

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

**ALINE BRITTO RODRIGUES**

**A CONSTITUIÇÃO DOCENTE DE UMA  
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: LIGANDO  
TRAJETOS FORMATIVOS**

VITÓRIA  
2010

ALINE BRITTO RODRIGUES

**A CONSTITUIÇÃO DOCENTE DE UMA  
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: LIGANDO  
TRAJETOS FORMATIVOS**

Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo no Programa de Pós-Graduação em Educação Física no Centro de Educação Física e Desportos.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Fernanda Simone Lopes de Paiva

VITÓRIA  
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Rodrigues, Aline Britto, 1983-  
R696c A constituição docente de uma professora de educação física  
: ligando trajetos formativos / Aline Britto Rodrigues. – 2010.  
154 f. : il.

Orientadora: Fernanda Simone Lopes de Paiva.  
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e  
Desportos.

1. Professores - Formação. 2. Identidade. I. Paiva, Fernanda  
Simone Lopes de, 1964-. II. Universidade Federal do Espírito  
Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

---

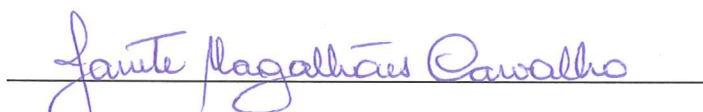
ALINE BRITTO RODRIGUES

**A CONSTITUIÇÃO DOCENTE DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA: LIGANDO TRAJETOS FORMATIVOS**

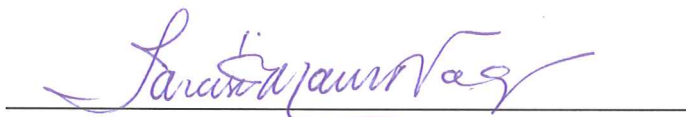
COMISSÃO EXAMINADORA

A handwritten signature in purple ink, reading "Fernanda Simone Lopes de Paiva", written over a horizontal line.

Profa. Dra. Fernanda Simone Lopes de Paiva – Orientadora

A handwritten signature in purple ink, reading "Janete Magalhães Carvalho", written over a horizontal line.

Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho – UFES

A handwritten signature in purple ink, reading "Tarcísio Mauro Vago", written over a horizontal line.

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago – UFMG

Vitória, 13 de maio de 2010.

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras que tecem a docência na busca da realização de suas utopias.

## AGRADECIMENTOS

*Longe se vai, sonhando demais, mas onde se chega assim*, eu não arriscaria responder, afinal, ainda há muito o que sonhar e, conseqüentemente, o fim da estrada me parece distante. Devo apenas agradecer às pessoas/instituições que direta ou indiretamente trilharam comigo até então, contribuindo para que esse processo fosse mais *doce* do que *atroz*:

À Deus, por me apresentar pessoas tão especiais;

À minha orientadora, professora Fernanda Paiva, pela confiança desde o início, pelas orientações e pelo carinho com o qual estabelecemos nossas trocas;

À professora “Benê”, pela confiança, solicitude e pelo compartilhamento da sua história de forma tão sensível e comprometida;

À “Escola Garotinho”, pelos primeiros momentos no campo;

À “Escola do Verde” e sujeitos ali envolvidos: funcionários, professores e alunos, pela receptividade;

À professora Zel, pelas interlocuções durante a sua disciplina no mestrado e também pelas importantes considerações tecidas na banca de qualificação;

À professora Janete Magalhães e ao professor Tarcísio Mauro Vago, pela leitura cuidadosa e pelas ricas considerações;

Ao professor Chiquinho, pela amizade, pelo incentivo e pelos ensinamentos;

À professora Sandra, não só pelas constantes demonstrações de amor ao conhecimento, mas também pelos diálogos;

Aos colegas do mestrado, pelas partilhas;

À Fapes, pelo apoio financeiro;

À minha família, pela amizade e amor, com os quais eu *nada temi*;

Aos amigos e amigas, por torcerem pelas minhas conquistas como se fossem suas próprias conquistas;

*Mas onde se chega assim, vou descobrir o que me faz sentir eu, caçador de mim.*

*Sabe que uma das lições mais bonitas que a gente aprende na vida, a gente aprende na escola, que é justamente aquela capacidade de quando a gente escrevia alguma coisa errada a gente pegava a borracha da uma apagadinha, né? Pra continuar o texto um pouquinho mais bonito. Na escola a gente aprende tanta coisa importante pra vida, rabiscar um caderno, por exemplo, é um jeito que gente tem de começar a descobrir o que que é rabiscar a vida, porque o tempo todo nós estamos na autoria de um texto que é a própria vida que nós temos, que nós vivemos e o bonito é que você tem todos os pontos, toda a regra de pontuação está a seu favor. Tem dia que você põe vírgula, tem dia que você põe reticências, tem dia que você põe ponto final e tem dia que você tem a necessidade de virar a página, não é assim? O tempo todo nós fazemos a experiência de escrever a vida que somos nós e o mais bonito, a gente tem o direito de escolher como é que nós vamos pontuar esse texto. Porque Deus trabalha o tempo todo no nosso coração assim, pra gente aprender a escrever, pra que não venha ninguém aprender a escrever por nós e mesmo que alguém passe pela nossa vida, apenas deixará detalhes no nosso texto, por que o autor é você [...].*

*Padre Fábio de Melo*

## RESUMO

A pesquisa abrange a temática da constituição docente e o eixo de discussão apresenta a História de Vida de uma professora de Educação Física, delimitando-se nos seguintes objetivos: a) dialogar com o professor de Educação Física escolar, a fim de buscar na sua trajetória de vida, elementos que permitam analisar a construção de sua identidade na profissão docente e; b) buscar compreender como sujeito docente elabora, desenvolve e se relaciona com o seu cotidiano profissional face à trama (complexa) de sua vida, a partir dos fatores que possam contribuir para a sua constituição docente. O itinerário metodológico percorrido ancorou-se na etnometodologia e alguns recursos foram articulados à essa escolha, assim como a História de Vida, a observação em campo, análise de documentos e entrevistas. Foi possível evidenciar que a constituição docente da professora colaboradora revela influências de aspectos vivenciados na sua trajetória biográfica, assim os laços parentescos, os laços geracionais, representados pelo período escolar, entre outros. Mas também e não menos importante, os aspectos relacionais fomentados a partir das interações no trabalho. Notou-se a impossibilidade de se pensar nesses últimos sem uma articulação com os demais elementos biográficos.

Palavras - chaves: história de vida, constituição docente e identidade.

## ABSTRACT

The survey covers the issue of teaching constitution and the axis of the discussion presents a teacher's life story of Physical Education, delimiting herself in the following objectives: a) talk with the school physical education teacher in order to get in her path life, elements that allow to analyze the construction of her identity in the teaching profession and b) seek to understand teaching as a subject designs, develops and relates to her everyday professional face to the plot (complex) of her life from the factors that may contribute to the teaching constitution. The itinerary traveled methodological anchored in the etnomedologia and some resources were linked to this choice, as well as the History of Life, an observation in field, analysis of document and interviews. It became evident that the constitution of Teaching Assistant Professor reveals influences of aspects lived in her biographical trajectory, thus kinship ties, generational ties, represented by the school period, among others. But also and not least, the relational aspects of interactions fomented from work. Was noticed that it is impossible to think of these latter without an articulation with the other biographical elements.

Key words: life history, constitution and teacher identity

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO GERAL</b> .....	11
<b>2</b>	<b>É POSSÍVEL JUNTAR OS LAÇOS?</b> .....	13
<b>3</b>	<b>O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	24
3.1	NOTAS SOBRE AS HISTÓRIAS DE VIDA: GÊNESE, CONCEPÇÕES, CRÍTICAS E PERSPECTIVAS .....	24
3.2	A CONSTITUIÇÃO DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS .....	39
<b>4</b>	<b>APROXIMAÇÕES DOS ASPECTOS OBSERVADOS EM CAMPO</b> .....	45
4.1	PRIMEIROS CONTATOS COM O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E COM A “PROFESSORA SUJEITO” .....	45
4.1.1	(In)decisões e negociações .....	45
4.1.2	As escolas .....	49
4.1.3	A professora Benê .....	50
4.2	A OBSERVAÇÃO DIALOGADA COM A PROFESSORA BENÊ .....	50
4.2.1	A professora Benê “fora” de aula .....	52
4.2.2	O tecido e o tecer: onde está Benê? .....	58
4.2.3	A professora em aula .....	71
<b>5</b>	<b>SER PROFESSORA: OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS ENTRELAÇADOS POR ENTRE A TRAJETÓRIA DE VIDA DE BENÊ</b> .....	78
5.1	LAÇOS PARENTESCOS .....	78
5.2	LAÇOS GERACIONAIS .....	84
5.3	LAÇOS GERACIONAIS NÃO-OBRIGATÓRIOS .....	93
5.4	LAÇOS PROFISSIONAIS .....	100
5.5	LAÇOS SIMBÓLICOS E RELIGIOSOS .....	115
<b>6</b>	<b>LINHAS PROVISÓRIAS</b> .....	125
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
	<b>APÊNDICES</b> .....	135
	APÊNDICE A -.....	136
	APÊNDICE B - .....	137
	APÊNDICE C -.....	138
	APÊNDICE D - .....	139
	APÊNDICE E -.....	140
	APÊNDICE F -.....	142
	APÊNDICE G -.....	147
	<b>ANEXOS</b> .....	148
	ANEXO A-.....	149
	ANEXO B -.....	150
	ANEXO C -.....	151
	ANEXO D -.....	152

ANEXO E -.....	153
ANEXO F - .....	154

## 1 APRESENTAÇÃO GERAL

*Só o que está morto não muda!  
Repito por pura alegria de viver:  
A salvação é pelo risco, Sem o qual  
a vida não vale a pena  
(Clarice Lispector)*

Essas primeiras linhas do trabalho correspondem a uma apresentação sucinta na qual exponho as propostas desta investigação e descrevo a forma com que o texto foi organizado a fim de estabelecer o diálogo com as intenções almeçadas.

A temática abordada refere-se à constituição docente e traz, como eixo de discussão, a História de Vida de uma professora de Educação Física, delimitando-se nos seguintes objetivos: a) dialogar com o professor de Educação Física escolar, a fim de buscar, em sua trajetória de vida, elementos que permitam analisar a construção de sua identidade na profissão docente; e b) buscar compreender como o sujeito docente elabora, desenvolve e se relaciona com o seu cotidiano profissional em face à trama (complexa) de sua vida, a partir dos fatores que possam contribuir para a sua constituição docente.

O itinerário metodológico percorrido para a coleta e discussão das informações ancorou-se na pesquisa de cunho qualitativo, mais precisamente pela etnometodologia. Essa opção me permitiu associar alguns recursos assim como: a etnografia, a entrevista, a História de Vida e a análise de documentos.

De porte do material coletado em campo e da literatura selecionada para fazer a interlocução, o texto foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro deles é entendido como uma ampliação desta apresentação, ou seja, aponte e descrevi as escolhas e os percursos assumidos no decorrer desta pesquisa e delineei a construção do objeto de estudo, bem como a sua problematização.

O segundo capítulo carrega o aporte teórico referente aos processos identitários. No capítulo seguinte, discorro sobre os aspectos iniciais da negociação com a professora sujeito e com as escolas e, além disso, evidencio alguns elementos observados no campo, atribuindo ênfase às interações tecidas naquele espaço (e, em alguns momentos, para além dele). Já o último capítulo se propõe a discutir as categorias selecionadas para a análise.

Devo ressaltar que a sensação de risco esteve presente em vários momentos da pesquisa, pois os dados trabalhados estiveram (e continuam) muito vivos. Lidar com essa vivacidade me inquietou (e também motivou) muitas vezes, ao entender que não trago para o texto apenas uma História de Vida, mas também muitas outras vidas que a essa estiveram (e ainda estão) entrelaçadas. Dessa forma, foi com a impressão de que o trabalho não terminou que escrevi as “Linhas Provisórias”, pois as “Vidas” com as quais dialoguei continuam se transformando, afinal, *só o que está morto não muda.*

## 2 É POSSÍVEL JUNTAR OS LAÇOS?

*Saudades! Tenho-as até do que não me foi nada, por uma angústia de fuga do tempo e uma doença do mistério da vida. Caras que via habitualmente nas minhas ruas habituais – se deixo de vê-las entristeço; e não me foram nada, a não ser o símbolo de toda a vida. [...] Amanhã também eu – a alma que sente e que pensa, o universo que sou para mim – sim, amanhã eu também serei o que deixou de passar nestas ruas, o que outros vagamente evocarão com um “o que será dele?”. E tudo quanto faço, tudo quanto sinto, tudo quanto vivo, não será mais que um transeunte a menos na quotidianidade de ruas de uma cidade qualquer (Fernando Pessoa).*

A temática deste trabalho, diluída em todas as etapas em que esse se constituiu, remeteu-me (e ainda remete) a algo que eu conheço bem: *saudades!* Diante desse sentimento, questiono-me se haveria algum sujeito que, em meio a tantos acontecimentos em sua trajetória de vida seria indiferente à saudade, pois eu *tenho-as até do que não me foi nada*. Se me atrelo, especificamente, ao período escolar, suscita, então, uma nostalgia em frente às coisas e pessoas das quais me recordo: professores, colegas, amigos, lugares, momentos e uma gama de sentimentos associados.

Há pouco mais de duas décadas, desde a minha entrada na escola, encontro-me inserida em um processo de constituir-me professora de Educação Física e, para além de um “capricho nostálgico”, carreio uma identificação com estudos que problematizam o ser professor.

Essa identificação ficou evidente com/na escolha do tema desta pesquisa. Sendo assim, ao me propor discutir os laços formativos presentes na História de Vida de uma professora de Educação física Escolar, questiono-me no sentido de compreender quais aspectos do meu próprio itinerário podem ter contribuído para que eu me aproximasse dessa temática.

Dessa forma, no primeiro momento deste capítulo, apresento alguns elementos da minha trajetória de vida, pois

[...] apoderou-se de mim a convicção de que era no cantor que a canção se tornava relevante. Analisar a canção em termos de tema, ou de estrutura rítmica, ou de variação de compasso, torna-se em minha opinião, irrelevante, se se esquecer a pessoa que nos transmite a canção. Já todos nós temos cruzado com o especialista que é capaz de falar, horas a fio, eruditamente, sobre canções populares e folclore, de um modo geral, sem mencionar o cantor. Já é mal bastante esquecer-se o contexto social, mas, quando se trata de ignorar o contexto individual, castra-se a canção. À medida que conseguia conhecer os cantores, conseguia conhecer e compreender melhor as suas canções (MORTON, apud GOODSON, 1992, p. 67).

A infância foi o primeiro elemento que optei por descrever. Ao me reportar a esse período, devo ressaltar que a minha alfabetização foi realizada na casa de algumas vizinhas, antes mesmo de eu estar matriculada em uma instituição de ensino. Além de surpreender a minha mãe com a leitura relativamente precoce, assim que entrei na escola, passei a ensinar as colegas que ainda não eram alfabetizadas.

Dentre as minhas brincadeiras preferidas, a “escolinha” estava incluída. Eu também tinha o hábito de pegar os cadernos dos anos anteriores e reproduzir os “certos” das professoras e transformar as portas dos guarda-roupas em quadros, assim como as pedras de ardósia com as quais minha casa era revestida.

Uma coisa é certa: o meu encantamento pelos/pelas professores/professoras está enraizado na minha história. Eu não saberia definir exatamente que critérios eu utilizava para caracterizar um professor como “bom” ou “ruim”, porém a minha dedicação às disciplinas era mais evidente, caso fosse aluna de “bons” professores.

Apesar das minhas brincadeiras contemplarem a “reprodução” de alguns professores e da minha admiração por eles durante todo o meu processo formativo, esses fatores não foram o estopim para que eu prestasse o vestibular para um curso de licenciatura durante o primeiro processo seletivo de que participei. Contudo, para entender a opção pela Educação Física no ano seguinte, foi necessário “revisitar” a aluna que fui nessa disciplina e também o meu envolvimento com os esportes.

Durante o (antigo) primário, fui aluna de uma escola da rede municipal e recordo-me que fui participativa nas aulas. Além disso, envolvi-me com um grupo que treinava Ginástica Rítmica pela própria professora de Educação Física. Essas vivências me incitaram a buscar uma academia especializada nesse esporte. A partir de então, passei a treinar e competir por aproximadamente dois anos. Já no período da quinta série até o terceiro ano (antigo Ensino Médio), estudei em uma escola da rede privada e continuei participando das aulas. Nessa instituição, eu integrei a escolinha de vôlei por aproximadamente três anos.

Ao levar em consideração essas práticas esportivas e o meu empenho nas aulas de Educação Física, no final do ano de 2001, enquanto cursava o primeiro ano de Fisioterapia, decidi que prestaria vestibular para Educação Física na UFES. Para ratificar essa decisão, agreguei o

fato de que as matérias discursivas referentes ao curso de Psicologia (minha primeira tentativa na UFES, porém sem êxito) eram Biologia e História, assim como na Educação Física.

Somado a esses fatores, uma colega do Curso de Fisioterapia fazia os dois cursos concomitantemente e afirmava gostar de ambos. Dessa forma, aliei esses aspectos com a perspectiva de realizar um sonho, ou seja, adentrar em uma universidade federal, e prestei um novo vestibular.

Foi justamente durante a concretização desse sonho que me aproximei da profissão professor como objetivo de vida e de pesquisa. Um momento que considero importante para compreender a minha relação com essa temática revela-se na escolha do assunto para meu trabalho de conclusão do curso de Educação Física. Afinal, como acontece com alguns mestrados(as),<sup>1</sup> a opção por esse objeto de pesquisa foi influenciada pelo anseio em estender os estudos iniciados no período de elaboração da monografia da graduação.<sup>2</sup>

A escolha do tema dessa monografia correspondeu a um período de muitas dúvidas, inicialmente. Apesar de até então eu ter me dedicado com mais afinco nas áreas das Ciências da Saúde, cogitei que, se eu assumisse essa mesma perspectiva, eu não me permitiria uma aproximação com discussões na área pedagógica, pertinentes a um curso de licenciatura.

Sendo assim, optei por aceitar o desafio e me debruçar sobre uma área até então relativamente nova para mim. Diante dessa escolha, uma nova dúvida surgiu: o que estudar no âmbito pedagógico? Confesso que definir isso foi menos angustiante do que me decidir entre algo na área da saúde e na educação. Dentre as intenções iniciais, comecei a sistematizar algumas ideias a partir da leitura do texto de Cecília Borges<sup>3</sup> (2005), no qual havia o relato da História de Vida de dois professores de Educação Física.

Diante de algumas inquietações, procurei o professor da disciplina de Educação Física Escolar II e comentei sobre a possibilidade de estudar a trajetória de dois professores no início da carreira e dois no final, a fim de relacionar esse itinerário com a prática pedagógica assumida por eles.

---

<sup>1</sup> Não posso comprovar essa afirmação estatisticamente. Formulei essa idéia de acordo com as leituras de dissertações que tenho realizado e também a partir de conversas informais com os colegas da minha turma do mestrado.

<sup>2</sup> Monografia cujo título é "O Itinerário pessoal-profissional e a prática docente". O trabalho foi orientado pelo professor Francisco Eduardo Caparróz e coorientado pelo professor Ms. Leonardo Rodriguez. A apresentação foi realizada em junho de 2007, na UFES.

<sup>3</sup> Sugerido pelo professor da disciplina de Estágio Supervisionado II, no sétimo período.

O professor acatou a ideia e, no decorrer do processo de elaboração da monografia, optei por investigar a História de Vida de um professor no sentido de buscar relações com a sua prática pedagógica, dentro das possibilidades daquele momento.

A partir de leituras de autores como Antônio Nóvoa, Ivor Goodson, Antônio Bolívar, Celso Martinazzo, entre outros, a minha identificação com as Histórias de Vida foi otimizada. A afinidade foi imediata e, em nenhum momento, pensava nos estudos como um fardo. Dessa forma, a conclusão e defesa da monografia não encerraram o meu interesse pelo tema, visto que o projeto do mestrado foi pensando nessa diretriz, porém com o respaldo das minhas primeiras experiências como professora.

Atuei como professora de Biologia no ensino noturno de uma escola da rede Estadual de Vila Velha, de julho a dezembro de 2007, por designação temporária. O interessante é que, nesse tempo em que lecionei, em muitas situações, eu não conseguia diferenciar aquela professora Aline da aluna que sempre fui. Estar ali significava que, desde os quatro anos de idade, eu ainda não havia “saído da sala de aula”, seja como discente, seja como docente, e me agrada muito saber disso. Fato esse que fez como que eu me espantasse com o desinteresse de muitos alunos.

Já na sala dos professores, assuntos referentes à insatisfação com a profissão predominavam e muitas queixas eram evidenciadas de forma sarcástica. Posso afirmar que as relações ali estabelecidas nesse período me renderam muitos aprendizados, em vários sentidos: o preparar aulas, o relembrar conteúdos com que há algum tempo não tinha contato, o lidar com a indisciplina de alguns alunos, o acolhimento do carinho de outros, a convivência com os colegas, alunos e demais funcionários.

Porém, não posso negligenciar as angústias que se revelaram naquele processo. Na sala dos professores, ouvi inúmeras falas desacreditadas e insatisfeitas, além de votos para que eu “mudasse de profissão enquanto estava nova”. Isso me fazia refletir se haveria possibilidades de um dia eu vir a me tornar uma profissional descrente na educação. Se há, de fato, essa probabilidade, eu não sei, mas pensá-la já era/é sufocante.

Paralelamente a essas primeiras experiências como docente, fui aprovada no processo de seleção do mestrado, em fevereiro de 2008. Como na monografia de fim de curso, o projeto

de dissertação se apropriava das Histórias de Vida docente buscando estabelecer relações entre essa metodologia de pesquisa-formação e a prática pedagógica do professor de Educação Física. Entretanto, eu e minha orientadora optamos por reconstruir o objeto de estudo a partir das inquietações que emergiram com a (re)leitura do projeto.

Ao refletir sobre a assertiva de Nias (apud NÓVOA, 1992, p. 9) que sugere que: “[...] o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, retrucava a autora no sentido de questionar se há de fato essa “parte importante”, e, em caso afirmativo, qual seria o seu tamanho? Ela poderia ser quantificada?

Acredito que seja complexo mensurar essa parte por concordar com Ashon-Warner (apud HOLLY, 1992, p. 82), que incita que “[...] não é apenas uma parte de nós que se torna professor”. Em realidade, mas não necessariamente em todos os casos, há um envolvimento de todo o ser com a profissão docente.

Arroyo (2000, p. 27) esclarece ainda que “[...] somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal “(ARROYO, 2000, p. 27).

Não considerei a afirmativa desse autor como regra e passei a me inquietar ainda mais: todos os sujeitos envolvidos com a docência se tornam professores por inteiro, ou seja, assumem o verbo “ser” com tanta propriedade? Será que alguns deles apenas “estão” professores, vivenciando a profissão de forma impessoal?

Desse modo, passei a problematizar o próprio sujeito, ao invés de focar em sua prática pedagógica. Essa mudança também sofreu influência da convivência com os colegas. Sendo assim, atentava para o processo de constituição docente, procurando compreender como os professores têm chegado às salas de aula, o que os levou a ser como são, ou como poderiam chegar a ser de outro modo (RAYMOND et al., 2004), sem perder de vista que a mudança de rumo também abarca questões da prática docente, porém na tentativa de atender a novas questões de pesquisa:

**a) A partir do diálogo com a professora de Educação Física Escolar, quais elementos me permitem analisar a construção da sua identidade na profissão docente?**

**b) Como a professora elabora, desenvolve e se relaciona com o seu cotidiano profissional em face à trama (complexa) de sua vida, a partir dos fatores que possam contribuir para a sua constituição docente?**

Diante desse novo foco, questionava-me ainda, se durante o “caminhar para si”, os professores se permitem revelar e/ou ocultar algo (quando há) para além do “brincar de escolinha” na infância e do reconhecimento de “professores referências”, ao tentarem agregar elementos que contribuíram para a sua constituição docente. Essa inquietação surgiu a partir das leituras de alguns livros e dissertação, nos quais observo esses argumentos.

Eu me incluo nesse grupo de professores, pois também me respaldo em minhas brincadeiras de infância no intento de estabelecer laços com a profissão docente. Sendo assim, ousou fomentar outros questionamentos: como eu não brinquei de escolinha sozinha, o que aconteceu com outros colegas? Por que as outras crianças não escolheram ser professores? E se escolheram, houve algo para além daqueles momentos que pudesse justificar a escolha?

Com relação aos professores que são apontados como referências, penso nos inúmeros alunos para os quais eles lecionaram e me pergunto quantos daqueles discentes também optaram por ser docentes? Eles são/estão professores? Em que reside a peculiaridade de cada trajetória?

Não pretendo de forma alguma desmerecer esses elementos, já que os considero importantes, apenas me permito pensá-los juntamente com as questões desta investigação, que, de certa forma, me motivam. Para Lofland e Lofland (1984, apud MACEDO, 2000) a ausência desse laço emocional com a pesquisa pode significar um empenho arriscado. O comprometimento por si só não assegura a qualidade do projeto; há que se primar pela qualidade das observações, notas de campo e análise. Nessa mesma linha, Bogdan (1994) admite que a autodisciplina de um pesquisador só o leva até certo limite, sem a paixão, o fôlego para a conclusão do trabalho torna-se insuficiente ou a sua construção se realizará de forma banal.

Esse fôlego também se fez presente durante o percurso metodológico, que teve como base a investigação qualitativa. Os autores que forneceram subsídios conceituais foram: Bogdan; Biklen (1994), Coulon (1995a, 1995b, 1995c), Macedo (2000) e Estevan (2003), além dos próprios estudiosos das Histórias de Vida.

Ainda na linha de pesquisa qualitativa, a etnometodologia é somada à composição deste trabalho, visto que procura compreender o modo com o qual as pessoas, como organizadoras do seu cotidiano, se apropriam de aspectos que permitem que os membros daquele contexto o façam funcionar (GARFINKEL, apud HILL; CRITTENDEN, 1968, apud BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Dentre as discussões que envolvem a etnometodologia, reside a ideia de que os membros<sup>4</sup> promovem a construção do mundo social de forma metódica, ao passo que se apoiam nos recursos culturais que apresentam em comum, fato este que possibilita reconhecer esse mundo, além de construí-lo (COULON, 1995a). Dessa forma, a etnometodologia vem a constituir-se no

[...] estudo dos etnométodos que os atores utilizam no dia-a-dia, que lhes permitem viver juntos, inclusive de maneira conflitiva, e que regem as relações sociais que eles mantêm entre si [...]. A etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas [...] (COULON, 1995a, p. 52, p. 30).

Para Coulon (1995b), é no âmbito educacional que a etnometodologia, por excelência, encontra o seu domínio. Nesse campo, ela vale-se de diversos dispositivos para a coleta dos dados, dentre esses, as entrevistas, observações direta das aulas, estudos dos relatórios administrativos, entre outros. Esses procedimentos são “importados” da etnografia e alguns deles também foram considerados para a realização desta pesquisa, como a entrevista e as observações, visto que é interessante que os dados sejam colhidos num contato mais próximo com indivíduo. Assim, a compreensão é otimizada a partir da perspectiva do próprio sujeito da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Outra estratégia da investigação qualitativa utilizada neste estudo foi a análise de documentos. Esse recurso permite a evidência de novos aspectos de uma mesma questão ou um aprofundamento (MACEDO, 2000). Para tanto, analisei o caderno de planejamento da professora e algumas cartas e caderno de alunos.

---

<sup>4</sup> É entendido como membro “[...] todo aquele que possui o ‘domínio da linguagem natural’” (GARFINKEL; SACK, 1970, apud COULON, 1995b, p. 112).

Esta investigação também se apropriou do recurso metodológico<sup>5</sup> denominado História de Vida, no qual é possível promover uma caracterização minuciosa de um sujeito, cujo objetivo é entender a interpretação que a pessoa elabora da sua própria vida (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Na educação, a apropriação desse recurso deve-se à ideia de que

[...] os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo [...] a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores, quanto os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e das próprias (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11-12, apud SANDÍN, 2003, p. 147, tradução minha).

É possível evidenciar, nessas histórias, que a dimensão pessoal contribui de forma efetiva nos processos pelos quais os docentes estabelecem e dinamizam o seu trabalho. A compreensão distorcida da maneira como o professor sente e vivencia o seu ofício pode ser decorrente de um silenciamento ou um bloqueio no que se refere à evolução pessoal (BOLÍVAR, 2002).

Sendo assim, reconheço nas Histórias de Vida docente a possibilidade de pensar o processo formativo do professor, sem perder de vista o elo entre essas dimensões, ao passo que se recoloca o mestre na condição de autoformador e de colaborador nas formações de outros sujeitos, minimizando a negligência da sua voz nesse processo.

[...] a necessidade de escutar a voz e os enredos, ou de os construir e (re)construir, no processo de ensino e no movimento de conhecimento e formação individual e coletivo da aprendizagem profissional, demarca novas tentativas de dar sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida, numa abordagem experiencial de formação como uma atividade singular para ampliar a vivência pessoal e profissional no processo de formação de professores (SOUZA, 2006, p. 56).

A partir dessa escuta e (re)construção do material coletado, há que se ter alguns cuidados, pois recorrer aos relatos ou histórias de vida não significa se apropriar de objetos ou condutas distintas, mas sim, participar de elaborações de uma memória que será transmitida pela demanda do investigador (SANTAMARIA Y MARINAS, 1995, apud ESTEVAN, 2003. O

---

<sup>5</sup> A autora Estevan (2003) trata as Histórias de Vida dentro do tópico “a investigação narrativo-biográfica” que é descrito como uma das tradições da pesquisa qualitativa. O autor Macedo (2000) a retrata como um dos métodos em etnopesquisa. Já os autores Bogdan e Biklen (1994) as inserem dentro dos estudos de caso, porém, não me apropriado das Histórias de Vida como tal, mas sim como um dos métodos/tradições dentro da investigação qualitativa, na perspectiva de pesquisa-formação.

que fazer, então, para valorizar as interpretações próximas da lembrança do sujeito ao invés de sobrepor a voz do investigador? Qual seria a melhor dosagem nessa troca de interferências?

Acredito que não haja uma “fórmula” infalível, com medidas exatas, porém, ao tentar articular os laços do itinerário da professora colaboradora, devo primar pela atenuação dos possíveis fatores externos. Nesse sentido, apropriei-me da triangulação, um procedimento inerente aos recursos metodológicos selecionados para esta pesquisa e que requer uma competência consistente (ADOINO et al., apud MACEDO, 2000).

A triangulação recorre a diversos meios para construir o seu instrumental analítico, ou seja, várias fontes contribuem para a confirmação de um dado fenômeno (ADOINO, et al., apud MACEDO, 2000). Segundo Molina (1999), esse procedimento se configura como um obstáculo à aceitação precoce de impressões iniciais, ou seja, ela visa a garantir uma solidez às conclusões da pesquisa pela sua pluralidade de referências e perspectivas da realidade.

Diante da preocupação com a validação dos estudos, a confrontação das interpretações conclusivas com as opiniões dos atores implicados na situação de pesquisada se faz pertinente (MACEDO, 2000). Dessa forma, conflitei o referencial teórico com os dados resultantes das entrevistas, das narrativas em campo e da análise de alguns documentos. As transcrições das entrevistas, o diário de campo e as análises parciais desse confronto foram dialogados com a professora colaboradora, o que contribuiu com a configuração da triangulação.

O referencial teórico mobilizado para a discussão dos dados encontra-se no Capítulo 3. A organização visou a atribuir densidade aos assuntos referentes às Histórias de Vida e aos processos identitários. Sendo assim, no primeiro espaço, aponto algumas concepções de estudiosos dessa metodologia de pesquisa-formação: Pineau (2004, 2006), Josso (1999, 2004, 2006, 2008), Dominicé (2006) e Souza (2004, 2006). Essas ideias orientaram o meu trabalho em muitos momentos, ao passo que observava as contribuições dessa perspectiva metodológica.

Procurei ainda conhecer as produções da área de Educação Física que trabalham com as Histórias de Vida. Para tanto... promovi um recorte nas produções *stricto sensu* da área. A

seleção das universidades nas quais eu realizei a busca foi baseada na participação de autores nos dois primeiros Congressos Internacionais de Pesquisa (auto)biográficas (CIPA).<sup>6</sup>

Em relação ao I CIPA, com a leitura do artigo “A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil” (SOUZA et al., 2008), extraí o nome das quatro<sup>7</sup> universidades que tiveram o maior número de trabalhos apresentados. A partir de então, realizei uma busca no banco de teses e dissertações das respectivas universidades: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

A estratégia utilizada para o II CIPA foi diferente, pois, apesar de o artigo abranger os dois primeiros congressos realizados, a análise do segundo foi apresentada pela origem geográfica dos trabalhos. Como não tive acesso aos anais do congresso, adquiri dois livros<sup>8</sup> que foram frutos desse evento e elegi as quatro universidades brasileiras com o maior número de trabalhos publicados para então iniciar a busca.

Realizei a leitura de cinco dissertações (três delas que tem professores de Educação Física como sujeitos e duas com estudantes da formação inicial), algumas na íntegra, outras não. Fato esse que me fez perceber a carência no que diz respeito à contextualização histórica das Histórias de Vida. A leitura das dissertações também me permitiu observar criteriosamente as suas estruturas narrativas, conhecer alguns autores e estabelecer relações entre as pesquisas.

Já no segundo espaço do capítulo 3, aportei-me, principalmente, às ideias desenvolvidas pelo autor Claude Dubar (1995, 2006) e pela autora Marie-Christine Josso (2004, 2008) para

---

<sup>6</sup> As dissertações e teses lidas foram defendidas entre 2004-2008, período em que os congressos foram realizados, entretanto, nos sites de algumas universidades, não houve disponibilidade dessas pesquisas desde 2004. Sendo assim, pode haver um número maior de estudos do que aqueles dos quais eu me apropriei. Nas buscas, incluí o ano de 2008, mesmo não tendo me apropriado dos trabalhos do congresso realizado nesse ano. O evento acontece de dois em dois anos.

<sup>7</sup> As quatro apresentaram números mais significativos (7,10, 13 e 14 dos 76 aprovados).

<sup>8</sup> Esses dois livros foram lançados durante o evento, um deles intitulado “**Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**” contém o material que foi apresentado e discutido nas duas conferências e nas mesas temáticas. O outro livro intitulado “**Autobiografias, Histórias de Vida e Formação: pesquisa e ensino**” aborda o material relativo aos Mini-Cursos e às Sessões Coordenadas de grupos de pesquisas (ABRAHÃO, 2006). As Universidades com o maior número de artigos publicados foram: USP (Universidade de São Paulo), PUCRS, UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e UNEB (Universidade do Estado da Bahia). A USP contou com sete artigos e a PUCRS, a UFRN e a UNEB com três artigos cada. Algumas das Universidades apresentavam um sistema de busca no qual era necessário digitar palavras para realizá-la, assim como a USP e a UFS. Nesses casos as palavras mencionadas foram: História de Vida, professor, professora, professores, narrativas, trajetória e biografia.

estabelecer um diálogo com a literatura que trata dos processos identitários. Pensar a identidade docente oportuniza a compreensão de como se estabelece a própria constituição e, ainda, ao permitir a ressignificação dos momentos vividos como professores nas diversas etapas da trajetória pessoal-profissional, torna-se possível a reafirmação dos saberes da docência, a construção de sentidos nas atividades e a elaboração de conhecimentos (CHENÉ, apud LIMA; PASSEGGI, 2008).

Não considero difícil pensar na materialização das ideias de Passeggi, visto que o processo formativo é elaborado por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas docentes e de uma permanente reconstrução da identidade pessoal. Essa proposição vai além da premissa de que a formação se estabelece pela acumulação de cursos e de conhecimento (NÓVOA, 1995). Espero que isso tenha sido evidenciado nos Capítulos 4 e 5, nos quais apresento a pesquisa etnográfica e as categorias de análise, respectivamente, na tentativa de ligar os laços formativos da trajetória da professora colaboradora.

### 3 O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, traço a discussão teórico-metodológica que possibilitou a interlocução dos dados coletados com as questões norteadoras da pesquisa. Sendo assim, elaboro uma breve contextualização do período em que emergiram os estudos sobre as Histórias de Vida e apresento algumas concepções defendidas por seus pesquisadores. Na sequência, discuto a conceituação dos processos identitários dos quais me apropriei na análise das informações.

#### 3.1 NOTAS SOBRE AS HISTÓRIAS DE VIDA: GÊNESE, CONCEPÇÕES, CRÍTICAS E PERSPECTIVAS.

Para a autora francesa Marie-Cristine Josso (1999), os estudos que abordam Histórias de Vida são frequentemente debatidos em simpósios, colóquios e encontros científicos. No campo da educação, trabalhos sobre pesquisa-formação, currículo e formação de professores vêm se sensibilizando para a história do aprendiz e também para a forma com a qual ele se relaciona com o conhecimento.

A perspectiva biográfica contou com seus teóricos mais específicos juntamente com o nascimento das ciências humanas, no início do século XX. Naquele momento, elas buscavam uma diferenciação das ciências da natureza, antes mesmo que se subdividissem em diversas disciplinas (PINEAU, 2006).

Pineau (2006) revela ainda que, apesar da predominância desse paradigma disciplinar, foi possível sinalizar duas brechas históricas, ambas muito importantes para o movimento que se iniciara. Essas aberturas contribuíram para a valorização da palavra e devem ser ressaltadas no intuito de legitimar e sustentar científica e profissionalmente a revolução biográfica, cujo início foi no período pré-disciplinar e o seu desenvolvimento no período pós-moderno.

Uma dessas brechas é reconhecida na Escola de Chicago com o *Paysan Polonais*, de Thomas e Znaniecki (1918-1920), visto que se apropriava da perspectiva biográfica como uma metodologia de conhecimento social, que integra o desenvolvimento do interacionismo simbólico e da etnometodologia. Essa obra foi estruturada com as seguintes partes, respectivamente: Organização do grupo primário, Desorganização e reorganização na Polônia,

Organização e reorganização na América e História de Vida de um imigrante (COULON, 1995c).

Outra brecha apontada por Pineau (2006, p. 51) corresponde aos trabalhos de Wilhelm Dilthey, na Alemanha, que desenvolveu a “[...] autobiografia [como] a abordagem central da ‘edificação do mundo histórico nas ciências humanas’”. Wilhelm Dilthey a considera ainda “[...] como uma arte senão uma ciência hermenêutica de articulação da experiência, da expressão e da compreensão do sentido da vida” (apud PINEAU, 2006, p. 51).

Essas aberturas apontadas por Pineau foram/são importantes, porém essa atividade “autoformadora” esteve presente desde a verbalização humana, no que diz respeito à sua própria vida. Sua gênese esteve associada a uma arte filosófica de conhecimento e de cuidado de si, no entanto ficara restrita a uma elite social, intelectual e política. Em seguida, a ascensão de diferentes poderes abarca essa atividade como uma arte de grande relevância para a tomada de poder:

Arte pastoral de exame e de confissão de si... mas sobretudo dos outros, os laicos, arte literária de expressão e de criação de si, arte metodológica de coleta de dados ou arte hermenêutica de articulação de si, arte profissional de formação e de orientação, arte pessoal de formação da existência (PINEAU, 2006, p. 57).

Souza (2006), ao se propor a refletir sobre a origem da História de Vida como método e técnica de pesquisa, que permitiu um novo olhar para os sujeitos em formação, também se aproxima de alguns aspectos da Escola de Chicago. Ele cita que o entrecruzamento da História Oral com a dinâmica da Escola dos Annales possibilitou a reafirmação do sentido da História de Vida como método e técnica de pesquisa, já que tomou as fontes orais e a pesquisa com os excluídos da história como pontos relevantes para propiciar uma nova forma de entender o cotidiano e as vozes que em algum momento foram negadas em decorrência de uma perspectiva histórica factual, baseada em quem foi o vencedor.

Nos anos 60, há uma revitalização do interesse pelo método biográfico com os trabalhos de autores como Oscar Lewis, antropólogo; Mauricio Catani, Daniel Bertaux e Franco Ferraroti, sociólogos franceses e italianos e de Lucien Séve, psicólogo francês (JOSSO, 2006).

Penso que, independentemente das intenções de cada escola e/ou país, seja por motivações que visam a articular experiência com o sentido da vida, seja para potencializar a consciência do ator ação social, seja para contribuir com o cuidado de si, entre outros argumentos já citados, e ainda que essa biografia seja de um sujeito considerado notável ou não, isso foi suficientemente denso a ponto de influenciar pesquisadores de diversas áreas, o que foi muito importante para a entrada das Histórias de Vida no âmbito educacional.

O cenário instigou a ressignificação/reapropriação das Histórias de Vida atrelado à transição dos anos 60 para os anos 70, período em que o conceito de Educação Permanente ocupou um lugar de destaque. Esse conceito evidenciava uma crítica ao “modelo escolar”, sugerindo assim, um deslocamento da formação do período da infância para as demais idades e também de um lugar característico (a escola) para uma série de espaços sociais e culturais. Ao mesmo tempo, a “intencionalidade pedagógica” foi questionada, tendo em vista que a apreensão dos processos de formação dos adultos é difícil e o seu controle, impossível (NÓVOA, 2001). Fato esse que se pode perceber no próprio transcorrer deste trabalho.

Na década de 80, as transformações socioeconômicas somam-se à queda dos grandes paradigmas nas ciências humanas. Esse fato propiciou o retorno do ator social, permitindo que os espaços simbólicos fossem demarcados de maneiras diferentes. Nesse mesmo contexto, pode-se presumir que o indivíduo, prestes a encontrar o seu espaço na história coletiva, deve olhar para si, procurar definir a sua situação e fazer a sua história pessoal (DELORY-MOMBERGER, 2000, apud PASSEGGI et al., 2006).

Trata-se de uma importante mutação cultural, que, pouco a pouco tem feito reaparecer os sujeitos face às estruturas, a qualidade face a quantidade a vivência face ao instituído (Balandier, 1983). As ciências da educação não ficaram alheias a este processo e, desde o princípio desta década, os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas têm assumido uma importância crescente, sobretudo na área da formação de professores (NÓVOA, 1988).

Quando esse recurso metodológico ultrapassa a sua utilização na pesquisa e passa a ganhar espaço no âmbito educacional, ele recupera a sua função social, embora a sua relevância esteja associada a diversos aspectos, assim como a alfabetização, a educação popular, a formação contínua, a formação de formadores, orientação e o desenvolvimento de projetos, avaliações de competências e reconhecimento das conquistas experienciais (JOSSO, 2006).

Gaston Pineau (1983, apud PASSEGGI et al., 2006), um dos pioneiros desse movimento socioeducativo, teve como foco a dimensão autoformativa no âmbito da formação continuada do adulto. Ele realizou um sobrevoo sobre a trajetória histórica desse movimento e mencionou três períodos que considera cruciais entre os anos de 1980 e 2005: “[...] um período de eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e, finalmente, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000)” (PINEAU, 2006, p. 331).

No que se refere ao período de eclosão nos anos de 1980, destacam-se, como pioneiros do primeiro círculo de estudiosos, autores da Universidade de Genebra, como Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, Guy Bonvalot da Associação de Formação Profissional de Adultos (AFPA) da França, e o próprio Gastón Pineau, da Universidade de Montreal (NÓVOA, 2001).

A equipe de Pierre Dominicé, da qual Marie-Christine Josso era integrante, foi um dos redutos mais importantes desse movimento nos países francófonos. Por outro viés, nos Estados Unidos da América, tendo como influências John Dewey e Donald Schon (em virtude das leituras que fez do primeiro), a ideia era equacionar questões relacionadas com a experiência e a reflexão (NÓVOA, 2001).

Alguns anos depois, Mathias Finger, juntamente com o próprio Nóvoa (ambos haviam sido alunos de Pierre Dominicé no início dos anos 80), publicaram em Portugal uma coletânea de textos, “O método (auto)biográfico e a formação”, que agrupava muitos dos autores-chave dos dois lados do Atlântico (NÓVOA, 2001).

Na sequência, essa dinâmica, que apresentava um fundo utópico, porém vital, assumiu inicialmente a forma de redes, depois de associações que, na junção de encontros e produções, adentraram os anos de 1990 como o período da fundação propriamente dita (PINEAU, 2006).

Nos anos de 1990, a expressão do movimento foi diversificada em decorrência das inúmeras produções. Nesse mesmo período, foi suscitada a criação de associações variadas que tiveram como objetivos a definição, a catalisação e provocação de sinergias dos elementos que se colocavam como emergentes nas redes regionais, nacionais e internacionais (PINEAU, 2006).

Além da Europa, a América do Norte e a América do Sul também têm se comprometido com projetos de conhecimento, tendo como foco as Histórias de Vida, assim como têm sido fomentados e sustentados projetos de formação, de ação ou de intervenção cuja utilização de abordagens biográficas se fazem presentes (JOSSO, 1999).

Destacam-se, como autores da segunda geração, os seguintes estudiosos: Normaliennes en Algérie, Malika Lemdani-Belkaide (1998) de Genebra, mais especificamente com uma abordagem biográfica da formação de professores/as. Dentre os lusófonos, encontram-se Antônio Nóvoa (1992) e quatro pesquisadoras brasileiras (Belmira Bueno, Denice Catani, Cynthia Sousa e M. Cecília Souza, 1993) com abordagens de cunho semelhante (JOSSO, 1999).

Já por volta do ano 2000, aparece uma rede de contribuidores/atores que se tornam autores e contribuem muito para o desenrolar quantitativo e qualitativo da corrente (PINEAU, 2006). “As conexões com as associações européias se reforçam [...] laços com a América do Sul se multiplicam e pesquisas internacionais surgem” (PINEAU, 2006, p. 335).

Pineau (2006) considera que os 25 anos de existência de Histórias de Vida em formação representam pouco tempo, se os colocarmos na escala da vida da humanidade, mas, por se tratar de uma corrente socioeducativa em meio à mudança de gerações, é relativamente muito. Vale ressaltar ainda que esse mesmo tempo não é transformado automaticamente em história, porém, ao se reportar a Paul Ricoeur, Pineau fala da necessidade de se articular narrativamente esse tempo de vida, ou seja “[...] dizê-la e, sobretudo, escrevê-la” (PINEAU, 2006, p. 337).

Nota-se que o autor relativiza esse tempo de vinte cinco anos, porém, considerado muito ou pouco, o fato é que há uma necessidade em se reafirmar a opção por essa corrente, ao se trabalhar com a formação. Escrevê-la é um meio importante para se atingir esse objetivo, ou seja, ir além das descrições das trajetórias de vida e situar melhor esse ato permeado de singularidades em um contexto ampliado.

Ao delinear especificamente o cenário brasileiro, Souza (2006) afirma que se pensou na utilização da História de Vida por influência da história oral, e sua entrada se deu nos anos 60, com o programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História

Contemporânea do Brasil - Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV). O propósito inicial era a abordagem de depoimentos da elite política nacional, porém, as produções e expansão foram demarcadas nos anos 90, juntamente com a criação e influência da Associação Brasileira de História Oral – 1994 (ABHO), com a promoção de seminários e com a divulgação das pesquisas da área.

As primeiras experiências brasileiras com pesquisas (auto)biográficas, cuja finalidade era discutir a formação, sucederam-se com a criação e atuação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE-FEUSP), por meio de aproximações das memórias e trajetórias de professoras associadas a seus percursos e aprendizagens referentes à docência. Esses aspectos foram entrecruzados com as questões de gênero (CATANI et al., 2008).

A idéia inicial do grupo era refletir sobre determinados assuntos referentes aos processos educativos que poderiam ganhar novas dimensões por meio do recurso autobiográfico e de ficção. Para as pesquisadoras, o conhecimento seria ponto de partida que viria a estimular a reflexão, a análise e a crítica de temáticas associadas à formação (BUENO et al., 2003).

Elizeu Souza, Cynthia Sousa e Denice Catani (2008), em um artigo publicado na Revista da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA) buscaram analisar quais configurações foram assumidas pelas pesquisas brasileiras que se apropriaram das (auto)biografias e Histórias de Vida no âmbito educacional. Para tanto, esses autores recorreram aos estudos que foram apresentadas no I CIPA<sup>9</sup> e II CIPA, ambos realizados no Brasil.

O cuidado que Souza et al.(2008) dispensaram às produções desses congressos intencionou dialogar com “[...] ‘o que fizemos com o que lemos’, ou como transformamos a partir de nossos próprios referenciais e de nossa realidade ‘as proposições do trabalho com histórias de vida’ no domínio da formação” (CATANI et al., 2008, p. 31).

Ainda com base na análise desses autores, houve a constatação de que, dentre os autores lidos pelos pesquisadores brasileiros, encontram-se textos de Antônio Nóvoa, Marie-Christine

---

<sup>9</sup> Congresso idealizado pela força do desejo expressado por alguns pesquisadores de diversos países no sentido de estreitar laços e aprofundar a discussão teórico-metodológica sobre a pesquisa (auto)biográfica (ABRAHÃO, 2006).

Josso, Gaston Pineau e Pi re Dominicé. A apropria o desses estudiosos nos trabalhos apresentados nos congressos configurou-se no sentido de buscar conceitos centrais e exemplos de formas de trabalho que não foram assimiladas mecanicamente, mas que se constituíram em pontos de partidas para que houvesse uma reinven o dessas modalidades de pesquisas e práticas formativas. Em alguns momentos, esses autores foram citados para legitimar os argumentos defendidos pelos próprios estudiosos (SOUZA et al., 2008).

Sendo assim, a aparente dispersão dos temas abordados nos trabalhos e as nuances metodológicas evidenciadas podem ser justificadas pelas distintas motiva es e pelos diversos alicerces com os quais os pesquisadores têm buscado responder, de variadas maneiras, às necessidades que o campo educacional do País vem apresentando (SOUZA et al., 2008).

Wittizorecki et al. (2005) acreditam que, nas áreas de letras, história e pedagogia, já   possível encontrar uma série de estudos que se apropriam das narrativas como uma das possibilidades de recursos metodológicos, entretanto, na Educa o Física a utiliza o dessa perspectiva ainda   reduzida. Esse grupo de pesquisadores realizou uma busca nos arquivos dos periódicos brasileiros específicos nessa  rea. Constataram uma baixa ocorrência, ou seja, três artigos entre os anos de 1997 e 2005.

Rosane Molina e Vicente Molina (2005, p. 50), ao abordar o itinerário de suas pesquisas do âmbito da Educa o Física, revelam que,

Do ponto de vista epistemológico, falta-nos compreender melhor como os sujeitos docentes enfrentam o impacto das transforma es econ micas, sociais, políticas, culturais e educativas, em suas vidas pessoais e profissionais, além de aprofundar nosso conhecimento de como essas transforma es interferem na constru o das subjetividades dos sujeitos que ‘formam’ e que se ‘formam’ na escola [...]. Um bom projeto de investiga o pode ser ‘escutar e ler’ as histórias de vida dos sujeitos docentes sobre determinado eixo de análise.

Faço coro com Molina e Molina, pois há que se buscar a compreensão de como a forma o inicial e continuada tem impactado os professores de Educa o Física. Como essas se relacionam com aspectos políticos, sociais, culturais? Como os docentes têm chegado às escolas e permanecido (ou não) nelas?

Ao me apropriar das Histórias de Vida, estou ciente de que não irei encontrar todas as respostas desses questionamentos. Entretanto, a iniciativa de ouvir as experiências vividas

pelos professores e buscar a sua reflexão crítica pode promover uma aproximação com as referidas inquietações.

Após a apresentação do contexto que influenciou os primeiros trabalhos com a perspectiva biográfica e a sua articulação com o âmbito educacional, seguem algumas concepções dos autores e entraves explorados a partir das leituras realizadas.

Dominicé (2006, p. 345), ao refletir sobre a problemática da formação de adultos, incita que “[...] todo formador precisa conhecer melhor o que foi formador em sua própria história de vida”. Dessa forma, o trabalho com as narrativas ganha importância, já que procura dar visibilidade aos momentos-chave, que muitas vezes são fundadores das valorizações que orientam as escolhas dos docentes. Além disso, a partir das dialéticas relatadas, otimiza-se a compreensão das orientações gerais de uma vida, as atitudes e também a própria aprendizagem do sujeito em seus diversos contextos, sejam eles eventos, encontros, atividades imprevistas ou almeçadas no percurso da vida (JOSSO, 2008).

A perspectiva biográfica com a qual a autora Josso (2006) trabalha caminha no sentido de se buscar esses momentos, que ela denomina de “momentos-charneiras”, para articular a história com o processo formativo que pode ser evocado por meio de lembranças que ligam o presente ao passado e ao futuro. “Nessa fase do trabalho biográfico centrado na compreensão e na interpretação dos relatos com olhares cruzados, novos tipos de laços aparecerão” (JOSSO, 2006, p. 378).

A contribuição da corrente histórias de vida está justamente no fato de que essas práticas podem vir a corresponder a uma arte poderosa de autoformação, se bem assimilada. Ou, então, de submissão, conforme a tonalidade com a qual os sujeitos se apropriam do poder de reflexão sobre suas vidas, e façam dessas uma obra pessoal (PINEAU, 2006).

Acredito que essa obra pessoal se realiza quando as histórias de vida assumem o papel descrito por Nóvoa (2001), ou seja, elas não devem apenas evocar o passado; para além disso, precisam abarcar também o futuro, já que “[...] a confissão tem de fazer parte de uma nova vida” (WITTGENSTEIN apud NÓVOA, 2001, p. 12).

É útil destacar a ideia de que o trabalho com biografias não intenta fazer dessa aproximação com o passado uma simples lembrança. Ele se propõe a fazer uma retomada parcial que visa a atualizar e projetar o futuro. Isso se justifica, por um lado, por conta do olhar retrospectivo, e por outro, porque cada evento ou até mesmo um contexto singular remete para as referências de ordem coletiva (socioculturais e sócio-históricas), independentemente de se tomamos consciência disso ou não (JOSSO, 2008). “[...] a história de vida de uma pessoa, para além de todas as subjetividades individuais e idiossincrasias de alguns fatos, acaba por ser social e não apenas singular” (VIEIRA, 1999, p. 59, apud SOUZA, 2006, p. 56-57).

Souza (2006) cita a discussão feita por Ferraroti (1988) ao elaborar essa ideia referente à relação entre o singular e o universal.<sup>10</sup> Ferraroti acredita que uma práxis individual pode permitir a compreensão da dinâmica social, bem como a sua relação com as características globais, as quais estão inseridas em uma situação histórica. “[...] e nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular ou universal social e histórica que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTI, p. 26-27, apud SOUZA, 2006, p. 56-57, grifos do autor).

A premissa de articular singular e universal é necessária, mas também preocupa, pois, ao procurar passar para o leitor uma sequência lógica permeada de sentidos e relações, pode-se ocultar as rupturas, as descontinuidades, impondo assim uma linearidade que nem sempre condiz com a realidade vivenciada pelo sujeito.

Dessa forma, sugere-se que as pesquisas que se apropriam das narrativas centradas na formação devam contribuir para colocar em evidência e em questionamento as heranças, as continuidades e rupturas e os projetos de vida. Todo esse trabalho de reflexão sobre a formação de si-mesmo “[...] (como ser pensante, sensível, imaginante, se emocionando, gostando, amando) [...]” (JOSSO, 2008, p. 18) possibilita a tomada de consciência das mudanças sociais e culturais que engendram as vidas singulares e as colocam em associação com a evolução dos contextos de vida social e também profissional (JOSSO, 2008).

---

<sup>10</sup> O filósofo alemão Heidegger, ao estudar o conceito de “cuidado de si”, também elabora uma relação com a questão do universal. Para ele há aí: “[...] um processo de apropriação de si próprio apontando o modo de ser do indivíduo, mediante o esforço constante de compreensão de seu ser e do ser das coisas em geral” (KAHLMEYER-MERTENS, 2008, p. 27).

Morin (apud NÓVOA, 1988, grifos do autor) explicou o fenômeno da consciência como algo extremamente subjetivo, já que carrega a presença afetiva do *eu individual*, mas também extremamente objetivo, pois se esforça no sentido de considerar objetivamente não somente o ambiente exterior (o mundo), mas inclui nesse processo o *eu subjetivo*. Sendo assim, esse fenômeno pressupõe, antes de tudo, uma *aptidão reflexiva*, que, a partir do desdobramento do termo, é entendida como um olhar para si que se torna um objeto de conhecimento.

A originalidade dessa metodologia de pesquisa-formação reside na preocupação constante em incitar essa produção de conhecimento nos autores do relato, a ponto de que esse olhar para si evoque conhecimento de si, que

[...] procura, pois, envolver os nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele e de o fazermos na proporção do desenvolvimento da nossa capacidade para multiplicar, alargar, aprofundar as nossas sensibilidades para nós mesmos e para o mundo, para questionar as nossas categorias mentais na medida em que se inscrevem numa historicidade e numa cultura (JOSSO, 2004, p. 59).

Souza (2006, p. 36) em seu livro publicado como resultado da defesa de sua tese de doutorado, também traz a ideia desse conhecimento,

[...] a abordagem biográfica, a partir do trabalho com as histórias de vida ou com as biografias educativas, configura-se como um processo de conhecimento. Um conhecimento de si, das relações que se estabelece com o seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida.

É importante que esse conhecimento revele sentido para fazer com que os sujeitos se engajem a um projeto de conhecimento que contribua para a sua constituição (JOSSO, 1999). Dessa forma, as Histórias de Vida poderão contribuir para que haja uma transformação, ou seja, a partir da tomada de consciência, novas viabilidades são criadas e essa mudança é processada com o desdobramento que ocorre “[...] em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de se tornar visível para o outro” (JOSSO, 2004, p. 145).

Josso (2004) relativiza esse poder transformador das Histórias de Vida, já que a transformação vai depender da natureza das tomadas de consciência feitas, bem como do grau de abertura que as pessoas envolvidas vão conferir à experiência.

Para Josso, esse efeito transformador estaria menos relacionado com a

[...] transformação de característica do *eu* sociocultural e existencial do que numa transformação da relação consigo mesmo e com a forma de refletir sobre si e sobre os seus empenhos. *Em outras palavras, é uma mudança de ponto de vista sobre si por meio de uma reapropriação de si mesmo como ator, autor e leitor da sua própria vida.* Mesmo não sendo donos de todos os acontecimentos que constituem uma existência, podemos instituir-nos como ator-autor do sentido e das lições que retiramos de nossas experiências (JOSSO, 2004 p. 153, grifos da autora).

Diante do debate descrito até então, pode-se perceber que há um consenso no que diz respeito ao reconhecimento da riqueza que o material biográfico pode representar no campo das ciências humanas e sociais. Porém, é de se imaginar que a proposta desse material suscitou e continua a inquietar muitos debates epistemológicos e metodológicos (JOSSO, 2006).

Dentre essas críticas, Pineau (2006) destaca a de Bourdieu (1986)<sup>11</sup> que taxou essas práticas como uma ilusão biográfica, visto que, além de projetarem os “objetos sociais”, tendo em vista a palavra como sujeitos, os próprios sujeitos falavam de si e buscavam sentido nisso, ao passo que escreviam suas vidas. A crítica abarcava a seguinte questão: será que a vida poderia ter um sentido e ainda, seria possível conhecê-lo? Os doutores em ciências humanas e sociais daquela época não admitiam isso e consideravam como ilusória tal pretensão. Para eles, um saber objetivo deveria ser construído sem sujeito.

Considero que, ao lidar com seres humanos, as pesquisas biográfico-narrativas estão na iminência equivocar-se nessa busca de sentidos. Entendo como importante uma aproximação com os possíveis sentidos que os docentes atribuem às suas escolhas, mas esses não devem ser interpretados como os únicos e imutáveis, tampouco devem estabelecer uma relação forçosa com a história de vida dos sujeitos. Entretanto, essa volta ao passado

[...] é um ato de curiosidade necessário. Ao fazê-lo, tomo distância do que houve, objetivo, procurando razão de ser dos fatos em que me envolvi e suas relações com a realidade social de que participei [...]. Os 'olhos' com que vejo já não são os 'olhos' com que 'vi'. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que está se passando (FREIRE, 1994, p. 11, apud GOMEZ, 2007, p. 83).

Sendo assim, esse sentido relaciona-se com o itinerário do sujeito, que é influenciado pelo momento sócio-histórico, pela sua subjetividade e identidade em frente a esse período. Aspectos de difícil acesso o que sugere ter cautela para não estandardizar os sentidos, entretanto há que se considerar o papel do indivíduo no processo de teorização das questões

<sup>11</sup> Única crítica cujo seu autor foi mencionado nas leituras que realizei.

formativas, justamente porque o conhecimento de si necessário às relações pertinentes à docência não se realiza sem o sujeito.

Até mesmo a formação sugere trabalho de reflexão sobre si próprio, imaginado livremente, que se assume e se realiza a partir da mobilização dos mais diversos meios e recursos. Ninguém é formado unicamente pelos próprios meios. Sabe-se que um único dispositivo ou uma única instituição não forma ninguém por si só (FERRY, 1987, apud NÓVOA, 1988).

Dentre as outras críticas formuladas, esse modelo de prática é considerado anticientífico por alguns estudiosos, já que, ao se aproximar em demasia da ideologia do vivenciado, sugere valores ao sentido comum dos protagonistas e ainda “[...] ela os engana em suas tentativas forçadas de encontrar sentido para sua vida” (PINEAU, 2004, p. 193).

Para alguns pesquisadores menos determinados cientificamente, a crítica a essa prática deve-se ao seu caráter antipedagógico, ou seja, a sua excessiva subjetividade não permitiria a distância requisitada em um trabalho pedagógico objetivo. Haveria, assim, uma indistinção entre os sujeitos, objetos e matérias (PINEAU, 2004).

Já os investigadores menos adeptos às correntes científicas ou pedagógicas relatam que o caráter vital das histórias de vida as torna arriscadas e perigosas demais para estar em uso, questionando: “[...] até onde se pode intervir na vida de alguém?” (PINEAU, 2004, p. 193). O que entra xeque é justamente a dimensão bioética (PINEAU, 2004).

Nóvoa (1992) também faz uma discussão em torno dos entraves que acompanham o sucesso das abordagens (auto)biográficas. Para o autor, esse sucesso é perigoso, pois provoca um efeito de moda, instigando, assim, a emergência de experiências pouco consistentes, com conduta ética reprovável, além de facilitar uma apropriação acrítica, que pode reduzir a potencialidade transformadora das histórias de vida.

Em uma entrevista, Nóvoa (2008) relatou que o efeito de moda se caracteriza como uma opção preguiçosa, já que a experiência por si só não é formadora, mas sim a reflexão gerada sobre ela. A defesa de Pineau (2004) gira em torno da essencialidade dos dados dessas narrativas de vida. Essas informações são consideradas vitais por contribuírem na reflexão educativa. Se assim são entendidos, há então que se demonstrar a força desses dados.

Perpasso por essas críticas, entendendo-as como indicativos de que é necessário conhecer as proposições das Histórias de Vida e suas possibilidades para então zelar pelos sujeitos envolvidos e pelos dados coletados a fim de que esses contrapontos não se materializem nas pesquisas em desenvolvimento.

Por outro lado, a trajetória traçada por essa perspectiva de pesquisa, desde o início do século XX, e os embates que se deram nos diversos campos de conhecimento vêm possibilitando essa compreensão e reafirmação da abordagem biográfica e da narrativa como opção metodológica para a formação de professores. Essa corrente permite um movimento de investigação do processo formativo, ao passo que promove o entendimento [ao menos em parte] do que os sujeitos sociais sentem e como representam os seus trajetos de formação e autoformação (SOUZA, 2006).

Trabalhar com as construções biográficas torna-se, então, um desafio, já que muitas delas têm considerado essa dificuldade em associar trajetórias que, num primeiro momento, são pensadas como lineares com as lógicas de ruptura. A reconstrução biográfica sugere uma globalidade que alia saberes e aprendizagens complementares (DOMINICÉ, 2006).

Há que se considerar ainda o “[...] não-dito, muito presente nos trabalhos biográficos, isto é, [...] quando lemos uma autobiografia, temos que estar conscientes que o autor nos conta apenas parte de sua história, que ele escolhe os fatos, que negligencia aquilo que lhe parece menor ou desagradável, talvez de um grande interesse para nós” (BECKER, 1986, MACEDO, 2000, p. 175).

[...] o trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história’ (p. 9). A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre dito e não-dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas. O não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência (POLLAK, 1989, apud SOUZA, 2006, p. 103).

Apesar da inviabilidade de se explicar o todo, e das nuances que envolvem o “não-dito”, considero de grande importância a perspectiva biográfica, caso haja um engajamento na busca dessa relação entre o universal e o singular. Dominicé (2006) questiona se o esforço da memória irá contribuir para que se otimize a atribuição de sentido às transformações do nosso

tempo. Dessa forma, a análise dos recursos culturais que marcam a história de vida ganha outro destaque, ou seja, a escrita biográfica deve se configurar como um espaço reflexivo, focado

[...] no impacto da história da civilização na qual toma forma a história de vida pessoal. Na falta de referências e de convicções mais explícitas, os mais jovens, e dentre eles os mais frágeis, tornar-se-ão, se já não o são, a presa de correntes fundamentalistas e sectárias e vítimas de representações caricatas, oriundas das solicitações midiáticas. Não se trata, entretanto de retornar às assembléias de fiéis ou de salvar os partidos políticos. Importa dar os meios para compreender quais são as apostas sociais, culturais ou religiosas que agitam os espíritos e justificam, em muitas das razões políticas ou econômicas, os confrontos que estão na base da violência, do terrorismo e da guerra ( DOMINICÉ, 2006, p. 356).

Dominicé (2006) reforça ainda que, para alcançar uma compreensão sobre ao que nos apegamos de fato nesse processo, é importante passar pela educação. Josso (2004) entende que a abordagem biográfica é um meio pertinente para observar as situações educativas. A autora justifica essa afirmativa pela viabilidade de se questionar as representações do saber-fazer e dos referenciais que contribuem para a descrição e conhecimento de si mesmo no seu ambiente natural.

O relato da biografia educativa pode contribuir para uma compreensão das posições sustentadas por um indivíduo mesmo diante das intercorrências da vida e da história, ou seja, instaura-se a possibilidade de se entender melhor de onde viemos, quais são as tradições que ao longo da vida são interiorizadas e/ou combatidas, entre outros (DOMINICÉ, 2006).

Mesmo diante do conhecimento e reconhecimento de algumas das fragilidades e ambiguidades que permeiam as Histórias de Vida, acredito que elas vêm originando práticas e reflexões com potencialidades estimulantes. Isso se deve à fertilidade possibilitada pelo cruzamento de disciplinas e pelo acesso a uma variedade de enquadramentos conceptuais e metodológicos (NÓVOA, 1992).

Gastón Pineau (1990, apud NÓVOA, 1992) refere-se à existência de um movimento socioeducativo em torno da corrente que envolve as Histórias de Vida. Ele também percebe a necessidade de haver um esforço no sentido de se elaborar uma teoria que se baseie em uma reflexão e não em uma ótica normativa e prescritiva.

Para Passeggi (2002, apud PASSEGGI et. al., 2006), a narrativa biográfica, ao promover a reconstrução de saberes identitários, configura-se como importante mediadora do acesso à formação e à subjetividade do adulto. Entendo, então, que não seria interessante concentrar esforços para elaborar uma teoria que viria a ditar normas em programas de formação, mas permitir ao “[...] professor compreender melhor suas razões de ser e estar na profissão, constituem, como lembra Hernández (2001), um instrumento valioso para o pesquisador melhor compreender como os professores aprendem a ser professor” (PASSEGGI et al., 2006, p. 258).

Se a atividade biográfica contribui para evidenciar a constituição do sujeito e também como ele aprende o que sabe, o ideal seria que, “[...] no futuro o trabalho reflexivo sobre a história de nossa vida se centre, sobretudo, sobre o que nos vai permitir aprender a crescer [...]” (DOMINICÉ, 2006, p. 356).

O futuro das histórias de vida encontra-se em meio às oscilações de um desafio bioético instaurado entre o paradigma do comando e do controle e aquele da autonomização. Além de incerto, ele não está resolvido (PINEAU; LE GRAND, 2002, apud, PINEAU, 2006, p. 342). Será que “[...] essas correntes de pesquisa-ação-formação não se inscrevem em um movimento de construção de um novo espaço/tempo de pesquisa nas ciências humanas, que poderia ser denominado de biográfico? (DELORY-MOMBERGER, 2005, apud PINEAU, 2006, p. 338).

Josso (2006) mostra-se esperançosa no que diz respeito à multiplicação dos estudos sobre/com histórias de vida. Essas pesquisas, cuja finalidade é a promoção do encontro entre os sujeitos que a utilizam e vivem com novos laços sociais, permitem um desligamento dos percalços que prendem os indivíduos nos próprios mundos e um religamento “[...] ao melhor de nós mesmos e dos outros para inventar novas ligações possíveis que relatarão... outras histórias de vida” (JOSSO, 2006, p. 383). Por acreditar nessa proposição de Josso, dentre outros fatores, é que recorro às Histórias de Vida para atender às inquietações pertinentes a esta pesquisa.

### 3.2 A CONSTITUIÇÃO DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Para a discussão da constituição dos processos identitários, apresento ideias fomentadas principalmente pelo autor Claude Dubar (1995, 2006) e pela autora Marie-Christine Josso (2004, 2008). No que diz respeito ao primeiro estudioso, a questão da identidade foi desenvolvida baseando-se em trabalhadores de empresas. Sendo assim, a visualização da transposição de suas concepções para a profissão professor deve levar em consideração essa informação.

A aproximação com Dubar se faz pertinente mesmo tendo ciência dessa informação, já que suas perspectivas dialogam com algumas inferências decorrentes das observações em campo e das próprias narrativas de Benê em situações de entrevista.

Ao abordar a identidade, Dubar (1995) revela que ela é constituída a partir de sucessivas socializações. As abordagens culturais e funcionais dessa socialização agudizam uma característica fundamental da formação dos indivíduos, que é a incorporação dos modos de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, assim como a sua visão de mundo, a sua relação com o futuro, as suas posturas corporais e as suas crenças mais íntimas (DUBAR, 1995).

A socialização configura-se, assim, como um processo de identificação, de construção de **identidade**, isto é, de pertença e de relação. Socializar implica assumir esse sentimento de pertença a grupos (de pertença ou de referência), ou seja, “[...] assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebemos, guiam as nossas condutas” (PERCHERON, 1974, p. 32, apud DUBAR, 1995, p. 31, grifos do autor).

O indivíduo se socializa ao passo que interioriza valores, normas e disposições que vão contribuir para que seja um ser socialmente identificável. Isso vale tanto para um grupo de origem, no qual a sua primeira infância foi estabelecida e do qual faz parte objetivamente, como para um grupo exterior, que faz com ele pretenda integrar-se a esse, referindo-se a ele subjetivamente (DUBAR, 1995).

A identidade pode ser entendida então como o resultado desses diversos processos de socialização, sendo simultaneamente “[...] *estável e provisório, individual e coletivo*,

*subjectivo e objetivo, biográfico e estrutural [...]*” (DUBAR, 1995, p. 105, grifos do autor). Nota-se, nas ideias desse autor, uma dualidade ao referir-se a essa temática. Para ele, essa dupla face dos processos identitários é representada pela identidade para si<sup>12</sup> e pela identidade para o outro (DUBAR, 2006).

A identidade para si é reivindicada e recebe marcas de uma irredutível temporalidade (DUBAR, 2006). Ela é biográfica e elaborada pelas trajetórias dos indivíduos, e também pelas experiências de vida associadas a essas trajetórias. Trata-se de algo herdado pelo indivíduo desde a sua infância, ou seja, uma identidade sexual, étnica e de classe social que se refere à dos seus pais, de um deles ou dos responsáveis pela sua educação. Esse processo é delineado antes mesmo de uma identificação pessoal com algum grupo profissional ou de diplomados (DUBAR, 1995).

Já a identidade para os outros é atribuída pelos outros inseridos em um dado espaço social e em um contexto histórico (DUBAR, 2006). Dubar (1995) descreve que a construção biográfica de uma identidade profissional é realizada à medida que se adentre nas relações de trabalho, participando de uma forma ou de outra nas atividades coletivas das organizações. Para definir essa perspectiva de identidade, o autor ampara-se ainda na seguinte definição: “[...] forma como os diferentes grupos no trabalho se identificam com os pares, com os chefes, com outros grupos, a identidade no trabalho baseia-se em representações coletivas diferentes, que constroem atores no sistema social da empresa” (SAINSAULIEU, apud DUBAR, 1995, p. 115).

Nesse sentido, Sainsaulieu (1995, apud DUBAR, 1995) entende a identidade como um processo que vai além da trajetória biográfica referente à construção do eu, ou seja, é um processo relacional de investimento do eu. Ela revela-se como uma transação possível de ser verificada na análise das situações de trabalho e dos sistemas sociais da empresa [escola]. Essa transação está na dependência também das identidades daqueles membros que nela se comprometem ou que nela já se comprometeram.

É possível perceber em Dubar (2006) que ele não negligencia a importância das determinações sociais, no entanto reconhece que elas não englobam toda a diversidade

---

<sup>12</sup> Dubar (1995, 2006) também utiliza outros termos para designá-la: identidade pessoal, identidade biográfica. Já a identidade para o outro recebe denominações como identidade relacional, profissional...

referente às trajetórias de vidas concretas nas quais essas determinantes se encontram em constantes processos de atualização e recontextualização.

Sendo assim, nem todo indivíduo vai procurar uma adaptação à cultura de um grupo e reproduzir as “tradições” culturais daquele grupo. Não se pode garantir ainda que o sujeito irá contribuir para favorecer as riquezas e as posições de poder conforme o tipo de sociedade em que ele se encontra (DUBAR, 1995).

Penso, então, a que essa (im)possível adaptação e/ou reprodução estaria relacionada? Envolveria a subjetividade de cada sujeito? Quando pensada sob a perspectiva docente, o que iria influenciar? A cultura escolar influenciaria? O coletivo? A história de vida? A tradição que envolve a educação? Todos esses aspectos entrecruzados?

O fato é que, independentemente da medida com a qual esses fatores irão (ou não) influenciar a adaptação/reprodução cultural, torna-se difícil a separação deliberada entre o que é herança individual e o que é coletiva. Sendo assim, é necessária a associação entre o que é interno no indivíduo e o que é externo (DUBAR, 1995). Afinal, “[...] é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que sou eu, como tu do outro, o constituo como eu (FREIRE, 1997, p. 96).

A relação entre indivíduo e sociedade é intrínseca. Essa última corresponde ao produto da interação dos indivíduos. Essas interações criam uma organização com qualidades próprias, com linguagem e cultura particulares. Essas qualidades retroatuam sobre os indivíduos desde o momento que se inserem no mundo, dando-lhes linguagem, cultura etc. Pode-se inferir que “[...] os indivíduos produzem a sociedade, que produz os indivíduos” (MORIN, 1996, p. 48).

Reconhecida a importância dessa relação entre indivíduo e sociedade, mas também da divisão intrínseca e dual que envolve a identidade, surge uma nova problemática. Diante da correlação entre a identidade para si e a identidade para o outro, pode-se inferir que só sei quem eu sou por meio do olho do outro (DUBAR, 1995).

Essa problemática passa a ser notável em decorrência do fato de que o que é experienciado pelo outro não é diretamente vivenciado por si. Há que se apoiar nas comunicações para

perceber qual é a identidade que o outro nos atribui e, a partir de então, forjar uma identidade para nós próprios (LAING, apud DUBAR, 1995).

Ainda assim, essas comunicações são permeadas de incertezas, pois nunca se sabe exatamente,

[...] em que momento sou eu quem fala, se não sou eu falando, se não há algo que fale por mim, mais forte que eu, no momento em que eu creio falar. E talvez, neste momento, seja isso o que está ocorrendo? Então, sempre temos incertezas: em que medida quem fala sou eu? (MORIN, 1996, p. 54).

Além disso, o Eu é instável e a identidade nunca está instalada ou acabada. Dessa forma, a aproximação com a questão da identidade corresponde a um empreendimento perigoso, já que, à medida que se amplia a escrita sobre esse tema, mais se tem a ideia de uma limitação diante de algo que se configura como insondável e, ao mesmo tempo, invasor de todo o espaço (ERIKSON, 1968, apud, DUBAR, 1995).

Assim como Dubar, Josso (2008) também busca uma aproximação com essa temática. Ao desenvolver as abordagens biográficas em torno das situações educativas, ela revela que não apresenta a construção identitária como alvo principal, já que prioriza a compreensão dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem. Ainda assim, não se abstém das informações sobre a identidade nesses trabalhos.

No que diz respeito aos seus questionamentos sobre a formação, Josso (2004) trabalha com a ideia de “caminhar para si”, já mencionada no Capítulo 3. Acredito que essa proposição fornece subsídios para se pensar os elementos da trajetória de vida do sujeito que vão caracterizar o processo de construção de “identidade para si” defendido em Dubar (1995, 2006).

A escolha do verbo “caminhar” indica a atividade de um sujeito que empreende uma viagem na qual o viajante será explorado durante todo o percurso,

[...] começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer do inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes

interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um (JOSSO, 2004, p. 58).

Sendo assim, uma das dimensões a que se propõem as Histórias de Vida reside na elaboração de um autorretrato dinâmico, o qual é possibilitado pelas diferentes identidades evidenciadas no percurso do sujeito, sejam as que orientaram e as que orientam suas atividades, as suas opções passivas ou deliberadas, as suas representações e até mesmo as projeções tangíveis ou invisíveis para o outro e, talvez, ainda nem reveladas pelo próprio indivíduo (JOSSO, 2004).

Para abordar o conhecimento de si por meio das transformações do ser sujeito que ocorrem durante essas histórias, convém que se conceba que a construção identitária é como a *ponta do iceberg da existencialidade*, ou seja, um conjunto complexo de componentes:

De um lado, como uma trajetória composta de uma tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, igualmente composta de uma relação dialética de aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber pensar, de saber ser em relação ao outro, de estratégias, de valorizações, de comportamentos com os conhecimentos, de competências, de saber-fazer, de comportamentos [...] (JOSSO, 2008, p. 20).

Para Josso (2008), as transformações pelas quais os sujeitos passam podem resultar do interior ou ainda serem provocadas pelo meio ambiente. Consequentemente, o ser sujeito vai gerir essa coabitação de lógicas evolutivas e viver nesse processo uma tensão relativamente forte entre a identidade por si e a identidade pelos outros. Sendo assim, o trabalho introspectivo só poderá ser desenvolvido no confronto com o olhar do outro, demonstrando a impossibilidade de se existir independentemente de outrem (JOSSO, 2004). Percepção essa que vai de encontro ao conceito de “identidade para o outro” em Dubar (1995, 2006).

Josso (2008), ao trabalhar a formação mediada pelas Histórias de Vida, valoriza uma concepção que é ao mesmo tempo singular e social e culturalmente marcada de identidade para si. Entretanto, defende que a individualidade inexistente, sem a ancoragem do coletivo (família, grupos variados de acordo com cada história).

Dessa forma, a perspectiva biográfica não se resume a uma simples memorização do passado. Para além disso, objetiva atualizar e projetar o futuro. Isso é permitido, por um lado, pelo olhar retrospectivo e, por outro, pelo evento ou contexto singular que remete imediatamente

às referências coletivas (socioculturais), independentemente de o sujeito estar consciente disso ou não (JOSSO, 2008).

O sentido da interação entre o individual e o coletivo está atrelado à relação que há entre uma parte e o todo. Essa concepção está organizada à volta da dialética autonomização/conformação, que entendo como próxima do que Dubar denomina de adaptação/reprodução. Esse aspecto dual revela que a manutenção e a evolução da comunidade estão fundamentadas na criatividade, o que tende ao processo de autonomização, já a sua disposição sinérgica garante a inclinação à conformação (JOSSO, 2004).

A partir de então, é preciso entender o que significa ser um conformista e/ou um resistente à cada situação na profissão professor (ABDALLA, 2006). Trata-se, então, de buscar a compreensão de como os docentes se constituem no desenvolvimento histórico de forças de certa forma “permanentes”, que atuam com relativa regularidade e automatismo e fazem com que o professor seja levado a um certo conformismo (GRAMSCI, apud ABDALLA, 2006).

É importante que, ao almejar essa compreensão, haja um amparo na visualização do professor na escola, pois essa instituição configura-se como o contexto da produção docente, já que é nele que ele se confronta com problemas e com a vontade de superá-los (ABDALLA, 2006).

Ao olhar para prática pedagógica do professor, deve-se ter em mente que ela é histórica e que

Reflete um complexo de apropriação, que envolve tanto a biografia individual de cada educadora como a história das práticas sociais educativas. Ela não se reduz à mera reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais. Trata-se de um processo de construção seletivo, onde se reproduzem, ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores e, individual ou coletivamente, se elaboram novas práticas (SILVA, p. 189, apud FONTANA, 2005, p. 42).

Além disso, na visualização das interações nesse contexto, é importante considerar que o professor é um profissional, mas também é amigo/inimigo, mãe/filho, colega, artista ou escritor. Desse modo, a identidade docente é desenvolvida de acordo com esses sentidos temporais e espaciais. Há intencionalidades e significações que preenchem as narrativas identitárias e percorrem vários momentos configuradores da história e das histórias profissionais e de vida (COCHITO; SANCHES, 2002).

## 4 APROXIMAÇÕES DOS ASPECTOS OBSERVADOS NO CAMPO

Após a exposição do referencial teórico que recorri para discutir/analisar os dados mobilizados durante a investigação, convém ressaltar os aspectos que envolveram a escolha da professora colaboradora e descrever a trajetória das primeiras aproximações com o campo de estudo. Em um segundo momento, apresento alguns elementos observados nas escolas. Sendo assim, torna-se possível evidenciar o entrecruzamento entre os aparatos metodológicos selecionados, entretanto a etnometodologia e demais recursos associados apresentam contornos pouco delimitados.

### 4.1 PRIMEIROS CONTATOS COM O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E COM A “PROFESSORA SUJEITO”

A revelação de alguns fatores não oficiais dentro de um estudo de campo assume uma grande importância em decorrência da complexidade que permeia os grupos, as instituições e as organizações. Com o entendimento dos procedimentos burocráticos, da posição do observador em relação aos sujeitos a serem investigados e dos meios de acesso (e como isso poderá afetar as relações com os sujeitos), a compreensão das conclusões dos estudos será favorecida (MACEDO, 2000).

Dessa forma, procurei descrever o processo de negociação com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (Semece) de Vila Velha, com as direções de duas escolas e com a professora-sujeito, além de promover uma sucinta caracterização das instituições e também da colaboradora.

#### 4.1.1 (In)decisões e negociações

Pensar na escolha de uma/um professora/professor com disponibilidade e vontade de revelar episódios da sua trajetória de vida e torná-la pública não foi confortável. Afinal, entendo que, apesar da identidade preservada, uma certa exposição haveria de acontecer, ao menos em frente ao pesquisador. O delineamento dessa etapa se iniciou de maneira instável, porém

ganhou forma em seguida, visto que, ao invés de eu recorrer a alguns trâmites<sup>13</sup> que havia previsto, fui “escolhida” pela professora Benê (nome fictício da colaboradora).

O fato de eu ter sido “escolhida” vai de encontro ao que Bogdan e Biklen (1994) defendem, ou seja, que, de modo geral, os pesquisadores que se apropriam das Histórias de Vida encontram o sujeito ao acaso e analisam se ele apresenta tipos de experiência e participações em organizações que interessam à pesquisa. Não é estabelecido o tipo de sujeito que se pretende investigar e, somente a partir de então, parte-se para a procura. Ao contrário disso, aparece uma pessoa que impressiona e, em virtude disso, prossigo o estudo com/sobre ela.

O processo de escolha do sujeito para esta investigação se identifica bastante com a proposição desses autores. A minha primeira conversa com a professora Benê sobre a pesquisa foi realizada em uma das reuniões do curso de formação de tutores, local em que a conheci.

Nesse momento, queixei-me com a professora Benê sobre a demora do retorno da Semece em frente à minha procura por uma autorização para realizar as observações no município de Vila Velha. Ela é funcionária desse órgão e, para a minha surpresa, disse que o processo é esse mesmo e perguntou se eu não gostaria de fazer a pesquisa com ela. Eu revelei que já apresentei interesse em investigá-la, porém, a princípio, eu manteria a ideia de aplicar questionários e, caso esse meio não fosse à frente, eu a procuraria.

Após as tentativas referentes aos trâmites iniciais, eu e minha orientadora concordamos que deveríamos abordar a professora/colega que ora havia se mostrado interessada em participar. Combinamos que eu marcaria um encontro com ela para apresentar as perspectivas da pesquisa e convidá-la para participar. Sendo assim, diante das propostas da pesquisa, ela teria o direito de se esquivar, já que havia sinalizado que gostaria de colaborar em uma conversa informal.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Esses configuraram-se em: uma tentativa de retomada de contato com uma das professoras de quem me aproximei durante o período de elaboração da minha monografia, uma aproximação com a Semece, e, por último, uma conversa com o professor Valter Bracht no sentido de discutir a possibilidade de investigar um dos sujeitos que foram indicados para a pesquisa que ele desenvolve juntamente com alguns alunos do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF).

<sup>14</sup> As datas e os primeiros meios de contato com a professora Benê encontram-se no quadro no APÊNDICE A e os modelos de consentimento dela, da diretora e da superintendente estão nos APÊNDICES B, C e D, já o documento que anexei juntamente a esses modelos está no Apêndice E.

Logo no primeiro encontro com Benê, no qual expus as propostas da pesquisa, senti dificuldade em deixar de olhá-la como uma colega de curso para reconhecê-la como um possível “sujeito” da pesquisa. Claro que, no curso, cada uma tinha o seu grupo de afinidades, mas, ainda assim, foi estabelecida uma boa relação entre todo o grupo.

Nesse encontro, Benê fez menção a algumas leituras que havia realizado. Comentou sobre uma reportagem que havia saído no jornal cujo título era algo próximo de “Você conhece os professores de seus filhos?”. Na sequência, falou do seu interesse em prestar o concurso para o mestrado do CEFD e mostrou um livro da autora Selma Garrido Pimenta, “Professor Reflexivo”, que comprou por indicação de uma amiga do curso.

Após uma breve descontração, iniciei a apresentação do projeto e, no desenrolar da conversa, ela falou: “Já aceitei, tá?”. Eu coloquei para ela que, em alguns momentos, eu poderia levar alguns textos para ela ler, além das transcrições das entrevistas, e que eu estava ali para aprender com ela também e que a sua participação seria muito importante.

Na esteira de Bogdan e Biklen (1994), foi necessário ter alguns cuidados para ratificar aquela escolha. Diante dos seguintes fatores, optei por investigar a professora Benê considerando:

- a) tempo de experiência (aproximadamente 20 anos).
- b) que ela constitui em uma referência para os professores da Rede Municipal de Vila Velha.
- c) a disponibilidade/vontade da professora para colaborar com a pesquisa.

Respaldei-me ainda em Macedo (2000), que afirma que a fecundidade dos resultados está relacionada com o tipo de acesso conquistado. É muito importante que a pessoa se disponibilize a passar informações, deixar-se observar, participar de forma ativa na pesquisa e até mesmo se colocar como coconstrutor do estudo como um todo.

Se esse argumento me tranquilizou para justificar a escolha da professora para a pesquisa, no decorrer da investigação, pude fazer um coro ainda maior como esse autor. Foram gerados vários momentos de trocas com a professora: o retorno dos materiais para a análise, conversas sobre a pesquisa, dúvidas sobre determinadas posturas assumidas por ela e também pelos seus alunos.

Wittizorecki et al. (2005) defendem que, ao vislumbrar a formação e o trabalho dos professores de Educação Física nas escolas, o exercício de narrar é uma boa opção para devolver o protagonismo da sua trajetória. Contudo, inferem que, por outro lado, essa metodologia representa algumas dificuldades. Dentre elas, a construção de um vínculo de confiança com colaborador.

Acredito que, no que diz respeito a esta pesquisa, esse vínculo foi estabelecido, porém, a neutralidade na íntegra não é alcançada. Houve momentos em que a própria Benê assumiu que essa neutralidade não existe, e que o não dito pode ser até o que se tem de mais fidedigno. Entendo a exposição desses pareceres como um dos fatores que ratificam o vínculo entre a pesquisadora e a professora investigada.

Com relação às primeiras aproximações com as direções das instituições nas quais a professora trabalha, a abordagem inicial materializou-se na escola da Prefeitura, Escola Garotinho, visto que, a princípio, eu não tinha certeza se procuraria a outra escola em que lecionava.

Apresentei-me como aluna do mestrado e falei da minha intenção em realizar uma pesquisa com a professora de Educação Física da escola. Ela não se opôs e pediu para eu combinar com a própria Benê. Diante disso, troquei alguns emails com a colaboradora a fim de escolhermos a data do início das observações.

Nesse período, eu ainda tinha dúvidas se iria estabelecer um contato com a escola da rede privada, “Escola do Verde”, na qual a professora também atuava, porém, com a aprovação de Benê no mestrado e a sua licença da rede para concluir os estudos, o contato com a outra instituição tornou-se uma realidade.

Assim que conversei pessoalmente com a diretora, entreguei o projeto da pesquisa. Ela o leu por inteiro na minha frente e fomentou um questionamento com relação à forma com que eu pretendia utilizar o nome da escola. Eu reforcei que a minha pesquisa tem como foco a professora e não a escola. Disse também que sempre que precisei me referir àquela instituição, inclusive no próprio diário de campo, eu a intitulava como uma escola da rede privada, sem atribuir o nome.

A diretora disse ainda que, assim como eu precisei da autorização da superintendente, ela também precisaria de uma autorização do outro órgão para permitir que a pesquisa fosse realizada ali. Aproximadamente dois meses após o primeiro contato com a escola, obtive o retorno.

O número de horas-aula observadas nas duas instituições, bem como das outras ocasiões em que foi possível o acompanhamento da professora Benê, está compactado no quadro no APÊNDICE F. Renderam, aproximadamente, 320 páginas digitalizadas do diário. Além disso, realizei quatro entrevistas com a professora. A duração dessas entrevistas e o número de páginas transcritas encontram-se em um quadro no APÊNDICE G.

#### **4.1.2 As escolas**

A Escola Garotinho está localizada em um bairro próximo ao que Benê reside e onde está situada a sede de congo da qual Benê é integrante. Sendo assim, nota-se que ela estabelece uma relação com aquela comunidade. O seu marido, inclusive, já estudou naquela instituição.

Essa escola fica localizada em um bairro de periferia. Ela atende a alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Em relação ao espaço disponível para a realização das aulas de Educação Física, existe um pátio que fica entre as salas de aula. Não há quadra. Em algumas ocasiões, o corredor que fica na frente das salas era aproveitado para o desenvolvimento das atividades, como nos dias ensolarados.

A Escola do Verde também fica localizada em um bairro de periferia, porém atende a um público misto, ou seja, há um alvo carente, mas também um grupo de alunos de classe média alta. Ambos os públicos não residem necessariamente no bairro no qual a escola está inserida.

Essa instituição funciona durante os três turnos e oferece ensino infantil, ensino fundamental, ensino médio, alfabetização de jovens e adultos e educação de jovens e adultos, além de alguns cursos para a comunidade. Quanto à estrutura física destinada às aulas de Educação Física, há duas quadras descobertas, uma com trave e outra com cestas de basquete. Há ainda uma área de plantação de eucaliptos e dois pátios, o do refeitório e o que fica próximo às salas aula. Ambos os pátios foram utilizados no período em que estive inserida na escola.

### 4.1.3 A professora Benê

A professora Benê formou-se em Educação Física pela UFES, em 1985, década de grande debate teórico em torno da identidade da área. Desde então, atuou em todos os níveis de ensino, em períodos distintos. A experiência mais curta realizou-se no ensino superior. Além disso, desenvolveu projetos destinados à formação continuada de alguns municípios e envolveu-se com uma banda de congo e com a Comissão Espírito-Santense de Folclore.

A ideia do nome fictício, “Benê”, surgiu justamente no primeiro dia de observação, quando a aula se realizou em uma sede da banda de Congo, na qual havia uma imagem de São Benedito. Benê soube disso ao ler o diário, mas não se opôs. Os apontamentos por ela emitidos em relação ao diário foram assinados já com o codinome.

Ela está com quarenta e nove anos e é lotada na Rede Municipal de Ensino em Vila Velha e também em uma instituição privada. No período em que a abordei para convidá-la para colaborar com a pesquisa, em outubro de 2008, o seu envolvimento com essa rede de ensino se configurava em 15 horas-aula em uma escola e 10 horas-aula na Secretaria de Educação, trabalhando com a formação dos professores. Além disso, atuava como tutora no curso de licenciatura em Educação Física a distância.

Com a sua aprovação no mestrado, em março de 2009, ela conseguiu licença parcial da Prefeitura e ausentou-se da tutoria. Atualmente está à disposição da Secretaria apenas em um dia da semana. Na escola da rede privada, ela ministra aulas para dez turmas, desde a educação infantil até o quinto ano no período matutino, além de organizar um grupo de congo que, no momento, está por definir um novo horário para os encontros.

## 4.2 A OBSERVAÇÃO DIALOGADA COM A PROFESSORA BENÊ

Esse subcapítulo revela-se como uma tentativa de sistematização de alguns aspectos observados/dialogados no/sobre o campo que me direcionaram ao objeto desta pesquisa. Nesse período, foi-me permitido ainda analisar alguns documentos assim como cartas,

cadernos de alunos e caderno de planejamento, o que ampliou a visualização da relação de Benê com o seu cotidiano.

Apesar de eu ter me inserido em duas escolas nas quais a professora atuou, não irei segmentar o período de observação entre ambas. Se me apego ao aspecto quantitativo do diário, o número de dados referentes à “Escola do Verde” é maior, pois o tempo de permanência nessa instituição foi mais extenso, como é possível visualizar nos quadros do Apêndice F.

Quando iniciei as observações, em novembro de 2008, ainda cumpria créditos em algumas disciplinas do mestrado. O tempo que me foi permitido para estar junto à professora Benê era reduzido, tanto pelo meu horário, como pelo dela, já que cumpria uma carga horária menor na escola em decorrência do seu envolvimento com a formação de professores na Semece.

Contudo, o período em que estive na “Escola Garotinho” foi importante não somente pela observação em si, mas para estreitar laços com a professora Benê e, também, para romper algumas barreiras minhas. A princípio me portava de forma melindrosa. Não me sentia à vontade, nem mesmo para levar o diário de campo. O gravador, por exemplo, não foi usado durante as aulas. Com o passar dos dias, pude reconhecer a imaturidade que provavelmente estava embutida nesses receios, pois Benê sempre me deixou à vontade. Afirmo que rompi algumas barreiras porque acredito que ainda estou me constituindo como pesquisadora e, ao deixar o campo, obtive a certeza de que é necessário um maior desprendimento.

Com relação aos aspectos observados, não há uma ordem linear nessa configuração. Há, sim, um agrupamento de inferências a partir de determinados pontos de observação que estão intrinsecamente ligados a outros. Cabe ainda dar visibilidade aos retornos de Benê após a leitura das transcrições das entrevistas, das análises parciais e do diário de campo; assim como às conversas que tivemos em caronas, por telefone e por email, que possibilitaram trocas de informações e contribuíram nas informações que aqui apresento. A partir disso, também foi possível rever estratégias de coletas de dados, sanar dúvidas e estreitar a relação entre “sujeito e pesquisador”.

Afinal, essa relação fez interagir duas professoras de gerações diferentes e com trajetórias distintas que se viam inseridas em um mesmo projeto de pesquisa-formação, que, ao passo

que eu propunha o movimento de “caminhar para si” em Benê, me permitia canalizar semelhanças e diferenças entre nossos itinerários.

Essa constatação justifica-se pelo fato de que, além de pesquisadora, sou ex-aluna, aluna, filha, mãe, amiga, professora, entre outras. Sendo assim, o “caminhar para si” vivenciado e relatado por Benê me remetia, em diversas situações, ao meu trajeto de vida e a questionamentos em relação ao meu futuro como professora de Educação Física. Em algumas situações, uma (ou mais) dessas atribuições ficava(m) mais evidente(s) do que outras, no entanto, em nenhum instante, consegui estabelecer a fronteira entre essas dimensões do meu ser.

Dessa forma, nesse processo de envolvimento com o campo,

Narramos experiências, sentimentos, outras pessoas e nos narramos. Vale dizer que, os textos científicos também se constituem, de forma elaborada, coesa e parametrizada, em narrativas: narram descobertas, compreensões, interpretações, recomendações. Portanto, narrar é dimensão fundamental de comunicação humana e de atribuição de significado ao mundo (WITTIZORECKI et al., 2006, p. 10).

Para que eu atribuísse significado àquelas situações observadas/vivenciadas, foi necessário, assim como infere Coulon (1995a), inserir-me naquele contexto, buscando me situar na posição do indivíduo imerso em sua coletividade. Foi importante, ainda, compartilhar com aqueles membros uma linguagem comum, no intento de atenuar os possíveis erros de interpretação.

A relevância da caracterização desse contexto para a compreensão da construção de identidades reside no fato de que a formação profissional no trabalho é indissociável das mudanças qualitativas que podem ser percebidas no desenvolvimento pessoal e profissional. Essas transformações, por sua vez, interferem no próprio contexto de trabalho (ABDALLA, 2006).

#### **4.2.1 A professora Benê “fora” de aula**

Antes mesmo de pontuar algum aspecto observado, é importante atentar para a seguinte questão: qual foi o lugar ocupado pela pesquisadora ao inclinar-se para a visualização da

professora Benê “fora” de aula? Vale ressaltar, então, que esse foco da investigação indica a minha circulação nos seguintes espaços e situações: sala dos professores, pátio, recreio, conselho de classe, planejamentos individual e coletivo, entre outros referentes a contextos extraescolares.

A minha inserção e permanência nesses locais e momentos variados ocorreram de forma processual, assim como a minha interação com os membros daquele coletivo. Acredito que o principal indicativo dessa afirmativa encontra respaldo em minha “migração” na sala dos professores. Nesse local, há uma mesa grande com várias cadeiras e quatro computadores também com as respectivas cadeiras. Nos primeiros dias de observação, por receio de incomodar, sentava-me próxima a um dos computadores. No decorrer dos dias, ao me aproximar e me envolver mais com o grupo, deixei de hesitar em sentar-me à mesa, juntamente com as outras professoras, principalmente no recreio.

Geralmente, eu chegava na sala por volta das 6h50min, juntamente com a professora Luciana que pegava o mesmo ônibus que eu. Benê chegava na escola por volta de 7h e, nos dez minutos que antecedem as aulas, lidava com a organização prévia para que as atividades realizassem.<sup>15</sup>

As professoras em geral também se organizam para a aula, tomam café e conversam. Percebi alguns grupos de afinidades entre elas, porém, no geral, os assuntos abordados referem-se a aspectos pessoais, ou seja, as atividades realizadas durante o final de semana, filhos e maridos. Há uma preocupação também quando o filho de alguma delas está com problemas de doença. Nessas situações, sempre perguntam pelo quadro clínico da criança. Por outro lado, quando há tarefas pendentes referentes ao planejamento coletivo, as professoras se apropriam desse momento para debatê-las/realizá-las.

É proibida a permanência de alunos nessa sala, mas é comum vê-los na porta, assim como é recorrente ouvi-los/vê-los perguntar: “Tia Benê, vai ter Educação Física hoje?”. Diante disso, a professora Juliana comentou um dia que ninguém vai até lá para perguntar se terá aula de Matemática. A professora Marta complementou relatando que o seu filho, que é aluno de

---

<sup>15</sup> Busca a chave da sala da educação infantil na secretaria, providencia vídeo, quando é necessário, entre outros...

Benê, sempre que está passando mal, vai até a agenda e observa se terá aula de Educação Física, pois não aceita faltar nos dias que há essa disciplina para a sua turma.

No trajeto entre a sala dos professores e a sala de aula, essa pergunta se repete. Além disso, ainda em relação a esse percurso, Benê recebe muito carinho dos alunos, tanto na forma de abraços e beijos, como em gestos, ou seja, alguns pedem para carregar a sua pasta, outros a sua garrafa de água. Benê sempre retribui o afeto.

Com relação ao recreio, esse é subdividido em três momentos: no primeiro deles, participam a turma da educação infantil e a do primeiro ano; o segundo intervalo contempla as turmas do quarto e quinto anos; e o último, justamente no qual Benê está inserida, agrupa os segundos e terceiros anos.

De volta à sala dos professores, os assuntos que emergem também perpassam pelos aspectos pessoais, mas há relatos de situações que envolvem alunos e a própria profissão docente. As professoras discutem os temas que as colegas abordam, emitem opinião sobre o ocorrido e agregam informações sobre o aluno, quando é o caso.

Em uma dessas conversas, a professora Amanda queixava-se da sua dificuldade para acalmar a turma. Dulcineia, ao falar de sua postura diante da agitação, relatou que considera que seus olhos são como duas metralhadoras e que apenas observa os alunos. Ela opta por não gritar, já que isso os incentiva a fazer o mesmo. Segundo ela, é possível que essa estratégia não funcione no primeiro dia, mas, com o passar do tempo, as crianças passam se envolver.

Benê complementou a argumentação da Dulcineia e defendeu a importância de não desistir, caso as primeiras tentativas não venham a surtir efeitos. Ambas as falas me remeteram à Paulo Freire (1997, p. 9), quando afirma que “[...] é impossível ensinar [...] sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência”.

Ainda em relação ao ato de ensinar, Alves (2000) afirma que, em todos os tempos e espaços, é possível ensinar e aprender. Para essa autora, na hora da entrada ou da saída, no recreio ou em qualquer canto de escada, longe da escola ou no pátio, os alunos contribuem com a lembrança de que há vida para além do contexto da disciplina e na qual os conhecimentos podem ser trocados, tecidos e criados.

O coro com a autora Alves (2000) se faz muito pertinente ao me apontar às vivências de Benê “fora de aula”, já que a sua passagem pelo pátio, entre outros espaços, não é indiferente aos alunos, e o contrário também é verdadeiro.

Os alunos costumam chamá-la para fazer um aceno, cumprimentá-la, relatar alguma situação ou ainda abraçá-la e beijá-la. Benê corresponde a esses gestos com atenção e carinho. Porém, há ocasiões em que, ao presenciar algumas atitudes de seus alunos, não se absteve de intervir.

Evidenciei uma dessas ocasiões durante o trajeto da quadra para a sala dos professores, no recreio das turmas dos segundos e terceiros anos. Enquanto passávamos pelo refeitório, Benê observou alguns alunos jogarem o pão inteiro do lanche fornecido gratuitamente pela escola em um dos baldes destinados ao “lixo”.

A indignação de Benê foi imediata. Ela parou os meninos e perguntou por que não comeram o pão, e um deles respondeu que gostaria de brincar. Ela sugeriu que, quando ele não estivesse com vontade de lanchar, não deveria pegar a refeição. Caso pegue e desista de comer, o pão deve permanecer na “sacolinha”, pois assim poderá devolvê-lo na cozinha para que outro colega possa consumi-lo. Os alunos seguiram seu caminho, e uma funcionária que observou a cena disse que isso acontece todos os dias.

Em outro momento, Benê levou essa discussão para a sala do segundo ano, na qual estudam os alunos envolvidos. Sem mencionar nomes e nem mesmo a situação ocorrida, ela iniciou a conversa com a turma questionando o porquê da ida deles à horta para plantar o aipim.<sup>16</sup>

Diante das seguintes respostas de alguns alunos: “Para ver crescer”, “Para colher depois”, Benê elaborou um novo questionamento, ou seja, perguntou por que eles pensaram naquele projeto e uma criança afirmou que era para evitar o desperdício. E, assim, Benê chamou a atenção da turma para a quantidade de alimentos que ainda tem sido jogado fora.

A conversa teve continuidade e Benê citou o mural que fica próximo à cozinha, no qual há o cardápio do dia. Ela argumentou que, ao terem conhecimento do que será servido, caso não se agradem, não devem pegar o lanche apenas para jogar fora. Na sequência, ela perguntou se as

---

<sup>16</sup> Projeto desenvolvido por Benê juntamente com o jardineiro da escola para trabalhar o tema do desperdício alimentar.

crianças sabem por que o inspetor vem contar quantos alunos tem na sala, e eles responderam que é para não faltar lanche. A professora Dulcineia interveio também e disse não era só por isso, e outro aluno respondeu que é para não sobrar também.

Logo que iniciei a observação nessa escola, notei fotos desse projeto no pátio do refeitório, já que esse fora realizado antes da minha entrada. No entanto, ao me debruçar sobre a análise dos cadernos dos alunos, fiz a leitura de alguns registros referentes ao projeto. Dois desses apontamentos encontram-se nos ANEXOS A e B.<sup>17</sup>

Outra ocasião de interação aconteceu durante o caminho para a turma da educação infantil, ainda no primeiro horário. Enquanto seguíamos para a sala, um aluno do primeiro ano passou por nós e gritou: “Sai da frente!” “Sai da frente!”. Benê o chamou e perguntou se essa seria a forma correta de falar, e o menino balançou a cabeça para um lado e para o outro e, então, ela questionou como ele deveria falar e ele respondeu “Dá licença”. Ela confirmou e ele seguiu para a sala.

Penso que, em ambos os casos relatados, havia a possibilidade de Benê poderia seguir o seu trajeto sem interrompê-lo para fazer as observações/intervenções. Porém, o professor é capaz de se reconhecer profissionalmente, isto é, aprender e conhecer a sua profissão quando, a partir das diferentes experiências de ensino, ele identifica algumas ações que são importantes para desenvolver valores democráticos (ABDALLA, 2006).

Diante dessas experiências, não é interessante que o professor assuma uma postura neutra, pois há que ser formador a fim de contribuir para a transformação da escola (ABDALLA, 2006). Acredito que as intervenções de Benê foram ao encontro de algumas questões que ela já trabalha na sala de aula, por exemplo, o respeito ao próximo e à natureza.

Ao observar Benê “fora de aula”, também foi possível notar o cuidado com o qual ela se reporta às crianças. Há um banco próximo à sala destinada aos inspetores e ao consultório odontológico, no qual os alunos que estão passando mal ficam sentados, tomam chá, aguardam que liguem para as suas famílias, entre outras providências. Ao encontrar alunos nessa situação, Benê para para perguntar o que os levou até ali e mostra-se preocupada.

---

<sup>17</sup> Benê solicita o registro apenas dos alunos dos quartos e quintos anos.

Há situações ainda em que Benê transfere preocupações que surgiram na aula para os momentos em que encontra os alunos no pátio. Por exemplo: houve um dia em que ela ministrava aula na Educação Infantil e notou que uma aluna apresentava uma dor no pé. Ao procurar a causa daquele mal-estar, Benê observou que decorria de um de um “bixo de pé”. Além de passar essa informação para a professora regente da turma, ao se deparar com esse aluno no pátio em outro momento, chamou-o e pediu que ele avisasse à mãe sobre o acometimento.

Na Escola Garotinho também foi possível perceber situações de cuidado com os alunos para além das aulas de Educação Física. Em um dia chuvoso, ao entrar na escola, ela observou um aluno com o uniforme molhado. Imediatamente pediu que o menino retirasse a blusa e a torceu, para que ele não ficasse com ela encharcada.

Em relação aos planejamentos, individual e coletivo, esses também se configuram como momentos “fora de aula”. O primeiro deles se realiza de segunda a sexta-feira, no último horário, ou seja, das 10h50min às 11h40min. Benê se apropria desse intervalo de tempo para realizar algumas atividades, como colar o planejamento impresso em seu caderno, elaborar registros nesse e também organizar as pautas. No decorrer da pesquisa, aproveitamos esse tempo para conversar sobre algumas situações que ocorreram nas aulas e também sobre as nossas pesquisas.

Nas quintas-feiras, nesse mesmo horário, o planejamento ocorre juntamente com o professor de Educação Física do turno na tarde. Como as únicas turmas em comum que lecionam são a do primeiro ano e a educação infantil, os assuntos permeiam essas séries. Houve um dia em que ambos se propuseram a pensar em atividades a serem realizadas em dias de chuva, por exemplo.

No que diz respeito aos planejamentos coletivos, esses se realizam todas às segunda-feiras, das 11h40min às 12h30min. Um horário extra pelo qual as professoras são remuneradas. Participei apenas de alguns desses momentos, já que Benê desenvolveu o projeto de congo com os alunos nesses horários e deixou de frequentá-los. Vale ressaltar que, dentre os temas abordados, nenhum esteve ligado diretamente à Educação Física.

Entretanto, as intervenções de Benê geralmente contemplavam a área, como ocorreu durante a apresentação da Jussara, em que essa professora, ao descrever as atividades desenvolvidas com seus alunos na informática, comentou que eles não pensam que estão estudando quando estão ali, pois não associam o prazer ao dever. Benê estabeleceu uma comparação com a Educação Física, afirmando que, em sua disciplina, essa interlocução também é dificultada.

Acredito que, até então, ao trazer elementos que ilustram como a professora Benê se constitui “fora de aula”, eu já tenha me reportado a algumas questões relacionais. Entretanto, abordarei esse tema mais especificamente no tópico seguinte, visando a ampliar a lente que foca Benê no seu processo tornar-se e permanecer docente.

#### **4.2.2 O tecido e o tecer: onde está Benê?**

Devo admitir que idealizar um título para este tópico me causou uma certa estranheza. A princípio, pensei em “A professora e as suas relações”, porém achei que isso não soaria como uma tentativa de associar duas partes separadas, fato que não procede quando me atenho a um contexto escolar que por si só deixa subentendido que as relações ali estabelecidas são muito vivas e indissociáveis.

Sendo assim, nesse espaço de múltiplas relações, não é possível ver o educador de forma independente e nem mesmo com uma parte que se encontra em construção, “[...] pois [ele] integra um tecido e um tecer, em que se é fibra e em que se é mão e há muitas mãos além da sua” (MENEZES, 2001, p. 12). Nesse processo, “[...] o outro é indispensável à minha existência, tal como, aliás, ao conhecimento que tenho de mim” (SARTRE, apud WARSCHAUER, 2001, p. 177). Apresento, então, o meu olhar para essas relações, mas também o diálogo que me foi permitido estabelecer com Benê a partir dessa visualização.

#### **O se relacionar com a pesquisadora**

Neste tópico, procurei descrever a interação estabelecida entre mim e Benê durante o processo de pesquisa. Essa relação foi caracterizada pela permissividade e colaboração de Benê, o que contribuiu para que várias trocas fossem estabelecidas. Por meio dos diálogos, tive a

possibilidade de sanar dúvidas sobre sua prática pedagógica e também sobre alguns comportamentos dos alunos, colegas e funcionários das escolas. Para corroborar a ilustração dessa relação, relato a seguir algumas situações vivenciadas.

Com referência aos procedimentos que utilizei da pesquisa, Benê contribuiu com algumas sugestões. Dentre as suas considerações, ela propôs que, ao invés de entrevistar formalmente os alunos, eu conversasse com eles durante as aulas. Eu considerei a ideia de Benê e me organizei para proceder dessa maneira com as crianças.

As transcrições das entrevistas eram brevemente retornadas, todas com apontamentos registrados, como é possível visualizar nos ANEXOS C e D. Em um dos retornos, Benê disse que achou legal a sua fala na qual se recordou de outros professores de Educação Física, além do que, até então, considerava como a sua única referência. Também obtive considerações de Benê nos retornos do diário de campo e nas análises parciais. Essas últimas encontram-se no ANEXO E.

Entendo que a participação de Benê nos processos e resultados da investigação pode ampliar a sua trajetória formativa em que a pesquisa contribui para o enriquecimento do olhar de descoberta sobre si mesmo, “[...] de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas criadoras ou de dialéticas ativas ou/e quando a pesquisa permite uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas” (JOSSO, 2004, p. 215).

Ainda sobre os aspectos da investigação, conversamos sobre a ausência de neutralidade. De fato, vale ressaltar que “[...] a pesquisa traz sempre o sujeito que pesquisa, que projeta sobre o objeto pesquisado sua visão de mundo, seus valores, suas inquietudes e desejos” (WARSCHAUER, 2001, p. 197). Para Josso (2004), as próprias expressam mais a pessoa que as enuncia do que a pessoa a quem são destinadas.

No que diz respeito às situações de aula, em alguns momentos, tive a sensação de estar pensando a mesma coisa que Benê. Por exemplo: em um dia em que ela desenvolvia uma atividade com o 1º ano, ao passo que eu observava em volta da quadra, notei que alguns alunos permaneciam rolando no gramado (atividade anterior), enquanto outros estavam dispersos. Benê aproximou-se e disse: “*Tem gente que não quer nada!*”, e eu sorri. Acredito que ela tenha acompanhado o meu olhar.

Diante de alguns comportamentos dos alunos, senti necessidade de conversar com Benê. Uma dessas ocasiões sucedeu-se no dia em que observei um aluno “secar” o cabelo de outro com um secador de brinquedo. Cheguei a pensar que ele poderia estar usando aquele objeto como uma arma de fogo, visto que o formato é o mesmo.

Conversei com Benê sobre a minha inferência, e ela alegou que os alunos adoram brincar com o material do “salão de beleza” que fica na sala de aula da educação infantil. Alguns dias depois eu tive a oportunidade de presenciar novamente a brincadeira. Sendo assim, reformulei conceitos, tanto pelas considerações de Benê, como pela minha permanência no campo.

Ao notar a minha ausência diante de comentários de alunos que Benê entendia como interessantes para a pesquisa, ela me chamava para ouvir e pedia, de forma cautelosa, que o aluno repetisse a fala. Isso aconteceu algumas vezes e, em muitas delas, o assunto permeava questões religiosas.

Alguns pontos abordados nas entrevistas também foram evocados por Benê no campo. Em uma das aulas, ela comentou que se esqueceu de relatar um episódio do seu período escolar que considerou marcante. Em seguida, descreveu um piquenique realizado próximo a um lago e que foi organizado pela sua professora. Benê narrou que cada aluno levou algo para comer e ora comiam, ora brincavam e ora tomavam banho. Ela disse que não sabia nadar, mas, por ser muito metida, fingia que estava nadando, ao passo que apenas encostava o braço no fundo do lago.

Em outra ocasião, durante a festa junina da escola, ela apontou para o bernal que um aluno utilizava como adereço da sua indumentária e sorriu para mim. Penso que, nesse momento, ela também tenha recordado do seu período escolar, já que, durante uma entrevista relatou que o seu caderno era colocado nesse mesmo objeto.

É possível perceber que nem sempre havia horários agendados para as lembranças e, durante o tempo de uma pesquisa, a formação também é evidenciada por meio dessa análise retroativa de como se configurou o percurso de vida e de formação. Isso é permitido por um olhar que volta sobre si mesmo ao longo da vida (JOSSO, 2004).

Houve situações, ainda, em que, diante das interações entre Benê e as demais professoras, fui solicitada a emitir algumas opiniões/considerações. Durante uma conversa com Marta sobre o comportamento de um aluno, Benê me indagou quanto à conduta dele e, na ocasião, eu disse que o achava pouco participativo.

Na Escola Garotinho, enquanto conversavam sobre as “crianças especiais” na reunião pedagógica, Benê pediu que eu relatasse uma situação que presenciei envolvendo um menino daquele grupo. Esse aluno era bastante participativo nas aulas de Benê, principalmente nas temáticas que envolviam os ritmos. Houve um dia em, que ao ser chamado pela professora da educação especial para realizar com ela as atividades das quais eu não tenho conhecimento, Benê solicitou que ele permanecesse na sala e foi atendida. O aluno retornou dizendo “Aleluia!”, como quem estivesse se sentindo aliviado. Benê não ouviu aquela expressão diretamente do menino, eu fui a interlocutora. Talvez esse tenha sido o motivo pelo qual, a seu pedido, eu tenha sido a relatora naquele dia.

Procurei transformar em aprendizado todas as trocas, tanto em campo, como nas conversas posteriores e percebi o interesse de Benê em caminhar no mesmo sentido. De fato, a pesquisa avança a partir do momento em que cada uma demonstra interesse em formular conhecimentos com base nas experiências (JOSSO, 2004),

Formar-se ocorre junto com a pesquisa em diferentes frentes, seja com relação à reflexão sobre a própria ação com os alunos, sobre sua própria reflexão, ou a pesquisa do sentido das próprias experiências, narrando sua prática ou mesmo história de vida (WARSCHAUER, 2001, p. 197).

### **O relacionar-se com as professoras**

No geral, “Benezinha”, como é chamada pelas demais professoras, apresenta um bom relacionamento com as colegas. Dentre as dez docentes, apenas duas delas entraram na instituição nesse ano de 2009, justamente as duas únicas que trabalham apenas no turno matutino<sup>18</sup>. As demais integram a escola desde a entrada de Benê, em 2005, mas o tempo de serviço de cada uma varia.

---

<sup>18</sup> Benê trabalha nos dois turnos, porém encontra-se de licença no turno da tarde por conta do mestrado.

Benê veste com frequência o uniforme da escola que corresponde a uma blusa larga, de malha. A calça também costuma ser de malha e o calçado, um tênis. Indumentária que lhe é peculiar, pois as demais professoras usam “jeans”, sandálias, sapatos, mules e botas. Tanto a sua indumentária, como o seu biótipo, ou seja, a sua estatura elevada e o corpo esguio renderam comentários descontraídos entre as professoras.

Esses comentários surgiram em situações em que, por ventura, Benê trocou de roupa por conta de algum compromisso após a aula. Diante do clima de brincadeiras, Benê corresponde sempre sorrindo. Houve uma ocasião em que ela chegou na sala de informática para o planejamento coletivo com uma roupa mais justa do que a usual e as professoras disseram que ela tem “pneuzinho de hot wills” e pediram para que ela ensinasse exercícios afim de deixá-las “sem barriga”.

Percebe-se ainda nesse tipo de comentário, a associação que as professoras estabelecem entre a disciplina Educação Física, com a questão do exercício e da “boa forma” do professor que a leciona. Em outra situação, Benê concedeu uma carona para mim e a professora Luciana e, durante o percurso, surgiu o assunto sobre a musculação. Assim que ela soube que nem eu, nem Benê temos afinidade com essa prática, ela demonstrou estar surpresa e afirmou sentir alívio por não se agradar daquela atividade também.

Acredito que a atribuição desse estereótipo ao professor de Educação Física não é peculiar àquele grupo. Penso ser um imaginário construído pela sociedade em geral, em detrimento de referências de professores, da influência da mídia, por meio de novelas, filmes e programas esportivos. Apesar de interessante, não pretendo adentrar no mérito dessa discussão, entretanto, devo ressaltar que é possível estabelecer uma relação com a tradição pedagógica, que por ser tão conteúdista e centrada na imagem docente recortada em áreas de saberes escolares, incita que se olhe para a disciplina como um lote do professor (ARROYO, 2000).

Em relação aos assuntos mais abordados pelas professoras, nota-se a pertinência de questões familiares e pessoais. Foi possível perceber dentro do grupo que elas sabem a quantidade de filhos que cada uma tem, algumas delas, inclusive Benê, já lecionaram para eles. Além disso, conversam sobre os relacionamentos, sabem quem está casada ou separada e ainda perguntam pelas atividades que realizam para além da escola.

A exemplo disso, quando Benê estava prestes a passar por uma cirurgia no olho, a professora Dulcinéia perguntou detalhes. Indagam sobre o andamento do mestrado e o contrário também se faz verdadeiro, ou seja, Benê pergunta pelos concursos realizados por algumas delas, pelos relacionamentos amorosos e pelos filhos.

Questões referentes à docência também são evocadas cotidianamente. Em uma dessas situações, Benê e Carolina conversavam sobre o tempo de profissão de cada uma, sobre o cansaço percebido no cotidiano, Benê disse a ela que *“é cansativo, a gente sabe, mas eu escolhi ser professora! Eu só reclamo das condições”*.

Em outro momento, a professora Andréia falava sobre um exame que iria fazer para averiguar a sua voz e sugeriu que as demais professoras fizessem também. Segundo ela, a sua voz mudou desde que entrou na escola e pediu para as demais professoras observarem isso.

Essa mesma professora, em outra ocasião se queixou do excesso de funções atribuídas ao professor de hoje: mãe, médica, psicóloga, sem que o salário aumentasse por isso. Benê complementou sugerindo que, como formadoras, precisam se ater à esses aspectos também, no entanto, cientes de que não podem resolver todos os problemas.

A professora Andréia foi quem proferiu uma das frases que mais me marcou no período em que permaneci na escola. Fato este que se sucedeu na quadra, durante o ensaio das danças para a festa junina. Ao observar a agitação dos alunos, ela disse que gostaria de *“[...] colocar Piaget na árvore!”*, referindo-se à plantação de eucaliptos localizada em uma área próxima.

O que percebi com a sua colocação foi o seu anseio em ver o autor Piaget observar aquela aula em cima de árvore, conflitando assim, a teoria com a prática. Promovi uma interlocução dessa frase com Benê em uma conversa que tivemos sobre os saberes docentes e, segundo ela, a frase da Andréia expressa bem a realidade (sugerindo que a discussão elaborada por alguns autores distancia-se do que é vivenciado na prática).

Nos momentos em que as atividades pedagógicas estão mais agitadas, ou seja, final de bimestre e também com a inspeção a ser realizada na escola, muitas professoras demonstravam sinais de cansaço: olheiras, queixas... Esse período foi vivenciado de forma diferente entre as professoras, algumas com mais serenidade, já outras com mais “fervor”.

Dentre os comentários que surgiram no final do segundo bimestre, momento em que a escola estava para receber a visita de uma inspetora, a professora Dulcinéia disse que costuma receber críticas em relação seu trabalho com muita naturalidade e que não encontra empecilhos nesse tipo de diálogo.

Em uma das conversas com essa professora, ela relatou que pediu permissão à direção da escola para permanecer ali, além do seu tempo de trabalho e ajudar os alunos com dificuldade de aprendizado. Ela justificou essa postura afirmando sentir-se responsável por eles. Em outra ocasião, Benê referiu-se a essa atitude dela com admiração.

Com relação às parcerias entre Benê e as demais professoras, ela alega que ainda não conseguiu realizar um bom trabalho com nenhuma delas, pois acredita que elas ficam muito presas ao livro didático. Em uma situação de entrevista, questionei em que isso implica e Benê relatou que

implica na limitação das vivências de, por exemplo [...] eles [os professores] tentam fazer alguma experiências dos conteúdos, mas é muito limitado [...] eu observo que os professores saem muito pouco da sala de aula com as crianças para [...] trabalhar sensibilidade, as observações das flores, para trabalhar na arte [...] para ouvir outros sons, [...] outros cheiros... eles ficam limitados [...] porque no final de cada semestre [...] tem que fazer entrega de mapa de de avaliações, acabou agora o conselho de classe, tem quinze dias, eles já tão se preparando de novo pra próxima prova que é semana que vem [...]

Durante as observações, Benê comentou ainda que se sente muito limitada na escola, pois ela tem um conteúdo a cumprir e esse é tão fechado, que às vezes tem a sensação de que nem mesmo o que foi proposto é cumprido. Para Arroyo (2000) há professores que já questionam o sentido dessas grades curriculares, o que me foi permitido evidenciar na sensação relatada por Benê.

Em contrapartida, as trocas de informações sobre os alunos são constantes: entre as aulas, durante o recreio, antes de bater o sinal para a primeira aula... Dentre os meus registros, as evidenciei com mais frequência com Marta e Carolina. Essas informações giravam em torno da indisciplina das crianças, a pouca participação e dificuldades de aprendizado.

Ao relatar essa inferência para Benê, ela chamou a atenção para o fato de que muitas dessas considerações dizem respeito apenas ao comportamento dos alunos e não em relação às

informações coletadas com família. Benê agrupou as professoras tendo como critério o tipo de informação trocada, ou seja, de comportamento ou dados trazidos pelos pais (realidade do aluno), que pelo que percebi, ela os considera mais relevante. Benê apontou ainda o grupo em que esse tipo diálogo não procede com tanta frequência.

Devo admitir que, até então não tinha me atentado para essa diferença de teor entre os diálogos, mas associei essa preferência de Benê com a idéia de Freire (1997), que defende que para ser educadora é preciso conhecer o mundo das crianças com quem trabalha, os seus sonhos, a linguagem, a forma que se defendem de seu mundo e também o que sabem e como sabem, de forma independente da escola.

Ainda sobre as relações entre as professoras e, mais especificamente, com a disciplina “Educação Física”, percebi que há aquelas que solicitam que alguns alunos permaneçam na sala de aula para concluir as provas. Em campo, Benê relatou que apesar de não concordar com essa atitude, já que tem um conteúdo a passar em suas aulas, em alguns momentos tem que aceitar essa situação em virtude da aflição dessas professoras diante do número de crianças que não concluem a avaliação no tempo determinado e que não podem ficar sem nota.

De um modo geral, o grupo me pareceu coeso, comprometido e com um relacionamento amigável. Vale ressaltar que, apesar de eu ter sido bem recebida por todas elas, acredito que a minha presença modificava em alguma medida a rotina.

Ainda assim reconheço que é válido apresentar parte desse convívio, tendo em vista a necessidade de amparar-se na idéia de que a constituição da identidade profissional, em termos individuais, é realizada ao longo de toda a carreira e requer um acompanhamento a longo prazo. Quando pensada em termos de grupo, ela está atrelada historicamente na cultura profissional, como patrimônio que confirma a sobrevivência do grupo e permite a formatação de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social (CARROLO, 1997). Esse corpo profissional é também compostos pelos gestores e outros funcionários. Seguem então alguns aspectos relacionais referentes à esses.

## **O relacionar-se com os gestores**

O meu envolvimento com a diretora ocorreu em momentos pontuais, como o planejamento coletivo, a reunião pedagógica e esporadicamente na sala dos professores e no pátio. Considerando sua movimentação nesses dois últimos espaços, pude perceber que ela apresenta uma relação afetiva com os alunos e, de certa forma, com os professores.

Notei que, por duas vezes ela postou fotos antigas no mural de avisos da sala dos professores. Uma delas registrava o nascimento do seu filho mais velho, data em que nasceu a filha de uma funcionária da secretaria, portanto, na foto ela estava com as duas crianças. Já na segunda ocasião, havia o registro antigo de um grupo de professoras que ainda lecionavam na instituição.

Durante o período em que estive na escola, Benê a procurou algumas vezes para conversar sobre a flexibilização do seu horário. Sempre que solicitou, não encontrou objeção por parte da direção. Em relação à sua saída para participar de congressos, ela diz que não há nenhum tipo de oposição da direção, tanto com ela como com a outra professora de Educação Física. Entretanto, não conseguiu autorização para levar os alunos do projeto de congo para se apresentarem durante o curso que ministrou em um congresso. Segundo Benê, isso se deu por falta de articulação dela mesma. Dentre os entraves, a diretora questionou onde as crianças almoçariam.

Benê me relatou que recebeu um elogio da diretora por conta de uma conversa que teve com algumas alunas após o ensaio da dança das fitas (festa junina). Eu participei desse momento em que Benê sentou-se com algumas meninas e abordou assuntos como: o machismo, o preconceito, as paixões das alunas e o bom desempenho de uma delas naquele ensaio, já que durante as aulas ela mostra-se bastante ansiosa diante das atividades. Alguns desses temas foram gerados iniciativa de Benê, outros não.

Lembro-me ainda que após essa conversa com as meninas, Benê comentou que a educação deveria ser para poucos discentes, ou seja, um número reduzido de crianças por turma. Além disso, para ela, algumas alunas podem ter atribuído muita importância àquela vivência. A gestora teve conhecimento daquele momento por meio da sua filha, que é aluna de Benê. O

interessante é que “[...] os professores aprendem com a escola, a escola aprende com os professores” (ABDALLA, 2006, p. 14).

Há que se superar a idéia de que a organização e gestão da escola simplesmente administram recursos humanos, materiais financeiros e cuidam da rotina da escola. A gestão deve ser considerada também como uma instância educativa por meio da qual são transmitidas e interiorizadas práticas culturais, modos de valorar e de agir. Dessa forma, configura-se como espaço em que se aprendem coisas. Um lugar de aprendizagem para professores e alunos, “ou seja, as formas de organização da escola são pedagógicas, elas educam” (ABDALLA, 2006, p. 10-11).

Corroborando com Abdala (2006), a diretora conversou com os pais durante a reunião sobre alguns assuntos que considero relevantes. Ela pediu aos pais que durante as férias tivessem cuidado com os cadernos dos filhos, com os uniformes. Sugeriu ainda que evitassem banalizar as violências que têm acontecido nos bairros, ou seja, que educassem as crianças para a indignação e que mostrassem aos filhos que o que presenciam no vídeo game não é real.

O comentário da diretora me remeteu à uma fala de Benê quando a mesma fez uma relação entre a agressividade dos alunos com a violência que presenciam nos bairros, o que de fato condiz com a preocupação demonstrada pela diretora.

As sugestões da diretora tiveram continuidade ao propor que o recesso dos alunos fosse aproveitado para promover uma aproximação entre eles, ou seja, é preciso buscar conhecer quais são as companhias dos filhos e para ter “*cuidado com as referências que nós estamos sendo para os nossos filhos!*” (gestora).

### **O relacionar-se com os funcionários**

Antes mesmo de eu iniciar a observação na escola da rede privada, Benê chamou a minha atenção para as relações ali estabelecidas. Segundo ela, a instituição preza muito pela cordialidade entre os funcionários. Esse comentário veio a se ratificar no período em que fui á campo, o “bom dia!” é algo regular entre todos eles e não me soa forçado.

Para exemplificar que a boa relação é extensiva à todos os funcionários, ela citou um trabalho que realizou juntamente com o jardineiro da escola para evitar o desperdício de alimento (a plantação da mandioca). Já em campo, foi possível perceber a afinidade entre os dois e o cuidado pelo qual Benê prima quando se trata das suas plantações, ou seja, do seu trabalho na escola.

Em uma das aulas de Educação Física, ele chegou a conversar com os alunos devido a recorrência desses junto ao viveiro, fato este que não é permitido por trazer danos. Benê apenas reafirmou a colocação do funcionário.

Durante a última entrevista, enquanto Benê descrevia o processo de seleção para entrar na escola, ela começou a relatar uma situação vivenciada no dia anterior que se referia a ele,

Aí [...] [durante o] planejamento, [ele] chega [e diz] ‘toma, uns quiabinhos fresquinhos pra você’, falei ‘que gracinha’ [...] gosto dele abessa, aí fiquei pensando [...] o que [...] levou ele a querer me dar, porque ele não deu pra todo mundo[...] é a minha relação com a terra... porquê? Por que que eu falo isso? Porque quando a gente começou o trabalho da horta lá com o pezinho de aipim, eu conversei muito eles [os alunos], valorizando o trabalho dele, enquanto pessoa lá, que era responsável por aquilo ali... ele falou com as crianças sobre o trabalho dele [...], sobre o plantio [...] acho que isso significou pra ele também... entendeu? Achei legal e ele me deu um presente ontem...

Além do jardineiro, o inspetor apresenta laços estreitos com Benê. Ambos conversam bastante, contam piadas e ele também foi autor de uma das frases que me chamaram a atenção no período em que estive na escola: “*ser professor foi um sonho que graças a Deus eu acordei*”. Na ocasião, eles conversavam sobre a quantidade de alunos que brincam com umas “cartinhas” durante as aulas, o que interfere no andamento das mesmas.

Sempre que há necessidade de algum professor ausentar-se da sala, é o inspetor quem fica com os alunos e isso aconteceu algumas vezes nas aulas de Educação Física. Em uma delas, ele incitava as crianças a brincarem de telefone sem fio, mas Benê chegou logo em seguida. Em outra ocasião, os alunos participaram da “galinha do vizinho”. Percebo que os alunos demonstram muito respeito por ele e quando fiz esse comentário para ele, recebi como justificativa o seu tempo de serviço na escola (aproximadamente dez anos). Já com a pedagoga, Benê afirma que dialoga com ela e que tem a liberdade para falar o que pensa, inclusive sobre as suas dificuldades. Com os demais funcionários, a relação é cordial.

## O relacionar-se com alunos

Na relação com os alunos foi possível observar um afeto recíproco entre Benê e as crianças. Elas são muito carinhosas e quando a vêem pelo pátio vão ao seu encontro para abraçá-la e beijá-la. Esse costume não se restringe apenas aos alunos que leciona, mas também àqueles que ela encontra casualmente e que hoje estudam em outro turno. Para Benê é engraçado olhar para essas meninas e vê-las mocinhas, já que acompanhou o seu crescimento.

Durante as aulas, Benê ganha flores, balas, desenhos e cartas, uma dessas encontra-se no ANEXO F. Dentre os materiais que a acompanha, há um estojo de lápis no qual está escrito ‘professora nota 10’, presente de um aluno. Em uma situação de entrevista, questionei o que seria uma “professora nota 10” e ela encaminhou a idéia da seguinte maneira

*Bom... Eu ganhei de uma criança. [...] eu não sei também o que é ser uma professora nota 10... [risos, meu e dela] podia perguntar a ele [...] Porque que ele me deu? Mas eu lembro assim, que ele tinha uma relação tão afetiva comigo, que ele era um menininho assim e eu brincava muito com ele [...] talvez ele tenha me dado aquela a bolsinha pensando assim, nossa é a disciplina que eu mais gosto então a professora é nota 10... [risos] Não sei, mas o que que ele pensou e também quando a [logomarca da bolsa] produz essa bolsinha nota 10, o que que ela pensa que é esse professor nota 10? [...] Como será que eles pensam, então eu não sei, mas eu acho que ela pensa que é um professor que dá conta de atender um ser humano em todos os sentidos... do... ponto de vista pessoal, né? E ainda as questões psicológicas... é... é... familiar, né? Do ponto de vista cultural e do ponto de vista científico... eu acho que seria isso... que eles devem pensar, sabia? Então esse professor é nota 10, ou aquele que... que faz a criança se sentir assim... poxa, eu gosto de aprender por causa daquele professor ali... eu gosto da escola por causa desse professor... talvez seja isso...*

A dúvida em relação ao que representa uma “professora nota dez” para os criadores daquela logomarca, não se configura como um empecilho para Benê usar o estojo. Ainda que não utilizasse esse adereço, ela já carrega consigo “[...] uma imagem [que foi] socialmente construída, [...] [carreia] o outro que resultou de tudo” (ARROYO, 2000, p. 30) e quem constrói essa imagem? “Todo mundo ajuda a construir uma certa imagem... mas quem mora nela somos nós” (LOPES, [s/d], apud FONTANA, 2005, p. 17).

No entanto, a opção pelo ser professor não implica apenas em representar a imagem fomentada pela sociedade, é preciso ir além, já que

[...] o professor é mais do que o *papel* que representa na sociedade, porque julgamos que os papéis são simplesmente as formas de suas relações sociais, estereotipadas

*em clichês, e (...) jamais esgotam o comportamento humano em sua totalidade* (HELLER, 1992, p. 106, apud ABDALLA, 2006, p. 85, grifos do autor).

A evidência da colocação de Heller poderá ser visualizada, em parte, no tópico em que relato as situações de Benê em aula. Porém, esclareço desde já, os estereótipos inculcados na profissão professor não correspondem à demanda de intervenções que o docente é requisitado a realizar diariamente no intento de contribuir com a formação daqueles alunos. Não acredito que os professores vivenciam essas solicitações cotidianas de forma semelhante, já que cada sujeito imprime em si uma cultura escolar que é filtrada pela sua subjetividade e história de vida.

Nesse tempo de observação também tive a oportunidade de presenciar declarações espontâneas do tipo: “tia, de todas as professoras de Educação Física que eu tive você foi a melhor!”, “professora, você é maior boa!”, “você é uma princesa!” e “tia Benê, eu te amo!”.

Duas dessas declarações ocorreram em uma mesma semana por meio de alunos da mesma turma, o que me despertou uma curiosidade para saber se haveria um motivo especial. Em uma das caronas que peguei com Benê, perguntei a sua opinião em relação ao fato de que em um intervalo tão curto de tempo, dois alunos da mesma turma vieram elogiá-la. Ela disse que não sabe o porquê e que muitas crianças aproximam-se para dizer que gostam dela.

Indaguei ainda se o menino que referiu-se a ela como a melhor professora de Educação Física que ele já teve já foi aluno de outra professora de Educação Física e Benê respondeu que não. Ela acredita que essa seja uma forma de dizer que gosta dela e que conta isso para o único filho que tem e que ele morre de rir. Ela brinca com ele dizendo: “você é meu melhor filho”.

Santos (1993, *apud* BETTI, 1998) defende que os professores mantêm um compromisso de caráter individual e subjetivo com sua atividade docente, de tal forma que extrapola a especificidade pedagógica e centra-se nas relações afetivas com os alunos. Será que esse envolvimento ocorre com todos os docentes? Em todos os níveis de ensino?

Durante o curso de formação para tutores, ouvi Benê falar da sua preferência por trabalhar com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Questionei-a sobre essa opção e ela respondeu que teve experiências em todos os níveis de ensino e que,

[...] também foram experiências boas, mas eu percebi que os alunos é... tem algumas concepções já formuladas que às vezes eles se fecham pras novas experiências e a educação infantil ao quarto ano mesmo com aquelas desejos de jogar só futebol, eles mesmo assim se abrem pras outras experiências, entendeu? E... eu acredito que eles sendo construídos e problematizados com o professor que tem uma preocupação mais reflexiva com eles, eles podem vir contradizer o formato da escola reprodutora, eles poderiam ser esses agentes transformadores, entendeu? Ai eu... eu fiz a opção por a... por... por esse nível de ensino um pouco acreditando nisso, né? E eu acho também que tem uma outra relação afetiva que ajuda muito isso, a essa... a essa proposta é... reflexiva, ‘ah mas poxa...os meninos pequenos não são, todos eles dá conta da gente fazer umas reflexões importantes, né?’ Ai eu escolhi por isso... e eu tenho uma identidade hoje maior com eles, com os menores, eu acho que eles tão sinceros... muito e eles falam ‘não tô gostando e não tô gostando’, os maiores são... tem uma arrogância pra dizer isso ou talvez eles não tem essa preocupação, não sei...

Por se tratar da profissão docente, sabe-se que as relações ali estabelecidas são permeadas de afeto, de simpatia/antipatia, já que o professor experimenta diversos sentimentos (WARSCHAUER, 2001). Além da questão da afetividade, Benê detecta outros elementos importantes interação na com os alunos, assim como a possibilidade de problematizar conteúdos e a até mesmo a sinceridade.

#### **4.2.3 A professora em aula**

Nesse item apresento algumas situações observadas durante as aulas de Educação Física. Antes disso, considero importante revelar os conteúdos trabalhados durante o período em que estive no campo. Em relação à escola da prefeitura, os assuntos ministrados foram os “ritmos e danças”, no 4º bimestre de 2008 e os “jogos de tabuleiro”, no 1º bimestre de 2009. Na escola privada, foram abarcados os “ritmos e danças” no 2º bimestre de 2009 e os “jogos e brincadeiras” no 3º bimestre. Sendo assim, os relatos trazem á tona episódios que aconteceram durante o desenvolvimento desses temas, mas também nas aulas em que os alunos puderam escolher a atividade.

Não posso afirmar que há uma regularidade no itinerário diário de Benê. O que descrevo a seguir indica posturas que foram assumidas com uma frequência maior. A sua chegada na sala de aula nem sempre se realiza de forma tranqüila. Em algumas turmas, os alunos ficam bastante agitados com a sua presença (ou com o que ela representa?). Quando isso acontece, Benê conversa com eles, pergunta o porquê da agitação, fala da importância de se ouvir e do tempo de aula que se perde com essa demonstração de alegria (justificativa fornecida pelos

próprios alunos quando questionados). Em uma dessas ocasiões, os alunos permaneceram na sala e refletiram/dialogaram sobre o porquê dessa privação.

Vale ressaltar que as aulas aconteceram num espaço aberto, já que as quadras são descobertas. Dessa forma, os alunos e a própria Benê estão suscetíveis à diversos olhares, pois há funcionários circulando, assim como alguns alunos, sejam esses do mesmo turno que estão no intervalo do recreio, ou de outro turno que estão a realizar algum trabalho e/ou projeto. Há ocasiões ainda em que a aula é desenvolvida no pátio do refeitório, sendo comum a presença de pais/parentes próximos à secretaria.

Benê não demonstrava intimidação diante dessa exposição, atendia aos alunos que por ventura se aproximavam e, nas situações de conflito, dialogava. Apenas as aulas realizadas em alguma sala eram isentas desses olhares. Arrisco-me a dizer que, com a minha presença, nem essas foram poupadas. Ao ser questionada quanto a esse elemento durante uma entrevista, ela defendeu que,

[...] [não vê] problema... porque... se é um dia que eles... porque é aquilo que eu to fazendo, então, porque que eu vou mentir? Aí, se houver desejo de questionamento, que seja feito... pra que eu possa ver o que tá... se houve falha, ou não, se não é isso que eles tão pensando e tal... o que que é? Eu não vejo problema, pelo fato de ta expostos ali e eu acho muito bacana quando aqueles ex alunos voltam e se identificam de tá ali, eles... de estarem colaborando, eu acho que houve algum significado pra eles do tempo que eles foram meus alunos [...]

Nas aulas em que os alunos ficam livres para optar por uma (ou mais) atividade, pude observar que há uma variedade de materiais que são solicitados: corda, bola, pernas-de-pau, instrumentos do congo e bambolês. Em ocasiões menos comuns, houve a opção por bastões para brincarem de corrida de revezamento e também de colchonetes para realizem os movimentos de ginástica.

Tanto nessas aulas, como naquelas em que contemplaram os conteúdos pertinentes ao bimestre, Benê sempre esteve em contato com os alunos, seja dirigindo a atividade com a corda, auxiliando as alunas que pedem ajuda para usar a perna-de-pau, mediando os conflitos que surgem, entre outros. Em uma de nossas conversas, Benê disse que há alguns anos o seu envolvimento com as brincadeiras era maior, no sentido de realizá-las efetivamente junto com as crianças.

Nas ocasiões em que os alunos optam pelos instrumentos, fato este que é muito comum, penso que essa passa ser a atividade mais dirigida de todas. Mesmo quando não está próxima, ela observa o desempenho. Em uma dessas ocasiões, Benê estava na quadra, juntamente com as crianças que jogavam o futebol e, ao ouvir o som da cuíca, chamou a minha atenção para a domínio do aluno em relação àquele instrumento.

Houve um dia em que, no início da aula, aproximadamente sete alunos ensaiaram junto com a banda da escola<sup>19</sup>. As crianças participaram empolgadas, assim como Benê, que portou-se muito sorridente. Evidenciei ainda o bom entrosamento entre alunos e ex alunos. Como essa aula procedeu a uma em que algumas crianças criaram conflitos, me coloquei a refletir sobre o contraste entre uma aula e outra e de que forma isso pode instigar o professor a experimentar diversas sensações em um intervalo tão curto de tempo.

Não somente a professora que ministra a aula, eu mesma, naquele dia, experimentei vários sentimentos. Com relação à aula anterior a essa, me senti impotente ao ver uma aluna chutar um colega que estava no chão. A agressividade teve continuidade na turma, assim que Benê levou aos envolvidos até a sala da pedagoga a mesma cena estava prestes a se repetir, com dois alunos diferentes, até que eu disse “ei!!!”, com bastante entonação.

Nesse dia, o qual intitulei de “entre o eu pessoal x o eu pesquisadora” no meu diário, não hesitei em interferir como sempre faço nas situações em que Benê está presente. Assim que ela retornou, retomou a atividade, sem perder o foco, mesmo com a continuação de alguns atritos e conversas de alunos. Assumo então, que eu mesma não sabia para onde direcionar o olhar: nela ou nas crianças dispersas? O fato é que a aula fluiu para quem estava atento ao seu comando. relatei a minha sensação Benê em uma das caronas.

As brigas entre alunos da mesma sala são constantes, em algumas turmas com uma frequência maior. Não observei nenhuma regra na resolução dessas brigas, mas posso afirmar que notei uma regularidade no que diz respeito à atenção que Benê dispensa para conversar com os envolvidos.

---

<sup>19</sup> Benê combinou com o professor da banda para montarem uma apresentação juntos.

Em algumas das situações de brigas, Benê pede para os alunos saírem da atividade e conversa com os mesmos ao final. Há casos em que ela ameniza a queixa do aluno ao ouvir do colega “acusado” que “foi sem querer”, ainda assim, pede para que esse tenha mais cuidado.

Quando ela entende o caso como uma agressão de fato, seja essa física ou verbal, Benê chama o colega e promove uma série de questionamentos: pergunta se o aluno sabe o motivo da conversa, se pensa que a sua atitude foi legal, como poderia fazer para isso não se repetir, entre outros. Ao final, sugere que o aluno peça desculpas e enfatiza que essa de nada adiantará, caso permaneça agindo da mesma maneira.

Os diálogos envolvem sempre a questão do respeito. Considero interessante a sensibilidade que ela demonstra ao dialogar com essas questões, no sentido de avaliar a gravidade de cada caso e de não comprometer a aula por conta disso. Há situações que entendo como delicadas, em que um colega toca em na parte do corpo de outro colega, como por exemplo o bumbum. A primeira vez em que vi isso acontecer foi na escola da prefeitura, mas não ouvi a conversa dela com a aluna em questão.

Após a conversa com a aluna envolvida, Benê disse que assume essa postura constantemente, o que gera queixas das colegas. Ela disse que evita reprimir essa postura, pois acredita que isso possa representar um desejo da criança. Sendo assim, direciona a conversa para a questão do respeito que devemos ter com o corpo do outro e que algumas pessoas não gostam que encostem no corpo delas e isso deve ser compreendido e que, por mais que sintamos essa vontade, precisamos da autorização do outro.

Na escola privada houve situação semelhante, porém, foi um menino quem passou a mão no bumbum de uma colega. Nessa ocasião, eu presenciei a conversa e essa se deu no mesmo sentido, ou seja, enfatizando-se o respeito com o qual o corpo do colega deve ser tratado.

Questões religiosas também suscitaram problematizações junto aos alunos. Na escola da prefeitura, uma aluna disse que tinha um “piercing” e que tirou porque virou evangélica. Benê perguntou: “*o que a religião tem a ver com isso*”? Já a menina sorriu.

Ainda nessa escola, Benê pediu a autorização aos pais para levar os alunos na Sede de Congo, localizada próxima à instituição durante as suas aulas. Como não recebeu o consentimento de

todos, chamou alguns deles com o intuito de conversar e recebeu como justificativa que não poderiam ir por causa da religião.

Na instituição privada, a questão religiosa esteve mais aflorada no período de ensaio das danças para a festa junina. Muitos alunos justificavam a não participação pelo envolvimento com a igreja protestante. Uma aluna alegou que a mãe disse que isso não era de Jesus. Porém, isso não é extensivo à todos os pais da mesma denominação.

Em relação à dinâmica final das aulas, ela promove um questionamento junto aos alunos, pergunta o que acharam da atividade, se saberiam dizer o objetivo da vivência e como poderia ter sido diferente. Diante da interação dos alunos nesses momentos, fiquei curiosa para saber como eles reagiriam a esse mesmo procedimento daqui há alguns anos, em séries mais avançadas. Esses questionamentos ao final variam de acordo com as turmas e atividades propostas, mas nem sempre ele é realizado.

Em um desses momentos, após a realização do “futebol cego”, Benê reuniu os alunos em círculo e perguntou a opinião deles sobre a atividade. Diante de respostas como “legal”, “me machuquei”, Benê indagou de que outra forma poderiam jogar e se eles acreditam que o problema está na brincadeira ou no jeito deles brincarem.

Ao final de uma das aulas cuja temática contemplou o frevo e a capoeira, Benê realizou o mesmo questionamento e os alunos responderam: “achei legal porque foi diferente do dia-a-dia”, “legal porque no início não conseguimos, caímos, rimos, mas depois conseguimos”, [...] “aprendemos movimentos diferentes”, “movimentos que alegram”, entre outros. Vale lembrar que nesse dia os alunos foram solicitados a reproduzir/criar movimentos a partir do vídeo apresentado.

Considero importante também chamar a atenção para a preocupação de Benê com alguns alunos em situações singulares. Na escola privada, enquanto Benê instalava o DVD, ela viu um aluno tentando apontar um lápis com uma tesoura. Ela perguntou se ele tinha apontador e ele respondeu que não. Sem atrapalhar a professora da turma que ainda corrigia uma atividade, ela pediu um apontador emprestado a outro colega.

Na Educação Infantil, um aluno aproximou-se de Benê e ela observou que os seus dentes estavam sujos. Diante disso, de forma carinhosa, conversou com ele sobre a higiene bucal, perguntou se alguém tinha um espelhinho, pediu que ele observasse os seus dentes e que os limpasse.

Esse tipo de envolvimento é recorrente assim como ela se preocupa com os alunos que se dizem passando mal, que se mostram tristes e os que vão para a escola sem a blusa de manga comprida no clima frio.

Outras situações que considero importantes a ponto de serem relatadas, diz respeito à comentários feitos por Benê “fora de aula”, mas que contemplam intervenções que antecederam a minha entrada no campo. Não as presenciei, no entanto, observo seus frutos através do diálogo com Benê e das suas interações com os alunos.

Um desses comentários surgiu a partir da fala de uma aluna que, ao encontrar Benê no pátio em frente ao refeitório, disse que comeu uma banana inteira. Para eu entender aquele relato, Benê me explicou que quando trabalhou com a questão do desperdício alimentar, essa aluna alegou que não come quase nada. Desde então, sempre que ela come algo, vem e conta para a professora.

O outro caso refere-se a duas alunas que vieram beijar Benê no caminho para a saída da escola. Benê me falou que essas meninas apresentavam muita dificuldade para fazer amizades, já que os alunos diziam que elas cheiravam mal. Benê passou a falar sobre higiene nas aulas e elas começaram a prender os cabelos e dizer: “Tia, olha o que eu fiz com o cabelo!”.

Para finalizar esse registro das condutas de Benê em situações de aula, reporto-me ao Projeto de Congo, que não se efetivou nas aulas de Educação Física, mas também deu visibilidade a conduta de Benê. Nesses encontros pude observar um atendimento mais próximo aos alunos. Acredito que por conta da maior disponibilidade de tempo (devido ao número reduzido de alunos em relação à aula) da professora e também do maior interesse dos alunos presentes.

Durante um dos ensaios, Benê cogitou um possível passeio. Disse que, como eles formavam um grupo, nem todos iriam se apresentar. Questionou se seria bacana que uma pessoa que

ainda não soubesse tocar, se apresentasse. Os alunos responderem que não. Ela complementou dizendo que isso não significa que essa pessoa não possa se apresentar um dia. Fiquei a pensar se isso teria alguma relação com as atividades desportivizantes nas escolinhas.

## 5 SER PROFESSORA: OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS ENTRELAÇADOS POR ENTRE A TRAJETÓRIA DE VIDA DE BENÊ.

*Pouco a pouco o passado recordemos  
E as histórias contadas no passado  
Agora duas vezes  
Histórias, que nos falem  
Das flores que na nossa infância ida  
Com outra consciência nós colhíamos  
E sob outra espécie  
De olhar lançado no mundo.  
(Fernando Pessoa)*

Feita a apresentação desses elementos observados/dialogados em campo, revelo que,

Aprendi lentamente, no cotidiano da escola, a olhar para as relações ali vividas (relações de ensino, de trabalho, de hierarquia, disputa ou camaradagem) como algo que está sendo, mais do que algo que é, o que é, já é, revela-se como concluído, até que se naturaliza. O que está sendo é o que é e seus possíveis, ainda em movimento (FONTANA, 2005, p. 112-113).

Para consolidar o que vi, aprendi e discorri até então, apresento fragmentos das narrativas de Benê, entendendo que essas narrativas permitem ao professor uma compreensão das suas razões de ser e estar na profissão, se constituindo assim como um instrumento de valor na busca do entendimento de como aprendem a ser professor frente à reflexão da sua trajetória de vida (HERNÁNDEZ apud PASSEGGI et. al., 2006).

Os dados foram subdivididos baseando-se em um dos trabalhos da Josso (2006), no qual ela descreve a existência de laços que favorecem a reconstrução do relato oral. Nem todos os laços dos quais me apropriei fazem parte da descrição dessa autora. Entendo que eles mantêm uma interligação entre si de tal forma que se eu ousasse atribuir uma cor diferente para cada um desses, ao final de tantas ligações e (re)ligações eu não mais saberia distingui-los.

### 5.1 OS LAÇOS PARENTESCOS

Durante o percurso de Benê, alguns laços importantes foram estabelecidos, principalmente no que tange ao contexto familiar. Para Josso (2006) esses laços correspondem aos elementos mais evocados nos relatos, sejam eles os laços herdados por nascimento, ou os de aliança.

Alguns continuam a estruturar a trama durante a narração, outros, porém, desaparecem sem que isso indique uma ruptura ou um parênteses momentâneo: eles apenas deixam de apresentar o mesmo significado do ponto de vista da formação.

Benê nasceu em 1960, em um pequeno povoado chamado Fátima pertencente à cidade de São Mateus. Ali foram constituídas as suas primeiras relações sociais com família, amigos, professora primária, entre outros e essas se estenderam até os seus nove anos de idade.

Dentre as interações que envolviam a sua mãe, algumas situações foram evocadas, como por exemplo, a insatisfação da mesma diante das constantes “fugas” de Benê para brincar

[...] eu chegava da escola eu nem almoçava, me ajoelhava na cama, fazia dever de casa para dar mais tempo de ir pra rua e, de vez em quando, ainda quando chegava dentro de casa eu tomava umas mangueradas porque minha mãe falava assim “não vão pra rua!” E arrumava um jeito de fugir, ‘ah depois que eu brinquei pode me bater’ [risos]. Ela achava que dia de semana não era dia de ir pra rua, era só sábado e domingo.

Benê relatou também o sentimento que vivenciou nos momentos em que não era possível acompanhar a mãe no trabalho. Para ela, essa sensação está associada a uma relação instável com o pai.

[...] eu lembro que quando minha mãe [...] ela ia na roça, trabalhar com meu pai, fazer na parte de colheita, né? Tinha que plantar café... plantava várias coisas e agente tinha que acompanhar... mas no dia que minha mãe saía e eu não podia acompanhar... eu [pausa] morria [...] Parecia que... eu não eu não conseguia conviver com isso... sabe uma criança que quando começa a ir para a escola? Que ela tem a idéia que a mãe vai e depois nunca mais vai conseguir se juntar a ela?

Considero interessante a analogia que Benê estabelece entre essas sensações com a ida à escola, visto que entendo-a como uma referência à experiência de outras crianças, já que em outro momento da narrativa Benê descreveu que a ida para a escola *“não teve esse negócio de choro, íamos para escola... com autonomia. Por nossa conta e risco a gente ia”*.

Benê conta que tem cinco irmãos, sendo duas mulheres e três homens. Penso que a entrada da irmã mais nova na escola também foi um momento que a marcou. Elas ganharam uma única malinha para levar o material, essa passou a substituir o “bornal”. A nova bolsa foi relatada minuciosamente, complementada pela relação de proteção que veio a estabelecer com a sua irmã

[...] eu lembro quando meu pai comprou a primeira bolsa pra ir pra escola, uma pastinha de couro, dessas tipo executiva assim... mas era uma briga, porque era para levar o caderno meu, da minha irmã, não era só o meu! E a bolsa era o que há, assim, tinha um fechadinho que virava, de ressaltado um coroa nesse tom assim do tijolinho [referindo-se à cor da parede da aula de aula em que estávamos], amarronzado assim... e aí ia pra escola, foi quando a minha irmã mais nova ia pra escola, começou a ir com a gente [...] e aí eu não queria sair do meu lugar, mas eu queria que a minha irmã ficasse na minha frente pra eu tomar conta dela ...

A irmã mais nova não concordava com esse zelo, mas Benê insistia por entender que, como era mais velha esse era o seu dever. Talvez esse senso de responsabilidade possa ser associado à imagem deixada pela irmã mais velha das três, que, segundo Benê, sempre a tratou com carinho e o cuidado e a sua preocupação com as caçulas rende lembranças inclusive nos dias de hoje quando estão juntas

[...] até hoje lembramos dessas coisas ... morremos de rir, toda vez que lembramos lembra disso “Lete lembra que você quase me matou engasgada? Me botando para comer aqueles negócios [leite em pó] [risos]. Ela fala ‘ai menina você era tão magrinha [risos]’. ‘Eu botei você pra comer!’.

No que diz respeito aos irmãos, a relação também variava. Com os dois mais novos algumas brigas eram vivenciadas, já o mais velho “[...] *tinha outra relação comigo, de me proteger, me tinha de um jeito diferente e até hoje ele é assim comigo, em relação a meus outros irmãos ele era assim comigo... tinha uma relação diferente comigo...*”.

Sobre as brigas, Benê alega que “[...] *isso foi tudo superado. Hoje não temos problema nenhum...*”. A mudança referenciada por Benê é compreensível, já que a identidade pessoal corresponde a um processo, uma história e também uma aventura em que não é permitido fixar-se em qualquer momento da biografia (DUBAR, 2006).

A família de Benê viveu naquele Povoado até 1969. Como seus pais estudaram até o quarto ano primário, eles apresentavam uma preocupação no sentido de buscar condições para que os filhos estudassem. Sendo assim, a família seguiu em direção à cidade de Vila Velha,

[...] *Minha mãe sempre foi do lar, né? Meu pai ele era, porque ele faleceu [...] nós morávamos no interior, não tiveram acesso à escola, a preocupação deles era que a gente tivesse, então... um dos motivos que eles saíram de lá para cá foi que nós pudéssemos estudar... E... meu pai era... agricultor, pedreiro, carpinteiro... [...]*

Em seus estudos, Souza (2006) constatou com base nos sujeitos investigados, que esse constante investimento na educação dos filhos corresponde a um significativo valor simbólico

em algumas famílias de classe média e popular no intento de oferecer aos filhos a escolaridade que não tiveram acesso.

Observa-se que nesse “momento-charneira” a família pode então atuar como um agente facilitador/motivador ou ainda como inibidor das oportunidades e contatos sociais que os filhos possam vir a estabelecer (AZAMBUJA, 2007). Ao buscar a concretização de seus anseios frente aos filhos, os pais saíram do pequeno Povoado configurando-se como facilitadores/motivadores.

Benê relatou o encantamento que vivenciou ao chegar à nova cidade,

*Você chegar numa cidade e ver aqueles postes, aqueles negócios tudo brilhando, uma cidade com os morros meio iluminados... e olha que os morros de Vitória não eram tão... habitados como são hoje, mas tinha muita luz... falei 'gente que negócio bonito, que coisa encantadora'.*

Esses deslocamentos geográficos, que podem ocorrer na tanto na infância como na vida adulta, modificam a socialização (DOMINICÉ, 2006). Acredito que com Benê não tenha sido diferente, pois suas relações foram reconfiguradas, ou seja, nova vizinhança, escola, amigos, brincadeiras...

Não é possível afirmar que na ausência desse deslocamento a conclusão dos estudos de Benê e de seus irmãos seria inviabilizada, porém, o fato é que na nova cidade, todos eles completaram o Ensino Médio. Apenas Benê e a irmã mais velha concluíram um curso superior. A irmã optou pela pedagogia e trabalha com a educação infantil no município da Serra.

A irmã caçula é autônoma, produz artesanatos manuais. Já os irmãos de Benê fizeram as seguintes escolhas: o irmão mais velho é marítimo, o do meio trabalha na área de produção industrial e o mais novo seguiu a profissão do pai, ou seja, constrói objetos de madeira e é pedreiro também. Benê falou com bastante entusiasmo das produções desse irmão e, para ela, “[...] ele é assim, um artista [...]”.

Passeggi et. al. (2004) ao investigarem as narrativas biográficas como instrumentos de reflexão na formação docente, observaram que nas entrevistas dos professores a escolha por

essa profissão demonstrava uma vinculação com a “hereditariedade” e que a instituição familiar poderia gerar um ambiente de reprodução profissional.

Na esteira de Passeggi, Souza (2004), também encontrou a influência familiar na opção pela docência em seus sujeitos investigados, assim como Fontana (2005) trata da importância da mãe nessa escolha. Esse aspecto também nos permite dialogar com a constituição da identidade.

A construção da identidade pode se configurar em acordos ou desacordos entre a identidade virtual, que é proposta ou imposta pelo outro e a identidade que foi interiorizada ou projetada pelo indivíduo (DUBAR, 1995). Dessa forma, entendo que a mudança geográfica possibilitada pelos pais, com a conseqüente alteração no processo de socialização, foi incorporada de diferentes maneiras pelos filhos do casal. Sendo assim, é interessante questionar o que contribuiu para que apenas duas filhas concluíssem o Ensino Superior? E ainda, porque ambas optaram pela profissão professor?

Nos laços descritos mais adiante eu amplio essa discussão da escolha profissional de Benê, que entendo como parte da constituição de sua identidade biográfica, para si, que é “[...] o puro reflexo das identidades estatuárias, das posições ocupadas em categorias oficiais de pertença, para outro” (DUBAR, 2006, p. 170).

Sabe-se que, com uma frequência elevada, essas posições tendem a transformar-se ao longo da vida adulta. Novos papéis passam a fazer parte da vida privada, como mãe e cônjuge (DUBAR, 2006). Com Benê, essa prerrogativa não foi evidenciada de forma diferente, a princípio.

Benê casou-se e teve um filho, adquirindo assim laços de aliança e esses passaram a estruturar a sua trama com mais ênfase do que os primeiros laços de parentescos, o que será visualizado do decorrer das categorias. Segundo Benê, após o casamento,

[...] eu não tive problema, continuei [...] com minha autonomia [...] Nunca fui muito de ficar pedindo permissão ao meu companheiro... claro que eu peço opinião no sentido assim ‘ah, o que que você acha disso aqui...’, ah mas se eu pedir opinião pra dizer ‘ai, eu posso fazer isso’, nunca perguntei isso pra ninguém [...] Nem minha mãe, nem meu pai, sabia? [...] só quando a gente era realmente dependente que pra eu sair pra uma festa falava ‘mãe, posso ir?’ [...] aí depois que eu comecei a perceber

que minha autonomia assim, como pessoa e profissional, nunca pedi a ninguém se eu podia fazer.

Paulo Freire (2006) entende que não é possível aprender a ser eu mesmo, caso as decisões sejam sempre tomadas mediante a sabedoria e sensatez dos meus pais. Parece-me que Benê buscou esse aprendizado na sua trajetória de vida, ao formular suas próprias idéias nos momentos em que foi requisitada a tomar decisões.

Em relação a maternidade, a princípio ela não foi planejada, Benê não pensava em ter filhos por achar que estava envolvida com muitas coisas, chegou até a pensar na possibilidade de adotar uma criança, ao ser mãe considerou que

[...] foi uma experiência muito boa... o ser mãe, o estar grávida foi super bacana [...] eu tenho uma relação com o Lucas... de amigo também [...] Eu dialogo com ele as minhas dificuldades... de ser mãe [...] de dizer para ele das minhas incertezas [...] ser mãe [...] é dar conta de fazer com que ele se entenda como uma pessoa independente de mim [...] dado momento ele precisou de mim, ainda precisa e pode também precisar, mas que não necessariamente ele vai ter essa relação eterna de necessidade [...]

A gravidez veio no mesmo período em que parou de trabalhar em escola. Ao fazer menção ao seu filho, também alude ao filho mais velho do seu marido, que morou com eles por algum tempo. Benê caracterizou o momento em que viveram juntos como

[...] um período super bacana da minha vida, com Tiago, com o Lucas, juntos [...] uma relação de família alegre que brincava... e a gente morria de rir das coisas, sabe? Lá em casa... era muito alegre [...] as pessoas iam lá para casa, nós morávamos numa chácara... todo dia, parecia que tinha festa lá em casa...

Assim que o marido passou no curso de Ciências Sociais e voltaram para Vila Velha e Benê optou por morarem em casas separadas, porém próximas

[...] eu falei para [NOME DO MARIDO]... 'eu acho que eu não nasci para viver junto... ser casado todos os dias... me cansa um pouco e eu sou exigente também... tá junto, tem que ser ... tem que ser cooperativo, tudo partilhado... e eu achava que eu ficava sobrecarregada... para eu ficar sobrecarregada, eu prefiro ficar sozinha...' [...] [Mas] nós nos falamos todos os dias... todo dia [...] Vai lá em casa... às vezes para conversar com Lucas, às vezes para namorar... ainda namoramos... é assim... continua como um casal, nós temos uma relação, mesmo que não estamos na mesma casa... ainda temos uma relação... de companheiro [...]

Tonies (apud DUBAR, 1995) acredita que essas três relações primitivas apresentadas até então, de filiação, de aliança e de consaguinidade configuram-se como

[...] a unidade elementar mais imediata que torna possível a ‘comunidade das vontades humanas’ por esta tripla aproximação ‘de sangue, de ligação e de espírito’ que constitui a ‘raiz de todas as coletividades humanas’. Trata-se para Tönies, de uma ‘forma geral de vontade comum determinante, que se tornou tão natural como a própria língua’ e só ela é capaz de engendrar os dois sentimentos que estão na base de todo o tipo de vida comum durável: a concórdia (concórdia: aliança cordial e entendimento pacífico) e a compreensão (um assumir comum e, portanto, ação coletiva) (TONIES, apud DUBAR, 1995, p. 88).

## 5.2 LAÇOS GERACIONAIS

Ainda com base na conceitualização da autora Josso (2006), os laços geracionais correspondem aos que são evocados por meio da escolaridade obrigatória, no entanto, podem se revelar também pelos laços de parentescos e devido ao pertencimento em grupos de atividades, como música, esporte, etc. Há com frequência descrições de experiências que engendram laços de apego com amigos, amor, laços de afinidade e de interesses e laços de lealdade e de fidelidade. Todos esses exercem, por sua vez, um impacto considerável na formação de sensibilidades, das idéias e crenças (JOSSO, 2006).

Há que se considerar a importância desses laços na constituição docente, visto que um professor é antes de tudo uma pessoa com longo um trajeto formativo e a sua relação com a profissão reflete os mecanismos escolares desde os primeiros anos de estudante (WARSCHAUER, 2001).

Silva (2001) entende que ao ministrar aulas na escola, o professor lança mão de um ‘equipamento cultural’ que foi acumulado em decorrência das práticas docentes às quais ele foi submetido. Esse ‘equipamento cultural’ não é formulado apenas pela formação específica oferecido pelos cursos, ele é fomentado por meio das experiências escolares vividas historicamente. Aprendem-se modos de ministrar essas aulas, mesmo que não haja um envolvimento intencional com essas experiências, já que informações são agregadas durante todo o processo de escolarização.

Na trajetória de vida de Benê, o período escolar lhe possibilitou a configuração de muitos laços, incluindo-se aí o seu envolvimento com os esportes e os demais laços de apegos referenciados por Josso (2006). No que diz respeito a sua primeira escola, essa era localizada

em uma área rural, tanto que, recentemente, ao fazer uma visita ao Povoado, Benê mostrou-se decepcionada com as transformações que aquela região veio a sofrer,

*Tinha também do lado da escola uma mata fechada ainda, mata nativa... quando eu voltei, eu fiquei tão decepcionada que não tinha mais nada. Era assim, um desmatamento total, não tinha mais nada [...] Tinha um pé de jatobá, que dá uma vagem assim e eu lembro, jatobá me lembra a escola, antes da gente entrar ou naqueles intervalos ou na saída, a gente ia pra baixo do pé de jatobá ver se tinha caído alguma vagem, era tão gostoso [...]*

Além de estar localizada em uma área rural, a primeira escola apresentava um “[...] espaço de sala de aula coletiva com todas as séries e lá não tinha essa separação de meninos maiores com menores, todo mundo brincava junto. O laço estabelecido entre Benê e a professora deixaram lembranças tanto no que diz respeito às suas características, como também em relação à algumas de suas práticas.

Para Benê, ela representava um símbolo de respeito naquele tempo e espaço. Dentre as características e práticas evocadas,

*[...] ela era uma pessoa [...] calma... com a gente. Eu acho que ela tinha muita paciência pra trabalhar com aqueles alunos de séries diferentes numa mesma sala... e ela não era professora formada, sabe aquela professora da comunidade, que vão... eu não sei o que ela era, licenciada, mas ela aposentou [...] E aí ela era atenciosa com a gente. Eu não via assim, muitas diferenças no tratamento que ela dava aos alunos porque na nossa sala tinha misturado todo mundo: filho do agricultor, do dono da venda. Que aí a gente vai observando as hierarquias assim ali, né? Dos pobres, daqueles[...] que tinham mais recurso econômico... eu não sentia assim diferença, não sei se eu era mais ingênua, mas eu não prestava a atenção nisso eu achava que ela era atenciosa com a gente, com todos, de vez em quando a gente ia na casa dela, conversar, brincar porque a gente acabava sendo amigos do filhos dela, mas era uma pessoa eu acho bacana.*

Apesar de a hierarquia social mostrar-se clara para Benê, o posicionamento da professora diante dessas diferenças sociais não lhe parecia imprudente, ou seja, não havia discrepâncias no tratamento dos alunos. Uma prática marcante para Benê foi a troca das merendas durante os recreios,

*[...] levávamos merenda de casa e era uma prática super legal que a gente trocava a merenda e e era todo tipo de merenda... bolo, bolinho, fruta, farofa ... até farofa e a gente trocava ‘a hoje eu trouxe isso’, os colegas dava outra coisa, sabe. Era muito bacana, os nossos recreios eram assim, sempre de troca. Essa coisa do interior é um negócio bacana, as pessoas são muito solidárias[com as] outras e isso refletia lá no nosso momento recreio quando não tinha a merenda escolar a gente dividia...*

Dubar (1995) defende que a escola legitima alguns saberes sociais em detrimentos de outros, favorecendo a certos tipos de família. Dessa forma, ela assume um papel decisivo na distribuição dos saberes. Entendo que ao fazer a associação entre a solidariedade das pessoas do interior com a troca de merendas no recreio, Benê tenha legitimado um saber, que foi estruturado a partir do seu envolvimento com pessoas de outra região e outros costumes.

Para Dubar (1995), essa problemática revela que os saberes incorporados pelas crianças não dependem apenas das relações entre a família e o universo escolar, mas também da própria interação com os adultos que asseguram a sua socialização. Na esteira de Souza (2006), acredito que de modo efetivo, tanto a escola quanto a família constituem-se como lugares privilegiados nos quais os aprendizados afetivos e dimensionais são realizados.

Sobre a sua alfabetização naquele período, Benê comenta que há situações que a deixam em dúvida, entretanto, evoca outras minuciosamente

*[...] engraçado, que eu não lembro se eu comecei aprender a ler na escola ou já em casa.... sabia? Eu não tenho a lembrança começando a aprender a as primeiras palavras. Eu lembro de ir pra escola [...] a minha professora me colocava num cantinho de vez em quando pra ajudar as minhas colegas a leitura [...]e eu lembro que quando eu me perguntaram assim, você vê, hoje eu sou professora e quando a gente era criança sempre perguntam assim, 'que que você quer ser quando você crescer?', eu falei que eu ia ser "professora" [risos][...] não imaginava que era de Educação Física, eu achava muito legal, eu gostava de ver minha professora ensinando e ela dividia o quadro, pra turmas iniciantes, pra turmas pras quartas séries, que era tudo misturado, chamava núcleo comum.*

Antes mesmo que o indivíduo se identifique pessoalmente com um grupo profissional, ou seja, ainda no período da infância, ele herda uma identidade sexual, étnica, de classe social. Essas correspondem à dos seus pais ou de um deles, ou ainda do responsável pela educação deles, entretanto, é justamente nas e pelas categorizações dos outros e dos parceiros de escola que a criança vai experimentar a sua primeira identidade social (DUBAR, 1995).

Essa identidade social não é escolhida pelo sujeito, mas sim conferida pelas instituições e também pelas pessoas que rodeiam a criança. A base dessa atribuição está enraizada nas pertencas éticas, políticas, religiosas, profissionais e culturais dos pais e ainda na performance escolar (DUBAR, 1995). Entendo que essa última seja o que motivou a professora de Benê a solicitar o seu auxílio nas atividades pedagógicas.

Ainda em relação à performance escolar, Benê descreveu outra prática da sua professora, agora associada à tabuada,

*Ela pediu pra gente estudar tabuada e eu não sei se eu não estudei ou não prestei atenção, não consegui dar conta de aprender aí me botou de joelho do lado da mesa dela e me ensinando (sobre o caroço de milho) [...] [risos] mas, isso não foi negativo, eu não lembro disso como uma coisa que me maltratou, que me machucou, nada disso. Depois eu superei isso, fui bem em matemática e tudo[...] eu acho que eu entendia isso como que fazia parte da escola, você entendeu? Isso não me marcou de forma negativa não.*

A escola primária representa assim um momento fundamental para a primeira construção da identidade social, apesar de que essa fase está, muitas vezes, desligada de qualquer universo profissional (ISAMBERT-JAMATI, 1984 apud DUBAR, 1995).

Já em Vila Velha, uma das professoras referenciadas por Benê marcou principalmente pelos recursos didáticos dos quais se valia,

*[...] ela foi falar pra gente como que se dava a contaminação por verminoses e ela levou sabe o que? Slides! Nossa parecia que estávamos no cinema, aí ela colocou lá em cima da mesa e ia passando uns slides assim pra falar pés descalços, como que acontece, a contaminação e eu achava tão interessante assim, eu falei com minhas irmãs outro dia, pra você ver, uma professora, sessenta e nove, já buscando outras estratégicas. Aí foi com o recurso do dos slides, bem antigo isso.*

Ainda em relação à essa professora, outra atividade que considerou interessante foi a utilização de cartazes com figuras nas suas aulas, para que a partir desses os alunos produzissem textos. Para Benê, ela discutia coisas que parecem atuais e ela achava “[...] *super bacana* [...]”.

A nossa vida leva marcas de múltiplos tempos de socialização, aprendizagem e ainda das escolas, das professoras, professores com os quais foi estabelecida alguma convivência. Pode ser que os gestos tenham ficado mais na memória do que o próprio discurso,

*[...] aprendemos formas de pensar, de interpretar a realidade, de conviver, de ser. Nos aprendemos nos gestos, no espelho daquela professora ou professor de quem guardamos uma imagem positiva ou negativa. Marcas da escola que continuam ainda que os conhecimentos das matérias tenham se perdido no desuso (ARROYO, 2000, p. 155).*

No que diz respeito a essa professora referenciada por Benê, além de seus gestos, o próprio discurso ficou na memória. Nesse momento do relato, ou seja, durante o questionamento sobre as atividades marcantes do primário, Benê não fez referência à Educação Física. Sendo

assim, segui a conversa perguntando se ela teve essa disciplina nesse período.<sup>20</sup> Após responder que sim, ela descreveu a professora, as suas aulas e a estrutura física na qual essas eram realizadas.

*[...] [A professora era] alta, bem grande, usava aquelas calças que a gente chama saia-calça [...] e ia de bicicleta, e eu lembro que ela não tinha muito espaço nessa escola, não, tinha um campo... lá nesse bairro, era antigamente chamava cruz/clube do Campo, que em todo lugar tinha um campo de futebol, uma várzea e aí ela levava a gente para esse lado da escola e ensinava uma música [...] e ela cantava uma música: 'Fui ao Tororó beber água não achei' e essa essa era uma música que ela ensinava a gente pra fazer apresentação na festa junina e... e... essa professora [...] ela é assim, um jeito rigorosa, mas ela dava, com toda propriedade, ela tinha rigor [...], a gente via que o rigor que ela tinha era assim: 'Não, vocês têm que aprender isso!'. Ela achava fundamental ensinar aquilo pra gente na Educação Física, entendeu? Era o que ela acreditava e ela fazia com que todo mundo participava, ninguém ficava fora da atividade [...] e ela é viva ainda!*

Souza (2006) faz uma alusão as ideias de Peters (1979) no que se refere à educação com a finalidade de iniciação, a qual

*[...] 'consiste em iniciar os outros em atividades, modos de conduta e pensamento, que possuem regras intrínsecas, referentes ao que é possível para a ação, para o pensamento e para o sentimento, nos vários graus de competência, relevância e gosto' (PETERS, apud SOUZA, 2006, p. 140). Iniciar, como proposto pelo autor, supõe um conjunto de atividades e diferentes modos de proceder que são valiosos para apropriar-se de um corpo de conhecimentos, de um conjunto de técnicas iniciáticas que desvendam experiências formadoras e práticas de formação centradas na história do sujeito, em seus desejos, nas suas implicações, envolvendo modos de conhecimento, de produção e circulação desses conhecimentos em suas relações com os contextos e realidades dos sujeitos em formação (SOUZA, 2006, p. 140).*

Dentro dessa perspectiva de educação e partindo da própria trajetória de escolarização de Benê, é possível perceber que ela pode vivenciar diversas atividades, além de se familiarizar com regras, procedimentos, linguagens, fato este que propiciou a apreensão das relações que ali foram construídas pelos sujeitos em suas experiências (SOUZA, 2006).

Ao me deparar com a biografia de Elias Canetti<sup>21</sup> (1978), que desde criança se tornou um leitor assíduo, também percebi a “educação como iniciação” diante da riqueza de detalhes com a qual descreve os seus antigos professores e ao falar da sua importância para o seu aprendizado,

<sup>20</sup> Já aqui, em Vila Velha, pois, no Povoado de Fátima, não tinha essa disciplina.

<sup>21</sup> Livro “A língua absolvida”, o qual se refere à narrativa de Elias Canetti. Tive conhecimento pelas leituras das produções de Bueno et al., nas quais as sujeitas das pesquisas elogiavam o livro. Fato este que me despertou vontade de lê-lo também.

Naquele tempo, a escola me dava tanto quanto em outras épocas só me deram os livros. Aquilo que eu aprendia de viva voz dos professores, conservava como imagem de quem dizia, e em minha memória assim ficou gravado para sempre, mas, se havia também professores dos quais eu nada aprendia – mesmo assim eles deixaram suas impressões por si próprios, por sua figura peculiar, seus movimentos, sua maneira de falar, e, sobretudo, por sua antipatia ou simpatia, conforme o que sentíamos. Havia todos os graus de afeição e de calor, e não me lembro de um professor sequer que não tenha se esforçado por ser justo. Mas nem todos conseguiram administrar a justiça de forma a ficarem completamente ocultos o desagrado ou a estima. A isso se acrescentava a diferenciação de seus recursos internos, a paciência, a sensibilidade, a expectativa. Eugen Müller, já por causa de sua matéria, estava obrigado a possuir alto grau de entusiasmo e talento narrativo, mas tinha algo que ultrapassava em muito aquilo que lhe era exigido (CANETTI, 1987, p. 172).

Já ao se reportar ao período do ginásio, Benê logo fez menção às práticas desportivas e aos professores de Educação Física:

*[...] eu comecei a participar dos esportes [...] do handebol, que tinha muito... campeonato, interescolas da rede municipal de Vila Velha... aí eu comecei a participar do handebol e do atletismo. Tinha até um professor [NOME DO PROFESSOR] que ele foi professor da escola técnica, um negro altão... um professor também tranquilo... olha, todos os meus professores de Educação Física foram [bons] professores, com exceção da professora que eu vou falar ainda. Foram professores assim superbacanas, um me motivava a treinar o atletismo, aí ele me chamou pra treinar. Eu participei[...] [de] corrida de 100 metros, 200 e 400, revezamento [...] do 5º ao oitavo eu participei dos jogos escolares e... mais efetivamente no ensino médio.*

Benê incita que ainda irá falar de uma professora, porém, no decorrer da entrevista, não retoma o assunto. Apenas se refere a ela para citar as pessoas marcantes desse período, já que ela a “[...] desqualificou pra dançar [...]”.

Ainda em relação a esse período, quando questionada sobre o que mais gostava de fazer, Benê respondeu prontamente que eram as aulas de Educação Física. O conteúdo privilegiado nesse período era os esportes:

*Era atletismo, [...] vôlei, handebol e futebol. Vôlei bem menos, mas era mais handebol e futebol e também pros meninos. Os meninos podiam jogar handebol e futebol, as meninas jogavam só handebol [...]. Ginástica também e... e o atletismo, eram basicamente esses conteúdos que a gente estudava. Mas assim, estudava as vezes, era fazer... Não é... e as regras que eles falavam pra gente como que era não que tinha que pesquisar, não tinha essa concepção de estudar o esporte, mas era fazer o esporte... [falou ‘o esporte’ com ênfase].*

A sua participação nessas aulas, bem como em outras disciplinas também foi relatada:

*Ah, eu era participativa [...] sempre me propunha nos momentos que professor queria dar um exemplo: 'Ah!Quem?'. Eu estava lá eu gostava demais [...] não é [de] me aparecer, não, gostava de vivenciar [...] e... superassídua das aulas, também na escola de um modo geral. Não era de faltar [...], gostava demais de participar e, às vezes, eu até lembro disso nas aulas de Educação Física e nas outras aulas também. Sempre gostava de dar meus exemplos, perguntas, só que tinha alguns momentos, que eu tinha vergonha de me expor e, se aquela resposta que eu fosse dar estivesse errada? Mas, na maioria das vezes, o que eu tinha pensado era a resposta certa, só que eu não falava, eu tinha vergonha de falar, aí eu preferia ficar calada [...]. E eu não participava, mas, na Educação Física, eu sempre participava... não tinha vergonha de dar opinião, de fazer atividade [...].*

Bernardi (2008) também constatou, em sua pesquisa, que as professoras de Educação Física, ao narrar as suas experiências como alunas dessa disciplina, falam com satisfação e revelam gostar das aulas, dos professores. O gostar e o sentir-se bem marcam as suas trajetórias de vida e a percepção como professoras.

Acredito ainda que, por se tornarem professoras, essa volta ao passado lhes permite perceber aquele tempo de escolarização de uma forma peculiar:

*Voltar-me sobre o passado... é um ato de curiosidade necessário. Ao fazê-lo, tomo distância do que houve, objetivo, procurando razão de ser dos fatos em que me envolvi e suas relações com a realidade social de que participei [...] Os 'olhos' com que vejo já não são os 'olhos' com que 'vi'. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que está se passando (FREIRE, 1994, p. 11, apud GOMEZ, 2007, p. 83).*

Com os olhos de quem “viu”, outros professores e disciplinas também foram evocados com descrições reflexivas:

*[...] [a professora de Geografia] foi assim... sabe, aquele professora crítica em dar aula?[...] ela sempre foi crítica ao modelo dos Estados Unidos, ao modelo... [exposição confusa] totalitário deles, que eles eram os donos da verdade... 72, 73, ela já tinha essa essa visão.*  
*[...] eu gostava muito de ir pra escola sempre [...], mas é engraçado que eu não me lembro de eu não ter gostado de aprender. Tudo pra mim tinha significado, significativa [...] tinha algumas coisas que eu tinha mais dificuldades [...] mas assim, gostava de todas as disciplinas. Eu gostava muito de artes, mesmo que a aula de artes era focada em desenhos geométricos, só... não dava espaço pra gente criar, mas, mesmo assim, eu gostava, que lidava com as cores [...]era um momento de abstração assim, era um pouco fora daquelas disciplinas, daquele modelo de estar ali, de prestar atenção nos professores, no que estava falando [...].*

Juntamente com esses professores, as amigas contribuíram para a formação de laços nesse período. Benê fez referência a um grupo de amigas com o qual estabeleceu uma proximidade espacial, ou seja, as cadeiras eram configuradas em duplas, o que favorecia as constantes conversas, porém os compromissos eram mantidos em dia, “[...] que era um grupo que

*estudávamos junto e eram pessoas assim super-responsáveis eu gostava sempre dos grupos que davam conta da gente estudar e também dar conta das atividades [...]”.*

Os namoros também foram presentes, Benê apresentou dúvidas em alguns momentos com relação ao ano em questão, mas relatou que foi na quinta série que conheceu o seu marido,

*[...] ele ficava mais no grupo dos meninos e era coisa de menino mesmo. Ele brincava de coisa de menino aí a gente não tinha muita proximidade, não dava espaço pra gente entrar [risos] [...] nós estudamos em... setenta... e um, se eu não me engano, juntos, só fui encontrar com ele em oitenta e oito. Foi aí que nós começamos a namorar [risos], mas eu não namorei com ele...*

Com relação à leitura, Benê disse que não foi uma leitora assídua, talvez pelo pouco acesso que lhe foi permitido: “[...] às vezes o professor pedia pra ler alguma coisa, eu lia, não tenho lembrança de ter o hábito na minha casa ter livros, ler livros, entendeu?”

Sobre cinema, recorda-se do nome do local frequentado e constata:

*[...] íamos bastante ao cinema. Chamava de 'purgueiro', nossa vida! [empolgada] Era assim... domingo à tarde, a gente ia às vezes pro cinema e ia para casa de uma amiga, as domingueiras, e aí a mãe dela colocava um sonsinho na garagem e os amigos iam pra lá pra dançar ... era superbacana isso.*

Ao ser indagada quanto aos aspectos que considera como formadores nesse período, Benê revelou que

*[...] foram assim... [pausa] a preocupação da minha mãe com a gente estudar, é... Dessa professora crítica, de Geografia, de outros professores que não tinham essa visão crítica, que era assim meio conversa fiada. Eu tinha uma professora que gostava demais de falar da vida particular dela e não dava aula: 'Ai que meu filho é isso, que meu filho é isso' e eu achava assim que ela enrolava muito a aula... tinha uma professora assim de Artes, tão elegante, o jeito dela ser, altona, sempre foi aquele jeito meio sóbrio assim de dar aula, e... e esses professores de Educação Física que eu acho assim, que todos foram sempre preocupados com a gente [...] eles fizeram parte do meu processo de formação, entendeu? Pessoal e profissional [...] agora eu fico lembrando, como que foram todos professores, praticamente todos professores de Educação Física... e eu, em dado momento, falo que foi um que fez com que eu escolhesse [...].*

De fato, logo nos primeiros dias de observação, Benê comentou sobre um professor e atribuiu a ele a sua opção pela Educação Física, entretanto, durante a entrevista, estabeleceu novas relações, alegando que todos foram bons professores.

Com a entrada no ensino médio, os laços de amizades foram reconfigurados:

[...] o grupo de amigos no Godofredo foi... totalmente diferente. Algumas colegas optaram por fazer magistério, aí foram pro turno da tarde e eu fiz o ensino médio que chamava acadêmico, que era a preparação, que dava condição pra fazer o vestibular e os outros eram mais específicos, ou era técnico em administração, contabilidade e o magistério e eu não tinha identidade com magistério naquele período [...].

A falta de identificação com o magistério e também com as outras possibilidades de se especializar em determinadas áreas fez com que Benê seguisse um trajeto diferente dos amigos que adquiriu durante o (antigo) primeiro grau. Com relação aos mestres desse período, o professor de Educação Física “[...] trabalhava com dinâmica de grupo, mesmo que objetivava o esporte. A relação dele era muito boa com todos(as) alunos (as)”.

Martins (apud SILVA, 2003) acredita que os futuros docentes podem assimilar o padrão da relação entre professor e aluno ao qual foi submetido durante a escolarização. Sendo assim, o docente apresenta chances de reproduzi-lo ao exercer a sua prática pedagógica. Não posso afirmar que esse é o caso de Benê, porém ela enfatiza a importância das relações em vários momentos da narrativa.

O seu bom desempenho na disciplina de Física também foi mencionado: “*Lá no ensino médio, eu me identifiquei com [...] apesar de eu achar que eu dava conta de Física, mas não era minha identidade, mas eu era boa em Física, não lembro mais nada, mas era boa naquele período [...]*”. Além disso, a dinâmica de aula utilizada pelo professor foi descrita:

[...] ele falava sempre: 'Essa questão aqui, quem, quem responder vai ganhar um ponto'. Eu ficava com todo aquele receio de responder... Ficava, 'puxa vida', era ele que eu falei pra você na entrevista passada e aí eu sabia a resposta, ficava calada, era aquela resposta, estava certa.

Outros professores a marcaram positivamente como a de Biologia e a de Artes. Há professor ainda que não deixou lembranças, como o professor de História e a que deixou recordações, “[...] mas pelo lado meio negativo. Ela era um porre, ficava contando da vida dela [...]”. Para Dubar (1995), a abordagem empírica da identidade é considerada complexa justamente pela ausência de uma identificação única. No que diz respeito aos professores, a multiplicidade é

[...] surpreendente; é a primeira diversidade de que se é consciente na vida. Que eles ficassem por tanto tempo parados à nossa frente, expostos em cada um de seus movimentos, sob incessante observação, hora após hora o verdadeiro objeto de

nosso interesse, sem poderem se afastar durante um tempo precisamente delimitado; a sua superioridade, que não queremos reconhecer de uma vez por todas e que nos torna perspicazes, críticos e maliciosos; a necessidade de acompanhá-los sem que queiramos nos esforçar demais, pois ainda não nos tornamos trabalhadores dedicados e exclusivos; também o mistério que envolve sua vida fora da escola, quando não estão à nossa frente como atores, representando a si próprios; e, mais ainda, a alternância dos personagens, um após outro, no mesmo papel, no mesmo lugar e com a mesma intenção, portanto eminentemente comparáveis – tudo isso, em seu efeito conjunto, é outra escola, bem diferente da escola formal, uma escola que ensina a diversidade dos seres humanos; se a tomarmos um pouco a sério, resulta a primeira escola em que conscientemente estudamos o homem (CANETTI, 1987, p. 174).

Canetti considera que a multiplicidade dos professores corresponde à outra escola, já que é possível perceber diversas representações em um mesmo papel. Diante dessa diversidade, há professores que sensibilizam os alunos pelo lado positivo, outros pelo lado negativo e há aqueles que não impactam, deixam apenas lacunas e que ainda assim são citados.

O interessante é que Benê, antes de optar pela docência, fez a escolha pela Educação Física e Arquitetura,

[...] na minha opção, quando eu fui fazer vestibular, eu fiz opção em Educação Física, quer dizer, escolhi Educação Física primeiro e era Arquitetura também, mas, quando eu escolhi Educação Física, eu escolhi... [...] porque eu participava de esportes [...] enquanto profissão assim, professora, mesmo tendo referências de alguns professores, não imediatamente naquele momento tinha sido como referência a eles, de ser professora.

A opção de Benê não foi contraposta em sua família:

[...] lá em casa ninguém nunca se opôs. Na verdade, eu acho que eles nem sabiam direito o que eu ia fazer [...]. Eu lembro assim que eu fiz vestibular, quando eu passei, aí minha mãe ficou feliz que passei, mas eles não sabiam o que queria dizer isso, entendeu? E... talvez nem eu mesma sabia direito... o que que era entrar na universidade, mas sabia que precisava... aí depois que eu fui me orientando... é... entre aspas, né? Que a gente vai vendo algumas coisas, eu acho que faltou bastante orientação pra isso [...].

### 5.3 LAÇOS GERACIONAIS NÃO-OBRIÓRIOS

Tendo em vista Josso (2006) que, ao tratar dos laços geracionais, os caracteriza como decorrentes de uma escolaridade obrigatória, penso que seja necessário ampliar a discussão da trajetória formativa de Benê para além desse período, no que diz respeito aos cursos formalizados.

Benê não interrompeu os seus estudos assim que concluiu o ensino médio. Ela, a irmã e algumas amigas formaram um grupo com o intuito de estudar para prestar o vestibular na UFES. Benê foi aprovada e no segundo semestre de 1980, iniciou o Curso de Educação Física:

[...] entrei, tivemos aulas, nos primeiros meses, tudo muito novo. Muita gente diferente, coisas, o movimento é que era diferente, e eu [me] achava [...] muito boboca [...] muito... insegura nas... relações é... como pessoa mesmo, do que eu queria, do que eu sabia, do que eu não sabia [...].

Com a entrada na universidade, os laços estabelecidos com o desporto afrouxaram-se:

[...] quando eu entrei na formação, eu desencantei do esporte. Um motivo: quando eu entrei aqui [a entrevista foi realizada na UFES], tinha uma equipe de esporte, de handebol, mas é... muito exclusiva, excluía [...] aí eu senti dificuldade de entrar e aí, fui perdendo a graça de participar de uma equipe de esportes, de handebol [...].

Já em relação às disciplinas que considera significativas e seus respectivos professores, Benê destaca a

[...] recreação, [que] era tão variado as atividades... eu gostava das discussões do [NOME DE ALGUNS PROFESSORES]... e mesmo não tendo oportunidade de ter tido disciplinas com eles [...] tinham umas discussões mais reflexiva do que os meus outros professores [...] [A] psicomotricidade [...] apesar de um professor fechado, [...] o professor de atletismo... mas ele só focava o fazer, da gente correr, pular, essas coisas... e o professor [NOME DO PROFESSOR], que era da natação, mas ele tinha uma relação muito bacana com a gente... é... assim, próximo, ensinava a gente a nadar, era isso que ele fazia... na verdade, a formação nossa foi essa... ensinar a gente a praticar um esporte, o que a gente não sabia... e quem me marcou muito foi uma professora chamada [NOME DA PROFESSORA] [com ênfase!]. Ela era assim... superexigente e ela dava uma disciplina chamada rítmica [...] ela era superdedicada... ela sabia bem o que ela queria ensinar [...].

Ao final da entrevista, conversei com Benê sobre a sua concepção do “fazer pelo fazer” em sua formação inicial. Ao ouvir a sua narrativa, lembrei-me de um dia de observação no qual ela demonstrou uma preocupação no mesmo sentido com os seus alunos e me revelou que, em alguns momentos, pensa que os seus alunos não veem sentido nas atividades que realizam.

Entendo que muitos questionamentos elaborados por Benê em frente à sua prática pedagógica são decorrentes desses laços com a sua formação inicial e com a escolaridade obrigatória, assim como a valorização de alguns aspectos em sua atuação. Foi possível perceber essa relação também com a narrativa de Benê sobre a disciplina Dança e sua professora:

[...] tem uma professora de dança [...] que falava que, das condições, assim, que mesmo que a outra professora me rechaçou da dança, ela me colocava numa posição, da minha condição criativa de... trabalhar com a dança, mesmo que eu não executasse a dança do jeito que as meninas faziam [...] ela foi uma professora [...] de muita... referência pra mim também, eu acho que hoje eu penso assim... das questões da inclusão... de estar sempre discutindo a não segregação, os processos de discriminação que ocorrem no espaço escolar, em função de alguns professores, sabia? [...] tanto no sentido negativo, como aquela, quanto no afirmativo, como essa professora... Acho que isso... me... marcou na formação [...] hoje eu não... transporto isso pra minha prática, essa postura que eles tiveram... mas foram esses professores que me marcaram.

Paulo Freire (2006) destaca que o professor um autoritário, licenciado, competente ou não, irresponsável, um amante da vida e das pessoas, mal-amado, frio, racionalista, esteja ele sempre com raiva do mundo e das pessoas, nenhum deles vai passar pela formação dos alunos sem deixar marca.

Sabendo-se que os professores deixam, de fato, os seus rastros, os adultos apresentam uma via privilegiada de formação que é justamente a possibilidade de lançar o olhar para o passado. No entanto, isso não indica que todas as práticas às quais fomos submetidos sejam igualmente formativas ou deformativas, o que é válido é o esforço que cada aluno faz ou fará quando se torna adulto para ressignificá-las (WARSCHAUER, 2001).

Sendo assim, a atitude da professora de dança da escola de Benê poderia ter sido interpretada de outra forma, ou seja, no sentido deformativo, porém fez com que ela reconhecesse a sua importância para evitar a reprodução de sua atitude no processo formativo de seus alunos.

Na sequência do relato, Benê estabeleceu novas relações entre os conteúdos de algumas disciplinas e a forma com a qual eles são apropriados em seu cotidiano:

[...] a psicomotricidade... a discussão, para aquele momento, ela era a melhor que tinha, por exemplo, que ela já desfocava o esportivismo. As atividades físicas que a Educação Física se configurava naquele momento e colocava como uma outra possibilidade da Educação Física [...] a psicomotricidade [...] que foi [...] o norte da Educação Física e que ainda hoje, em dado momento, é trabalhada... e não tem como também como abandonar aquilo que é [...] necessário ainda, mas só que hoje eu já entendo numa outra [...] reconfiguração [...] e que eu acho que às vezes eu a até trabalho... em dado momento... mas não da visão só... daquele movimento... mas como que dá pra trabalhar. É... talvez num contexto histórico... do movimentar-se, sem ser aquelas coisas que as crianças faziam de [...] fazer o movimento pelo movimento. Na psicomotricidade, as crianças não... participavam... com entendimento porque aquele movimento, agora vai pra esquerda, agora vai pra direita, agora vai pra trás, mas por quê? Onde que isso vai me servir? Hoje eu pensei nisso! Quando eu estava trabalhando aqueles círculos com as crianças... como eles sentem dificuldade de se localizar... aí acabou trabalhando... só que com aquela dança circular, com aquela atividade...

Achei interessante esse *insight* de Benê, pois a entrevista foi realizada em um dia de observação, no qual ela trabalhou com uma coreografia (e depois solicitou que os alunos criassem outras) a partir da cantiga “escravos de Jó”, em que, em um dado momento da música, as crianças devem ir para direita e em outro para a esquerda. Portanto, a relação que ela estabeleceu me pareceu muito pertinente, além de reveladora.

Na disciplina chamada “rítmica”, houve uma reprovação, que é interpretada por Benê da seguinte maneira:

[...] o ritmo, por exemplo, eu trabalho com as crianças hoje. A gente usa pauzinho. [...] às vezes eu até lembro das sequencias rítmicas que a [NOME DA PROFESSORA] queria que eu fizesse, mas eu não entendia o que que era aquilo que ela queria que fizesse, por exemplo, ela fazia uma sequencia rítmica [barulho de palmas] e eu tinha que reproduzir [...] acho que a maneira como eu vejo que eu aprendi, o que eu errei, por exemplo, porque eu não conseguia compreender o que era aquilo ali, né? Na verdade, eu reprovei, porque eu não consegui entender o que ela queria que eu fizesse... Ela queria que eu fizesse um negócio, mas... como? [risos]

Ainda em relação à rítmica, com os seus alunos, Benê intenta compreender: “[...] *como que é isso corporalmente?*”:

[...] o que que eu faço com as crianças? Como que vocês... vamos dizer, eu bati isso aqui [palma]... como que você consegue reproduzir no seu corpo? [...] agora eu uso os instrumentos, os tambores... eles... tentam fazer com o corpo em grupo... né? Então eu acho que foram válidos... o entendimento... é... porque que eu tenho que estudar rítmica? Ritmo? Que a gente trabalha com a dança... com a musicalidade, é preciso. Então como que a gente vai trabalhar? [...] eu vejo quando vamos trabalhar com os tambores... mas eu percebo que ninguém é fora do ritmo, todo mundo tem ritmo... só depende de como que eu quero ouvir esse ritmo... aí, sim, se eles vão ter que seguir uma sequência que eu peço... mas as crianças criam os seus ritmos. E... então, a gente trabalha isso [...].

Outra disciplina apontada foi a dança:

[...] apesar de eu não trabalhar propriamente a dança [...] que dança? Clássica? O quê? Eu não entendo das teorias das danças... se eu for falar de uma dada dança, eu tenho que ir lá pesquisar, mas, por exemplo, se eu falar do que... como que eu posso dançar? A partir de determinado ritmo... se isso configura dança, então eu trabalho dança... agora, se ela é clássica, se ela é... ela é contemporânea, se ela é jazz, se ela é isso... Igual as danças brasileiras, nós conseguimos entender o que que é um frevo... isso é um frevo [...] eu acho que... dentro do que eu aprendi com a professora [NOME DA PROFESSORA DE DANÇA DA UNIVERSIDADE], que ela era mais contemporânea e jazz, eu acho que eu não aplico lá, não, são aquelas posições... as posições de dança... isso aí, não... trabalho, não, que eu acho que eu não... sei se eu teria essa condição de trabalhar... e nem sei se... eu tenho que trabalhar isso [...], eu acho que eu preciso trabalhar com eles é... como que eles se movimentam numa dança... como que é o movimentar da dança, por exemplo? Seja ela qual for [...].

As pesquisas de Borges (2005) revelam que, de acordo com os professores de Educação Física investigados, os conhecimentos que eles adquiriram durante o período universitário mostram-se insuficientes para corresponder com aos desafios e restrições do trabalho. É comum eles acreditarem que tudo que fazem tem origem, principalmente, em sua própria experiência e talento. Em contrapartida, em nenhum momento da entrevista Benê fala dessa insuficiência ou deprecia aqueles conhecimentos.

A crítica que Benê tece sobre a sua formação inicial revela-se no sentido de que o nível de discussões reflexivas ficou aquém do que ela pensa que poderia ter sido atingido naquele período. Essa crítica teve início ao ser questionada sobre a sua participação em projetos de extensão, quando se referiu ao RONDON,

[...] nós fomos trabalhar umas oficinas... com material pedagógico... nós construímos um material pedagógico... na concepção da psicomotricidade [...]. A gente ia e não sabia [...] nós fomos trabalhar com a formação continuada em Guarapari, dos professores regentes e de Educação Física... engraçado eu já era da formação... E sem assim... sem ter noção, porque eu acho que a minha formação toda foi sem noção, sabia? Hoje eu entendo isso. Fazíamos, mas nós não entendíamos, qual significado de estar em processo de formação naquele período... Ai, que coisa triste! Passei quatro anos da minha vida, não sei se era eu que não sabia [...] parece que eu, que a gente fazia as coisas... de um fazer tão... destituído de significado... sabia? Muito chato, muito ruim isso, eu perceber isso hoje, bom... claro que ainda há tempo, mas, olha que período que eu perdi de reflexões e eles achavam superbacanas o trabalho que fazíamos com as professoras e ficávamos horas na escola com elas, entendeu? Mas assim mesmo de forma diretiva, professora dava suporte, quase não tínhamos um entendimento mesmo da nossa função, enquanto formação...

Já em relação à sua especialização, essa foi realizada em 1999, após um período em que esteve afastada<sup>22</sup> das salas de aulas. Sendo assim, Benê pensou que seria importante voltar a estudar juntamente com o seu retorno às escolas. Sobre a contemplação de suas expectativas em frente a esse curso de pós-graduação, essas foram atendidas:

Em parte [...] me ajudou muito no sentido [...] do que se está pensando... outras coisas que se pensa sobre a educação, sobre as intervenções [...]. Pensar o ser humano de uma forma diferente... me ajudou [...] penso que, enquanto em intervenção pedagógica também ajudou, né? Agora, enquanto o propósito do que é psicopedagogia em si, como alvo, entre aspas, vou dizer... de aplicação, pra mim, que eu não fiz uma psicopedagogia clínica, que é, também ela tem esse viés...né? Clínico... [...] eu não me via [...] porque muitas pessoas pensavam como um consultório a psicopedagogia e eu já o pensei como [...] um subsídio para a prática pedagógica, no sentido de... uma ajuda mesmo pra você pensar e entender a prática... não sei se entender, mas pensar, né? Eu acho que me valeu... me proporcionou acesso a alguns autores [...].

<sup>22</sup> Na próxima categoria, esse afastamento será explicitado com mais ênfase.

Bolívar (2002) infere, a partir de seus estudos, que os sujeitos não negam a necessidade de formação e de atualização, no entanto, ao falar das expectativas, revelam insatisfação. Já Benê elaborou um contraponto ao falar da relevância em alguns propósitos e em outros não.

Em 2008, por incentivo de uma amiga, Benê prestou um concurso para tutores do curso de licenciatura em Educação Física, modalidade a distância, pertencente ao Programa Prolicenciatura Fase II, na UFES. Em relação ao processo de seleção,

[...] eu não estudei nada [...] eu fiz a prova pra ver como é que era [...] tanto que eu [...] falei: ‘Nossa, eu tenho que estudar muito’. Eu vim pra casa e comecei a estudar... foi aí que eu falei assim: ‘Nossa, mesmo com todo... todo esse percurso de buscar, pra estudar... eu vi que, naquela prova eu não sabia nada, entendeu?’. Nada daquilo que eles tavam querendo saber, né? Sabia outras coisas, mas... de um conhecimento sistematizado, que você iria formular conceitos e tal... [...] justamente naquele pensar não saber nada é que me deu... é... força pra que eu fosse buscar saber, né?

Entendo que aquele resultado se configurou como uma força motriz para que ela permanecesse na busca de conhecimentos. Apesar de não ter sido aprovada no primeiro edital do concurso, participou do curso de formação para tutores que foi aberto também para a comunidade interessada e o considerou *“Muito bom [...] Foi um momento muito bom, quando eu pude conviver com outras pessoas até eu acho que eu já comentei sobre isso... de faixa etária tão diferentes [...]”*.

Logo no processo inicial da pesquisa, Benê fez esse comentário comigo por telefone. Ela sugeriu que eu deveria tratar dessa relação com pessoas de faixas diferentes, pois isso tem contribuído muito para com a sua formação. Na entrevista relatou:

[...] não senti nada destonante assim, porque a gente tem uma ideia mesmo construída de que as pessoas [...] de idade mais... mais adiantadas, diferente daquele contexto que ali rola... que rolava em média de 22, 25, né? É... tem uma ideia de que não sabem nada, os mais velhos não sabem nada, né? E, às vezes, também, por outro lado, os mais velhos também pensam que os jovens não sabem nada [...] isso é mútuo, esses pensamentos. E aí eu pude perceber que todos sabem um pouco de cada coisa. Os jovens de hoje sabem muitas coisas. No... no campo teórico... o que é muito bacana isso... que eu sei muito no campo prático... que agora eu volto a buscar no campo teórico e agora eles precisam de ir no campo prático, né? Que aí, sim, vão ficar profissionais eu penso... é... muito mais assim... reflexivos mesmo...

Nesse momento da entrevista, complementei a ideia de Benê ao traçar uma ponte com um diálogo que tive com algumas colegas durante o curso. Ainda naquele período, algumas amigas relataram-me admiradas que, ao dia anterior, o qual estava ausente, alguns professores

foram requisitados a falar sobre o currículo em que foram formados. Dentre esses, estava Benê, que gerou um espanto nas meninas, pois segundo elas, é difícil assimilar que uma professora com as ideias dela foi formada naquele currículo, com a valorização do desempenho.

Eu disse a Benê que talvez as pessoas esperem que o saber do professor esteja associado ao currículo no qual ele foi formado, mas isso não indica que olhem para as “pessoas de mais idade” como quem nada sabe. Benê complementou:

Talvez seria esse um dos preconceitos que eu pensei também, sabe? Pela diferença de currículo, mas não senti isso de ninguém... e como todo mundo é diferente, cada um se aproxima mais que o outros, às vezes, e a gente se identifica mais com uns do que com outros, né? [...] eu acho que foi isso e isso eu acho muito... é... normal de acontecer isso [...].

Até, então, as discussões elaboradas nas categorias apresentam alguns elementos que indiciam o processo de constituição da identidade pessoal de Benê, porém é possível visualizar que essa busca de si é intrínseca a uma relação com outrem, mesmo que haja que se intente privilegiar a exploração de si, ancorando-se na relação com si mesmo (JOSSO, 2004).

Somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer. A partir do julgamento que os outros fazem do nós, do julgamento que fazemos dos outros e percebendo os julgamentos dos outros sobre nós próprios, tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações (FONTANA, 2005, p. 64).

As relações entre pessoas de faixa etária diferentes, mas também com trajetórias distintas, permitem esse choque com o outro. Penso que foi justamente esse conflito que possibilitou em Benê o fomento da consciência de que todos apresentam saberes, independentemente do tempo de carreira, ainda que com algumas especificidades. Ao reconhecer essas diferenças, Benê aponta a necessidade da troca entre os conhecimentos, ou seja, o desbravamento de novos itinerários no processo formativo de cada um.

Foi a partir do seu envolvimento com o Prolicen que ela se interessou pelo mestrado:

[...] eu comecei a pensar em fazer o mestrado. Lá no Prolicen mesmo eu já comecei a pensar [...] outras possibilidades na prática, entendeu? A partir das discussões com [NOME DO PROFESSOR], [...], apresentações dos trabalhos, a [NOME DA

PROFESSORA], né? A [NOME DA PROFESSORA], os relatos que a gente foi ouvindo, as discussões daquelas disciplinas, da própria discussão da EaD [...].

Benê foi aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação Física em 2009 e, ao falar da importância das relações com pessoas de faixa etária diferentes no Prolicen, relatou: [...] *esse conflito [...] como também está acontecendo no mestrado, muito legal, sabia? Hoje eu sou até confiante... [ambas riram]*.

Benê estuda as práticas inovadoras por meio da pesquisa-ação e, dentre o grupo de sujeitos que investiga, há uma colega da sua turma de graduação que se prontificou a participar espontaneamente. Benê fala com muita satisfação do empenho desse grupo e do interesse apresentado por algumas docentes em prestar o concurso do mestrado. Essas professoras relatam para Benê que a idealização dessa tentativa surgiu a partir do envolvimento com a pesquisa.

O que parece angustiar Benê é o fato de ela considerar que o seu aporte teórico é insuficiente para debater com alguns de seus professores, quando eles discutem algo com o qual ela não compartilha da mesma opinião. Essa inquietação foi revelada em algumas de nossas conversas.

Na sequência, irei abordar os laços profissionais, e é válido ressaltar que não há uma linearidade cronológica nessa série de apresentação dos dados. Muitos desses laços profissionais de Benê foram engendrados antes da conclusão da própria graduação, como será possível visualizar adiante.

#### 5.4 LAÇOS PROFISSIONAIS

As categorias apresentadas até então corresponderam a uma tentativa de evidenciar os laços presentes na trajetória biográfica de Benê que dialogam com o seu processo de tornar-se docente. Sabe-se que esses aspectos não são estáticos, ou seja, são (re)constituídos diariamente e somam-se aos demais.

Nessa categoria, a proposta é justamente discutir os laços profissionais que, para Josso (2006), ocupam um lugar tão importante quanto os laços de parentescos e de aliança. Dubar (apud STANO, 2005) reconhece que mais do que o processo biográfico, é o processo relacional que permitirá a (re)construção das identidades articuladas com saberes, competências e imagens de si sugeridas e expressas pelos sujeitos nas ações. A articulação entre o biográfico e o relacional possibilita a visualização do espaço-tempo identitário de uma geração que está em confronto com outras em seu itinerário biográfico e em seu desenvolvimento espacial.

Josso (2006) evoca duas razões para justificar tamanha relevância desses laços: por um lado,

[...] o tempo passado no local de trabalho e os elos obrigatórios por meio dos quais esse tempo é tecido e que levam a múltiplas negociações e ajustes dessas ligações singulares e, por outro lado, os elos simbólicos que cada um mantém com a natureza da atividade profissional [...] (JOSSO, 2006, p. 377).

Em suas pesquisas, Borges (2005) constatou que futuros docentes de Educação Física, antes mesmo de iniciarem a sua formação profissional, já adquirem, ao longo da sua trajetória de vida, uma bagagem de experiências, de certezas e de crenças com as quais vai delinear a primeira fonte de saberes relacionados com a sua profissão. Como muitos professores trabalham antes e durante a formação inicial, não há um limite claro entre as experiências pré-profissionais e a formação profissional.

Com Benê não foi diferente, ainda no ensino médio, ela trabalhou por aproximadamente um ano com um grupo crianças especiais:

[...] e aí nós organizamos festas com eles, festas juninas, a gente acompanhava os professores. É como se fosse um apoio dos professores. E, assim, superdedicada, animada com as crianças... eu gostava tanto de trabalhar com aquelas crianças [...] mesmo sem saber como lidar com eles, era uma relação afetiva, de cuidado com eles [...]. Naquele tempo, a gente não tinha uma visão de que eles tinham direito à educação, como sabemos que é feito nas APAES e Pestalozzi. Só tinha o entendimento que eles iam lá pra fazer o movimento da estimulação motora... Não tinha o trabalho intelectual.

Já durante a formação inicial, Benê também participou de alguns estágios, dentre esses, enquanto cursou o terceiro período, atuou em algumas colônias de férias, pela LBA, onde era

[...] só areal... mas, eu adorava aquelas colônias de férias. Trabalhava com recreação, dava as atividades, brincadeiras... as crianças amavam as atividades, e assim... eles se sentiam tão... felizes, brincando naquele momento [...]. E participavam com o maior empenho, Aline, [...] diferente, eu acho que era... as poucas possibilidades

que tinham naquele momento também... de lazer não se configuravam como tem hoje, a internet, que é uma forma de lazer pra eles hoje, as *lan houses*, essas coisas... então, acho que eu comecei a me tornar professora na LBA... que eu fui logo pegando [...] as classes sociais mais desfavorecidas e muito precárias as condições de trabalho... A gente tinha que inventar coisas assim pra poder dar conta. Não tinha material disponível que se configurava como material pra trabalhar a Educação Física, recreação que era no dado momento [...].

Benê entende que foi a partir do seu envolvimento com essas colônias que ela começou a tornar-se professora, mas também com os empregos em algumas escolas. Nota-se que a opção final pela profissão é resultado de uma conjugação entre as aspirações iniciais e as possibilidades reais que são ofertadas pelo mercado de trabalho (BOLÍVAR, 2002), ou seja, apesar do envolvimento com os esportes, fato este que a inclinou para o curso de Educação Física, foi ministrando aulas que

[...] eu fui aprendendo a ser professora [...] e indo nas escolas [...] sendo explorada porque a gente era professora e acadêmica, na verdade. Tava na formação acadêmica ainda e... aí, o que pintava, 'ah to precisando de uma professor substituto', ia lá... tantas horas dez, cinco aulas, a gente pegava tudo [...]. No terceiro período, eu já comecei a dar aula, então, por isso que eu falei que eu comecei a me constituir professora desde o terceiro período da minha formação. Mesmo sem ter estudado didática, metodologia, que a didática e a metodologia eram juntas [...], as diretoras da escola que eu dava aula adoravam minhas aulas... a minha relação com as crianças, o meu domínio com a turma... eu lembro disso, é verdade! E eu não sabia nada do aspecto... pedagógico assim no sentido didático, metodológico... E eu dava aula, dentro daquilo que eu entendia que era aula, pois ainda não tinha tido a disciplina de Didática.

Esses primeiros anos de exercício são fundamentais para a configuração da identidade profissional docente. O futuro de muitos professores está atrelado a esse curto período no qual se define uma relação relativamente confortável com o trabalho escolar. O contato com os alunos, a interação com outros professores e a integração na escola, são elementos determinantes na criação da própria imagem como docentes e na configuração de nossas atitudes diante da profissão (SOUZA, 2006). Penso que as reminiscências do que viveu como aluna também podem ser acrescentadas nesses fatores.

Depois desse período, Benê trabalhou em uma clínica de educação com autistas, uma experiência na qual não teve “[...] *fundamentação teórica pra trabalhar com eles, foi por [...] sensibilidade, intuição*”. Na sequência, ela estagiou no SESI, “[...] *mas que, na verdade não se configurava como estágio, eu dava aulas mesmo, que eles deixavam por minha conta lá as turma, entendeu? Fiz 1300 horas de estágio lá, todos os dias*”.

No SESI,

*Eu tinha que atender... aos alunos da escola e a alunos da comunidade e da indústria, que vinham fazer aula à noite, que era natação para adulto, [...] mas isso foi uma coisa ótima. Eu tanto... andei... pela educação... pelo esporte e trabalhos... social, social no sentido como que era trabalho social [...]. Eu tinha turma de aprendiz, preparação para entrar no SENAI – profissionalização, da educação infantil, como trabalhar com a educação infantil, naquele período, naquela concepção de Educação Física que a educação infantil no SESI, como se fosse prioridade antiga da escola. Então, ao mesmo tempo que eu também pegava turma, eu observava aqueles professores, como que era a prática deles... como que eles faziam [...].*

Benê chamou a atenção para as áreas com as quais estabeleceu vínculos, ou seja, a desportivizante, a social, a escolar, a comunitária. Para ela, a possibilidade de permear por esses espaços,

*[...] contribuiu muito na minha formação. Eu aprendi a dar aula em todas essas... realidades. Do que tinha e do que não tinha. Acho que foi superpositivo pra mim, na minha formação, ter tido essa oportunidade de trabalhar no SESI também... Em todos os espaços que eu trabalhei, eu acho que foram todos formativos [...].*

Já em relação ao estágio supervisionado, que era contemplado pela grade curricular do seu curso,

*[...] eu tive as disciplinas de metodologia e didática, aí meus estágios da prática pedagógica foram nas escolas do magistério [...] e aí... a gente estudava como que se formulava uma aula, as partes de uma aula, o tempo de uma aula... metodologia, como que a gente trabalharia aquela aula, por exemplo, e aí ela pedia que a gente formulasse um plano de aula e... fosse na escola, ela acompanhava, observava a nossa prática, como que a gente desenvolvia aquela aula, cronometrada, tanto tempo pra isso, tanto tempo pra isso, tanto tempo pra isso, e a gente a aplicava mesmo.*

Sobre a sua atuação nesses estágios, assim se posicionou:

*[...] eu acho que eu tinha um... não sei se se chama isso... um domínio com a turma. É... as atividades que eram propostas, pelo menos, dentro da configuração que a professora nos deu do que era uma aula... eu acho que eu dava uma aula boa [...] ela não tinha muitas intervenções na minha aula [...]. Também eu não sei se é porque ela... não fazia essas observações, mas eu me lembro que... era um momento um pouco tenso: 'Aí, a professora vai me vê dando aula. Como é que vai ser?'. Mas você sabe que eu nunca me vi com problema em dar aula... porque, quando eu estava no terceiro período, eu fui dá aula, aí era dá aula de quê? Era esporte? Era assim? Eu conhecia o quê? Eu dava aula daquilo que eu sabia fazer, entendeu? Aí depois que fui sistematizando um planejamento... mais era intuitivo praticamente [...].*

Nos estudos de Souza (2006), ele constatou que uma das dificuldades apresentadas durante os estágios refere-se às questões didáticas, principalmente no que diz respeito ao planejamento,

ao usufruto do tempo pedagógico, mas também à realidade das escolas, à violência e a indisciplina dos alunos.

Sendo assim, a Benê, que observo hoje, traz marcas também desse período inicial, em que se deparou com a sua incipiência no que diz respeito ao planejamento, porém nos demais aspectos evidenciados por Souza (2006), ela não demonstrou as mesmas queixas. Para justificar essa fluência e ausência de receio ao ministrar aulas, ela alega já ter passado por experiências anteriores.

Benê se formou em 1985 e logo foi contratada pelo SESI. Em 1989, passou no concurso público do Estado e atuou em instituições das redes privada e pública. Para Benê, ser professora naquele momento era

*[...] bem diferente de hoje, né? A realidade escolar das crianças era bem diferente e eu trabalhava numa perspectiva que eu fui formada, né? Com a psicomotricidade, também trabalhava com os jogos, brincadeiras... mas... é... levando as crianças a buscar... outras formas de movimentar mesmo sendo a psicomotricidade parecia assim um coisa bem diretiva 'faz isso, faz aquilo'. Eu levantava questões para eles [...] criar ou buscar, diferentes formas de andar ou de rolar e se locomover... de... escalar... nadar [...].*

Além de atuar junto aos alunos, Benê também trabalhou com os funcionários das indústrias, entretanto optou só pela escola, “[...] porque a área de lazer você tinha que se envolver fins de semana, jogos, campeonatos, eu não gostava disso [...]”. É possível perceber que, alguns anos depois de graduada, Benê deixou de ter identidade com os campeonatos, dos quais tanto participou enquanto aluna do ensino fundamental e Médio.

No que diz respeito à relação com os alunos e com os demais professores nesse período, Benê revelou que:

*Na escola que eu trabalhei, tanto no SESI de [NOME DO BAIRRO] como em [NOME DO BAIRRO], que [foi] onde eu fiquei efetivamente com a escola, eu me sentia realizada como professora. As propostas que a gente levava pras crianças todo mundo participava, se envolvia em todas atividades, eram criativos, tinham vontade [...] de buscar [...] apesar, assim, de eu considerar que não era um trabalho interdisciplinar com as professoras de sala, nós davamos conta de desenvolver muitos projetos os quais acabavam que a escola toda se envolvia [...].*

Benê estabeleceu ainda uma comparação entre o SESI e a escola em que trabalha hoje:

*[...] ela se aproxima um pouco com o modelo de escola da ['ESCOLA DO VERDE'] em termos de organização institucional [...]. Depois de formada, foram as minhas primeiras experiências e que eu considero terem sido muito significativos pra eu ser professora como sou hoje... porque a gente tinha formação, claro considerando o período, a formação que era dada naquele momento, eu acredito assim... que eram pra atender aquelas realidades escolares que eram no que se convergia a Educação Física e a Educação naquele momento [...]. E... o espaço físico que a gente tinha era amplo... com diversificação de materiais e espaços [e] era possível de se trabalhar pelo fato de ter [...] quadra poliesportiva, piscinas de diferentes tamanhos, áreas é... livres [...] Com... ambiente propício, agradável, né? Verdes, que eu fazia, nem sabia que tinha arborismo, né? E já trabalhava com as crianças nessa perspectiva. Levava corda, amarrava em árvores, escalava as telas dos alambrados. A gente sempre trabalhava com material alternativo a partir das ideias das crianças também, então eu acho que foi um período... muito significativo na minha formação, né? Após a formação inicial...*

Os primeiros anos após a formação inicial são compreendidos por Benê como muito importantes para o seu processo formativo, tanto no que diz respeito à formação fornecida pelas escolas, como ao desenvolvimento de sua prática pedagógica otimizada pelo espaço físico propício.

Em 1988, Benê casou-se, mas acredita que não houve mudanças em sua profissão, porque considera que o seu casamento

*[...] não foi nos padrões convencionais, justamente por ter uma concepção diferente de casamento que temos nos modelos convencionais, ponto de vista religioso e jurídico. [...] é porque é a maneira como eu vejo assim, sempre que fala em casamento, é a mulher ficar por conta das coisas da casa e... claro que eu sei que até hoje as atribuições que eu tenho elas são tanto as de homens como as de mulher, então, eu não tive problema [...].*

Bolívar (2002) descreve que o fator gênero afeta a carreira docente na dimensão de compatibilizar a profissão com as obrigações domésticas. Benê não se vê nessa dialética por considerar o seu casamento fora dos padrões convencionais. Além disso, revelou que continua com a sua autonomia, como já referenciado nos laços de parentescos e, ao falar da peculiaridade do seu casamento, estabeleceu uma ponte com a sua autonomia até mesmo nas escolas:

*[...] aí depois que eu comecei a perceber que minha autonomia assim, como pessoa e profissional, nunca pedi a ninguém se eu podia fazer. Eu percebo até hoje. Na minha prática pedagógica, eu não peço muito assim se eu posso fazer isso pro meu orientador, pro diretor. Eu chego e coloco a minha proposta e a minha sugestão: 'Ô, tô pensando fazer isso isso e isso' [pausa] [...] às vezes eu até falo: 'Vou fazer isso', aí elas pensam um pouco '[Benê], e se você fizesse isso?' 'Então tá ótimo', acato as opiniões, mas eu já chego um pouco com uma proposta formulada, mas não fechada, entendeu? E, assim, nunca tive é... opinião contrária, ao que eu poderia fazer ou não, mas sempre no sentido de acrescentar [...].*

Já sobre a influência da maternidade em 1993, Benê disse que correspondeu a um período que pediu para sair das instituições em que ministrava aulas. No entanto, o motivo revelado para justificar o seu afastamento foi:

*[...] fiquei meio cansada de trabalhar e não ver a minha utopia acontecendo, que era uma educação que desse conta que todos tivessem acesso... que as crianças tivessem condições plenas de aprender, de ensinar[...]. E não acontecia... e aí, então, eu saí e fui trabalhar por minha conta, [pedi] demissão dos trabalhos que tinha vínculo [...].*

Sobre a possível insatisfação que os docentes possam apresentar diante da docência, “Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos” (FREIRE, 2006, p. 67).

E, diante da não concretização de suas utopias, ela optou por abandonar temporariamente a profissão. Bolívar (2002), ao discutir ciclos/fases na carreira do professor, destaca que, embora pareça linear, o desenvolvimento de uma carreira conta com avanços, recuos, descontinuidades ou mudanças imprevisíveis, já que o percurso docente é uma criação conjunta da dialética entre o que almejavam ser o os fatores do ambiente social.

Na idade adulta, cada vez mais as pessoas se depararam com a necessidade de mudar, e essas mudanças geram pequenas crises. Sendo assim, é fundamental que se realize um trabalho sobre si, com alterações em determinados hábitos e perturbações em rotinas anteriores. Aprende-se outra vez e recomeça-se do zero (DUBAR, 2006).

Benê mudou-se de bairro. “*Meu marido já tinha um filho que eu adotei como meu também e depois... ficamos morando na Ponta da Fruta, logo que o Lucas nasceu, moramos lá sete anos, um período superbacana da minha vida, com Tiago, com o Lucas, juntos [...]*”.

Benê passou a trabalhar com restaurante, pesque-pague e loja. Sabe-se que as novas referências contribuem para uma incorporação progressiva de uma outra configuração identitária, entre identidades para o outro e identidades para si (DUBAR, 2006).

Qualquer mudança de configuração identitária passa por este tipo de crise que acompanha geralmente os momentos cruciais da existência, as mudanças de estatuto, os acontecimentos mais importantes da história pessoal. Eles implicam a reconstrução duma nova identidade pessoal, diferente da antiga, não só porque o estatuto muda objetivamente, mas também porque o indivíduo deve gerir

subjetivamente novas relações com os outros e, talvez, sobretudo, a continuidade com o seu passado, o seu presente e o seu futuro (DUBAR, 2006, p. 148-149).

A ligação de Benê com o seu passado estava relacionada com o fato de que,

*[...] eu sempre acreditei que eu... onde estava, dando aula, onde eu estou, eu sempre sou um elemento de... de mudança, de provocação [...]. Por quê? Porque eu acredito que eu tenha reflexões e onde eu estou, elas contribuem, né? Todo mundo é assim... né? E... talvez eu seja muito pretensiosa, mas [...] eu sentia falta de contribuir na formação das crianças, da minha, das outras pessoas que estavam no grupo [...].*

Diante dessa desse sentimento nostálgico e com algumas relações interpessoais preservadas, Benê realizou intervenções pedagógicas no

*[...] âmbito das orientações pras crianças [...]. Como era um espaço público, pesque-pague, né? De restaurante, de uma loja, então, eu estava sempre dando, passando as informações sobre o nosso Estado, as coisas que eles não conheciam [...] falando dos aspectos culturais do nosso Estado, da alimentação, né? Então eu acho que isso também fazia parte de um processo educativo, não formal [...].*

Apesar de fomentar essa estratégia para manter-se em contribuição com a formação das pessoas, “[...] eu senti falta da escola, depois, tanto que eu voltei... faz falta...”. Para Erikson (apud BOLÍVAR, 2002), a vida vai ganhando forma após as crises e conflitos.

Benê voltou, em 1997, e começou a dar aula em uma pequena escola. Com o seu retorno, algumas mudanças foram percebidas:

*[...] deixei de ser um pouco arrogante, que eu achava assim... por eu acreditar muito nas coisas que eu estava fazendo, né? Eu chegava e falava: “Não, isso aqui tem que ser assim, isso aí tá errado” [...]. Eu acho que cada um faz aquilo que acredita... e aí eu passei a perceber as outras pessoas como pessoas que podem contribuir comigo e que eu também contribuo com elas [...].*

Ao retratar essas mudanças, Benê evidenciou também a importância que passou a atribuir ao “outro” em suas relações:

*O outro não é mais pra mim... um... como é que fala? Não é um estranho, mas, no sentido assim... não é um adversário... é um parceiro, entendeu? E... e...eu percebo, eu percebi muito isso... porque talvez, pela minha juventude ainda, que quando a gente forma tem vinte e poucos anos, né? E... a... o jovem tem um pouco de arrogância, né? De achar que ele sabe tudo, depois você vai vendo que não é bem assim... a gente sabe algumas coisas, mas que outras pessoas sabem bem mais. Você pode juntar as coisas que não sabe com o outro [incerteza na transcrição] e aí eu acho que isso foi a partir das minhas formações que eu tive, das interações, das relações com outras pessoas, por ser mãe, por ser esposa, por ser... né? São todas*

*essas relações que permeiam a nossa vida, é que faz a gente passar por [...] outro modo de agir, né? Eu acho que mudou muito [...].*

Nota-se, por meio dessa concepção de Benê, que há a influência dos laços parentescos no engendramento dos novos laços profissionais. A partir do seu relacionamento com o filho, a sua sensibilidade com os alunos sofreu transformações:

*[...] quando a gente é mãe, a gente olha as crianças com um outro olhar, né? Eu já era assim bem assim, com uma preocupação bem humanista mesmo, mas quando a gente é mãe, você olha as crianças com o olhar da mãe, não que eu tô substituindo o ser professora por ser mãe lá na escola... mas é um outro, outra sensibilidade que desenvolve na gente [...].*

Além disso, ao acompanhar as fases de desenvolvimento do seu filho:

*[...] eu pude compreender também outras fases das crianças como que se dão no sentido assim, o que é uma criança poder dialogar é... ter espaço de diálogo, né? E perceber que ele pode ter suas opiniões e colocar suas opiniões e as crianças que não têm esse diálogo... como que se dá o processo de ensino-aprendizagem que a gente percebe assim das crianças que eles falam que na casa deles eles não conversam com o pai e a mãe, das coisas que eles gostariam de conversar, né? [...] isso também é uma coisa interessante que eu pude perceber, como que isso muda em um processo de ensino-aprendizagem quando à criança é dado espaço pro diálogo, deles se posicionar, ir contra as suas ideias e... colocar as deles e... fazer essas reflexões [...].*

Para Benê, as mudanças intelectuais também foram sucedidas,

*[...] porque que você passa a estudar mais, né? E aí você já tem outros argumentos pra falar com as pessoas, é... e... e a sua argumentação faz com que você... é... conquiste as pessoas para o seu lado e se aproprie e a... de... e possa haver uma adesão às suas propostas pelas suas justificativas e não mais pelo fato de você contrapô-lo [...].*

Após o seu retorno, Benê trabalhou em algumas escolas particulares e, em 2004, foi aprovada em um concurso da Prefeitura Municipal de Vila Velha e passou a atuar nessa rede de ensino também. No ano seguinte, Benê integrou a equipe de professores da “Escola do Verde” desligando-se das demais escolas privadas.

As discussões seguintes referem-se, principalmente, às instituições observadas, visto que alguns pontos foram agregados às entrevistas e/ou foram focos de algumas conversas informais. Dentre esses diálogos e em relação à “Escola do Verde” em um primeiro momento, Benê sugeriu que as professoras estão “presas ao livro didático”.

No capítulo anterior, ao falar da observação das relações com as professoras, eu retratei o que esse termo significa para Benê, ou seja, a privação de algumas vivências e do trabalho coletivo em virtude da obrigação de se cumprir o conteúdo do livro didático. Bolívar (2002) também evidencia que essa cultura organizativa individualista que predomina nas instituições de ensino, ou seja, a própria estrutura “celular” das condições de organização do trabalho é o que limita o grau e o tipo de intercâmbio possível.

Considero que essa estrutura “celular” deixa de contribuir com a formação dos professores, visto que esses revelam que a atividade formativa é mais proveitosa, quando realizada em grupo, pois é permitido trocar experiências e debater questões que concernem à docência (BOLÍVAR, 2002).

No entanto, em relação à Benê, eu observei algumas trocas de experiências durante os planejamentos coletivos e algumas conversas sobre questões profissionais em momentos informais, mas entendo que talvez os professores sintam necessidade de discutir mais sobre esses aspectos, em virtude da cultura individualista.

Outra frase proferida por Benê que chamou a minha atenção no campo foi: “*Ser professora é muito mais do que ensinar conteúdo!*”. Benê usou essa expressão após conversar com ex-alunos que, nos instantes antecedentes, tiveram um atrito com algumas crianças durante a aula de Educação Física do 4º ano. Eu complementei a sua fala dizendo que se é assim, de fato, como os programas de formação poderiam ficar enredados somente aos conteúdos? Como iriam ignorar a ideia de que a profissão professor não se restringe a um corpo teórico?

Dentre as colegas de trabalho de Benê, também ouvi outra frase que caminha no sentido da sua proposição. Ao conversar sobre a sua preocupação com os alunos com dificuldade de aprendizado, a professora Dulcinéia disse: “[...] passo valores também”.

Se o propósito da educação é entendido como algo que objetiva ir além das realizações acadêmicas dos alunos e ensinar ainda um conjunto de padrões normativos para a vida social, “[...] *todo professor ou professora educa moralmente*” (HANGREAVES; FULLAN, 1998, apud BOLÍVAR 2002, p. 37). Penso que essa concepção seja comum entre Benê e algumas colegas.

Sobre a sua entrada nessa instituição, Benê acredita que

*[...] ajudou assim [...] na minha constituição de profissional... o que que eu passei a considerar no crescimento que eu tive, que lá a gente tem muita informação e eles têm muitos materiais que você... [...] lá na biblioteca tem um acervo... músicas, livros, você já percebeu... variados documentos... que a gente tem acesso pra trabalhar, entendeu? [...] agora, depois de dois mil e cinco, houve um ganho muito grande, no trabalho com eles lá [...]. Foi muito bom, gostei muito... eu sempre comento isso com as meninas. Eu falo: [...] mas é muito bom... a formação, entendeu? A relação também com todas as pessoas.*

Em 2008, Benê passou a atuar na “escola da Prefeitura”. Sobre as relações estabelecidas nessa instituição, comenta:

*[...] senti uma experiência [...] ruim... das relações com as pessoas, a moça da biblioteca, ela tava ali esperando os dias de aposentar... ela tinha uma certa má vontade, falava o tempo inteiro gritando com as crianças [...]. Não tinha um carinho [...]. Uma vez eu expus uns projetos... ‘Ah, vai dá muito trabalho pra a gente’, ‘Ah não tenho tempo, não’, ‘Não quero, não’ [...] aí, então, eu considero que não foi uma boa experiência em várias relações [...].*

Já com os alunos, Benê considera que

*[...] foram boas as relações, entendeu? E... mesmo com essas dificuldades que eu coloquei em termos de trabalho de condições de trabalho, né? Que era espaço físico e material, mas, assim, mesmo assim eu considero que foi uma relação boa, acredito ter contribuído em alguma coisa pra eles [...], sempre, né? A gente contribui...*

Em determinado momento, Benê pondera a sua análise inicial com o questionamento da sua própria participação na configuração daquelas relações:

*[...] mas mesmo assim com tudo isso eu considero também foi uma experiência boa, porque me fez ver muitas outras coisas, né? E que em todo lugar tem mais do que menos pessoas desse tipo [...] pode ser que eu também não contribuí pra essa relação se edificar, que talvez eu entrei e fiquei só dez horas aulas lá, me afastei da escola, fui pra formação, então a gente não teve aquele contato efetivo, de 25 horas semanais, entendeu? Fiquei só dez horas... então eu posso não ter dado tempo para gente construir uma outra relação, posso... posso ter também é [...] minhas... é... limitações [...].*

A partir das experiências ali evidenciadas,

*[...] em todas elas, me fez muito repensar tanto a minha prática pedagógica, né? No caso... repensar a minha e pensar as dos outros também como vem sendo... é...construída, né? E... desenvolvida... e... eu [...] comecei a repensar a minha porque eu não gostaria de [...] acabar meus dias de professora [...] [em um] estresse tão grande como eu vejo assim... e desmotivação de trabalho, como eu vejo*

*em muitos outros colegas [...]. E lá também já me falaram pra eu deixar rolar [...] como as crianças quiserem, sem intervenção nenhuma [...].*

Benê incita que aquela realidade a fez (re)pensar a sua prática pedagógica e, de fato, “[...] aprendemos também não apenas com o diferente de nós mas até com o nosso antagonico” (FREIRE, 1997, p. 5). Entretanto, ela revela que

*[...] é muito cansativo e às vezes até desestimulante isso [...] por pouco a gente não se deixa cair nesse processo também que eu posso falar de desinvestimento, que é... não ter mais desejo de formação, de autoformação, porque, muitas vezes, as condições que a gente tem vivido hoje têm tendenciado a essa prática [...].*

Dessa forma, para Benê, essas condições indicam a necessidade de superação de deficiências: “[...] tanto é... pedagógica mesmo, minha... né? É... do... da instituição, das condições sociais das crianças, né? A realidade social das crianças... então é um somatório, não é uma coisa isolada... mas, ah... nossa... aí tem hora que dá vontade de desistir [...]”.

Nesses momentos em que se depara com o anseio de desistir, Benê se provoca com os seguintes questionamentos a si mesma:

*[...] ‘não, mas quem é você pra pensar nisso? Poxa!’ ‘Por que que você considera toda a sua construção?’ ‘Que você vem trazendo até hoje, seria muita fraqueza entrar num processo desses, entendeu? E aí, como eu... eu não admito [...] essa fraqueza [...] eu não vou entrar nele, eu acredito... só se for alguma coisa muito forte que precisa sobrepor às minha energias, né? [...] [E vão] falar: ‘Poxa, [Benê] foi... como é que chama? Combatida [ambas riram] ...*

Além disso, para se esquivar dessa tendência, é necessário ter

*[...] um propósito... assim, profissional, pessoal de entendimento da educação. Como você pensa que você pode intervir, é fácil de desistir, entendeu? [...]. Quando eu voltei a estudar, eu já tomei essa decisão... mesmo que antes [...] [de] estar fazendo o mestrado, eu já tinha tomado essa decisão, aliás, isso desde que eu formei, né? Porque eu continuei estudando, por minha conta... buscando... eu sempre me senti insatisfeita com a realidade que eu tinha de trabalho, entendeu?*

Ao conversarmos sobre os valores da vida, Benê estabeleceu uma relação e a sua postura assumida diante dessas situações:

*[...] os valores, por exemplo, quando eu falei sobre a questão humana, quando eu falei do meu filho, que hoje eu percebo... não que eu não percebia, mas com filho eu percebi mais... Mas eu sempre tive essa preocupação com as crianças, né? Nesse desenvolvimento humanístico mesmo, né? Com eles... de perceber seus sentimentos, suas angústias, desejos... Hoje ainda eu penso isso... e... acredito que eles refletem na prática profissional, né? São valores que me formaram, que eu fui formada [...] eu não consigo separar esse [...] valor fundado na minha prática e na minha [...] [e no] meu ser pessoal [...] vamos dizer que eu pensasse hoje... ‘Ah...vou dar aula, vou*

*largar esses meninos e vou ficar fazendo o que eles quiserem...' é contra o meu valor, uma ética minha... pessoal e profissional, eu não estou ali só pra isso, pra vê-los fazer aquilo, eu estou pra fazer algo mais com eles, entendeu? Então, eu acho que eu não estaria sendo uma pessoa ética comigo e nem com meus alunos [...].*

É possível notar aqui que, mesmo com o reconhecimento do seu processo biográfico, Benê não deixou de enfatizar a importância do coletivo. O que vai ao encontro das ideias de Josso (2004), que entende que o processo de formação é conhecido a partir do momento em que se consideram os desafios e as apostas que surgem com a dialética entre a condição individual e a coletiva.

De modo geral, Benê considera o coletivo fundamental,

*Porque eu sozinha... Apesar de que eu penso assim... na minha prática pedagógica eu fico muito só, entendeu? Mas... quando eu entendo a educação como um processo coletivo, aí eu já vejo minhas outras colegas... mesmo que não seja na Educação Física, lá... no contexto da escola, né? E a gente conversa, partilha assim... muitas angústias e coisas interessantes... de crescimento da crianças, no sentido... crianças que chegaram sem... condições assim... e hoje estão com autonomia [...].*

Considero interessante abrir uma discussão sobre a importância atribuída à autonomia dos alunos, visto que, além de constatar isso nas falas de Benê, durante o período em que estive em campo, também observei outras professoras tecerem comentários sobre isso. Ouvi uma professora elogiar uma aluna por ser autônoma e, em outra ocasião, uma colega dizer que prefere trabalhar com uma série, em detrimento de outra, por conta da maior autonomia apresentada.

Para Benê, a aquisição dessa autonomia é importante porque,

*[...] a partir dos conhecimentos que ele vão adquirindo na escola, eles conseguem... é... elaborar outras formas de buscar o conhecimento [...] se... dentro do contexto da Educação Física, o que eu observo é [...] uma atividade, eu proponho uma determinada atividade, será que ele é capaz de fazer só sobre a minha orientação? Será que ele é capaz de extrapolar aquilo que eu, em princípio, orientei? Ele consegue propor outras formas de experimentar aquele movimento ou aquela atividade? [...] Ele consegue, a partir daquilo ali, elaborar outros [...] conhecimentos... sem que eu precise de estar totalmente com intervenção todo instante com eles [...].*

Sabe-se que essa autonomia apresenta certo limite em virtude de que

*[...] a gente é fruto de uma construção social, então também a gente é limitado nessa construção social... mas, dentro desse limite dessa construção social, a gente*

*tem um certo grau de autonomia, né? Que dá conta ainda da gente pensar assim: 'Não, eu...'. Tem coisas que eu sei que eu tomei essa decisão'. [...] Eu penso que essa aí pra mim é uma autonomia que eu tenho, de escolher se eu quero ou não que alguém diga pra mim se isso eu faço, se isso eu não posso fazer [...]. Pra gente não ficar muito subjugado a um determinado poder, seja de pai, de mãe, de professora... sobre o meu mesmo como professora [...]. Pra mim é educar, tentar uma autonomia... de ações, de enfrentamento...*

Benê é enfática sempre que aborda a questão da autonomia. Para Freire (2006), o respeito a essa autonomia e, também, à dignidade de cada sujeito corresponde a um imperativo ético e não a um favor que se concede ou não uns aos outros (FREIRE, 2006). Além de reconhecer a importância do coletivo para a formação de alunos autônomos, Benê atribui outras relevâncias, “[...] até pra mudar pessoalmente, você precisa [...] do coletivo [...] você só consegue perceber que você precisa de mudança com o olhar do outro também, né? Eu acho que ajuda muito... e eu acho que eu mudei muito com o olhar do outro... lá na escola mesmo...”

Ainda nesse ponto da entrevista, Benê recordou-se de um trecho do diário de campo no qual relato a conversa que tive com a pedagoga da escola e complementou a sua fala:

*[...] eu tive dificuldade de ouvir críticas [...]. Hoje [...] tenho mais facilidade. Não que eu superei totalmente, porque a crítica sempre é uma crítica, né? É você [...] ouvir do outro o que você poderia ter feito melhor, ou você poderia ter feito diferente [...]. E é mesmo, aí, se você para pra pensar [...] que poderia ter feito diferente. Por que que eu não fiz? Ah, eu posso ter sido afoita, não ter percebido todos os detalhes, não ser atenta, cuidadosa, entendeu? Eu acho que, em outro momento, eu poderia ter feito [...] e quando a gente não tem [...] uma aceitação da crítica, você não entende como você pode melhorar [...] hoje não vejo o olhar do outro como alguma coisa, uma crítica azeda, entendeu? Como uma coisa ácida assim, eu vejo como uma coisa que me interessa, qualquer crítica [...], dependendo do olhar que você tem sobre ela te ajuda sempre, né? Né? [...] e quem pode fazer isso é um [...] trabalho coletivo, que a gente pode fazer...*

Há a compreensão de que, para algumas pessoas,

*[...] o conhecimento de si é uma prioridade por aquilo que podem aprender delas mesmas por meio do olhar dos outros [...]. Assim, a busca de si é inseparável de uma relação com outrem, mesmo quando, durante um tempo, se privilegia uma exploração de si, em relação a si mesmo, a partir de autopercepções e de auto-observações [...]* (JOSSO, 2004, p. 94-95).

Benê destaca a transformação da sua forma de receber as críticas do outro, o que traz indícios que ela tem acompanhado essa mudança com a ajuda do coletivo e do seu próprio olhar voltado para si. Penso que essa nova postura, diante da opinião do outro, tenha sido

processada em decorrência de um amadurecimento, relado por ela mesma, ao julgar-se “arrogante” na sua juventude.

Na sequência desses laços profissionais (re)configurados durante a trajetória de Benê, ressalto o vínculo estabelecido com a formação continuada de professores da rede municipal de Vila Velha. Ao falar das suas experiências como dinamizadora dessa rede, Benê fez um retrospecto do período das reuniões como ouvinte:

*[...] eu sempre participei de todas as formações enquanto ouvinte, como professora, né? Ouvinte assim... porque sempre tem alguém que dirige a formação, né? E eu sempre fiz as minhas intervenções, sempre fiz as minhas reflexões, e... percebia que as intervenções que eu fazia se tornavam também significativas para os outros professores... e para os dinamizadores, que coordenavam... a formação...*

Percebi, no relato de Benê, que “o outro” novamente teve importância fundamental nessa transição de papéis, ou seja, de “ouvinte” para “dinamizadora”:

*[...] esses professores dinamizadores trabalhavam com o grupo geral, com os dois segmentos do ensino fundamental... de primeiro ao quinto e de sexto ao nono. E aí eles começaram a perceber que tinha necessidade de um dinamizador focado pro primeiro ao quinto ano, justamente porque eles trabalhavam tanto com os esportes e com o primeiro ao quinto, não se trabalha com esporte do jeito que eles trabalham... e aí, o pedagógico solicitou uma professora, um professor pra se trabalhar, pensar a formação continuada dos professores de primeira a quarta, mais voltada para a realidade de primeira a quarta e aí me indicaram pra... ser essa dinamizadora [...].*

Benê aceitou e gostou muito da proposta, já que “[...] foi a opção que eu fiz de trabalhar com o primeiro ao quinto ano, depois de ter trabalhado até o ensino médio, eu preferi ficar com o primeiro ao quinto [...]”. A partir de então, contou com a colaboração dos demais professores para a (re)construção do seu projeto, alegando que,

*[...] não estava levando uma proposta de formação fechada, que eu era só mais uma contribuidora [...] colaboradora da formação e que a nossa formação se daria por discussões coletivas e que não era eu que ia dizer como seria. Eu já trabalhava pesquisa-ação sem saber [risos] [...] na formação e aí [...] ela se dá pelos nossos problemas que nós sentimos nas nossas práticas pedagógicas, dentro da realidade escolar que a gente vivia e como eu me baseie na minha realidade, eu falei... eu elaborei esse projeto, não sei se vai atender a vocês, mas foi noventa e nove por cento de aceitação do projeto [...].*

Segundo Benê, o grupo de professores da formação sentiu uma lacuna no projeto, no que diz respeito à temática da educação inclusiva. Benê justificou essa ausência a partir da ténue

aproximação com esse tema. Fato este que também foi referenciado nos diálogos estabelecidos no campo de pesquisa.

Após a discussão desses vínculos profissionais, compreendo que

Todas nós nas salas de aula, como alunas interpretando os dizeres e gestos de nossos professores, elaboramos sentidos possíveis da educação escolar e nos apropriamos das regras de organização do trabalho docente. Como professoras, no silenciamento das relações de trabalho, aprofundamos esse conhecimento. Vivendo as relações entre iniciantes e iniciados (cheias de receios, de exigências e de desconfianças), observamos nossos pares para fazer como eles, imitando seus gestos e dizeres e/ou aprendemos pelo fazer junto com eles a indagar-nos e a interpretar os signos em jogo nas relações. Também ensinamos aprendendo e aprendemos ensinando com nossos alunos (FONTANA, 2005, 124-125).

Sendo assim, a escola é um espaço formativo, mas há uma extensão desse processo para além dos limites dessa instituição, pois é possível se tornar professora nas relações com os alunos, com filhos, com os moradores dos bairros populares, ao passo que nos aproximamos das vivências e valores desses, buscando a compreensão do sentido e da educação nas suas vidas (FONTANA, 2005).

Com a discussão dessa categoria, foi-me permitido visualizar e compreender a intersecção entre a identidade para si e a identidade para o outro (DUBAR, 1995, 2006). A Benê que se insere na docência não deixa para trás as suas referências anteriores, apenas as reconstrói cotidianamente por meio das suas novas relações.

## 5.5 LAÇOS SIMBÓLICOS E RELIGIOSOS

Josso (2006) aponta que, nos relatos de formação, os laços simbólicos são representados pelos ideais profissionais. Entretanto, há a evocação de pessoas referências (anônimas ou midiáticas) com muito frequência. Essas lembranças podem resultar de um engajamento na vida ou da própria postura assumida por esses sujeitos em face às dificuldades da vida. Existe a possibilidade de que o narrador tenha essas referências por toda ou parte de sua existência. Os laços simbólicos podem adquirir ainda uma forma de adesão a ideias ou práticas privilegiadas, a afinidades por um país, uma paisagem, um texto literário, uma música ou filme.

A partir das narrativas de Benê e também das observações em campo, foi possível perceber a constituição desses laços simbólicos que serão apresentados da seguinte maneira: em um primeiro momento, aponto as pessoas referenciadas com admiração por Benê, em seguida, apresento as práticas privilegiadas em seu processo formativo e, por último, os seus ideais profissionais.

Não pretendi com isso estabelecer uma relação linear, ou em série para com esses laços. A justificativa para essa conformação reside na concepção de que as pessoas com quem Benê se relacionou e as práticas que vivenciou contribuíram, não necessariamente nessa ordem, para a formulação de ideais.

No que diz respeito às pessoas referenciadas, uma amiga do período do ginásio foi apontada por Benê como uma pessoa marcante em seu processo formativo:

*[...] ela era uma pessoa alegre, ela tinha tantas dificuldades na vida dela, [...] ela não tinha mãe, ela foi criada por uma tia e mesmo que a tia dela usava ela demais assim, no sentido das tarefas de casa. Ela tinha que dar conta de cuidar dos filhos da tia [...], das primas, mas ela era assim uma amiga superbacana [...], sempre alegre, sempre pronta a ajudar a gente, entendeu? Mesmo com essas dificuldades todas, ela tinha uma característica muito bacana, que eu gostava muito dela. Ela casou e foi pra São Paulo antes de terminar o ensino médio, acho que ela terminou lá até. Tem tempo também que eu não[a] vejo [...].*

Entendo que a admiração de Benê se deve à prontidão da amiga para ajudar os colegas, apesar das dificuldades por ela enfrentadas. Na mesma esteira, um colega do ensino médio foi referenciado, com muito carinho e de uma forma saudosa, tanto que ainda é mencionado nas conversas entre Benê e a sua irmã:

*[...] o [NOME DO COLEGA] [...] nós tínhamos um carinho especial [...] eu e minha irmã estávamos conversando sobre ele. A minha irmã estudou com ele também. A gente achava que ele, ele era usuário de... droga [...]. E aí, ele era um menino que chegava às vezes, diferente, mas ele era tão atencioso com a gente, carinhoso e a gente brincava muito e eu falei outro dia isso com a minha irmã. No período da escola, ele sumiu... nós achávamos que ele tinha sido levado pro UNIP que antes chamava FEBEM, sumiu do mapa [...] naquele tempo era menos evidente, as/os meninos que estavam envolvidos [...]. E ficava brincando assim... e... e eu lembro disso assim de uma forma, não sei se a gente tinha uma relação de querer tocar, mas a gente não tinha coragem talvez de fazer... e... brincava disso [...]. Era sempre de ficar brincando um com outro, mas não era bruto e hoje eu penso, agora nesse instante, que você me pergunta, que era talvez porque a gente tinha um carinho um com outro e não tínhamos como expressar, e a gente brincava assim, eu acho que era isso...*

A admiração por esse colega era decorrente da forma carinhosa que ele a tratava. A lembrança desse colega a remeteu para a relação de cuidado com o qual a coordenadora se dirigia aos alunos. Benê relatou ainda um episódio que comprova tamanha afeição, demonstrada, inclusive, ao narrar:

*[...] a coordenadora, que era uma senhora, ela tinha uma relação tão bacana, de respeito com a gente, de cuidado com a gente, a gente de cuidado com ela... um dia eu fiquei tão triste, que todo mundo estava fazendo uma zueira na sala e ela chegou na hora pra falar pra gente: 'Cuidado'. Acalmar, e um colega falou uma coisa e nós demos uma vaia nele e ela entrou na hora, ficou como se fosse pra ela a vaia. Puxa! Aquilo me apertou o coração. Eu falei: '[NOME DA COORDENADORA], [...] não foi com a senhora que nós fizemos a vaia! Nós estávamos brincando aqui, aí o colega falou isso...'. Nossa, eu fiquei tão sentida com aquilo, que eu senti que, na hora, ela achou que fosse pra ela [...] e aquilo deixou ela um pouco magoada [...]. Aí nós fomos lá na diretora conversar que não foi com ela, que a gente tinha muito carinho, e que ela não podia ficar sentida com aquilo, que não foi pra ela... a preocupação com ela, sabe? [...] Eu acho que foi, eu acho que sempre foi formativo, as relações com essas pessoas pra mim [...].*

Em relação às práticas privilegiadas que formaram laços no trajeto formativo de Benê, o seu envolvimento com a capoeira ganha destaque. Em 1980, Benê inicia o seu treinamento no Beribazu, no próprio CEFD, passando a ser a primeira mulher a compor aquele grupo.

Ao apontar o seu envolvimento com a capoeira, Benê falou da sua afinidade com a cultura afro, alegando que nem mesmo ela saberia explicar essa empatia:

*[...] a primeira vez que eu vi capoeira, o toque, nossa... senti uma emoção tão grande... uma coisa tão forte... falei: 'Nossa... é esse negócio que eu quero fazer'. Aí comecei a participar do grupo [...], a minha identidade com a cultura afro... não sei de onde, como que surgiu... os ritmos africanos, o berimbau, todos esses ritmos me atraíam sobremaneira. Não descobri até hoje de onde vem [...] [já], que a minha família é de italianos.*

O preconceito também esteve presente, porém Benê o argumentava:

*[...] teve muito preconceito também com a capoeira nos anos 80. E... era sempre pejorativo, agora não, que a capoeira tá disseminada... está quase escolarizada [...] . Aí [quando] entrei, era superdiscriminada as mulheres na capoeira [...]. Eu argumentava... Eu já tinha as minhas discussões feministas, entendeu? Eu defendia a capoeira como uma dança, aí já sabia um pouco da história [...]. Por que que ela se constituiu aí já argumentava em cima da história da capoeira.*

Assim que essa prática entrou em conflito com os seus ideais, Benê deixou o grupo:

*[...] Quando eu ia fazer prova para aluna formada, que era a corda amarela, saturei de ficar treinando capoeira. Comecei a ver, a ficar criticando muito o*

*processo de ensino da capoeira das contradições, que eu via no grupo, das preferências, do modismo que começou a entrar a capoeira, da luta, do embate entre as pessoas, que eu não concordava, da escolha por uma concepção de capoeira. Fui pra São Paulo participar de um torneio de capoeira. Quando eu voltei, em 90 e... 90 mais ou menos [...] se formou uma federação de capoeira, entendeu? As associações de capoeira... Aí começou a ter muita rixas entre os grupos de capoeira, [NOME DO GRUPO], [NOME DE OUTRO GRUPO]... [...] O [PRIMEIRO GRUPO CITADO] é da elite aqui, entendeu? E eu comecei a criticar que a capoeira começou a ficar só na academia. Era um processo de exclusão... não atendia às comunidades, só atendia à comunidade que tinha dinheiro, porque podia pagar o curso de capoeira na Universidade [...] [e] os grupos discriminados não tinham acesso à capoeira.*

Ainda em relação às práticas de origem africana,

*[...] mais ou menos em [...] 80, eu ia muito na Barra, então... eu fui me aproximando das bandas de congo de lá, depois na Serra... eu e [NOME DO MARIDO] saíamos e às vezes íamos nas festas lá [...] na Igreja dos Reis Magos, lá na Serra... sempre tinha festa de congo lá [...]. Eu ia lá na Barra, brincava muito, gostava, adorava dançar, ia pra lá dançar congo.*

Mais recentemente, Benê aproximou-se do congo como objeto de pesquisa. Nota-se o laço de parentesco estabelecido com o marido sendo evocado novamente para justificar a formação de novos laços,

*[...] justamente porque [NOME DO MARIDO] começou a pesquisa da banda de congo da Glória, quando ela retornou em dois mil e aí eu comecei a me aproximar mais [...] das discussões da cultura popular e passei a fazer parte, né? Membro [...] da Comissão Espírito-Santense de Folclore... e [...] quando eu comecei a fazer parte, ainda como colaboradora, só em dois mil e quatro que eu passei a [...] [ser] [...] membro efetivo da comissão [...]*

A partir de então, Benê, juntamente com uma amiga, elaborou um projeto de formação continuada voltado para o folclore, e o levou para as redes estaduais e municipais (Vila Velha e Muqui) e também para a sua prática pedagógica.

Benê relatou que, a partir do momento em que começou a trabalhar com a cultura popular em suas aulas, entendeu que isso também correspondia a uma prática de pesquisa e citou um trabalho que desenvolveu com os seus alunos:

*[...] as crianças foram coletar dados [...] nós saímos a campo, né? Eles entenderam conceitos sobre o congo, sobre a cultura popular... onde eles foram fazer entrevistas com os mestres do congo, perceber como que eles trabalhavam a confecção dos instrumentos... como que eles... porque que aquilo era significativo para eles... né? O que que eles entendiam que aquilo era importante pra eles. Fomos numa área remanescente da planta togibibuia, que é a planta que serve para fazer a confecção da casaca e... considero que foi, assim... significativo para o processo de ensino-aprendizagem [...].*

Eu não tive a oportunidade de presenciar esse projeto, visto que ele foi realizado antes do meu período de observação. Entretanto, visualizei algumas aulas que contemplavam a temática do congo. Notei que muitos alunos conheciam cantigas, tocavam com ritmo, e alguns deles, até mesmo nas aulas em que tinham a possibilidade de escolher o material, optavam pelos instrumentos.

Com o conhecimento de parte dessa trajetória de aproximação de Benê com o congo, percebi a complexidade que envolve aquele contexto que observei. Ao invés de ouvir dos alunos cantando músicas que estão na mídia, eu ouvia cantigas que nem eu mesma conhecia; ao invés de vê-los sedentos por uma bola, eu os via disputar uma caixa (instrumento musical utilizado no congo).

Há toda uma construção e isso me fez refletir na referência em que aquela prática estava se constituindo naquela escola. Entretanto, os alunos são sensibilizados de maneiras diferentes. Nem todos demonstram o mesmo interesse e envolvimento. Apesar de me instigar, acredito que essa diferenciação não seja de fácil compreensão. Há laços que não são possíveis de se compreender com profundidade. Nem mesmo Benê soube justificar a sua identificação imediata com essas práticas, ou seja, a emoção que sentiu ao ouvir o toque do berimbau pela primeira vez, tampouco a sua afinidade pela cultura afro. Para contrastar, ela chamou a atenção para a origem italiana da sua família.

Na sequência, apresento a relação de Benê com a política, entendendo-a também como uma prática simbólica. Para Benê,

*No sentido assim da educação... eu acho o ser humano é um ser político. Às vezes temos o entendimento de que a política é meramente partidária, né? E às vezes faz até com que tenhamos um certo preconceito, quando se vai falar de política, 'Ai! Política! Eu não quero saber de política!'. Não é verdade? [...] Porque foi construído na gente, essa concepção de política, daí talvez porque que as crianças e os jovens não dão conta, talvez de serem críticos, politicamente. Eles vão ser políticos? Não foi dada a eles essa noção de política que já está no ser humano, mas, sim, as questões das artimanhas que são produzidas pelos 'políticos' de cargos eletivos.*

No entanto, Benê já esteve atrelada diretamente a um partido político, o PT. Ela alega que essa aproximação sofreu influência do Diretório Acadêmico (D.A.) do Curso de Educação Física, ao qual aderiu assim que entrou na Universidade, um período em que

*[...] eu [me] achava eu muito boboca assim... é... muito... insegura nas... relações é... como pessoa mesmo, do que eu queria, do que eu sabia, do que eu não sabia, e aí, logo que eu entrei, o PT estava sendo constituído... fui resgatada pro DA, então, eu não tinha assim muita... posicionamento político, não, só partidário [...]. E aí a direção do DA já era muito mais politizada... eu tinha assim tendências, mas não sabia dizer como que era isso, eu achei que foi uma ótima coisa que me aconteceu, a minha entrada no DA, foi aonde eu comecei a perceber muitas... manipulações, as políticas como que começava a se configurar, com o movimento estudantil, mas mesmo assim ainda muito ingênua...*

Hoje Benê se diz apartidária por tornar-se desacreditada no partido ao qual aderiu:

*[...] acredito nas... proposições, eu fui filiada ao PT. Me filiei quando eu entrei na Universidade, sempre tive uma tendência de esquerda, então, quando eu entrei na Universidade, eu me filiei em 80 quando iniciou o PT, não ia às discussões... do partido! No núcleo do partido, não... não ia nas reuniões dos comitês [...] sempre defendia as proposições do PT... até que eu fui percebendo que eles não eram tão diferentes das proposições dos outros políticos, dos outros partidos [...] entendo que as mudanças, elas partem, de uma discussão, comunitária, coletiva, não... adianta, não dá para sustentar mudança que não teve envolvimento da sociedade, as políticas que eu vim acompanhando do PT... me fez me tornar muito desacreditada... no partido.*

Sendo assim,

*A minha relação com a política hoje é o seguinte, é... com a Associação da Banda de Congo, quando a gente vai lá discutir políticas públicas de cultura, entendeu? Políticas públicas para a cultura popular, né? Para o teatro, para a música... então... aí ela, a política se voltou para essas discussões e... é... para determinadas comunidades... tudo que eu posso fazer é... para que algumas políticas seja para todos, não especificamente dessa comunidade que te falei, que eu me envolvo, não sou militante...*

Para Dubar (1995), os mecanismos macrossociais não podem garantir, por exemplo, que as trajetórias sociais e escolares produzam indivíduos com atitudes relacionais preadaptadas ao funcionamento ótimo de sistemas sociais futuros. Não há harmonia estabelecida previamente que irá assegurar a

*[...] coincidência entre as antecipações estratégicas dos indivíduos (em termos de rendimentos, de poderes e de prestígios) com as exigências comunicacionais dos sistemas (em termos de empatia, de cooperação e de trocas). Nenhuma instância simbólica reguladora (a religião, o estado...) é capaz de assegurar a continuidade necessária entre as identidades reconhecidas ontem e as de amanhã. O desafio é certamente o da articulação destes dois processos complexos mas autônomos: não se faz identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade (DUBAR, 1995, p. 110).*

Ao me deparar com essa concepção de Dubar (1995), inquieto-me a saber se ele não retira em demasiado a contribuição dessas instâncias no processo de constituição da identidade. No que

diz respeito à Benê, por exemplo, até que ponto o seu envolvimento com o D. A. e como o P.T., na década de 80, não se harmoniza com a sua postura política nas instituições em que ela atua? A visão crítica apresentada por ela sobre aquelas instâncias também interfere na sua prática? Até mesmo na fomentação dessa opinião, foi necessário aproximar-se das concepções partidárias daquele momento. Por outro lado, concordo com o autor quando incita que é um desafio articular esses processos autônomos, ou seja, o “si” X o “outro (ou seria o “si” COM “o outro” ?).

Ainda em relação à configuração dos laços simbólicos, a discussão dos ideais profissionais também se mostra pertinente. Nesse sentido, aponto um ideal elaborado por Benê, no intento de compreender como ela percebe sua contribuição nas mudanças almejadas em frente aos alunos que estão inseridos nas instituições escolares.

Essa perspectiva de mudança é mencionada por Benê ao falar do período em que deixou temporariamente a escola por mostrar-se desacreditada em seu papel como formadora. Para ela, a sua prática individual está na dependência de fatores macros para que se fomentem mudanças a partir da educação: “[...] eu estou fazendo isso quase que num espaço individual [...]. Mas [...] a mudança ela não vai se dar num espaço individual, eu fazendo uma prática diferenciada, somente. Que é macro...”.

Segundo Benê, esse “macro” não tem colaborado com a efetivação dessas mudanças, ou seja,

[...] as políticas públicas de educação... elas estão preocupadas em manter essas crianças na escola, mas para que, na verdade, para que se permaneça como está... ou você acha que numa escola pública... quantas daquelas crianças vão ter acesso à Universidade? Quantas daquelas crianças que eu dou aula lá, 'Escola do Verde', vão ter acesso à Universidade, por exemplo?

Na sequência, Benê fala da contribuição da produção científica para que essa mudança ocorra. Em seguida, ela questiona suas próprias crenças em relação à sua colaboração no mesmo sentido:

A revolução é política! [com ênfase] Ela tá longe de conseguir ainda [...] são muitas produções científicas no âmbito da educação, das ciências sociais, mas que não estão dando conta[...]. Onde está ficando? Engavetada... [...]. Aonde tá isso? Porque eu penso muitas vezes assim... A minha... contribuição, como pesquisadora, se eu continuar na Prefeitura, por exemplo, e continuar no na formação... eu penso que eu posso... talvez mesmo que minimamente, contribuir para mudar alguma coisa [...] mesmo que a gente pense numa mudança a curto prazo, né? E aí outro dia eu pensei

isso, que eu tenho uma lembrança que meu pai falava bem assim: 'Olha... ele plantou uma mangueira no quintal da minha casa e falou assim: 'Eu tô plantando, mas eu não vou chupar dessa manga, quem vai chupar dessa manga são vocês!' [...] E aí eu estendi isso pra a relação com a produção. Às vezes, o que eu hoje penso e trabalho com as crianças, eu não vou ver mudanças imediatas [...]. Ele falou de uma maneira tão simples e eu acho que é isso... que esperamos que, ao semear algo, que ele logo imediatamente vai dar [...]. Que essa árvore cresça imediatamente, eu acho que... é a longo prazo mesmo, também... aí eu fico meio que na contradição tem hora, né? Eu estou aqui e ao mesmo tempo acabo não acreditando nisso [...].

Outras relações evocadas nos relatos dizem respeito aos laços religiosos ou espirituais:

[...] que unem narradores à dimensão mais misteriosa de nossa presença no mundo, alimentam uma vida interior em relação com a própria existência da humanidade, inspiram sua forma de se posicionar nos mil e um avatares da vida relacional cotidiana e nas escolhas que balizam seu itinerário (JOSSO, 2006, p. 377).

Ao lidar com essa dimensão espiritual, Benê fala de suas incertezas e questiona: “[...] será que a gente usa realmente [...] o nosso potencial? Espiritual, né? A nossa [...] a alma [...]. Nesse momento eu acredito que nós podemos ter essa força [...] não creio que tenha Deus, não, sabe? Eu creio que é a gente mesmo [...]”.

Ainda nesse âmbito, Benê comentou sobre a sua identificação com a cultura espírita, mais especificamente aquelas que se relacionam menos com o cristianismo, já que

[...] no âmbito do [...] cristianismo, não gosto! Porque pra mim ela está presa a essa discussão cristã, construída, aí eu não gosto [...] eu sempre tive mais afinidades com as religiões [...] de um fundo assim... mais afro, indígena, desde pequena, sempre achei interessante as discussões, mas também nunca me envolvi com essas instituições. Só que eu achava bem diferente, eu achava interessante, como que eles pensavam assim [...] diferente de ser católica [...].

Contudo, relata que, quando criança, a mãe a levava para a Igreja Católica e que chegou até a participar de coroações, atuando como “anjinha”. Ao mudar para Vila Velha, ela continuou a participar da Igreja Católica:

[...] eu ia para a igreja, mas eu ficava com um pé dentro da igreja e outro na calçada, doida para acabar o amém e ir para passear na pracinha [...]. Fiz primeira-comunhão, aquelas coisas todas, mas quando eu completei uns... 16 anos, eu larguei a igreja [...] eu não entendia muito bem o que que eles queriam fazer com a gente quando eles faziam catecismo [...] Essa ideia de 'capeta', de Deus de não sei o quê [...]. O legal é que eu não construí esses medos, sabia?

O interessante é que, ao falar da sua relação com o cristianismo, Benê se reporta às concepções que não aderiu: à ideia de que Deus existia, assim como o capeta. No entanto, aponta o lado positivo dos laços constituídos a partir de seu envolvimento com o catolicismo,

ou seja, “[...] [as] relações com as pessoas, que eu não devo pensar muito que eu também não goste, mas foi bom [...]”.

Quando Benê trabalha com o congo na escola, algumas questões religiosas afloram. Por exemplo, no primeiro encontro do projeto desenvolvido junto com as crianças, no momento em que alguns alunos questionavam a relação entre o congo e a religião, Benê explicou que alguns grupos podem até se apropriar do congo em seus respectivos encontros religiosos, mas que, no caso deles, eles não estão defendendo religião nenhuma, mas sim a escola. O que corresponde a uma imbricação entre o “eu pessoal e o eu profissional”, ou seja, como a própria Benê não se envolve com a religião institucionalizada, aquele espaço também não se constituirá como tal.

Em outros momentos, as questões religiosas não estavam atreladas ao congo, como no caso de uma atividade na qual os alunos deveriam reproduzir ou criar movimentos a partir do que visualizaram em um vídeo sobre o frevo e a capoeira. Nesse dia, Benê atendia aos alunos em grupo e individualmente, parabenizando-os pelos movimentos realizados, e uma aluna disse que não iria fazer porque a religião não permite que ela participe de uma atividade como essa.

Benê disse à aluna que a atividade que eles estavam realizando não tem a ver com religião, mas sim com movimento. Disse que, quando ela pula corda, ela realiza movimento, que quando usa o bambolê, também realiza movimento, sendo assim, o frevo e a capoeira também são movimentos e não religiões.

Na sequência, Benê pediu que ela movimentasse um braço e uma perna e ela atendeu. Benê afastou-se do grupo e me disse que a deixaria à vontade. A partir de então, a aluna começou a interagir com as colegas.

Ainda em relação ao período em que estive em campo, percebi que, mesmo não considerando uma cristã, em muitos momentos chama os alunos de “criaturas de Deus”, além de dizer “graças a Deus”, como em um dia em que um aluno da educação infantil chorava ao dizer que foi para a escola sozinho e Benê o tranquilizava falando que “graças a Deus” não aconteceu nada com ele.

Entendo que os laços estabelecidos durante a trajetória de vida de um professor são levados para o ato educativo. Sendo assim, não há neutralidade nos conteúdos, nas técnicas, nos gestos e nos ritos. Esses elementos estão encarnados e são transmitidos juntamente com uma forma de perceber o mundo e as coisas:

[...] nossos alunos apreendem, apesar de nossa intencionalidade, no cotidiano escolar, modos velados de 'ser mulher', valores religiosos difusos e identidades raciais em luta, que emergem por entre aquilo que lhes dizemos e o muito que silenciemos (nas palavras, nos gestos e nos ritos) (PEREIRA, apud FONTANA, 2005, p. 37-38).

## 6 LINHAS PROVISÓRIAS.

*Ainda bem que o que vou escrever, já deve estar na certa, de algum modo, escrito em mim. Tenho é que me copiar...*  
(Clarice Lispector).

A minha entrada em um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área da educação representou mudanças em alguns projetos anteriormente traçados por mim. Ou seja, interrompi uma trajetória que tendia a trilhar pela área das ciências biológicas e segui caminho por outra, levando em consideração algumas influências presentes nas minhas vivências até então.

Optar por passar mais dois anos dentro da Universidade engajada em uma pesquisa também representou a ratificação de uma identificação com a temática das Histórias de Vida, como proposta metodológica para se discutir a formação de professores.

Um encantamento que teve o seu foco reconduzido. A princípio, objectivei me apropriar dessa temática para pensar e compreender a prática pedagógica de uma professora (ou professor). Entretanto, houve uma reformulação do projeto de pesquisa, no qual a constituição docente passou a ser o objeto central, entendendo que

[...] a maneira como cada um de nos ensina está diretamente dependente daquilo que somos quando exercemos o ensino: 'Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?' (LABORIT, apud PASSEGGI et. al., 2006, p. 263).

Nesse sentido, o objeto da pesquisa foi delimitado, almejando promover a discussão dos processos identitários que permeiam a trajetória de vida de Benê. Ao articular aspectos observados em campo com as narrativas de Benê, alguns elementos me permitiram compreender a constituição de sua identidade pessoal, ou seja, aquela que é construída por meio de recursos da trajetória social e que também é uma história subjetiva (DUBAR, 2006).

Dentre esses elementos, evidenciei que a constituição identitária de Benê é influenciada pela solidariedade que permeava as relações estabelecidas no povoado em que nasceu e viveu até os nove anos. Para Benê, esse tipo de envolvimento com a comunidade em geral era refletido também na escola, cuja única professora promovia interações cercadas de cuidado e

solidariedade. A preocupação dos pais de Benê em relação à continuidade dos estudos culminou com o deslocamento da família para outra cidade, fato este que também se configurou como um aspecto formativo para Benê.

Na nova cidade e a partir dos laços ali estabelecidos, a ênfase nas relações de cuidado permaneceu. Benê demonstrou carinho ao recordar-se de uma coordenadora de uma das escolas em que estudou. Para ela, o seu trabalho com os alunos era baseado no cuidado e na proteção. Já em relação aos laços de amizade, Benê falou da admiração que sentia por uma amiga devido à forma com que superava alguns supostos obstáculos e também por outro menino, que foi referenciado pelo carinho dispensado às colegas.

No que diz respeito aos professores evocados, tanto as lembranças positivas quanto negativas foram referenciadas por Benê, ambas sem demonstração de ressentimentos. A partir de alguns aspectos rememorados desse período formativo, Benê revelou que (re)pensa a sua prática pedagógica atual. Afinal, “[...] guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso” (ARROYO, 2000, p. 30).

Essa indissociabilidade entre a vida e a profissão é o que permite ao narrador retomar sua história e atribuir aos outros a gênese de sua escolha profissional. Podemos postular, juntamente com Bueno (1998), que os sentimentos experimentados nos primeiros contatos com a escola são pontos de identificação fortes para a formação do professor (PASSEGGI, 2004, p. 261).

O envolvimento de Benê com os esportes foi a justificativa apresentada por ela ao falar da sua opção pelo Curso de Educação Física. No entanto, ao entrar nesse curso, Benê perdeu o encanto pela prática desportiva devido à limitação que sentiu ao tentar adentrar grupo de handebol formado pelos alunos. Dessa forma, Benê entende que a sua constituição docente está atrelada ao terceiro período do curso, momento em que se envolveu com os estágios extracurriculares.

A sua trajetória acadêmica foi marcada pela participação no D. A., pela aproximação com a capoeira, pela admiração por alguns professores devido ao compromisso e ao bom relacionamento com os alunos. Sobre as discussões por eles tecidas, Benê as analisa como as melhores para a época em questão.

Nos anos em que sucederam a sua formação inicial, continuou trabalhando em escolas, exceto por um intervalo de tempo. Ela se especializou assim que retornou a atividade docente e, na sequência, aproximou-se do folclore, do congo, o que a instigou a elaborar projetos de formação continuada, juntamente com uma amiga. Essa mesma amiga a incentivou a prestar o concurso de tutoria no Prolicen, e a partir da sua participação no curso de formação e das discussões ali estabelecidas, ela foi incitada a concorrer a uma vaga no programa de mestrado.

Já para analisar a construção biográfica de uma identidade profissional, foi preciso observar Benê em suas relações de trabalho e participar de algumas nas atividades coletivas naquele espaço (DUBAR, 1995). Além disso, ancorei-me em seus relatos e percebi a presença constante de uma aceitação do seu trabalho por parte das gestoras das escolas em que trabalhou, mesmo antes da conclusão da sua formação inicial. A sua autonomia dentro das instituições também foi referenciada como algo positivo. Nessa esteira, Bennet (apud SILVA, 1997) defende que é sobretudo nos primeiros anos de profissão que o professor elabora as suas perspectivas de ensinar, que têm a ver com as suas características pessoais e também com o contexto sociocultural que o envolve.

A sua boa relação com os alunos também foi mencionada, em especial, a sua identificação com os alunos do ensino fundamental. Pude compreender pelas narrativas em campo, uma relação de cuidado recíproco, na qual Benê se mostrava sempre preocupada em ouvir os alunos, em dialogar, em prezar pelo bem-estar deles. Já os alunos também demonstravam carinho e cuidado com a professora. Para Benê, é justamente nesse quesito que a maternidade veio a influenciar em sua profissão, potencializando a sua sensibilidade.

No que diz respeito ao relacionamento de Benê com as professoras, esse varia de acordo com o comprometimento do grupo diante da profissão. Em algumas escolas, o grupo mostrava-se desinteressado, não aprovando, em alguns momentos, o empenho dispensado por Benê, fato que também contribuiu para que ela deixasse temporariamente a profissão.

“É de fato a crise que revela o sujeito a ele próprio o obriga a refletir, a mudar, a lutar para a superar e a inventar-se a si próprio com os outros. A identidade pessoal não se constrói de outra forma” (DUBAR, 2006, p. 183). A partir de então, Benê passou a perceber uma possível arrogância que permeava o seu ser profissional. Buscou também refletir se deveria ou não continuar a lecionar de forma tão desestimulada como as suas colegas de profissão. Sendo

assim, ela refletiu sobre o processo de construção de sua trajetória e encontrou motivos para trilhar por outros caminhos.

Uma das escolas que observei também apresentava um grupo de professores com essas características de insatisfação, já a outra não. As relações nessa segunda instituição foram evocadas com aprovação por Benê.

Para tentar dialogar com a segunda questão norteadora da pesquisa, foi preciso aceitar o desafio de pesquisar no movimento. Isso me isenta da possibilidade de olhar para um tecido como se ele já estivesse pronto. Há necessidade de procurar uma aproximação com um tecido que está sendo feito, ou seja, mergulhar na diversidade dos fios para buscar a compreensão de uma trama que vai sendo urdida (FONTANA, 2005).

Entendo que Benê vem construindo a sua forma de elaborar, desenvolver e se relacionar com o seu cotidiano profissional a partir de elementos presentes em toda a sua trajetória biográfica. Isso inclui desde as suas experiências com aquela única professora do pequeno povoado em que nasceu, até mesmo as novas experiências com seus professores do mestrado.

Em suas primeiras experiências como professora, ou seja, a partir do terceiro período da graduação, muitos laços geracionais foram evocados. Com o passar dos anos, eles não deixaram de existir, mas foram atrelados a outros, ou seja, os conhecimentos adquiridos com as disciplinas da graduação e também os próprios laços profissionais originados com a entrada no mercado de trabalho, já graduada. Todos esses passaram a compor uma única rede de laços.

A apropriação daqueles conhecimentos adquiridos com as disciplinas na Universidade foi revista no decorrer dos anos a partir de novas leituras. Para Benê, o seu contato com o livro intitulado “Coletivo de autores”, leitura indicada por uma amiga, fez com que ela (re)pensasse e (re)formulasse algumas de suas práticas, antes baseadas principalmente nas referências dos professores da graduação.

Segundo Benê, aqueles professores trabalhavam com o “fazer pelo fazer”, apesar do domínio de conteúdo e do comprometimento. Em sua prática, Benê apresenta a mesma preocupação diante dos seus alunos, ou seja, ela questiona se atividades propostas não contribuem com

uma postura reflexiva dos alunos. Ela também mostra-se preocupada em não reproduzir comportamentos da professora que a desqualificou durante as aulas de dança por não “levar jeito”, aproximando-se das concepções de outra docente que valorizou a sua criatividade com a mesma prática em outro momento.

Outro aspecto que influencia a sua ação pedagógica é o seu envolvimento com o congo, o que possibilita às crianças a vivência dessa prática cultural tanto nas aulas, como nos projetos extracurriculares, caso apresentem interesse. Com relação à influência da espiritualidade em sua prática docente, Benê chamou a atenção para o fato de, mesmo não se considerando religiosa, em alguns momentos, assumir posturas ligadas ao cristianismo em sua prática pedagógica.

No que diz respeito aos seus compromissos de esposa, Benê revela que esses fogem às “regras” de um casamento convencional, ou seja, ela mora em casa separada do marido e se exime de algumas tarefas do lar, canalizando tempo para as suas atividades profissionais. Essa autonomia parece ter sido transferida também para as suas relações de trabalho, de um modo geral, com os alunos e com os colegas.

Diante da pesquisa apresentada, assim como pelos elementos considerados a partir da análise dialogada com Benê, concordo com Bolívar (2002), ao assumir que as mudanças educacionais e as reorientações formativas dependem da compreensão de trajetórias profissionais docentes, fato este que otimiza ações mais adequadas e oportunas, já que “[...] o tempo também marcou nossas histórias. Não nascemos professoras nem nos fizemos de repente. O fazer-se professora foi-se configurando em momentos diferentes em nossas vidas” (FONTANA, 2005, p. 124).

O movimento de lembrar/esquecer imbuído nas narrativas favorece a construção de sentido ao vivido conforme os significados que serão atribuídos aos acontecimentos. No entanto, parece possível que esses significados não sejam definitivos e que, certamente, se essas narrativas fossem reescritas em outro momento histórico, poderiam apresentar outras ênfases e outras omissões (WITTIZORECCKI et al., 2005).

Arrisco-me a afirmar, nessa mesma trama, que os significados também poderiam ser outros, caso a pesquisadora fosse constituída por outras experiências, que não as evocadas no

segundo capítulo, dentre as muitas outras presentes no meu íntimo, porém, cercadas de outras pessoas com as quais convivi, convivo ou apenas me deparei por alguns instantes.

O interessante é que, após esses dois anos de pesquisa, não há como não concordar com a Clarice Linspector e relatar que, ainda bem que o que escrevi, “[...] já deve estar na certa, de algum modo, escrito em mim, tenho é que me copiar...”. O fato é que o resultado apresentado para a leitura pública é breve, quando comparado com a intensidade do envolvimento ocorrido neste projeto de pesquisa-formação que entrecruzou trajetórias tão singulares, mas que revela muitas histórias associadas: de um país, de cidades, de educação, de Educação Física, mas, principalmente, de vidas.

## 7 REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. Cortez: São Paulo, 2006.
- ABRAHÃO, Maria Helena Barreto. Historiando os CIPAs em seu acontecendo... Um escrito à guisa de prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 7-13.
- ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 21-33.
- ARAÚJO, Helena Costa. Em torno de subjectividades e de Verstehen em histórias de vida de professoras primárias nas primeiras décadas do século XX. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDUPUC, 2004. p 311-327.
- ARROYO, Miguel G. **O ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. 7. ed. Vozes: Petrópoles, 2000.
- AZAMBUJA, Guacira de. Percursos de formação: no entrecruzamento do eu pessoal e do eu profissional. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 30., 2007, Caxambu - MG. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Timbauba - PE: Espaço Livre, 2007. v. 1. p. 01-14.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BERNARDI, Ana Paula. **A formação continuada na trajetória profissional de professores de Educação Física**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) 2008. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2008.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio. de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, dez.1996.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, Antônio. **Profissão rrofessor: o intinerário profissional e a construção da escola**. São Paulo: EDUSC, 2002.
- BORGES, Cecília. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jena-François (Org.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores associados, 2005.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M.; AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 183-194.
- BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista de Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUENO, Belmira Oliveira et al. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. 4 ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

BUENO, Belmira Oliveira et al. A atuação do grupo de estudos docência, memória e gênero – GEDOMEGE/FEUSP (1994-2006). In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-30.

CANETTI, E. **A língua absolvida**: história de uma juventude. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

COCHITO; Isabel; SANCHES, Maria de Fátima Chorão. Ser professor: projecto, trajectos e modos de apropriação identitária. **Revista de Educação**: identidade e desenvolvimento profissional dos professores, Lisboa, v. XI, n. 2, p. 89-109, 2002.

COULON, A. **Etnomedologia e educação**. Petrópoles: Vozes, 1995.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópoles: Vozes, 1995.

COULON, Alain. **A escola da Chicago**. Campinas: Papirus, 1995.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, 2006.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades pessoais e profissionais. Porto: Editora Porto, 1995.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Investigación cualitativa em educación**: fundamentos y tradiciones. Madrid: Universidade de Barcelona, 2003.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; ALMEIDA, Luciano de. Professoras de educação física: duas histórias, um só destino. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13. n. 2, p. 13-35, maio/ago. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2005.

GOODSON, Ivor F. **Historias de vida del professorado**. Barcelona: Octaedro EUB, 2004.

GOMEZ, Margarida Victoria. Memória de formação de professores. In: SILVA, Isabel de Oliveira; VIEIRA, Martha Lourenço. **Memória, subjetividade e educação**. Belo Horizonte: ARGUMENTVM, 2007

HOLLY, M. Investigando a vida profissional dos diários biográficos. In: NOVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 79-110.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.

JOSSO, Marie –Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, 2008.

KNOWLES, J. G. Modelos para a compreensão das biografias do professorado em formação nos seus primeiros anos de docência: ilustrações a partir de estudos de caso. In: GOODSON, I. F. **Historias de vida del professorado**. Barcelona: Octaedro EUB, 2004.

LIMA; Gabriel Gilvete. de.; PASSEGGI, Maria Conceição. Formação continuada e narrativa autobiográfica. O grupo reflexivo e o reconhecimento da constituição da identidade docente em grupos-referência. Trabalho apresentado na **Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania**, Paraíba, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1996.

NÓVOA, Antônio. O método (auto)biográfico na encruzilhada (e descaminhos) da formação dos adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 1, n. 2, p. 7-19, 1988.

NOVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antônio (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, Antônio. Prefácio. In: JOSSO, Marie –Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

NÓVOA, Antônio. O garimpador de histórias de vida. **Revista Nova Escola**. Disponível em: < <http://revsitaescola.abril.com.br/preview.shtml> >. Acesso em: 26 set. 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 257-267.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2004.

PINEAU, Gastón. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, . v. 2, n. 2, p. 329-343, 2006.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 41-59.

RAYMOND, D. et al. A autobiografia colaborativa e voz ao professorado. In: GOODSON, I. F. **Historias de vida del professorado**. Barcelona: Octaedro EUB, 2004.

SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. In: NOVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de et al. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, 2008.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. **Educação em Questão**, v. 25, p. 22-39, 2006.

STANO, R.C.M.T. **Ser professor no tempo do envelhecimento: professoralidade em cena**. São Paulo: Universidade Pontifícia católica, 2001.

WITTIZORECCKI, Eliandro Scultz et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 9-33, maio/ago. 2006.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Quadro referente aos primeiros contatos para a negociação da escolha do sujeito e da entrada no campo**

<b>PRIMEIROS CONTATOS PARA A NEGOCIAÇÃO DA ESCOLHA DO SUJEITO E DA ENTRADA NO CAMPO</b>		
<b>DATA</b>	<b>SUJEITO/INSTITUIÇÃO EM QUESTÃO</b>	<b>MEIO DE CONTATO</b>
12-08-2008	SEMECE	Telefone
13-10-2008	Professora Benê	e-mail
14-10-2008	Professora Benê	Pessoalmente
23-10-2008	Superintendente de Educação da SEMECE	Pessoalmente
04-11-2008	Diretora da Escola Garotinho	Telefone
17-03-2009	Escola do Verde	Telefone
18-03-2009	Diretora da Escola do Verde	Pessoalmente
15-05-2009	Diretora da Escola do Verde (autorização para inserção na escola)	Telefone

## APÊNDICE B – Modelo de Declaração de Consentimento da professora Benê

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_,  
professora da Escola da prefeitura, ciente das informações (em anexo) cedidas  
referentes à pesquisa, concordo livremente a participar do estudo.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

APÊNDICE C – Modelo de Declaração de Consentimento da diretora da Escola  
Garotinho

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Nome da escola:

Nome da diretora:

Endereço:

Tendo conhecimento do teor e objetivo da pesquisa (em anexo), declaro que a professora **Aline Britto Rodrigues**, aluna matriculada sob o nº 2008130716 no programa de mestrado em Educação Física oferecido pelo Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, está autorizada a realizar a coleta de informações para a sua pesquisa "O itinerário pessoal-profissional e a (des) constituição do ser docente"; a partir de novembro de 2008, nesta instituição de ensino.

Vila Velha, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_, de 2009.

---

Assinatura

APÊNDICE D – Modelo de Declaração de Consentimento da superintendente de  
educação da Prefeitura Municipal de Vila Velha



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
COORDENAÇÃO DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA

À  
Superintendente da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte  
Sr<sup>a</sup>  
Neidy Aparecida Félix Moreira

Declaro para os devidos fins que a Sr<sup>a</sup> Prof<sup>a</sup> Aline Britto Rodrigues é  
aluna matriculada sob o nº 2008130716 e frequenta regularmente o curso  
de mestrado em Educação Física, oferecido por este Centro de Educação  
Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo/2008.  
Sendo assim, solicitamos a V.S<sup>a</sup> a liberação da relação de professores de  
Educação Física efetivos e não efetivos da Rede Municipal de Ensino de  
Vila Velha, assim como a relação das escolas desta Rede. Esses dados,  
irão contribuir para o desenvolvimento da pesquisa "O itinerário pessoal-  
profissional e a (des) constituição do ser docente", com professores  
desta rede de ensino, tendo visto o seu teor e objetivos (em anexo).

Vitória, 15 de agosto de 2008.

  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda Simone Lopes de Paiva  
Orientadora

## APÊNDICE E – Documento anexado às declarações de consentimento

ANEXO

### O ITINERÁRIO PESSOAL-PROFISSIONAL E A (DES) CONSTITUIÇÃO DO SER DOCENTE

ALINE BRITTO RODRIGUES

A profissão docente trás marcas não apenas dos cursos na formação específica, mas também dos anos em que os sujeitos se fazem professores ainda como alunos do ensino fundamental e médio. Para que haja compreensão desse processo de constituir-se professor é necessária a assimilação da historicidade em que esse caminho se faz, ou seja, deve considerar a história do sujeito e do grupo no qual está inserido, entendendo-os como co-produtores de saberes técnico-práticos para o exercício da docência (NOVOA, 1995).

Nesse sentido, essa pesquisa visa de estudar o itinerário pessoal-profissional de uma professora, no intento de compreender/refletir como os professores têm chegado às salas de aula, que elementos levaram e serem como são, ou como poderiam chegar e ser de outro modo (RAYMOND et al. 2004). Para tanto, pretendo articular o processo de formação profissional com a dinâmica da vida, e assim, buscar entender como se (des)constituem docentes (JOSSO, 2004 apud AZAMBUJA 2007).

#### Justificativa:

O estudo da trajetória dos professores pode colaborar para a redefinição de currículos, programas de formação inicial e de formação continuada, além de contribuir para que professores façam de suas práticas fontes de autoformação (PINEAU, 2006) ao repensar a sua história de vida. A produção de conhecimento acerca deste tema pode suscitar também fundamentações políticas de formação docente e ainda incentivar novas pesquisas deste campo de estudos recente.

#### Objetivos:

- 1) dialogar com o professor de Educação Física escolar, a fim de buscar na sua trajetória de vida, elementos que permitam analisar a construção de sua identidade e subjetividade na profissão docente e

b) buscar compreender como sujeito docente elabora, desenvolve e se relaciona com o seu cotidiano profissional face à trama (complexa) de sua vida, a partir dos fatores que possam contribuir para a sua (des) constituição docente.

#### Procedimentos:

- a) entrevistas semi-estruturadas;
- b) observação de aulas;
- c) fotografias;
- d) análise de documentos.

#### Observação:

- Coloco-me à disposição para esclarecimentos de quaisquer dúvidas que possam surgir no decorrer desse estudo.
- Comprometo-me ainda a apresentar os resultados da pesquisa.
- A identidade da escola, da professora e dos demais entrevistados será preservada sendo revelada apenas com a autorização com os mesmos.

#### REFERÊNCIAS

- 1 AZAMBUJA, G. Percursos de Formação: no entrecruzamento do eu pessoal e do eu profissional. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2007. Caxambu - MG. Anpec 30 anos de pesquisa e compromisso social. Timbauba - PE: Espaço Livre 2007. v. 1 p. 01-14.
- 2 NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1996.
- 3 PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.2, n. 2, p. 326-343 2006.
- 4 RAYMOND, D. et al. A autobiografia colaborativa e voz ao professorado. In: GOODSON, I. F. Histórias de vida do professorado. Barcelona: Octaedro EUB, 2004.

#### Contatos

Dr. Manoel de Almeida e Silva, 277, tel.  
(27) 33260235  
(27) 99421350

**APÊNDICE F – Quadro referente ao período de observação nas escolas**

<b>PERÍODO EM CAMPO NA ESCOLA DA PREFEITURA</b>		
<b>DATA</b>	<b>HORÁRIO</b>	<b>FINALIDADE</b>
20-11-2008	13h-17h30min	Observação
27-11-2008	13h-17h30min	Observação
04-12-2008	13h-17h30min	Observação
05-03-2009	13hr-17h30hr	Observação
06/03/2009	13h- 16h 16h-17hr	Observação Reunião pedagógica
12/03/2009	13h-17h30min	Observação
<b>TOTAL</b>	<b>26h30min</b>	-

<b>PRESENÇA NO CAMPO COM OUTRAS FINALIDADES</b>	
<b>DATA</b>	<b>FINALIDADE</b>
10-12-2008	Troca de materiais com Benê + busca pelo PPP
19-02-2009	Substituição
27-03-2009	Despedida de Benê + contagem dos materiais
12-05-2009	Busca pelo PPP

<b>PERÍODO EM CAMPO NA ESCOLA PRIVADA</b>		
<b>DATA</b>	<b>HORÁRIO</b>	<b>FINALIDADE</b>
18-05-09	7h-10h:50min 10h50min-11h30min 11h30min-12h20min	Observação em aula Planejamento individual Planejamento coletivo
20-05-2009	7h-10h50min 10h50min-11h30min	Observação em aula Planejamento individual
21-05-2009	7h-10h50min 10h50min-11h30min	Observação em aula Planejamento individual
25-05-2009	7h-9h40min	Observação em aula
27-05-2009	7h-10h50min 10h50min-11h30min	Observação em aula Planejamento individual
28-05-2009	7h-10h50min 10h50min-11h30min	Observação em aula Planejamento individual
01-06-2009	7h-10h50min 10h50min-11h30min 11h30min-12h20min	Observação em aula Planejamento individual Planejamento coletivo
03-06-2009	7h-10h50min 10h50min-11h30min	Observação em aula Projeto do Congo
04-06-2009	7h-10h50min	Observação em aula

05-05-2009	7h-12h30min	Reunião pedagógica
08-06-2009	7h-10h50min 10h50min-11h30min 11h30min-12h20min	Observação em aula Projeto do Congo Planejamento coletivo
10-06-2009	7h-10h50min	Observação em aula
15-06-2009	7h-10h50min 10h50min-11h30min 11h30min-1h20min	Observação em aula Planejamento individual Projeto do Congo
17-06-2009 e 18-06-2009*	-	-
22-06-2009	7h-10h50min 10h50min-11h30min 11h30min-12h20min	Observação em aula Planejamento individual Planejamento coletivo
24-06-2009	7h-9h40min	Observação em aula
25-06-2009	7h-10h50min	Observação em aula
26-06-2009	14h-17h	Oficina ministrada por Benê no congresso Espírito- santense de Educação Física
29-06-2009	7h-10h50min 10h50min-11h30min	Observação em aula Planejamento individual
01-07-2009	7h-10h50min 10h50min-11h30min	Observação em aula Planejamento individual
02/07/2009	7h-10h50min	Observação em aula
03-07-2009	7h-11h30min	Festa Junina
06-07-2009	7h-11h30min	Observação em aula

08-07-2009	7h-9h30min	Conselho de Classe
29-07-2009	7h-10h50min 10h50min-11h30min	Observação em aula Planejamento individual
30-07-2009	7h-10h50min 10h50min-11h30min	Observação em aula Planejamento individual
03-08-2009**	7h-10h50min 10h50min-11h30min 11h30min-12h30min	Observação em aula Planejamento individual Planejamento coletivo
10-08-2009	7h-10h50min 10h50min-11h30min 11h30min-12h30min	Observação em aula Planejamento individual Planejamento coletivo
12-08-2009	7h-10h50min 10h50min-11h30min	Observação em aula Planejamento individual
17-08-2009	7h-10h50min 10h50min-11h30min 11h30min-12h30min	Observação em aula Planejamento individual Planejamento coletivo
19-08-2009	7h-10h50min 10h50min-11h30min	Observação em aula Planejamento individual
20-08-2009	7h-10h50min 10h50min-11h40min	Observação em aula Planejamento individual
24-08-2009***	7h-11h30min 11h30min-12h30min	Observação em aula Planejamento coletivo
27-08-2009	7h-10h50min 10:50hr-11:40hr	Observação em aula Planejamento individual

31-08-2009****	7h-11h30min 11h30min-12h30min	Observação em aula Planejamento coletivo
<b>TOTAL</b>	<b>154 h</b>	-

\*Inspeção na escola (a diretora pediu para eu não comparecer nesses dias).

\*\* Adoeci, portanto fui apenas em um dia da semana e na seguinte fui três.

\*\*\* Nesse dia houve atraso na produção do lanche, sendo assim, os recreios sofreram um atraso. Benê teve um intervalo de tempo maior entre as aulas e, durante o seu planejamento individual seguiu para a turma que havia ficado sem.

\*\*\*\* Uma professora faltou e as professoras foram solicitadas a ficar com a sua turma durante o seu planejamento, inclusive Benê.

**APÊNDICE G – Entrevistas**

<b>SUJEITO ENTREVISTADO</b>	<b>DURAÇÃO</b>
Benê	1h12min
Benê	45min
Benê	1h19min
Benê	3h24min

**ANEXOS**

## ANEXO A - Registro de cadernos de aluno

Livro o registro dos cadernos  
 de alunos da turma  
 de 15/03/2015

Maria Luiza Silva

Para plantar as sementes  
 a ser muito legal nas plantações  
 em algum país sem pagar que as  
 crianças pagando pagando com cuidado  
 para o tempo que o dinheiro dura mais  
 tempo e o tempo que se gastou de  
 para o trabalho e pagar o trabalho  
 para.

## ANEXO B - Registro de cadernos de aluno

quisquiso sobre a morducosa  
que primeiro hoje

Hoje eu aprendi com  
a tia sobre a importância  
~~de~~ dos alimentos que não  
pode jogar fora e vimos que  
vários pratos jogaram uma  
quantidade de lixo muito  
alta.

Então a tia trouxe  
para escola uma mandioca  
do caso dele e na sala da  
leitura a madico e plantamos  
20 lbs. Então um  
buraco de aproximadamente  
40 ou 50 de profundidade e  
essa educação física foi  
muito legal.  
Eu também vou fazer  
de simoninho.

## ANEXO C - Comentário de Benê sobre a transcrição

Alina,

Acho que poderíamos melhorar essa entrevista (do pt de vista da gravação) se quisermos poder fazer de novo. O que achas? Já não lembro bem o que te respondi e assim ficou difícil de fazer as conexões/intervenções.

Mas tb acho q est ficando mais fácil!

BSK

Benê

## ANEXO D - Comentário de Benê sobre a transcrição

Espero que o outro em possa falar com mais  
clareza. Se achar que faltou algo, me avise.  
Esta sendo uma ótima experiência.

## ANEXO E - Comentário de Benê sobre a análise parcial dos dados da pesquisa

Aline,

Fiquei muito emocionado de poder estar contribuindo com minha história de vida e quem sabe, para João saber histórias. Certamente já não sou mais a mesma após ter lido sua sensível percepção.

## ANEXO F – Carta de aluno

