da sua prática pedagógica no Ensino Médio, na Rede Estadual de Ensino, pois este era o seu maior desejo, desenvolver na escola o esporte que tanto a inspirou. Isto contribuiu para que a professora manifestasse um distanciamento com relação à proposta Lições do Rio Grande.

Cheguei hoje ao último dia de observação e da mesma forma que as anteriores com a primeira turma do início da manhã a docente Roberta inicia o alongamento e no aquecimento propõe uma atividade relacionada ao voleibol, o conteúdo voleibol foi abordado por ela no fechamento de 2017 e foi abordado no primeiro e no início do segundo trimestre de 2018. Porém, os alunos parecem não se opor à proposta, pois irão jogar e ela se propõe a fazer pequenas correções durante a prática pedagógica (Nota de Campo nº 563 de 18/06/2018).

No processo de arquitetura da prática pedagógica, é legítimo que os professores lancem mão dos fatos que mais lhe marcaram ao longo da sua vida, este movimento não é uma exclusividade de Roberta,

o mesmo ocorre com os outros participantes deste estudo. Assim, compreendemos que este coletivo lança mão das suas marcas, do que lhe foi significativo e do saber acumulado através dos professores que os auxiliam a arquitetar a sua prática pedagógica. Se de um lado a professora manifesta sinais de uma possível cristalização da sua prática pedagógica ancorada nas suas marcas e na sua experiência docente, de outro o preço disto é não dar conta de uma multiplicidade de saberes que são, também, um compromisso da escolarização, que por vezes estão expressos nas propostas de políticas educacionais. Os professores admitem recorrer as suas marcas na construção da sua prática pedagógica, o que pode nos sinalizar como uma possível tendência de manutenção e hegemonização dos conteúdos massificados da Educação Física Escolar, como descreve Carol, através da sua interação social com o futebol e o basquetebol:

Era uma vida mais tranquila, não tinha esta violência que se tem hoje. Depois, eu ainda joguei futebol em escolinha e basquetebol, cheguei a jogar no grêmio, nas categorias de base. Depois me mudei para São Paulo e joguei basquete. Futebol eu joguei quando eu tinha 11 e 12 anos no grêmio e basquetebol quando eu tinha 15 anos. Eu saí do basquetebol quando eu vim de São Paulo e aqui eu não conhecia locais que teria basquete, então eu parei. [...] Trago por que eu aprendi bastante, a parte de fundamentos de basquete, de futsal e de futebol de campo, daí, quando eu ministro aulas deste sentido, eu faço bastante trabalho de fundamentos (Entrevista com o professor Carol em 09/04/2018 no pátio da E.E.E.M. Coliseu).

As marcas de Carol, que servem de elemento para a construção da sua prática pedagógica, reiteram a resistência do professor a modificá-la em detrimento de uma política educacional, como ele relata: “Eu tenho a minha aula montada e estruturada, viu só! Então, estas políticas não vão mudar isto, eles não vão mudar minha maneira de agir aqui neste espaço” (Nota de campo nº 257 de 09/04/2018). Se, de um lado, os professores com a herança da formação inicial, que priorizava um ensino do “quarteto fantástico”, calcado nas suas marcas, continua se manifestando, de outro, é possível identificar alguns sinais de outras prática decorrentes do Movimento Renovador da Educação Física brasileira³. Nesta seara, pode ser identificada uma prática de outros saberes no cenário escolar. Em que pese o caráter impositivo das políticas prospectadas pelos gestores, a reflexão, por vezes, expressa do ensino calcado na cultura corporal de movimento ressoa nos professores. Podemos elencar aqui, como alguns exemplos, as atividades circenses e os esportes de aventura, sendo estas atividades percebidas na prática

³ De acordo com Machado e Bracht (2016) O movimento Renovador foi “...um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física, como, por exemplo, “colocar em xeque”, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas (p. 850)”.

pedagógica dos professores durante o trabalho de campo, mesmo que este coletivo não admita assumir integralmente, na sua prática, os elementos fundantes das políticas educacionais.

No estudo com este coletivo, podemos pensar que eles constroem a sua prática pedagógica com certa resistência às políticas formuladas pelos gestores, mas eles admitem remodelá-la quando as proposições emergem de outros indivíduos que partilham das suas angústias, aflições e emoções onde eles se reconhecem, como outros professores e estudantes. Neste sentido, podemos pensar sobre como ocorreu a mudança na prática pedagógica destes professores.

Então, muita coisa a gente trabalha na troca de saberes, na troca em cursos, na troca com os colegas, e hoje em dia tem muita coisa que eu acho muito legal, que é a troca de saberes com os alunos, né [...] aprendi a jogar xadrez com os alunos, tu entendeste. Então tem algumas coisas que a gente aprende com os alunos, hoje eu já consigo dar uma aula de xadrez para eles e assim a gente vai fazendo a nossa aula. (Entrevista com a professora Mariazinha em 03/04/2018 na sala de Educação Física da E.E.E.M. Verona).

Mariazinha admite modificar a sua prática pedagógica ou reconstruí-la para que sejam contempladas as aprendizagens desenvolvidas com o seus alunos. Deste modo, podemos compreender que uma política, mesmo sendo demandada por alguém que possui um discurso potente e goza de uma posição privilegiada, perde força no cenário escolar pelo fato de os professores contemplarem os conhecimentos daqueles que estão implicados no seu dia a dia, partilham das suas emoções, aflições e angústias, ou seja, aqueles em que eles se reconhecem. Desta forma, a proposta do estudante de Mariazinha foi mais potente que uma política educacional e passou a integrar a sua prática pedagógica.

[...] neste mesmo ambiente, Mariazinha exige que os alunos interajam e realizem atividades, há jogo de cartas, pebolim, damas e xadrez. Um dos alunos a chama para perguntar o que o cavalo faz, ela se aproxima e explica aos estudantes todos os movimentos de todas as peças e explica o objetivo do jogo (Nota de campo nº 130 de 16/01/2018).

Parte das atividades desenvolvidas por Mariazinha na sua prática pedagógica são provenientes da troca de saberes que ela teve com os seus estudantes. Logo, estas aprendizagens instigaram a professora a modificar sua prática pedagógica para que sejam contemplados os novos saberes desenvolvidos por ela, ou seja, uma prática que a marcou. Semelhantemente, a professora Roberta desvela o aprendizado desenvolvido com os estudantes durante sua prática pedagógica no Ensino Médio.

Aí eles disseram: “Professora a gente adora, vamos fazer a brincadeira do tubarão” eu disse: Como é? Eu não conheço. Eles trouxeram. Eu achei muito legal e disse vamos.

Então eles me ensinaram a brincadeira do tubarão. Nós ficamos um período inteiro fazendo a brincadeira do tubarão e eles não se cansam de fazer a brincadeira do tubarão. Fizeram em mais de uma aula. A turma de 3º ano. Aí eu propus para as outras turmas. Algumas turmas gostaram, outras não. Mas assim, principalmente as turmas de terceiro ano me chamaram a atenção. A maioria quis, brincou e gostou. Então volta e meia nós fizemos de aquecimento, ao invés de eu fazer o padrão que é a corridinha e o alongamento, proponho fazer o Tubarão, que é uma brincadeira de correr e de toque, de um tocar no outro (Entrevista com professor Roberta em 13/04/2018 na sala dos professores da E.E.E.M. Verona).

Lembramos que anteriormente Roberta não admitiu modificar a sua prática pedagógica – inserir o conteúdo de capoeira e ginástica – por conta da definição da política educacional, pelo fato de não se reconhecer neste conteúdo e não ter realizado uma formação para trabalhar com esta prática. A partir disso, entendemos que há uma força histórica e conservadora que por vezes calca e traz sinais de uma possível cristalização da prática pedagógica do professorado. Ao mesmo tempo, existem sinais de respingos de outras práticas e das políticas nas aulas, bem como a interação dos professores com os estudantes, que podem dissolver essa possível cristalização histórica. A proposta, visualizada no campo de pesquisa, emergiu dos estudantes e ressoou na prática pedagógica dos professores. Tal situação sinaliza um espaço de diálogo e negociação sobre os sentidos da prática pedagógica. Nessa perspectiva, as reflexões de Sanhotene e Molina Neto (2013) nos ajudam a compreender que os professores desenvolvem uma maneira própria de atuar, porém não se trata de uma forma estanque.

[...] podemos dizer que o “habitus”, ou de modo mais específico, as predisposições para a ação, interferem no planejamento e execução das aulas e nos padrões de avaliação e de comportamento, estando presentes no planejamento das aulas e no relacionamento do professor com os alunos (SANHOTENE; MOLINA NETO, 2013, p. 448).

Nesse sentido, através do trabalho de campo, foi possível perceber que, na interação com os estudantes, os professores admitem recompor a sua prática pedagógica. Essa situação, em que pese a predisposição dos professores a recorrer à tradição histórica calcada nos esportes, ou seja, no “quarteto fantástico”, suscita-nos a pensar que a prática do professorado é flexível e não estanque com espaços para a construção e reconstrução.

Podemos, assim, refletir que a recusa da professora Roberta à Capoeira não se trata apenas de uma resistência à política educacional e ao conteúdo proposto, mas também porque a Capoeira não era desejada por Roberta e não fazia parte das suas marcas da interiorização de um conhecimento pré-existente (TARDIF, 2014).

Nas premissas de Sacristán (1999) "...a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar" (p. 73). Entendemos que este coletivo retoca a sua prática pedagógica através da colaboração de outros professores ou estudantes, através da troca de saberes.

Podemos pensar que a prática pedagógica é tensionada à mudança pelas políticas educacionais, no entanto, as percepções e reações que este coletivo manifesta para as formulações realizadas pelos gestores têm sido, predominantemente, a indiferença e a resistência que muitas vezes são pautadas pelas marcas das suas histórias de vida.

Deste modo, podemos compreender que os professores, colaboradores deste estudo, que são atuantes no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Sul, lançam mão das suas idiossincrasias, percepções e crenças para construir a sua prática pedagógica. As constantes investidas dos gestores, utilizando a posição privilegiada que ocupam, os discursos que tecem no sentido de influir no fazer docente, perdem força quando se deparam com as marcas dos professores.

Assim, este coletivo demonstrou que consolida uma resistência às políticas educacionais em nome das suas marcas que são carregadas de saberes, compreensões e desejos biograficamente situados. Estes professores ainda demonstraram que, frente a uma troca de saberes com outros indivíduos com que estão implicados diretamente no "chão da escola", como outros professores ou estudantes, que são indivíduos que eles reconhecem, dispõem modificar ou reconstruir a sua prática pedagógica.

REFLEXÕES TRANSITÓRIAS

Neste estudo buscamos compreender como professores de Educação Física percebem e reagem às políticas educacionais que lhes são demandadas pelos gestores estaduais do Rio Grande do Sul, nos últimos dez anos. Isto ocorre em uma conjuntura na qual há um movimento de desconstituição e desconstrução do setor público, supressão dos direitos trabalhistas em conjunto com a precarização das condições estruturais e materiais da escola, além da desvalorização que impacta os professores no âmbito profissional e pessoal. Neste tocante, Molina Neto *et al.* (2017) nos convidam a refletir sobre o cenário apresentado e as políticas educacionais, em um contexto onde os professores e pesquisadores possuem o desafio de pensar e analisar as políticas para além de uma agenda educacional. Tal situação se faz necessária por conta do viés neoliberal e a lógica de mercado que atravessam as políticas na atualidade. Nesse sentido, podemos pensar que uma homogeneização do conhecimento proposto pelas políticas e o embate com o professorado pode nublar as intenções dos gestores.

Esse pensamento nos instiga a analisar os relatos dos professores e as possíveis intenções dos gestores com relação à educação. Nesta pretensão, entendemos que a educação pode ser compreendida como um cenário de constantes disputas, onde os grupos constituintes da nossa sociedade tentam se articular para que através da educação possam influenciar a sociedade. Nesse sentido, pensamos que esta articulação pode formular um problema público que pode gerar uma política educacional. No que diz respeito a isto, Apple (2000) aponta que os ataques neoliberais à educação e as possíveis intenções dos gestores quando formulam reformas, políticas e diretrizes educacionais trazem como pano de fundo a intenção de conectar a educação às necessidades da economia, em um movimento que coloca em xeque o pensamento e a prática do professorado.

Frente a esta situação, podemos perceber que, em que pese o Movimento Renovador da Educação Física e os elementos constituintes da cultura corporal de movimento, por vezes os saberes do professorado são sustentados pelas suas marcas. Esses conhecimentos são formulados durante a sua infância e adolescência, na escolarização, nas aulas de Educação Física, na educação básica e na sua formação acadêmica. Sublinhamos que esta experiência, por vezes, é ancorada na historicidade esportivista da Educação Física ou através da expressão jocosa do “quarteto fantástico”, que nada mais é do que a prática massificada de determinados esportes.

Ao voltarmos nossas lentes ao momento pelo qual os professores perpassam, este estudo nos possibilitou pensar que os professores manifestam uma indiferença às políticas educacionais, que pode ser entendida pelo modo como o texto político, neste caso baseado no estilo *Readerly* (BARTHES, 2019), ou como o discurso das políticas não implicam e/ou não motivam os professores a acreditar e se sentirem pertencentes a ela.

Ao partilharem do sentimento de desconsideração dos seus conhecimentos, os professores posicionam-se em resistir às políticas educacionais. A materialização desta resistência ocorre pelo fato deste coletivo não ser implicado na faceta da política proposta e sim somente serem partícipes dela na demanda da sua materialização, ou seja, na fase da política em uso (BOWE; BALL; GOLD, 1992), (BALL, 1994) e (MAINARDES, 2006).

Ainda, refletimos que as marcas construídas ao longo da história de vida deste coletivo, através do que lhes foi significativo - mesmo que por vezes sejam os esportes massificados e não uma visão ampla da cultura corporal de movimento - os auxiliaram na arquitetura da sua prática pedagógica. Estas marcas são o elemento que reitera a resistência dos professores a modificar a sua prática pedagógica como os gestores almejam. Este fato ocorre, também, por conta dos conhecimentos interiorizados (TARDIF, 2014) da história de vida deste coletivo criando uma resistência tão forte quanto as formulações dos

gestores. Porém, os professores admitem modificar a sua prática pedagógica desde que esta mudança esteja relacionada à experiência de outros sujeitos que estão no cotidiano escolar como professores e estudantes. Assim, aprendemos com o trabalho de campo que este coletivo constrói as suas práticas pedagógicas voltadas, majoritariamente, aos estudantes e não ao que os gestores prospectam.

As narrativas deste coletivo nos permitem refletir que as políticas pouco influenciaram e pouquíssimo modificaram a sua prática pedagógica. É possível pensarmos à luz dos estudos de Bowe, Ball e Gold (1992), Ball (1994), Mainardes (2006) e Ball, Maguire e Braun (2016), que os professores realizam um processo antropofágico das políticas educacionais, uma vez que eles são indiferentes e resistem a elas, em um processo em que se entendem como meros executores das políticas que lhes demandam e não contam com as suas marcas. Porém, nesse processo, visualizamos alguns respingos das políticas como algumas práticas que vão ao encontro dos elementos constituintes da cultura corporal de movimento. Desta forma, interpretamos que o elemento que poderia ter possibilitado maior permeabilidade às políticas educacionais na prática dos professores é que eles se sentissem mais implicados com as propostas e que elas carregassem parte do que eles prospectam para o componente curricular Educação Física. Assim, a implicação do professorado nas outras fases do ciclo de políticas, como na política proposta e na política de fato (BALL; BOWE; GOLD, 1992), além de um processo de formação permanente, possibilitariam uma melhor acolhida das políticas prospectadas pelos gestores.

Compreendemos que os professores escutados neste estudo se posicionam com forte resistência às políticas educacionais interferirem na sua prática pedagógica, sendo esta arquitetada, sobretudo, através das marcas que os professores foram construindo ao longo das suas histórias de vida. Nesse sentido, os argumentos trazidos à baila neste estudo nos permitem entender que os professores não modificam ou adaptam linearmente a sua prática pedagógica por conta dos endereçamentos das políticas educacionais. Neste estudo, podemos pensar que este coletivo revela que a sua prática pedagógica na Educação Física possui pouca permeabilidade em relação às políticas educacionais formuladas pelos gestores estaduais do Rio Grande do Sul, no período de 2007 a 2017.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo. Cortez, 2000.

BALL, S. J. **Educational Reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press. 1994.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**, Ponta Grossa/PR. Editora UEPG, 2016.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo/SP. Editora Perspectiva, 2019.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education e changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Revista Movimento**, v. 10, n. 1, p. 89-111. Jan/abr 2004.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V. O impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da "teoria do reconhecimento" de Axel Honneth. **Revista Movimento**, Porto Alegre - RS, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul./set. de 2016.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v 27, n 47-69. Jan-abr. 2006.

MOLINA NETO, V. As crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil. **Revista Movimento**, Porto Alegre - RS, v. 9, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2003.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. *In: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A. N. S. (orgs.). A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. X ed. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 113-145.

MOLINA NETO, V.; FONSECA, D. G.; SILVA, L. O.; LOPES, R. A.; WITTIZORECKI, E. S. A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo. **Revista Motrivivência**, Florianópolis - SC, v. 29, n. 52, p. 87-105, setembro, 2017.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informação na pesquisa qualitativa. *In: MOLINA, V. N, TRIVIÑOS, A. N. S. A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS/Sulina, 2017. p.61-94.

SACRISTÁN, G. **Poderes instáveis em educação**. Editora Artmed. 1999. Porto Alegre.

SANCHOTE, M. U.; MOLINA NETO, V. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo – SP, v. 27, n. 3, julho/setembro, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª Reimpressão, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WOODS, P. **La escuela por dentro**: La etnografía de la investigación educativa. Espanha: Editora Paidós, 1995.