

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

GILSON DE ALMEIDA PEREIRA

NO FIO DA HISTÓRIA:

***Uma análise da (re) construção identitária dos professores - entrecruzando tempos,
memórias e espaços.***

Porto Alegre

2007

GILSON DE ALMEIDA PEREIRA

NO FIO DA HISTÓRIA:

***Uma análise da (re) construção identitária dos professores- entrecruzando tempos,
memórias e espaços.***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Prof^a. Dr^a. MARIA EMÍLIA AMARAL ENGERS

Orientadora

Prof^a. Dr^a. MARIA HELENA MENNA BARRETO ABRAHÃO

Co-orientadora

Porto Alegre, janeiro de 2007.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P436f Pereira, Gilson de Almeida

No fio da história: uma análise da (re)construção identitária dos professores – entrecruzando tempos, memórias e espaços / Gilson de Almeida Pereira. Porto Alegre, 2007.
165 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 2007.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Emília Amaral Engers.

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

1. Construção identitária. 2. Memória. 3. Narrativa. I. Engers, Maria Emília Amaral. II. Título.

CDD 301.24

Bibliotecária Responsável

Isabel Merlo Crespo

CRB 10/1201

**NO FIO DA HISTÓRIA: uma análise da (re) construção identitária dos professores -
entrecruzando tempos, memórias e espaços.**

Gilson de Almeida Pereira

**Tese defendida dia 8 de janeiro de 2007, na Faculdade
de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul.**

BANCA EXAMINADORA

**Prof^ª. Dr^ª. Maria Emília Amaral Engers (Orientadora)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**

**Prof^ª. Dr^ª. Maria Helena Menna Barreto Abrahão (Co-orientadora)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**

**Prof^º. Dr^º. José Tavares (Orientador no estrangeiro)
Universidade de Aveiro – Portugal**

**Prof^ª. Dr^ª. Nara Maria G. Bernardes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**

**Prof^ª. Dr^ª. Cleuza Maria Sobral Dias
Fundação Universidade Federal do Rio Grande**

**Prof^ª. Dr^ª. Márcia Amaral Corrêa
PAPA - Faculdades Porto-Alegrenses**

AGRADECIMENTOS

Professora Doutora Maria Emília Amaral Engers – mulher plena de atributos e que acreditou em mim desde a entrevista de seleção para o mestrado. São seis anos de convivência com absoluta competência, profissionalismo, responsabilidade, dedicação e integridade moral. Todas estas características somadas ao afeto acolhedor e gestos de ternura.

Professora Doutora Maria Helena Menna Barreto Abrahão – sempre com um sorriso amigo, transformou-se em um arcabouço de conhecimentos, com os quais convivi e aprendi intensamente. Muitas das minhas leituras foram realizadas de seus textos sobre Narrativas e Histórias de Vida, fundamento importante para este trabalho.

Professor Doutor Juan Mosquera – homem que em momentos especiais soube encantar. Meus agradecimentos pelo apoio, olhar e trato profissional.

Professora Doutora Cleuza Maria Sobral Dias – inspirou-me com sua tese e, com sua conduta tranqüila e objetiva, sugeriu caminhos na aprovação do projeto desta pesquisa.

Professora Doutora Nara Maria G. Bernardes – sempre carinhosa em nossos encontros pelos corredores. Afago sincero em horas de dor. Nunca esqueceu que neste aluno bate um coração. Obrigado pelos caminhos que percorri.

Professor Doutor José Tavares – com seu conhecimento e acolhida, transformou minha estadia em Portugal em um grato e enriquecedor espaço de (re)construção identitária. Homem que me ajudou a superar dúvidas, plantou outras e indicou caminhos.

Professora Doutora Isabel Alarcão – mulher de sorriso meigo, gentil e acolhedor. Abriu sua casa, seu coração e seu conhecimento para este brasileiro.

À CAPES – pelo financiamento de meu doutoramento e de minha estadia em Aveiro, Portugal, espaço importante de construção desta tese. Desejo profundamente que outros possam ter a mesma oportunidade. Sem a CAPES eu não estaria terminando este trabalho.

Anahí – querida companheira e dedicada profissional. Para você e suas companheiras da secretaria - Andréa e Patrícia - o meu maior reconhecimento quanto ao apoio, ao trabalho, ao sorriso e à torcida de sempre.

Aos professores participantes desta pesquisa. Verdadeiros contadores de histórias que emprestaram fios para minha tessitura.

Marcelo – meu companheiro de muitas vidas. Sofreu, chorou, apoiou, sorriu e soube esperar. Sem seu apoio incondicional seria inútil o esforço. Foi dele o embrião da idéia que deu origem para esta tese.

Yves, Jacques, Pierre, Françoise, Marry e Rei – amigos de jornada, afago da morada; companheirinhos de horas importantes de solidão. A lembrança deles fez com que o Brasil se tornasse próximo.

Meu Pai – por sua história, minha história e tantas conquistas.

Minha Mãe – pelo tempo, espaço e lembranças... Este trabalho é dedicado a você!

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 11 |
| 1.1 - JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO..... | 11 |
| 1.1.2 - Um pouco de poesia | 12 |
| 1.2 OBJETIVOS..... | 17 |
| 1.3 OBJETO DE ESTUDO..... | 18 |
| 2. O PROBLEMA E AS QUESTÕES | 18 |
| 3. METODOLOGIA | 20 |
| 3.1 NARRATIVAS | 21 |
| 3.1.1 As narrativas e sua função terapêutica..... | 21 |
| 3.1.2 O eu e o outro: a singularidade identitária..... | 25 |
| 3.1.3 Tempo, memória e narrativas..... | 26 |
| 3.1.4 Narrativa como método e processo..... | 29 |
| 3.1.5 Ainda quanto ao método..... | 32 |
| 4. (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE | 34 |
| 4.1 Primeiros desafios sobre o conceito..... | 34 |
| 4.2 Outras dúvidas, muitas procuras..... | 40 |
| 4.2.1 Organismo e corpo: algumas contribuições da herança genética..... | 43 |
| 4.2.2 Consciência: os primeiros passos para o entendimento do “si mesmo”..... | 48 |
| 4.2.3 Identidade, si autobiográfico, organismo e educação..... | 50 |
| 4.2.4 O meio ambiente e suas configurações..... | 52 |
| 4.2.5.A O grupo primário: as primeiras relações..... | 54 |
| 4.2.5.B- O grupo secundário..... | 62 |
| 4.2.3.C – O grupo terciário..... | 63 |
| 4.3 – Os “si mesmo” possíveis..... | 77 |
| 5. CONTANDO HISTÓRIAS, COMPREENDENDO TRAJETÓRIAS DE VIDA | 81 |
| 5.1 MALÉVOLA – Uma professora empirista | 82 |
| 5.2 METAMÓRFUS – Um professor em constante revisão..... | 84 |
| 5.3 TEMPERANÇA – Uma professora construtivista? | 86 |
| 5.4 LÁ MÈRE – Uma professora construtivista..... | 88 |
| 6. OS PARTICIPANTES – Contadores de histórias | 91 |
| 6.1. O TEMPO PASSADO REVELANDO A PROFESSORA TEMPERANÇA..... | 92 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.1.1 A infância e os primeiros vínculos..... | 95 |
| 6.1.2 A negação do “ser professora” | 97 |
| 6.1.3 A irmã professora..... | 99 |
| 6.1.4 Os professores de ontem..... | 101 |
| 6.1.5 A sala de aula no tempo presente | 103 |
| 6.2. Os muitos caminhos percorridos pelo professor metamórfus..... | 104 |
| 6.2.1 A infância e os primeiros vínculos..... | 105 |
| 6.2.2. Características do menino rebelde..... | 108 |
| 6.2.3 A negação de “ser professor” | 109 |
| 6.2.4 A grande mutação de metamórfus..... | 110 |
| 6.2.5 A influência da irmã mais velha..... | 113 |
| 6.2.6 Os professores do tempo passado..... | 114 |
| 6.2.7 A sala de aula no tempo presente..... | 115 |
| 6.2.8 A HOMOSSEXUALIDADE – Influência fundamental na atuação docente..... | 117 |
| 6.3 OS TEMPOS DE LA MÈRE – Nem sempre foi “Mère” | 119 |
| 6.3.1 A infância e os primeiros vínculos..... | 120 |
| 6.3.2 A negação em ser professora..... | 123 |
| 6.3.3 A professora do tempo passado..... | 124 |
| 6.3.4 A metamorfose de La Mère..... | 125 |
| 6.4 O FIO DO TEMPO RECONTANDO UMA MALÉVOLA QUE JÁ NÃO EXISTE..... | 128 |
| 6.4.1 A infância e os primeiros vínculos..... | 129 |
| 6.4.2 O desejo em ser professora..... | 130 |
| 6.4.3 Os professores de sua trajetória..... | 132 |
| 6.4.4 As mudanças e transformações de Malévola..... | 133 |
| 7 CRUZANDO OS FIOS DAS HISTÓRIAS, TECENDO TEORIAS..... | 135 |
| 7.1 O temperamento e a atuação docente..... | 135 |
| 7.2 Os pais autoritários..... | 140 |
| 7.3 As vivências da infância e suas simbologias..... | 142 |
| 7.4 Ser ou não ser professor?..... | 144 |
| 7.5 Os professores do ontem..... | 149 |
| 7.6 O fio da história na tessitura das aulas no tempo presente..... | 150 |
| 8 ENCONTRADOS OS FIOS, O ARREMATE ESPERA | 154 |
| REFERÊNCIAS..... | 158 |

RESUMO

A tese de doutoramento que apresento buscou investigar o percurso identitário de quatro professores que estiveram envolvidos anteriormente em minha pesquisa de mestrado. Este caminho foi percorrido inspirado na dissertação em que trabalhei com uma análise etnográfica, descrevendo a prática dos professores e suas representações sobre limites e disciplina na sala de aula. Naquele estudo, ficou evidenciado um determinado aparato epistemológico na prática docente, explicitado em abordagens pedagógicas que passavam pelo autoritarismo inflexível, pela acolhida em uma visão empirista de educação; pelo deixar fazer, ou seja, pelo “laissez-faire”, na crença apriorista de que tudo está latente no ser humano (MIZUKAMI, 1986); pela pedagogia construtiva, em que “o mundo seria, portanto, o reflexo de um conhecimento construído” (POZO, 2004, p. 20); ou, ainda, pelos construtos respeitosos, existentes em uma relação de um modelo pedagógico, formador da autonomia (TAVARES, 1999). Ao longo do texto, discuto as idéias de Stuart Hall (2000), que teoriza sobre a perspectiva da construção da identidade como um processo integrado, dinâmico, flexível, mutável e instável. Nesse sentido, compreendo os passos dados e analiso os fatores que influenciaram as escolhas didático/pedagógicas destes profissionais da educação. Integro a esse ponto de partida um outro, no qual, creio, fico ancorado nos aportes teóricos de Huberman (1992), Nóvoa (1992), Moita (1992) e Silva (2000), autores que salientam que os fatores da formação profissional, como a escolha de cursos de capacitação, estão diretamente ligados à construção dos valores e aos seus recortes vivenciais, e que estes promovem uma conduta ímpar diante de realidades tão diversas que se apresentam no ambiente escolar (TAVARES, 1999). O objeto deste estudo, sobre o qual me debrucei, foi o de compreender a individualidade dos quatro professores, as influências vividas no percurso histórico envolvendo suas crenças, escolhas e procedimentos pedagógicos. Esta investigação voltou-se para a *construção da identidade* desses professores, com o propósito de compreender as tramas que os levaram a fazer suas escolhas conscientes ou não. Neste particular, saliento que essas escolhas refletem-se diretamente em sua atuação docente, como sujeitos inseridos no contexto escolar. Os fazeres pedagógicos e suas conseqüências nos processos de ensino e de aprendizagem estão diretamente ligados ao objeto desta investigação. O procedimento de investigação neste estudo privilegiou as narrativas e foi desenvolvido e amparado no paradigma qualitativo, em uma proposta construtivista (LINCOLN; GUBA, 1985), caracterizando-se como uma investigação de narrativas autobiográficas. Lancei-me na interpretação e compreensão das variáveis encontradas, abrindo campo de visão e de trabalho para uma profunda reflexão. Aquelas muitas horas de observação participante na investigação de

cunho etnográfico durante o mestrado estiveram presentes, pois isso favoreceu e ampliou minha compreensão das relações entre o narrado e a prática pedagógica. A análise de conteúdo (ENGERS, 1987) auxiliou-me a encontrar as categorias e a compreender o percurso identitário dos participantes desta pesquisa. Isso permitiu uma ampla visão de todas as falas, o que cada participante disse sobre um tema comum a todos, bem como pelas vivências nas múltiplas observações realizadas anteriormente. Concluo que alguns detalhes dessa prática estão diretamente ligados, entrelaçados com fatos antigos, trazidos pela memória, vividos em outros tempos e resgatados, de alguma maneira, em um fazer atual. Em um primeiro momento, encontrei-me individualmente com os quatro participantes, convidando-os para mais uma jornada investigativa. Realizei algumas combinações, como o uso de relatos gravados e a posterior negociação (LINCOLN e GUBA, 1985), quando cada um deles pôde ler a transcrição das fitas e discutir seu conteúdo, a fim de analisar o próprio relato. Uso como base para a narrativa, a entrevista aberta e flexível, passando por um processo não-diretivo (POIRIER et al., 1999), em que o investigador está presente apenas como facilitador, sem estabelecer relações de censura nem direcionar para respostas. Apoiado em Erikson (1976), Bronfenbrenner (1996), Nóvoa (2001) e Damásio (2004), apresento os caminhos vivenciados, ora semelhantes, ora divergentes, em que os professores participantes desta pesquisa passaram e, ainda passam, constituindo um processo identitário flexível e dinâmico, interferindo diretamente no posicionamento frente às ações pedagógicas. Conforme desenvolvido, o organismo, o corpo, as estruturas hereditárias, o grupo primário e secundário estão imersos em uma cadeia de relações culturais que compõem e diferenciam os seres humanos em sua trajetória de vida. Apresento uma proposta de trabalho voltada à formação docente embasada nos achados narrativos dos professores participantes desta investigação. Concluo apontando possibilidades e alternativas de aprendizagem sistemática e permanente em que a escola torna-se um espaço de escuta e de construção contínua de saberes pessoais e interpessoais.

Palavras-chave: construção identitária; memória; narrativa.

ABSTRACT

The present doctoral thesis aimed at investigating the identity-forming life history of four teachers taking part in the study who were involved in my previous master research. This pathway was taken inspired by the dissertation in which I worked with an ethnographic analysis, describing the practice of teachers and their representations on limits and discipline in the classroom. In that study, a certain epistemological apparatus was found in the teaching practice, shown in pedagogical approaches which went through the inflexible authoritarianism, rooted in an empiricist view of education; through the laissez-faire attitude, in the aprioristic belief that everything is latent in human beings (MIZUKAMI, 1986); through the constructivist pedagogy in which “the world would be, therefore, the reflection of a constructed knowledge” (POZO, 2004, p. 20); or, still, through the respectful constructs that exist in a relation of an autonomy-forming pedagogical model (TAVARES, 1999). Throughout the text I discuss the ideas by Stuart Hall (2000), who theorizes on the perspectives of constructing identity as an integrated, dynamic, flexible, changing and unstable process. In this regard, I see the steps taken and analyze the factors that have influenced the teaching/pedagogical choices made by these education professionals. To this point of view I add another one in which I believe, and I make use of the theoretical contributions by Huberman (1992); Nóvoa (1992); Moita (1992) and Silva (2000) who state that professional education factors, such as the choice of training courses, are directly linked to the construction of values and to their experimental identifications and that the latter lead to a unique conduct facing such diverse reality as those found in the school environment (TAVARES, 1999). The purpose of this study was to understand the subjectivity of these four teachers, the influences of the experiences they had in their life history involving their beliefs, choices and pedagogical procedures. This investigation was directed towards the *construction of identity* of these teachers with the purpose of understanding the factors that led them to either consciously or unconsciously make their choices. In this regard, I stress the fact that these choices are directly reflected on their teaching, as subjects working in the school setting. The pedagogical actions and their consequences in the teaching and learning processes are directly related to the object of this investigation. The investigation procedure in this study focused on narratives and was developed and based on the qualitative paradigm, in a constructivist proposal (LINCOLN; GUBA, 1985), consisting of an analysis of autobiographical narratives. I set out to interpret and understand the variables found, opening the field of vision and work for a deep

reflection. The many hours of participatory observation in the investigation of ethnographic nature during the master program were useful for this purpose and this favored and expanded my understanding of the relationships between narrative and pedagogical practice. The content analysis (ENGERS, 1987) helped me find the categories and understand identity-forming paths taken by the participants in this research. This enabled a broad view of each participant's narratives on a subject shared by all of them, which was enhanced by the experiences in the multiple observations previously made. My conclusion is that some details of this practice are directly related, intertwined with old facts, brought by the memory, lived in other times and retrieved, somehow, in a current action. First, I had a one to one meeting with all four participants, inviting them to another investigational journey. I made some arrangements, like the use of recorded reports and later negotiation (LINCOLN and GUBA, 1985), when each one of them could read the tape transcripts and discuss their content in order to analyze their own report. As the basis for the narrative I use the open and flexible interview, going through a non-guiding process (POIRIER et al., 1999), in which the investigator participates only as a facilitator, without playing any censorship role or guiding answers. Supported by Erikson (1976); Bronfenbrenner (1996); Nóvoa (2001) and Damásio (2004), I present the experiences, which were at times similar, at times different, the teachers participating in this research have been through and are still going through, constituting a flexible and dynamic identity-forming process, with a direct impact on their stance facing pedagogical actions. As they develop, the organism, the body, the hereditary structures, the primary and secondary group are all immersed in a chain of cultural relationships that make up and separate human beings in their life history. I present a work proposal focused on teachers' education, based on the narrative findings of the teachers participating in this investigation. I close by pointing to possibilities and alternatives of systematic and permanent learning in which the school becomes a space for listening and continuous construction of personal and interpersonal knowledge.

Key words: identity construction, memory, narrative.

1 - INTRODUÇÃO

1.1 - JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Escrever é um ato de garimpar palavras, encontrar o termo correto para cada idéia, cada expressão. O caminho é longo e doloroso. O início é sempre difícil, talvez porque todo o início já venha dotado de um final, assim como as histórias humanas e as muitas histórias contidas umas nas outras.

O processo de doutoramento foi longo: muitas experiências e a internalização dos muitos “outros” que hoje habitam meu ser. Nesta história que me ponho a registrar existem fatos que são sempre reais aos meus olhos, às minhas lembranças e, cada vez que recontados, mesmo que repaginados, serão sempre reais.

Duas experiências foram marcantes e ficarão registradas para sempre neste pequeno-grande percurso de quatro anos: o estágio em Portugal e a morte de minha mãe, ainda enquanto estava em país estrangeiro. Dois pontos importantes que me ajudaram a reconstituir muito do que ficou. É impossível escrever sobre a construção da identidade sem deixar-me levar pelos cruzamentos e entrecruzamentos históricos, envolvendo as histórias dos participantes da pesquisa e minha própria história.

Será possível observar o quanto a palavra mãe aparece em vários momentos, em todas as histórias. Essas figuras femininas, assim como as masculinas, povoam nosso imaginário e nos transformam em outros que, por vezes, nem sonhamos.

Lembro-me dela, sentada em uma cadeira de meu escritório, escutando o encerramento de minha dissertação de mestrado. Lembro-me da pergunta: *mas tu vais escrever isto aí?* Apesar do espanto ao ver nossa história de vida ser levada a uma banca e depois publicada em livro, nunca fora proibida, ao contrário, havia o olhar corajoso e o orgulho estampado num rosto envelhecido.

É escrevendo sobre Ela, minha mãe, e estando certo de que Ela é um dos muitos outros que me habitam, que inicio este trabalho de conclusão do doutorado. Empristo minha história, bem como o fizeram todos os participantes e colegas professores, para a defesa desta tese, que é a sistematização de (re) construções identitárias, uma viagem no tempo e na memória em busca das origens das atuações presentes de colegas professores que se tornaram parte de minha própria história.

Ao longo de todo o texto aparecerá, ainda, outra figura importante, também feminina: a imagem da professora. Esta imagem constitui e reconstitui muito da identidade dos professores participantes desta pesquisa. Figuras que por si só se tornam significativas e permanentes no fio da história. Hoje, minha figura mais significativa chama-se Maria Emilia Engers, vertente de sabedoria, direção e segurança. Dentre as muitas peças que constituem meu ser, é esta professora, presente sempre, que me oferece a mão, para que sem a mãe real eu continue na direção sem perder o FIO.

O FIO DA HISTÓRIA é o elemento condutor desta tese de doutoramento. Um elemento integrador que busca no tempo, na memória e nos muitos espaços históricos os fatos primordiais e que são a gênese das atuações dos docentes entrevistados. Esta gênese serve de embrião para a multiplicidade de escolhas nos projetos de vida e, conseqüentemente, no Status do Ser Professor envolvido nos projetos pedagógicos e nas propostas didáticas.

Conduzido pelas mãos de minha Mestra e, sem perder o FIO DA HISTÓRIA, é que dou início a mais este tempo/espço em minha vida.

1.1.2 - *Um pouco de poesia*

Esta tese de doutorado está plena de histórias, não somente as histórias dos participantes desta pesquisa, mas também as narrativas dos muitos outros que habitam o interior de cada um deles. Coloco-me como sujeito que conta e, ao narrar, descobre-se como ser repleto de tempos e espaços, contemplando muitas memórias.

Em minha procura teórica, em Portugal, deparei-me com um poema que traduz o muito que será desenvolvido ao longo das páginas que se descortinam aqui. O relato poético desvela os muitos tempos, espaços e memórias contidos no rosto do ser humano e que só poderá ser compreendido caso aconteça o encontro do olhar. Eis a poesia:

Ao olhar para mim, enfermeira, o quê vê?
Ao olhar para mim, o que pensa você?
Velhinha meio tola, uma velha implicante,
Modo de ser incerto, olhar sempre distante,
Que refuga a comida e não diz sim nem não
Ao você insistir: “Prove, faço questão...”
Isso é o que você pensa, isso é o que você vê?
Abra os olhos, então, que essa não sou eu...
Com dez anos, não mais que uma menina em flor,
Tenho pai, mãe, irmãos, e muito amor.
Moça, com dezesseis, flutuo leve, leve,
E sonho que um amor vou encontrar em breve...
Aos vinte e cinco, então, filhos para criar.
Que precisam de mim para terem um lar...
Vou chegando aos quarenta, os filhos vão-se embora,
Mas meu marido fica: e o coração não chora...
Mas depois ele morre e tudo se escurece:
Olho para o futuro, o medo me estremece...
Agora já estou velha, e a natureza é má:
Faz que o velho pareça um perfeito gagá...
Mas na velha carcaça a jovem ainda habita,
E o coração sofrido muita vez palpita
Lembro o que trabalhei, lembro o quanto sofri,
E amo e vivo, outra vez, o que amei e vivi...
Olhe bem! Olhe bem! Só assim você vê
Não a velha implicante: olhe, esta – sou eu.

Tempo real, cronológico e implacável. Transforma o olhar, a face e deixa no passado o vigor da juventude. Mas, ao mesmo tempo, cria e recria um parceiro, quase um binômio: o tempo imaginário, habitante na memória. Para este outro o tempo real não existe, ele é sempre como deseja ser, por vezes jovem, velho, alegre, triste; estabelece seu estado apenas com o desejo de lembrar. Contar é seu verbo. E, quando conta, está cheio de viço.

A poesia apresenta duas velhas senhoras. A primeira criada pelo tempo real, observada em seu fim. A segunda, jovem, cheia de histórias, pronta para (re) iniciar suas aventuras. Eis a magia da memória, lá está guardado o verdadeiro “EU”.

Os fatos reais são relevantes quando estão estruturados em algum canto da memória, trazidos para luz através do contato com o imaginário do narrador (NÓVOA, 1995). Então, ao narrar-se, o sujeito volta-se para o passado, espaço em que o tempo é plástico, manipulável perene e colore o futuro com a emoção temporal.

A reconstrução do passado acompanha a antecipação da provável trajetória de vida para o futuro (...) pensar sobre o tempo de forma positiva – deixar que a vida seja vivida, em vez de consistir numa quantidade infinita que se vai esgotando – permite que se evite uma atitude de desespero. O tempo que “nos leva” implica uma concepção do destino como a que se encontra em muitas culturas tradicionais, em que as pessoas são prisioneiras dos eventos e dos cenários preconstituídos em vez de serem capazes de submeterem as suas vidas ao seu autoconhecimento (GIDDENS, 2001, p. 67).

Desvendar os segredos e me embrenhar no histórico vivencial de cada ator, descobrir seus motivos, seus sonhos, amores e paixões fazem com que cada um deles se torne mais que um simples intérprete ou personagem: a figura capaz de concretizar uma história única, uma parte importante do todo. Não uma peça, mas um reconstrutor, participante de um determinado momento, agente de transformação ou não, contudo ator, em sua multiplicidade de ações.

Hoje percebo que, também, sou um destes muitos atores, interpretando a vida através da ciência, desejando teorizar confrontando os fatos. Nasci e cresci em um mundo onde a realidade propiciava pouco tempo para a liberdade e a criatividade. Mesmo em meu ambiente escolar, lugar freqüentado por crianças e adolescentes, o fazer pedagógico carecia de um olhar mais voltado ao lúdico e ao desenvolvimento das potencialidades criadoras dos educandos. Contudo, acredito que, como tantos outros seres, estabeleci relações com este mundo, buscando em pequenos momentos de beleza e simplicidade, o alimento propulsor dos meus sonhos, tornando-me este homem que é capaz de imaginar, visitar outros planetas, subir aos céus e descer às profundezas. Por esta razão concordo com Pozo quando diz que “um organismo vivo não depende tanto da configuração física dos estímulos, como da organização cognitiva que o próprio organismo impõe a esses estímulos, isto é, os ambientes são ‘nichos cognitivos’ (2005, p.12), pois, neste sentido, meu núcleo cognitivo estabelecia relações com os estímulos do meio, favorecendo minha aprendizagem do mundo apesar da carência do ambiente.

Segundo o mesmo autor, “o que caracteriza os ambientes humanos, enquanto ambientes culturais, é precisamente sua extraordinária variabilidade e complexidade”. Isto propõe que o ser humano necessita relacionar-se constantemente em um ambiente complexo, infinitamente variável, exigindo inúmeras formas de adaptação, sendo relevante “uma função adaptativa de

aprendizagem, isto é, a necessidade de mudar com certa flexibilidade diante da pressão ambiental” (2005, p.12). Entretanto, esta aprendizagem engloba não apenas um caráter explícito, sentido e percebido pelo sujeito, transversalizado pelo meio através da educação e utilizando as funções mentais básicas como memória, percepção, pensamento, linguagem e afetividade (VYGOTSKY, 1998; BOCK, 2002), mas também um caráter implícito, não percebido de forma consciente, “onde as pessoas podem adquirir representações e regras sobre as quais não podem informar ou, então, não são conscientes” (POZO, op. cit. p.25), apesar delas fazerem parte das mesmas funções mentais.

No trabalho que apresento, envolvo a aprendizagem explícita e implícita estabelecida pela cultura no desenvolvimento humano e, mais precisamente, nas escolhas conscientes ou não realizadas pelos sujeitos. Retomo o fato de que, se a aprendizagem acontece, de um lado, de forma intencional, favorecida pelo ambiente e pelos estímulos e, esses são reinventados pelo sujeito que os modifica e é modificado por eles, por outro lado, acontece de forma implícita, recortada pela individualidade humana, o que nos torna diferentes uns dos outros. Com isto, “as redes nas quais nos nutrimos, nas quais nos expressamos e entre as quais dividimos nossas capacidades sociais são cada vez mais complexas e vinculam-nos aos demais graças ao fato de estabelecermos com eles laços de natureza e amplitude muito diferentes” (SACRISTÁN, 2002, p. 17). O autor ainda complementa a idéia estabelecendo uma relação de diferenciação cultural entre nossas escolhas. Apesar de muito próximos, não somos iguais, nem mesmo dentro de um sistema mínimo como o grupo familiar. Mesmo lá, “somos o que somos – e cada um é de uma maneira – pelas formas de estar e de sentir com e entre os outros... a solidão do eremita não significa ausência dessa raiz, mas vontade de afastar-se, o que é possível graças ao que previamente se tem” (SACRISTÁN, 2002 p. 17).

Segundo Sacristán, a cultura compartilhada compõe a aprendizagem humana através da inculturação, que nada mais é do que um processo de aquisição de crenças, valores, hábitos e significados. Contudo, este mesmo processo favorece a singularidade capaz de diferenciar um sujeito do outro. Assim, é possível compreender que:

[...] o discurso cognitivo de cada um mostra a organização espaço-temporal do sujeito que o vincula com a realidade que tem diante de si [...] este laço não pode ser entendido sem os significados herdados da cultura, das representações e dos significados compartilhados [...]é graças à linguagem, às crenças religiosas, aos significados que atribuímos ao que nos rodeia que fazemos parte do mundo social, entendemos o que significa, relacionamo-nos com ele e modelamos nosso destino particular e também nossa posição em relação à cultura (ibidem, 2002, p.17).

Acredito na cultura como formadora da identidade humana, homogeneizadora e diferenciadora dos seres. Por esta razão, meu desejo foi investigar o percurso identitário dos

quatro professores participantes de minha pesquisa de mestrado a fim de compreender quais os fatores culturais que os levaram a desenvolver seu trabalho pedagógico em um determinado aparato epistemológico que, segundo Mizukami (1986), está explicitado em uma abordagem pedagógica que passa pelo autoritarismo inflexível, acolhido em uma visão empirista de educação; pelo deixar fazer do “laissez-faire”, estabelecido na crença apriorista de que tudo está latente no ser humano; ou pela pedagogia construtiva, onde “o mundo seria, portanto, o reflexo de um conhecimento construído” (POZO, 2005, p. 20) nos construtos presentes em um modelo pedagógico formador da autonomia.

Ao embrenhar-me pelo percurso identitário destes quatro professores, parto da idéia de Stuart Hall (2000), que teoriza sobre a perspectiva da construção da identidade como um processo integrado, dinâmico, flexível, mutável e instável. Entretanto, este teórico necessita de uma complementação maior na área da formação do “EU”. Assim, acredito que Anthony Giddens (2001) melhor respaldaria minhas argumentações a respeito das discussões no campo da identidade.

Pretendo demonstrar meus achados ao compreender os passos dados por estes profissionais, em uma análise dos fatores que influenciaram suas escolhas, sem fazer comparações ou generalizações, pois “é particularmente arriscado integrar num mesmo grupo indivíduos que pareçam partilhar traços em comum, mas cujos antecedentes ou meios sociais são diferentes” (HUBERMAN, 1992, p.54). O autor, quando desenvolve seus estudos enfocando etapas do desenvolvimento profissional dos professores, sugere a não cristalização destas etapas considerando que “o estudo do desenvolvimento é, assim, um estudo de influências combinadas e não de influências únicas e dominantes” (1992, p.55). Esta idéia permite um olhar mais individual, levando-me a uma regra de conduta sugerida pelo mesmo autor: “ouvir a pessoa que fala: [...] é evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que viveu [...] da mesma forma como ela define as situações com que se viu confrontada desempenha um papel primordial na explicação do que se passou” (1992, p.55).

Integro a este ponto de partida um outro, uma vez que creio, assim como Huberman (1992), Nóvoa (1992), Moita (1992) e Silva (2001), que os fatores da formação profissional, como a escolha de cursos de capacitação, estão diretamente ligados à construção de valores e aos seus recortes vivenciais, promovendo uma conduta ímpar diante de realidades tão diversas que se apresentam no ambiente escolar.

Apoiado em Nóvoa (2001), penso que, embora por caminhos ora semelhantes, ora divergentes, os seres humanos passam por um processo identitário, chegando a uma construção profissional ou, como visto, a um posicionamento em suas ações pedagógicas. Por isso, considero importante poder compreender os caminhos percorridos, as situações vivenciais, as

crenças e valores que delimitaram a trajetória e apontaram nortes para cada um dos quatro participantes. Tal investigação serve como reflexão para novas práticas, abrindo um campo de discussão sobre propostas pedagógicas e escolhas feitas pelos docentes em seus percursos de vida.

Acredito que a construção identitária está marcada por fatos vividos desde a infância, pois, conforme Dias (2002), a memória transforma-se em um enorme arcabouço que, ao mesmo tempo em que aprisiona em suas teias, em suas lembranças armazenadas, libera o sujeito para suas escolhas.

Abrindo o livro de minha própria história descubro que, se hoje desenvolvo um trabalho voltado para a emancipação social, valorizando a construção do conhecimento, estou lutando contra aspectos que, antes de qualquer coisa, estão presentes em minha identidade, marcados feito cicatrizes pelo autoritarismo com o qual convivi durante anos. Buscar minhas marcas identitárias e tentar fazer diferente do maneira como fui ensinado é me reinventar e lutar para que tudo seja constantemente transformado. Então, para outros educadores, aqueles que conseguiram fazer uma auto-revisão, ou mesmo aqueles que ainda não chegaram a este momento, esta tese servirá para rever como tudo aconteceu ou está acontecendo.

1.2 – OBJETIVOS

- Investigar o percurso identitário de cada um dos quatro professores participantes de minha pesquisa de mestrado, a fim de compreender quais os fatores que os levaram a trabalhar dentro de um determinado modelo epistemológico e pedagógico, seja este apriorista, empirista ou construtivista. Explicito, assim, que o modelo epistemológico empirista aparece na pedagogia diretiva; o modelo epistemológico apriorista aparece na pedagogia não-diretiva; e o modelo epistemológico construtivista aparece na pedagogia relacional (MIZUKAMI, 1986; BECKER, 2001; POZO, 2004).
- Conhecer e analisar os fatores impulsionadores que podem servir de elementos chaves para determinadas escolhas e crenças que direcionam a atuação docente do modelo pedagógico eleito (HUBERMAN, 1992; BECKER, 2001).

- Compreender se essas opções são realizadas de forma clara, consciente e reconhecidas explicitamente ou, ao contrário, de forma inconsciente, em uma aprendizagem implícita e subjetivada pela mediação cultural (POZO, 2004).

Espero com esta investigação contribuir para uma reflexão que subsidie novas práticas, abrindo um campo de discussão sobre as propostas pedagógicas e as escolhas feitas pelos docentes em seus percursos de vida.

1.3 - OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo no qual me debruço consta da investigação sobre as identidades de quatro professores, buscando compreender as influências vividas no percurso histórico, o qual envolve suas crenças, escolhas e procedimentos pedagógicos.

Foram participantes quatro dos seis professores que fizeram parte do meu trabalho de mestrado. Acatei a sugestão da banca avaliadora do projeto de tese e elenquei aqueles que, por aproximação ou marcada experiência docente, dariam-me contributos essenciais para a pesquisa.

No mestrado, através de uma abordagem etnográfica, consegui conhecer as crenças sobre as questões que envolvem limites e disciplina escolar, bem como os comportamentos em sala de aula dos quatro professores. No doutorado, o objeto de investigação parte do tema “construção da identidade” destes mesmos professores, mas com o propósito de compreender as tramas que os levaram a fazer suas escolhas, conscientes ou não. Saliento, também, que estas escolhas refletem-se diretamente na atuação docente enquanto sujeitos inseridos no contexto escolar. Desta forma, os procedimentos pedagógicos e suas conseqüências no processo de ensino e no processo de aprendizagem estão vinculados ao objeto desta investigação.

2 - O PROBLEMA E AS QUESTÕES NORTEADORAS PARA A DESCOBERTA DE NOVAS HISTÓRIAS

É interessante comentar que minha intenção foi descobrir as histórias existentes dentro de outra história: a própria vida de cada professor participante de minha pesquisa. É como se o doutorado desse-me a oportunidade de ir além do todo, superar meu próprio trabalho investigativo, descobrindo partes tão valiosas e que, por isto, tornam-se um novo todo. Nesta nova fase, volto à casa de cada um deles, relembrando caminhos, mas agora com um novo olhar, um novo enfoque.

Acredito ser muito importante conhecer os significados dos quatro percursos históricos que não foram considerados anteriormente, porém, que influenciaram decisivamente no cenário real que foi exaustivamente observado. Penso que chegou a hora de descobrir estas histórias e (re) significá-las à luz da teoria, dando um novo sentido para os mesmos personagens, revelando construções humanas não identificadas anteriormente e que podem servir de reflexões para muitos educadores.

Neste trabalho, envolvendo a construção da identidade de cada um dos quatro professores participantes da pesquisa, proponho o seguinte problema: que vivências e que personagens influenciaram o percurso identitário dos professores, determinando, influenciando e marcando as ações pedagógicas?

As questões de pesquisa que me ajudaram a entender o problema proposto são:

1. Quais os fatores familiares, mais diretamente aqueles ligados às relações parentais, que influenciaram nas ações pedagógicas do professor?
2. Na história escolar dos participantes, quais os significados e significantes que sobrevivem em seu imaginário e que, hoje, fazem parte da atuação docente?
3. Que espaços e tempos de formação profissional foram decisivos para os desempenhos observados em sala de aula?
4. Qual a visão do professor quanto a sua própria atuação profissional?
5. Como o professor representa a relação teoria e prática no seu fazer pedagógico?
6. Quais os elementos mais significativos de sua história de vida pessoal que interferem decisivamente na vida profissional?

3 - METODOLOGIA

O procedimento de investigação para este trabalho foi realizado através do uso das narrativas, desenvolvido e amparado no paradigma qualitativo em uma proposta construtivista (LINCOLN; GUBA, 1985). Não encontro outra forma de voltar o meu olhar de pesquisador, já que acredito no envolvimento que deve existir entre o pesquisador e a realidade observada. Assim, lanço-me para a interpretação e a compreensão das variáveis encontradas, abrindo um campo de visão e de trabalho para uma profunda reflexão.

Saliento que, devido ao fato de ter realizado muitas e muitas horas de observação participante na investigação de cunho etnográfico durante o mestrado, não me distanciei delas, pois favoreceram e ampliaram minha compreensão das relações entre o narrado e a prática pedagógica. Penso que alguns detalhes desta prática estão diretamente ligados, entrelaçados com outros fatos antigos, trazidos pela memória, vividos em outros tempos e, resgatados, de alguma maneira, em um fazer atual.

Optei, neste trabalho, pela investigação narrativa, pois segundo Santos (1987), através da fala (auto) biográfica dos professores é possível refazer caminhos já percorridos, encontrar detalhes significativos e vislumbrar trajetórias compostas por ideários que estão nas crenças de cada um deles, concretizando-se nas ações já observadas.

Foi possível fazer uma complementação ou entrelaçamento entre as narrativas, os achados interpretativos e os dados que ainda mantenho em registros com as fotos que cada professor foi trazendo no momento da entrevista. O documento fotográfico tornou-se um espelho do espaço temporal e um instrumento simbólico importantíssimo para estruturar as análises posteriores (BAUER; GASKELL, 2005).

Com o intuito de melhor fundamentar minha escolha metodológica e expressar meu desejo pelo uso das narrativas, desvendando minhas crenças e explicitando de maneira mais compreensiva os recursos investigativos, passarei agora a discorrer sobre o método narrativo e os quatro pontos levantados por mim na revisão bibliográfica. Estes quatro pontos são apenas um referencial básico e, ao mesmo tempo, norteador para o trabalho realizado.

3.1 - NARRATIVAS

3.1.1 - As narrativas e sua função terapêutica

*“O passado é uma invenção do presente.
Por isso é tão bonito sempre, ainda quando foi uma lástima.
A memória tem uma bela caixa de lápis de cor”.*

Mário Quintana (1997).

Minha trajetória de vida está transversalizada por muitas vozes. Sons do passado que compõem a tessitura de tudo o que sou. A construção desta história está composta de dados intrínsecos e extrínsecos, como todos os seres humanos que habitam o universo e, como tal, inspirados por atores internos e externos. As falas interiores congregam a individualidade, os muitos pensamentos formados por tudo o que é vivido, sentido, explorado, escutado e, assim como um ato de construção infinita, apresentam características próprias, mas estabelecidas no ambiente circundante e ricamente recortada no interior do ator. O que diferencia o que sou dos demais companheiros de jornada é exatamente este binômio construtivo, permeado por condições sociais em que está, em um dado momento histórico, o viajante.

Hoje, em minha formação, consigo identificar fatores do passado que me impulsionam a trabalhar com narrativas. Sempre gostei de escutar histórias. Fui alfabetizado com o Método Abelhinha, onde cada letra traz sua própria história, seus vínculos com as outras, seus sons, conflitos, encontros e desencontros. Neste sentido, os símbolos estavam cheios de vida, fazendo brilhar meus olhos de menino arteiro. Lembro-me, também, de minhas tias, relatando causos, fofocas e brincando de contar. Mais tarde busquei a Orientação Educacional como especialização, o que em muitos momentos permite o escutar de histórias, vivências de muitos

outros, tristes, alegres, agressivos, preocupados, enfim, pessoas que, como eu, sentem e se emocionam.

Acredito que existe um ponto importante e fundamental para articular a construção da identidade através de uma abordagem narrativa pois, creio que eu, assim como todo ser que vivencia o mundo, vai se constituindo através daquilo que seus sentidos permitem absorver. Connelly e Clandinin (1995, p.11) comentam:

A razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, por tanto, é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo.

Na jornada de todo o homem e de toda mulher, a construção de sua identidade está diretamente ligada à história de vida. Mesmo antes de sua chegada ao meio social, eles já estão sendo narrados, o futuro está sendo planejado e o ambiente preparado. Desta forma, dizem os autores, “uma vida é também uma questão de crescimento através de um futuro imaginado, e, portanto, implica recontar histórias e tentar revivê-las” (1995, p.22,).

Minha contribuição para esta idéia é de que não apenas o sujeito constrói sua história, mas o passado contado, ou o futuro planejado por outros, começa a tecer um ideário do ser em um determinado momento. Recontar permite a reconstrução, a releitura:

[...] de si para si, o que vem ocupar um lugar transformador. Uma experiência interior que vem a ser uma experiência da escritura corporal. Um ato de escritura levado até as últimas conseqüências seria então, a única forma de descobrir não só o sentido, mas sim a verdade e a mentira, que nunca o são, pois a mentira é a ficção e a verdade não se alcança nunca (CERVERÓ, 1995, p.167).

Desta forma, a narrativa transforma-se em um elemento terapêutico, onde ao narrar-se é possível estabelecer novas relações, reencontrar caminhos, perdoar, sentir novamente a dor, sorrir pela alegria guardada e por instantes esquecida e projetar um futuro que, naquele momento, torna-se visível. Como comenta Jorge Larrosa (2004, p.14), “o que somos não é outra coisa que o modo como nos compreendemos” assim, acredito que a autoconsciência está intimamente ligada com a forma de ver o transcurso histórico e o fato já não mais existindo concretamente, possibilita a reordenação e uma reinterpretarão do acontecido. Desta forma, “o que somos como sujeitos... é um jogo de interpretações” (ibidem, p. 14). Continua o autor:

Por isto, a consciência de si no presente é sempre consciência de quem somos neste preciso momento de nossas vidas. Contém, portanto, alguma forma de consciência de quem temos sido e alguma forma de antecipação do que seremos. O presente está sempre constituído em operações de relação e projeção (ibidem, p.15).

Quando comento sobre o caráter terapêutico da narrativa, é posto que:

Quando os sujeitos se voltam para o passado, eles não só sofrem a influência do distanciamento temporal que atua em todo o processo memorialístico, apagando determinadas experiências e intensificando outras, mas também operam uma seleção, ao escolher determinados aspectos em detrimento de outros, em busca de dar sentido ao relato da própria vivência (CATANI & VICENTINI, 2004, p. 271).

Acredito ser inegável o elemento terapêutico na investigação narrativa, pois, trata-se da exploração de um universo interior, construído fortemente pelos recortes sociais sedimentando a identidade. Então, a identidade torna-se o elemento principal da busca investigativa já que “articula-se com uma epistemologia da escuta, em que se trata de ouvir as vozes, as vozes diferentes, portadoras de uma realidade que foi silenciada, oprimida, menosprezada, marginalizada, marcada como diferente” (ARAÚJO, 2004, p.314). O olhar subjetivo do aqui e do agora, integrando novas vivências e novos valores, tantas vozes incluídas, permite uma recuperação do feito, um mergulhar em zonas interiores que, em outro momento, não seriam encontradas. Stanley (1992, p.178) aproxima esta idéia usando a figura de um caleidoscópio: “olha-se e vê-se um padrão fascinante complexo; a luz muda, mexe-se acidentalmente ou agita-se deliberadamente e vê-se – composto pelos mesmos elementos – um padrão de alguma forma diferente”.

Percebo que o ato de narrar-se possibilita ao sujeito o realinhamento de idéias e acontecimentos, o que facilita o processo de autoconhecimento. Desta forma, posso dizer que narrativa é não somente um processo metodológico, mas um processo de autoconstrução/autoconhecimento. Sendo assim, “as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento. Por esta razão, [o pesquisador] sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividade [...]”, (ABRAHÃO, 2004, p.203).

Em recente obra, Abrahão (2006) publicou artigo em que apresenta discussão fundamentada sobre o que denomina “narrativas de si”, no qual trabalha a natureza dessa modalidade narrativa, evidenciando, em detalhes, a tríplice dimensão da narrativa: como fenômeno (ato de narrar-se); como método de investigação e como processo de resignificação do vivido e, em todas essas dimensões, de forma articulada com a perspectiva tridimensional do tempo narrado (passado, presente e futuro).

Acredito que o arcabouço individual de cada sujeito guarda lembranças/mensagens do passado que, quando visitadas estão permeadas pela visão do presente. Assim, não há um baú

fechado, cheio de rancores, mágoas e monstros desconhecidos. Eles estão lá, a espera de novas lembranças, novas leituras e de que o próprio sujeito seja capaz de fazer sorrir o dragão encantado que está adormecido assim. “A memória não é um depositário passivo de fatos, mas um processo ativo de criação de significados” (ABRAHÃO, 2004, p.210).

A narrativa como um processo terapêutico evidencia não só a capacidade de reconstrução e de autoconsciência, mas a busca da auto-imagem, autoconceito e auto-estima através do tempo passado, presente e futuro. Quanto a isto comentam Catani e Vicentini (2004, p.271):

Ao construir uma narrativa auto-biográfica, os sujeitos criam uma imagem de si próprios que constitui uma instância da realidade relativa à sua maneira de representar a própria existência, sobretudo no tocante às escolhas efetuadas no decorrer da vida e aos valores que cultuaram em sua prática docente.

Entretanto, acredito que os fatos omitidos, ou não privilegiados na narrativa, também estão presentes, pelo simples fato da existência de uma possibilidade de escolha. Entendo que as lembranças menos dignas, como citam os autores, são elencadas, mas não aparecem na superfície. Parece-me que isto revela no narrador um comportamento íntimo, individual, solitário, mas que, nem por isto, deixou de criar interrogações. A oportunidade está posta, escolher cenas, revelar e omitir, também é um instante de (re) significar a existência passada, com o olhar do presente vivido.

A possibilidade de olhar para o passado sustenta a capacidade do sujeito em descobrir sua imagem longínqua, os conceitos que fazia de si e os sentimentos que fervilhavam no dado momento histórico. Acredito que os passos trilhados sustentam que esta imagem pode se desfazer, recriando novos conceitos e desenvolvendo outros sentimentos (GIDDENS, 2001). É claro que esta transformação não depende apenas da memória, mas dos muitos atores que compõem o universo cultural/social em todos os tempos.

Sempre acreditei que um homem sem sonhos não têm objetivos; que uma criança sem desejo não consegue realmente aprender; que um adolescente sem projeto, acaba tornando-se vítima dos projetos dos outros; que um professor que não se encanta, conta e reconta não se auto-revisa e, conseqüentemente não modifica seu fazer. Remei Arnous (1994) argumenta que uma vida é também uma questão de crescimento através do futuro imaginado e, portanto, implica recontar histórias e tentar revivê-las. Então, ao narrar-se, é possível projetar a imagem do presente para o futuro, planejando passos ou fins, buscando no passado aquilo que se deseja negar ou modificar. O investimento de escuta na escola poderia estar embasado na crença de que é possível plantar sementes e sonhos em vidas que construíram imagens destruídas, arrasadas

pela miséria do condicionante social e, ao mesmo tempo, transformar este espaço subjetivo em uma proposta de transformação.

3.1.2 – *O eu e o outro: a singularidade identitária*

Ao comentar sobre a função terapêutica do uso das narrativas não posso desvincular o aspecto singular desta construção. Cada sujeito constrói sua identidade através de uma dinâmica singular marcada pelos construtos vivenciais e históricos. Assim, estes construtos compõem:

[...] uma a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, de um lado, por ser única, e nos iguala, de outro lado, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social. Esta síntese é o mundo das idéias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais (DIAS, 2002, p. 23).

Gosto de pensar que a pessoa não nasce fixa, pré-determinada nem mesmo com um futuro marcado, destinado. Penso a identidade humana é como o entrelaçamento de características biológicas de temperamento, transversalizadas pela cultura, o que potencializa transformações. Este movimento dialético corresponde ao que a autora chama de construção ativa. “Criando e transformando o mundo externo, o homem constrói e transforma a si próprio” (ibidem, 2002, p. 23).

Considero importante esclarecer e diferenciar o conceito de temperamento na formação identitária. Segundo D’Andrea (2001, p.11):

Temperamento é a tendência herdada do indivíduo para reagir ao meio de maneira peculiar. Assim, desde o nascimento, entre os indivíduos verificam-se diferentes limiares de sensibilidade frente aos estímulos internos ou externos, diferenças no tom afetivo predominante, variações no ritmo, intensidade e periodicidade dos fenômenos neurovegetativos, etc.

Segundo o autor, são os componentes do temperamento, recortados e influenciados pela dinâmica social e cultural, que vão formar a individualidade humana que, de forma objetiva, transparece para o mundo através de um conjunto de características pessoais genóticas, herdadas e um conjunto de características externas chamadas paróticas. A soma destas características

internas e externas aparecem no caráter, o qual ele chama de fenótipo (fenômeno observável). Mais adiante aprofundarei melhor o tema quando cito as funções cerebrais e a hereditariedade no processo de construção da identidade.

Acredito na formação dual onde o eu só existe em relação ao outro. A teoria sistêmica e a teoria do vínculo formulada por Pichon-Rivière (1ª ed. 1982 e 6ª ed. 2000) explica, de certo modo, o que estou buscando. O autor parte de uma teoria intrapsíquica, mas avança qualitativamente estabelecendo uma relação dialética entre os sujeitos e objetos internos e externos. Neste sentido, este teórico pode proporcionar, à luz da Psicologia Social, baseado em uma tríplice orientação, o psicossocial, a sociologia e o institucional, uma tríade importantíssima para a análise da formação da identidade humana.

O autor comenta que é impossível realizar uma análise qualitativa sem considerar o aspecto psicossocial, ou seja, “o que parte do indivíduo para fora; a sociodinâmica, que analisa o grupo como estrutura; e a institucional, que toma todo grupo como objeto de investigação” (2000, p.2). Segundo Pichon-Rivière, não existe uma separação delimitada para os três campos, há uma associação, um entrelaçamento necessário formando a dinâmica constitutiva do vínculo.

Para o autor “o vínculo configura uma estrutura dinâmica em contínuo movimento, que funciona acionada por motivações psicológicas, resultando daí uma determinada conduta, que tende a se repetir tanto na relação interna como na relação externa com o objeto” (2000, p. XIV). Assim, Pichon-Rivière faz uma diferenciação importante para esta investigação. Ele comenta que a psicanálise se preocupará com o vínculo interno e a psicologia social se preocupa com o vínculo externo. Assim, quando investigo a estrutura subjetiva, acredito na relação desta estrutura com suas raízes sociais, apesar de valorizar e compreender os vínculos internos em uma perspectiva psicanalítica, campo no qual não me aventurei.

A Teoria Sistêmica, nesta abordagem, reafirma a questão da influência de cada elemento de um conjunto sobre o outro. Neste sentido, a performance de cada elemento do conjunto afeta a performance do conjunto como um todo. Assim, existe nesta relação a influência do grande grupo para com o indivíduo e do indivíduo para com o sujeito (FREIRE, 2005).

O grupo social, a cultura do grupo e a forma ímpar de viver e conviver estabelece uma construção própria de cada sujeito, o qual, pelo que venho discutindo, estabelece um corpo ativo chamado identidade. Esta estrutura, formada por muitos fragmentos é, por assim dizer, mutável, constante e inconstante, eternamente transformada e transformadora, base principal da existência dos seres humanos em desenvolvimento e, para sempre, aprendizes.

3.1.3 - Tempo, memória e narrativas

Há ângulos do passado que parecem vazios, há espaços preenchidos com coisas sem muita importância. Há lugares que por serem chamados lugares são ricos em significados. São tão bonitos que voltamos a eles com frequência para enfeitá-los um pouco mais. Há aquilo que antes pareceu muito simples e que agora transformou-se no complicado por complexo. E há, ainda, aquelas coisas insignificantes do passado que foram recebendo cada vez mais importância com o passar do tempo (CONSTANTINO, 2004, p. 70).

Em minhas leituras, percebo que alguns autores trazem o conceito de tempo como um aspecto extremamente importante que deve ser considerado na construção da identidade humana. O tempo passado, presente e futuro são estruturas interligadas quando se fala em narrativa e formação identitária. Entendo que ao narrar-se o sujeito traça neste espaço do hoje uma visão reconstituída do ontem e consegue ampliar seus horizontes no amanhã, como um ato de constante renovação, de releitura a partir de um novo espaço presente e, que a cada momento vai se transformando conforme as vivências e experiências transcorridas.

Larrosa (1994, p.69), afirma que o tempo está constituído de uma essência narrativa, capaz de reorganizar os espaços e transmutar acontecimentos. Diz ele:

O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal. Mas o tempo da vida, o tempo que articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. O tempo se converte em tempo humano ao organizar-se narrativamente. O eu se constitui temporariamente para si mesmo na unidade de uma história. Por isto, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que damos a nós próprios uma identidade no tempo.

Desta forma, acredito que o tempo vai dando novos sentidos ao vivido, de como ele manifesta a realidade e esta adquire um caráter reconstitutivo no próprio sujeito (GIDDENS, 2001). Contudo, é necessário adentrar no campo da memória, pois é ela a grande depositária das vivências, parte fundamental do narrado, “uma espécie de depósito ou armazém, um ‘espaço físico’ que ‘contém’ objetos e rastros e ao qual é possível voltar de quando em quando” (ibidem, p. 68).

O trabalho narrativo não está constituído apenas em organizar fatos, com certeza, os fatos existem como fotografias, guardados em algum canto da mente humana, mas ao trazer as imagens ao consciente, o sujeito dá sentido, com o olhar do presente para a imagem congelada no passado e trazida pela memória. Segundo o mesmo autor (ibidem, p. 68):

As metáforas da memória relacionadas com a etimologia de “narrar” de “contar” podem ajudar a clarificar as imagens que lhe estão associadas. “Narrare” significa algo assim como “arrastar para a frente”, e deriva também de “gnarus” que é, ao mesmo tempo, “o que sabe” e “o que viu”. E “o que viu” é o que significa também a expressão grega “istor”

da qual vem “história” e “historiador”. Temos aqui outra vez essa associação entre o ver e o saber da qual falávamos antes e essa imagem do falar como “representar” o visto.

Assim, ao contar-se, o narrador “pode oferecer sua própria continuidade temporal, sua própria identidade e permanência no tempo na mesma operação na qual constrói a temporalidade de sua história” (ibidem, p. 69).

Constantino (2004) comenta em seu artigo sobre narrativas que existe uma memória pública mediada, configurada e construída e reconstruída pelos meios de comunicação. Esta é uma espécie de produção política onde todos os sujeitos estão envolvidos, influenciados e, de certa forma, manipulados ou não pelo sistema. Existe, também, uma outra memória, chamada de memória coletiva, pertencente a um determinado grupo e construída na cultura deste grupo. É claro que as duas estão entrecruzadas compartilhando significados. Entretanto, a memória coletiva leva a uma memória individual, a uma formação temporal e espacial toda própria, onde o sujeito está localizado através de suas recordações, remetendo-o a olhar para si e para os outros conforme este espaço ocupado.

A idéia de Constantino leva a uma outra, trazida por Mosquera e Stöbaus (2004, p.85)., quando dizem que “a história não é simplesmente uma seqüência de fatos à mercê de fatores simplesmente externos, mas a real história, nem sempre contada, se alicerça na pessoalidade e na compreensividade dos atores humanos” Assim sendo, a busca pela identidade é a reconfiguração destes lugares memoriais, considerados reais em seu tempo e espaço, não por dados lógicos, porém pela forma do olhar de quem o faz.

Neste sentido, é importante salientar o quanto ao narrar-se o sujeito apresenta momentos de silêncio, pausas, marcadas pelo tempo e que podem ser entendidas como um espaço emotivo, em que a memória individual está captando informações da memória coletiva, descobrindo-se solitária e, ao mesmo tempo, acompanhada de muitas outras memórias. Assim, não é possível um enquadramento lógico, onde se possa diferenciar uma da outra, pois acredito que este momento singular pertence totalmente ao narrador e somente ele, ou talvez nem ele, em seu espaço mais íntimo, consegue discernir o que lhe pertence e o que pertence ao coletivo. Entretanto, penso que em auto-análise, já comentada anteriormente, seria possível um encontro identitário, de descoberta, onde os fatos levam aos significados das influências, sejam parentais em suas primeiras relações ou dos muitos grupos que compõem o universo memorial (GIDDENS, 2001).

Ao falar em narrativas, é impossível não comentar sobre memória, já que o espaço temporal e a memória estão intimamente ligados. Para que o tempo exista é necessário guardá-lo, contudo, como “o tempo não pára”, não se pode pegar e congelá-lo. A memória entra aqui como um álbum de fotografias mutante e mutável, armazenando dados vividos no tempo como se ele

fosse um plasma, que o sujeito, por livre arbítrio, pudesse reviver, e ainda com o detalhe de fazê-lo de muitas formas, quantas vezes desejar, redecorando os ambientes e trocando cenários. Assim, este tempo torna-se um tempo eterno e terno. Acredito, então, que é por isto que os autores que estudam as narrativas como abordagem metodológica dizem ser esta uma condição de auto-referência, pois estão situadas na memória as muitas identidades imbricando passado, presente e futuro, referenciais infinitos na construção e reconstrução do ser humano.

Assim, a memória trabalha com fatos, imagens, sons, sensações que remetem o olhar de quem narra para um novo momento, olhando-se o passado com o olhar do presente (NÓVOA, 2001). Isto significa que o mais importante é a visão que o narrador teve e tem de sua própria realidade. Neste sentido:

A memória é a vida, sempre produzida pelos grupos que vivem e sob esse aspecto, está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longa latência e freqüente reutilização (Nora, 1984, p. XIX).

Rememorar faz parte desta capacidade possibilitada pelo tempo, capaz de atualizar fatos guardados em um território longínquo. Esta é a capacidade enunciada por Catani e Vicentini (2004), quando comentam que uma das funções mentais seria de intensificar ou apagar da memória alguns fatos mais ou menos relevantes. O distanciamento temporal modifica o olhar que é constantemente transformado pelas experiências vividas. Este movimento dialético permite ao narrador dizer de si próprio em condições já não tão adversas ou já não tão prazerosas, pois:

Contar uma história é enumerar, ordenar os rastros que conservam o que se viu. É essa ordenação a que constitui o tempo da história. Mas essa ordenação se concebe basicamente como cálculo, como prestar contas, como “conferir contas” daquilo que ocorreu (LARROSA, 1994, p.68).

3.1.4 - *Narrativa como método e processo*

Até o momento venho constituindo este texto em aspectos que considero importantes para o meu trabalho com narrativas, passando pela construção identitária. Acredito ser neste espaço íntimo, solitário e ao mesmo tempo comunitário que se dão os muitos entrecruzamentos de estruturas internas e externas, formando o que se chama de auto-imagem/auto-estima. Trouxe, também, o fator temporal imbricado nas análises e no olhar dado ao narrado, em seus muitos tempos e espaços. Esta possibilidade me leva a discutir o fator terapêutico da narrativa, em que o sujeito narrador é aquele que encontra no momento de olhar, contar e recontar sua própria

história, alternativas possíveis para as manifestações doloridas e prazerosas do passado, configurando e desconfigurando afetos e manipulando sentimentos. Penso então, que a narrativa se torna um laboratório alquímico de transmutação de sentimentos. Neste sentido, não pude deixar de pontuar a memória, arcabouço importantíssimo para o mágico armazenamento de todas as vivências, sejam estas individuais, coletivas ou públicas (ABRAHÃO, 2004).

Passo, agora, a discutir a utilização das narrativas como processo e como método, entendendo que muito da discussão realizada até aqui consegue trazer pontos importantes para a organização que apresentarei neste momento. Não posso simplesmente desconsiderar como processo os aspectos terapêuticos mencionados, pois estes, como mote de meu trabalho, tornam-se extremamente relevantes, bem como a construção da individualidade humana e as memórias narrativas.

Lozano (1998) apresenta um artigo importante no qual, de forma bastante didática, traz o trabalho de investigação narrativa em seus muitos aspectos e refere-se, principalmente, à técnica de coleta de dados, armazenamento das informações, análise destes dados e múltiplos instrumentos e documentos que podem ser considerados em uma construção de pesquisa através do método narrativo. Neste mesmo artigo, ele propõe que esta construção técnico-metodológica não se esgota e está em plena expansão, inserindo sempre novos conhecimentos através das múltiplas pesquisas e trabalhos que estão sendo desenvolvidos no campo da psicologia social e da investigação cultural.

Tomando como base Lozano (1998), quero destacar as temáticas trazidas por ele quando fala em metodologia narrativa:

- É um espaço interdisciplinar, considerando o jogo simbólico e a construção do narrado com um mundo multicultural. Aqui está incluído o próprio pesquisador.
- Analisa e colabora com o desenvolvimento social no momento que observa sujeitos sociais, locais e regiões, considerando a relação sócio-histórica, com a intenção de abordar fenômenos e corpos específicos, com técnicas precisas, mas cada vez mais, com fontes novas e plurais.
- Tem o propósito de fazer aproximações qualitativas dos processos individuais e sociais.
- Objetiva ampliar a produção de conhecimento histórico e práticas que tendem a propiciar atitudes e práticas democráticas, de autogestão; uma atitude política e desacademizada da prática profissional.
- Considera o âmbito subjetivo da experiência humana concreta e do acontecimento sócio-histórico.

- Coloca o sujeito social como centro dos acontecimentos expresso em sua história social-local-oral.

Penso que estes pontos são relevantes, principalmente quando me deparo com a contribuição social trazida pela pesquisa narrativa, no entendimento sócio-histórico vivenciado pelo todo social e a análise que se pode fazer deste tempo vivido. O autor traz aspectos que não mencionei em minha discussão anterior, mas que vêm corroborar com minhas idéias. Neste sentido, através da metodologia empregada, há dois aspectos fundamentais: a mudança interior, provocada pela auto-análise e a mudança externa possibilitada pelos resultados da pesquisa. Estes dois pontos convergem para o que se chama de narrativa como processo.

Lembro que método e processo caminham juntos e estão intimamente ligados. Primeiro, porque ao contar sua história, aquele que narra está produzindo conhecimento. Esta produção de conhecimento diz respeito ao que é, ao que foi e ao que poderá ser. Eis aqui o sentido autoformativo da utilização das narrativas como processo (COUCEIRO, 1997), o que constitui, segundo a autora, a possibilidade de uma análise histórica, social, política de uma trajetória de vida. Não basta apenas o olhar do pesquisador, tentando dar sentidos e compreender o vivido, base para o método; mas, o olhar do narrador, aquele que encontra seu próprio sentido.

Outro autor que vem corroborar com as idéias expostas é Goodson (1992), quando desenvolve seus estudos voltando seu olhar para os recursos utilizados na investigação narrativa; mas é em Dias (2001, p. 24 e 25) que encontro um esquema sistemático capaz de iluminar minhas idéias. Desejo apresentar as idéias da autora para sintetizar minhas reflexões, são elas:

1 - o discurso dos professores sobre a sua própria vida é significativo no momento em que são feitas interpretações, construções do real apreendido por eles próprios;

2 - as experiências de vida e o ambiente sociocultural dos professores constituem elementos-chave da pessoa que são, do sentido do seu eu;

3 - o estilo de vida dos professores dentro e fora da escola, suas identidades e sua cultura influenciam;

4 - a compreensão do ciclo de vida é fundamental para conhecer elementos únicos nas decisões dos professores no processo de ensino;

5 - o conhecimento dos estágios referentes à carreira e das decisões relativas à carreira, os quais só podem ser analisados no seu próprio contexto, proporcionam significativos conhecimentos acerca de como os professores constroem e significam a sua carreira profissional;

6 - os incidentes críticos na vida pessoal e profissional dos professores são fatores que impulsionaram ou limitam as ações educativas e são facilmente constatados nas histórias de vida de cada um;

7 - nas histórias de vida dos professores é possível situar e compreender os indivíduos na interseção da história individual de cada um com a história da sociedade, trazendo à luz as escolhas, contingências e ações vivenciadas por eles.

Em minhas leituras, consigo identificar a base teórica envolvida na sistematização apresentada pela autora quando fala dos ciclos de vida profissional apresentados por Huberman (1992); o processo e os instrumentos metodológicos elencados por Connely e Clandinin (1995); a constituição identitária e o processo de refazer-se desenvolvido por Nóvoa (1991) e Goodson (1992), assim como outros já citados no decorrer desta tese.

Nestas leituras, considero importante salientar que todos os autores fazem recortes históricos, desenvolvendo um processo de compreensão e autocompreensão dos relatos (GADAMER, 1977). O livro organizado por Abrahão (2004), apresenta inúmeros artigos que contribuem com a idéia de que, mesmo havendo a intencionalidade do momento investigativo, é impossível separar o processo de auto-revisão contido na estrutura das narrativas, pois no próprio ato narrativo já está constituído tal elemento.

Ferrarotti (1988), vem ainda reforçar os estudos das narrativas como processo e método quando comenta sobre a necessidade de renovação metodológica para as ciências sociais, fazendo um enfrentamento da visão positivista da metodologia de pesquisa. Neste trabalho, o autor considera importante a reconstrução histórica através do ato vivido em uma estrutura essencialmente temporal e, ao mesmo tempo, incluindo o sujeito como formador de uma realidade estruturada entre o real e os nexos vivenciais. Neste sentido, método investigativo e processo estão postos lado a lado, convivendo no mesmo instante, sem dissociações, proporcionando espaço de levantamento de dados, abrindo as cortinas da história para que o pesquisador possa olhar o passado e, ao mesmo tempo, construindo, desconstruindo e reconstruindo identidades, tanto do narrador como do próprio investigador.

3.1.5 - Ainda quanto ao método:

Em um primeiro momento me encontrei individualmente com cada um dos quatro participantes, convidando-os para mais uma jornada investigativa. Posteriormente, construí algumas combinações, como o uso de relatos gravados e, então, procedi a negociação (LINCOLN e GUBA, 1985), momento em que cada um deles pôde ler a transcrição das fitas e discutir os conteúdos das mesmas, a fim de analisar o próprio relato. Neste segundo momento, os participantes trouxeram fotos que registravam fatos marcantes de suas vidas. Com estas fotos em mãos, foram realizando comentários e estabelecendo vínculos e relações com o vivido.

Tenho como base para a narrativa a entrevista aberta e flexível, passando por um processo não-diretivo (POIRIER et al., 1999), mediante o qual o investigador apenas está

presente como facilitador, sem estabelecer relações de censura ou direcionando para respostas conduzidas.

Adotei como metodologia a Análise de Conteúdo, elaborada por Engers (1987), partindo de uma leitura flutuante, na qual todas as narrativas são lidas e relidas, impregnando-me dos muitos pontos emergentes. Primeiramente, realizei o que ela chama de análise vertical, pontuando palavras e expressões que marcam o mais significativo, com indicações em um pequeno comentário ao lado. Posteriormente, parti para uma análise horizontal, na qual todas as narrativas são avaliadas, quadro a quadro, comparando-as, complementando-as, contradizendo ou trazendo novos dados sobre uma mesma questão. Isto permitiu uma ampla visão de todas as falas e o que cada participante teve a dizer de um tema comum a todos. Novamente, foi feita uma pequena análise que favoreceu, além da impregnação, uma melhor compreensão da argumentação. Com todo esse material em mãos, passei à fase da síntese e da categorização (ENGERS, 1987).

4 – (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

*Tudo já foi pensado antes.
A dificuldade é pensar nisso novamente.*

Goethe

Até o momento, apresentei a justificativa do trabalho e sua relevância para a Educação, meus objetivos como investigador, a metodologia empregada e uma fundamentação teórica que compreende o uso das narrativas como processo e como método.

Entretanto, em minha busca teórica, principalmente em Portugal, onde tive a oportunidade de aprofundar minhas leituras, construí um referencial bibliográfico que acaba por sustentar minhas investidas no tema (re) construção identitária.

Acredito ser necessário compreender o conceito de identidade para prosseguir com a apresentação deste trabalho. Para isto, considero pertinente exibir um pequeno histórico sobre os estudos realizados com o tema e alguns os conceitos desenvolvidos até o momento.

4.1. - Primeiros desafios sobre o conceito

A proposta investigativa na qual tenho me debruçado ao longo destes seis anos, contando com os anos de mestrado, tem como mote a formação dos professores e suas múltiplas escolhas ao longo de sua trajetória profissional. Em meus estudos, compreendo que este entendimento só é possível com um olhar para a (re) construção da identidade destes profissionais. Parto do

pressuposto que a identidade não é uma entidade fixa, mensurável, pronta, palpável e nem mesmo está pré-definida em registros hereditários (GOODSON, 1992).

Questiono-me: o que realmente é identidade? Existe um lugar específico para sua existência? Como se estrutura? Quais são suas expressões? Quais as diferenças entre outros conceitos muito próximos, como por exemplo, consciência?

Foi através dos estudos de Jean-Claude Kaufmann, em seu livro *A invenção de Si (2004) e Ego - Para uma Sociologia do Indivíduo*, (2001) que tive a oportunidade de conhecer a melhor construção teórica que já li sobre o tema. O autor comenta que nem tudo é identidade. Toma como exemplo a conceitualização de Dubar (1991, p.113): “[...] é o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

A compreensão deste conceito torna-se tão abrangente que é possível inferir que identidade aceita qualquer coisa que aconteça no exterior ou no interior do sujeito. E mesmo com esta amplitude, ainda não consegue resolver os problemas expostos anteriormente.

Então, visto desta forma, identidade é apenas uma combinação de fatos biográficos que vão prendendo-se uns aos outros formando um “algodão doce”, termo utilizado por Erving Goffmann (1975, p. 74), compreendendo uma tessitura complexa, pegajosa e que tudo gruda.

Kaufmann (2004) comenta que o homem discute sua existência ou as razões de sua existência desde a Antiguidade, na busca incessante de sua origem enquanto essência pura e como ser pensante. A pergunta originária está em “quem sou eu?”, enfocando a problemática filosófica da condição existencial.

O mesmo autor afirma que, ao longo da história, o conceito de identidade passa por um período de latência. Em meados dos anos de 1930 à 1950 não se verifica grandes produções ou discussões sobre o tema. Depois de 1935-1940, “a escola de Chicago reduziu o foco de estudo centrando-se na interação face a face e desligando-se do contexto histórico” (KAUFMANN, 2004, p.31). Posteriormente, com o advento da psicologia social, novos estudos começaram a trazer à tona o conceito.

Segundo Fischer (1996), “Auguste Comte (1798-1857) foi um dos primeiros a propor de maneira explícita uma abordagem do indivíduo como ser social, procurando fazer reconhecer as ciências sociais como um ramo entre outras ciências” (1996, p. 18). Entretanto, é Tarde (1903) e Le Bon (1895) quem são considerados aqueles que lançaram as bases da psicologia social, onde começa haver o entendimento do homem em relação a sociedade e as influências desta na construção daquele como sujeito.

Tarde (1903) estuda os comportamentos do indivíduo quando inserido nas massas, nos grupos. Aborda a questão da imitação como fundamento de sua proposta teórica, onde a multidão lhe serve de modelo.

Le Bon (1895), desenvolve uma teoria sobre o que ele chama de “alma coletiva”, esta característica faz com que os sujeitos sejam tão influenciados pelo coletivo que acabam por perder suas características individuais e atuam pelos interesses e características dos grupos em que estão inseridos.

De acordo com Fischer (1996, p. 26), foi Allport que em 1924 lança uma das primeiras definições sobre psicologia social: “[...] tem como objetivo o estudo das relações reais ou imaginárias de pessoa para pessoa num dado contexto social e na medida em que afectuam as pessoas implicadas nessa situação”. É possível entender nesta definição contextos importantes para a elaboração de um conceito sobre identidade como uma relação interpessoal, a função do contexto e a representação social.

Masm é Mead 1934 que retoma o conceito e estuda a identidade em uma abordagem de interação simbólica. Esta teoria serve de base para muitos estudos atuais. Mesmo Irving Gofmann (1975) apresenta bases fortes nesta fonte teórica. Esta teoria parte do fato que:

[...] a sociedade e os outros são espelhos e que as relações com os outros forjam uma imagem de nós mesmos através da interpretação que fazemos da retroacção simbólica que os outros nos reenviam no decurso dos processos de troca. Assim, as interações podem ser consideradas como um conjunto de construções sociais a partir da importância dos símbolos operantes. Estes repousam sobre os valores, normas e crenças partilhadas pelos membros de um grupo ou de uma sociedade (FISCHER, 1996, p. 36).

Tocqueville (1986) busca compreender e empreender o conceito de identidade e, para tanto, faz um percurso histórico e tenta identificar as origens do termo, comentando sobre as identidades de papel ou os papéis de identificação. Segundo o autor, estes papéis começam a surgir por volta dos anos de 1775 em uma espécie de documento que marcava para o Estado quem eram os habitantes de determinada paróquia e os fixavam neste lugares. As marcas identitárias destes documentos carregavam e, de certa forma, ainda carregam, a simbologia do espaço regional e cultural ao qual o sujeito pertence e, na concepção econômica, em qual casta ou classe social ele está inserido. A identidade de papel marca o sujeito em sua origem, sua terra, sua descendência e pertença.

Entretanto as identidades de papel sobrevivem até os dias atuais, marcam-se não só pelos documentos, mas por todo arsenal simbólico que emana das representações corporais e visuais (BOURDIEU, 2001), inscritas em carteiras de identificação e profissional, ou até mesmo na roupa que o ser humano utiliza. Esta roupa, que inicialmente seria para protegê-lo, demanda

características que o introduzem em determinados meios sociais, diz sobre sua capacidade intelectual, sua condição financeira, sua influência relacional e informa quanto às possibilidades que o envolvem.

Acredito ser importante fazer, também, uma distinção entre identidades e papéis sociais, pois há uma confusão conceitual quando ao abordar o tema. Manuel Castells, em seu livro *O Poder da Identidade* (1999, p.22), comenta:

Papéis (por exemplo, ser trabalhador, mãe, vizinho, militante socialista, jogador de basquete, freqüentador de uma determinada igreja e fumante, ao mesmo tempo) são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. A importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende de negociações e acordos entre indivíduos e essas instituições e organizações.

O mesmo autor adverte que as identidades constituem fontes de significado que ao longo de sua história de vida foram construídas por eles e para eles, dando-se, desta forma, o processo de individuação. Quanto aos papéis sociais, a identidade pode marcar que tipo de relação terá este papel com o meio, mas será uma constante negociação com o todo social. Por outro lado, segundo o mesmo autor, caso o ator social se autodefinia como pai, este papel passa a coincidir com identidade, pois no processo de individuação já referida, estas marcas foram as mais relevantes, cabendo significados tão valorativos que não contemplam uma negociação social (CASTELLS, 1999).

O autor sustenta suas idéias na teoria de Erik Erikson (1976), pois afirma que a identidade vai se desenvolvendo a partir de uma outra identidade anterior, primária. Entretanto o autor utiliza esta visão de construção para exemplificar como se dá a identidade coletiva.

Acredito ser importante este conceito, pois em uma sociedade competitiva nem sempre, ao observar um papel, uma função é possível identificar ou compreender uma identidade, ela pode estar submersa em fazeres meramente institucionalizados em uma relação de poder. Aqui aparece o que Touraine (1995) aborda sobre o que ele chama de falsa identidade X verdadeira identidade. Esta diferenciação vê-se nas lutas de classes, pois segundo ele, não existe sujeito enquanto criatura dominada por uma relação de submissão. Comenta o autor (1995, p. 23):

Chamo de sujeito o desejo de ser um indivíduo, de criar uma história pessoal, de atribuir significado a todo o conjunto de experiências da vida individual... A transformação de indivíduos em sujeitos resulta da combinação necessária de duas afirmações: a dos indivíduos contra as comunidades, e a dos indivíduos contra o mercado.

Já na interpretação de Fischer (1996, p.213), a sociologia dialética representada por Marx, entende identidade como:

A interiorização de valores que não são eles próprios separáveis da ideologia dominante numa sociedade [...] assim, a consciência não pode ser senão uma consciência perturbada que se limita a reconhecer a ordem social sem poder compreender o seu sentido como relação de dominação, e sem chegar a compreender a razão de sua própria conduta.

Ainda, nesta mesma vertente teórica, Touraine (1974) comenta que identidade é uma forma de adaptação do sujeito com os desejos sociais, nos quais ele reconhece seu espaço, seu papel, e acaba entrando no jogo social. Para este autor, a identidade é a própria ausência de identidade, pois ao reconhecer seu papel social o sujeito está reduzido a uma falsa consciência da sua própria condição. Neste sentido, o teórico propõe a idéia de uma falsa identidade e de uma verdadeira identidade, sendo que esta segunda só surgirá através das lutas sociais que evidenciarão o aparecimento das ilusões da identidade.

Fischer (1996, p.209) aprofunda as idéias correntes em Psicologia Social sobre o conceito de identidade esclarecendo que:

[...] é uma idéia-síntese que mostra como se articulam num indivíduo o psicológico e social: trata-se de uma noção que exprime o resultado das interações complexas entre o indivíduo, os outros e a sociedade. Ganha forma como uma construção representativa do eu na relação com os outros e com a sociedade. A identidade é assim a consciência social que o indivíduo tem de si mesmo, mas na medida em que a sua relação com os outros confere qualidades particulares à sua própria existência.

O autor defende a idéia de que identidade é o produto instável de uma interação entre a realidade social e os contributos individuais. Entretanto, ele demonstra em seus estudos que existem muitos entendimentos sobre o que é identidade.

É possível ver nesta concepção uma identificação bastante marcada pela lutas sociais, configurando a influência social como limitadora e delimitadora da identidade, em um movimento do exterior para o interior. Ao mesmo tempo, este permite uma reflexão do posicionamento do sujeito frente à sua posição como indivíduo pertencente ao grupo. A palavra emergente desta visão é resistência às identidades que são impostas pelo exterior.

Já a sociologia funcionalista, representada por Berger e Luckman (1966), traz a idéia de identidade como uma estrutura estável, reflexo de uma sociedade consensual, adaptação dos sujeitos que partilham valores comuns.

Os indivíduos estão aptos ao trabalho, ao cumprimento de seus papéis sociais à medida que estão integrados aos costumes, às regras e àquilo que se deseja como peça funcional do grupo social (FISCHER, 1996).

A abordagem psicossocial vê o indivíduo em “termos de Eu, ou seja, o indivíduo na medida em que se define na sua unidade e continuidade através da autoconsciência marcada pelas interações sociais que vive e dos valores e normas que participa” (FISCHER, 1996, p. 215). Nesta abordagem há uma lista enorme de autores que colaboram e desenvolvem seus trabalhos.

Entre os autores citados na psicologia social estão Mead (1934), que comenta que o indivíduo se representa a si mesmo pela ótica do outro generalizado; Allport (1970), que continua com a proposta de compreender a identidade pela construção do Eu e do outro, mas contribui com o processo de autoconsciência; Miller (1975), que faz uma distinção entre identidade pública, onde cada sujeito exerce funções a partir do papel que assume; Kuhn e Partland (1954); Tajfel (1979) e Turner (1986), que propõem a identidade social como o resultado da cognição dos indivíduos através de sua pertença social; e Zavalloni (1984) que concebe a identidade como um pensamento representacional.

Este pequeno esboço histórico, apenas serve para ilustrar os inúmeros teóricos que têm se preocupado em entender o que é identidade e como a Psicologia Social preocupa-se em estabelecer muitos olhares para o tema. Porém, tenho certeza de que os teóricos mencionados aqui fazem parte de uma lista bem maior de estudiosos nesta área. Entretanto, é importante salientar que em nenhum momento é minha intenção fazer um resgate de toda a história conceitual, mas trazer aos leitores dados relevantes da minha busca teórica neste percurso como doutorando, apontando alguns significativos entendimentos existentes sobre este conceito.

Percebo que a abordagem psicossocial é a que mais se aproxima a minhas crenças, principalmente pelos estudos de Erik Erikson (1976) e que, portanto, aliado aos estudos da Teoria Ecológica dos Sistemas de Bronfenbrenner (1996), sustentam e estruturam meu olhar para o trabalho proposto.

Como visto, no decorrer do tempo histórico, muitos autores escreveram sobre identidade. Deixo, aqui, como referência as obras de Kaufmann (2004) e Fischer (1996) para uma maior investigação por parte do leitor. Entretanto, é Erik Erikson, em 1950, quem introduz o conceito de identidade nas ciências humanas através de seus escritos, sistematizando o desenvolvimento humano em etapas, em que a existência e a superação de crises favorecem ou dificultam a evolução do sujeito, conforme suas vivências e passagens de uma etapa para outra. O conceito de identidade passa a ser abordado ganhando um status maior no desenvolvimento humano. Assim, se hoje Freud é considerado o pai da Psicanálise, é possível considerar Erik Erikson como “o pai oficial” do termo nas ciências sociais (KAUFMANN, 2004, p. 24).

Erik Erikson (1976) consegue fazer uma aproximação bastante razoável da Psicanálise por seu trabalho junto a Freud e investir de forma direta nos construtos sociais, trazendo, então,

para uma abordagem psicossocial do desenvolvimento humano. Seu valor maior está “pela sua insistência em partir da sensação subjetiva, ligando-a simultaneamente ao contexto social, pela tônica colocada na busca da unidade e na necessidade de confiança na busca identitária” (KAUFMANN, 2004, p. 25).

Urie Bronfenbrenner (1996) serve, também, como apoio referencial quando desenvolve sua teoria chamada “Teoria Ecológica dos Sistemas”. Este autor é contemporâneo de Erikson e, conforme minhas investigações, há convergência de idéias, chegando a serem complementares em muitos aspectos. O esquema que apresentarei posteriormente contempla uma forte influência nessas duas teorias.

4.2 - Outras dúvidas, muitas procuras.

Inicialmente, as leituras realizadas no campo das Ciências Sociais, mais especificamente nos estudos culturais, levaram-me na direção de trabalhos que tentam explicar o conceito de identidade e de sua formação. Entretanto, conforme Kaufmann (2004), algumas investidas deixam perpassar a idéia de que tudo é identidade, como o já mencionado neste texto por meio da expressão “algodão doce”, que tudo pega, tudo cola, tudo fixa. Ou, ainda, considerando minha formação como psicopedagogo, vejo inúmeras questões que os estudos culturais deixavam à margem. Quanto a isso, Erikson (1976, p. 44) comenta:

[...] os estudiosos da sociedade e da história, por outro lado, continuam ignorando alegremente o simples fato de que todos os indivíduos nasceram de mães; de que todos nós já fomos crianças; de que as pessoas e os povos começaram em berçários; e de que a sociedade consiste em gerações em processo de desenvolvimento de filhos em pais, destinados a absorver as mudanças históricas durante suas vidas e a continuar fazendo história para os seus descendentes.

Mesmo algumas pesquisas que envolvem o estudo do grupo primário ainda trazem consigo um testemunho restrito, não se aventurando na área da psicologia e não desvendando o mistério de como o mundo social registra seus símbolos no sujeito e, como este sujeito, de forma extremamente ímpar, representa estes significados culturais. Percebo uma certa dificuldade do entrelaçamento de áreas diferentes, como se não fosse possível lançar mão do que está fundamentado para buscar novos caminhos.

Por outro lado, a psicanálise também merece suas críticas e é Erikson quem levanta esta idéia, quando comenta que “[...] O método psicanalítico tradicional, por outro lado, não é capaz

de apreender a identidade porque não elaborou termos para conceitualizar o meio ambiente. (ERIKSON, 1976, pág.22).

Ao olhar apenas pelas questões psicológicas, em que a influência do grupo primário é fundamental, e mesmo ao considerar o eixo cultural, há sempre uma explicação na psique e nos primórdios da sexualidade do sujeito. Então, como explicar a existência de crianças, jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de vivenciar uma clássica família nuclear, porém conseguem conviver com seus pares, estabelecer vínculos afetivos saudáveis e exercer suas atividades como cidadãos em prática social? Como explicar a identidade destes sujeitos, que cresceram em um ambiente insalubre, contudo que conseguiram a resiliência necessária para sobreviver ao espetáculo da tortura inicial?

Realizadas algumas destas reflexões em Erikson (1976), proponho ainda, um terceiro eixo para investigação sobre a identidade: o corpo/organismo. Qual é o lugar do organismo e do corpo nestes estudos? Acredito que a estrutura orgânica, com seus milhares de anos de evolução biológica, não pode estar a mercê da identidade. Afinal de contas, a identidade necessita de um corpo e de um organismo, já que não é um espectro ambulante ou uma massa de energia etérea.

Mesmo assim, valorizando o organismo e a genética humana, entendo que a identidade não está pré-determinada em uma composição cromossômica, e como tal vai apenas ser ampliada no decorrer do desenvolvimento, conforme as influências do tempo histórico/cultural circundante. Caso contrário, não haveria razão para existência da escola ou de outros mecanismos educativos (POZO, 2004). Seria possível a criação de ancoradouros, onde os seres fossem depositados até o momento de estarem maduros, como frutas em um depósito.

Neste contexto é apropriado reiterar a pergunta: porque a existência da escola? Ou mesmo, por que a existência da primeira formação para este sujeito, já que ele estaria pronto geneticamente? Se as estruturas hereditárias apenas encaminharam a formação da pessoa humana conforme a evolução orgânica, então, aqueles que apresentam características consideradas ameaçadoras à sociedade não teriam oportunidade de modificação. Não seria melhor marcar estes sujeitos e baní-los do meio social?

Compreendo que é necessário buscar informações em áreas distintas: Ciências Sociais, envolvendo os Estudos Culturais e a própria Psicologia Social, embasada nos estudos de Erik Erikson (1976), que têm sedimentos na Psicanálise; e descobertas científicas da Neurociência. Somente assim é possível entender como se dá a construção identitária sem perder-se em fantasias ou elucidações parciais.

Mesmo que em um primeiro momento estas idéias pareçam ingênuas diante dos inúmeros estudos realizados sobre a (re) construção da identidade, considero importante o entrelaçamento destas ciências para que esta conceito não fique à mercê de opiniões fracionadas.

Convicto desta abordagem interdisciplinar e da coexistência pacífica destas áreas é que apresento este estudo teórico a fim de sustentar a análise dos percursos dos professores que acompanho há seis anos. Estou certo de que é impossível estudar a (re) construção da identidade sem uma base teórica que sirva como alicerce para a investigação que proponho.

No entanto é impossível embrenhar-me em cada área, detalhando suas especificidades em todos os pontos encontrados. Sou um especialista em Educação e, como tal, volto-me para outros campos do conhecimento, absorvendo de forma crítica o que favorece minhas reflexões. Desta forma, o leitor encontrará, aqui, algumas concepções sobre a existência de um organismo, de um corpo, de uma consciência, de influências do grupo primário e secundário, e a imersão destes todos na cultura, além dos mecanismos de identificação e introjeção para que se possa compreender o que é (re) construção identitária.

Para tentar responder a estas questões antes apresentadas e, posteriormente, apresentar as análises sobre os construtos identitários dos participantes desta investigação, sistematizo o texto da seguinte forma:

- Organismo e corpo: algumas contribuições da herança genética;
- Consciência: os primeiros passos para o entendimento do si mesmo;
- Identidade, si autobiográfico, organismo e educação;
- O meio ambiente e suas configurações:
 1. O grupo primário – as primeiras relações
 2. O grupo secundário – o status de formação fora do seio familiar;
 3. O grupo terciário – o grande todo onde as relações se dão.
- Os “si mesmo” possíveis – uma perspectiva de reconstrução identitária;

Este esquema será apresentado em forma de sistema circular, mas não fechado, representando o dinamismo existente nesta formação e considerando os mecanismos de introjeção e identificação utilizados pelos seres humanos não só no momento de sua concepção, mas, também, de uma história pregressa anterior a sua vinda ao planeta. Não posso esquecer que a gestação também acontece em um meio cultural, e este meio existe há muito tempo, desde quando existe história humana. Mesmo assim, ao reconstruir sua própria identidade, o homem está reconstruindo a cultura e sua história.

4.2.1 - Organismo e corpo – algumas contribuições da herança genética;

*“Sempre me intrigou o momento do penetrar na luz,
o momento preciso em que, sentados no meio do público,
vemos abrir a porta do palco e um intérprete entra na zona de luz;
ou; observando este acontecimento na perspectiva do intérprete,
o momento preciso em que aguarda na obscuridade, vê a mesma porta abrir-se
e avança para dentro da luz que ilumina palco e público”.*
António Damásio (2004, p.21)

Trago esta citação de Damásio (2004) para realizar uma aproximação entre palco e nascimento do ser humano. O ser humano, ainda no útero materno, está em formação contínua, todavia já é possível escutar seus batimentos cardíacos, sentir seus movimentos, perceber suas reações diante de fatos ocorridos no exterior. Por outro lado, algumas pesquisas apontam para o fato de que o feto é capaz de perceber as batidas do coração materno, e mesmo que existam controvérsias na questão de audição intra-uterina, é comprovada a percepção de vibrações de tonalidade de voz e alguns sons exteriores, principalmente aqueles relacionados à música. Isso foi constatado através da reação apresentada pelo novo ser ainda escondidinho, fora das luzes da ribalta. Estas mesmas pesquisas apontam, não somente para o contato materno, mas, também, dos pais que acompanham a gestação de suas esposas e, constantemente, conversam com o feto. Acariciando o ventre materno, conseguem estabelecer um contato mais próximo, logo nos primeiros dias do nascimento do bebê (PORTUGAL, 1998).

Um simples exame de ultra-som é capaz de mostrar o feto com o dedo dos pés e mãos na boca. Isto comprova que o ato de sugar está previamente registrado no patrimônio genético, bem como a capacidade de percepção do meio externo, mesmo que ainda não exista uma consciência deste organismo, ou seja, ele não sabe de sua própria existência, mas consegue senti-la (DAMÁSIO, 2004; LE DOOX, 1998).

Ao nascer, existe sempre um olhar externo que verifica os sinais vitais do bebê, seus primeiros dados para que possa ser entregue aos braços acolhedores (ou não) da mãe. Esta, por sua vez, verifica amavelmente que aquele pequeno organismo, gestado durante aproximadamente nove meses, é perfeito, sob uma perspectiva totalmente intuitiva. Gabriela Portugal (1998), afirma que quando a criança é colocada sobre o ventre materno, consegue reconhecer o mesmo batimento cardíaco que percebia quando em seu casulo uterino.

Entretanto, este personagem, recém chegado ao palco, não está recebendo apenas o olhar. Existe uma perspectiva sensitiva da pequena criatura para o palco que a recebeu. É a mesma Gabriela Portugal quem diz: “[...] o bebê é visto como algo de moldável e submisso, completamente dependente e incapaz, como um bocado de barro pronto a ser modelado pelo ambiente [...]”. Contudo, os estudos na área da neurociência comprovam que os seres humanos já nascem com predisposições que serão “atualizadas nas suas potencialidades através da relação ativa com o ambiente” (PORTUGAL, 1998, pg. 29).

Além disto, a mesma autora, em suas pesquisas, afirma que “[...] um bebê de 48 horas de vida é capaz de seguir com os olhos um objeto luminoso e que uma fonte sonora lateral desencadeia uma orientação dos olhos em sua direção” (PORTUGAL, 1998, p.29). Os bebês conseguem reconhecer, através do olfato, do tato e da sonoridade vocal quando sua mãe está próxima ou quando está sendo abraçado por outra pessoa. A reação é quase imediata e varia de criança para criança.

Os pesquisadores ainda salientam que estas variações estão em um componente genético onde algumas crianças apresentam maior sensibilidade para a luz, outras para determinados sons; variações conforme a temperatura, já indicando uma maior adaptação ou tolerância ao calor e ao frio. Estas reações todas não são ensinadas, são inatas, o que poderá ou não favorecer ou dificultar as questões posteriores relacionadas à educação ou ao comportamento. Um exemplo disto é a aprendizagem de música. Existem crianças que conseguem, através de um piano de brinquedo, demonstrar ritmo e propensão para as notas musicais. O chamado ouvido absoluto, apresentado por pessoas que reconhecem sons com extrema sutileza e refinamento, é uma característica inata. Contudo, sem a intervenção da cultura, estas características hereditárias podem se perder e não serem aproveitadas.

Mesmo a capacidade de preensão, extremamente importante para o domínio das mãos e execução de movimentos finos, aparecem nos primeiros momentos de vida. É possível observar, também no bebê, o dedo indicador juntar-se de forma involuntária ao polegar. Este movimento será chamado posteriormente de pinça, importantíssimo para o manuseio de utensílios criados pelo homem, como o lápis, tão utilizado nas escolas.

Uma outra propriedade inata é a capacidade de movimento de marcha. Ao pegar uma criança de três meses pelos braços, colocando sobre uma superfície plana e projetando-a para cima, ela apresentará um movimento de marcha, simulando os movimentos de caminhada. É claro, se esta criança, mesmo com este arsenal genético for criada entre os lobos, ela jamais aprenderá a ficar sobre os dois pés.

Quando comentei, anteriormente, sobre a importância do corpo, enfatizei a questão das características externas do sujeito, mais diretamente ligadas à pigmentação da pele, traços

raciais, altura, peso, cor dos olhos, cabelos, defeitos físicos, etc. Todos estes traços, serão transversalizados pela cultura e incidirão diretamente na construção da identidade do sujeito, dependendo de como sua estrutura de introjeção destes elementos e os filtros identitários forem construídos. Os filtros identitários são características pessoais formadas pela estrutura orgânica, pela herança genética, por emoções primárias e secundárias (aprofundarei melhor este tema mais adiante). Sem falar, ainda, em aspectos sexuais como, nascer mulher, um homem que nasce com traços femininos, tamanho de pênis, quantidade de cabelos no corpo, tamanho de orelhas e nariz, hermafroditismo, nanismo, etc. Quanto a todos estes aspectos existem investigações que não se limitam apenas a descrever a exclusão, mas preocupam-se, também, com a identidade destes sujeitos quando inseridos em uma cultura da beleza global, do macho perfeito, de traços racionais etnocêntricos, de produtos inquestionáveis, infalíveis e, sempre perfeitos, como em uma sociedade de consumo.

Em relação às emoções, Antônio Damásio (2004, p.72) afirma que o ser humano nasce com o que é chamado de emoções primárias ou universais, este grupo de emoções seria: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa e aversão. O autor comenta:

As emoções são conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão; todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenômeno; às emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida.

Estas reações químicas são incontestes e fazem parte da cadeia neuronal e hormonal biologicamente desenvolvida através dos milhares de anos da existência humana. Entretanto é o mesmo autor, que apesar da valorização ao organismo, não descarta a cultura, o meio ambiente como dinamizador destas reações, em que “[...] a aprendizagem e a cultura alteram a expressão das emoções e revisitam-nas de novos significados [...]” (DAMÁSIO, 2004, p. 72).

Quando o bebê reconhece o rosto da mãe, entram em ação mecanismos indutores de emoções, que por sua vez foram acionados pelo sentido da visão.

Também é importante notar que, enquanto o mecanismo biológico das emoções é largamente predeterminado, os indutores são externos e não fazem parte desse mecanismo. Os estímulos que causam as emoções não se encontram, de modo algum, confinados aos que ajudaram a formar o nosso cérebro emocional ao longo da evolução e que podem induzir emoções desde os primeiros dias de vida. À medida que se desenvolvem e interagem, os organismos ganham experiência factual e emocional com diversos objetos e situações do ambiente [...] um certo grau de emoção acompanha forçosamente sobre nós mesmos ou sobre o que nos rodeia (ibidem, p.79).

Apenas para exemplificar, não para realizar um grande aprofundamento teórico, já que este trabalho considera o organismo como uma das partes formadoras da identidade, desejo mencionar que “[...] a amígdala, situada nas profundezas de cada um dos lobos temporais, é indispensável para o reconhecimento do medo nas expressões faciais, para o condicionamento em relação ao medo, e até para a expressão do medo” (DAMÁSIO, 2004, p.83).

No mesmo sentido, Roberto Lira Miranda, em seu trabalho *Além da Inteligência Emocional*, publicado em 1997, contempla as áreas cerebrais em suas múltiplas funções. O autor consegue fazer um mapeamento cerebral e define uma abordagem através de “janelas”, das quais os seres humanos fazem uso para ativar suas propensões geneticamente herdadas e constituídas no organismo. Neste trabalho, Roberto Lira Miranda (1997) defende a idéia de pólos cerebrais, onde as pessoas utilizam diferentemente os hemisférios direito e esquerdo, conforme suas características.

Por exemplo: as pessoas consideradas mais emotivos/relacionais utilizam-se do pólo cortical direito, apresentando as seguintes características: envolvimento interpessoal, comunicação, toque, etc (MIRANDA, 1997). Entretanto, apesar de manter que as pessoas nascem com estas características, o trabalho apresentado desenvolve a tese de que é possível transformar, aperfeiçoar e aprender a lidar com as outras áreas cerebrais das quais o indivíduo não está, por assim dizer, caracterizado .

A multipolaridade cerebral, quando analisa as diferentes escolhas feitas pelo ser humano, tende ao sistema de representação, classificando o sujeito em auditivo, visual ou cinestésico. Miranda (1997, p.59) comenta:

[...] Da mesma forma fica fácil ver como as diferentes dominâncias de aptidões cerebrais tendem a orientar e a condicionar as profissões escolhidas pelas pessoas. Um atleta não é cinestésico porque é atleta, mas vice-versa; um músico não é auditivo porque é músico, mas vice-versa.

Levando em conta estas idéias e tentando entender estes novos conhecimentos, reflito que estas escolhas não estão só vinculadas aos hemisférios cerebrais, porém a uma construção triádica (TAVARES, 2001) entre cultura-organismo-sociedade. O autor menciona que a escola poderia lançar mão deste conhecimento para melhor capacitar ou educar seus alunos conforme suas opções. Ainda assim, isolado, este argumento não sustenta a (re) construção da identidade como tenho abordado.

Contudo, a escola é apenas uma pequena fatia desta (re) construção da identidade. Talvez, uma das proposições possíveis seria a ativação psicológica deste sujeito e de resiliência (TAVARES, 2001), através de aprendizagem contínua de suas possibilidades.

Outro teórico importante para sustentar a idéias do organismo dentro de minha tese é Richar Davidson, Ph.D em Psiquiatria pela Universidade de Harvard. Atualmente, é um dos mais renomados investigadores das áreas cerebrais. Seu trabalho está voltado para o estudo das emoções, da plasticidade cerebral e da recomposição neural, o que se constitui em algo novo, ainda em investigação. Através de estudos do mapeamento do cérebro com aparelhos de última geração, ele consegue constatar que os seres humanos já apresentam reações inatas de seis emoções primárias. Estas seis emoções, segundo ele, transformam-se em emoções secundárias, que são centenas, estas sim, transversalizadas pela aprendizagem (DAVIDSON, 2005).

Para ele, as características das emoções básicas são: pouca duração, aparecem no rosto, expressas através do organismo, não controláveis conscientemente. Apenas raríssimas pessoas conseguem educar-se para este autocontrole, através do uso das inteligências múltiplas.

Manuela Queirós, Doutora em Ciências da Educação, com o tema Ativação Psicológica através da Inteligência Emocional, em seminário na Universidade de Aveiro (maio/2006) e em Seminário Aberto na cidade de São João da Madeira (junho/2006), ambas cidades em Portugal, faz uma aproximação dos estudos de Davidson (2005) e comenta que mesmo as pessoas que têm tendência à agressividade poderão, através da cultura/educação, aprender a usar seus hemisférios cerebrais para controlar seus impulsos e compreender melhor o mundo que as cercam.

Não posso me furtar de mencionar que na obra de Miranda (1997) há algo que margeia um sistema de mudança de comportamento, que penso chegar a quase um processo de auto-ajuda, pois o leitor identificará nos capítulos finais da referência indicada, uma série de atividades para o alcance de áreas cerebrais. O que me preocupa é a homogeneização destas atividades, como se todos os seres fossem iguais; aí então, desconsidera-se a cultura, a história, o processo (re)construtivo de cada um.

Partindo do pressuposto que temos um cérebro plástico, mutável e organizado através da cadeia hereditária e de que nossa relação primeira com o mundo se dá através deste organismo, é possível perceber a (re)construção da identidade, também, através do cérebro e não somente da cultura. Eu poderia afirmar que a identidade reside não somente no cérebro. O corpo todo está envolvido nesta (re)construção, mas a memória, fundamento maior para nossa historicidade e auto-historicidade, veicula-se neste ambiente.

Então, eu como educador e investigador das questões da identidade, não posso negar que estas características fazem parte do ser humano e que devam ser consideradas em uma abordagem ecológica, reconstrutivista, dentro do paradigma qualitativo que contempla as múltiplas áreas do conhecimento.

Eu poderia citar inúmeros exemplos que comprovam o patrimônio genético, contudo acredito que é possível agora entender como se dá toda esta estrutura no interior deste sujeito, mais precisamente em seu cérebro.

4.2.2 – *Consciência: os primeiros passos para o entendimento do si mesmo.*

Conforme António Damásio (2004, p. 40), a consciência é constituída da interação entre objeto e organismo. Nesta relação de introjeção do objeto é que se dá a interação entre estes dois sujeitos, um modificando o outro. Assim, “vista nesta perspectiva, a consciência consiste na construção do conhecimento sobre dois fatos: que o organismo está envolvido numa relação com um objeto e que o objeto presente nessa relação provoca modificação no organismo”.

O que António Damásio (2004) se refere enquanto busca de um si consciente, Alcía Fernández chama (1991) de corporeidade do organismo, ou seja, nascemos com um organismo naturalmente projetado através dos milhares de anos do processo evolutivo. Este organismo poderá sobreviver sem consciência, contudo, jamais terá um corpo, um domínio sobre o objeto. Será ele apenas um objeto com vida e que, ao mesmo tempo, não se presta a nada. Infiro, então que tanto a consciência de si, como a corporeidade do organismo se dá nesta relação dual entre o objeto e o organismo. Nesta perspectiva, Damásio (DAMÁSIO, 2004, p.42) diz que:

No teatro de relações da consciência, o organismo constitui a unidade do nosso ser vivo, ou seja, do nosso corpo; e, no entanto, como se verá, a parte do organismo chamada cérebro tem dentro de si uma espécie de modelo desse mesmo organismo. Este estranho fato, tantas vezes esquecido, é mais do que notável. Considero-o a pista mais importante na descoberta dos possíveis alicerces da consciência.

Desta forma, a consciência de si estabelece uma formação para a própria sobrevivência do organismo, já que as imagens internalizadas são submetidas aos critérios de utilidade ou não para tal sobrevivência. O homem consegue manipular o meio através das imagens armazenadas em seu cérebro e ao “se relacionar com o processamento de imagens que representam as coisas e os acontecimentos que existem dentro e fora do organismo” regula a vida interior e exterior, além de desenvolver a capacidade de planejamento individual (DAMÁSIO, 2004, p. 44).

Então, dito de outra forma, consciência é o domínio do sujeito sobre seu próprio organismo, sobre as imagens que o cérebro, através de todos os sentidos, consegue captar do ambiente externo ou do ambiente interno, viscerais. É importante esta assertiva pois,

posteriormente, pretendo fazer uma tomada destes conceitos na tentativa de explicar como se dá a (re)construção da identidade. Assim, é necessário um bom entendimento sobre o que é corpo, o que é organismo, porque a identidade não é uma entidade isolada, solta, ela evolui através de um organismo, de um cérebro, de uma tomada de consciência de si. Caso contrário, o indivíduo veria o objeto, sem saber que o está olhando.

A consciência inicia-se quando os cérebros conquistam o poder, humilde mas revelador, de contra uma história sem palavras, a história de que existe vida dentro do organismo e que os estados do organismo vivo, dentro do corpo, estão continuamente a ser alterados por encontros com objetos ou acontecimentos reais ou pensados. A consciência emerge quando esta história primordial – a história de um objeto que modifica o estado do corpo de forma causal – pode ser contada usando um vocabulário universal e não verbal dos sinais do corpo. O si aparente emerge como o sentimento de um sentimento (DAMÁSIO, 2004, p. 51).

Entretanto, consciência não é a mesma coisa que identidade. A consciência significa estar apropriado do organismo, de forma a sentir, perceber, tocar, escolher, inteirar-se do mundo interno e externo. É conhecer a própria existência e a existência do mundo que o cerca. Parafraseando Erikson (1976), talvez as frases que correspondam a esta idéia seriam “quem está olhando sou eu”; “este é o ar que eu respiro”.

Outro exemplo clássico que focaliza a consciência na perspectiva de sua falta é o que se chama de “crise de ausência”, que nada mais é que uma das formas da epilepsia. Em uma crise de ausência, com duração de segundos, existe um organismo reagindo às manifestações cerebrais desordenadas; mas não existe consciência deste organismo, pois o sujeito está suspenso de seu si; então, não existe a corporeidade do organismo. Damásio traz os mesmo exemplos para casos de lesões cerebrais e coma, quando diz que nestes momentos é possível:

- Tentar imaginar aquilo que resta de uma mente da qual foram retirados o si e a capacidade de conhecer, talvez uma mente cheia de imagens esparsas que poderiam vir a ser conhecidas, mas que nunca chegarão a ser conhecidas, imagens das coisas que não serão verdadeiramente possuídas – uma mente da qual foi retirado o motor da ação deliberada (DAMÁSIO, 2004, p.124).

Antônio Damásio (2004) utiliza uma aproximação que pode exemplificar o que é consciência de forma mais clara. Quando o leitor estiver lendo estas palavras, ele terá consciência das letras, da forma, das idéias. Ao mesmo tempo em que consegue perceber as páginas do livro, seu peso, sua densidade e o possível chamado de alguém que necessita sua atenção. O leitor entende que a leitura o deixa cansado e que já é hora de alimentar-se. Estes episódios estão conectados diretamente ao cérebro consciente, que estabelece uma relação com o corpo em que o sujeito está ao ler, ou seja, inserido no próprio ato de ler. Por outro lado, se em

algum momento a concentração para esta leitura se esvai, outros pensamentos surgirão ao mesmo tempo em que os olhos passam entre as palavras. O ato consciente faz com que o sujeito retorne, ou não, para a leitura e reveja o que estava escrito.

Para terminar, “[...] sem o sentido do si no ato de conhecer, ficamos como se os pensamentos não pudessem ser entregues ao respectivo dono ou destinatário. O organismo carente do si deixa de saber a quem pertencem esses pensamentos” (DAMÁSIO, 2004, p. 158).

Mas, ainda aqui, Damásio não está usando consciência e sentido do si como sinônimo de identidade. Consciência e sentido do si são a corporeidade do cérebro enquanto mente pensante, que armazena imagens, não em um arquivo, mas em muitas zonas cerebrais, através dos neurônios e de suas reações químicas. Identidade vai além disto tudo, o que pretendo, até o final deste capítulo, conseguir responder.

4.2.3 - *Identidade, si autobiográfico, organismo e educação.*

Antônio Damásio (2004), refere-se ao terno si autobiográfico quando se reporta a esta totalidade pessoal, renovadora e renovável, intra-relacional e inter-relacional, conhecida por identidade, pois a memória autobiográfica apresenta memórias arquivadas e renovadas constantemente. Esta identidade necessita, segundo o autor, de contribuições múltiplas, e está entrelaçada por: temperamento (inato); interações do organismo com seu ambiente e cultura; e, os registros de memória sustentados pela personalidade (experiências vividas).

Estas imagens, mais ligadas aos arquivos de personalidade estão espalhadas principalmente pelo córtex cerebral, sobretudo nas regiões temporal e frontal. Entretanto, de extrema complexidade, em recordações mais antigas, principalmente aquelas que envolvem a emoção e os sentimentos, são recrutadas outras áreas do cérebro tanto em regiões corticais como subcorticais.

A simples noção de identidade depende desta organização. Num certo número de regiões, quer da região temporal quer da frontal, as zonas de convergência apóiam disposições que ativam, no interior do córtices sensores iniciais, de forma consistente e repetida, os dados fundamentais que definem as nossas identidades pessoais e sociais – tudo, desde a nossa estrutura familiar até às nossas amizades, passando pelo rol dos lugares que marcaram as nossas vidas e pelos nossos próprios nomes. É possível dizer que nossas identidades são “expostas” nos córtices sensoriais. Em qualquer momento de nossa vida vigil e consciente, um conjunto consistente de registros de identidade torna-se explícito e é exibido de modo a formar o pano de fundo da nossa mente (DAMÁSIO, 2002, p. 258).

Muito da construção autobiográfica, a qual estou atribuindo como identidade, segundo os estudos de Damásio, se dão de forma consciente e inconsciente, pois nem todas as imagens, nem todas as mensagens são percebidas pelo si vigil, mas ficam registradas neste patrimônio individual e a qualquer momento podem aparecer em imagens ou representações. É possível fazer uma aproximação com Pozo (2004) quando ele comenta sobre uma aprendizagem consciente e inconsciente, pois nem todo o objeto introjetado e percebido passa pela intencionalidade da educação, contudo todos eles passam pelos sentidos internos e externos do organismo e estão muito bem guardados no córtex cerebral.

Não apenas em seu sentido formal, cabe à educação uma responsabilidade enorme de envolver-se na formação deste si autobiográfico. Entretanto, o que percebo nas escolas, nos ambientes educativos (a igreja é um deles), e nas pesquisas envolvendo a identidade, é que pouco se fala deste organismo, deste corpo que recebe a influência direta do todo onde está imerso, como se as identidades pudessem sobreviver sem o corpo e não fossem influenciadas por ele.

Ora, se tudo passa pelos sentidos internos e externos, como esquecer o corpo nesta configuração? Como são realizadas as projeções e identificações desta vida cotidiana? Onde estão arquivados e como são separadas as marcas positivas e negativas?

O toque afetivo, negativo ou positivo da mãe. O cheiro que vem da cozinha, lembrando que logo em seguida virá uma guloseima e, antes do organismo produzir os ácidos salivares, com certeza, a imagem da mãe, ou da pessoa significativa, vem antes da chegada do prato. Talvez Damásio (2004) ainda necessite resgatar em seus textos um pouco mais sobre este grande aparato emocional vinculado ao corpo, intimidades, amores e desamores que compõem a identidade. Entretanto, ele deixa muitos caminhos pelos quais os educadores podem percorrer.

Concluo este subtítulo exclamando e reclamando a urgência do corpo na escola, e em todas as instituições educativas, bem como na família. Se a reconstrução da identidade passa por aí, trata-se, agora, de traçar a revolução do corpo que clama por um espaço não só da beleza, do *fitness* (aptidão), mas da tomada de consciência do organismo, da corporização do si, e da beleza fundamental de estar vivo, de ocupar um espaço relacional e único.

Passados estes primeiros dados teóricos, insiro o primeiro círculo do esquema comentado anteriormente, os primeiros contributivos para o entendimento sobre reconstrução identitária:



O novo organismo que surge já está codificado em sua herança genética: o corpo, como tomada de consciência deste organismo, as emoções e sentimentos recortados pela cultura.

4.2.4 - *O meio ambiente e suas configurações*

Até agora venho trazendo o corpo, o organismo e seus registros hereditários como pontes importantes para a reconstrução da identidade. Visto que este corpo está provido de aparelhos sensitivos internos e externos que promovem a captação do meio que o circunda para um introjeção deste meio, estes órgãos receptores levam a informação para os muitos ambientes cerebrais, acionando os milhares de neurônios e ramificações neurais, que buscam respostas e devolvem informações, através de ramificações nervosas existentes em todo o organismo, principalmente na coluna cerebral; além, é claro, do sistema sanguíneo que é o veículo de muitos sinais hormonais produzidos pelas glândulas existentes em todo o ser humano.

Entretanto, este organismo dotado deste incrível sistema captador e gerador de informações, nada seria caso não existisse um meio ambiente externo. Partindo desta idéia é possível dizer que o ser humano cresce e se desenvolve conforme o meio em que está inserido e sua identidade depende, em grande parte, das influências deste meio. Mas não somente isso, ele também promove mudança no meio ambiente em um processo dinâmico de modificação mútua. Segundo Gabriela Portugal (1992, p. 33), “todos sabemos que cada um de nós seria diferente se tivesse desenvolvido num outro meio e se os meios físicos e sociais que enquadram o nosso desenvolvimento tivessem aparecido em momentos diferentes da nossa vida”.

Desta forma, é possível que se um sujeito como é conhecido, tivesse a oportunidade de nascer em outro ambiente, é muito provável que ele teria outras (re)construções identitárias que não as conhecidas.

Sendo assim, considero importante uma análise do meio em que o sujeito está inserido e as influências do mesmo em sua formação identitária. Talvez esteja, aqui, a dificuldade que tenho em entender a ilusão de que somente a formação acadêmica, ou outras instituições formais, poderia estruturar ou definir a atuação de professor. Ora, esta proposição está permeada não só pelos cursos de formação, contudo pelas características que envolvem este sujeito em seu meio ambiente, como por exemplo, seus medos em estar empregado ou não, as dificuldades econômicas, as variações do sistema político da região e país, as configurações de grupo, os objetivos destes mesmos grupos, as pressões sociais, e uma série infinita de interações que vão formando este olhar todo individual para o que Erikson (1976, p.159) chama de introjeção e identificação com o universo interno e externo.

O mecanismo de introjeção (a “incorporação primitiva” da imagem de outrem) depende, para sua integração, da mutualidade satisfatória entre o adulto assistente (ou adultos) e a criança assistida. Somente a experiência dessa mutualidade inicial fornece um pólo seguro de sentimento do eu, a partir do qual a criança poderá alcançar o outro pólo: os primeiros “objetos” de amor.

Se um primeiro passo para a construção da identidade é este processo de introjeção do mundo exterior para o interior, é necessário um tema de segunda ordem para que esta construção de imagem se substancie e qualifique no cérebro. Como diz Damásio (2004), já que tais imagens não são fotografias, são estruturas químicas desempenhadas por correspondências neurológicas que ao mesmo tempo sustentam a formação das emoções. Em outras palavras, Erikson (1976, *ibidem*, p.159) diria, mesmo sem as descobertas atuais da neurociência, que esta construção, que também é psicossocial, dá-se através das identificações infantis “[...] por seu turno, da interação satisfatória da criança com representantes idôneos de uma significativa hierarquia de papéis, tais como é proporcionada pelas gerações que convivem em alguma forma de família.

Em outras palavras, a introjeção destas relações boas ou más, e das identificações realizadas no interior, vão sedimentando a (re) construção identitária. Entretanto, este sedimento vai ao longo da vida modificando-se, pois o processo de introjeção e identificação avança ao longo do desenvolvimento, terminando apenas com a morte física. A introjeção e identificação fazem com que o ser humano acabe por entrar em um processo seletivo consciente e inconsciente de dados que posicionam suas características.

Lembro-me que, quando comentei sobre utilizar as narrativas como processo terapêutico, evoco o processo citado. Quando o participante narrativo consegue identificar uma introjeção e,

a partir desta descoberta, consegue reformulá-la ou descartá-la, eis o mote do processo terapêutico.

A (re)construção identitária através do desenvolvimento bioecológico, implica:

[...] no estudo científico da interação mútua e progressiva entre, por um lado o indivíduo ativo, em constante crescimento, e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais vastos em que aqueles se integram (PORTUGAL, 1992, p.37).

Assim, partindo do organismo vivo, o desenvolvimento das capacidades humanas e de sua própria (re)construção identitária depende deste meio ambiente e de suas interações com “[...] contextos mais latos, sociais e institucionais” (ibidem, p.37) .

Dito isto, passarei a aprofundar minhas idéias embasado em dois autores já mencionados, Bronfenbrenner e Erik Erikson, aproximando duas realidades teóricas. A primeira, relativa ao desenvolvimento dos contextos em que o sujeito (re) constrói sua identidade e, a segunda, considerando profundamente o meio, mas voltando constantemente as estruturas internas do sujeito.

4.2.5A - O grupo primário – as primeiras relações

Interessado em melhor compreender a (re) construção identitária, apoio-me em Bronfenbrenner e Erikson, visualizando o organismo como primeiro elo de ligação entre o exterior e o interior do sujeito. Vejo este organismo inserido no primeiro grupo social, formado, geralmente, pelos pais, irmãos e pessoas que constituem um pequeno grupo familiar. Entretanto, a primeira e grande configuração transferencial é com a figura materna.

A dimensão materna-paterna poderá também servir perfeitamente para esclarecer o fato de que cada fase do desenvolvimento requer seu próprio meio ótimo e que encontrar um equilíbrio entre a força materna e a paterna significa a cada uma delas um período de predomínio na vida da criança. O período da mãe é o primeiro e, portanto, o mais básico. Como vimos, existe uma profunda relação entre a primeira “identidade” experimentada nas permutas sensuais e sensoriais entre o bebê e a mãe – o primeiro reconhecimento – e aquela integração final, na adolescência, quando todas as identificações iniciais são reunidas e a pessoa jovem se encontra com a sua sociedade e a sua era histórica (ERIKSON, 1976, p.314).

Quando trago a palavra “geralmente”, estou incluindo, aqui, pessoas que nascem em ambientes que não compõem esta estrutura, mas que, no entanto, não posso afirmar serem melhores, ou piores, mais ou menos nocivos para sua construção identitária. Acredito, apenas, que esta vinculação inicial torna-se uma marca constante registrado na memória, mesmo que não deixem substratos negativos ou fissuras na estrutura identitária. Levando em consideração o formato social em que estão embasadas e a cultura em que vivem, estas figuras iniciais estarão sempre presentes, mesmo que sejam por sua ausência.

Estes primeiros laços na cultura ocidental, de acordo com Portugal (1992), apoiada na teoria de Bronfenbrenner (1996), mostram a idéia do macrosistema.

O macrosistema tem a ver com o complexo de atividades, papéis e relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente, experienciados ou vivenciados num contexto imediato. Este é concebido como um local onde os indivíduos podem estabelecer interações face a face (PORTUGAL, 1992, p. 38).

Bronfenbrenner (1996) coloca a escola, a educação infantil, o grupo de igreja, os jogos entre os vizinhos, os parentes, os serviços de saúde, neste grupo primário, pois há uma correlação entre todos eles que chegam ao bebê através dos laços fortes ofertados pelos braços da mãe. Não posso esquecer que esta figura feminina está imersa neste contexto primário, influenciando e sendo influenciada diretamente por todos. Os movimentos ali existentes concebem a criança e são concebidos por ela.

Em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele. Este processo é, felizmente (e necessariamente) em sua maior parte, inconsciente – exceto quando as condições internas e as circunstâncias externas se combinam para agravar uma dolorosa ou eufórica “consciência de identidade (ERIKSON, 1976, p. 21).

Neste primeiro grupo, a criança, assim que nasce, já recebe o papel de filho, um título que em si carrega uma gama de representações nominadas socialmente e que a acompanhará por um longo tempo. Esta representação está plena de crenças de submissão; de projeção para um futuro (seu e daqueles que a sustentam); de polaridade religiosa que o transforma em uma espécie de dom divino; da criança da mãe superpoderosa que deverá salvaguardar o “inocente” dos perigos mundanos; entre outras milhares de vozes que contemplam a palavra filho (BAKHTIN, 2003).

Por outro lado, Erikson (1976) comenta que apenas pelo simples fato de chegar ao primeiro grupo, esta criança já começa a traçar uma nova configuração familiar, educando os demais integrantes do grupo primário. Isto compõe, a capacidade de interferência cultural, que é mútua.

Bronfenbrenner (1996, p.07) comenta que a díade mãe e filho é geralmente estudada na área da psicologia, contudo, as referenciais voltam-se apenas ao tocante transferencial por parte de um dos sujeitos apenas. Ele diz que “o reconhecimento desta relação proporciona uma chave para a compreensão das mudanças desenvolvimentais não apenas nas crianças, mas também nos adultos que servem como cuidadores primários”.

Esta observação vem ao encontro de minhas crenças quando tento compreender que a (re) construção da identidade passa pelo organismo, reside em nosso cérebro através das imagens, da memória, da consciência de si, e que estas não estão apenas em um único espaço na massa cerebral, e além disso, esta cultura introjetado estabelece relações de identificação que vão aparecer ao longo da história do sujeito. Segundo Bronfenbrenner (1996), algumas características ou tendências humanas podem ter seus fundamentos em episódios longínquos.

Uma díade (mãe e filho), só se sustenta porque existe um terceiro (cônjuge, avó, etc.) que interfere significativamente neste sistema, como um banco de três pés. Quanto ao meio social, o autor comenta:

O mesmo princípio triádico se aplica às relações entre ambientes. Assim, a capacidade de um ambiente – tal como o lar, a escola ou o local de trabalho – de funcionar efetivamente como um contexto para o desenvolvimento é vista como dependendo da existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro (BRONFENBRENNER, 1996, p. 7).

O mesmo autor defende a idéia de que o meio é crucial na formação da pessoa, sobretudo aquilo que as pessoas que compõem a ecologia circundante fazem com ele e para ele de forma presencial. Ele chama de desenvolvimento quando atividades moleculares (sem intenção e desprovidas de significado), tornam-se significativas ao sujeito, o que ele chama de atividade molar. Estas atividades, relativas à aprendizagem ou ao empreendimento de uma forma de comunicação, mutação, desenvolvimento, passam por mecanismos internos e manifestações externas de crescimento psicológico.

A importância desta teoria está no fato de que os pais dependem significativamente de fatores externos que os influenciam diretamente como provedores. Um exemplo trazido pelo autor é o fato de que o pai pode contar uma história para a criança, enquanto a mãe está a preparar as refeições. Imagino esta mesma cena, caso este pai tenha recebido a notícia de que a

empresa em que ele trabalha está falindo, ou que em poucos dias será obrigado a deixar a casa onde mora por dificuldades econômicas, ou ainda, se estiver ocorrendo um tiroteio na favela ao lado. O ambiente neste grupo primário já está pleno de uma carga extremamente importante, as quais a criança perceberá pelas condições de expressão dos pais. Portanto, a

[...] ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18).

Esta proposta teórica evidencia três aspectos fundamentais para meu trabalho: o primeiro, em que a criança não é considerada uma tela branca, em que tudo poderá ser inscrito; o segundo, em que o meio ambiente se acomoda mutuamente nesta interconexão com a pessoa; o terceiro, em que vê o ambiente mais próximo não como algo estável, mas extremamente influenciado pelos demais contextos ecológicos.

Inicialmente a criança apenas terá consciência dos acontecimentos do seu contexto imediato (microsistema), nomeadamente daqueles que diretamente tocam as crianças. Só mais tarde, a criança se apercebe das relações entre acontecimentos e pessoas que não lhe dizem respeito diretamente. Progressivamente, a criança apercebe-se da continuidade ou permanência das pessoas através dos contextos bem como das relações entre diferentes contextos. Desenvolve assim, um sentido de mesossistema (PORTUGAL, 1992, p. 42).

Assim, a criança passa a construir seu mundo interior através das relações com grupo primário mais imediato, considerando dois processos extremamente significativos de percepção e ação (BRONFENBRENNER, 1996). Este novo mundo é ampliado e tem suas conseqüências na construção do sujeito.

É assim que na esfera perceptiva, a visão que o sujeito tem do mundo estende-se para além da situação imediata, passando a incluir outros elementos e contextos, inter-relações nesses contextos, natureza e importância de contextos externos, onde o sujeito não participa diretamente a organização social, o sistema social de valores e de crenças, os estilos de vida específicos da sua cultura ou de outras culturas ou subculturas (PORTUGAL, 1992, p. 43).

Outro ponto importante que é evidenciado no meu encontro teórico é que uma (re) construção identitária não é a mudança de comportamento mediante influência cultural, mas a necessidade de um processo de introjeção da cultura e de significação com as muitas figuras internalizadas, através da identificação que poderá ser positiva ou negativa.

A força de registro com o grupo primário e, principalmente a figura materna, é tão poderosa que, segundo Robert Bly (1991), os homens vêem seus pais através dos olhos de suas mães até por volta dos trinta anos, quando as proposições experienciais e as vivências amorosas e sexuais vão desfazendo as simbologias iniciais. Um exemplo disto é quando as mães dizem “quando seu pai chegar você vai ver”, ou “você sabe que seu pai não gosta disso”. Apenas nestas duas frases, comuns do cotidiano materno, e que aparentemente não desempenham outra função que apenas manter uma ordem disciplinar, contém o ideário de que o pai é o mau e que a mãe é sempre a boa. Quem profere é o que está para chegar.

O mesmo autor sustenta que com as meninas, neste processo de vivência, promovem um apaixonamento pelo homem e uma tentativa de imitação da figura feminina. Então, o pai acaba por ser idealizado como aquele que provém amor para a mãe, um amor também desejado pela menina.

É claro que este é apenas um exemplo entre os milhares de fatos que ocorrem no cotidiano social. Quando da análise dos participantes, esboçarei com pormenores o ocorrido em suas biografias, fazendo uma posterior conclusão, demonstrando as ocorrências da infância e juventude que estão presentes em suas características como professores e que foram trazidas por eles durante o processo narrativo.

Esta identificação, conforme a estrutura preexistente, poderá promover sentimentos de pertença, repúdio, culpa, admiração, etc. Estes sentimentos, por sua vez, promoverão a repetição ou a exclusão de um objeto introjetado. Assim, nesta constante reorganização interna, somente quando as expressões se tornam contínuas, apresentáveis de uma forma observável no meio social, é que se pode afirmar que aconteceu uma reestruturação identitária.

De fato, toda a interação entre o psicológico e o social, entre o desenvolvimento e a história, para a qual a formação da identidade é um significado prototípico, só pôde ser conceptualizada como uma espécie de relatividade psicossocial. Eis, pois, uma questão ponderável: por certo os meros “papéis” desempenhados intermultavelmente, as meras “aparências” tímidas ou as meras “posturas” enérgicas não têm possibilidade alguma de ser a coisa autêntica, embora possam ser aspectos dominantes daquilo a que hoje se dá o nome de “busca de identidade” (ERIKSON, 1976, p.22).

Ao contrário, atos apenas repetidos e que não são duráveis, ou de certa forma, não foram introjetados pelo sujeito, podem ser considerados como uma repetição, ou uma falsa identidade, como já comentei anteriormente. Assim, “torna-se necessário demonstrar que as modificações persistem e evoluem ao longo do espaço e do tempo. Tal demonstração permite estabelecer aquilo que Brofenbrenner denomina de ‘*developmental validity*’” (PORTUGAL, 1992, p. 44).

Além disso, o processo descrito está sempre mudando e evoluindo; na melhor das hipóteses, é um processo de crescente diferenciação e torna-se ainda mais abrangente à medida que o indivíduo vai ganhando cada vez maior consciência de um círculo, em constante ampliação, de outros que são significativos para ele, desde a pessoa materna até a humanidade. O processo inicia-se augures no primeiro encontro verdadeiro da mãe e do bebê como duas pessoas que podem tocar-se e reconhecer-se mutuamente; e só termina quando se dissipa o poder de afirmação mútua do homem (ERIKSON, 1976, p. 22).

Entretanto, mesmo uma transformação contínua da identidade humana, estas primeiras relações deixam marcas identitárias que acabam por se configurar em filtros identitários que sustentam o olhar do sujeitos em todos os momentos de sua vida. Considero que estas marcas, mesmo parecendo fixas, são passíveis de ressignificação conforme as experiências vividas no decorrer do histórico autobiográfico. Ou seja, as marcas estão lá, cobrem a visão, mas a memória é constantemente revisitada pelo tempo, que promove novas sensações para estas marcas.

Atento, também, para a questão que a introjeção das figuras parentais promovem não apenas uma recordação, mas a atuação representacional de valores e sistemas de significação que acabam por compor a expressão do sujeito. Estas representações aparecem na maneira de falar, sorrir, brigar, dançar, etc. Mas, como venho sustentando até aqui, esta introjeção passa sempre pelo organismo, pelo corpo e pelo temperamento, além de passar por aquilo que Kaufmann (2004) denominou de filtros identitários.

Contudo, Erikson (1976, p.22) chama a atenção para as questões que ocorrem na adolescência:

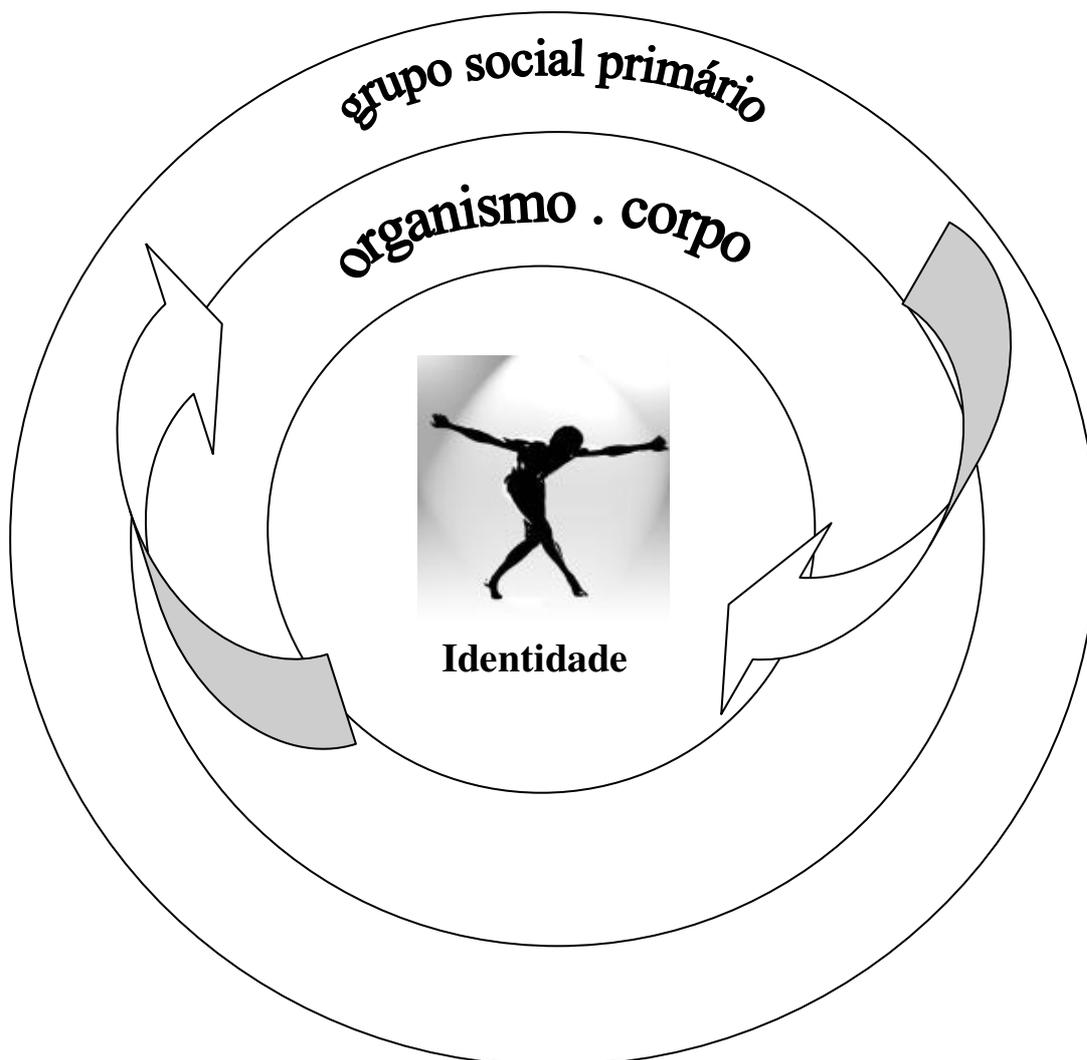
O processo tem sua crise normativa na adolescência e é determinado, de múltiplas maneiras, pelo que ocorreu antes, e determinada grande parte do que ocorrerá depois. E, finalmente, ao discutirmos identidade, como a vemos agora, não podemos separar o desenvolvimento pessoal e a transformação comunitária.

Para o autor, um dos métodos de introjeção pelos quais as crianças passam no grupo primário está na indução social (consciente ou inconsciente) de aceitação de pessoas, figuras, manifestações históricas como boas ou más. Esta indução se dá pelas emoções como: a afeição, o orgulho, a ira, a culpa, a ansiedade e a tensão sexual. Assim “elas próprias, mais do que, meramente, as palavras usadas, os significados pretendidos ou a filosofia implícita, transmitem à criança humana as linhas gerais do que realmente conta neste mundo, isto é, as variáveis do espaço-tempo do seu grupo e as perspectivas do plano vital do mesmo” (ERIKSON, 1976, p.55).

Deixo, aqui, registradas as idéias que considero fundamentais para esta análise quanto ao grupo primário; lembro do espaço-tempo-memória, que preserva a topologia da vivência na infância e do meio-ambiente infantil, real ou imaginário, assim como as vivências corporais internas e externas. Só assim, em minha concepção, é possível fazer a análise dos participantes

desta pesquisa e compreender os passos dados por eles na (re) construção de sua própria identidade. Isto, com certeza, altera completamente a visão de mundo, de escola, de aluno, de professor, de papéis identitários como um todo, que eles apresentam ao longo do percurso histórico.

Voltando à construção do esquema de minha tese, posso, agora, encaixar mais um círculo ao formato proposto.



4.2.5B – O grupo secundário – o status de formação fora do seio familiar

Até o momento, venho discorrendo sobre a importância do organismo e sua configuração hereditária. Comentei, também, sobre a capacidade de corporização estabelecida pelo sujeito através do processo de consciência de si. Posteriormente, trouxe o grupo primário,

principalmente, as relações parentais como fundamentais para a (re) construção identitária. Neste mesmo contexto, explicitarei os mecanismos de introjeção e identificação que capacitam ou formam a topografia fotográfica das muitas imagens que guardamos em nossa memória. São essas imagens, constantemente revisitadas, que, uma a uma, constroem muito do que eu e os autores que me sustentam teoricamente este trabalho chamamos de identidade.

Tenho constatado, ao longo destes seis anos investigando sobre identidade, que as marcas iniciais do grupo primário, introjetadas pelo sujeito em seu arcabouço psicológico, aparecem, reaparecem e se configuram constantemente com outras imagens que ao longo na caminhada evolutiva vão formando o sentimento de si. Conforme a cena histórica vai se modificando, estas marcas o acompanham e vão assumindo novos significados; elas não deixam de existir, apenas de reconstroem valorativamente.

Bronfenbrenner (1996) desenvolve o conceito de transição ecológica, quando um sujeito modifica um determinado papel no grupo em que convive ou assume uma nova posição. Um exemplo disto é quando o bebê deixa de ser filho e passa a ser filho e aluno. Atrelado a isto acomodam-se outros papéis: filho, aluno, colega, número em chamada, melhor amigo de alguém, coordenador do grupo, padrinho. Ao assumir novos papéis, as figuras parentais e os elementos todos que compõem a estrutura grupal começam a mover-se, em um jogo sistêmico de inter-relações e influências mútuas.

A mãe já não é mais somente mãe, passa a ser a responsável pelo aluno, que também é seu filho. Ela agora compõe um novo grupo que é homogeneizado pela escola, compondo o quadro de matrículas. Seu rebento passa a estar longe de seus olhos, não mais ligado a um vínculo quase simbiótico, o que a faz procurar preenchimentos estruturais para vácuos que ficaram na perda do bebê que agora não o é mais e ultrapassou as barreiras e as cercas da casa materna e paterna. O pai, por sua vez, começa a olhar novamente para a esposa, questionando-se, ou não, quem é esta mulher que não mais aquela que há pouco segurava uma criança ao colo e que já não tinha mais tempo para ele.

Na escola, muitos atores entram em cena: os professores, colegas, pais, funcionários, pessoas que estão no transporte público ou no transporte escolar, quem são estes todos? Anônimos em locomoção? Não. Com certeza, fazem parte do cotidiano deste ser que acabou de ganhar o mundo e entrar na esfera do grupo secundário.

A simples espera em um ponto de ônibus, onde alguém, em qualquer cena vivencial, realiza um ato de significado simbólico, já está favorecendo a reconstrução da identidade deste sujeito. Um exemplo disto é quando a criança observa alguém a ajudar um deficiente a atravessar a rua, um homem dar lugar a uma senhora ao entrar no ônibus, um assaltante que o agride e leva

seus pertences. Lembro, novamente, que tudo que é realizado em frente à criança será introjetado e, posteriormente, identificado em sua estrutura psíquica.

Pequenos detalhes do dia-a-dia que pode ser pensado como simples, de pouca valia, entretanto, fundamentais para a formação de uma visão de mundo, de homem e de sociedade que este pequeno ser está formando e que colaborará em suas tomadas de decisão e seus posicionamentos frente a vida.

Faço, aqui, uma aproximação desta idéia com a teoria das representações sociais desenvolvidas no trabalho de Amélia Lopes (2001). Segundo a autora, toda representação mental congrega ou comporta representações sociais, e os objetos internalizados dependem sempre de um imaginário social para ser abstraído como conceito ou grupo de conhecimentos. O simbólico está sempre ligado a uma cadeia de dispositivos sociais que formam e geram novos conceitos internalizados e, ao mesmo tempo, vão servindo de suporte para novos objetos.

Estes aspectos estruturantes vão formando o que anteriormente chamei de filtros identitários, o que fará uma diferenciação enorme entre os sujeitos, mesmo provenientes de uma mesma família.

Bronfenbrenner (1996) comenta que, pouco a pouco, a criança vai desenvolvendo consciência de aspectos que antes estavam ligados a seu pequeno mundo (microsistema) para um universo um pouco maior chamado de mesossistema. Entretanto, devo admitir que estou fazendo uma diferenciação importante para minha tese, pois o autor coloca a escola no primeiro sistema. Eu componho um primeiro grupo apenas com as relações familiares, o que facilita minha análise, como poderá ser verificado mais adiante, quando discorrerei sobre os participantes da pesquisa.

Mesossistema “inclui as inter-relações entre os dois ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente [...]” (BRONFENBRENNER, 1996, p.21). Assim, o microsistema é amplamente influenciado pelas relações do mesossistema, que é composta por um pequeno mundo ao alcance dos sentidos da criança. Mesmo que ela ainda não tenha condições de identificar estas influências, já sofre alterações constantes por meio delas.

O mesossistema é, portanto um sistema de microsistemas. Ele é formado ou ampliado sempre que a pessoa em desenvolvimento entra em um novo ambiente. Além deste vínculo primário, as interconexões podem assumir várias outras formas: outras pessoas que participam ativamente de ambos ambientes, vínculos intermediários numa rede social, comunicações formais e informais entre ambientes, e, mais uma vez claramente no domínio fenomenológico, a extensão e natureza do conhecimento e das atitudes existentes num dos ambientes em relação ao outro (ibidem).

A influência do sistema escolar e a transferência da figura materna para a figura da professora, proporciona um outro momento importante de transposição identitária. Novos

valores e novas pertencas acabam entrando neste jogo de olhares e de formataçao de figuras mentais que constituem a mem6ria identit6ria. Esta figura poder6 ser um reflexo positivo ou negativo da m6e, poder6 concorrer com o amor materno, poder6 investir em uma aprendizagem sedutora atr6ves dos muitos simbolismos de seduçao existentes na linguagem e nos jogos culturais. Sobre isto, diz Dolto (1999, p.161):

Quanto à professora da escola infantil, desempenha antes um papel de índole paternal, tanto em relação ao grupo como em relação a cada criança individualmente. É ela que está encarregada da aprendizagem das atividades de comunicação, das manipulações lúdicas e laboriosas, é ela que ensina às crianças as leis da vida coletiva.

Ao retornar para casa, o ator está impregnado de novas idéias que estão colocadas uma a uma sobre a grelha identit6ria, onde os antigos atores começam a ser revisitados com novos olhares, novos sentimentos. Eis os momentos importantes anunciados por Erik Erikson (1976) quando ele começa a desenvolver seu trabalho sobre a culpa, na identificaçao com novas figuras e na perda das antigas. O jogo contínuo de morte e vida, a vivência dos lutos e a identificaçao de que muitos amores podem sobreviver no mesmo espaço, se entrelaçam e formam uma cadeia complexa de relações de poder, que não somente a criança, mas todos os seres estão plenamente envolvidos.

Talvez a escola seja, já no grupo social secundário, a grande formadora, pois a sua função ultrapassa os limites do cotidiano curricular e programático e se infiltra no ensino da transversalidade humana que compõem o nicho da educação formal. Esta característica toda humana apresenta o que Pozo (2004) chama de aprendizagem implícita, o que passa pelas relações humanas coexistentes no ambiente.

Além da escola, existem outras instâncias que também se tornam formadoras desta identidade pessoal; estas entidades formadoras são os grupos sociais, os pares com os vizinhos, os grupos de amigos, a igreja (seja ela qual for), a rede de bate-papo na internet, e demais grupos que este elemento, ou os elementos do grupo primário, pode estar envolvido. É impossível dizer que o grupo da academia que a mãe frequenta não acaba por alterar o sistema do pequeno grupo familiar. A instância de influência ultrapassa as barreiras corporais e se instala como força identit6ria.

[...] são realidades mentais pelas quais os sujeitos se relacionam simbolicamente com os objetos e correspondem à interiorização de experiências práticas e modelos de conduta e pensamento. São partilhados nos grupos sociais que as criam a partir de estilos de interação, comportamento e comunicação própria. Por esta razão, enquanto fenômenos cognitivos, as relações sociais incluem a pertença a grupos e exprimem a sua visão da realidade e o sentido que orienta as suas relações com o mundo (LOPES, 2001, p.25).

Erikson (1976) comenta sobre o processo de introjeção e identificação, já mencionado anteriormente. Contudo, Zavalloni (1984) faz uma diferenciação, trazendo modalidade de organização do indivíduo em identificação, diferenciação e dissociação, o que promoverá uma representação do si. Este processo é assim caracterizado:

- De todos os conteúdos que ativam a economia psíquica, o indivíduo só retém aqueles os quais tem ou estão relacionados às motivações e escolhas sociais;
- As representações são específicas para cada indivíduo e elas vão aparecer seja na forma de pensamento ou na de linguagem (quaisquer que possam existir);
- Esta representação passa de um nível intersubjetivo para um nível subjetivo, sendo uma propriedade da memória o armazenamento de todas as variáveis e imagens;
- Esta cadeia de representação faz com que num grupo possam estar diferenciados outros elementos grupais e individuais, apesar de existir uma personalidade de grupo. Contudo, esta personalidade nunca é coesa, por ser formada por muitas identidades.

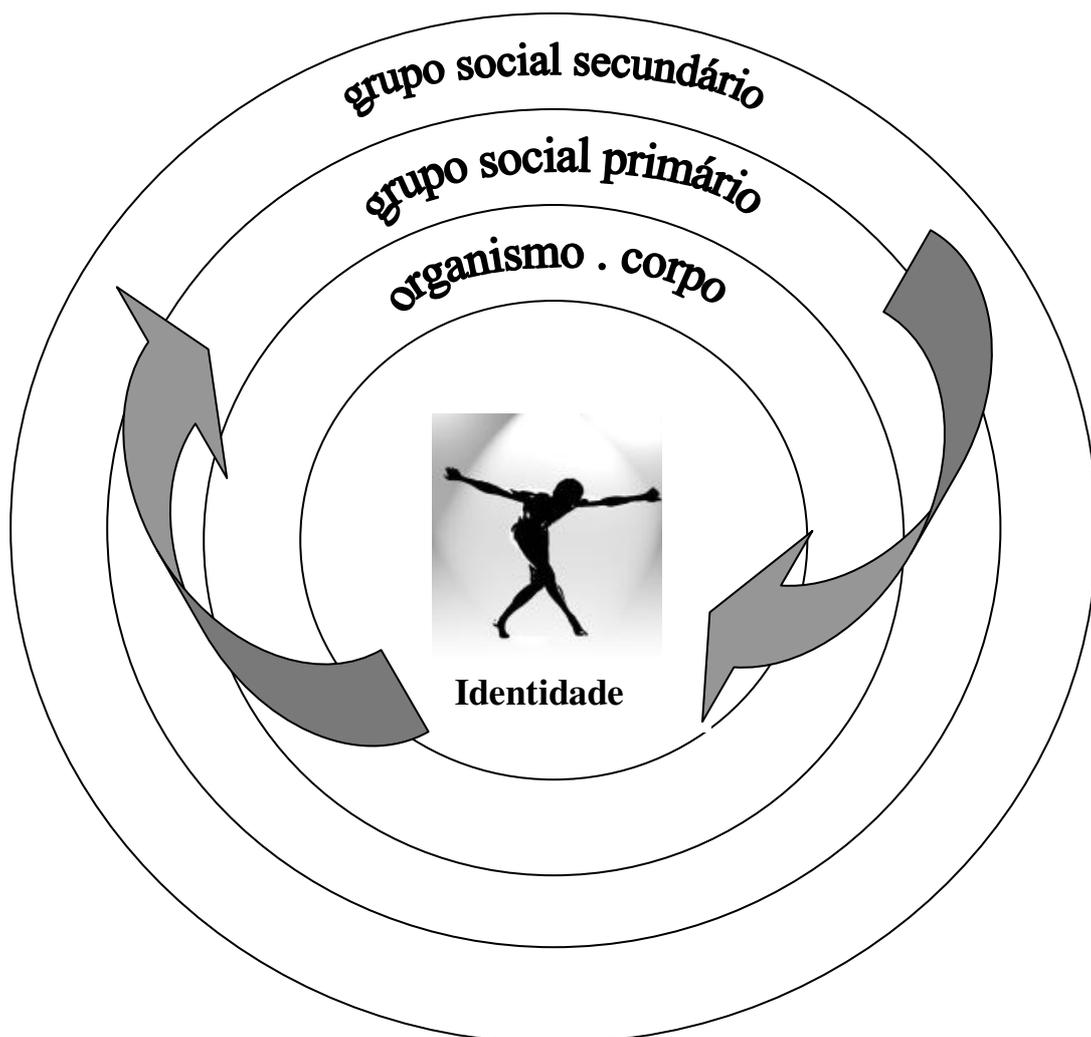
Sento assim, o grupo social secundário, ou os muitos grupos que compõem este segundo círculo em meu esquema, propõe uma formatação de influência de identificação, onde o sujeito é capaz de associar-se ou dissociar-se conforme as simbologias existentes, impregnadas e introjetadas anteriormente.

É na adolescência que este jogo de interfaces de identificação irá aparecer muito fortemente, já influenciado pelo último círculo, que compõe o grande social e cultural que, em nenhum momento está separado do primeiro grupo; ao contrário, influencia diretamente as relações de todos os sujeitos em seu interior. A mídia e a cadeia global da cultura mundial estão fortemente ligadas, trazendo uma série de simbologias, crenças, jogos relacionais e de poder que são constantemente lançados aos sujeitos que sobrevivem em meio a um arsenal de informações formadoras da identidade.

Um grupo de adolescentes vivencia o que Erikson (1976) chama de crise de identidade, não por haver uma identidade apenas e, nem mesmo, porque fixa e se define nesta idade, pois “[...] a identidade nunca é estabelecida como uma realização na forma de uma armadura da personalidade ou de qualquer coisa estática e imutável” (ERIKSON, 1976, p.22), mas porque há, na adolescência, uma abundância de energia onde o que foi introjetado primitivamente começa a sofrer uma ordem de abandono, descarte ou defesa para uma estabilidade maior, já encaminhando para a vida adulta. Talvez, isto explique a capacidade que o adolescente tem em brincar mais com as roupas, trocar de tribos culturais, negar a religião dos pais e investir fortemente em outras, ou até mesmo dizer-se ateu.

Quero, ainda, salientar a questão sexual, que aparece na adolescência de forma bastante forte e que, neste estudo, vai aparecer em um dos participantes, por meio da sua condição homossexual, como um dos elementos constituintes de sua identidade como professor. Acredito que os fatos ocorridos na infância dele, bem como os do grupo de adolescentes em que ele viveu, marcaram de forma decisiva o professor que ele se (re)transformou. Todavia, esta análise ficará para o próximo capítulo.

Dito isto, acredito que já é possível trazer o meu esquema de círculos para melhor expressar as idéias aqui desenvolvidas. O terceiro círculo, então, trata-se deste que chamo de grupo social secundário, formado pelas agências sociais, em que a escola é uma das grandes responsáveis pela manifestação simbólicas dos elementos da cultura.



4.2.5C – O grupo terciário – o grande todo onde as relações se dão.

Venho discorrendo sobre a importância de uma análise bio-ecológica do desenvolvimento para a compreensão de como se dá a (re) construção identitária. Assim, entendo o corpo como inserido no grupo primário, em um pequeno ambiente familiar; depois, conforme o desenvolvimento, a criança transita de um primeiro nível de relações para um segundo nível, não sofrendo apenas as influências, mas convivendo com elementos que outrora eram desconhecidos. Na sequência trago para análise as influências do grande grupo social, que serve de alicerce para os demais e que se espalha em todas as relações existenciais humanas.

Compreendo este grande círculo, o qual chamo de grupo terciário, como o elemento genitor da existência de todo o restante, pois sem a cultura e seus sistemas de representação, não haveria “os povos” como são conhecidos e nem o “homem” como ele o é. A cultura dá sentido à existência humana e a toda sua produção. Mesmo os sentimentos inatos, já trazidos pelo homem em sua carga hereditária, passam pela significação cultural que vai desenvolver e dar nomes ao que é sentido, transformar sensações em palavras, dar significado ao signo (HALL, 2000 e SILVA, 2000).

Então, componho e entendo este grupo terciário em uma base estruturante chamada cultura. A cultura utiliza a linguagem para dar sentido às coisas, partilhar significados e promover o intercâmbio deste jogo de significados.

Por sua vez, a linguagem se utiliza de um sistema de representações, seja através de sinais, símbolos, objetos, imagens, para dar sentido e desenvolver idéias, conceitos e sentimentos de um pequeno sujeito, de um grupo, de um povo ou nação. Importante salientar que esta estrutura tanto pode estar em uma tribo desconhecida, que tem por sua existência sua própria cultura, ou na nação planetária, que pretende envolver todas as nações em uma grande cultura (HALL, 2000 e SILVA, 2000).

Acredito em duas forças (re) construtoras da identidade, uma interna e a outra externa ao indivíduo. A primeira, proveniente da estrutura biológica, do organismo e da corporização deste organismo; é localizada na estrutura cerebral, que fomenta o funcionamento deste organismo, e tem a capacidade de filtrar e armazenar informações recebidas pelos órgãos dos sentidos.

A segunda força (re) construtora da identidade é externa, proveniente da cultura, das relações sociais que circundam os seres. Então, partindo deste pressuposto teórico, não creio em uma mais valia de exterior em relação ao interior, nem o seu contrário, já que uma depende da outra para existir. Caso contrário, os seres humanos ainda estariam pulando entre os galhos das árvores.

Mas como se dão tais influências do exterior para o interior? Como a cultura e suas relações conseguem chegar até o ser em desenvolvimento? Como se (re) constrói a identidade nesta base?

Marisa Zavalloni (1984) desenvolve uma teoria chamada egoecologia. Ela descreve como o sujeito (re) constrói sua identidade através de elementos psicológicos e sociológicos inseridos em um contexto social. Venho tentando fazer uma aproximação com esta teoria em que a identidade psicossocial está intrinsecamente ligada às representações que o sujeito faz de si mesmo e as representações dos grupos nos quais está inserido.

Neste sentido, há uma relação bastante interessante para ser feita entre Erikson (1976), Bronfenbrenner (1996) e Zavalloni (1984), pois os três autores consideram as características do meio social como formadoras da identidade, além de conseguirem discorrer sobre o objeto de aprendizagem através da sua internalização simbólica.

Os três autores, cada um de forma bastante particular, trazem a cultura como grande aporte histórico -social da formação identitária. A cultura se utiliza dos meios de comunicação e das muitas expressões humanas de transmissão simbólica para ser impregnada pelo indivíduo e pelos grupos. Assim:

Em geral, é lícito afirmar que o caráter prático das relações sociais resulta, no fundo da sua relação com os sistemas de comunicação; comunicação que reenviando a fenômenos de pertença e influência, é decisiva na elaboração, manutenção e transformação dos sistemas intelectuais (LOPES, 2001, p.25).

O sujeito que ocupa um lugar no meio em que se moldam as relações sociais, tem seu comportamento guiado nesta rede de relações, que o (re) modela e o (re)constitui. Este movimento, somente não direciona seu comportamento arbitrariamente caso ele se envolva em ambiente reflexivo, até encontrar os pontos de manipulação para outras disposições simbólicas e alterar sua conduta.

A minha tese de que em um ambiente onde é possível utilizar-se dos fatores tempo, espaço e memória, o professor poderá identificar quais os constitutivos simbólicos introjetados e refazer sua conduta pedagógica, fica fortalecida pelos estudos de Lopes (2001).

Bronfenbrenner (1996) desenvolve sua teoria chamando de exossistema um ou mais contextos onde o sujeito não desempenha um papel ativo, mas é afetado por suas relações. Um exemplo disso são as contingências do trabalho do pai, ou as decisões tomadas pelo conselho diretivo da escola, ou mesmo as resoluções políticas de sua cidade em relação aos meios de transporte ou coleta de lixo. Ele também trabalha a idéia de microssistema, em que se sustentam

os valores, crenças, maneiras de ser, estilo de vida, linguagem e a cultura de um povo em sua totalidade.

Entretanto, sem trazer para uma abordagem simplista, mas entendendo que posso me servir da teoria bio-ecológica, faço uma junção destes dois subsistemas teóricos e crio um terceiro círculo em meu esquema teórico chamado de terceiro grupo social. Neste trabalho, apresento as influências culturais e todas as manifestações humanas que poderão causar distúrbios, fraturas, influências negativas ou positivas nos círculos menores que sobrevivem dentro do maior.

Este esquema não pretende desenvolver uma nova teoria a partir de outra já existente, apenas intenta organizar e reorganizar idéias neste estudo específico.

A cultura organiza o grupo social através de sistemas de valores e crenças que vão se colocando uns sobre os outros conforme a estrutura social existente. Portanto:

[...] podemos esperar que as culturas e subculturas sejam diferentes umas das outras, mas relativamente homogêneas em relação aos seguintes aspectos – os tipos de ambiente que contém, os tipos de ambiente em que as pessoas entram nos sucessivos estágios de suas vidas, o conteúdo e organização das atividades molares, papéis e relações encontradas em cada tipo de ambiente, e a extensão e natureza das conexões existentes entre os ambientes nos quais entra a pessoa em desenvolvimento ou que afetam sua vida. Além disso, esses padrões consistentes de organização e comportamento encontram apoio em valores geralmente mantidos pelos membros da dada cultura ou subcultura (BRONFENBRENNER, 1996, p. 197).

Ou seja, a cultura evidencia-se por ser a grande base (re) estruturadora da identidade, considerando a capacidade de auto-regulação do sujeito e seu organismo, pois as diferenças de classes sociais, diferenças étnicas e culturais, diferenças religiosas, diferenças orgânicas, diferenças educacionais, e outras, influenciam diretamente no resultado da socialização dos indivíduos e de sua identificação como si possível (KAUFMANN, 2004).

Erikson (1976) traz este esquema de forma bastante clara quando realiza um estudo sobre os índios americanos. Segundo o autor, as dificuldades apresentadas pelas crianças do grupo Sioux no desenvolvimento escolar e em sua socialização estão fortemente ligadas às suas condições culturais-históricas. Estas crianças têm como base histórica a identidade de homens caçadores, viris e que só choram quando sentem raiva. Mesmo com a chegada do homem branco àquelas terras, e a caça ter ficado em remotos tempos em que os búfalos andavam aos milhares pelas planícies, restou a introjeção simbólica do caçador.

As mães índias, quando têm o peito mordido pela criança, ao contrário de retirá-la aos prantos do seio, lhe aplica um pequeno soco à cabeça, para que a criança aprenda a chorar associando isto à raiva e não à perda, ao sofrimento.

Os professores destas crianças identificam este ato como selvageria e rudeza. O que revela, no entanto, é uma manifestação cultural que representa as crenças de dois povos que estão inseridos em uma sociedade de subsistemas e que um tenta submeter o outro a uma ordem de poder. De acordo com Foucault (1999), o exemplo acima não se trata de forças de valores entre o bem e o mal, mas torna-se um sistema de controle entre o que é certo e o que é errado, mediante a cultura dos dois povos.

Na sociedade urbana, estas influências são múltiplas, verificadas através das inúmeras formas de diferenciação entre os seres humanos e as políticas que envolvem estas relações. Como se cinicamente a liberdade democrática estivesse autorizada pelas relações políticas, mas a cultura, como um estofado de crenças e ideologias, marcasse os seres como um rebanho, diferenciando uns dos outros.

O advento das tecnologias de comunicação planetária, principalmente da internet e dos sistemas de transmissão em massa via satélite, trouxe uma nova onda de transposição e influência cultural mais ágil e rápida, em que e as informações circulam facilmente entre atores de contextos cada vez mais distantes, mas que estão unidos pelos laços da informação homogeneizadora. As mídias acabam por definir com exatidão uma (re) tribalização mundial em que haverá sempre a supremacia de algumas etnias, principalmente dos homens brancos e sua cultura de massificação. Quanto a isto, comenta Fischer (1996, p.205):

Os mass media são freqüentemente considerados como um fenômeno social que veicula conteúdos culturais, produzindo aquilo que chamamos uma cultura de massas, isto é, um conjunto de conhecimentos, valores, estereótipos e mitos fabricados pelos medias [...] isto revela que há uma função que é a de permitir ao indivíduo obter uma satisfação em termos de identificação. Desta forma, os mass media criam, em indivíduos anônimos que estabelecem uma identificação com vedetes ou ídolos, o sentimento de que são uma 'elite sem poder', o que lhes permite assim participar, por procuração, de um sucesso social ao qual não têm acesso.

Entretanto, estes fatores de influência global, devem e dependem da estrutura grupal e individual e das relações que coexistem entre os muitos atores. Fischer (1996) comenta que as fontes de influência dependem de tais relações que se dão no interior dos grupos.

Em seus estudos, Erikson (1976), identifica três passos para uma descontinuidade da identidade através do processo de massificação cultural.

- O GRUPO – a identidade individual já não encontra referências na identidade de grupo, mas as crenças dos mais velhos vão se sobrepondo, deixando coexistir fragmentos da identidade em um contingente enorme de uma nova culturalidade;
- O ORGANISMO – que sofre toda a influência desta dicotomia identitária e acaba por apresentar sintomas somáticos, como doenças oportunistas, dores, autoflagelos, etc.

- O EGO – já oprimido pelo pânico e pela doença, acaba por apresentar perturbações e dificuldades de expressão e socialização. O sujeito já não se identifica com referências importantes para a construção de uma imagem de si positiva. Perpetua-se uma divisão egóica entre o poder simbólico dos registros mentais e a sobreposição cultural que se instaura como melhor, verdadeira, absoluta e branca.

Considerando estes posicionamentos, apresentarei, posteriormente, os achados quanto à identidade de uma das participantes deste estudo, La Mère, que revela as influências culturais de sua época, em que a mulher tinha apenas dois caminhos para tomar: o primeiro seria o caminho do lar, em que a mulher casaria e se tornaria uma dona de casa; ou caso não realizassem este caminho, saíam de suas cidades e procuravam estudar em zonas de maior desenvolvimento urbano; mesmo assim, enfrentavam os preconceitos de uma época em que as mulheres tinham idade certa para casar, ter filhos e que o estudo, para a mulher, apresentava o status domesticidade.

Segundo Lopes (2001), as relações sociais, amalgamadas pela cultura, contemplam uma gama infundável de características que se tornam importantes. Para ela, a educação formal e a escola se tornam um espaço onde os muitos discursos podem ser analisados e as contradições entre eles devem ser avaliadas. O ambiente educativo sofre influências tão poderosas que seu papel se dilui em objeto de manutenção das camadas elitizadas.

Segundo a mesma autora, a relação com o mundo [...] é feita por pertenças sociais e culturais, as representações destas pertenças, ao nível manifesto, medeiam o indivíduo e o meio e que, ao nível latente, conjugam o social e o psicológico tornando-se suporte para o conhecimento da realidade” (LOPES. 2001, p.25).

Neste sentido, a identidade é alicerçada por um conteúdo semântico que acaba por coincidir com o manifesto cultural do grupo e o manifesto cultural individual. Estes elementos simbólicos vão se articulando entre as muitas identificações que se observam nas vivências grupais e subgrupais. Estes elementos, quando aglutinados, formam um conjunto de pertenças.

Trata-se de uma unidade composta de diversos elementos condensados, fortemente investidos, e que funciona como um filtro para ver o mundo. É uma imagem significativa do grupo, criada a partir das pertenças variadas, verdadeiramente operantes para grupos de identificação e de dissociação, visível por recodificação. Marca os projetos de afirmação de si, a apreensão da realidade e organiza o campo de ação (LOPES, 2001, p. 33).

Concordo com Sacristán (2002) quando afirma que cultura é uma das ancoragens que situa o sujeito no mundo. Graças a isso, acaba por adquirir um sentido ao próprio sujeito. A narrativa cultural, passada através da historicidade e da memória coletiva das muitas práticas

sociais existentes em um mesmo grupo, vai configurando uma identidade de grupo. Com sua estrutura formadora, que se constitui, em identidade do indivíduo. Para o autor, o valor da cultura é transmitido através das narrativas e suas simbologias. A transformação social já se inicia pela própria narrativa. Então, a compreensão da mudança está vinculada ao próprio fenômeno narrativo, pois ele fundamenta e legitima as escolhas realizadas pelos sujeitos.

Segundo Sacristán (2002) eis o enorme valor da cultura: sua facilidade de transmissão através das narrativas que são enormes representantes de seu simbolismo. Quando há uma transformação na narrativa, é possível pensar que antes disso, já está acontecendo o fenômeno de transformação cultural. Então, para entender esta mudança é necessário compreender o próprio fenômeno narrativo, pois eles fundamentam e legitimam as escolhas realizadas pelos sujeitos.

É possível apreender o quanto o sujeito subjetiva a cultura que acaba por fazer parte de sua própria identidade. Esta subjetivação só é possível através do mecanismo da linguagem. Segundo Stuart Hall (2000), a linguagem ocupa um espaço tão importante, que caso não existisse, não haveria forma de transmissão cultural. Para ele, estabelece-se por significados que são partilhados por um grupo de atores sociais, sendo a linguagem o meio privilegiado através do qual os seres dão sentido para todas as coisas ao mesmo tempo em que é através da cultura que os significados são produzidos e intercambiados. Estes significados só podem ser partilhados se existir um acesso comum à linguagem.

É o mesmo autor quem comenta que os sujeitos que fazem parte de uma mesma cultura acabam por dar significado a tudo que os rodeia e a eles próprios (pessoas, objetos, eventos). Ao mesmo tempo em que estes significados são constituintes de uma homogeneização identitária, são eles, por si só, que fazem a diferenciação desta mesma identidade, organizando, influenciando e regulando pensamento e condutas.

São estes significados de pertença que vão dando senso de identidade para aquilo que o ator é e o que ele não é. Um exemplo típico para o povo brasileiro é quando se observa a fala de um jogador de futebol que adquiriu fama e dinheiro. Em sua linguagem, carregada de significados, em uma estrutura lingüística rústica e toda própria, deixa transparecer sua escolaridade, suas origens sociais e sua condição econômica de origem. Muitas crianças e adolescentes nas mesmas condições desejam a mesma situação de fama e questionam-se quanto a validade da escola.

Esta mesma simbologia, no Brasil, está carregada de um ideário de que os sujeitos provenientes de camadas economicamente pobres da população só poderão “vencer na vida” (usando um jargão popular), pelo futebol, pelo samba ou pela subversão. Ao contrário, ao observar o mesmo jogador, cria-se a identidade social de que todo jogador é iletrado.

São estas representações que vão sedimentando identidades sociais que por si só transversalizam organismos, corpos, consciências e (re) constroem identidades individuais.

Neste jogo de posições estabelecem-se diferenças e também semelhanças em que se fazem presentes inclusões e exclusões no grupo social. Segundo Stuart Hall (2000), os significados que compõem estas diferenças e pertencas, não são totalmente transparentes, nem mesmo conseguem permanecer fixos pela passagem da representação. Estes significados vão adaptando-se conforme os contextos, as circunstâncias históricas, pois não existe verdade verdadeira nem absoluta no mundo da representação.

O jogador que citei anteriormente, com fama e dinheiro, jamais será visto como um iletrado, mas representará um ídolo que poderá ser imitado. Da mesma forma se considerar o caso de um homossexual que, em uma outra família é quase sempre tolerado, e na família pessoal, é sempre alvo de repulsa. O mesmo homossexual, andando pelas ruas poderá ser vítima de chacotas. Já em um desfile de modas, será entrevistado e considerado um gênio da criação. Um cabeleireiro é sempre considerado homossexual, mesmo que não o seja. A verdade absoluta é sempre relativizada pelo contexto cultural e seu jogo de significados.

Penso que o círculo cultural está impregnado de um jogo de valores e de poderes que mina as relações. A linguagem não pertence nem ao narrador nem ao receptor, ela está inserida no meio cultural como a própria representação de uma sociedade. Então, é possível considerar esta representação não por seus significados de exatidão ou verdades, mas o que ela pretende definir como correto, como errado, como normalidade ou anormalidade (HALL, 2000).

Assim, as narrativas discursivas vão produzindo identidades. Estas identidades apresentam características definidas pelo discurso, que ao mesmo tempo, define um lugar para esta identidade (FOUCAULT, 1999; 2001).

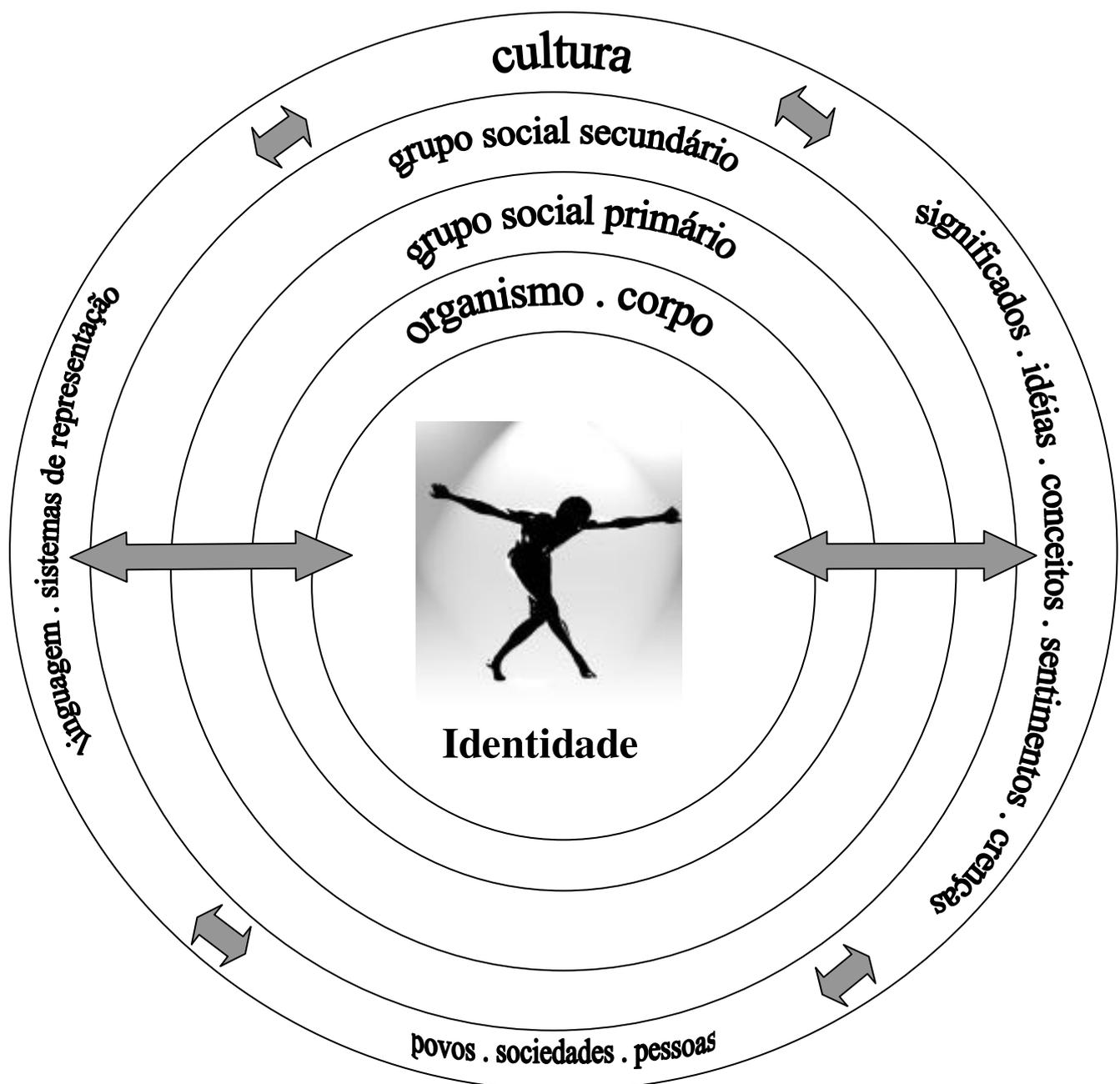
Outro ponto importante para definir o esquema de círculos que venho propondo para a representação desta análise está na escola. Neste esquema, a escola corresponde ao grupo secundário, onde muitos sujeitos, provenientes de vários grupos primários, vêm apreender novas formas sociais. Entretanto, a escola está inserida em um círculo maior que é a cultura universal, como formadora das identidades de grupo e individuais. Segundo Sacristán (2002), a educação é um fenômeno cultural em si e, ao mesmo tempo, um procedimento para difundir a própria cultura.

Visto desta forma, a cultura está contida nas narrações, naquilo que os sujeitos dizem e pensam sobre o que são, ou o que não são. É necessário compreender os fenômenos que circundam, existem e coexistem, afetando e sedimentam os contextos. Só o estudo destes fenômenos poderá elucidar as características das identidades postas, sejam de grupo, sejam individuais (SACRISTÁN, 2002). Por conta disto, torna-se fundamental uma análise do

ecossistema das relações para conseguirmos entender as múltiplas diferenças existentes entre os sujeitos que compõem uma mesma cultura, o que os sustenta como iguais e, ao contrário, aquilo que os diferencia.

O mesmo autor ainda sustenta que a cultura globalizada e mestiça já não consegue admitir culturas puras, devido a grande capacidade massificadora existente. Esta forma impura de cultura configura, também, formas fixas e carregadas de conceitos uniformes, que se espriam pelo universo humano.

Chegou o momento de representar, através do esquema de círculos, as idéias desenvolvidas até o momento, demonstrando a relevância da cultura como aporte (re) construtor da identidade e como força externa em seu jogo com as forças internas de composição e recomposição do si.



4.3 - Os “si mesmo” possíveis – uma perspectiva de (re) construção identitária.

Trago comigo uma enorme preocupação que é o que considero um segundo movimento após a elaboração deste trabalho. Tal preocupação refere-se não somente com a sustentação teórica para a tese, mas quais os frutos que dela surgirão. Ou, como mencionei ao iniciar este capítulo, qual o ramo que será colocado nesta imensa árvore de idéias e pensamentos. Muitos deles já pensados anteriormente.

Meu intuito, então, ao discorrer sobre os “si mesmo” possíveis, é compreender a capacidade de mutação dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, bem como aqueles que se interessarem por esta tese. Tal capacidade transformadora tem como apoio a reflexão identitária, a consciência de si e a possibilidade de uma metacognição, o que transporta o ser para um estágio de auto-realização constante, buscando seus construtos identitários, avaliando-os e os resignificando.

Para além disto, surgem, neste momento, as muitas possibilidades das quais os sujeitos poderão vir a ser; desejam ser, sonham ser. Este imaginário de possibilidades alcançáveis lança a identidade presente (seja qual for), para identidades futuras, geralmente envolvendo objetivos e perspectivas vivenciais ligados a novos papéis sociais, pois, “[...] a tomada em conta dos papéis têm essa vantagem imediata de introduzir um tipo de quadro de socialização muito próximo aos atores, logo, de poder pôr facilmente em evidência as articulações entre a interioridade do indivíduo e as exterioridades que ele encontra” (KAUFMANN, 2004, p. 66).

Segundo o autor, o sujeito além de (re) construir sua identidade, precisa escolher uma imagem de si mesmo entre muitas existentes e possíveis. O papel ou os papéis que irá desenvolver estão vinculados com sua identidade. Conforme a atuação, através do papel, o ego vai definindo um sentido de adequação, dando sentido à ação. Esta ação é observada novamente pelo social que responde de forma (re) constitutiva, retornando ao ego para nova análise. O ego, então, tem de jogar com os construtos históricos e com as exigências sociais. Este jogo de forças promove a interiorização da ação, através de grelhas identitárias formadas pela emoção e por sentimentos, constituindo e reconstituindo a identidade (KAUFMANN, 2004, p.68).

A subjetivação assume formas múltiplas. Nada é pior para a análise do que considerar o sujeito como um bloco, separado da sociedade, senhor do seu pensamento e de sua ação.

É preciso, pelo contrário, ao mesmo tempo em que o inscrevendo nos contextos que o produzem, definir precisamente as modalidades da auto-regulação subjetiva. Só então se torna concebível falar da ascensão histórica do sujeito (ibidem, p.69).

Partindo da máxima da interiorização subjetivada, o sujeito constitui uma idéia de “si mesmo”. Entretanto, este “si mesmo” pode imaginar outros possíveis que poderão ficar no plano da virtualidade, idealizações simbólicas, talvez formas de fuga e de defesa egóica, ou partir para esquemas de trabalho que se concretizarão em “si possíveis” concretizáveis (KAUFMANN, 2004).

Contrariando as identidades virtuais, que são jogos simbólicos de encenações positivas, os “si mesmo” possíveis que são desenvolvidos através da tríade “[...] experiência pessoal, contexto social e as reações dos outros [...] representam uma espécie de seleção de identidades virtuais concretamente realizáveis numa situação determinada” (KAUFMANN, 2004, p. 69).

Para exemplificar este conceito, trago minha experiência com crianças cegas. Um certo menino, com aproximadamente nove anos, portador de deficiência visual total, saiu a passear comigo sobre um enorme gramado. De repente, ele solta-se da minha mão e começa a caminhar com passos largos, em linha reta. Uma colega que estava próxima ao menino disse: “você caminha tão bem, até parece que enxerga. Olha, eu acho que você enxerga sim”. O menino, de pronto, ergueu a cabeça, apressou ainda mais o passo, sorriu e respondeu: “Pois tu não sabias? É claro que eu enxergo”.

Após este episódio, o menino começou a ser flagrado andando na mesma postura pelos corredores, e chegou em alguns momentos a bater em obstáculos existentes no ambiente. Em algumas ocasiões, recusava-se a ser auxiliado. E começou a desenvolver uma identidade virtual de ser caminhoneiro.

Ao analisar este pequeno exemplo, é possível identificar a estrutura egóica confrontando-se com forças internas e externas e o desenvolvimento de papéis sociais que são corroborados pelo componente discursivo. Aparece, também, uma identidade virtual que é o “enxergar” e a capacidade fantasiosa de fugir da própria estrutura que o organismo confere ao portador de deficiência visual. Os “si mesmo” possíveis, aqui, são meros fruto da imaginação e, pelo menos na nossa era, serão irrealizáveis.

Os si mesmo possíveis são um dos instrumentos mais eficazes, que permitem ao indivíduo libertar-se dessas determinações fabricadas por ele próprio. A sua liberdade não é evidentemente, total. O contexto tem de ser tomado em conta. As experiências passadas também, que não autorizam uma qualquer identidade (KAUFMANN, 2004, p. 71).

Os “si mesmo” possíveis exigem uma constante reformulação do si mesmo, na consciência de si, e pedem os propósitos do realizável sem, contudo, deixarem de representar modalidade alcançável.

A identidade é aquilo pelo que o indivíduo se percebe e procura construir-se contra as diversas atribuições que tendem a impedi-lo de tocar partituras impostas. Ela é a interpretação subjetiva dos dados sociais do indivíduo, manifestando-se, aliás, freqüentemente, sob a forma dum distanciamento (KAUFMANN, 2004, p. 87).

O importante é que “do ponto de vista do indivíduo que escolhe, o que conta não é a viabilidade objetiva duma identidade, mas as idéias de que ele próprio se faz dessa viabilidade” (KAUFMANN, 2004, p. 87).

O mesmo autor refere-se ao sentido da vida, uma forma de revolução identitária em que é necessário confrontar a identidade externa, aquele eu, o próprio ser, tenta constantemente estabelecer com o mundo das relações; e, uma outra interna, em constante reforma, em constante mutação, instável por sua natureza (re) transformável. Entretanto, é esta revolução identitária, entre os “si possíveis” virtuais e realizáveis que o ego vai codificando as muitas informações e imagens percebidas, estruturando um universo simbólico em vários contextos. Esta estrutura simbólica, autobiográfica vai inventando histórias, revendo o mundo através de suas lentes, as grelhas ou filtros identitários, dando sentidos para a vida.

Penso que a caminhada do humano é uma eterna busca de um “vir a ser”, de um “si mesmo” possível, talvez o verdadeiro sentido da vida.

A cada instante, para pensar e para agir, o ego tem de dar uma resposta, filtrada pelo seu sistema de valores. A identidade, não sendo dada por essência, não é tão pouco, de todo, um elemento anexo, uma espécie de narração gratuita de valor decorativo. Pelo contrário, ele ocupa uma função vital e cotidiana. Devendo o indivíduo reformulá-la continuamente, sob pena de ver a sua existência perder o sentido. Sob pena, igualmente, de anular os motores da sua ação. Sob pena, finalmente, de fragilizar todo o conjunto social. O trabalho identitário assume, hoje, a forma dum constrangimento obrigatório. Quer se queira que não, é preciso dar sentido à vida (KAUFMANN, 2004, p.72).

Então, o sujeito não é mais um elemento, mas deve poder ser considerado como o próprio processo histórico pessoal, fabricando e buscando sentidos.

A busca dos “si mesmo” possíveis é a possibilidade de mudança, a própria existência da utopia, do sonho que não só impulsiona o sujeito, mas que serve, também, de combustível para a busca. Sonhar ainda continua em moda, mesmo que os elementos sociais afastem os sonhos e façam ruídos para impedir o sonho.

Imagino que as escolas podem buscar um maior investimento destes “si mesmos” possíveis, educando para a realização daquilo que está posto ou não, não só permitir o sonho, mas dizendo que é possível. Entre o virtual e o realizável, está a possibilidade, a condição toda humana de um dia vir a ser. Entre o virtual e o realizável, estão os sonhos, muitos entre os seres humanos já os perderam ou nunca os tiveram, forjados pelas identidades sociais, feito gado, em que o único encontro com o ato de sonhar é vislumbrar o horizonte além das cercas.

5 - CONTANDO HISTÓRIAS, COMPREENDENDO TRAJETÓRIAS DE VIDA

Construo esta apresentação de tese de doutoramento enfocando pontos importantes sobre aspectos que fundamentam minha caminhada, pois este trabalho não começa exatamente no doutorado, está comigo há muito tempo, talvez anos, configurado, alimentado e recortado em muitas vivências anteriores. É apresentado, aqui, mas foi formulado durante os anos que antecederam minha entrada na instituição universitária. Percebo que escolher trabalhar com narrativas e conhecer a construção identitária de professores está em meu desejo de conhecer-me, de descobrir-me, de desvendar-me, enfim, de fazer uma auto-revisão. Assim como Dias (2001 e 2002), minha história está entrelaçada, entrecortada com as muitas histórias que existem a minha volta e, no meu caso de professor, com as histórias dos professores que fazem parte de minha vida.

Contudo, após justificar a importância deste trabalho, estruturar os objetivos perseguidos, fundamentar a metodologia adotada e a forma de análise dos dados coletados, e de discorrer sobre alguns achados teóricos conceituais, chegou a hora de falar dos participantes, de suas histórias relatadas no trabalho de mestrado e, compreendidas, aqui, nesta tese de doutorado. Para isto, é preciso contar a história de meu trabalho de mestrado para que o tempo passado comece a fazer parte deste meu tempo presente (CONSTANTINO, 2004).

Em meu trabalho de mestrado investiguei sobre a representação dos professores sobre limites em sala de aula, e como se dava a prática pedagógica destes profissionais. Na tentativa de conhecer mais sobre os limites, descobri a base afetiva que permeia as relações entre os sujeitos envolvidos no contexto escolar e em minha própria caminhada como filho, aluno e ser em infinita construção (CONNELY & CLANDININ, 1995). Somam-se a fatos importantes de minha trajetória como ser humano alguns aspectos relacionados com minha função como Orientador Educacional e com a preocupação de meus pares, relatadas em cursos de formação ou

em momentos de supervisão, nos quais as questões dos limites estão sempre em voga, retornando sempre às discussões como algo eternamente emergente e importante dentro e fora das escolas.

Foi ainda neste primeiro trabalho, que encontrei as relações de poder, o olhar atento da vigia e a formatação dos corpos (FOUCAULT, 2001). Deparei-me com as armas utilizadas por este mesmo poder, sendo a avaliação, dependendo das mãos que a impunham, um fantástico e monstruoso material bélico. Surgiram as cercas flutuantes, limites construídos através dos valores humanos, pesos e medidas diferentes para cada ser e que, por esta razão, favorecem ou dificultam as relações. Emergiram as competências, fazeres necessários na urgência diária da vida pedagógica (PERRENOUD, 1999, 2001). Competências que levam o professor a conhecer melhor seus alunos e proporcionar a formação de seres transformadores (ARROYO, 2001). Reencontrei-me com o corpo, espaço de desejos, de prazeres, de domesticação e rebeldia. Pode estar amarrado ou não, será sempre único e desejoso de respeito e afeto (FERNÁNDEZ, 1991). E, por último, mas abraçando todos os encontros anteriores, está o próprio afeto, construindo o respeito mútuo entre os participantes desta história e valorando o ato de cada um deles. É o afeto, através do ato afetivo, que inspira, que impulsiona e que eleva a condição de vida da busca do homem (RESTREPO, 2000; ENGERS, 2000; CHALITA, 2001; PEREIRA, 2004;).

Descobri que os limites escolares, de forma mutável, são como alavancas sobre bases afetivas, impulsionadas pelos professores, de diferentes formas, dependendo de sua conduta e de sua atuação nos espaços que ocupam (PEREIRA, 2004).

No trabalho de mestrado, identifiquei as características de cada um dos seis professores participantes e suas opções didáticas, as interações com os educandos, o estabelecimento dos laços afetivos, os fazeres relacionados aos limites e poderes existentes na escola e, mais especificamente, em sala de aula. Agora, estudando a história de vida dos participantes, foi possível identificar quais fatores favoreceram suas escolhas, levantadas naquele momento do mestrado. Encontrei, na história de cada um deles, respostas para o que observei e constatei no trabalho anterior, pois foi olhando para o passado que pude compreender o presente (LORROSA, 1995). Nesta crença, ancorei minha tese, em que os caminhos escolhidos, as decisões tomadas, estão plenas de valores, vivências, construções ímpares com o mundo sócio-histórico de cada ser, bem como, descortinam e alicerçam os motivos pelos quais cada um deles chegou ao ponto onde eu os encontrei.

Intento responder: que tempo e espaço são estes em que fotografei os personagens, participantes de minha própria história? Como eram suas atuações? Como eram encarados por seus alunos? Chegou a hora de rever a história, a fim de reconstruir o caminho, assim como eu o descrevi.

5.1 - MALÉVOLA – *Uma professora empirista...*

Gostaria de explicitar, antes de contar a história de Malévola, que concordo com Mizukami (1986) quando comenta que não existe um purismo epistemológico na atuação docente e que o mais importante é que o professor tenha consciência de suas escolhas para que sua atuação não seja jogada a mercê da intuição ou da improvisação. Enfatizo, também, que acredito que o trabalho do professor tem uma função social, emancipatória e transformadora, cabendo, sim, uma visão de homem e de mundo para que se tenha um norte nos processos de ensino e de aprendizagem (TAVARES, 2001).

Malévola não recebeu este nome por acaso. Minhas observações revelaram uma professora enraivecida, de rosto fechado, nada sorridente e extremamente exigente. O conteúdo dos documentos analisados apontavam para uma personalidade autocrática, num movimento de ensino-aprendizagem no qual o aluno deveria escutar e o professor ser escutado o tempo inteiro. Alguns movimentos tinham uma explicação lógica (dada pela própria professora), quando questionada pelos procedimentos adotados, diante das queixas dos alunos.

A posição de Malévola deixava transparecer uma relação de poder ditatorial, já que exercia o comando sob vigilância intensa e usava vários recursos como forma de coação e submissão. Essa atuação me remete a idéia de corpos dóceis: “... a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados,... estabelecendo uma relação de sujeição estrita” com seus alunos, evidenciada em seus atos e em seu discurso (FOUCAULT, 2001, p. 119). E “... ao mesmo tempo em que esse sistema aumenta os efeitos do trabalho dos indivíduos, diminui sua capacidade de revolta, de resistência, de luta...” (GRASSI, 2000, p. 127).

Quando volto a contar a história de Malévola, lembro-me bem da importância que esta professora dava aos seus próprios conhecimentos e insistia em fazer a divisão de que o aluno estava ali para aprender e ela, como professora, estava ali para ensinar. Esta proposta pedagógica diretiva, segundo o qual o aluno nada sabe e o professor é o detentor do conhecimento, está estruturada em uma epistemologia empirista, com a crença no primado do objeto (MIZUKAMI, 1986).

Pois bem, este ideário não permanece em uma sala de aula, ele se transporta para uma visão de mundo, de homem e de sociedade em que o professor ensina seus alunos para a obediência (BECKER, 2001). É quase impossível, para uma escola que pretende educar para

uma prática cidadã, encontrar, neste tipo de profissional, as crenças necessárias para o desenvolvimento crítico e o potencial criador das crianças, conforme Tavares (2001).

Para Malévola, o aluno é uma tábula rasa, sem conhecimento anterior, não tem história e deve se limitar a escutar o que o professor diz (BECKER, 2001).

Outro aspecto pertinente à ação pedagógica de Malévola é não deixar o aluno levantar da classe nem mesmo para apontar o lápis, dizendo **“sabe... eles querem ficar passeando e vão toda hora à lixeira”**. Nos registros, ainda encontrei o seguinte: raramente deixava o aluno ir à biblioteca; por qualquer coisa acusava as pessoas; implicava gratuitamente com os alunos; irritava-se com facilidade; humilhava os alunos na frente dos outros.

O mau humor da professora era utilizado como mecanismo coercitivo, pois, segundo Tiba, “o riso e a espontaneidade são ingredientes necessários à sensação de liberdade”. Contudo, Malévola agia de forma irônica “comparado à ponta de um punhal, capaz de cortar a jugular de um aluno, ou do deboche, que mais parece um tacape amassando a cabeça da vítima” (1996, p. 126). A professora mencionava que **“não vou mostrar os dentes”**, tentando explicar sua maneira de ser.

Constatedei, também, que seu humor variava muito conforme a turma a que atendia anteriormente. Muitas vezes já chegava irritada e gritando; não permitia a menor conversa e argumentava: **“conversa é tempo perdido”**. Em minhas observações, verifiquei que a professora nunca levava a turma para fora da sala e neste ambiente, geralmente, os alunos estavam sentados em colunas, um atrás do outro. Certa vez, comentou: **“eles sabem que na minha aula é assim, não importa se os outros professores permitem que eles escolham os lugares”**. Este tipo de conduta em que o professor delimita o espaço do aluno é enunciada por Foucault (1999) como a melhor maneira de tirar, em um determinado tempo, o maior rendimento possível.

Quando eu estava presente, a professora se aproximava dos alunos e dava explicações. Contudo, eu não observava uma aproximação afetiva, um carinho ou suavidade na voz, mesmo quando a palavra saída da boca era o **“querido”**, tão comum na prática de Malévola.

Em um primeiro momento, parece que o nome escolhido para representar a professora transcende os caminhos da objetividade; contudo, não consegui fazer outra relação, principalmente quando lembro do rosto de cada aluno, especialmente quando pediam ajuda.

5.2 - METAMÓRFUS – Um professor em constante revisão...

Observando, entrevistando e analisando o professor Metamórfus foi possível identificar, na trajetória dele, a mudança ocorrida nos últimos três anos. Os documentos do primeiro ano de atuação mostram um professor que grita o tempo todo, utiliza provas como sanção, bilhetes excessivos aos pais, discussões com os alunos, expulsões e inúmeras provas, prática típica de um professor empirista (BECKER, 2001).

No segundo ano, a conduta apontada pelos alunos, mostra um professor completamente diferente: bem humorado, brincalhão, aceitando todos os pedidos dos alunos, não fazendo provas, permitindo que sentassem em qualquer lugar, recebendo apelidos, deixando sair da sala em qualquer momento, mas ao mesmo tempo, sem conseguir ter autoridade como professor. Não estabelecia o mínimo de limites necessário para uma boa convivência, na relação aluno-aluno ou aluno-professor. Somou-se a isso o desrespeito com sua figura como professor e uma defasagem enorme no conteúdo. Aqui, o professor confunde ambiente permissivo com permissividade, favorecendo um deixar fazer constante, que segundo o mesmo autor, configura uma pedagogia não-diretiva.

No terceiro ano, as observações revelam um professor que diversifica as atividades, se irrita com menor facilidade, apesar de ainda não conseguir lidar de forma adequada com os limites. Em alguns momentos, verifiquei desrespeito com o professor através da “bagunça” generalizada e da falta de atenção em suas explicações. Porém, já não havia os gritos como forma de retomada. O professor permanecia parado em frente a turma até a volta à calma. Os alunos comentaram que ele conseguia utilizar jogos e explicar a matéria através dessas atividades. Escutei um aluno dizer “às vezes *perde a paciência*” e outro contrapor, “*ele é legal, só não gosta de bagunça*”. Quanto à utilização de provas, houve um decréscimo no número de solicitações.

É importante salientar que flagrei Metamórfus aceitando a opinião dos alunos, escutando-os e discutindo os assuntos, contudo, não era mais aquele que acatava tudo o que surgia. Os alunos mencionavam que o humor do professor era inconstante, às vezes estando bem e outras, não tão bem assim, “*conforme a lua*” relata uma aluna. Acredito que neste terceiro ano o professor está buscando um posicionamento mais autocrítico, favorecendo o diálogo e encontrando maneiras de alicerçar um fazer mais interativo. Com isto, consigo compreender o que Huberman (1992) fala sobre as fases da vida profissional dos professores, principalmente quando comenta que os professores inicialmente estão muito preocupados com o formato, com a didática e, ao mesmo tempo, com o conteúdo.

Desta forma, as idéias de Huberman me fazem refletir que a conduta observada demonstra uma mudança radical de um ano para outro. Inicialmente havia um movimento autoritário, repressor, de pouca escuta e baixa tolerância. No ano seguinte há uma conduta

“laissez-faire”, segundo o qual os limites são totalmente esquecidos e as figuras de alunos e professor são confusas, configurando uma retomada de ação através de um processo de análise pessoal. No terceiro ano, verifiquei uma tendência ao equilíbrio, maior sensibilidade do professor para escutar os alunos, mais paciência, menos utilização de gritos e provas como forma de inibir a turma. A nota já não serve mais como sanção. O professor, apesar de ter seu humor oscilante, já consegue manter um diálogo com os educandos.

Assim, vejo Metamórfus, transformando-se constantemente, buscando o seu próprio caminho. Um ano atuava como um imperador, fazendo do ensino e da aprendizagem algo pesado de carregar, tanto para aluno, como para professor. Depois, mostrando todos os dentes, esquecia sua real função dentro da escola, deixando um vazio no espaço da aprendizagem. Posteriormente, talvez pelas trocas com os colegas, com os setores pedagógicos da escola e pelas leituras que foram realizadas, conseguiu encontrar um meio-termo entre essas duas atuações, definindo lugares, delimitando espaços e fronteiras, sem perder a afetividade conquistada no ano anterior.

Como visto, o professor também apresenta ora atitudes empiristas e ora atitudes aprioristas, entretanto sua atuação não é ingênua. Ele consegue fazer uma auto-revisão, aprender com seus parceiros, com seus alunos e com sua própria história. Gostaria de rever Metamórfus em uma atuação interacionista, já que ele se transforma na prática, observando se consegue, também, fazer a transposição deste universo para a sala de aula. Quero apreender com ele como se dá esta transformação toda e quais as relações de poder que foram marcantes em sua vida. Acredito que, de certa forma, essas relações se impuseram ao longo das vivências vinculadas à educação.

5.3 - TEMPERANÇA: *uma professora construtivista...?*

Temperança era uma professora extremamente afetuosa e preocupada com seus alunos. Conseguia desenvolver em sua prática um trabalho mais relacionado à vida diária dos educandos, enfocando a preservação do meio ambiente, os valores dos seres humanos em relação à natureza e o relacionamento deles com os outros seres em seu entorno.

Meticulosa e detalhista, preocupava-se com a aprendizagem do educando, demonstrando ansiedade com aqueles que não conseguiam acompanhar o ritmo da aula.

Trabalhava muito no laboratório, o que tornava as aulas interessantes, suscitando muitas discussões e descobertas. Contudo, algumas coisas incomodavam Temperança. A falta de respeito e de responsabilidade dos alunos a faziam ir para um outro lado, um lado de cobranças com bilhetes, com notas e trabalhos, às vezes, excesso de trabalhos e avaliações.

O nome Temperança foi tirado de um arquétipo do Tarô, representando aquela que está misturando os líquidos para encontrar a mistura perfeita (NICHOLS, 1997). Penso nessa professora dessa forma, uma profissional que estava procurando uma forma de se relacionar com os educandos, trabalhando com o respeito mútuo e os limites. Às vezes, colocava por terra o esforço para um bom relacionamento quando cobrava em demasia os trabalhos ou usava com excesso as provas e testes (PEREIRA, 2004).

Questionada sobre isso, descobri uma professora dividida entre aquilo que gostaria de realmente fazer e aquilo que a escola, em seu regimento, estava pedindo. Revelou: *“se eu não envolvo tanto eles, eu tenho a minha parcela de culpa; na hora de avaliar é um caos, ter de avisar os pais, comunicar, tenho atrito com eles; converso individualmente, exijo, tenho de mandar bilhetes, cobro porque o aluno não devolveu assinado; o problema não é meu, é nosso; gostaria de não avaliar com provas, mas a escola exige; é sempre difícil dar um número, eu gostaria de fazer um relatório, mas não é possível, tem de se dar uma nota”*.

Temperança se mostrava como nenhum outro entrevistado quando deixava transparecer suas questões pessoais dificultando o trabalho em sala de aula: *“me atrito em sala de aula, principalmente quando estou na TPM; eu estouro, eu chego ao meu limite; a tensão vem à tona; não sou mais natural, altera um monte o meu humor; eu tenho que estar cobrando limites; perco a paciência; parece que as coisas não fluem legal; fico irritada; chego ao extremo de sair da sala para respirar, para contar até 10 para não dizer um palavrão ou algo que os ofenda; faço coisas de que me arrependo depois”*.

A professora revelava, com muita coragem, as suas dificuldades, o que a tornava verdadeira, humana e responsável (FERNÂNDEZ, 1994). Certamente, esta forma delicada de atuação, sem a separação de sua própria pessoa em compartimentos, demandava a diferença no relacionamento com seus alunos. Contudo, “é extremamente difícil entrar em ambientes realizando este tipo de separação, já que a pessoa é uma, única, apesar de que possa ter diferentes facetas e dimensões” (MOSQUERA e STOBÄUS, 2004).

Assim era Temperança, dividida entre seus humores, entre notas e trabalhos, cobranças com bilhetes e afetos. Penso nessa professora como um ser que estava procurando seu caminho, às vezes extremamente exigente, outras mais flexível. Acredito num potencial extremamente positivo dessa profissional quando coloca a responsabilidade desse processo não somente nas

mãos dos alunos, como fazia Malévola, mas consegue estabelecer uma autocrítica, o que a faz evoluir em sua caminhada docente (TIBA, 1996).

O resultado dessa relação entre o mau e o bom humor, entre ser flexível e exigente, constituía-se na busca de uma proposta pedagógica mais afetiva e efetiva.

Por mais que apareçam algumas características autocráticas, como “**domínio de turma**”, e mesmo do uso dos palavrões, não consigo enquadrar Temperança no conceito de autoritária, nem mesmo de empirista. Acredito que ela estava em conflito, entre as exigências dos setores em cumprir o que estava no regimento, entre suas características pessoais e com o excesso de zelo que tinha por sua profissão. Contudo, observei muitos momentos de troca com os alunos, de conversas afetivas e de empenho para ajudá-los a resolver suas pequenas/grandes crises pessoais.

Temperança acreditava em um mundo melhor para todos, na construção da cidadania, isto se evidenciava na forma didático-pedagógica que aparece em sua prática docente. Neste sentido, lembro de Pozo (2004), que comenta sobre a atuação interacionista do professor com o mundo. Esta posição não é apenas uma escolha, segundo o autor, mas uma forma de ver o mundo, de entender a aprendizagem, o que permite o envolvimento com a vida diária do educando e com próprio cotidiano do professor. O autor ainda defende a idéia de que interação não significa falta de conduta ou regras, mas a proposição de perguntas e dinâmicas que façam com que o sujeito consiga resolver seu próprio mundo.

5.4 - LA MÈRE – uma professora construtivista.

Ao chegar em sala de aula, La Mère não gritava, não batia palmas, nem ficava imóvel. Dava um alto e alegre “**bom dia**” e escrevia no quadro alguma frase de efeito: “*vocês são queridos*”, “*6ª eu adoro vocês*”, “*vamos começar nossas atividades?*”. Os alunos, aos poucos, iam se aquietando cada um para seu lugar, e a aula começava.

Nunca observei o uso de algum palavrão, de ironias, ou palavras ofensivas. Contudo, La Mère não suportava o desrespeito ou a falta de comprometimento do aluno. Irritava-se e cobrava: “*assim não dá, não têm como tirar leite de pedra meu filho... amanhã eu quero ver os teus exercícios*”. Neste momento, a turma toda ficava calada e, com certeza, sem bilhetes para casa e ameaças com notas, a professora recebia os exercícios feitos. Este é um procedimento empirista, visto assim, de forma isolada (MIZUKAMI, 1986), porém esta atitude apenas compõe um quadro recheado de fazeres interacionistas. O importante, segundo a mesma autora, é a consciência da tarefa, da abordagem, e do homem que se deseja formar. Então, este ideário demonstra que a interação comporta atitudes de cobrança e de avaliação (POZO, 2004).

Comparei essa atuação de La Mère à mãe suficientemente boa citada por Winnicott e Mahler (1993). É evidente que os dois autores falam da evolução humana em uma fase do processo de separação-individuação, entre mãe e seu bebê. Para os autores, nos primeiros anos de vida, a mãe necessita ser totalmente boa, pois o bebê, está absolutamente dependente dela. Posteriormente, entre os sete e os dez meses, ele irá se tornando relativamente dependente “até chegar a sepultura”. Nesta fase, a mãe passa a ser suficientemente boa. Então, “o crescimento impõe gradual abandono do estado de simbiose humana, de unidade com a mãe” (p. 96).

Tal comparação se dá ao fato de que, apesar de La Mére ser continente, aceitando e compreendendo as necessidades dos educandos (SERRÃO e BALEEIRO, 1999), consegue estabelecer limites sem deixar seus alunos dependentes de sua figura. A forte relação com a mãe, “uma espécie de culto a figura materna, feita pelos adolescentes”, (p. 20), se estabelece em sala de aula junto a esta professora. É possível identificar a transferência mencionada através da fala dos educandos.

Não me furto de mencionar o fato de que uma mãe totalmente boa dá tudo, está sempre presente e favorece tudo para seu filho. No caso de uma mãe suficientemente boa, já se inicia um processo de frustração, de espera e de busca pela autonomia desse sujeito (MAHLER, 1993 e ABERASTURY, 1992). É exatamente essa a relação que pretendo fazer. Desenvolverei melhor esse tema durante a análise das categorias.

La Mère conseguia estabelecer limites de tal forma que não perdia o valor afetivo. Comentava: *“dói muito dizer não, mas não adianta adular na mesma hora; quando eu cobro eu cobro bem, quando eu brinco, eu brinco; quando eu elogio é de coração; eles gostam dos professores que mantêm uma linha de atuação; gostam de ver que o professor os ama; a pessoa transmite esse amor através das atitudes e eles entendem; a escola não ensina só a ler e escrever, ela ensina a formar cidadãos corretos; o aluno não quer o professor relapso”*.

Uma das características fundamentais dessa professora era a capacidade de estimular os alunos a resolver suas próprias dificuldades (ZAGURY, 2001). Ela comenta o quanto detestava mandar bilhetes para casa e se queixar aos pais: *“quando você manda bilhetes para casa, você está provocando o aluno, ele fica triste, chateado e acaba se incomodando em casa. Então, eu negocio, eu cobro e dou uma chance, vou estabelecendo contratos de confiança e amizade”*.

A forma didática que a professora adotava era de transformar a matemática em uma disciplina gostosa de estudar, *“eu tenho medo que os alunos não gostem de matemática”*. Então, flagrei, muitas vezes, essa professora brincando de roda, pulando corda, correndo, no pátio da escola. Ela comentava que sempre que sentia que os alunos estavam cansados, ia para o pátio e fazia alguma brincadeira; às vezes, associava a brincadeira ao conteúdo da aula, às vezes,

fazia isso somente para se divertir junto com eles. Esta prática demonstrou resultados, pois havia baixado o índice de reprovação em matemática nessa escola (KAMII, 1993; ARROYO, 2001).

O humor de La Mère era extremamente apurado. Muitas vezes, contava piadas em aula e aceitava que os alunos contassem as suas piadas. Parece que havia um entendimento recíproco e uma atitude de respeito mútuo. Contudo, não posso deixar de citar que a professora era rígida, não abandonava o conteúdo em nome da simpatia e exigia a correspondência dos educandos.

Por essas razões, escolhi o nome de La Mère (mãe, em francês), não aquela que dá tudo o tempo todo, não aquela que diz não o tempo todo, mas a que faz dosar o carinho, o respeito e os limites em todos os momentos de seu contato com os educandos.

Em meio a piadas, brincadeiras, xingões, risadas, chamamento de atenção, descontração e aprendizagem, vi o quanto esses alunos gostavam das aulas de matemática e o quanto o afeto, o respeito mútuo, podem conviver juntos, construindo dessa forma os limites em sala de aula (PEREIRA, 2004).

Então, “quando a criança não tem medo de ser punida, ela se manifesta espontaneamente e faz a reparação” e, ainda, “quando se sente respeitada em sua maneira de pensar e sentir é capaz de respeitar a maneira como os adultos pensam e sentem” (KAMII, 1993, p. 111). Na atuação de La Mère, transparecia o significado dos limites e do afeto, fazendo parte de um processo de construção da aprendizagem, tanto do professor como do aluno, servindo como fortes alicerces para o relacionamento e crescimento humano.

Partindo da idéia de Pozo que diz que “a aprendizagem construtiva... geraria novos mundos, novas formas de conhecer, que não se limitariam a formas de organização cognitiva... sendo o mundo o reflexo do conhecimento construído” (2004, p.20), é possível chegar a seguinte proposição: La Mère demonstrava, em suas atitudes no trabalho docente, ser uma professora construtivista. Conseguia respeitar, criar e evidenciar toda a multiplicidade cultural, todos os mundos existentes em uma única sala de aula, além de estabelecer relações constantes com o conteúdo, tão importante para a formação da cidadania.

Sua abordagem de interação propunha uma matemática para a vida, contextualizada, redimensionada para os conflitos dos alunos, além é claro, de toda estrutura afetiva que transpassava esta relação (ALARCÃO, 2001). O professor nesta atuação não perde sua função, não está em posição superior nem inferior ao aluno, mas está sim, em constante interação, aprendendo ao mesmo tempo em que ensina (BECKER, 2001).

Quantos cenários e quantas histórias viveu La Mère? Como aprendeu tudo isto? Como chegou até este espaço temporal tão bonito, afetivo e efetivo?

Chegou o momento de revelar esta e as outras histórias, em um tempo que depois da entrega deste trabalho, já não será mais recente.

6 - OS PARTICIPANTES – *Contadores de histórias.*

Como disse anteriormente, os professores participantes deste novo trabalho já foram analisados por mim na investigação de mestrado. Através do conteúdo das entrevistas realizadas com alunos de duas turmas de sextas séries de uma escola particular de Porto Alegre, levantei comportamentos importantes dos docentes a serem incluídos neste novo momento. Tais características foram: os que conseguiam manter um relacionamento de respeito com a turma e, ao mesmo tempo, desenvolviam o conteúdo; aqueles que eram queridos pelos alunos, mas que ainda estavam em processo no que tange à questão dos limites; e outros que ou não conseguiam desenvolver o conteúdo ou eram extremamente autoritários, ou, ainda, não estabeleciam uma aproximação afetiva com a turma.

Portanto, realizei entrevistas com os seis professores. Contudo, devido à extensão desta investigação e por sugestão dos doutores que compunham a banca de qualificação, foram elencados quatro sujeitos para a tese de doutoramento.

As características do fazer pedagógico destes quatro professores foram relatadas anteriormente. É possível identificar, no relato, que este grupo se subdivide da seguinte forma: Malévola, como professora autoritária; Metamórfus como um professor ora *laissez-faire*, ora autoritário e ora um pouco mais flexível; Temperança, dividida entre o afeto e a cobrança, mais direcionada a uma atuação construtivista; La Mère, uma professora eminentemente construtivista.

É necessário dizer que, em se tratando de uma continuidade de trabalho, faço relações com fatos observados no cotidiano e tais fatos ampliam e facilitam a análise das narrativas, bem como tornam o diálogo construtor das histórias de vida mais abrangente e questionador.

Foi ouvindo as histórias dos seres escondidos atrás das personagens levadas a público por mim que descobri os conceitos e os múltiplos saberes existentes em cada história. Sinto-me devedor nesse sentido, pois a cortina aberta na dissertação de mestrado mostra o palco, os atores e o cenário, mas é incapaz de relatar os rituais e todo o processo pelo qual passou o ator até o momento de sua atuação. Neste sentido, diz Nóvoa que “a mutação cultural que pouco a pouco faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e os sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao intuito” (1992, p. 35) aparecerá através das narrativas e da posterior análise.

Para compreender este caminho, algumas questões serviram de apoio como, por exemplo: relembrando sua história, quais foram os fatores que o levaram a escolher ser professora? É possível estabelecer uma relação entre os seus professores (aqueles que fizeram parte de sua história) e o professor que você é?

Passo a relatar as histórias de vida, conforme narrado pelos professores e já entrecortadas com minha análise. Posteriormente, apresentarei uma triangulação entre a narrativa, os teóricos que sustentam e dão base a esta tese e minhas descobertas, surpresas e encantamentos com este cruzamento, teoria/pesquisador/participante.

6.1 - O TEMPO PASSADO REVELANDO A PROFESSORA TEMPERANÇA

Hoje, quando estou cansada eu fecho meus olhos e subo o morro...

Vou lá em cima...

Lá na minha pedra da baleia...

Lugar de onde fui arrancada...

Mas que me acompanha até hoje.

(Primeiras palavras da narrativa de Temperança)

Eu não sabia o quanto é maravilhoso estar em uma sala de aula...

Esta relação humana...

Esta gurizada...
Eu não envelheço, porque estou sempre ao lado de jovens...
Este é o meu ideal.

(Últimas palavras da narrativa de Temperança)

Reencontrei-me com Temperança em minha residência, local escolhido pela própria professora. Explicitei o objetivo da entrevista e falei um pouco sobre o trabalho que estou desenvolvendo. Combinei que haveria um outro encontro para que ela tivesse a oportunidade de ler o próprio relato, a fim de discutir alguns pontos importantes ou de fazer considerações necessárias.

Foi então que me deparei com muitas proposições que estão na teoria, principalmente, em minhas leituras sobre narrativa e identidade. Temperança, ao narrar, brincava com o tempo, trazendo fatos recentes, deixando fluir suas memórias antigas e permitindo que o tempo passado ressignificasse o tempo presente. Assim, através da análise narrativa e do próprio processo de escutar-se, Temperança começa a dar um novo significado ao tempo e espaço narrado, mostrando a história dados que estão presentes em sua identidade.

A voz de Temperança, muitas vezes, ficava embargada. Seus olhos marejados e um sorriso expressivo revelavam o quanto o ato de narrar transforma-se em um momento construtor, capaz de envolver a pessoa que conta em um processo terapêutico. Isto fica claro na fala de Temperança, que disse: “... *engraçado, eu nunca tinha pensado nisto antes, estou descobrindo agora, contigo*”.

Acredito que o método e o processo narrativo possibilitou um reencontro com a criança guardada no interior de Temperança. Sua fala foi trazendo os vínculos iniciais, as forças primeiras que começaram a formar sua identidade.

As vivências ocorridas no processo de internalização no grupo primário são levadas para as novas relações que se estabelecerão em outros momentos da vida social. Isto explica os muitos momentos do cotidiano de Temperança em que pude observar e compreender os pais do passado e sua própria criança interior brincado com os alunos no presente. Assim, todo o passado de Temperança neste vínculo primário, vai marcando seus novos laços na socialização secundária que corresponde aos outros grupos fora do alcance parental.

Temperança observava seus primeiros significativos membros de seu grupo original, e foi tecendo sua própria identidade, imbricada, certamente, nesta tessitura de muitos fios, com muitos

tecelões. O pai, ora trazido como uma figura negativa e ora trazido como uma figura positiva, fazia parte de uma realidade observada pelas lentes de um ser em formação. É esta lente subjetiva que, através dos muitos significados, vai colorindo a tessitura.

Este momento de descoberta e de autodescoberta não aconteceu apenas com Temperança, mas também, comigo. Em cada palavra, gesto, lágrima ou sorriso, estava minha busca por respostas e o amparo teórico que reverberava em tons, frases e contextos. O momento foi mágico, pois a narrativa abria um livro em minha frente. Este livro contém dois significados enormes: o primeiro, quando comecei a compreender um ser histórico que estava completamente aberto, acessível e permissivo diante de mim, revelando sua história para o ouvinte e para si mesmo; o segundo momento foi quando percebi que esta mesma história está contida em outras que fazem parte de minha própria impregnação como estudante em formação continuada.

Percebo que o pai de Temperança, internalizado como *“repressor, violento e autoritário”*, começa a ser ressignificado como *“construtor e protetor”*, como complementa a própria professora ao dizer: *“quando o exército assumiu o poder, meu pai queria nos esconder dentro do poço”*. O poço, aqui, entra como um significante todo especial, construído pelo pai e capaz de salvaguardar a família das dificuldades externas. Este pai protetor volta a aparecer em outros momentos que relatarei posteriormente.

Creio que muito do que existe na professora Temperança foi internalizado através da relação com a figura paterna. Então, quem poderá dizer que este pai foi totalmente mau? Não só a figura paterna é constituinte desta identidade, outros personagens fazem parte deste vínculo, ora evocados como anjos, ora como demônios, entretanto, sedimentados em uma identidade mutável.

Passarei a contar a história da professora Temperança não no intuito de uma reconstituição de tempo e espaço, mas na intenção de explicar a atuação presente através de uma volta ao passado. Considerando que o tempo passado, presente e futuro estão constantemente em um ir e vir durante a narrativa, assim como criaturinhas brincalhonas puxando um ao outro pelas mãos. Penso que também faço parte desta brincadeira com os tempos e, para isto, recolherei pedaços da história, ora falando do hoje, ora falando do ontem, mas sempre buscando explicações fundamentadas na história. O futuro? Ah, sim! Este está presente sempre, parte constante das reflexões pois, através desta narrativa e após este estudo, nem eu, nem Temperança seremos iguais.

Reconto e analiso a história chamando o passado para colaborar com o presente. Para melhor compreender os tempos e espaços, elenco categorias que facilitam a análise. Mesmo na tentativa de organizar os tempos em espaços, esta tarefa parece-me quase impossível, já que estes fatores estão sempre entrecortados, imbricados, fazendo parte da mesma tessitura. Descobri

assim, mesmo com esta organização, que para compreender é necessário fracionar e reorganizar; olhar o todo; voltar às partes e, neste movimento de ir e vir, encantar-me com a harmonia deste todo.

6.1.1 - A INFÂNCIA E OS PRIMEIROS VÍNCULOS

A trajetória de vida de Temperança revela riquezas incontestáveis para esta análise. A infância bastante pobre, vivida em um morro localizado na cidade de Porto Alegre, remonta a influência do grupo familiar, formado por uma irmã cinco anos mais velha, dois irmãos adotivos, uma mãe espírita e um pai que se converteu para uma religião evangélica. Temperança é caçula deste grupo, sendo sua mãe uma dona de casa semi-analfabeta e seu pai um motoneiro de bonde descendente de nordestinos.

O material existente no meio cultural passa a fazer parte de Temperança, introjetado de maneira diferenciada segundo sua constituição subjetiva. A religião do pai é a representação das proibições que Temperança arrasta e dá significado e sentido para sua vida, em uma atividade constante de negação da própria figura paterna, caracterizada pelos signos do poder: ***“não pode se pintar; não pode usar saia curta; não pode ver tv; não pode escutar música”***.

A palavra tem um referencial de significado que leva a comunicação entre os membros de uma mesma cultura e, por outro lado, um referencial de sentido que diz respeito ao indivíduo dependendo de suas vivências afetivas. Assim, as leis religiosas ou negações desenvolvem um sentido de autoritarismo para Temperança, provavelmente em aspectos tão profundos que fazem parte de seu cotidiano como professora. Hoje, em sua atuação docente, este conflito entre obedecer/rebelar-se, ficar presa/buscar o mundo, ser dependente/ter autonomia pode se justificar na luta constante com este pai internalizado. Assim, o pai do passado é sempre evocado no presente, seja para defender, seja para proibir ou acusar.

Apesar da pobreza do local, o morro proporcionava um espaço lúdico, onde as brincadeiras e os jogos com a mãe e os irmãos substituíam a presença da TV e do rádio, coisas proibidas pelo pai evangélico e, conforme narrado, extremamente repressor. Isto se revela na seguinte fala: ***“minha infância foi muito pobre, mas não passamos fome. Sabe, lá de cima do morro se enxergava toda a Porto Alegre. Eu tinha uma pedra, que era a minha pedra da baleia. Cada um tinha a sua árvore. O que eu queria, ia ali na horta e pegava... agora, toda vez que eu quero refletir, eu vou para a minha pedra da baleia”***. Fica evidente uma volta ao passado, um apego com símbolos que revelam fortes significados.

Assim, o morro, a pobreza, a falta de recursos, a luta contra o poder do pai que considerava que *“mulher foi feita para cuidar de filhos e de casa”*, possibilitam a identificação de relações de poder, sexo, etnia e gênero que constroem a identidade de Temperança, somando a todas as outras influências do mesmo ambiente, como a presença da mãe, da irmã, dos irmãos e, posteriormente, dos professores que interpenetraram estas relações. Estes sentidos dados aos muitos significados fazem a transposição do tempo/espaço para os dias atuais, quando a formação flexível da identidade favorece a reflexão de Temperança, enxergando o pai já de outra forma, valorizando, também, suas qualidades.

Os filhos apresentam alguma dificuldade em enxergar o pai através de seus próprios olhos, pois a relação com a figura materna é predominantemente mais presente, principalmente quando o pai trabalha e a mãe cuida da casa. Esta relação faz com que os filhos construam uma imagem paterna através dos sentidos demandados pela figura materna. Entretanto, acredito que esta idéia deve ser analisada, também, trazendo os esquemas de influência cultural, percebidas e internalizadas por Temperança como já mencionado anteriormente.

Como caçula deste grupo, Temperança sentia-se sozinha, um pouco abandonada e usa o termo *“fui levando”* para explicar este sentimento. Mas há uma grande contradição em sua narrativa, que no final da entrevista consegue refazer. Esta contradição diz respeito a este *“estar sozinha”*, pois comenta muito sobre as brincadeiras que fazia, sobre Porto Alegre vista de cima, seu reino encantado em que seus irmãos tornavam-se súditos e ela a rainha. Infiro que este abandono ainda está na falta do pai, pois em um determinado momento Temperança revela que *“meu pai era muito ausente, passava dias fazendo plantão... eu acabava indo dormir com a minha mãe”*.

A professora comenta que com o pai aprendeu regras, moral e muitas vezes, o medo. Conta sobre a primeira surra e o quanto esta relação a faz acreditar na negação do pai ao assumir uma postura mais dialogada e flexível com os próprios filhos e com seus alunos. Esta negação revela que a identidade se constrói na cultura, no interior das relações sociais e institucionais. Desta forma, a identificação através do ato de dizer *“eu sou assim”* ou *“eu não sou assim”*, ou, ainda, *“meu pai era desta forma e eu sofri muito”*, possibilita uma construção identitária de negação ao vivido.

Entretanto, a negação da figura paterna se desfaz quando Temperança relembra a presença do pai como construtor da casa, aquele que plantou uma horta e aquele que criava animais no pátio. Em sua fala aparece o quanto sua maneira de ver a natureza e sua ligação com o meio ambiente está sedimentada no contato com este pai que, com as próprias mãos, *“fez um muro geometricamente perfeito, parece até uma fortaleza, com pedras irregulares”*. A emoção dela e a minha se entrelaçam; descobrimos, juntos, o quanto é importante perdoarmos os pais e o

quanto é importante descobrir vivências. Elas acabam desfazendo as culpas que foram acumuladas no percurso. Disse Temperança, no final da narrativa: “... *agradeço pelo meu pai, mesmo ele tendo todos os defeitos, mas eu amadureci e percebi quantas coisas boas ele trouxe para mim, a questão da honestidade, dos valores, da organização... e hoje, estou descobrindo isto aqui, contigo*”.

Talvez aqui apareça a resiliência desta família onde o espaço de carência fortaleceu os laços e proporcionou uma adaptação que os tornavam fortes em vivências. Resiliência é a capacidade do sujeito que, apesar de viver em situações adversas, consegue fazer uma transposição, um salto qualitativo, impedindo a desestruturação e encontrando um caminho de transformação (TAVARES, 2001). Nem o morro, nem o pai autoritário, nem mesmo as dificuldades sociais enfrentadas, foram capazes de impedir a estruturação e o desenvolvimento sadio de Temperança.

Há um outro elemento de resiliência encontrado neste grupo e de extrema importância: a figura materna. A mãe de Temperança era semi-analfabeta, dona de casa e lavadeira. Contudo, desejava ardentemente sair do morro para “*dar uma vida melhor para a família*”. Então, foi trabalhar de empregada doméstica, alfabetizou-se, fez curso de instrumentalização cirúrgica e acabou trabalhando como auxiliar de enfermagem. Conforme José Tavares (2001), esta resistência às influências do espaço físico e às pessoas que os compõem estão presentes também no grupo. Conforme minha análise, o grupo familiar de Temperança é um grupo resiliente, pois supera as próprias expectativas.

A figura materna também tem uma influência bastante grande sobre Temperança. Devido a esta presença tão importante, decidi lembrá-la sempre, durante toda a análise da narrativa.

6.1.2 - A NEGAÇÃO DO “SER PROFESSORA”

Temperança durante a narrativa comenta, várias vezes, que nunca desejou ser professora. Sempre detestou ver a irmã fazendo correções de trabalhos e envolvida com os alunos. Seu desejo maior sempre foi a Medicina. Como não iria conseguir pagar o curso, acabou fazendo Biologia enquanto trabalhava como datilógrafa e depois em um banco, onde não permaneceu muito tempo. Temperança não tolera lugares fechados nos quais não existam pessoas. Esta marca

sedimentada na identidade de Temperança converge ao fato de que ela sempre se sentiu muito só, apesar dos irmãos sempre presentes.

Durante muitos momentos de sua narrativa, aparecem cenas de sua recusa pelo magistério. Um dos exemplos mais marcantes foi a cena em que a mãe a inscreveu para o ensino médio. Sem consultá-la, a mãe matriculou Temperança no Curso de Magistério. Quando ficou sabendo, ***“arrei o maior barraco e fiz a minha mãe refazer a matrícula. Acabei fazendo o Curso Técnico”***.

O mais interessante disto é que esta recusa não foi narrada durante a entrevista com Temperança. Três horas depois de ter estado em minha casa, Temperança telefonou-me e comentou que esteve na casa materna e que a própria mãe foi quem a lembrou deste episódio. No tempo presente, adorando a profissão em que está inserida, Temperança omite a cena da recusa.

Depois de formada, não conseguiu emprego na área e começou a procurar ***“qualquer coisa para fazer”***. Foi quando um curso de preparação para auxiliares de enfermagem necessitava de uma professora de biologia. Temperança narra: ***“e quando eu fui dar aula, era a minha primeira turma. Uma salinha pequenininha... era pra eu começar a trabalhar em alguma coisa, mesmo sendo professora. Porque quando eu era pequena eu adorava... eu não sei se eu fiquei assim... eu sei lá... a minha irmã vai ser professora, eu não vou ser, eu vou ser diferente. Eu sempre quis ser diferente, sempre. Mas eu brincava de quadro negro... não me dava conta”***.

Este quadro de admiração pela irmã e, ao mesmo tempo de repulsa, está inserido no contexto de identificação, em que o indivíduo encontra signos necessários para sua internalização subjetiva.

Temperança estabelece este conflito durante muito tempo, aparecendo desde seus primeiros contatos com o grupo primário, depois na relação com o grupo secundário e ainda em suas relações como adolescente entre um grupo e outro.

Observa-se que Temperança já trazia a internalização da irmã, como professora, mesmo que no discurso aparecesse como uma negação (***eu não quero ser igual***), na construção subjetiva havia uma admiração muito grande, inclusive copiando a maneira de organizar os materiais. O desejo e a cópia estão explícitos na brincadeira de ensinar, nestes jogos simbólicos ela era sempre a professora. É através do jogo e do brincar que a criança vai significando seu mundo, simbolizando suas angústias, seus desejos, seus sonhos. O brinquedo é uma forma de separação entre o mundo interno e externo, revitalizando o contato intra-subjetivo do sujeito com a realidade.

Continua Temperança: *“Bem, daí eu fui ser professora nessa turma. Eram 13 senhoras que trabalhavam como auxiliares de enfermagem, mas que tinham de fazer o curso técnico. Eu mais aprendi com elas do que passei conhecimento. Vinham pela manhã, cansadas do plantão, eu não podia despejar um monte de conteúdo. Agente se aproximou muito”*. Esta fala revela Temperança em uma atuação bastante próxima à realidade dos educandos, desenvolvendo seu planejamento, considerando suas necessidades mas, principalmente, o caráter humano e aulas práticas.

No mesmo momento, aparece uma proposta para ela trabalhar como bióloga, ganhando muito mais do que “dando aula”. Aceitou a proposta, mas no final do mesmo dia desistiu. Disse ela: *“meu Deus do céu, aquelas senhoras precisando de mim! Será que eu fiz certo? Eu estava ajudando elas. Quando chegou às 17 horas eu decidi – vou voltar para o colégio”*. Mais adiante complementa: *“falei com a orientadora da escola e disse – não agüento laboratório, eu preciso mesmo é de gente. O supletivo mesmo me indicou uma outra escola, e no outro dia eu já estava trabalhando com quatro séries do ensino fundamental dando aulas para adolescentes. Meu Deus do Céu, eu me saí super bem!”*.

Necessito colocar esta narrativa na íntegra, já que nela estão contidos muitos significados interessantes e que evidenciam a transmutação de Temperança. O sonho de ser diferente passa a ser realizado em uma professora que se descobre diferente por gostar de gente, por trabalhar com materiais concretos, por valorizar as práticas, mas principalmente, pela paixão eclodida em uma pequenina sala de aula. Inicialmente, ainda havia uma defesa (*elas precisam de mim*), depois isto se volta para a primeira pessoa (*eu preciso de gente*).

Será que o sonho não estava se realizando? Esta cena é de extrema relevância por narrar a transformação da bióloga em professora.

É impossível não trazer a figura materna para essa tessitura, já que a mãe de Temperança era, também, uma mulher trabalhadora, estudou para se alfabetizar e acabou fazendo um curso de instrumentalizadora cirúrgica. Mais uma vez, aparece aqui a transposição do grupo primário para o grupo secundário. Na sala de aula, quantas *“mães”* de Temperança estavam sentadas em frente a ela? Quanto a isto, diz Temperança: *“o jeito que eu lidava com elas era respeitar, porque eu tinha a experiência de uma mãe trabalhando, uma mãe que eu ajudava em casa e que também era auxiliar de enfermagem”*.

Para concluir, Temperança revela: *“mesmo amando Biologia, eu vi que eu sou professora desde que nasci. Eu amo o que eu faço. Eu não fui empurrada. Foram decisões minhas, e os meus caminhos foram se cruzando e eu não poderia viver sem a minha sala de aula”*.

6.1.3 - A IRMÃ PROFESSORA

Como disse anteriormente, Temperança, quando criança, dizia que jamais seria professora. Muitas vezes via a irmã, professora alfabetizadora, trabalhando em casa, fazendo correções de provas e trabalhos para seus alunos. Em muitos momentos brigava com a irmã dizendo “... *eu não vou cuidar dos filhos dos outros... eu quero ser médica*”. Na verdade, Temperança fazia uma associação do fazer pedagógico como algo trabalhoso, árduo no qual o lazer inexistia. Além disto, esta atividade, impedia Temperança de ter sua irmã somente para ela.

Contudo, a influência desta irmã superaria as barreiras defensivas de Temperança. Foi esta irmã que a cuidava em casa, ajudava a fazer os temas, e que serviu como pessoa-critério. Revela Temperança: “*minha irmã foi um modelo para mim. Eu admirava o jeito dela escrever... tanto que eu copiava até a letra dela*”.

Foi a mesma irmã que a ensinou a maquiarse, pentear-se, encurtar as saias, ensinando-a, também, a maneira charmosa de organizar uma casa, assim, fazendo a passagem de Temperança do mundo infantil para o mundo adolescente, “*foi para mim um modelo de mulher, de se vestir, de beleza. E na profissão, também, foi ela que me influenciou um monte*”.

A figura da irmã aparece, também, como um sustentáculo de libertação. Temperança menciona que seu pai era evangélico e, com isto, a família toda era regida por proibições e determinações. Além disto, de origem nordestina, o pai valorizava apenas os homens da casa, tendo o ideário de que “*mulher não precisava aprender a ler e a escrever, elas nasceram para cuidarem de seus homens e da casa*”. A irmã mais velha conseguiu se libertar deste jugo indo trabalhar como professora e estimulando Temperança para a busca de “liberdade”, fora do alcance do pai.

O processo de maturação do indivíduo passa pelo ambiente familiar, onde as primeiras relações, principalmente, com o pai e a mãe, devem ser superadas pela busca da autonomia, pela liberdade e pelo processo de separação-individuação. Este processo é lento, estabelece-se nos primeiros meses de vida, mas pode acompanhar o sujeito até a fase adulta. O adulto sadio é aquele que consegue desvincular-se da primeira formação objetual em busca de independência.

Acredito que este aspecto remete a questões da própria profissão docente na busca de um mundo reflexivo, coerente e cidadão, em que todos têm direitos iguais, independente do gênero. A resiliência da irmã influencia diretamente Temperança, que encontra na profissão docente uma alavanca capaz de alçá-la distante do ideário paterno. Talvez a identidade de Temperança já estivesse contida de ferramentas necessárias para a ativação de sua resiliência, sua maneira de

enfrentar um ambiente hostil e estressor; contudo, foi a irmã o adulto facilitador do caminho para que isto acontecesse.

Hoje, com o esposo, Temperança não admite um ambiente em que o diálogo e as discussões sejam inexistentes. Sua busca por aperfeiçoamento é constante e seu esposo a acompanha, discutindo os passos e os caminhos que ambos podem seguir. Esta atuação está diretamente ligada com as proibições que enfrentou quando criança.

6.1.4 - OS PROFESSORES DE ONTEM

Temperança comenta que quando era criança não lembra de ter recebido elogios. Pela carência familiar, não havia tempo para observações mais afetivas. Espantou-se quando um professor disse: *“como tu desenhas bem!”*. Foi para Temperança um choque. Importante salientar que Temperança havia construído sua auto-estima na internalização da filha do motorneiro, da maloqueira, da filha de lavadeira, da menina pobre de morro da e mulher inferiorizada em relação ao homem. Esta imagem constituiu durante anos a identidade de Temperança. Os elogios não faziam parte do esteio afetivo.

O maior espanto de Temperança é porque ela estava inserida em um discurso cultural subjetivante capaz de formar identidades submissas, fazendo-a acreditar na inferioridade feminina.

O professor Ari (Biologia) começa a aparecer na vida de Temperança. As características mais envolventes deste professor estavam na maneira como abordava os conteúdos: em uma proposta bastante prática, com seminários, discussões, experiências, desenhos. Este professor utilizava uma habilidade de Temperança, o desenho. Assim, ele começa a investir em um novo discurso cultural, capaz de deixar Temperança em contradição identitária.

É importante salientar que o primeiro professor de Temperança não estava na escola, mas na sua própria casa. O irmão de onze anos, mesmo antes de Temperança ser alfabetizada, fazia desenhos geométricos para ela pintar, utilizando os limites gráficos. Ela olhava a ponta do lápis e admirava o jeito como o irmão fazia aquela pontinha bem fina. Logo, no grupo secundário, o irmão volta a aparecer projetado na figura do professor Ari, valorizando desenhos, detalhes,

organização e a pessoa de Temperança. Detalhes estes que aparecem na prática da professora no tempo presente.

O irmão foi apenas um dos facilitadores deste novo mundo. Entretanto, nenhum deles, irmão e irmã, sabiam que estavam influenciando um ao outro, significando a maneira do ser docente de Temperança.

Aparece o professor chamado “*Mata*”, de Matemática, provocando Temperança em sua maior dificuldade. Temperança é reprovada em Matemática e física. No ano posterior, encontra o mesmo professor e acaba por se dedicar muito. Descobre uma habilidade com números, o que a ajudou a elevar sua auto-estima. O professor Mata é a projeção do pai, autoritário, cheio de regras e que não dispensa castigos. O pai usava uma pazinha para bater na cabeça dos filhos que não decorassem a tabuada. O professor Mata, reprovava.

Hoje, Temperança faz o caminho inverso, tem muita dificuldade em reprovar seus alunos. Faz excessivos instrumentos de avaliação, talvez pelas marcas deixadas no passado. Precisa ter a certeza absoluta da aprendizagem e da contagem de pontos ou notas, apesar de trabalhar muito bem com o concreto: atividades de pesquisa, experiências e jogos. Esta relação ainda se encontra na sua capacidade de resistência ao poder paterno, e ao processo dialético de formação da identidade. A atuação presente de Temperança traz as marcas da vigia paterna através dos cuidados excessivos com provas e controles, a infância contemplada de um ambiente rico em natureza e sua forma de observação e aprendizagem através do uso de materiais concretos e de experimentação

Um terceiro docente aparece, é a professora Cibele, de Química. Esta professora foi substituída por outra que aplicou uma prova e a acusou de estar colando. O assunto foi levado à direção da escola e a professora foi demitida no ano posterior. Temperança carrega até hoje esta culpa. Mas, em uma briga, a professora evoca todo o passado de Temperança, um passado muito presente, disse a professora: “*você está colando, guria maloqueira e lavadeira*”. Temperança rebate: “*eu recebi o morro e respondi – lavadeira é a tua mãe*”.

A substituta da professora Cibele não deixou seu nome na memória, mas o episódio que pisava na auto-estima de Temperança. Mesmo assumindo o fato de não ter recebido elogios na infância, sedimentava suas vivências, evidenciando a resiliência, a busca por espaços diferenciados e próprios. Disse: “*aprendi com o exemplo vendo minha mãe se esforçando. Reprimida, não podia trabalhar for. Mesmo com todas as proibições e um marido machista ela enfrentava e ia adiante, porque achava necessário. Todas as questões de mudança, de crescimento intelectual, físico, moral, eu coloco a presença de minha mãe. Ela dizia que mulher tem que estudar, não pode ficar no morro*”. Eis, então, na formação do discurso, a identificação com uma classe social que, mesmo depois da saída do morro, ainda fazia parte de

suas identidades. O discurso formador da identidade especifica quem é Temperança. O passado é o constituinte desta formação.

Neste jogo de palavras, é possível pensar nas relações humanas envolvendo as práticas sociais e econômicas da época, relações de classe e a construção da auto-estima e, também, da negação de tudo isto, quando Temperança se tornou professora.

6.1.5 - A SALA DE AULA NO TEMPO PRESENTE

Sua atuação em sala de aula está sedimentada por seu grupo parental. Lembro-me de que Temperança tem dificuldade em dizer não para os alunos, acredita na iniciativa e na busca pelo conhecimento. O trabalho com pesquisa e a criatividade são extremamente valorizados e quanto mais o aluno cria, mais Temperança sente-se satisfeita. Não estaria, aí, uma forma de negar as proibições? Mesmo com os diretores da escola onde atua, Temperança não admite ordens sem explicações, negações sem justificativas, e é incapaz de negar algo sem antes contratar regras ou fazer combinações com os alunos. Não estariam, aqui, também, as identidades constitutivas de seus primeiros professores? Não estão, aqui, presentes nas identidades desta professora, as influências dos agentes significativos?

Os bilhetes constantes para os pais e as muitas vezes em que Temperança chama os pais dos alunos leva-me à idéia de que esta professora nunca teve seus próprios pais dentro da escola, como revela: *“A primeira vez que eu entrei na escola, eu fui sozinha, não sei porque a mãe não me acompanhou. Só me arrumou, botou uniforme e eu enfrentei sozinha a entrada na escola... eu não tive esta coisa de me adaptar, foi tudo na marra”*. Está presente neste corte vincular e na retomada do chamamento paterno a busca de autonomia e independência, além do amparo inicial para que a criança esteja e sinta-se protegida.

O chamamento constante aos pais de seus alunos no presente, pode representar o chamamento para seus próprios pais da infância. Uma tentativa de retomada daquilo que não teve, que lhe faltou, e deseja constantemente que não falte para as crianças que estão em sua sala de aula. Os construtos do tempo passado estão presentes em vários aspectos da atuação docente de Temperança. O pai que não valorizava a escola para mulheres, que a surrou com quatro anos de idade jogando um garfo em sua cabeça, os irmãos que apanhavam de pazinha para decorarem a tabuada e a luta da mãe para superar o analfabetismo.

Outro fator importante é a condição de *“cuidar dos filhos dos outros”*, entendendo docência como um ato de cuidar, olhar, educar crianças que não lhe pertencem. Temperança está

sempre disposta a cuidar de seus filhos, sempre com um olhar atento às suas dificuldades, seus desejos, sonhos e particularidades. Preocupa-se com a atuação dos alunos no mundo, considerando o sistema ecológico, partindo da própria ecologia do ser humano.

Em relação ao cuidado, percebo que Temperança, em sua primeira turma como professora, estava completamente preocupada com o bem-estar dos alunos, o desgaste de horas de plantão, o interesse pelos estudos e queixas como alunos trabalhadores. Em nenhum momento aparece a preocupação com o conteúdo formal.

“Eu sou do toque... eu preciso tocar... eu preciso do concreto... eu sou das práticas”. Este recorte da fala de Temperança revela que as aulas práticas, na sua atuação docente, remontam ao modelo de aprendizagem próprio no qual a observação e a ação são constantes. A modalidade de aprendizagem de Temperança requer movimento e ação, observação e prática. A professora leva este modelo de aprendizagem para a sua sala de aula no presente, fazendo uma transposição para seus alunos, apresentando a pedagogia do toque.

6.2 – OS MUITOS CAMINHOS PERCORRIDOS PELO PROFESSOR METAMÓRFUS

É bem difícil fazer esta reflexão...

São vários momentos de minha vida...

Embora, não fosse minha intenção ser professor...

Minha grande vontade era trabalhar no teatro...

(Primeiras palavras da narrativa de Metamórfus)

Hoje, eu gosto de dar aula...

Antes, era só trabalho...

(Últimas palavras da narrativa de Metamórfus)

Encontrei-me com Metamórfus na casa de La Mère. Escolha feita pelo próprio professor. O ambiente estava posto com bolinhos de queijo e café e a proposta narrativa deu-se de forma fluente e sem interrupções. Apesar de não haver ali referências visuais simbolizando a vida ou o espaço de Metamórfus, como fotos, objetos, cheiros, etc., havia sim, e hoje consigo identificar isto, um clima simbólico afetivo, representante de uma mãe longínqua e imaginária, em um ambiente familiar, trazido através do amparo respeitoso de La Mère, sua cozinha e receptividade.

Percebo, ao fazer tal análise, que este espaço escolhido traz a antítese de uma mãe passiva e cuidadosa para uma mãe (na figura de La Mère) ativa e, também, cuidadosa. Ao longo desta análise individual, pretendo sedimentar ainda mais esta afirmação, já que considero que o ambiente eleito para a narração traz em si mesmo uma narrativa simbólica.

Metamórfus inicia sua narrativa comentando que é difícil fazer esta reflexão, mas ao mesmo tempo, reporta-se para a infância, pois considera que estão lá os construtos que o levaram a ser professor. Ao mesmo tempo em que há uma retomada do tempo passado para o encontro de uma resposta no presente, percebo que esta viagem traz um aparato defensivo: “... *embora, não fosse minha intenção ser professor*”.

Metamórfus expressa em sua fala, em sua maneira de usar o corpo, principalmente o gestual com as mãos e sinais com o rosto, uma paixão que não é escondida, mas que inicia na infância e o acompanha durante toda a vida. Esta paixão tornou-se uma segunda profissão: ser ator. Este desejo foi o que mais se evidenciou em seus comentários. No início da fala ele comenta que seu desejo maior era trabalhar no teatro, depois, pela necessidade econômica, acabou “caindo na docência”, porém, o que era apenas uma forma de ganhar dinheiro, acabou por tornar-se um prazer, como visto nas frases que iniciam esta sessão.

6.2.1 – A INFÂNCIA E OS PRIMEIROS VÍNCULOS

A trajetória narrada consta de um nascimento gêmeo com uma menina, em meio a uma família bastante pobre, em que o pai era pedreiro, a mãe do lar, um irmão e uma irmã, sendo esta última a mais velha.

Conta que sua infância foi bastante carente, não em alimentos, mas em informação, e que seus pais não conseguiam dar um valor à escola no sentido de estar ao lado para incentivar os estudos. Em verdade, a escola foi sempre uma obrigação parental, não uma proposta valorativa de crescimento. Este exemplo especifica-se na seguinte fala: “*Não tinha fartura, mas não*

faltava nada. Em relação à escola era assim, tem de ir à escola, mas eu não paro pra ver se tu estás aprendendo...”.

Minha análise desta fala contempla a imagem que hoje Metamórfus tem da presença e da responsabilidade dos pais na educação de seus filhos. Se por um lado existe um sentimento que corresponde ao fato de valorização da escola para que o sujeito tenha um futuro, ou seja alguém, por outro, percebo o quanto este valor está aprisionado apenas na condição do envio, e não da manutenção. Revela, também, a visão do presente, onde ele entende que os pais devem valorizar o processo, com um olhar afetivo, preocupado, interessado no que está acontecendo. Fazendo uma contraposição mais ecológica do quadro, penso que estes pais, pela própria dinâmica vivencial, em seu contexto cultural, representam a habitus de uma época, onde havia uma importância que era dada à escola apenas como proposição futura, como elevação social e não, como é entendida hoje, mais formadora do que informadora.

Isto se verifica na seguinte fala: “... *se eu vinha dizendo assim: olha, eu aprendi tal coisa! Ele respondia: ah, pra que tu queres saber isto aí? Não incentivava”.*

Entretanto, Metamórfus conta com a presença, em seus registros mentais, suas memórias, deste pai que concorria o tempo todo com a mãe. Esta concorrência aparece na violência física a que a mãe era submetida, calando-se diante das agressões, e não tomando uma posição mais ativa, mesmo de defesa. Isto foi transfigurando-se em uma sedimentação de que este pai não presta, que esta mãe não se defende, que é possível ter amor por esta mulher que não apresenta impulso, algo que não será copiado por Metamórfus.

Percebo que Metamórfus copiou os gestos da mãe, das irmãs, sempre presentes, principalmente da irmã mais velha. O impulso agressivo demonstrado em sala de aula, este sim, foi copiado do pai. Uma das marcas importantes na narrativa é quando o pai tenta buscá-lo para bater e ele foge e fica um dia todo em cima de uma árvore. Depois, começa a debochar. Ora, este impulso de defesa, com certeza, não vem da mãe e, ainda, nasce aqui a proposição de um poder que pode se revelar com o ideário: *eu posso lutar com você, eu posso mais que você, você não pode comigo, eu não sou a mãe.*

A influência das marcas desta relação não identifica o que existe no senso comum em que um pai autoritário poderá “fabricar” um filho passivo ou agressivo. Evidencia-se um processo mais complexo, onde estas figuras estão inseridas em um contexto mais amplo e que este eu identitário poderá fazer suas escolhas através dos filtros que vão introjetando aspectos do feminino e do masculino, ambientes que vão constituindo identificações com os registros já internalizados. O que se apresenta, até os tempos atuais na estrutura identitária de Metamórfus, entretanto, é identificado, por ele, como impulso, não com agressividade, pois se em um dado momento ele conseguiu identificar isto, hoje usa esta cópia introjetada apenas como impulso

para sua vida cotidiana. A mãe, por outro lado, deixou a doçura e a negação da passividade. Talvez por isto que Metamórfus seja sempre tão argumentativo quando pretente defender-se. Ele mesmo comenta que quando está contrariado fica muito enraivecido, mas depois vai para casa, reflete e consegue fazer a transposição argumentativa e entender melhor o outro.

Metamórfus diz: ***“Eu tive um pai muito autoritário, Gilson. Eu tive um pai que... autoritário a ponto de bater na minha mãe. Uma pessoa sem cultura. Que tratava a mãe e os filhos como coisas. Então, talvez venha daí tudo isso. Agora, esta coisa sem parâmetro, e uma mãe muito submissa, que faz tudo o que o pai quer. Então, eu tinha duas visões: aquela que obedece e aquela que manda”***. Esta frase de Metamórfus contempla minhas inferências anteriores, mas ainda demonstra as forças de poder que estão conflitantes e, ao mesmo tempo, estruturantes de sua identidade. Se há alguém que manda e alguém que obedece, quem é possível copiar? Ou, não há outro espaço de realização? Sempre em toda relação alguém deverá estar superior ao outro?

Este espaço sem negociação e sem escuta do outro, Metamórfus traz em seu primeiro ano como atuação docente, em que somente sua voz deveria ser escutada e, na conduta afetiva com os alunos, ele sempre proporcionava espaços para um afeto negativo, usando palavrões ou expressões de raiva, conforme já mencionei anteriormente.

Acredito que a passividade materna não ocupa um espaço sem fala. Esta fala revela-se na própria omissão: ***“a minha mãe era uma pessoa assim, hiper sensível. Era uma pessoa que não sabia te bater. Ela jamais te batia. Talvez isso fosse ruim, não é? Mas, ela não sabia bater porque ela era agredida. Havia uma pessoa que batia nela”***.

Entretanto, algo nesta narrativa me intriga. Metamórfus associa “bater” com “educar” – ***“Ela jamais te batia. Talvez isso fosse ruim, não é?”*** – Será que isto explica o início de Metamórfus, quando batia com a mão sobre a carteira do aluno, encontrando uma forma de “bater”?

Não, não é só isso, mas também é isso, já que outros fatores marcam esta narrativa. Metamórfus, no primeiro ano de docência, tinha um medo enorme de perder o emprego. Então, era necessário manter a turma controlada para que os coordenadores e diretores da escola acreditassem em sua postura “correta” como professor. Voltarei a este ponto em outro momento, quando estiver abordando os tempos mais atuais de Metamórfus.

O referencial de manter o controle já estava registrado nas imagens mentais de Metamórfus, além, é claro, de passarem pelos filtros identitários do tempo presente. Uma outra expressão da narrativa torna-se importante para esta análise: ***“E o nosso meio cultural não era aquele de dizer assim: dá licença; por favor. Era tudo assim: faz; sai daí. Eu acho que isso está relacionado com minha prática”***. Consigo ver, de forma bastante coerente, como

Metamórfus salienta os fazeres de sua primeira casa, do núcleo familiar, com os fazeres de sala de aula. Um professor que para e diz: *“que engraçado, eu não tinha pensado nisto antes”*, consegue identificar as imagens do tempo passado que o constituem em seu tempo presente, mas poderão estar lá, de outras formas, reformuladas no tempo futuro.

No primeiro ano de docência de Metamórfus, muitas vezes o flagrei gritando com os alunos, em uma transposição daquilo que o pai fazia na infância, entretanto entre gritos, o professor foi descobrindo o amor que tem pelos alunos. E, é importante trazer uma aproximação deste pai novamente, quando ele diz: *“A gente percebia que ele gostava dos filhos”*. Então, Metamórfus não nega o amor. Naquele momento de seu primeiro ano como docente demonstrava o amor que aprendeu a dar, além, é claro, de demonstrar a forma como entendia a extensão da autoridade, caso contrário apanharia, como aconteceu com sua mãe. Ele não poderia, então, “perder a voz”.

6.2.2 – CARACTERÍSTICAS DO MENINO “REBELDE”

Ao escutar a narrativa de Metamórfus, não posso deixar de ficar apreciando as mudanças de sua (re) construção identitária através do tempo passado, presente e futuro. Associo, ainda, as manifestações da criança que ele foi com o professor que ele “está sendo” no percurso histórico.

De repente, Metamórfus começa a falar de sua *“rebeldia”* quando era menino e de como ele era uma *“criança difícil”*. *“Eu sempre fui meio danado na escola. E fui aquela criança que não aceitava fazer as coisas que as pessoas pediam, eu tinha problemas com limites... eu era assim, daqueles de estressar qualquer professor... os professores diziam: lá vem o espoleta”*. Eis que Metamórfus começa a descobrir sua criança que está guardando no baú das memórias, um menino que não tolerava ser comandado, obedecer e ficar o tempo todo em atividades de leitura e escrita. Os textos eram longos demasiadamente para prender o “ator”. Em casa, era preso por um pai que só sabia gritar e bater. Na escola, espaço de expressão, em que ele não apanharia, no máximo ouviria alguns gritos, ele poderia se rebelar. E, mais ainda, ele poderia estressar o professor, cansar, calá-lo com suas espoletas brincadeiras e nada aconteceria.

O menino artista queria aparecer, não poderia estar preso a uma mesa, lendo textos sem sentido e fazendo “trabalhos” escolares.

Entretanto, é este menino espoleta que começa a aparecer em meio aos alunos de sua sala de aula. No início ele pretende calá-los, com gritos e palavras rudes. Depois, mais no terceiro ano, ele começa a enxergar o seu “espoleta” nos seus próprios alunos e começa a se perguntar

como é que ele gostaria de ter sido tratado quando criança. Este processo metacognitivo o faz entender que sua criança machucada necessita ser acarinhada por outras que estão materializadas em sua frente.

6.2.3 – A NEGAÇÃO DO “SER PROFESSOR”.

Metamórfus diz que não intencionava ser professor. Sua infância muito pobre abria o campo dos sonhos para outras profissões, talvez, do imaginário infantil: “ser médico”, “ser ator”. Mas aconteceu que, em um certo dia, a escola levou-o até o teatro, junto com a irmã. Foi um dia importantíssimo, pois, pela vez primeira, ele estava ali, diante de um palco, encantado com os personagens que entravam e saíam magicamente, vivos e concretos diante de seus olhos. Mesmo agora, quando recorda este dia, seus olhos ficam brilhando, como se o passado estivesse ali, presente, estrelando cenas que há muito já se foram.

Mas, além do espaço para a construção do desejo de ser ator, há outro fator importante e que não pode escapar: a escola proporcionou este encontro. Então, ser ator e “ser da escola” fazem parte de uma mesma realidade, pois o espaço da educação formal tornou-se uma janela para o mundo, e, como toda janela, é impossível passar longe do olhar da receptividade. Metamórfus começa a enxergar a escola, também, com outros olhos. É importante salientar que se o “si mesmo possível” de ser ator foi trazido pela escola, ela mesma, como força proporcionadora deste evento, pode colaborar com novos “si mesmos” possíveis, talvez o desejo de internalizar o professor que ofereceu e construiu tal projeto. *“Eu tinha tão claro para mim que eu gostaria de trabalhar naquilo ali. Eu estava encantado. Eu e minha irmã brincamos tanto quando chegamos em casa”.*

Na escola ele fazia muitos trabalhos envolvendo teatro *“... lá pela quinta série e sexta série eu fazia teatro direto, mas eu fazia a peça, eu dirigia, eu era o protagonista, caso contrário eu não fazia”.* Vários pontos marcam a identidade de Metamórfus. Estar à frente, direcionar, mandar, mais tarde, coordenar. Já começa, de certa forma, a aparecer o professor, nesta relação, muito ligado ao lado autoritário, *“... pensando na minha história de professor, eu acho que esta liderança tem a ver com o professor que sou hoje”.*

Mas, a infância acabou e Metamórfus cresceu. Com isto, veio a necessidade ainda maior de trabalhar, ajudar em casa. Seu primeiro trabalho foi em uma empresa ligada à área de administração. O que o fez buscar o vestibular para Administração e, como segunda opção, Artes Cênicas. Acabou reprovando em Administração e ficando com a segunda opção, mas devido ao currículo do curso estar articulado entre os muitos horários do dia, a vida cotidiana e as necessidades econômicas o tiraram a possibilidade de continuação em sua formação.

Mais tarde, inscreveu-se novamente no vestibular, agora, para História. *“Eu gostava muito de história. Aí eu passei. Mas, eu não tinha esta coisa de dar aula... eu achava que não iria dar aula... eu achei que com isso eu iria fazer um concurso e iria continuar trabalhando em administração”*. Vê-se, claramente, a negação, novamente pela atuação docente e mais uma vez a questão de estar à frente: do palco, administrar, dirigir.

Continua sua narrativa dizendo que acabou gostando do curso de História, mesmo que, paralelo a isto, ele continuasse a fazer teatro amador. Após algum tempo, surge a oportunidade de trabalhar em uma escola particular como professor de história. Mesmo assim, seu ingresso como docente deu-se apenas por necessidade de trabalho, de uma renda.

O que observo é que mesmo com a negação de Metamórfus pela docência e, havendo em um primeiro momento uma paixão pelo teatro, por “ser ator”, existem características do “ser professor” presentes em todos os momentos. Como negar este processo de construção inconsciente que estava mascarado, ou de melhor forma, sobreposto por outro? Os papéis identitários são compostos através dos filtros identitários, apesar de ser a própria identidade, expressão de sua composição.

6.2.4 – A GRANDE MUTAÇÃO DE METAMÓRFUS

Durante meus encontros com Metamórfus, não pude deixar de questionar algo que ficava o tempo inteiro imerso em meus pensamentos. O que realmente aconteceu em sua trajetória de vida profissional que o fez mudar tão rapidamente, de um ano para outro, proporcionando um espaço de atuação bipolar? E, mais uma vez Metamórfus consegue buscar em sua história de vida as respostas para isto e, belamente, expõe as condições sociais como grandes permeadoras de sua atuação.

“Esta coisa de coordenar me diz muito respeito, me satisfaz muito. Mesmo que depois eu tenha aprendido que eu estou coordenando, eu não estou mandando. Eu não estou

colocando ninguém a minha submissão. Não necessariamente alguém tenha de submeter-se as minhas idéias, a mim”.

A narrativa apresenta um professor que consegue estabelecer uma reflexão sobre sua atuação, mas que, ao mesmo tempo, impõe as características de sua infância. Características estas já trazidas anteriormente, de uma criança que introjeta e se identifica com as figuras parentais. Esta introjeção, em um primeiro momento aparece como comando, autoritarismo e, posteriormente, ao começar a analisar as crianças que estão em sua volta e, como um espelho, começa a enxergar-se em seus próprios alunos. Este movimento, somado ao processo de investimento profissional e a colaboração dos elementos da coordenação da escola em que Metamórfus trabalhava, proporcionou um rico espaço de reflexão e mudança.

Em muitos momentos da narrativa, o professor faz referência à equipe técnica, orientação e supervisão, que apontavam e favoreciam os elementos para esta análise. Entretanto, como disse anteriormente, os aspectos fundamentais relacionados à estabilidade no trabalho foram fundamentais para um espaço mais tranquilo de atuação.

Neste sentido, o professor começa a ver a sala de aula como um espaço de atuação mais flexível e sua visão dos alunos deixa de ser aquela em que estes devem obedecer para àquela em que os alunos podem atuar de forma coordenada.

O lado *laissez-faire* apresentado pelo professor no segundo ano era apenas uma forma de corresponder aos anseios de alguns pais de alunos (que haviam realizado reclamações sobre o autoritarismo do professor), e às solicitações da coordenação. Entretanto, a mudança ocorreu tão bruscamente que não havia uma reflexão, apenas uma maneira de manter-se no emprego, acabando por gerir outras dificuldades.

Se por um lado a escola particular oferece uma estrutura de trabalho que favorece o cotidiano docente em relação aos recursos didáticos, ao espaço físico, aos materiais e ao apoio de pessoal, por outro lado, esta mesma escola cobra um retorno do professor em termos de produção com os alunos e condutas que digam respeito à filosofia escolar e às crenças estabelecidas no Projeto-político Pedagógico. Entretanto, existem crenças veladas que não estão registradas em documentos. Em se tratando de uma escola mantida por uma ordem religiosa, esta crença envolve ordem, silêncio e disciplina. Um bom professor é aquele que consegue “dar” uma aula em “ordem” total. Caso contrário, ele não serve para esta escola.

Como este ideário foi recebido por Metamórfus, ele acaba por atuar de forma a não perder seu rendimento, colaborando, então, com a presença de um autoritarismo necessário para esta ordem. Este tema está profundamente desenvolvido em meu trabalho de mestrado quando falo das relações de poder e do panótipo, em que o poder é um dos grandes causadores da

indisciplina escolar, já que os professores se vêem pressionados a corresponder as exigências da direção.

Entretanto, Metamórfus apresenta um outro aspecto que é **“a fraqueza, de acharem que eu não conseguiria”**. Metamórfus necessitava mostrar para as pessoas que ele conseguiria corresponder a estas exigências, mas que estas exigências eram internas, como uma luta, um estabelecimento de poder que o levava a um ringue, um desafio constante em que ele necessitava ser o melhor. É bem provável que esta característica esteja ligada às fraturas existentes quanto à sua sexualidade, pois conforme desenvolverei posteriormente, a homossexualidade prevê uma luta constante do sujeito com seus semelhantes. Esta luta diz respeito à conquista de espaço e de méritos que envolvem mostrar competência de forma a sobrepor a imagem sexual construída socialmente e que coloca o ator como “pervertido”, “divertido”, “corruptor de valores”.

Quanto a isto, diz Metamórfus: **“Eu não enxergava. Então eu fazia assim: não tem outro jeito. É assim que eu quero e pronto”**.

Somente no terceiro ano, mais tranqüilo, é que ele consegue uma reavaliação da conduta. **“Eu aprendi o que era coordenar em uma sala de aula. Trabalhei, trabalhei, comecei a estudar”**. O trabalho a que Metamórfus se refere é uma etapa bastante complexa que envolve a leitura dos textos que eram indicados pela coordenação e colegas mais próximos, a leitura constante e avaliativa de sua forma de trabalho, a reflexão constante sobre os temas que eram levados para discussões com colegas e coordenação, a observação constante de seus alunos como seres presentes e inconstantes em sua vida cotidiana (espelhados em sua própria criança interior), e uma leitura desta criança que estava presente constantemente.

Quanto a isso, diz o professor: **“Acho que num primeiro momento tu tens que estabelecer um contato com teu aluno, estabelecer uma relação”**. Depois, o professor complementa: **“Eu não enxergava o ser humano. O aluno que tem neste ser humano. Que veio de casa. Que é uma criança. Que necessita de uma outra fala com ele. Que necessita de um outro olhar. Eu enxergava os alunos como coisas”**.

Bem, apenas a última fração da narrativa já apresenta um espaço enorme de mutação na história de vida do professor, **“Eu enxergava os alunos como coisas”**. Hoje, os alunos já estão sobre um novo olhar, não mais humano, pois a rudeza também é uma característica do humano. Espaços de expressão onde cada um é entendido como um ser individualizado e constrói seu conhecimento na construção e (re)construção social, na vivência coletiva com seus pares e que o professor é um elemento facilitador.

O **“tem de ser assim. Tem que fazer”**, que encobria fraquezas e medos, além de uma estrutura infantil em que os pais apenas queriam ver o trabalho e não o processo, foi substituído

pelo estar ao lado, pela compreensão e por uma visão mais flexível para com a criança presente no papel de aluno.

Então, em minha análise, o que impulsionou a mudança de Metamórfus para uma maior segurança na questão econômica foi: o apoio da coordenação da escola e dos colegas professores, a formação intelectual e uma reflexão de sua conduta como professor.

6.2.5 – A INFLUÊNCIA DA IRMÃ MAIS VELHA

Quando abordo a importância do grupo primário para a formação (re) construção da identidade dos seres humanos, incluo, neste primeiro grupo, os irmãos e as pessoas mais próximas desta família.

Na vida de Metamórfus aparece a figura da irmã mais velha. Esta irmã, como nasceu em um período ainda pior economicamente para a família do professor, sempre sofreu um pouco mais as dificuldades. Entretanto, servia de inspiração, já que cuidava carinhosamente dos irmãos mais novos. *“Eu sempre me inspirei muito nela. Ela era bem inteligente”*. Na verdade, a irmã mais velha era um ancoradouro para os mais novos, principalmente quando havia cenas de agressividade ou discussões em casa. Esta irmã servia sempre como aquela que encontrava alguma palavra de conforto ou que tentava mantê-los mais calmos.

Este tipo de atitude da irmã faz uma nova introjeção de uma figura feminina forte. Uma fortaleza introjetada pela maneira de ser e pela inteligência. Mais uma vez, Metamórfus começa a ter um referencial feminino como tema de identificação. Entretanto, esta identificação não deve servir como fundamento para sua homossexualidade, pois minha análise percorre o viés dos construtos que o tornaram professor, e esta irmã está presente em seus filtros identitários, principalmente nas questões de vivenciar a pobreza sem deixar-se abater. Talvez este seja o grande ensinamento deixado: uma figura forte, bastante pobre e muito inteligente.

Metamórfus começa a trabalhar muito cedo, busca sua independência, seu intuito de ajudar a família, principalmente a mãe e as irmãs, mas seu pai já doente, começa a necessitar de

cuidados especiais. O valor de cuidado familiar está novamente presente quando Metamórfus podia ter saído de casa, porém não continuou sua investida de cuidado, trazida desta irmã, da mãe e, creio, mesmo deste pai, que apesar de agressor, ***“nunca deixou faltar nada para os filhos”***.

Na narrativa de Metamórfus, aparece poucas vezes as figura da irmã gêmea. Apenas como lembrança de brincadeiras e de momentos em que estudavam juntos. Quando um não sabia alguma coisa, acabava por ensinar o outro. O que posso inferir desta relação é que Metamórfus busca sempre na experiência dos mais velhos as informações pertinentes para sua vida e que esta irmã apenas serve como mais uma figura feminina em seu grupo inicial.

6.2.6 – OS PROFESSORES DO TEMPO PASSADO

As raízes de Metamórfus com o teatro são muito fortes. É possível fazer uma aproximação com a disciplina de História e seu desejo pelo teatro. Ser ator é contar uma história através de uma narrativa que não é sua, mas, acaba-se por incorporar em sua forma interpretativa, bem como a maneira como esta interpretação é levada ao público.

A disciplina de História conta fatos reais, ou que se acreditam reais, tentando reconstituir os tempos humanos em espaços concretos. Assim, a disciplina de História tinha um atrativo a mais para Metamórfus, já que ele conseguia esta aproximação quando escutava seus professores. Na quinta-série ele adorava História, principalmente pela maneira vivencial, espontânea e divertida como professora utilizava os recursos didáticos para dar aula. Entretanto, esta situação mudou na sexta-série, quando uma outra professora assume a disciplina e passa a utilizar apenas livro texto e questionário. ***“Gilson, eu estou enxergando ela agora. Ela dava atividade e sentava. Ficava lendo um livro”***.

Metamórfus, em sua maneira de ser professor, mesmo quando estava preocupado com o silêncio e a ordem, além de manter-se no emprego, gostava de buscar recursos mais criativos para suas aulas. ***“Eu acho que não tenho nada daquela professora... eu procuro trazer aulas lúdicas para meus alunos... coisas que não fiquem muito maçante... trabalho muito com filmes e documentários”***.

Inicialmente, mesmo utilizando estes recursos, Metamórfus ainda era afetivo negativamente, depois, como já disse anteriormente, ele foi modificando-se, transformando seu espaço docente em um ambiente mais rico em expressão e comunicação.

Mas, foi um professor no Ensino Médio chamado Elói quem marcou decisivamente a vida de Metamórfus. Este professor conseguia trazer para a disciplina de História aquilo que estava faltando: *“ele falava muito de política... instigava muito a gente a pensar, e aí eu comecei a gostar”*.

Este foi um período importante para Metamórfus, já que estava trabalhando, mas ainda era um adolescente dividido entre os interesses familiares, a preocupação financeira, sua sexualidade e a descoberta de um ponto de apoio que poderia ser uma forma de falar: teatro e história. A História como palavra chave de criticidade que faz o homem sair de seus espaços de escuta e deslocar-se para um espaço de expressão.

6.2.7 – A SALA DE AULA NO TEMPO PRESENTE

Atualmente, tanto no relato como nas observações, Metamórfus apresenta-se mais seguro, e considera que seu grande aprendizado foi quando começou a “dar aula” na escola pública, na rede estadual. Esta aprendizagem está atrelada à circunstância de segurança financeira e à importância que descobriu de função para crianças muito pobres, um reflexo daquilo que foi um dia mas, principalmente, à capacidade que descobriu em lidar com um público diversificado, a maioria adultos-jovens e trabalhadores.

O professor revela que as atividades que desempenha na escola pública são as mesmas da escola da rede privada de ensino. Este é um posicionamento importante, pois diz da responsabilidade que o professor tem em sua função como educador e não apenas como trabalhador assalariado. Sabe que sua função transpõe os muros da escola e vai além da “passagem de conteúdos”. Revela que *“a única coisa que o estado não tem é o apoio para lidar com a falta de limites. Às vezes, é necessário fazer uma aula mais maçante, ou uma atividade valendo pontos... pois este é um jeito que eu encontro para que aconteça a aula”*.

Talvez, aqui, ainda esteja um dos construtos que estão nestas raízes de Metamórfus, em que a nota ou o trabalho valendo nota são utilizados como forma de manter a disciplina em sala de aula. Estas características estão presentes, pois muitos professores que passaram na vida de Metamórfus usavam do mesmo recurso, sem mencionar o pai, que não utilizava nota, mas o castigo para ter aquilo que queria.

O professor sabe que este recurso é apenas paliativo e comenta que não gosta de fazer isto, mas que de imediato é o que resolve em determinadas situações: “... *eu não gosto, mas faço. Faço quando tenho de fazer, porque é o jeito para a aula acontecer*”.

O professor Metamórfus tem clareza de que o apoio da coordenação da escola privada, seu primeiro emprego como docente, foi fundamental para sua transformação. Comenta que tem uma vontade muito grande que os alunos entendam as coisas, que consigam refletir sobre suas próprias vidas, que relacionem as aulas com o cotidiano. Este desejo o fez procurar pelos colegas, afastando-se daqueles que só reclamavam e se aproximando de outros que eram mais experientes e que poderiam sugerir atividades práticas para sua própria experiência.

O ator que não imaginava ser professor hoje em dia diz que “*a nossa profissão é muito linda*”, e procura leituras em Jussara Hoffmann e Paulo Freire. É importante salientar que estes dois autores estão intimamente ligados a questões de emancipação de camadas populares e, principalmente, a questões que envolvem uma reflexão constante sobre a prática docente.

Hoje, Metamórfus diz que “*eu sou um grande vencedor... tenho ainda muito para conquistar. Mas, acho que de onde eu saí, de uma família sem tradição cultural, me tornar o professor que sou hoje... leitor, pessoa preocupada com a sociedade*”. Apesar de Metamórfus falar em cultura de forma tradicional, pensando em conhecimento e alfabetização, revela que existe um status em ser professor, uma maneira de atuar e ser atuante, pois acredita em sua profissão como uma forma de emancipação social e de colaboração com a sociedade hodierna. Quando comenta sobre sua participação com seus alunos da escola estadual, sua maior preocupação é considerar que é possível buscar o sonho e vencer. Além disso, possibilita aos seus alunos a condição de pensar sobre suas próprias vidas e nas possibilidades reais que existem em seu cotidiano.

Aquele professor que gritava e que humilhava os alunos já ficou no passado. Comenta: “*Acho importante eu me dar conta disso, porque isto acontece em sala de aula, se eu fizer isto com meu aluno, se eu gritar com ele, ele vai gritar comigo. Se eu oprimir, ele vai querer sair desta posição*”.

Metamórfus pára e pensa na criança que foi e começa a identificar o aluno em sua frente como um produto importante de sua própria atuação. Ele sabe que o sujeito tem história, vontades e desejos e que se por um momento ele não respeitar esta história, poderá desencadear uma série de dificuldades em relação aos limites e à disciplina escolar. Pode desencadear, inclusive, a possibilidade do aluno gostar ou não dele, como professor e, como consequência desta atuação, gostar ou não da disciplina de História.

Fico extremamente feliz quando observo e escuto a narrativa de Metamórfus. Aquele professor que vociferava e se enraivecia já ficou no tempo passado. Existe sim, um homem que

sonha e que vive as frustrações de sua profissão, mas que não deixa um ideal de busca e de possibilidades para ser empreendido.

6.2.8 – A HOMOSSEXUALIDADE – influência fundamental na atuação docente

Não é minha intenção me enveredar por um caminho de aprofundamento teórico tentando explicar os fundamentos da homossexualidade, pois não se trata do mote deste trabalho. Entretanto, com a permissão do professor, tenho que trazer esta característica de Metamórfus para tentar compreender até que ponto a sexualidade está inserida no fazer docente, principalmente do que diz respeito à expressão desta sexualidade.

Metamórfus é um professor visivelmente delicado em seus gestos, sua voz e sua expressão corporal. Considero que estas características não estão necessariamente ligadas à homossexualidade, entretanto, existe um imaginário social, construído culturalmente, em que estas características estão diretamente ligadas à homossexualidade.

Pois bem, Metamórfus têm traços femininos e revela-se homossexual, entretanto, nem todo homossexual carrega traços femininos. Estou insistindo na expressão da homossexualidade de Metamórfus, baseado na idéia de público e ator. O público reconhece no ator seus traços. O ator acredita que o público os reconhecem, mas não sabe exatamente que traços são visíveis. Para o homossexual, os traços visíveis são os da sexualidade.

Neste sentido, diz Metamórfus que *“A questão da homossexualidade me atordoou... pois eu achava que, de que maneira eu poderia ser alguém, se eu tenho estas características, se eu tenho esta opção”*. Aqui já aparece um construto social importante, pois a homossexualidade, ainda é encarada socialmente como um desvio de conduta e como incompetência. Outro fator é: como ser professor e homossexual?

“Até tu começares a te dar conta que isto é uma coisa tua, que tu podes ser uma grande profissional...” O que Metamórfus pretende dizer é que o imaginário social não está apenas fora do ator, ele já foi introjetado. Desta forma, o ser homossexual é entendido como pervertido, incompetente para a docência e que, se assim o são, quais os valores passariam para seus alunos? Além disto, existe um outro fator importante: qual o olhar que seus alunos, que também estão imersos na cultura da exclusão para a homossexualidade, na cultura de que existe apenas uma sexualidade pura, honesta, branca e normal, teriam sobre ele? E como os pais destes alunos o tratariam? E como as escolas o receberia?

Há, então, duas forças importantes que estão constantemente em luta por um posicionamento. A primeira é uma força externa, (re) construtora desta identidade e capaz de facilitar a introjeção de valores através da cultura. A segunda é como esta introjeção e as identificações realizadas estão internalizadas. Como esta (re) construção identitária está manifesta através das muitas formas de expressão. Importante salientar que a auto-imagem e auto-estima estão diretamente ligadas à forma como este sujeito vê e é visto pelo todo social.

Metamórfus se entende por homossexual desde seus quatorze anos. Uma homossexualidade que não foi assumida diante do pai, mas que se sabe não deixa de ser identificada. Esta sexualidade foi, por assim dizer, um entrave em muitas relações que Metamórfus mantém durante sua vida e revela que ***“minha forma autoritária era uma forma de me impor diante da minha homossexualidade”***.

Ser autoritário, além de ser uma identificação com a forma do pai, como disse anteriormente, é uma maneira de tentar impor respeito para aqueles que, como o pai, poderiam pisar em sua auto-estima. Outro fator é que Metamórfus tem a crença de que um homossexual não é respeitado; então, este respeito deveria passar pelo autoritarismo.

Mesmo assim, há um fracasso enorme nesta tentativa, já que o ato agressivo com os alunos acaba causando uma contra-posição, em que o aluno se defende e acaba por revoltar-se, devolvendo a agressividade, poder e contra-poder.

Neste sentido, como a sexualidade de Metamórfus é visível, e esta característica, de alguma forma, impõem-se como discriminada, os alunos usam seu poder criando mecanismos de instigação através de apelidos, histórias, desenhos, caricaturas e brincadeiras depreciativas.

“Me passava a coisa vexatória. O vexame. Chamar-me de bicha, de isso ou de aquilo. A gente tem esta característica. Tá, e aí, como é que eu vou ser professor? Naquela época eu não tinha esta visão...”

Hoje, Metamórfus assume sua sexualidade, já não tenta mais esconder-se atrás de uma máscara autoritária e colhe os frutos de uma utilização mais afetiva positiva com seus alunos. ***“Agora acho que não tem tantos apelidos. Acho que apelido sempre tem, mas existe um respeito. Isto ocorre até entre adultos... a gente pode brincar... os alunos brincam, também comigo, mas tu sentes a diferença de um apelido para outro”***.

A mudança de entendimento não é externa, pois não acredito que a sociedade tenha mudado tanto assim em relação à homossexualidade. A visão comportamental e cultural de Metamórfus é que se (re) construiu. Ele identifica maneiras de se relacionar e acredita que sua sexualidade não é mais um condicionante impeditivo de sua docência. Ao contrário, poderá ser um contributo para uma atuação mais livre, afetiva, expressiva e rica, dependendo da forma

como os laços de respeito, que pelo visto começam inicialmente pelo respeito próprio e pela descoberta de suas possibilidades e potencialidades.

“Hoje, quando eles me chamam de costelinha, é acompanhado de um abraço... com um beijo... eu não penso mais na minha sexualidade... raramente”. Hoje, Metamórfus não se vê como um homossexual que é professor. Ele é um ser humano, que exerce uma profissão docente e que tem uma sexualidade. Já não permite que a homossexualidade esteja à frente, mas sabe que ela está ali presente, fazendo parte de seus filtros identitários, ele é um todo complexo e que pode e deve ser respeitado por isto.

6.3 - OS TEMPOS DE LA MÈRE – nem sempre foi “mère”...

Então naquele tempo nós não tínhamos

Outra opção. Ou era o magistério, ou...

Ser dona de casa.

(Primeiras palavras da narrativa de La Mère)

Eu me sentia muito pesada.

Aquelas aulas muito pesadas.

Eu tinha vontade de ser mais leve.

Comecei a escutar mais e a falar menos.

(Últimas palavras da narrativa de La Mère)

Naquela sexta-feira, em que o sol estava lindo e o céu completamente sem nuvens, brindava a tarde que estava a iniciar. A primeira narrativa de La Mère se deu em sua própria casa, onde as pessoas entram pela porta dos fundos e, com certeza, a mais importante da casa. Por esta porta as pessoas são convidadas a participar da intimidade de La Mère, pois sua oficina

de guloseimas (a cozinha), convida para uma conversa amiga, para um chimarrão e para provar os deliciosos pães de queijo que estavam recém saídos do forno.

Assim foi minha chegada na casa de La Mère. Uma conversa aberta, alegre e, ao mesmo tempo com sabor de nostalgia. Personagens de uma vida real revisitados e trazidos para aquela mesa a comer, comigo e com a professora, como se todos estivessem vivos, presentes e incluindo suas sugestões. As fotos da família vieram rapidamente para a mesa, os livros mais importantes, os títulos e os bilhetes de uma vida cercaram o ambiente de informação documental. Não poderia ser diferente em se tratando de La Mère.

Devo admitir que La Mère me encanta em sua firmeza, em suas convicções e em sua forma positiva e sempre confiante de ver o mundo. Porém, esta força que estava ali desde sempre apresentava, no passado, outras características, principalmente em sala de aula, o que, para mim, tornou-se uma surpresa. De uma vida sofrida, no interior de Santa Catarina, La Mère construiu um castelo. Sua força, sua maneira de encarar a vida, vem de tempos remotos em que a mulher necessitava decidir entre a vida do lar, o anonimato atrás da figura de um homem ou sair da segurança de uma casa já conhecida e ganhar o mundo.

Assim como abordarei, existe uma outra mulher que a sustentou, a mãe de La Mère. Uma senhora forte, sozinha, costureira, que ao coser dúzias de calças para o exército brasileiro, em cada alinhavo, foi depositando seus sonhos e frustrações, nutrindo cinco filhos com alimentos e desejos de uma vida melhor. Esta mãe está tão internalizada em Lá Mère que durante muito tempo, a rudeza e a brutalidade lhe acompanharam. A professora acredita que o pai foi sua grande paixão, mas foi a mãe, rude, brava, agressiva quem está internalizada. O pai ficou na paixão, a mãe é a grande marca internalizada. Então, dito isto, é hora de conhecer os traços identitários de La Mère, reconstruídos através de seu tempo, memória e espaços.

6.3.1 – A INFÂNCIA E OS PRIMEIROS VÍNCULOS

La Mère nasceu no interior de Santa Catarina, segunda filha de um grupo de cinco irmãos, três meninas e dois meninos. A mãe era dona de casa, o pai era caminhoneiro. Uma época em que se levava um mês inteiro para sair da cidadezinha catarinense até chegar em São Paulo. Geralmente o dinheiro deixado pelo genitor não durava até seu retorno. A mãe de La Mère precisou criar os cinco filhos, sem a presença do esposo, costurando para o exército brasileiro.

La Mère cresceu neste ambiente, vendo a mãe cortar dezenas de calças e distribuir entre os filhos. Cada um pegava dez calças por dia para chulear. Enquanto as irmãs levavam horas fazendo ponto por ponto de chuleado, a menina La Mère *“dava um ponto aqui e outro ali, dobrava tudo e saía para rua. Queria brincar”*. Este aspecto, apesar de parecer ingênuo, não é descartável nesta análise, pois a professora de hoje é uma mulher que gosta de gente em sua volta, necessita de música, de luz do dia e adora festas. O ato de ficar muito tempo concentrada em uma atividade apenas não é um exercício confortável para ela.

Esta característica de desejar estar na rua vê-se, hoje, quando La Mère não consegue ficar com suas turmas durante muito tempo em sala de aula, além de uma necessidade enorme de estar diversificando as atividades. Entretanto, isto não foi sempre assim, como apresentarei posteriormente.

A mãe de La Mère era disciplinadora, batia nos filhos, tomava a tabuada, e não tolerava desrespeito. Entretanto, ao mesmo tempo em que era bastante rígida, argumentava que não queria a mesma vida que teve para os filhos, e que o estudo era a única forma de mudar de vida. *“A minha mãe que nos acompanhava, como ela era mais, como ela não estudou, ela tinha muita vontade de estudar... então ela conduziu a gente por este caminho, para que a gente pudesse se formar em alguma coisa”*.

Considero que a mãe de La Mère é uma figura extremamente importante nesta formação, pois vinculada a uma cultura maior, em que as mulheres desta geração estavam fadadas a vida do lar, em que a escola era mais importante para os homens de que para as mulheres, exatamente por isto que, La Mère usa o termo *“quarto ano forte”*, pois apenas a alfabetização e o ensino de cálculos básicos já tornariam a mulher apta para ensinar e rever as lições de casa de seus próprios filhos.

Há, também, a propriedade particular desta mãe, que tentava realizar seus próprios sonhos através dos filhos ou, no mínimo, não estava querendo que os filhos passassem pelas mesmas dificuldades por que passou.

Esta capacidade de mulher forte e batalhadora poderia ser apropriada desta mãe, pois La Mère, em sua vida adulta, carregou seus três filhos, sozinha, para a capital de Santa Catarina a fim de fazer um curso de licenciatura curta em Matemática. Esta garra não nasceu do nada, pois sua genitora estava ali presente, neste momento de busca dos sonhos e das realizações.

Da mãe, foi introjetada a cultura da busca, do empenho, do trabalho e da maternidade. Esta característica toda materna se apresentou em momentos bem distintos na vida docente de La Mère, pois a tenho acompanhado desde meu curso de mestrado. Observei, várias vezes, em um percurso de seis anos, que a professora era quase intransigente com os coordenadores da escola em que trabalhava e tratava as crianças como se fossem seus filhos. Mas este tratamento não era

afetivamente positivo tanto que ela chegava ao ponto de rasgar as páginas de livros e cadernos das crianças, caso eles tivessem feito algo errado. Tal procedimento era feito por sua mãe na infância e, mais tarde, pelos professores, principalmente por uma professora de Matemática que cruzou seu percurso histórico.

O segundo momento desta maternidade passa por uma fase em que ela se dá conta de sua brutalidade e começa a identificar nas crianças características pessoais em que ela, como professora, poderia investir. E, ao ser interpelada por um coordenador, já conseguia pensar no que foi dito. Esta mudança não se deu da noite para o dia, alguns episódios importantes devem ser recontados para que se possa entender e compreender esta (re) construção identitária. Ao longo deste texto, tentarei resgatar tais fatos.

A figura paterna, ausente em sua força e participação física, não estava ausente em sua totalidade influenciadora. La Mère conta que ***“meu pai me deu um rádio de pilha. Eu era apaixonada por aquele rádio. Eu nunca esqueci... meu pai era a coisa mais boa... ele nunca me bateu... então eu ia para a cama com o rádio e ficava escutando entre o travesseiro e minha cabeça”***. Esta fala é bastante representativa da figura paterna, pois La Mère estava com seu pai através da representação estabelecida com um rádio de pilha. E veja o quanto para a menina a presença paterna é tão importante que ela levava este rádio para a cama para ficar somente com ela. Já se apresentava, ao meu entender, uma rivalidade com esta mãe, que necessitava ser introjetada para que este pai estivesse ainda mais próximo. Introjetar a mãe e apaixonar-se pelo pai era uma excelente saída para suas dificuldades em entender sua própria genitora. ***“Eu fazia queixa pro pai. Dizia que a mãe batia, que ela deixava de castigo. Ele reclamava com ela. Então eu pegava o meu rádio, colocava embaixo do travesseiro, para ninguém ouvir, só eu”***, há uma beleza inevitável de ser mencionada nesta criação narrativa, pois ela revela paixões, amores e identificações, além da disputa existente entre figuras fortes e muito parecidas pela conquista do mesmo homem.

Compreendo que as vivências destas duas mulheres acabam por se tornarem muito parecidas, uma impulsionando a filha para ir à luta, buscar um outro caminho. A filha, repetindo a história materna, carregando os filhos sem a presença de um homem, mas não desistindo de lutar. Mãe e filha, fundidas em uma (re) construção de identidade. O pai, então, está identificado com a simbologia da diversão, do bom humor, da música, das viagens, da rua, traços que La Mère carrega desde muito pequenina. O rádio pode ter apresentado característica de um objeto de transição, representativo da presença/ausência do pai, mas enfatizava a alegria que não provinha da mãe, constantemente exausta pelas lidas domésticas e pela árdua tarefa de cuidar de cinco filhos sozinha.

Ainda havia uma outra figura importante na vida deste grupo primário: o tio, um irmão de sua mãe que também era professor. Uma pessoa muito educada e que, apesar de não ter formação universitária, foi-lhe dado o direito de lecionar devido a um curso de formação para leigos que contemplavam os quadros docentes em defasagem nas cidades do interior. ***“Ele morava perto. Eu admirava muito ele. Falava bem, eu gostava de ouvi-lo. Era o único que tinha algumas letras”***. Interpreto este posicionamento como um jogo de sedução da figura masculina que também era representativa do pai, porém, ter algumas letras, evoca uma outra sedução, que em minha compreensão é: tem conhecimento, é diferente do sistema em que vivo, é possível ter letras também, quero ser igual.

Neste sentido, os filtros identitários, alicerçados pela grelhas da emoção, vão introjetando estas figuras de extremada importância, que aos poucos vão constituindo os “si mesmos” possíveis, no caso de ser professora ou de ter letras.

6.3.2 – A NEGAÇÃO EM SER PROFESSORA

Assim como Metamórfus e Temperança, La Mère também apresenta características de negação deste “ser” professora. Entretanto, já de imediato existe uma contradição importante em sua narrativa.

La Mère inicia sua narrativa dizendo que tem muita clareza sobre como se tornou professora de Matemática. Entretanto, necessita buscar em sua memória mais remota os traços identitários de sua (re) formação como professora. Esta história também está enraizada em sua infância.

Em sua juventude, por volta de 1970, terminou o Magistério, pois não havia outra coisa para se fazer. Ou era isso, ou era o casamento. Além do mais, ser professora ***“era um privilégio. A professora era tratada como doutora... era a Dona La Mère...”***. Já se apresentava um status diferenciado da mãe costureira, ou de dona de casa. ***“Quando eu entrei no magistério não tinha vontade alguma de dar aula”***; mas, eis a contradição, quando ela brincava com os irmãos em sua casa, as brincadeiras envolviam dar aula e ela era a professora. Ela criou uma espécie de lousa onde colocava letrinhas para os irmãos mais novos copiarem. Depois, junto à igreja da comunidade, formou um grupo de catequese e dava aulas, levando muitas vezes o grupo para cantar no pátio ou ensaiar apresentações de teatro. O padre da paróquia foi um dos

incentivadores, dizendo que ela tinha um jeito todo especial com as crianças. La Mère fecha com a frase, *“acho que foi coisa de vocação mesmo”*. Eu não tenho a menor dúvida disto.

Mais uma vez aparece uma figura masculina para dar um grande impulso em La Mère. Isto me faz lembrar do que relatei anteriormente, sobre a importância da religião e do grupo comunitário para a (re) construção identitária do sujeito.

Entendo esta contradição no processo maior da dimensão cultural. Se em seu tempo histórico não haveria outra opção, a não ser o magistério ou o lar, havia implicitamente uma obrigatoriedade na escolha: ser professora para fugir ao fado da mãe. Para negar ser professora, era preciso negar, também, a possibilidade de ser docente através de sua vocação, que estava ali, configurada nas atitudes, no brincar de ensinar, no formar turminhas de catequese e nesta escuta que era feita pela voz de um padre.

Contudo, a professora em que ela se transformou, no início de sua carreira, em nada condizia com a imagem que ela tem de si nos dias atuais. Seguirei por este caminho.

6.3.3 – A PROFESSORA DO TEMPO PASSADO

A tessitura identitária é formada por muitos e muitos fios, muitos e muitos encontros entre vários atores que acabarão por compor ou decompor uma obra. E como não poderia deixar de ser, La Mère tem seus recortes fundamentais, e ela desvendou, generosamente, alguns destes para esta análise.

Estes atores estão representados na figura materna, figura forte e de batalha; no pai, a paixão pela liberdade; nos irmãos, primeiros alunos; no padre, um grande leitor de sua vocação; no tio, aquele que possuía algumas letras; e agora, passando para outro grupo, os primeiros professores.

Como relata La Mère, ela é *“do tempo em que se usava palmatória. Os professores podiam castigar as crianças, dizer o que bem entendiam”*. Então, foi educada desta forma, vendo seus colegas sofrerem alguns maltratos e não gostando de estar ali. Esta idéia pode, também, ser um dos construtos para sua negação inicial em ser professora, pois a figura da professora lhe fazia mal.

Ainda para reforçar esta idéia, a mãe, estava sempre disposta a **“tomar a tabuada”** quando La Mère chegava em casa. É claro que este “tomar” está acompanhado sempre de uma

boa surra caso acontecesse algum erro. Aprender foi sempre muito doloroso, e a escola estava sempre associada ao ato agressivo por parte dos ensinantes.

La Mère relata que da quarta-série para a quinta-série havia um exame chamado de Admissão, em que as crianças realizavam provas para ingressarem no chamado curso ginásial. Este era um período muito complicado para todos, pois uma reprovação neste exame significaria ter de fazer mais um ano no primário, além, é claro, das marcas do fracasso pela reprovação. Inúmeras crianças já eram barradas nesta etapa, e as meninas, muitas delas, já eram ali mesma definidas como futuras donas de casa, pois se considerava que até ali estava bom.

Foi então que ela conheceu, na quinta-série, a professora de Matemática. Uma nova marca identitária para a futura docente. *“Era tão brava, tão brava, que ela chegava, sentava e corria o dedo pela lista. Ela nem chamava pelo nome, ela chamava pelo número. A gente quase urinava nas calças. Ela dizia: vá para o quadro. Caso o aluno errasse, ela batia com a cabeça dele no quadro. Gritava. Aí mesmo é que a gente não acertava nada”*.

Talvez esta imagem da professora de Matemática tenha proporcionado dois espaços de (re) construção identitária para La Mère. Não posso esquecer que ela é, hoje, uma professora de matemática e que age completamente diferente desta primeira, mas em seus primeiros anos como docente a conduta era muito próxima àquela. Tanto que ela mesma revela que puxava o cabelo dos alunos em sua primeira turma.

“Um dia, tinha uma colega mais nova que se urinou toda, no quadro, diante da turma, de medo da mulher. Aí eu disse que queria estudar, porque aí eu já estava com idéia de ser professora de pequenos. Eu quero ser professora de Matemática, mas quero ser diferente desta”, quando questionei La Mère sobre esta enorme contradição, pois ela começou copiando esta professora, ela me disse que ela gostaria de ser diferente, mas não sabia como e, além disso, havia uma mulher internalizada nela. Note-se que eu estou usando duas vezes a palavras mulher: a mulher professora e a mulher mãe.

Hoje em dia La Mère não solicita que os alunos venham para o quadro. Ela diz que só faz isso se os alunos quiserem, mas em hipótese alguma expõe seus alunos.

6.3.4 – A METAMORFOSE DE LA MÈRE

“Eu passei por três fases: eu fui aquela professora autoritária, que só falava; depois passei para o professor mais mediano, que já não batia nas crianças, mas que também não tinha paciência; depois, mudei toda a estrutura, quando comecei a conhecer um pouco mais

sobre o afeto em sala de aula”. A narrativa de La Mère revela sua capacidade de autorregulação, de rever-se e de criar constantemente seu ato docente.

Havia um embrião de negação da professora que tivera no passado que, em algum momento, começou a transparecer através dos atos de La Mère. No discurso aparece de forma bastante clara quando ela comenta que este era o modelo que existia, mesmo em contraposição da atuação. A nova professora, não sabia como fazer.

Relembro que as figuras internalizadas de La Mère eram todas autoritárias. Todas as professoras de sua infância carregavam consigo a distância entre aluno e professor, além da imposição constante pelo acúmulo de conteúdos. Soma-se a tudo isto as características de uma época, conforme mencionei anteriormente e o status de ser professora.

Durante muitos anos, La Mère lutava interiormente, chegou a chamar uma aluna de “vadia” quando esta não realizou as tarefas de casa. Foi uma das muitas vezes que a coordenação realizou alguma intervenção com a professora e esta, de forma imperiosa, reafirmava sua conduta considerando que estava correta. La Mère nem sempre teve uma atuação construtivista, apesar de guardar seus registros de sofrimento nas mãos dos docentes em seu passado.

Havia algumas divergências entre suas idéias e a proposta da escola. A professora diz: *“sou de um tempo em que não se falava em afeto; prazer, então, não se sabia o que era”*. Por isto *“a coordenação sempre fala abobrinhas”*. *“O aluno era um ser que chegava ali e tu tinhas de colocar conhecimento em um funil goela abaixo, querendo ou não querendo ele. Não tinha nada de afetividade, somente doenças físicas eram consideradas, aí se respeitava”*. As exigências da direção e dos coordenadores, além das reuniões de formação e do Projeto Educativo da escola, impulsionaram a professora a buscar alternativas. Ou era isso, ou seria engolida pelo mercado de trabalho. Mas, dizer assim é esquecer uma pequena semente que habitava os construtos de La Mère. Esta semente seria o desejo de não ser igual a sua professora de Matemática, aquela que encaminhava os alunos ao quadro e batia com uma régua.

Surge, então, a importância dos setores, pessoas que não estão a serviço do poder, mas que desempenham um papel importante do desenvolvimento do Projeto-político Pedagógico e do crescimento do quadro de pessoal que sustenta a escola. Dizia a professora: *“eu não ouvia o outro lado, eu achava que a minha linha era assim e ponto final”*. Conforme seu relato, talvez, ao longo do percurso profissional, a professora não tivesse encontrado coordenadores que a escutassem e conseguissem (des) construir e (re) construir um ideário sedimentado em anos de história de vida. Evidencia-se, um processo de amadurecimento constante e importantíssimo para o desenvolvimento do profissional da área da educação. A formação continuada só tem validade se considerar as estruturas identitárias dos sujeitos envolvidos.

“De 10 anos para cá eu dou aula com muito mais leveza, calma e tranqüilidade, se o aluno aprendeu é bom, se não aprendeu, também é bom, porque alguma coisa de bom ficou”.

A professora comenta que o processo de investimento nas questões afetivas só chegou na escola na década de noventa. Antes disso, somente o conteúdo era importante. Como consequência, sua atuação era merecedora dos créditos da época. Posteriormente, as teorias foram saindo das academias e chegando aos meios educativos, principalmente com o movimento construtivista iniciado na década de 80.

Hoje, La Mère é uma professora orgulhosa de sua atuação, e ao contar sobre seus professores do passado, consegue ver o distanciamento evolutivo e as diferenças daquela que, mesmo não desejando, copiava seus professores e, atualmente, tem uma prática completamente diferenciada.

A professora La Mère, explica sua mutação da seguinte forma: ***“a minha mudança foi em relação a conversas, a reuniões de formação... lendo os livros indicados, debatendo, conversando com os colegas”.*** Além destes fatores, a essência emocional de La Mère está inserida neste processo, pois sentia-se cansada com a cristalização de atividades, com reclamações e, nos episódios em que verificava que seus alunos tinham sofrido algum tipo de punição física por parte dos pais.

Atualmente, La Mère se diz uma professora que escuta mais do que fala e que consegue estabelecer um vínculo de confiança em que o respeito acaba por se tornar a base desta relação. Revela: ***“mesmo quando eu tenho de dar uns gritos, eu não fico com raiva. Eu não fico trocando mal-humor com a turma. Se tu ficas assim, eles ficam rindo, mexendo, colocando apelidos”.***

Ao tentar compreender os passos dados por La Mère, deparo-me com a estranha sensação do inacabado. Uma sensação de que é possível mudar, mas que nunca se está pronto. O desafio é estar conectado com uma história, tempos passados, que constituem o ser e entender como estes tempos fazem parte do cotidiano como fantasmas presentes. Encontrá-los, identificá-los e propor a mudança necessita de tempo e paciência, mas como visto, é sempre possível. Eis o grande ensinamento de La Mère.

6.4 – O FIO DO TEMPO RECONTANDO UMA MALÉVOLA QUE JÁ NÃO EXISTE.

*Na Verdade eu nunca brinquei de escola.
Lá em casa tinha muitos professores e eu
gostava de ver minha tia fazendo
experiências.*

(Primeiras palavras de ex-Malévola)

*Hoje eu aprendi a fazer meu exercício de
tolerância. Já não deixo fluir tudo que penso...*

(Últimas palavras da narrativa de uma Fênix)

Cheguei ao apartamento de Malévola no horário combinado. A professora me aguardava em sua sala de visitas, apresentando-se muito educada e gentil. Novamente, agradei sua disponibilidade e expliquei como seria o processo de trabalho. Conversamos informalmente sobre aspectos escolares e lembramos dos dias em que trabalhávamos na mesma escola. Foram recordações gostosas, um tempo que ficou no passado, constituindo o presente, mas que não voltará mais.

Já de início, observei que a professora estava muito diferente, com um rosto extremamente jovem, sem marcas, o cabelo um pouco maior que de costume, com muito brilho e, no olhar, uma tranqüilidade que deixava tudo transparecer via narrativa.

Durante a entrevista, comecei a perceber que diante de mim já não estava mais Malévola de anos passados. Ali estava uma outra professora, que sem dúvida alguma, após os dados analisados, mereceria um novo nome.

Passarei agora a apresentar minha análise sobre os dados coletados.

6.4.1 – A INFÂNCIA E OS PRIMEIROS VÍNCULOS

Malévola nasceu em uma cidade do interior do Paraná. O pai tinha uma pequena fábrica de refrigerantes e a mãe cuidava dos filhos, apesar de ter feito o magistério e, mais tarde, o curso de Contabilidade.

É a filha mais velha do casal, havendo uma diferença para o irmão mais novo de cinco anos. Durante a narrativa, a figura do irmão é mera ilustração. Suas brincadeiras aconteciam com seus amigos e as pessoas mais velhas.

Através da análise das fotos e do relato da professora, pude constatar que Malévola teve uma infância extremamente feliz. As fotos revelam muitas festas, e cada uma delas com fantasias infantis, muitos amigos, muitos adultos e muita liberdade. Chegou a ser realizada uma festa apenas para meninas *“no tempo do estúpido cupido”*. As outras fotos revelam sempre uma interação muito grande com adultos, passeios no pantanal, no litoral, em campos, etc.

Estes adultos aparecem como os muitos “outros” que habitam a identidade de Malévola, identificada através da responsabilidade, compromissos, idéias e forma de ver o mundo.

Quando a professora mostrava-me as fotos, havia, em seu rosto, um doce sorriso de felicidade e nostalgia, confidenciando que *“eu tive uma infância muito feliz”*.

Diferente dos demais entrevistados, não há nas figuras parentais a presença de surras, agressividade ou qualquer outra expressão de violência. Ao contrário, as brincadeiras envolviam atividades que facilitariam o uso do *“palavrão... pois meu pai fazia um concurso para ver quem conseguia dizer o nome mais feio”*. O avô que levava para passear e, antes mesmo de chegar lá, passavam por um bar, em que havia uma cadeira que rodava e eles ficavam brincando ali e tomando refrigerante.

Relata que em sua casa da infância poucas vezes apanhou e que os pais usavam mais o recurso do castigo que, geralmente, era ficar no banheiro durante algum tempo. Malévola conta que era uma criança terrível *“um verdadeiro capeta, sempre fui muito difícil”*. Conta que adorava empurrar uma outra menina pelas escadas de sua casa e que tinha uma vassourinha que batia em seus amigos.

Estas características são marcantes, pois na fase adulta Malévola detestava ser confrontada por seus alunos e havia um certo enraivecer em sua conduta, visto inclusive em seu rosto rubro.

Um dado interessante é que a professora conta que nasceu em casa, *“fora do tempo, tive pressa em ver o mundo”*. O importante é salientar que esta característica já vem de um traço bastante marcante na estrutura emocional de Malévola. Ela traz consigo estas emoções que são consideradas emoções primárias, das quais comentei anteriormente. Estas emoções fazem parte de seu filtro identitário e vão atuando diretamente sobre o comportamento, seja nas questões de tolerância, de humor, de agressividade. Então, desta forma, nem sempre há cópia cultural do grupo familiar, mas uma herança inscrita geneticamente. Neste caso, existem as duas características que se moldaram: *“hoje eu sou muito ponderada, pois se eu fosse deixar fluir tudo, sai da frente”*.

Porém, outros fatores a influenciaram, basta ver sua liberdade de expressão. Os pais cobravam responsabilidade e eram bastante rígidos, apesar de permissivos. Malévola aprendeu a cumprir horários e fazer todas as suas atividades. Além disto, o ambiente familiar era composto por muitos parentes, e os mais velhos cobravam e interferiam na educação dos mais jovens.

Além deste diferencial de prazer e liberdade vigiada e com responsabilidade, havia uma outra esfera bastante importante na infância de Malévola: o número de professores existentes no ciclo familiar. Desde uma tia que preparava aulas e fazia experiências para mostrar aos sobrinhos, até avó que gostava muito de ler e de contar histórias, *“na minha família quem não é advogado, é professor”*.

Diferente dos outros participantes, não encontrei dados na relação parental que me levassem a explicar as escolhas de Malévola por uma pedagogia mais tradicional, mas também, é muito importante, compreender seus traços via herança genética. Este fator vem ao encontro de

meus estudos, e de todo material teórico que organizei para esta tese. Hoje, quando Malévola comenta que o tempo a fez mudar e que ela se encontra mais tolerante, lembro da importância das características hereditárias serem recortadas e transversalizadas pela cultura.

Em um primeiro momento, Malévola diz: *“sempre fui faca na bota... de dizer o que pensava”*. Hoje, ela comenta: *“sou mais tranqüila e faço meu exercício de tolerância, já não digo tudo que penso... o tempo faz a gente mudar”*.

6.4.2 – O DESEJO EM SER PROFESSORA

“Minha tia gostava de corrigir trabalhos e temas, mostrar experiências, brincar de casinha junto... foi daí que eu comecei a me preparar, quando eu vi já estava fazendo o magistério. Nunca nem pensei em outra coisa”.

O relato da professora revela seu desejo em ser professora, além, é claro, da influência do entorno familiar que proporcionou este espaço de formação. Vê-se que ela diz a expressão *“fui me preparando”*, mostrando que sua bagagem docente já traz dados desde sua infância. Além disto, conforme relato, as características de exigências e de dizer o que pensava foram sempre estimuladas por este mesmo entorno social. As pessoas que marcaram e se tornaram critérios em sua vida sempre diziam aquilo que lhe vinham à cabeça e tinham uma forma de pensar a agir diferenciada.

Na família paterna, havia muitas professoras e professores, inclusive uma que se formou em Direito, mas acabou “dando aulas” em uma universidade, e um primo que era professor de Educação Física. O ambiente de Malévola favoreceria esta escolha.

Apesar de sua formação em Magistério ela nunca alfabetizou, apenas teve alguma experiência como estagiária, em uma associação de pais, com deficientes mentais, experiência da qual se orgulha.

Mais tarde, fez vestibular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e foi fazer Estudos Sociais. A Geografia foi sempre importante para ela, que conviveu com televisão, histórias, passeios e imagens em antigos Atlas.

Este é um episódio muito interessante, pois Malévola era incentivada a sair de casa, do convívio dos pais para estudar em Porto Alegre, sozinha. Desafio que a agarrou e o qual levou adiante. Esta é uma marca bastante importante nas características pessoais de Malévola, uma mulher que persegue seus objetivos. Para tanto, teve de assumir sua vida financeira, trabalhando em um banco durante os quatro anos de formação.

Neste sentido, a menina que era estimulada a fazer o que bem entendia, no enfrentamento mas com disciplina e responsabilidade, foi atrás do sonho de ser professora. Posteriormente, foi “dar aula” em Foz do Iguaçu, ficando lá durante um ano inteiro, retornando para Porto Alegre, onde está até hoje, realizando seu mestrado em Geografia.

As características apontadas anteriormente me fazem ver de forma diferenciada esta professora e encontrar dados históricos que explicam suas condutas em sala de aula com os alunos de seu tempo passado e de seu tempo presente. Antes mais rígida, mais intolerante, levava o conteúdo a risca e exigia comportamento e disciplina. Hoje, mais paciente, consegue compreender um pouco mais as dificuldades enfrentadas pelas crianças e faz piadas quando os alunos estão agitados: *“mas vocês hoje estão complicados, não?!”*

6.4.3 – OS PROFESSORES DE SUA TRAJETÓRIA

Durante toda entrevista, Malévola comenta sobre esta tia, irmã de seu pai que se apresentava como alguém muito presente e que gostava de ter crianças por perto. Tal tia era professora de Estudos Sociais, mas “dava aulas” de ciências. Chamava muita atenção, pois testava experiências antes em casa para depois levar aos alunos. Mas esta tia também é apontada como aquela que ajudava a revelar as *“capetices nossas”* e a cuidar da disciplina da casa. Eis aqui uma excelente atuação de professora e disciplinadora para ser copiada.

Esta relação é possível de ser realizada diante dos outros professores que fizeram parte da história de Malévola. Comenta a professora: *“Quando eu trabalhava com crianças menores, assim, de quarta-série, era muito diferente o relacionamento. Como eles são muito dependentes, a gente fica meio afetiva. Tem esta questão da troca. E já teve épocas em que eu acho me enchi... Teve um período em que eu não queria trabalhar com crianças pequenas. Eu já queria trabalhar com um povo maior...”*

Neste relato, fica evidente uma diferença grande entre suas características pessoais, mais ativas e autônomas, e o grupo de trabalho, mais passivo e dependente.

“... Eu sou uma pessoa bem exigente. Eu acho que tem a ver com a exigência comigo mesma em relação aos alunos. Eu sou meio faca na bota”. O reconhecimento, por parte da professora, faz todo um sentido em seu processo de mudança e escolha de grupos para trabalhar. Hoje, ela pode escolher alunos maiores e que já são menos dependentes, investe mais na pesquisa e na busca por desafios. Características, com certeza, da própria professora. Entretanto, nem sempre foi assim, causando um certo desconforto entre a atuação e a exigência das características pessoais de Malévola.

Os pais eram de cobrar, as tias eram de cobrar, a família toda se cuidava, conforme relato da professora. Todos serviam como ensinantes. Depois, na primeira série, havia uma professora que era *“muito gozada, meio radical, querida, mas com um método linha dura”*. Malévola conta a história de uma colega que *“fez xixi em sala de aula, porque não era hora”*. Não é por nada que em muitos momentos Malévola não deixava seus alunos, no tempo presente, saírem para o banheiro, nem permitia trabalhos em grupo. Acredito que qualquer semelhança não é mera coincidência. A professora ainda confessa: *“não era qualquer coisa de criança que ela liberava”*, uma atuação muito próxima de seus dias como professora no meu período de mestrado. Uma aproximação da criação *“capeta e levada”* que foi e que não poderia permitir em seus alunos.

Sobre o Ensino Médio, relata a existência de dois professores que *“não davam a coisa pronta, faziam a gente ir buscar”*, e de uma professora de Matemática que notou sua dificuldade e a encaminhou para um professor particular. Esta, também, é uma característica da professora, observar seus alunos e solicitar encaminhamento para outros profissionais quando verifica que é necessário.

Uma outra professora importante aparece no Magistério, uma Psicóloga que dizia aos alunos: *“se a vida lhe dá um limão, é melhor você fazer uma limonada”*. Percebo nesta frase uma marca bastante importante que diz sobre a frequência do afeto em sala de aula. Caso existam dificuldades, os alunos devem se adaptar e tentar fazer o melhor possível para resolverem seus próprios problemas.

Esta análise aparece logo em seguida em outro professor, já na universidade que, segunda Malévola, fazia uma “aula bárbara” apoiada apenas em quadro e giz. Sabia tudo do conteúdo, tinha muita paciência para explicar, mas sempre dizia que os problemas pessoais não deveriam estar ali: *“ele dava a entender que cada um com seus problemas”*.

Consigno estabelecer uma aproximação entre todos estes professores e a atuação de Malévola durante suas aulas. Os assuntos particulares não eram tratados em sala de aula, não havia uma interação entre cotidiano e seus alunos e, as aulas eram exploradas ao máximo na questão da disciplina e do conteúdo.

Percebo, então, que tanto a introjeção dos adultos que fizeram parte de seu convívio familiar, como os professores internalizados serviram como referência, influência básica para seus primeiros anos de atuação.

6.4.4 – AS MUDANÇAS E TRANSFORMAÇÕES DE MALÉVOLA

Hoje, quando observo a conduta de Malévola já não percebo a mesma rigidez de antes. Ao contrário, encontro uma professora reflexiva e que consegue perceber em seus traços pessoais e familiares os construtos existentes em sala de aula e, estes mesmos, a ajudam a modificar sua atuação.

“É claro que os colegas que a gente tem vão dando um toque. Porque a gente vai tentando melhorar com o tempo. Eu avalio que tem uma época da vida que a gente é muito atucanada. A pessoa trabalha muito... o professor trabalha muito... uma carga horária muito pesada. Eu só consegui uma margem de quatro empregos, mas tem colegas com uma margem de seis empregos. Isso influencia muito na forma da pessoa ser, de não ter muita tranqüilidade em fazer as coisas”.

Este relato revela uma outra faceta que é a questão do mercado de trabalho. Não é possível analisar uma atividade sem observar seu contexto, principalmente no que se trata de escola particular e situação financeira. Sabe-se que os professores necessitam trabalhar uma infinidade de horas para manter um salário digno e que possibilite um certo conforto pessoal. Entretanto, este conforto tem um preço que é a sobrecarga de trabalho.

Não me furto de concordar com a professora que a pressão existente em relação aos ganhos faz parte de um jogo importante e que poderá interferir na atuação direta do docente. Contudo, quando o professor começa a ter clareza desta relação, será possível uma reflexão e paradas importantes para avaliação, seja pessoal, seja em grupo ou na própria escola com que trabalha. Somam-se a isso a dimensão do risco e do medo de perder o emprego em se tratando de escolas particulares.

A professora consegue observar que hoje em dia escuta mais os alunos, consegue ser mais tolerante e leva tudo mais *“na brincadeira”*. Algumas vezes pára a aula e avalia com os alunos que dizem: *“é professora, isso mudou... isso melhorou muito”*.

A professora comenta que suas características mudaram com o decorrer dos anos, em função de sua experiência, de uma estabilidade financeira e do trabalho provindo de um concurso público que realizou e de estar superando algumas dificuldades de relacionamento com os alunos

e consigo mesma, já que consegue identificar que as exigências pessoais podem ser transmutadas e não direcionadas para seu grupo de alunos.

Entretanto, como ela mesma comenta, é um exercício constante de tolerância. O que evidencia que estas características estão presentes em seus filtros identitários, mas que, com observação, auto-análise e com o apoio do ambiente, estes filtros poderão estar se modificando.

Penso que seria importante descrever um novo nome para Malévola. Então, se fosse possível, gostaria de chamá-la de Fênix, alguém que ressurge renovada. Foi uma boa surpresa para mim ter realizado esta análise e ter chegado a estas inferências.

7 – CRUZANDO OS FIOS DAS HISTÓRIAS, TECENDO TEORIAS.

Ao longo deste trabalho venho contando as histórias individuais que têm pontos de contato, embora contadas separadamente. Chegou o momento de aproximá-las e entrecruzá-las. Esses fios individuais e ímpares de cada participante desta pesquisa, ao mesmo tempo em que compõem tempos narrativos, vão tecendo a minha compreensão destas identidades que se apresentam com suas imagens temporais, simbologias e dinâmicas de muitas vidas vividas através dos recursos da memória.

Ao contar sobre cada um deles, percebo o quanto estas histórias são parecidas, possibilitadoras de elementos comuns que servem como apoio para a compreensão dos fatores que os levaram a fazer escolhas no cotidiano escolar. Contudo, existem elementos que não fazem parte de todas as histórias, momentos incomuns, mas que devem ser compreendidos nesta pesquisa, pois eles demonstram a forma toda humana de tecer e construir identidades únicas e voláteis.

A tessitura teórica que apresentarei nesta última parte da investigação envolverá as narrativas apresentadas anteriormente, minha análise sobre os construtos identitários percebidos e a contribuição teórica dos autores que fomentam este trabalho.

7.1 – O TEMPERAMENTO E A ATUAÇÃO DOCENTE

Minha caminhada ao longo destes seis anos, contando e recontando as histórias dos professores participantes desta pesquisa, faz com que eu perceba em Malévola e em La Mère, duas personagens que chamam a atenção por suas características afetivas.

Creio que afetividade é tudo que afeta o ser humano em sua interação com o outro e consigo mesmo. Assim, “na realidade, a afetividade é tudo o que afeta, tudo que não nos deixa indiferentes, tudo o que mexe ou interfere conosco, tudo que dá prazer e tudo que entristece. É tudo que nos leva a agir e reagir” (PORTUGAL, 1998 p. 22).

Afetividade, compreendida desta forma, abre um campo para os fatores positivos e negativos produzidos pela multiplicidade de fatores que coexistem nos relacionamentos humanos. Em outras palavras, é possível afetar para cima ou para baixo conforme os laços existentes entre os seres envolvidos em uma mesma história (PEREIRA, 2004).

Compreendo que a afetividade está ancorada em uma base de temperamento trazida, também, dos registros genéticos e, igualmente, do ambiente sócio-cultural. Neste sentido, as dimensões socioafetivas “tocam dimensões temperamentais, pelo que evidenciam não apenas características diferenciadoras dos indivíduos em si, mas também do modo como os indivíduos se relacionam uns com os outros e do modo como se envolvem em diferentes atividades” (PORTUGAL, 1998 p. 21).

A mesma autora compreende que:

Fundamentalmente, aquilo que o construto temperamento oferece é a ênfase na individualidade. A variável temperamento será aquele aspecto do comportamento que reflete a contribuição individual e que se refere a diferenças individuais no estilo comportamental sendo, como todas as características humanas, afetadas por influências ambientais. Neste sentido, a utilidade e importância da variável temperamento reside nas possíveis relações que os investigadores possam estabelecer entre temperamento e outras dimensões comportamentais do desenvolvimento (PORTUGAL, 1998 p. 37).

O temperamento apresenta características fundamentais no comportamento humano como: ritmo, aproximação ou evitamento, adaptabilidade, qualidade de humor, intensidade de reações, nível de atividade, limiar de responsividade, prontidão para estímulos externos, atenção e persistência (PORTUGAL, 1998).

É importante considerar que todas estas características temperamentais herdadas devem aparecer na infância e, mesmo assim, podem, algumas delas, serem apreendidas durante a gestação e primeiros meses de vida. Contudo, são dados importantes para esta pesquisa, já que os participantes revelaram fatos ocorridos na infância que dependeram destas mesmas características e, conforme a narrativa, ainda persistem nos dias atuais com maior ou menor intensidade. Como observado, a explosão de Metamórfus, a vulnerabilidade de Temperança, o bom humor flutuante de La Mère e o mau humor de Malévola manifestos anteriormente são mais controlado nos dias atuais.

Acredito que não há uma preponderância sobre os fatores comportamentais em relação ao ambiente, nem mesmo o contrário é verdadeiro. Segundo Becker (2001), a importância para cada elemento será dada pela mediação do sujeito com o objeto da aprendizagem.

Ao mostrar algumas fotos, Malévola revela que foi uma criança difícil, e que fazia sempre aquilo que queria fazer. Disse-me que na primeira vez que frequentou a escola, chorou tanto que até os professores desistiram. Depois, que em uma fila de vacina se agitou tanto e chorou tanto que foi levada para casa sem receber o tratamento. E, ainda, cada vez que uma determinada amiga ia visitá-la, ela jogava-a de uma escada que havia em casa.

Desde bebê, Malévola apresenta características muito próprias que estão em seus registros como: irritabilidade, impulsividade, baixa tolerância, o que promove um humor flutuante, tendência à agressividade, além, é claro das emoções primárias já comentadas anteriormente (PORTUGAL, 1998). Este recorte da história de Malévola a acompanha no decorrer de sua vida, mas vai aos poucos se modificando, conforme seu desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto, tais características estão lá, nos registros identitários e aparecem em expressões como *“eu sempre fui feita na bota”*, *“estou fazendo o meu exercício de tolerância”*, *“se eu fosse dizer tudo o que gostaria, não sobraria nada”*.

No mesmo sentido, está a figura de La Mère, com características muito semelhantes, pois, desde bebê apresentava impulsividade e baixa tolerância acompanhada de humores flutuantes. Ao tentar compreender características tão próximas em professores tão distintos em sua atuação, é possível perceber o quanto o meio social favoreceu, de alguma maneira, a cristalização de algumas destas características e, para a outra, uma mutação visível. Esta variação está no ambiente de La Mère cuja emergência era a sobrevivência e a necessidade de suprir carências da falta paterna e a economia familiar, através de uma mãe exigente e que encaminhava a uma reestruturação cultural. No caso de Malévola, as exigências eram outras, havia uma permissividade de expressão e uma liberdade lúdica que La Mère não teve.

Compreendo que a relação das duas professoras com os setores pedagógicos nos tempos atuais apresenta uma espécie de jogo simbólico estruturado nas relações de poder que foram

vivenciadas na infância e desenvolvidas no percurso histórico. Muitas vezes os setores acabam por tornarem-se imagens de poder, e entendo que são, e estas imagens transmutam para um jogo simbólico, de significados e significantes que vão garimpando estas características individuais (PORTUGAL, 1998 p. 27).

O jogo simbólico favorece o aparecimento das figuras parentais nas relações do cotidiano e, conforme o estado introjetado destas figuras, as orientações dadas serão sempre interiorizadas de forma diferenciada de professor para professor. Estas figuras estão nos filtros identitários de cada ator. Eis porque Malévola, por ter características tão próximas as de La Mère, não percebeu as orientações dos outros elementos participantes da cultura com o mesmo resultado. Somente depois de alguns anos é que começam a parecer outros elementos constituintes em sua formação (KAUFMANN, 2004).

Eu me apoio em Erikson (1976) para favorecer minha afirmativa sobre genética, identificação e identidade:

A adolescência é a última fase da infância. Contudo, o processo adolescente só está inteiramente concluído quando o indivíduo subordinou as suas identificações da infância a uma nova espécie de identificação, realizada com a absorção da sociabilidade e a aprendizagem competitiva com (e entre) os companheiros de sua idade. Essas novas identificações já não se caracterizam pela natureza lúdica da infância nem pelo ímpeto experimental da puberdade; com uma urgência avassaladora, elas forçam o indivíduo jovem a opções e decisões que, com um imediatismo crescente levam a compromissos “para toda a vida” (ERIKSON, 1976 p. 156).

O autor comenta que as identificações infantis estão alicerçadas em características herdadas geneticamente e nas introjeção do mundo adulto através do olhar infantil. Esta introjeção irá incorrer em modificações extremamente importantes para a (re) construção constante da identidade. Quando na adolescência, estas identificações são sobrepostas por outras e assim por diante, marcadamente pelas características do ser humano em cada fase da evolução que está enfrentando. Minha reflexão está exatamente neste ponto. Cada novo ser, ou cada objeto cultural emergente, será introjetado pelo sujeito, neste caso, pelos participantes da pesquisa, mas antes de tudo, irão passar pelos filtros identitários, que por sua vez também se modificam gradualmente.

No caso das características identitárias, elas estão lá, sua expressão, sua aparência, sua forma exógena é que sofrerá alterações, já que as muitas influências culturais irão favorecer esta mutação funcional.

Neste ponto posso trazer a figura de Metamórfus para uma aproximação com as outras duas. Metamórfus copia e introjeta a figura materna em sua leveza, habilidade manual, candura e afeto positivo; entretanto, absorve a figura paterna nas questões de impulso, proteção,

agressividade e imposição. Esta absorção é aparente em sala de aula em muitos momentos. É percebida por meio das características apreendidas na infância e estão presentes nas escolhas didático/pedagógicas do fazer do professor.

Ao observar e entrevistar os professores participantes desta pesquisa, compreendo exatamente seus processos de construção, (des) construção e (re) construção identitária pelo qual estão passando e, consigo aproximá-los com os estudos de Erikson (1976). Todos eles carregam características próprias, emoções primárias e habilidades temperamentais, já mencionadas nos estudos de Portugal (1998); além dos fatores cerebrais já citados nos trabalhos de Damásio (2004). Entretanto, segundo Erikson (1976), os professores, assim como todos os seres humanos, fazem uma introjeção das figuras que o cercam. Logo após a introjeção da figura materna e paterna, o sujeito passa por um processo de identificação, o que vai sedimentando ou alicerçando a identidade e o contato com as demais figuras que habitam seu ecossistema social. Deve existir uma mutualidade entre a criança e a figura do assistente para que aconteça esta introjeção.

A identificação dependerá da relação da criança com seu ambiente. Por fim, quando o sujeito consegue identificar o que é gratificante, coerente, próximo ou repulsivo, aproxima-se de suas características mais semelhantes expressando sua própria identidade.

O destino das identificações infantis depende, por seu turno, da interação satisfatória da criança com representantes idôneos de uma significativa hierarquia de papéis, tal como é proporcionada pelas gerações que convivem em alguma forma familiar. Finalmente, a formação de identidade começa onde a utilidade da identificação acaba. Surge o repúdio seletivo e da assimilação mútua da infância e da absorção destas numa nova configuração, a qual por seu turno, depende pelo qual uma sociedade (muitas vezes através de subsociedades) identifica o indivíduo [...] (ERIKSON, 1976 p. 160).

Penso que o processo de identidade se constrói e reconstrói constantemente e eis aí os avanços nesta teoria trazida por Bronfenbrenner (1996), que comenta: “o ativo envolvimento ou a mera exposição àquilo que os outros estão fazendo geralmente inspira a realizar atividades semelhantes sozinha”, o que irá constituir fazeres que os mecanismos internos promoverão em expressões externas. Este avanço teórico facilita minha compreensão de construção identitária e sobre as escolhas de meus colegas professores.

Estas escolhas estão em ambientes ecologicamente posicionados, com características próprias, configurando-se em estruturas de subsociedades postas paralelamente umas às outras que coexistem em uma grande cultura. Estes ambientes ecológicos passam por “transições ecológicas”, conforme as exigências do próprio ambiente (BRONFENBRENNER, 1996).

Acredito que estas mutações ambientais ou “transições ambientais” favorecem a mutação do sujeito ou sua rejeição pelas novas simbologias existentes no grupo. Aparece, aqui, o conceito de “terceiro instruído” desenvolvido por Michel Serres (1993), que comenta que a criança traz

consigo a gene de seu pai e de sua mãe e vai evoluindo conforme os cruzamentos e fusões realizadas socialmente.

Malévola, durante um bom tempo, fechava sua porta e dizia: “*aqui quem manda sou eu, não adianta reuniões, eu é que sei...*”. Somente nas constantes mudanças de ambientes ecológicos ou de subsociedades é que foram ocorrendo mutações, como se verifica em sua fala: “*acho que é a idade, hoje eu consigo fazer o meu exercício de tolerância*”. Eu chamo isso de aprendizagem conforme as exigências do meio.

Estas aprendizagens podem ser explicadas quando “ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 22). Isto quer dizer que estas podem ser conscientes ou não, contudo o processo autobiográfico leva para a consciência tais aprendizagens, como revelado por Malévola e La Mère: “*eu nem sempre fui assim...*”. Este estado de descoberta favorece uma construção sempre inacabada:

Tudo começa como um pequeno truque de prestidigitação, que consiste em construir um relato do que acontece no organismo quando este interage com um objeto, seja o objeto percebido ou recordado, este o objeto no interior ou no exterior do organismo (por exemplo, uma dor) ou no exterior (por exemplo, uma paisagem). Tem suas personagens (o organismo e o objeto); desenrola-se no tempo; e tem princípio, meio e fim. O princípio corresponde ao estado inicial do organismo. O meio é a chegada do objeto. O fim é composto pelas reações que resultam na modificação do estado do organismo (DAMÁSIO, 2004, p. 199).

Acredito que todos os participantes desta pesquisa passam por algo chamado de movimento identitário quando há uma reflexão sobre a ação, envolvendo afeto, sensações e emoções. Assim, “o universo dos afetos, e das sensações e emoções é central no processo identitário. Assim como não se deve separar identidade de ação (nem afetos de ação)” (KAUFMANN, 2004, p. 156).

Os impulsos herdados, representados pelas emoções primárias e secundárias, são recortados pela ação e reflexão, o que vai diferenciando os seres em seus tempos e aprendizagens, estruturação fundamental da consciência do si. Esta evolução está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano, principalmente às características biológicas herdadas em que há uma continuidade individual de sujeito para sujeito (PORTUGAL, 1998).

7.2 – OS PAIS AUTORITÁRIOS

Minhas concepções sobre as estruturas de introjeção das figuras parentais, principalmente se estas figuras eram autoritárias, representavam uma nova expressão de autoritarismo ou seu contrário, a passividade. Contudo, percebo que o pai de Metamórfus era, sim, uma figura autoritária, mas foi a permissividade e passividade da mãe que serviu de contraponto para esta introjeção do mandatário. No caso de Temperança, também há um pai autoritário, no entanto, a figura materna aparece como terna e impulsionou os filhos para uma não repetência de suas vivências. Temperança abre as portas de casa; no início, copia a figura paterna, mas vivencia o impulso de liberdade plantado pela própria mãe.

Malévola, eis meu engano e minha surpresa, não teve um pai autoritário, ao contrário teve um pai permissivo e, ao mesmo tempo, disciplinador. A figura materna também representava a mesma simbologia. Então, qual o objeto internalizado? O objeto internalizado está na disciplina, rígida e exigente consigo mesma, trazida da educação das figuras parentais e dos outros elementos do meio cultural. A professora Malévola foi ensinada a dizer o que bem pensava sem censura, e suas brincadeiras impulsivas eram entendidas apenas como esquemas lúdicos de uma menina “*capeta*” como ela mesma se descrevia.

Então, o meio ecológico foi favorecendo sua introjeção paterna e materna, mas sua conduta autoritária está na aprendizagem de que tudo ela poderia fazer, livre. Se Metamórfus e Temperança aprenderam seu autoritarismo através da figura paterna, Malévola aprendeu seu autoritarismo através da permissividade paterna somada a seus construtos identitários.

Já no caso de La Mère, há ainda um terceiro ponto, a ausência do pai físico e a introjeção infantil de um pai imaginário, todo bom, todo permissivo, todo amante (ERIKSON, 1976). Creio que a introjeção do autoritarismo se deu pela conduta materna e pela exigência de um mercado de trabalho em que a mulher necessitava lutar por seus direitos.

“A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade”, de acordo com Berger e Luckmann (2003, p. 175). O homem internaliza o mundo através de sua subjetividade. No processo de construção identitária, o grupo inicial ou a socialização primária é de extrema importância, pois “é imediatamente evidente que a socialização primária tem em geral para o indivíduo o valor mais importante e que a estrutura básica de toda socialização secundária deve assemelhar-se a socialização primária” (ibidem, p. 175).

Os professores participantes desta pesquisa, quando iniciam sua narrativa, já trazem diretamente suas vivências na infância e as figuras parentais como base para sua atuação docente. Sempre que perguntava sobre os dados existentes no percurso histórico que os levaram a se tornarem professores, a retomada do tempo os levam direto para a infância e para as

primeiras relações. Eis tamanha importância de compreender que relações foram estas e como elas ainda influenciam ou influenciaram suas escolhas.

Vygotsky (1998, p.75) comenta que a “internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base às operações com signos. Metamórfus, Temperança, Malévola e La Mère observavam seus primeiros significativos membros familiares. A mãe passiva que apanhava, algo que Metamórfus não gostaria de copiar; a mãe disciplinadora e ao mesmo tempo permissiva de Malévola; a mãe trabalhadora e autoritária de La Mère; a mãe trabalhadora e incentivadora de Temperança. Figuras maternas que em si simbolizavam vidas distintas que poderiam ser internalizadas ou não conforme as características individuais de cada participante. Todos eles foram tecendo suas identidades, imbricadas, certamente, nestas tessituras de muitos fios, com muitos tecelões, pois “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

As figuras paternas, quer sejam trazidas como presenças negativas ou positivas, também fazem parte destes professores em formação. Esta tessitura docente, tão humana e complexa, foi tingida pelas cores de muitos outros que habitam este sistema ecológico. Assim, “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

Acredito que introjeção dos elementos culturais das figuras parentais e do entorno ecológico não estão apenas na representação do poder dos demais elementos do sistema, mas das muitas simbologias existentes. O caminhão do pai de La Mère e o radinho de pilha; a cadeira dançante de Malévola; a árvore protetora de Metamórfus e o teatro; a pedra da baleia de Temperança e o muro de pedras. Muitos significados e muitos significantes, simbologias trazidas em seus registros históricos que pululam em seu imaginário e fazem parte de seu dia-a-dia como professores. Compreendo que todas estas histórias estão constituídas “pela maneira particular pela qual cada indivíduo se relaciona com o outro ou outros, criando uma estrutura particular a cada caso e a cada momento, o que é chamado de vínculo” (PICHON-RIVIÈRE, 2000, p. 3).

Lembro da atuação de cada professor. Do relacionamento traçado com suas turmas e seus alunos. De suas condutas diante do processo de avaliação, do chamamento de pais e responsáveis ou mesmo diante de queixas durante os conselhos de classe e reuniões de professores. Quando ao escutá-los, falando sobre seus pais e mães, é impossível não visualizar, como em uma tela, suas atuações profissionais. Vejo o pai agressivo de Metamórfus vociferando nas salas e gritando com os alunos. Quem estava gritando, o professor ou seu pai do passado? A mãe de Temperança incentivando a filha a buscar soluções para seus problemas. A professora fazia a mesma coisa com seus alunos, mesmo que tivesse de se sujar juntando lama no pátio. Quem estava ali? Mãe

ou filha? Observei nesta mesma tela o pai de Malévola ensinando-a a dizer palavras. Que pai foi introjetado? O disciplinador ou o instigador? E, por fim, La Mère, com sua mãe repressora e que a fazia trabalhar para ajudar no sustento. Quem restou afinal?

Até o momento venho comentando sobre as figuras primárias e suas representações. Agora, meu intuito é trazer maiores informações sobre outros elementos que habitam o mesmo sistema de desenvolvimento ecológico circundante dos participantes desta pesquisa.

7.3 – AS VIVÊNCIAS DA INFÂNCIA E SUAS SIMBOLOGIAS

Neste fragmento do contexto social surgem dados importantes que devem ser considerados, pois “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VYGOTSKY, 2003, p. 65). Desta forma, todos os elementos constituintes do entorno ecológico faziam parte e, de alguma forma ainda fazem parte destes professores, caso contrário não teriam aparecido nas narrativas.

Temperança era uma criança proibida pelo pai em fazer todas aquelas coisas relacionadas à vivência feminina, como maquiarse, usar saias justas e curtas e sair com amigos. O mesmo fato aconteceu com La Mère, contudo não pela presença de uma religião e sim pelo fator econômico. Hoje, as duas professoras incentivam estas vivências em suas alunas e apresentam um discurso em sala de aula que levam seus alunos a discutirem sobre direitos iguais, punições, aborto, etc. Acredito na influência dos fatores religiosos e econômicos da infância que são contrapostas nos dias atuais, assim:

Quando você se acha numa situação na qual não tem estado desde que era criança uma memória terá operado na situação presente. Frequentemente passa despercebido, mesmo pelos cientistas, pois passamos boa parte do presente ouvindo atrás de nós o zumbido do passado e sentindo os dois lados de qualquer história que está se desenrolando (GALLAGHER, 1998, p. 98).

Desta forma, segundo o autor, os elementos do passado são sempre posicionados no presente, seja para proteção, para contestação, ou diante de alguma dificuldade, algo que se sabe de outras aventuras históricas.

Um outro elemento comum destas histórias está na situação econômica dos professores, principalmente de Metamórfus, Temperança e Lá Mère. Os três foram criados em situações parcas economicamente com os pais realizando verdadeiros sacrifícios para o sustento dos filhos.

Esta marca trazida pela situação financeira remete aos dias de hoje por uma atuação social, os três professores defendem a necessidade e valorização do trabalho, bem como a descoberta do conteúdo como forma de emancipação do homem. Trazem para a escola as comparações entre os muitos grupos sociais e a importância do estudar para o desenvolvimento do sujeito como ser ativo e produtivo.

Não espero e nem mesmo faço uma defesa de que todos os professores que tiveram uma infância pobre devem ter este discurso, apenas registro que este construto existe na história dos três e poderá ser um elemento facilitador para esta tomada de posição.

Os participantes desta pesquisa produziram “diferentes sentidos em diferentes contextos, que podem ser entendidos como formas de resistência e/ou tentativas de transformação de práticas hegemônicas”. Reflito que

[...] as identidades construídas através das relações de classe, sexo, gênero, raça e etnia, se processam através de diferentes atravessamentos, o que implica dizer que as identidades são históricas, fluídas e não fixas”. Assim, segundo a mesma autora a noção de identidade se modifica “ou seja, de quem sou eu, para a noção: eu ajo por causa de quem eu penso ser, ou: a ação diz quem eu sou (GUARESCHI, 2003, p. 131).

Segundo a mesma autora (2003, p. 43), “toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais”. Então, os dados relatados pelos participantes, vivenciados em suas histórias, dizem muito do tempo presente, pois “a descoberta do passado, parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizado pelo conflito, contestação e possível crise” (WOODWARD, 2000, p. 12).

7.4 – SER OU NÃO SER PROFESSOR?

Deparo-me com respostas ora semelhantes e ora divergentes dos participantes desta pesquisa. Metamórfus não desejava ser professor, nem brincava de escolinha. Malévola fazia isto constantemente, inclusive com os parentes mais próximos. Temperança negava seu desejo, principalmente em ver a irmã realizando as correções dos temas de seus alunos, dizia que jamais iria “cuidar” dos filhos dos outros. La Mère inicialmente nega o desejo, mas começa a vislumbrar admiração por um tio que ela dizia ser “letrado”. Então, dos quatro participantes, apenas uma revela seu desejo desde criança: Malévola. Um desejo consciente e influenciado por todos os elementos do entorno ecológico.

Penso que posso encontrar elementos do grupo social primário agindo diretamente nestas escolhas. Dinamizando, construindo, transformando uma identidade que, se em um primeiro momento está sedimentada pela estrutura dos vínculos primários, vai mudando com a chegada dos elementos de novas culturas que influenciam a primeira, criando uma mestiçagem cultural que recria constantemente a identidade (SERRES, 1993; VIEIRA, 1999).

O termo “mestiçagem cultural” é utilizado por Ricardo Vieira (1999) para explicar as diversas origens e facetas dos contributos culturais para a internalização simbólica de valores e idiosincrasias utilizadas pelos sujeitos. Entendo que o termo introjeção trazido por Erikson (1998), explica este mesmo sistema de impregnação cultural através das relações sociais. Já Bronfenbrenner (1996) redimensiona esta idéia para influências dos sistemas em um esquema de círculos, como já explicitiei anteriormente.

Assim, acredito que mesmo no sentido narrativo da negação inicial, havia um embrião muito forte que favoreceu o direcionamento de uma escolha realizada na idade adulta, mas que se originou no grupo primário e todas as esferas sociais fora deste contexto. Acredito, dentro desta mesma tese, que o contrário seria possível, já que os participantes desta pesquisa poderiam negar sua relação com a docência daqueles com os quais foram significativos/afetivos de forma negativa (PORTUGAL, 1992).

Esta análise caracteriza mais uma contradição em algumas abordagens. O temperamento aparece apenas para explicar características exógenas ao sujeito (PORTUGAL, 1992) e não se evidencia que algumas escolhas são influenciadas por tais características. Então, o temperamento não faz parte apenas de um quadro de aparências externas, ele está diretamente ligado à identidade pessoal e, como visto no caso de Malévola, pode realizar todo um movimento dos outros elementos que compõem a identidade grupal. Em minhas observações, pude perceber diretamente o quanto tais características influenciavam tanto o grupo de alunos com o qual trabalhava Malévola, como as reuniões de professores; sua presença modificava completamente a atuação dos demais.

Os quatro professores entrevistados apresentavam características temperamentais próprias, e é relevante salientar o quanto minha tese leva-me a acreditar que o desejo em ser professor está recortado por elementos culturais que vão sedimentando este terceiro corpo de atuação profissional, realizado na escolha docente e nas práticas didáticas.

Como visto, seria impossível para Malévola acreditar e realizar uma prática de uma pedagogia da escuta se suas características temperamentais a levam por um caminho da impessoalidade e da investida disciplinadora. Entretanto, as vivências, leituras, estímulos do meio e características culturais (BRONFENBRENNER, 1996), fizeram com que ela mudasse. Talvez em algum tempo ela esteja completamente renascida, como a Fênix.

Os três professores que, inicialmente, negavam o desejo em dar aulas, tiveram que fazer um esforço narrativo, buscando na memória os construtos de sua própria história. Assim, “as experiências que ficam retidas são sedimentadas, isto é, consolidam-se na lembrança como entidades reconhecíveis e capazes de serem lembradas. Se não houvesse a sedimentação o indivíduo seria incapaz de dar sentido à sua biografia” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p. 25).

Os autores acreditam que as descobertas realizadas pelos adultos estão guardadas em algum canto do tempo histórico. Nem sempre o que está revelado de imediato, conscientemente, é o que será realizado. As artimanhas da memória são muitas e a introjeção dos muitos outros é que irá definir e redefinir constantemente o futuro.

Lá Mère é impulsionada pelo mercado de trabalho e pela tentativa materna de uma colocação melhor para as filhas, conforme narra: “*minha mãe não queria para nós a mesma vida que ela tinha; então, era muito exigente, nós tínhamos que estudar*”. A professora continua seu relato dizendo: “*Naquela época, quarenta anos atrás, ou era ser dona de casa ou professora*”. Muitas professoras seguiram este caminho impulsionadas por uma demanda de mercado e por exigências sociais, o que fez com que a educação passasse por um processo de feminização, e como conseqüência a exploração da mão de obra barata (NÓVOA, 1991; ARAÚJO, 2004). Mas esta feminização ainda trouxe um outro dever para a mulher, pois além de ser responsável pela lida doméstica, deveria ser aquela que encaminharia as crianças para o “bom ensino”, já que trazia em sua alma feminina sua vocação para cuidar de crianças (LOPES, 2001).

Os estudos de Lopes (2001) levam-me diretamente às palavras de Temperança quando diz: “*eu não queria cuidar dos filhos dos outros*”. Penso que esta negação está na tentativa desta mulher de encontrar alternativas para uma demanda social que a empurrava, assim como La Mère, para a docência. Contudo, suas escolhas foram se estruturando ao longo de um processo de influências, não só de mercado, mas que as levariam ao encontro das salas de aula em seu futuro. As atuações das duas estão diretamente ligadas com esta estrutura de escolhas e negações, pois La Mère, inicialmente, atuava como mãe, sempre buscando colocar-se de forma autônoma e autoritária; depois, durante o percurso profissional, esta forma foi modificando-se. Credito esta modificação ao sustento cultural do grupo secundário e do todo cultural que transversaliza todas as relações.

Temperança, por sua vez, só descobre-se como professora quando sente-se necessária para mulheres como ela, adultas, ligadas à área da saúde, desejanter de estímulos afetivos e de conhecimento. Uma situação da estrutura cultural e econômica que entra em jogo para modificar a estrutura de Temperança. Novamente, aparece o “terceiro instruído” (SERRES, 1993; VIEIRA, 1999).

As cenas de recusa inicial, ou até mesmo a omissão, fazem parte de uma construção íntima. O teatro encaminhou o professor Metamórfus para o palco da sala de aula. O mercado de trabalho e um lugar ao sol levou La Mère à escola. Contudo, teve um espaço de internalização e muitas aprendizagens para que ela chegasse aos construtos atuais e sua descoberta pessoal. Temperança foi buscar na sala de aula, já com adultos e como adulta, seu desejo docente. Finalmente, sentia-se útil como ser humano. Descobriu que seu lugar era com pessoas e não trancada em um laboratório.

As múltiplas possibilidades internas transversalizadas pela cultura constituem o que Zavalloni e Louis-Guérin (1984) chamam de MIO – Meio Interior Operatório. Este conceito é muito importante para colaborar com minha Tese, pois se aproxima em muito com a constituição dos filtros identitários já mencionados anteriormente. O MIO é “uma estrutura holística que se constitui na e pela memória a longo prazo, sendo a memória semântica e episódica o seu invólucro [...] seus constituintes aparecem a um nível pré-consciente ou inconsciente, mas normalmente não existem na consciência” (LOPES, 2001).

Portanto, é o MIO – Meio Interior Operatório que organiza e define as escolhas que constituem uma identidade psicossocial. Esta identidade psicossocial, uma organização interna do indivíduo, está impregnada de representações sociais que conduzem o sujeito à ação. Entretanto, esta ação tem sempre um movimento contínuo, pois conforme Lopes (2001), o sujeito poderá confrontar a ação com crenças e (re) transformar a ação, assim, (re) transformando a representação.

Penso que foi exatamente isto que aconteceu com Temperança. Havia uma estrutura de representação psicossocial que a levava a uma determinada ação. Posteriormente, uma nova representação aparece em ação contínua e modificada. Conforme se refere Lopes (2001, p.25):

[...] Especificando, a identidade psicossocial corresponde às modalidades de organização num indivíduo – modalidades de identificação, diferenciação e dissociação – das representações de si e dos grupos aos quais pertence [...] dado que a relação com o mundo é feita por pertenças sociais e culturais, a teoria baseia-se na representação destas pertenças, representações que, ao nível manifesto, medeiam entre o indivíduo e o meio e que, ao nível latente, conjugam o social e o psicológico tornando-se suporte para o conhecimento da realidade.

Todos os quatro participantes tiveram pessoas importante como sujeitos significativos, membros do mesmo sistema de desenvolvimento ecológico e que serviram de referencia. Poderia ser a irmã de Temperança, a tia de Malévola, ao tio de La Mère ou mesmo a professora de Metamórfus, representada pela escola que ofertou o primeiro ingresso para o teatro, sua paixão.

A negação das próprias características de construção identitária é uma espécie de identificação. Assim, “por meio desta identificação com os outros significativos a criança torna-se capaz de se identificar a si mesma” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p. 177).

Erikson (1998) aborda que são muitos os sujeitos que passam por este processo de introjeção e identificação. Estes são elementos importantes de aproximação e afastamento que contemplam a identidade antes de marcar uma imagem consciente do si. Assim:

É impossível uma formação de identidade sem algum repúdio de papel, especialmente quando os papéis disponíveis põem em risco a síntese de identidade potencial do jovem indivíduo. O repúdio de papel, então, ajuda a delimitar a nossa identidade e invoca, pelo menos, lealdades experimentais que podem, então, ser “confirmadas” em associações duradouras através das ritualizações ou rituais adequados (ERIKSON, 1998, p. 65).

Como visto, os participantes desta pesquisa, principalmente Metamórfus, Temperança e La Mère, ingressam na docência ainda com dúvidas e receios, sem saber exatamente o que seria da prática. Tal prática já estava sedimentada em construtos históricos introjetados pelos muitos outros fios de uma tessitura que estava composta. Entretanto, este fio, este sedimento, deveria vir à tona para que os três participantes se tornassem mais felizes, mais conscientes e eficazes aprendizes de sua profissão.

O processo de formação da identidade surge como configuração desenvolvente. Uma configuração que, gradualmente, integra dados constitucionais, necessidades libidinais idiossincráticas, capacidades preferidas, identificações significativas, defesas efetivas, siblições bem-sucedidas e papéis constantes. Tudo isto, entretanto, só pode emergir de uma mútua adaptação de potenciais individuais, visões de mundo tecnológicas e ideologias políticas (ERIKSON, 1998, p. 65).

Erikson (1976) aborda esta capacidade de adaptação de num formato de disciplinamento corpóreo, mas de descoberta das múltiplas facetas existentes no meio social e das capacidades intrínsecas ao sujeito. Portanto, o autor revela o quanto o sujeito é movido por implicações internas e externas que vão aos poucos sendo colocadas diante de seus olhos, em um movimento contínuo de transformação interna, para a verdadeira descoberta dos desejos, realizações de alguns e sublimação de outros.

Quanto a isto, é importante dizer que os quatro participantes deste trabalho sentem-se felizes no exercício de sua profissão e não escolheriam outra. Mesmo Malévola, com seus humores flutuantes e realizando exercícios de tolerância, descobre-se constantemente na efetiva ação docente.

Acredito que os muitos outros que habitam os professores participantes desta pesquisa, principalmente os professores que cruzaram suas vidas, deixaram marcas idealizadas do como ser ou não ser professor. Assim:

[...] a chegada à docência representa, para muitos, um desencontro entre imagem idílica do professor, transmitida quer pelos meios de comunicação social, quer pela formação inicial, e o professor que se é. Neste sentido, a distância entre duas representações tende a dissociar-se. O lamento, o saudosismo e o desejo de regressar à escola de antigamente contradizem a necessidade de mudança (DAMASIO, 2004, p. 12).

Percebo, com clareza, nas queixas encontradas durante a narrativa, principalmente no que diz respeito à disciplina escolar, que os professores que se fixaram em idealizações do passado não conseguiram avançar em sua aprendizagem docente ou tiveram maior dificuldade, como foi o caso de Malévola. Já para La Mère, só no momento em que ela começou a encontrar dificuldades com os pais e alunos, bem como com as pessoas que compunham as coordenações e, ainda, as questões financeiras em voga, é que conseguiu desenvolver um processo de reflexão e auto-reflexão para sua mudança. Descobriu uma professora antiga, internalizada; uma batalha interior que acabou por indicar o caminho e as estratégias de mudança.

Eis, novamente, o conceito de MIO – Meio Interior Operatório (ZAVALLONI; LOUIS-GÉRIN, 1984), pois a transformação resultante é a interação de múltiplos fatores “de diversos elementos condensados” e que “implica em consciência de pertença, uma relação e uma prática social. É mutável pela integração de outros elementos ou mudança de pregnância das identificações de acordo com as circunstâncias de vida” (LOPES, 2001, p. 33).

7.5 – OS PROFESSORES DE ONTEM

No percurso de vida dos participantes desta pesquisa, batizados como Metamórfus, Temperança, La Mère e Malévola (Fênix), encontro pontos importantes, episódios ora semelhantes, ora diferentes que me levam a acreditar e defender minha Tese de que os muitos fatores relacionados ao “vivido social”, referenciado por Lopes (2001), fazem parte de uma estrutura de identidade que repercutirá na ação docente.

Até o momento venho discorrendo sobre estes muitos momentos. A representação destas práticas estão registras na memória a longo prazo por dois mecanismos importantes: cognição e memória (LOPES, 2001). Assim, acredito que os professores que fizeram parte da vida de Metamórfus, Temperança, Malévola e La Mère, seja no primeiro grupo ou no segundo grupo social, conforme discorri anteriormente, ficaram registrados de forma representacional através de imagens mentais que não estão em um espaço único no cérebro (DAMÁSIO, 2004). Estas representações, que são impregnações realizadas pelo sujeito através de seu filtro identitário, vai configurando e estabelecendo práticas que são a própria simbolização destas representações

(LOPES, 2001). Portanto, os professores do passado dos participantes desta pesquisa fazem parte de um registro, de um arcabouço histórico, fixados na memória, de forma a serem copiados, ou servem como referência proibitiva, como negativa de uma atuação.

Todos eles, o que penso ser natural e comum para todos os sujeitos que já passaram pelos bancos escolares, tiveram esses elementos constituintes. Mas associo aos profissionais da educação que pululam no histórico representacional de Metamórfus, La Mère, Temperança e Malévola, outros professores que não foram somente profissionais, mas simbolizavam a figura do ensinante. Foram os pais autoritários ou permissivos, os irmãos e irmãs companheiras de escola ou de realização das atividades escolares, os tios e tias que desempenhavam papéis de docentes e os muitos parceiros de jornada, afetivamente significativos.

As muitas narrativas revelam as influências deixadas por todo elemento que cruzou o caminho nesta tessitura identitária: a professora que batia nos alunos comentada por La Mère: *“eu não quero ser assim... eu quero fazer diferente”*; a irmã de Temperança que também era professora, além do professor Mata, *“eu odiava aquele homem”*; a professora de Malévola que não permitia aos alunos saírem para ir ao banheiro; o pai de Metamórfus, um professor que humilhava.

Não acredito ser necessário repetir a atuação de cada um dos professores participantes desta pesquisa para que o leitor possa fazer uma relação entre os fatos narrados no tempo passado e suas influências nas opções dos mesmos professores no tempo presente. A mudança deste fazer ocorre sempre que começa a acontecer uma desestruturação desta representação, ou seja, quando o sujeito consegue identificar estas solicitações de impregnação representacional (LOPES, 2001), pois “os sujeitos são assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que dessa forma, se posicionam a si próprios” (WOODWARD, 2000, p. 55).

Ao assumir esta posição, através de um ato consciente, conseguem identificar qual impregnação faz parte da ação presente. Esta capacidade cognitiva e emocional consegue reestruturar os vínculos da memória de longo prazo, fazendo o sujeito (re) transformar a ação. Contrapor a ação com o discurso faz com que o sujeito acorde para o fato vivido e a simbologia atual. La Mère, por exemplo, quando questionada sobre seu início de docência em que apresentava um fazer completamente autoritário, respondeu: *“eu queria não ser assim, mas não sabia ser de outro jeito... para mim estava correto”*.

O distanciamento entre o discurso e a prática pode ser salutar no momento em que o sujeito consegue identificar a contradição. Acredito que a representação de um professor é uma espécie de discurso interno, desenhando-o como é no registro da memória. Por outro lado, existe o recurso verbal, que muitas vezes atua como um coadjuvante ignorado pelo recurso

representacional, sendo apenas repetições sociais. Para mim, esta fissura entre a representação, a prática e o discurso, estabelece o mecanismo provável de identificação da própria fissura que poderá levar a modificação da ação, e é este elemento que proponho como grande contribuição deste trabalho para a formação de novos professores.

7.6 – O FIO DA HISTÓRIA NA TESSITURA DAS AULAS NO TEMPO PRESENTE

Escolhi este subtema por compreender que o fio da história de cada profissional, mesmo considerando as inúmeras mudanças ocorridas no percurso, é parte desta tessitura identitária e, por conseguinte, de suas representações e simbolismos.

Uma das características de Metamórfus é sua homossexualidade, e como ele mesmo comenta, *“uma realidade muito difícil diante da família e diante dos demais”*. Não tenho a intenção de realizar um estudo profundo sobre a homossexualidade, mas de garantir que esta característica não passe despercebida, já que o professor sofreu muito por causa de sua sexualidade.

Segundo Kaufmann (2004), a imagem de si está intimamente ligada à construção da identidade, porém seria mentiroso dizer que esta mesma imagem não está simbolizada e representada em uma esfera social. “A imagem de si mesmo é a matéria-prima da construção identitária” (KAUFMANN, 2004, p. 63); então, falar de identidade e imagem de si não é dizer a mesma coisa, mas é compreender sua inteireza e inter-relação.

Segundo o mesmo autor, existem muitas imagens do si mesmo e estas imagens atuam conforme a situação em que o sujeito está. Entretanto, a imagem de si mesmo apenas revela um momento, um estado, enquanto a identidade revela sua inteireza mutante.

Assim, “cada papel desenvolve as imagens dos comportamentos que, pelo menos em teoria, lhes são associadas, obrigando o indivíduo que se prepara para assumir a formar uma identidade (uma imagem de si mesmo), conforme as imagens socialmente propostas” (KAUFMANN, 2004 p. 64).

Entendo que um professor com características femininas apresenta duas imagens discordantes. Uma que revela sua sexualidade, no caso de Metamórfus, e a outra que é exigida socialmente, ainda impregnada de construtos sociais tradicionais que esperam do docente uma imagem de seriedade, respeito e uma dissociação sexual; já que lida com crianças e adolescentes,, o professor deve ser a imagem a ser copiada.

Desde muito pequeno Metamórfus é um ser feminino em traços, gestos, expressões. Estas características o fizeram sofrer diante de muitas situações de vida, principalmente em uma sociedade que mantém a figura do homem como a figura do macho.

Para sobreviver nesta teia de imagens sociais e exigências sociais, o professor teve que garantir algumas defesas, atitudes severas que impediam uma aproximação afetiva positiva por parte do entorno. Além disto, sua tentativa era de esconder a homossexualidade atrás de uma cortina de humores e autoritarismo. Enquanto o entorno bioecológico (BRONFENBRENNER, 1996) o rotulava com vários invólucros e nomenclaturas, Metamórfus seguia na tentativa de ultrapassar o desafio de se manter professor em um ambiente hostil.

O indivíduo tem cada vez mais escolha face a papéis múltiplos. Mas em relação a um papel determinado, ele deve também envolver-se de forma pessoal, nomeadamente escolhendo uma “identidade” (uma imagem de si mesmo), entre toda uma gama de outras possíveis (KAUFMANN, 2004, p. 67)

A imagem criada pelo professor nos dias atuais havia de estar calcada em seu sofrimento e na recusa de sofrer; também, na espera de ser respeitada. Contudo, “consoante a escolha, a identidade proposta será confirmada ou sancionada pelos outros. E o ego, em retorno, perceberá sob um modo emocional os efeitos dessa recepção (orgulho, vergonha, entre outros sentimentos” (KAUFMANN, 2004, p. 67).

Surge, assim, uma identidade de papel realizada pelo professor, um professor mandão, autoritário, perverso e fechado a qualquer tipo de aproximação. Erikson (1976) traz esta idéia como uma atuação freqüente nos mecanismos de defesa do ego. Talvez a mesma figura simbolizada nos primeiros anos de atuação de La Mère, com características autocráticas.

As escolhas realizadas pelos professores, base desta tese, têm uma colaboração imensa com os estudos de Kaufmann (2004, p. 87), que diz:

A subjetividade não se inscreve num universo separado, longe do social, E as suas intervenções operam a níveis diferentes [...] a trajetória biográfica tem um peso social, que impele a privilegiar certas escolhas identitárias e a tornar outras mais improváveis. Apesar de tudo, o importante é a capacidade de arbitragem, multiforme e permanente. É aí que reside o cerne do processo identitário. Não numa pura subjetividade. Mas na escolha entre possíveis, ainda que alguns sejam mais prováveis do que outros.

Então, mesmo impedidos, de alguma forma, pelo ambiente cultura, “o indivíduo se percebe e procura construir-se, contra as diversas atribuições que tendem a impedi-lo de tocar partituras impostas” (ibidem, p. 87). Foi exatamente o que aconteceu com todos os participantes

desta pesquisa e é emergente em Metamórfus por sua mutação rápida e seus mecanismos de defesa tão evidentes.

Concordo com o teórico quando diz: “do ponto de vista do indivíduo que escolhe, o que conta é não a viabilidade objetiva duma identidade, mas a idéia de que ele próprio se faz dessa viabilidade” (KAUFMANN, 2004, p.87). Há a uma tentativa, um desejo, um anseio e a necessidade de mudança. Em algum momento isto apareceu para Metamórfus. Acredito que o momento preciso foi quando de seu contrato como professor concursado, o que lhe deu oportunidade para pôr em prática algumas solicitações que estavam sendo feitas pelo entorno social e por sua identidade possível. O elemento segurança econômica viabilizou alguns vãos que já estavam planejados no interior do professor.

Acredito que a identidade sexual, seja feminina ou masculina, é uma invenção social. A homossexualidade de Metamórfus, e o “*ser professora independente*” – “*doutora professora*” - de La Mère, estão imbricadas em uma oficina social de criação identitária. Assim, “o principal obstáculo à criatividade identitária é bastante menos o dado biológico contrastante entre homens e mulheres, do que a invenção do natural, os esforços da sociedade para categorizar biologicamente as identidades de gênero” (KAUFMANN, 2004, p. 94).

O esquema ecológico vai marcando e demarcando condutas, realizando uma manipulação de papel através do biológico. Então “é exigido da mulher que aceitem esta identidade” (ibidem, p.95) e é exigido dos homens que não operam na padronização do macho uma conduta de respeito e do calar-se frente às adversidades.

Segundo o autor, é improvável uma mudança social, já que a ecologia cultural está articulada e formada no binômio homem/mulher, macho/fêmea, ativo/passivo, não havendo espaço para qualquer alteração desta posição, mesmo que os movimentos grupais queiram quebrar com a influência do terceiro grupo social (a própria cultura mundial), “a revolução das identidades, neste domínio, ainda está apenas nos seus inícios” (KAUFMANN, 2004, p. 95).

Temperança, Metamórfus, La Mère e Malévola (Fênix), têm em comum imagens que se fixaram em suas identidades. Imagens dos professores do passado e que aparecem e reaparecem constantemente. Existe um jogo de aproximação e afastamento destas imagens fixadas, e a contraposição transforma o sujeito para uma nova atuação ou ao contrário, a sua sedimentação simbólica pode ser flutuante. Acredito que:

Através das vicissitudes da sua existência, o seu trabalho identitário é, com efeito, centrado num balanceamento entre o si mesmo atual (muito variável nas diferentes épocas) e um si mesmo possível bastante mais estável, que orienta as suas estratégias de ação. Esta identificação em torno de um ideal engloba todo um universo, estruturado por valores, incluindo objetos e personagens (KAUFMANN, 2004, p. 110).

Nos casos de *Metamórfus* e *La Mère*, esta mudança teve um aspecto bastante relevante que foi a presença constante das pessoas que faziam parte da coordenação escolar. Estes profissionais apresentaram, em seu discurso e em sua atuação docente, a possibilidade de uma identificação identitária por parte dos dois professores. Identificação se dá “com qualquer coisa, com alguém, com um outro si mesmo. Logo, uma saída do si mesmo habitual” (KAUFMANN, 2004, p. 143).

Neste momento de identificação há uma desestruturação do ego que procura sair do velho esquema de representação identitária, atuando em novas simbologias (ERIKSON, 1976; KAUFMANN, 2004). Há um desdobramento identitário entre o velho e o novo que vai surgindo em um esquema contínuo e processual que tende a avanços e recuos.

Tamanha mudança não foi incólume, teve suas conseqüências, internas e externas, de exigência egóica. A luta constante entre o velho e o novo passa pela transformação de valores, pela emoção e pela ação. *Metamórfus* hoje se diz aliviado da pressão social e só lembra de sua sexualidade quando existe algum comentário sobre o assunto. Sua conduta com os alunos já não está transversalizada pela sexualidade. Da mesma forma *La Mère*, que teve de identificar suas representações mentais para poder mutar. Este processo é chamado de auto-regulação (KAUFMANN, 2004, p. 156), “é por isso que o universo dos afetos, das sensações e das emoções é central no processo identitário”.

8 - ENCONTRADOS OS FIOS, O ARREIMATE ESPERA UMA NOVA TESSITURA

Iniciei este trabalho contando um pouco sobre os seis anos que estou ao lado da Professora Doutora Maria Emília Engers a construir (re) construir meu conhecimento. O tempo é um espaço que não pode ser verificado apenas pela cronologia. Ele não existe como espaço físico, como concreto, mas é uma espécie de entidade ficcional que está sempre à espera das emoções, pois são elas que movem o tempo e que definem sua duração.

O tempo deste trabalho de doutoramento, junto aos participantes desta pesquisa e a minha orientadora, entrecortando muitas histórias, muitas memórias e outros tantos tempos, não se estanca por aqui. As linhas finais que começo a traçar apenas definem um período importante de minha caminhada, entretanto já em sua constituição de termo final, começando a delinear novos olhares, caminhos possíveis para a continuidade das histórias, envolvendo outros elementos para a tessitura que apresentei.

A experiência deste trabalho foi riquíssima e deixa a certeza da aprendizagem ocorrida e dos rumos que tomei para chegar até aqui. Na busca pelos episódios marcantes e que definiram, de alguma forma, as ações dos professores participantes desta pesquisa, chego ao momento mais

sofrido, um encaminhamento para o arremate destes fios. Estou certo de que este trabalho abre um leque de opções para novas alternativas no campo da pesquisa e da formação de novos professores.

Minha tese parte da idéia de que no percurso identitário dos professores *Metamórfus*, *Malévola*, *Temperança* e *La Mère*, ocorreram fatos, passaram pessoas, coisas, emoções, paixões, valores que foram estruturando o vínculo de representação cognitiva e emocional, alicerçando a identidade de cada um dos participantes. Estes fatores, vividos desde a infância, e mesmo antes dela com a expectativa embrionária e, somados aos elementos biológicos e temperamentais, (re)construíram o que se chama de identidade (KAUFMANN, 2004; ERIKSON, 1976; BRONFENBRENNER, 1996).

Para construir este arremate, desejo voltar ao ponto de partida, o início do fio do tempo desta tese – o problema: que vivências e que personagens influenciaram o percurso identitário dos professores, determinando, influenciando e marcando suas ações pedagógicas?

Do ponto de partida até o arremate, presente na tessitura deste trabalho, é possível encontrar estes dados; entretanto, ao olhar para trás, vejo-me implicado a sistematizar este encontro. Lembrar de fatos, vivências, aprendizagens e emoções que fizeram parte, em algum momento do entorno ecológico que fizeram com que estes professores me dessem, graciosamente, a oportunidade de conhecê-los e misturar-me com cada um deles.

Fatores de influência nas histórias dos participantes:

- A autoridade disciplinadora dos pais – *Malévola*, *Metamórfus*, *Temperança*;
- A autoridade disciplinadora das mães – *Malévola*, *La Mère*;
- A passividade materna – *Metamórfus*;
- A presença de professores na família – *La Mère*, *Malévola*, *Temperança*;
- A escola como fonte inspiradora do ser docente – *Metamórfus*;
- Os professores autoritários – *Malévola*; *La Mère*, *Temperança*;
- O Temperamento impulsivo – *Malévola*; *Metamórfus* e *La Mère*;
- A esfera econômica transformando a prática – *La Mère* e *Metamórfus*;
- A sexualidade influenciando o jogo identitário – *Metamórfus*, *La Mère*;
- A coordenação escolar como referência – *La Mère*, *Metamórfus*;
- Os jogos de poder existentes entre os muitos elementos das histórias – Participantes

O esquema acima não é uma tentativa de resumir este trabalho em tópicos, pois isto seria impossível, mas de remete-me à história de todos, como se fosse possível olhar uma grande colcha em sua superfície, imaginando as fibras que foram emaranhadas para que o fio pudesse ser composto e acontecer a tessitura no encontro com outros fios.

Acredito que o espaço escolar, principalmente os cursos de formação de novos professores, poderiam abrir momentos de escuta. Esta é a escola que sonho, a escola da escuta. Um espaço em que os atores pudessem encontrar os muitos outros que compõem seus habitat interior.

Imagino reuniões de formação em que há lugar para a narrativa inter-pessoal e intra-pessoal; em que a descoberta de si mesmo não seja uma utopia e em que não se fale apenas de processos de cognição e projetos didáticos/pedagógicos; momentos de criação plena e íntima, em que o professor possa escutar e escutar-se, assim, descobrir-se, auto-avaliar-se e identificar os muitos fantasmas afetivos que ocupam seu interior e exterior.

Vejo os seres humanos e a figura do professor como um profissional que necessita de espaços humanos, de afeto e de ser afetado. E, para isto, é necessário apenas um tempo, não muito tempo, mas um espaço em que os elementos das artes, da expressão projetiva, proporcionem o encontro com a sensibilização necessária. A utilização das narrativas fizeram isto com os participantes desta pesquisa. Mudanças ocorreram. Creio que o mesmo é possível acontecer em espaços de formação.

Defendo a idéia de que os cursos de formação devem ocupar-se com o ser, com a pessoa do professor, com sua identidade e com o “si mesmo” possível (KAUFMANN, 2001). Um si mesmo que valorize o “si mesmo” do aluno e que busque a (re) construção das aprendizagens. Só assim todo o processo faria sentido, já que a transformação tão sonhada pelos teóricos da educação ainda está longe de acontecer.

Ao encontrar-me e reencontrar-me com Metamórfus, La Mère, Temperança e Malévola (Fênix), encantei-me com a capacidade que os atores têm de utilizar a memória como um espaço de refúgio da história. Esta característica pode ser explorada, assim como aconteceu no percurso desta pesquisa, para a auto-avaliação, a reflexão, a autodescoberta e a (re) construção identitária e dos fazeres docentes.

Os participantes, companheiros de meu trabalho, descobrem, a cada passo no presente, o que foi construído no passado. Este movimento possibilita a mudança. O que poderia ser levado aos cursos de formação e para dentro das escolas, em reuniões pedagógicas. Como a analogia já referenciada por Antônio Damásio (2004), o ator deve ser explorado em duas perspectivas, a primeira quando ele chega ao palco e encara a platéia, e a segunda quando a platéia o encontra. Este movimento de espelho, promovido pelo outro interior e exterior, conduz para uma retomada interminável, o que garante que o processo constitui-se de (re) formação identitária e a tomada de novas ações. Eis minha crença ao terminar este trabalho.

Iniciei este trabalho falando das mulheres importantes de minha vida: minha mãe e minha orientadora. Pois volto a elas para encerrar este ciclo e iniciar um outro, ainda projeto, ainda

semente, ainda grão. Sem estas mulheres, seria muito árdua a estrada. Por isto, não as deixei ao longo do caminho, elas pulsam em meu pulsar e estão refugiadas em meu interior. Às vezes, vêm brincar em meus sonhos, aparecem em meus traços, transformam minha fala e encaminham meus pensamentos. Depois, refugiam-se novamente, como seres oníricos, sonhos e imagens que não estão perdidas, mas se encontram com os homens que também fazem parte de meu habitat interior.

Duas outras mulheres desempenharam um papel relevante nesta tese: minha co-orientadora Dra. Maria Helena M. B. Abrahão, que contribui com seus conhecimentos em minhas leituras sobre autobiografia, história de vida e narrativas; a outra mulher é a Dra. Cleuza Dias, que me oportunizou muitas leituras com sua tese e serviu de fonte inspiradora para meu trabalho. Quero ainda salientar a presença introjetada de dois outros professores: Dr. Juan M. Mosquera e Dr. José Tavares, homens que me impulsionaram ao saber e à busca pelo conhecimento.

Hoje sou muito mais que um. Sou o “Teatro” de Metamórfus; o “riso solto” de La Mère; “o impulso” de Malévola e a “Pedra da Baleia” de Temperança. Seres reais e imaginários que estão por aí, pululando meu si mesmo e apontando um si mesmo possível ainda maior... Quantos são os atores que me habitam? Tantos quantos são aqueles que eu mesmo habito.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. *Adolescência*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) *A aventura auto-biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Pesquisa (auto) biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) *A aventura auto-biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 201-224.

_____. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006, p. 149-170.

ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALLPORT, F. H. *Socioalpsychology*, Boston; Houghton Mifflin, 1970.

ARAÚJO, M. S. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, R. L. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 2004.

ARNAUS, R. Vocês que cuentan y vocês que interpretan: reflexiones em torno a la autoria narrativa em uma investigación etnográfica. In: LARROSA, J. (Org). *Déjame Que Te Cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes, 1994, p.61-78.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUER, M. W; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BERGER, E.; LUCKMAN; T. *The social construction of reality*. Double Day: New York, 1966.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2002.

BIY, Robert. *João de Ferro*. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

BUSNEL, M. C.; GRANIER-DEFERRE, C. Le bébé à noître mémorise déjà la musique et lê voix, *Science et Vie: Lês premières années da la vie*: hors., n. 145, p. 12-17, 1983.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 4. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CABAÑAS, J. M. Q. *Teoria de la educacion*. Madrid: Jacaryan, 1988.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo, Paz e Terra: 1999.

CATANI, Denise Bárbara; VICENTINI, P. P. Lugares sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores. In: ABRAHÃO, M. H. B. (Org.). *A aventura auto-biográfica: teoria empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 267-292.

CERVERÓ, V. *La crítica como narrativa de las crisis de formación*. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.

CHALITA, G. *Educação: a solução está no afeto*. 7. ed. São Paulo: Gente, 2001.

CONNELY, F. M; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes, 1995, p. 10-59.

CONSTANTINO, N. S. Teoria da história e reabilitação da oralidade: convergência de um processo. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) – *A aventura auto-biográfica: teoria e empiria*. Porto alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 37-74.

COSTA, M. *Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura: cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 29-46.

COUCEIRO, M. L. P; ESTRELA, A; FERREIRA, J. (Orgs.) Métodos e Técnicas de investigação científica em ciências da educação. In: *Colóquio Nacional da Secção Portuguesa*

da AIPELF/afirse,7, 1997, Lisboa. Actas. Lisboa: AFIRSE Portuguesa; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1997, p. 39-57.

DAMÁSIO, A. *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. 15. ed. Sintra: Publicações Euro-América, 2004.

D'ANDREA, F. F. *Desenvolvimento da personalidade*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

DAVIDSON, R.J. Gaze fixation and the neural circuitry of face processing in autism. *Nature Neuroscience*. Proceedings of the National Academy of Sciences 2005, n. 8, 519-526.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

DIAS, C. M. S. *Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, espaços e tempos*. Tese de doutorado em educação, 2002. Faculdade de educação, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre.

_____. *Processo identitário da professora alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos*. Proposta de Tese de Doutorado apresentada em dezembro de 2001 para a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

DOLTO, F. *As etapas da infância: a relação entre pais e filhos. Do nascimento aos 4 anos*. Lisboa: Pergaminho, 1999.

DUBAR, C. *La socialisation: construction des indentités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 1991.

ENGERS, M. E. A. *Reflexões sobre a avaliação e seu significado no processo educacional*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1987.

_____. *Paradigmas e metodologias em educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

_____. *A epistemologia da prática reflexiva e a pedagogia do tato no cotidiano escolar*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ERIKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERNÀNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

_____. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artmed, 1994

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde; Depto. de Recursos Humanos da Saúde; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, 17-34.

FISCHER, G. *Os conceitos fundamentais da psicologia social*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, L. C. Disponível em: www.bb.com.br/appbb/portal/bb/unv/fasciculo.jsp. Acesso em: março, 2005.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADAMER, H. G. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1977.

GALLAGHER, W. *Identidade*. São Paulo: Ática, 1998.

GOFFMANN, E. *Stigmaté: les usages sociaux des handicaps*. Paris: Minuit, 1975.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. Porto: Porto Ed., 1992.

GRASSI, M. H. *Alfabetização e docência no Vale do Taquari: relações com a história, com a cultura e com as identidades teuto-brasileiras*. Tese de doutorado em educação, 2002. Faculdade de educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GUARESCHI, N. M. F.; BRUSCHI, M. E. (Orgs.). *Psicologia Social nos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUIDDENS, A. *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta, 2001.

HALL, S. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, T. T. (Org). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto ed.: 1992, p.31-62.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.

KAMII, C. *A criança e o número*. Campinas: Papyrus, 1993.

KAUFMANN, J. C. *Ego*. Para uma sociologia do indivíduo. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. *A invenção de si: uma teoria da identidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

KUHN, M. H.; MCPARTLAND, T. S.; A empirical investigation of self-attitudes. **American Sociological Review**, 1954, n. 19, 68-76.

LARROSA, J. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes, 1994.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Notas sobre narrativas e identidade. In: ABRAHÃO, M. H. Menna B. (Org.). *A aventura auto-biográfica: teoria e empiria*. Porto alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-22.

LE BON, G. (1895). *La psychologie des foules*, nouv. Paris: PUF,1963.

LE DOUX, J. *O cérebro emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E.G. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage, 1985.

LOPES, A. *Professoras e identidade: um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*. Porto: CRIAPASA, 2001.

LOZANO, J. E. A. La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. In: CÁCERES, J. G. (Org.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México Pearson, 1998.

MAHLER, M. *O nascimento psicológico da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

MEAD, G. M. *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF, 1934.

MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1999.

MILLER, D. T.; ROSS, M. SelfServing: biases in the attribution of causality: fact or fiction? *Dans Psychological Bulletin*, 1975, n. 82, p. 213-225.

MIRANDA, R. L. *Além da Inteligência Emocional*. Uso integral das aptidões cerebrais no aprendizado, no trabalho e na vida. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. Porto Alegre: Porto Ed., 1992.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; Narrativas de vida: fundamentos de uma dimensão metodológica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *A aventura auto-biográfica: teoria e empiria*. Porto alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 75-92.

NICHOLS, S. *Jung e o tarô*. São Paulo: Cultrix, 1997.

NÓVOA, A. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *História e histórias de vida: educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 7-12.

_____. *Profissão Professor*. Porto: Porto Ed., 1991.

_____. Formação de Professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1992.

NORA, P. *Lês lieux demémoire*. Paris: Gallimard, 1984

PEREIRA, G. *Limites e afetividade*. Canoas: Ulbra, 2004.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALNLADON, S.; RAYBAUT, P. *Histórias de vida: teoria e prática*. Portugal: Celta Ed., 1999.

PORTUGAL, G. *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE, 1992.

_____. *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação da bebé à crèche*. Porto: Porto Ed., 1998.

POZO, J. I. *Aquisição de conhecimento: quando carne se faz verbo*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RESTREPO, L. C. *O direito à ternura*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SACRISTÁN, J. G. *Educar e conviver na cultura global*. Porto Alegre: Artmed, 2002

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as Ciências*. Portugal: Afrontamentos, 1987.

SERRES, M. *O terceiro instruído*. Lisboa: Inst. Piaget, 1993.

SERRÃO, F; BALEEIRO, M. C. *Aprendendo a ser e a conviver*. São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, T. T. *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Cortez, 2003.

STANLEY, L. *The Auto/biographical I : the theory and practice of feminist auto/biography*. Manchester: Manchester University Press, 1992.

TAJFEL, H.; Na integrative theory of social conflict. In: AUSTIN, W.G; WORCHEL, S. (Ed.). *The social psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson Hall, 1979

_____. The social Identity theory of intergroup behavior. In: WORCHEL, S.; AUSTIN, S. W. C. (Ed.). *Psychology of intergroup relations*, Chicago: Nelson Hall, 1986.

TARDE, G. *Écrits de psychologie sociale*. Paris: Privat: 1973

TAVARES, J. Resilência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, T. (Org.). *Resilência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

TIBA, I. *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 1996.

TOCQUEVILLE, A. *L'Ancien régime et la révolution*. Paris: Laffont, 1986

TOURAINÉ, A. *Pour la sociologie*. Paris: Le Seuil, 1974.

_____. La formation du sujet. In: DUBET; WIEVIORKA (Org.), 1995, p. 21-46.

VIEIRA, R. *Identidade pessoal: a terceira dimensão do ser*. *Jornal A Página da Educação*, Inst. de Educação de Leiria, Lisboa, 1999, a. 8, p. 21.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZAGURY, T. *Limites sem trauma*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ZAVALLONI, M; LOUIS-GUÉRIN, C. *Identité sociale et consciense: introduction à l'égo-écologie*. Montreal: PUM, 1984.

WINNICOTT, D. W. *O ambiente e o processo de maturação*. Porto Alegre: Artmed, 1990.

_____; MAHLER, M. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, T. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.